

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Карабанова О.А., Тихомандрицкая О.А., Молчанов С.В.
Психологическая адаптация к рискам цифровизации в сфере профессиональной деятельности взрослых с различным уровнем диспозиционного оптимизма 3
- Баянова Л.Ф., Ганиева А.М.
Креативность и культурная конгруэнтность подростков 16
- Реан А.А., Коновалов И.А., Кузьмин Р.Г., Линьков А.Л.
Агрессивное поведение подростков в представлении педагогов: оценка факторов риска 25

ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА

- Машков В.Л., Нефельд Е.Е., Ковалёв А.И., Долгих А.Г., Смирнова Е.А., Самусева М.В., Стрельников С.В., Рогачева Д.А., Ваханцева О.В.
Особенности проявлений высших психических функций у актеров в виртуальной реальности 38

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Ипатов К.А., Столярова А.А., Исаева Е.Р.
К вопросу о восприятии временной перспективы у лиц, зависимых от психоактивных веществ 53
- Баулина М.Е., Григорьева В.Н., Варако Н.А., Зинченко Ю.П., Ковязина М.С., Микадзе Ю.В., Скворцов А.А., Фуфаева Е.В.
Нейропсихологическая диагностика и реабилитация пациентов с нарушениями регуляторных (управляющих) функций при поражениях головного мозга различной этиологии 63
- Никонова Е.Ю., Рупчев Г.Е., Морозова М.А., Бурминский Д.С.
Применение технологии виртуальной реальности для релаксации при шизофрении (Пилотное исследование) 78
- Панфилов А.Ю.
Деморализация тяжелобольных пациентов с риском для жизни 90

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ

- Барabanщикова В.В., Иванова С.А., Арефьева Н.А., Гузеев М.С., Третьяков А.В., Зеленский А.А., Мажников Н.В., Пантюхов А.С., Федоров А.А.
Ценностная ориентация «патриотизм»: сущность, содержание и оценка сформированности 99
- Зубкова О.С., Денисова Г.В., Антипова А.С.
Когнитивная когерентность как элемент функциональной валентности терминосистемы COVID-19 113
- Сычев О.А., Гордеева Т.О., Титова Граншам В.А., Руднова Н.А., Корниенко Д.С.
Диспозиционная благодарность как медиатор влияния жизненных целей на психологическое благополучие 123

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Асланова М.С., Молоток Е.В., Каурова А.М., Яськова Е.Е.
Взаимосвязь стилевых особенностей юмора и типов совладающего поведения у студентов 137
- Бухаленкова Д.А., Алмазова О.В., Гаврилова М.Н.
Оценка особенностей воображения старших дошкольников воспитателями 148
- Белашева И.В., Ермаков П.Н.
Субъективное благополучие студентов с алекситимией в контексте сформированности их эмоциональных компетенций в условиях пандемии COVID-19 165
- Ярошевская С.В., Сысоева Т.А.
Смартфоны в школьной повседневности подростков: исследование при помощи включенного наблюдения 177
- Потанина А.М., Цыганов И.Ю., Моросанова В.И.
Типологические особенности ресурсов успеваемости обучающихся в зависимости от профиля школьной вовлеченности в разные периоды обучения 187

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Karabanova O.A., Tikhomandrtitskaya O.A., Molchanov S.V.
 Psychological Adaptation of Adults with Different Levels of Dispositional Optimism to the Risks of Digitalization in Professional Activity 3

Bayanova L.F., Ganieva A.M.
 Creativity and Cultural Congruence in Adolescence 16

Rean A.A., Konovalov I.A., Kuzmin R.G., Linkov A.L.
 Aggressive Behaviour of Adolescents in Teachers' Mental Representations: Risk Factors Assessment 25

PSYCHOLOGY OF ART

Mashkov V.L., Nefeld E.E., Kovalev A.I., Dolgikh A.G., Smirnova E.A., Samuseva M.V., Strelnikov S.V., Rogacheva D.A., Vakhantseva O.V.
 Manifestations of Higher Mental Functions in Actors in Virtual Reality 38

CLINICAL PSYCHOLOGY

Ipatova K.A., Stoljarova A.A., Isaeva E.R.
 Perception of Time Perspective in Substance-Dependent Individuals 53

Baulina M.E., Grigoryeva V.N., Varako N.A., Zinchenko Yu.P., Kovyazina M.S., Mikadze Yu.V., Skvortsov A.A., Fufaeva E.V.
 Neuropsychological Diagnostics and Rehabilitation for Patients with Disorders of Executive Functions in Brain Diseases of Various Etiology 63

Nikonova E.Yu., Rupchev G.E., Morozova M.A., Burminskiy D.S.
 Using Virtual Reality for Relaxation in Patients with Schizophrenia. A Pilot Study 78

Panfilov A.Yu.
 Demoralization of Severely Ill Patients with Death Hazard 90

METHODOLOGY AND RESEARCH METHODS IN PSYCHOLOGY

Barabanshchikova V.V., Ivanova S.A., Arefieva N.A., Guzeev M.S., Tretyakov A.V., Zelensky A.A., Mazhnikov N.V., Pantyukhov A.S., Fedorov A.A.
 Value Orientation "Patriotism": Essence, Content, and Assessment 99

Zubkova O.S., Denisova G.V., Antipova A.S.
 Cognitive Coherence as the Element of Functional Valence in COVID-19 Terminological System 113

Sychev O.A., Gordeeva T.O., Titova Gransham V.A., Rudnova N.A., Kornienko D.S.
 Dispositional Gratitude as a Mediator in the Influence of Life Goals on Psychological Well-Being 123

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Aslanova M.S., Molotok E.V., Kaurova A.M., Iaskova E.E.
 Relationship between Stylistic Characteristics of Humor and Types of Coping Behavior in Students 137

Bukhalenkova D.A., Almazova O.V., Gavrilova M.N.
 Assessment of Imagination in Senior Preschoolers by Educators 148

Belasheva I.V., Ermakov P.N.
 Subjective Well-Being of Students with Alexithymia in the Context of Development of their Emotional Competencies during the COVID-19 Pandemic 165

Yaroshevskaya S.V., Sysoeva T.A.
 Smartphones in Everyday School Life of Adolescents: Participant Observation Study 177

Potanina A.M., Tsyganov I.Yu., Morosanova V.I.
 Typological Features of Academic Achievement Resources in Relation to Different School Engagement Profiles during Different Periods of Education 187

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0401>

УДК 159.9.07

Психологическая адаптация к рискам цифровизации в сфере профессиональной деятельности взрослых с различным уровнем диспозиционного оптимизма

Карабанова О.А. ✉, Тихомандрицкая О.А., Молчанов С.В.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

✉ okarabanova@mail.ru

Резюме

Актуальность. Актуальность исследования обусловлена стремительными темпами цифровизации сферы экономики и профессиональной деятельности и необходимостью выявления возможных психологических рисков цифровизации профессиональной деятельности и предикторов, условий и факторов успешной психологической адаптации.

Цель. Изучение психологической адаптации личности к рискам цифровизации в сфере профессиональной деятельности.

Методы. В исследовании были использованы следующие методики: авторская анкета психологической адаптации к цифровизации в профессиональной сфере, тест диспозиционного оптимизма (ТДО-П) — русскоязычного аналога теста LOT-R М. Шейера, Ч. Карвера и М. Бриджеса, пересмотренной версии методики LOT, в версии Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина и О.А. Сычева; тест социально-психологической адаптации Роджерса — Даймонд в адаптации А.К. Осницкого.

Выборка. Выборку составили 311 испытуемых в возрасте от 17 до 49 лет.

Результаты. Подтверждена надежность и конструктивная валидность авторской анкеты. Выявлено в целом позитивное принятие респондентами цифровизации профессиональной деятельности. Обнаружено преобладание признаков низкой адаптации, связанных с образом профессионального будущего в ее смысловом и целевом содержании, по сравнению с признаками операциональной стороны цифровизации профессии — овладением новыми технологиями и формами сотрудничества. Эмпирически выявлены и описаны три типа адаптации респондентов к цифровым рискам. Межполовые различия заключаются в большей выраженности переживания чувства профессиональной некомпетентности и тревоги, связанной с переменами, у женской части выборки. Показано, что высокий уровень диспозиционного оптимизма связан с высоким уровнем адаптации к рискам цифровизации.

Выводы. Риски цифровизации профессиональной деятельности связаны с неопределенностью образа профессионального будущего, трудностями адаптации к переменам и чувством профессиональной некомпетентности. Диспозиционный оптимизм, как основа позитивного восприятия будущего, может рассматриваться как предиктор успешности адаптации личности к цифровизации в профессиональной сфере.

Ключевые слова: цифровизация, профессиональная сфера, психологическая адаптация, риски цифровизации, диспозиционный оптимизм.

Информация о финансировании. Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ проект № 22-18-00230 «Предикторы психологической адаптации личности в ситуации глобальных рисков цифрового мира: межпоколенный и гендерный анализ».

Для цитирования: Карабанова О.А., Тихомандрицкая О.А., Молчанов С.В. Психологическая адаптация к рискам цифровизации в сфере профессиональной деятельности взрослых с различным уровнем диспозиционного оптимизма // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 4. С. 3–15. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0401>

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0401>

Psychological Adaptation of Adults with Different Levels of Dispositional Optimism to the Risks of Digitalization in Professional Activity

Karabanova O.A. ✉, **Tikhomandritskaya O.A.**, **Molchanov S.V.**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ okarabanova@mail.ru**Abstract**

Background. The rapid pace of digitalization of economy and professional spheres as well as the necessity to identify possible psychological risks of digitalization of professional activity, predictors, conditions, and factors for successful psychological adaptation defined the relevance of the study.

Objective. The goal of the study is to investigate the individual psychological adaptation to the risks of digitalization in professional activity. The tasks included studying personality adaptation to the risks associated with changes in professional activities due to digitalization as well as individual's dispositional optimism as a predictor of adaptation to digitalization in professional activity.

Methods. The author's questionnaire of psychological adaptation to digitalization in the professional field, the test of dispositional optimism (TDO-P) in the version of Gordeeva T.O., Osin E.N. and Sycheva O.A.; test of socio-psychological adaptation of Rogers — Diamond in the adaptation of A.K. Osnitsky were applied in the study.

Sample. The sample consisted of 311 subjects aged 17 to 49 years.

Results. The reliability and construct validity of the author's questionnaire were confirmed. Positive acceptance of digitalization of professional activity by respondents was revealed. The predominance of low adaptation signs associated with the image of professional future in its semantic and target content was found, as compared to the signs of the operational side of digitalization in the profession — mastering new technologies and forms of cooperation. Three types of adaptation to digital risks have been empirically identified and described.

Conclusions. The risks of digitalization in professional activity are associated with the uncertainty of the image of the professional future, difficulties in adapting to changes and a sense of professional incompetence. Dispositional optimism, as the basis for a positive perception of the future, can be considered as a predictor for the success of an individual's adaptation to digitalization in professional sphere.

Keywords: digitalization of professional activity, psychological adaptation, risks of digitalization in professional sphere, dispositional optimism.

Acknowledgements. The reported study was funded by Russian Science Foundation (RSF), project number 22-18-00230 “Predictors of psychological adaptation of personality in the situation if global risks of digital world: intergenerational and gender analysis”.

For citation: Karabanova, O.A., Tikhomandritskaya, O.A., Molchanov, S.V. (2023). Psychological Adaptation of Adults with Different Levels of Dispositional Optimism to the Risks of Digitalization in Professional Activity. *National Psychological Journal*, 18(4), 3–15. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0401>

Введение

В Указе Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» в рамках национальной цели «Цифровая трансформация» в качестве приоритетной определена задача достиже-

ния «цифровой зрелости» ключевых отраслей экономики и социальной сферы, в том числе здравоохранения и образования, а также государственного управления (Указ Президента РФ от 21.07.2020). Последовательная реализация поставленной задачи приведет к широкому внедрению цифровых технологий практически во все жизненные сферы, включая профессиональную деятельность. С учетом влияния

когортного фактора, дифференцирующего различные когорты по отношению к цифровой среде как среде обитания, а также значительной неоднородности трудоспособного населения по уровню цифровой компетентности, необходим анализ возможных психологических рисков и последствий цифровизации профессиональной деятельности и выявление предикторов, условий и факторов успешности адаптации населения к процессам дигитализации, охватывающим практически все сферы человеческой деятельности. В то время как особенности и эффекты цифровизации образования сегодня оказываются в фокусе внимания исследователей (Рубцов и др., 2022), проблема адаптации к цифровизации профессиональной деятельности исследована недостаточно. Однако практически все аспекты управления профессиональной деятельностью и карьерой в условиях цифровой экономики претерпевают кардинальные изменения, что обуславливает актуальность исследования особенностей психологической адаптации личности к происходящим переменам дигитализации профессиональной сферы (Gasparovich, Uskova, Dongauzer, 2021).

В условиях цифровизации профессиональной деятельности происходит изменение содержания профессиональной деятельности, требующее овладение новыми компетенциями — профессиональными, универсальными и специальными цифровыми технологиями, определяющими «цифровую ловкость» человека (Дегтев, 2020; Прохоров, 2020). В исследованиях развития профессиональной карьеры в условиях цифровизации выявлено значение не только объективных характеристик сотрудников (образование, стаж работы), но и психологических факторов, включая мотивы и интересы профессиональной деятельности, а также активную позицию сотрудников в отношении проектирования профессиональной карьеры (Гаспарович, 2020). Таким образом, ключевым условием адаптации к цифровизации в профессиональной сфере становится готовность и способность человека к непрерывному самообразованию и саморазвитию на основе профессионального самоопределения в условиях кардинального изменения карты профессий и рынка труда — исчезновения одних массовых профессий в связи с внедрением цифровых технологий и возникновением новых профессий, требующих высокого уровня владения цифровыми компетенциями как комплексом пользовательских и профессиональных умений, работы в цифровой среде и с цифровыми продуктами на основе сетевого этикета. В соответствии с Европейской рамкой цифровых компетенций DigComp (версия 2.1, 2017) выделяют информационную грамотность и работу с данными, коммуникацию и сотрудничество посредством цифровых технологий, создание цифрового контента в различных форматах, в том числе и для самовыражения, обеспечение безопасности, надежности и конфиденциальности, решение технических проблем при работе в цифровой среде (Брольпито, 2019).

В современной психологии проблема психологической адаптации рассматривается как целостный, системный процесс, характеризующий взаимодействие человека с природной и социальной средой, в ходе которого устанавливается равновесие между особенностями и требованиями среды и способностью личности удовлетворить потребности и реализовать значимые цели деятельности применительно к различным сферам жизнедеятельности человека (профессиональной, семейной, образовательной, коммуникативной). От определения адаптации как преимущественного приспособления личности к среде посредством изменения своих свойств, ценностных ориентаций, идентичности, ролевого поведения, происходит поворот к пониманию адаптации как активного творческого преобразования личностью самой среды, результатом чего становится развитие самой личности (Дьяченко, Кандыбович, 1996; Налчаджян, 2010). К числу универсальных компетенций, позволяющих успешно адаптироваться к переменам, относятся следующие умения: учиться действовать как в условиях настоящего, так и в условиях перемен, в том числе и будущих; учиться знать, включая как понимание существа профессиональных задач и путей их решения, так и способность к познанию; учиться жить и сотрудничать в профессиональном сообществе с учетом социокультурных, возрастных и индивидуальных особенностей партнеров на основе развития личностных способностей и компетенций; учиться в течение всей жизни; учиться быть и всесторонне развиваться (Delor, 1996). Эффективность адаптации определяется личностными свойствами и уровнем личностной зрелости, однако выявление предикторов успешной адаптации, их возрастных и гендерных особенностей еще не стало предметом исследования. Критериями адаптированности следует считать освоение личностью значимой социальной позицией и включенность в референтное сообщество (Петровский, 1984; Карabanova, 2019), готовность к саморазвитию в контексте жизненной перспективы (Абульханова-Славская, 1991), психологическое благополучие. Под психологической адаптацией мы понимаем принятие личностью новой социальной позиции и роли, овладение профессиональной деятельностью в ее ценностно-смысловом и операциональном составе и формами профессионального сотрудничества.

Поскольку психологическое благополучие является важным показателем адаптации личности к все более возрастающей роли цифровых технологий в профессиональной сфере, возрастает актуальность исследования связи между возможностями информационной профессиональной среды и психологическим благополучием сотрудников (Timakum, Xie, Sonn, 2022). Внедрение цифровых технологий в ряде случаев вызывает негативную установку и недоверие в отношении инструментов цифровизации, что отрицательно сказывается на психологическом благополучии сотрудников (Diebig, Müller, Angerer, 2020). В ис-

следовании влияния условий интенсификации работы в цифровом формате была выявлена негативная связь интенсивности использования цифровых технологий в профессиональном труде с психическим здоровьем и трудоспособностью (Vorle et al., 2021). Однако вопреки расхожему представлению о возможном негативном воздействии широкого внедрения цифровых технологий в профессиональную деятельность есть подтверждение их положительного влияния на психологическое благополучие сотрудников (Day, Barber, Tonet, 2021). Выявлена значительная положительная роль личностных особенностей для психологической адаптации к цифровым рискам. Так, переживание психологического благополучия опосредует влияние цифровизации профессиональной деятельности, включая ИТ-инфраструктуру, степень охвата ИТ-бизнеса и активную ИТ-позицию личности на психическое здоровье работников (Sun et al., 2022). Эффективность адаптации определяется личностными свойствами и личностным потенциалом, однако выявление предикторов успешной адаптации к цифровизации в сфере профессиональной деятельности еще не стало предметом исследования. Важной составляющей личностного потенциала является оптимизм как способность конструктивно мыслить и позитивно оценивать свое будущее (Гордеева Т.О., 2011). Успешность адаптации определяется характером саморегуляции личности. Ч. Карвер и М. Шейвер рассматривают цель как основу саморегуляции целенаправленных действий, при этом сличение цели с достигнутым результатом обеспечивает обратную связь для внесения корректив в действие в соответствии с целевым критерием. Какие коррективы будут внесены в действие в случае возникновения расхождения между целью и результатом — блокирование активности и отказ от цели или интенсификация усилий и поиск новых путей ее достижения зависит от атрибутивного стиля, определяемого оптимизмом / позитивным мышлением, либо пессимизмом. Диспозиционный оптимизм представляет собой эмоционально насыщенные позитивные представления и ожидания в отношении будущего, определяющие характер коррекции действий в направлении поиска решения проблемы (Scheier M.F., Carver C.S., 1987, 2003). Выявлено, что диспозиционный оптимизм связан с активными стратегиями преодоления трудностей и адаптации к изменениям (Solberg Nes L., Segerstrom S.C., 2006). Можно предположить, что личностным предиктором, определяющим эффективность адаптации личности к цифровизации профессиональной деятельности, является диспозиционный оптимизм, определяющий отношение личности к происходящим переменам и будущему.

Цель

Целью нашего исследования стало изучение психологической адаптации личности к рискам цифровизации в сфере профессиональной деятельности.

Гипотеза исследования

Уровень диспозиционного оптимизма связан с характером адаптации личности к цифровизации в профессиональной деятельности. Высокий уровень диспозиционного оптимизма с высокими показателями адаптации, низкий уровень — с трудностями адаптации.

Задачи

Изучение особенностей адаптации личности к рискам, связанным с изменениями в профессиональной деятельности в связи с цифровизацией.

Выявление эмпирических типов адаптации личности к цифровизации профессиональной деятельности.

Установление межполовых различий в особенностях адаптации к цифровизации профессиональной деятельности.

Изучение связи диспозиционного оптимизма личности и особенностей адаптации к цифровизации профессиональной деятельности.

Научная новизна исследования заключается в анализе особенностей психологической адаптации личности к различным аспектам цифровизации профессиональной сферы, а именно — к высокому темпу преобразований в содержании профессиональной деятельности, особенностям профессионального сотрудничества, освоению цифровых технологий.

Методы исследования

Для реализации задачи исследования особенностей психологической адаптации к цифровизации профессиональной деятельности была разработана авторская анкета, включающая 24 утверждения и 7 шкал — психологическая адаптация в условиях цифровизации профессиональной деятельности; негативное отношение к цифровизации; трудности профессионального сотрудничества; чувство профессиональной некомпетентности; страх потери работы; трудности адаптации к переменам; трудности освоения цифровых технологий в профессиональной деятельности. Респонденту предлагалось оценить степень согласия с утверждениями по 5-балльной шкале Лайкерта.

Для проверки конструктивной валидности авторского опросника была использована методика социально-психологической адаптации личности Роджерса — Р. Даймонд (Test of Personal Adjustment) в адаптации А. Осницкого (Осницкий, 2004).

Для выявления уровня диспозиционного оптимизма личности, выражающего генерализованные представления о будущем, был использован тест диспозиционного оптимизма (ТДО-П) — русскоязычного аналога теста LOT-R М. Шейера, Ч. Карвера и

М. Бриджеса, пересмотренной версии методики LOT, в версии Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина и О.А. Сычева (Гордеева, Осин, Сычев, 2010; 2021).

Выборка

В исследовании приняли участие 311 испытуемых в возрасте от 17 до 49 лет, из них 11% респондентов мужского и 89% женского пола, средний возраст 25,2 лет, из них 59% имеют высшее и незаконченное высшее образование, 41% общее образование. Исследование проводилось в ноябре 2022 — марте 2023 г. с использованием опроса в гугл-форме.

Результаты

Анализ надежности шкал авторского опросника представлен в табл. 1.

Таблица 1. Значения альфа Кронбаха для шкал авторского опросника

| Шкала | Альфа Кронбаха |
|--|----------------|
| Адаптация к цифровизации в профессиональной деятельности | 0,633 |
| Негативное отношение к цифровизации | 0,737 |
| Трудности профессионального сотрудничества | 0,692 |
| Чувство профессиональной некомпетентности | 0,673 |
| Страх потери работы в связи с цифровизацией | 0,689 |
| Трудности адаптации к переменам | 0,632 |
| Трудности освоения цифровых технологий | 0,635 |

Table 1. The meaning of Cronbach's alpha criteria for author's questionnaire

| Scale | Cronbach's alpha |
|---|------------------|
| Adaptation to digitalization in professional activity | 0.633 |
| Negative attitude to digitalization | 0.737 |
| Problems of professional collaboration | 0.692 |
| Feeling of professional non competence | 0.673 |
| Fear to lose the job due to digitalization | 0.689 |
| Problems with adaptation to changes | 0.632 |
| Problems in the use of digital technologies | 0.635 |

Можно видеть, что значения альфа Кронбаха по всем шкалам опросника превышают 0,63, что позволяет рассматривать полученные результаты как надежные и пригодные для дальнейшего анализа.

С целью проверки конструктивной валидности был произведен корреляционный анализ шкал авторского опросника со шкалами опросника социально-психологической адаптации Роджерса — Даймонд «адаптированность», «дезаптированность», «интегральный показатель адаптации». Значимые корреляции представлены в табл. 2.

Таблица 2. Взаимосвязь социально-психологической адаптации и адаптации к цифровизации профессиональной деятельности (в таблице представлены значимые корреляции при $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$)

| Шкалы | Адаптация | Адаптированность | Деаптированность |
|---|-----------|------------------|------------------|
| Адаптация к цифровизации | 0,376** | 0,338** | -0,450** |
| Негативное отношение к цифровизации | -0,350** | -0,210** | 0,359** |
| Трудности профессионального сотрудничества | -0,295** | | 0,319** |
| Чувство профессиональной некомпетентности | -0,632** | -0,475** | 0,635** |
| Страх потери работы в связи с цифровизацией | | | 0,185* |
| Трудности адаптации к переменам | -0,345** | -0,269** | 0,359** |

Table 2. Correlations of social-psychological adaptation and adaptation to digitalization in professional sphere

| Scales | Adaptation | Adaptability | Disadaptation |
|---|------------|--------------|---------------|
| Adaptation to digitalization in professional activity | 0.376** | 0.338** | -0.450** |
| Negative attitude to digitalization | -0.350** | -0.210** | 0.359** |
| Problems of professional collaboration | -0.295** | | 0.319** |
| Feeling of professional non competence | -0.632** | -0.475** | 0.635** |
| Fear to lose the job due to digitalization | | | 0.185* |
| Problems with adaptation to changes | -0.345** | -0.269** | 0.359** |

Были получены значимые корреляции шкал опросника социально-психологической адаптации со всеми шкалами опросника адаптации к цифровизации профессиональной сферы, за исключением шкалы трудности освоения цифровых технологий. Это свидетельствует о достаточной содержательной валидности разработанного опросника, оставляя открытым вопрос о роли операциональной стороны цифровизации профессиональной деятельности для

эффективности психологической адаптации в целом. В табл. 3 представлена описательная статистика по шкалам опросника. Статистическая проверка нормальности распределения результатов позволила

установить необходимость использования непараметрических критериев анализа (одновыборочный критерий Колмогорова — Смирнова).

Таблица 3. Дескриптивная статистика для оценки адаптации к цифровизации профессиональной деятельности

| Шкала | Среднее | Ст. откл. | Минимум | Максимум | Z Колмогорова — Смирнова | p |
|--|---------|-----------|---------|----------|--------------------------|-------|
| Адаптация к цифровизации в профессиональной деятельности | 4,10 | 0,67 | 1,00 | 5,00 | 2,824 | 0,000 |
| Негативное отношение к цифровизации | 1,74 | 0,62 | 1,00 | 4,17 | 2,084 | 0,000 |
| Трудности профессионального сотрудничества | 2,24 | 0,75 | 1,00 | 4,75 | 1,706 | 0,006 |
| Чувство профессиональной некомпетентности | 2,65 | 0,97 | 1,00 | 5,00 | 1,625 | 0,010 |
| Страх потери работы в связи с цифровизацией | 3,13 | 1,09 | 1,00 | 5,00 | 1,853 | 0,002 |
| Трудности адаптации к переменам | 3,01 | 1,00 | 1,00 | 5,00 | 1,945 | 0,001 |
| Трудности освоения цифровых технологий | 2,38 | 1,00 | 1,00 | 5,00 | 2,681 | 0,000 |

Table 3. Descriptive statistics to evaluate adaptation to digitalization in professional sphere

| Scale | Mean | SD | Min. | Max. | Z Kolmogorova — Smirnova | p |
|---|------|------|------|------|--------------------------|-------|
| Adaptation to digitalization in professional activity | 4.10 | 0.67 | 1.00 | 5.00 | 2.824 | 0.000 |
| Negative attitude to digitalization | 1.74 | 0.62 | 1.00 | 4.17 | 2.084 | 0.000 |
| Problems of professional collaboration | 2.24 | 0.75 | 1.00 | 4.75 | 1.706 | 0.006 |
| Feeling of professional non competence | 2.65 | 0.97 | 1.00 | 5.00 | 1.625 | 0.010 |
| Fear to lose the job due to digitalization | 3.13 | 1.09 | 1.00 | 5.00 | 1.853 | 0.002 |
| Problems with adaptation to changes | 3.01 | 1.00 | 1.00 | 5.00 | 1.945 | 0.001 |
| Difficulties in mastering digital technologies | 2.38 | 1.00 | 1.00 | 5.00 | 2.681 | 0.000 |

В целом, можно говорить о достаточно высокой психологической адаптации к цифровизации профессиональной деятельности в обследованной выборке, показатели которой статистически значимо превышают оценки негативного отношения к цифровизации профессиональной деятельности, трудностей профессионального сотрудничества, адаптации к переменам, освоения цифровых технологий, чувства профессиональной некомпетентности и страха потери работы (здесь и далее критерий Уилкоксона, для всех сравниваемых переменных $p = 0,000$). Из показателей трудностей психологической адаптации для обследованной выборки наиболее ярко выражены страх потери работы в связи с цифровизацией профессиональной деятельности и трудности адаптации к переменам ($p \leq 0,001$ для всех остальных показателей адаптации). Далее в порядке убывания значений оценок трудностей респонденты называют возникающее в связи с цифровизацией чувство профессиональной некомпетентности ($p \leq 0,001$, по сравнению с двумя

последующими показателями), трудности освоения цифровых технологий и профессионального сотрудничества, характеризуемого как конкурентное и вызывающее переживание изоляции и недостаточного уважения со стороны партнеров. Отметим, что сам процесс цифровизации в большинстве случаев воспринимается как достаточно позитивное, отвечающее реалиям времени явление.

Сравнительный анализ мужской и женской выборки позволил выявить межполовые различия по двум шкалам — шкале «чувство профессиональной некомпетентности» и шкале «трудности адаптации к переменам», свидетельствующие о более выраженных показателях трудностей адаптации к цифровизации у женской выборки (критерий Манна — Уитни, $p = 0,004$ и $p = 0,002$, соответственно, см. табл. 4).

Вместе с тем, для женской выборки характерна тенденция более высоких оценок адаптации к цифровизации профессиональной деятельности, однако различия не достигают уровня статистической значимости ($p = 0,066$).

Таблица 4. Межполовые различия по показателям психологической адаптации к цифровизации профессиональной сферы

| Шкала | Среднее | | Ст. отклонение | | p |
|--|---------|------|----------------|------|-------|
| | м | ж | м | ж | |
| Адаптация к цифровизации в профессиональной деятельности | 3,78 | 4,13 | 0,95 | 0,63 | 0,066 |
| Негативное отношение к цифровизации | 1,70 | 1,74 | 0,52 | 0,64 | 0,970 |
| Трудности профессионального сотрудничества | 2,30 | 2,23 | 0,70 | 0,75 | 0,727 |
| Чувство профессиональной некомпетентности | 2,18 | 2,70 | 0,71 | 0,98 | 0,004 |
| Страх потери работы в связи с цифровизацией | 2,92 | 3,16 | 1,21 | 1,08 | 0,262 |
| Трудности адаптации к переменам | 2,52 | 3,07 | 0,81 | 1,01 | 0,002 |
| Трудности освоения цифровых технологий | 2,61 | 2,35 | 1,18 | 0,98 | 0,370 |

Table 4. Gender differences in the level of psychological adaptation to digitalization in professional sphere

| Scale | Mean | | St. deviation | | p |
|---|------|-------|---------------|-------|-------|
| | men | women | men | women | |
| Adaptation to digitalization in professional activity | 3.78 | 4.13 | 0.95 | 0.63 | 0.066 |
| Negative attitude to digitalization | 1.70 | 1.74 | 0.52 | 0.64 | 0.970 |
| Problems of professional collaboration | 2.30 | 2.23 | 0.70 | 0.75 | 0.727 |
| Feeling of professional non competence | 2.18 | 2.70 | 0.71 | 0.98 | 0.004 |
| Fear to lose the job due to digitalization | 2.92 | 3.16 | 1.21 | 1.08 | 0.262 |
| Problems with adaptation to changes | 2.52 | 3.07 | 0.81 | 1.01 | 0.002 |
| Difficulties in mastering digital technologies | 2.61 | 2.35 | 1.18 | 0.98 | 0.370 |

На основе кластерного анализа нами были выделены три группы, различающиеся по характеру психологической адаптации к цифровизации профессиональной деятельности (табл. 5).

Таблица 5. Группы с различным характером психологической адаптации к цифровизации в сфере профессиональной деятельности

| Шкалы | Кластер | | |
|--|----------------------------|---|----------------------------|
| | 1 Неуверенные в будущем | 2 Неуверенные в себе и не желающие перемен | 3 Хорошо адаптированные |
| Количество респондентов в кластере | 109 | 86 | 116 |
| Адаптация к цифровизации в профессиональной деятельности | 4,07 | 3,86 | 4,30 |
| Негативное отношение к цифровизации | 1,95 | 2,01 | 1,34 |
| Трудности профессионального сотрудничества | 2,58 | 2,37 | 1,81 |
| Чувство профессиональной некомпетентности | 2,78 | 3,32 | 2,02 |
| Страх потери работы в связи с цифровизацией | 4,21 | 2,66 | 2,46 |
| Трудности адаптации к переменам | 3,13 | 3,68 | 2,39 |
| Трудности освоения цифровых технологий | 2,46 | 2,94 | 1,89 |

Table 5. Groups with different levels of psychological adaptation to digitalization in professional sphere

| Scale | Cluster | | |
|---|------------------------------------|--|-------------------|
| | 1 Uncertain about the future | 2 Unconfident and unwilling to change | 3 Well-adapted |
| Number of subjects in cluster | 109 | 86 | 116 |
| Adaptation to digitalization in professional activity | 4.07 | 3.86 | 4.30 |
| Negative attitude to digitalization | 1.95 | 2,01 | 1.34 |
| Problems of professional collaboration | 2.58 | 2.37 | 1.81 |
| Feeling of professional non competence | 2.78 | 3.32 | 2.02 |
| Fear to lose the job due to digitalization | 4.21 | 2.66 | 2.46 |
| Problems with adaptation to changes | 3.13 | 3.68 | 2.39 |
| Difficulties in mastering digital technologies | 2.46 | 2.94 | 1.89 |

Самую многочисленную группу (N = 116) составили респонденты третьего кластера с высоким уровнем адаптации к цифровизации в профессиональной деятельности. Для этой группы, названной нами «Хорошо адаптированные», характерен высокий уровень адаптации, позитивное отношение к процессам цифровизации при высокой оценке профессиональной кооперации, уверенность в своей профессиональной компетентности и достаточная легкость в освоении новых цифровых технологий. Представители первого кластера — «Неуверенные в будущем» (N = 109), при достаточно высоком уровне адаптации к цифровизации в профессиональной сфере, испытывают страх потери работы и тревогу, связанную с ожиданием невостребованности своей профессии в цифровом будущем, а также трудности адаптации к быстрым и фундаментальным изменениям, происходящим в обществе и профессии. По всем показателям адаптации респонденты этой группы уступают хорошо адаптированным (критерий Манна — Уитни, $p = 0,000$). Наименее благополучным представляется второй кластер «Неуверенные в себе и не желающие перемен» (N = 86). Респонденты этой группы при относительно благополучии оценок адаптации к цифровым трансформациям в профессиональной деятельности обнаруживают негативное отношение к переменам и испытывают сомнения в своей профессиональной компетентности, одной из причин которого можно рассматривать трудности освоения ими новых цифровых технологий. Оценки респондентов этой группы по всем шкалам, свидетельствующим о трудностях адаптации, статистически значимо выше оценок группы «хорошо адаптированных» (критерий Манна — Уитни, $p = 0,000$); ниже, чем оценки «неуверенных в будущем» по шкале адаптации (критерий Манна — Уитни, $p = 0,026$), и выше по шкалам чувство профессиональной некомпетентности, трудности адаптации к переменам и трудности освоения

новых цифровых технологий ($p = 0,001$). Исключение составляет страх потери работы, где показатели этой группы ниже, чем у респондентов из группы «неуверенных в будущем» ($p = 0,000$).

В поисках личностных предикторов психологической адаптации человека к изменениям в профессиональной деятельности мы обратились к конструкту диспозиционного оптимизма как черты личности, выражающей позитивную установку в отношении будущего и уверенность в том, что баланс хороших и плохих событий в будущем складывается в пользу хороших событий. Мы предположили, что для респондентов с трудностями адаптации будет характерна большая выраженность показателей пессимизма и меньшая — показателей оптимизма, по сравнению с другими эмпирически выделенными группами.

Проверка на нормальность распределения по оценкам оптимизма и пессимизма показала необходимость обращения к непараметрическим критериям сравнения (критерий Колмогорова — Смирнова, $Z = 1,656$ при $p = 0,008$ для оптимизма и $Z = 1,998$ при $p = 0,001$ для пессимизма).

В табл. 6 представлены различия между выделенными ранее кластерами по значениям диспозиционного оптимизма (критерий Манна — Уитни для двух независимых выборок).

Можно видеть, что самые высокие показатели диспозиционного оптимизма были выявлены у группы с высокими показателями адаптированности, а самые низкие — у респондентов, характеризующихся неуверенностью в собственных возможностях и испытывающих тревогу изменений и перемен в их профессиональной деятельности. Эти различия между кластерами «хорошо адаптированных» и «неуверенных в себе и не желающих перемен» статистически значимы по всем показателям диспозиционного оптимизма (критерий Манна — Уитни для двух незави-

симых выборов, $U = 1366,0$ при $p = 0,016$ для шкалы «оптимизм», $U = 1295,5$ при $p = 0,005$ для шкалы «пессимизм» и $U = 1306$ при $p = 0,007$ для общего показателя диспозиционного оптимизма). Таким образом,

наши результаты подтверждают выдвинутую гипотезу о диспозиционном оптимизме как личностном предикторе успешной адаптации к цифровизации в профессиональной области.

Таблица 6. Показатели диспозиционного оптимизма для групп с разным характером адаптации к цифровизации в профессиональной деятельности

| Кластеры | Показатели диспозиционного оптимизма | | Пессимизм | | Общий показатель диспозиционного оптимизма | |
|---|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|--|-----------|
| | сред. | ст. откл. | сред. | ст. откл. | сред. | ст. откл. |
| 1. Неуверенные в будущем | 10,85 | 2,68 | 13,72 | 3,26 | 23,13 | 5,02 |
| 2. Неуверенные в себе и не желающие перемен | 9,51 | 4,11 | 15,17 | 4,15 | 20,34 | 7,689 |
| 3. Хорошо адаптированные | 11,25 | 3,78 | 13,28 | 3,57 | 23,97 | 6,433 |

Table 6. The level of dispositional optimism for groups with different level of adaptation to digitalization in professional activity

| Clusters | Level of dispositional optimism | | Pessimism | | General indicator of dispositional optimism | |
|--|---------------------------------|------|-----------|------|---|-------|
| | M | SD | M | SD | M | SD |
| 1. Uncertain about the future | 10.85 | 2.68 | 13.72 | 3.26 | 23.13 | 5.02 |
| 2. Unconfident and unwilling to change | 9.51 | 4.11 | 15.17 | 4.15 | 20.34 | 7.689 |
| 3. Well-adapted | 11.25 | 3.78 | 13.28 | 3.57 | 23.97 | 6.433 |

Обсуждение результатов

Задачей нашего исследования стало изучение особенностей адаптации личности к рискам и изменениям, связанными с внедрением цифровых технологий в профессиональную деятельность. Эти изменения носят как общий, так и частный характер. Первый род общих изменений связан с процессами цифровизации, роботизации, все более широкого включения искусственного интеллекта, порождающими риски отчуждения человека от прежних сложившихся стандартов и моделей профессиональной деятельности и неопределенность будущего рынка профессионального труда. Фундаментальность и стремительность происходящих перемен порождают риски возникновения тревоги и страха перед будущим, связанные с потерей и диффузией идентичности, как в профессиональной, так и личностной сферах. В нашем исследовании показателем адаптации к изменениям первого рода выступили чувство профессиональной некомпетентности, как индикатор нарушения идентичности, и страх потери работы в связи с цифровизацией. Разрешение нарастающего кризиса профессиональной идентичности личности лежит в сфере непрерывного образования, высокой профессиональной мобильности, готовности к про-

фессиональному развитию и самоизменению, что в условиях трансформации всей системы профессионального образования становится нетривиальной задачей, требующей ценностно-смысловой перестройки и психологической готовности человека к овладению инновационными цифровыми образовательными технологиями. Изменения второго рода, как изменения частного порядка, задающие операциональные условия построения профессиональной карьеры, в нашем исследовании были представлены как освоение человеком новых цифровых технологий и форм профессионального сотрудничества. Можно предположить, что изменения первого рода требуют от личности конструирования нового образа будущего и проектирования жизненного поля личности в единстве личностных смыслов и жизненных целей во взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего (Гинзбург, 1996), что в значительной степени обусловлено диспозиционным оптимизмом как позитивными ожиданиями в отношении своего профессионального будущего. Результатом самоопределения должна стать стратегия жизни, основой которой является временная перспектива психологического будущего — смысла жизни, образа будущего, жизненных планов и целей (Абульханова-Славская, 1991; Костромина и др., 2018; Васильева, Демченко, 2002). Маркером неразрешенности задачи самоопределения

в новых условиях цифровизации профессиональной деятельности в нашем исследовании стали страх потери работы в связи с цифровизацией и трудности адаптации к переменам. Наши результаты обнаружили определенное преобладание выраженности этих признаков дезадаптации, по сравнению с признаками, связанными с изменениями второго рода — освоением цифровых технологий и новых форм профессионального сотрудничества. Таким образом, риски адаптации к цифровизации в профессиональной деятельности прежде всего связаны с необходимостью построения личностью новой смысловой картины целей и перспектив своего профессионального будущего в условиях стремительных изменений профессионального труда. Подтверждение этому предположению мы находим и в характере эмпирических типов адаптации личности к цифровизации, выявленных в нашем исследовании. Наряду с группой хорошо адаптированных респондентов, были выделены группы с неудовлетворительной адаптацией, в которых выражена неуверенность в будущем и неуверенности в себе и нежелание перемен свидетельствуют о проблемном характере самоопределения в условиях цифровизации профессиональной сферы. Исходя из того что наши результаты обнаруживают наибольшие затруднения адаптации к изменениям первого рода, процесс адаптации можно представить как самоопределение в условиях новой социокультурной ситуации развития, в которой формирование представлений о своей профессиональной роли и месте в будущем, определяющих трансформацию «жизненной перспективы», обеспечивает осмысленность и целенаправленность овладения новыми цифровыми технологиями. Это, в свою очередь, становится залогом успешности реализации профессиональной деятельности и высокого уровня адаптации. Результаты нашего исследования подтверждают выдвинутую гипотезу о роли диспозиционного оптимизма в адаптации к процессам цифровизации в профессиональной сфере. Ожидания личности в отношении баланса положительных и негативных событий во временной перспективе определяет «оптику восприятия» своего профессионального будущего и адаптационный потенциал личности. Установленный в исследовании факт связи диспозиционного оптимизма и особенностей адаптации личности к цифровизации профессиональной сферы свидетельствует в пользу модели адаптации как процесса профессионального пере-самоопределения в условиях транзитивности и социальной неопределенности.

Литература

- Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».
- Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни: монография. М.: Мысль, 1991.
- Брольпито А. Цифровые навыки и компетенция, цифровое и онлайн обучение. Турин: Европейский фонд образования, 2019.

Выводы

Изучение особенностей адаптации личности к рискам, связанным с цифровизацией профессиональной деятельности, обнаружило в целом достаточно высокий уровень адаптации по оценкам наших респондентов. Вместе с тем, значительная часть респондентов при позитивном отношении к цифровизации обнаружила тревогу и неуверенность по ряду показателей. Анализ выявил преобладание признаков низкой адаптации, связанных с образом профессионального будущего в ее смысловом и целевом содержании — с неопределенностью профессионального будущего и профессиональной роли и тревогой, вызванной стремительными и масштабными переменами, по сравнению с признаками операциональной стороны цифровизации профессии — овладением новыми технологиями и формами сотрудничества.

Эмпирически выявлены и описаны три типа адаптации респондентов к цифровым рискам — «хорошо адаптированные — хорошая адаптация в смысловом и операциональном аспекте», «неуверенные в будущем — удовлетворительный уровень адаптации в операциональном аспекте и низкий в отношении смыслового компонента, что проявляется в неуверенности и тревоге перед будущим», «неуверенные в себе и не желающие перемен — неудовлетворительный уровень адаптации в смысловом и операциональном аспектах».

Межполовые различия заключаются в большей выраженности переживания чувства профессиональной некомпетентности и тревоги, связанной с переменами, у женской части выборки при достаточно высоком уровне адаптации к рискам цифровизации.

Получила подтверждение гипотеза о связи уровня диспозиционного оптимизма и успешности адаптации личности к цифровизации в профессиональной сфере, что позволяет рассматривать диспозиционный оптимизм как предиктор адаптации к цифровизации.

Перспективы дальнейшего исследования составляют изучение роли ценностно-смысловых ориентаций личности в формировании образа профессионального будущего и стратегии жизни в условиях цифровизации, а также изучение значения целостной системы саморегуляции в единстве целеобразования и позитивного мышления, включающего диспозиционный оптимизм и атрибутивный стиль.

- Васильева, О.С., Демченко, Е.А. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека // Вопросы психологии. 2002. № 4. С. 15–18.
- Гаспарович Е.О., Трегубова А.А. Цифровые трансформации в управлении карьерой персонала // Вестник Омского университета. Серия «Экономика» 2022. Т. 20, № 1. С. 55–63.
- Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения: дис. ... докт. психол. наук. Москва, 1996.
- Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Диагностика диспозиционного оптимизма, валидность и надежность опросника ТДО-П // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18, № 1. С. 34–55.
- Гордеева Т.О. Оптимизм как составляющая личностного потенциала // В сборнике Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 131–177.
- Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Разработка русскоязычной версии Теста диспозиционного оптимизма (ЛОТ) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 36–64.
- Дёгтев Г.В. Выявление приоритетных стратегий кадрового обеспечения цифровой экономики // Вестник Университета Правительства Москвы. 2020. № 4. С. 9–12.
- Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. Мн.: Народная правда, 1996.
- Карabanova O.A. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 5. С. 16–26.
- Костромина С.Н., Гришина Н.В., Зиновьева Е.В., Москвичева Н.Л. Жизненная модель как конструкт изучения жизненного сценария личности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2018. Т. 8, № 4. С. 341–357.
- Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции. В сборнике Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 107–130.
- Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: монография. М: «ЭКСМО», 2010.
- Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43–56.
- Петровский А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии // Вопросы Психологии. 1984. № 4. С. 15–29.
- Прохоров Ю.Н. Стратегическое развитие трудовых ресурсов в условиях цифровой трансформации экономики // Вестник Университета Правительства Москвы. 2020. № 4. С. 19–23.
- Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2022) В сборнике статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 17–18 ноября 2022 г. / Под ред. В.В. Рубцова. М.: Изд-во МГППУ. 2022.
- Borle, P., Boerner-Zobel, F., Voelter-Mahlknecht, S. (2021). The social and health implications of digital work intensification. Associations between exposure to information and communication technologies, health and work ability in different socio-economic strata. *International Arch Occupational Environment Health*, 94, 377–390.
- Day, A., Barber, L.K., Tonet, J. (2019). Information communication technology and employee well-being. *The Cambridge Handbook of Technology and Employee Behavior*. In R.N. Landers (Eds.). (pp. 580–607). Cambridge: Cambridge University Press.
- Delor, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. UNESCO Publishing.
- Diebig, M., Müller, A., Angerer, P. (2020). Impact of the Digitization in the Industry Sector on Work, Employment, and Health. *Handbook of Socioeconomic Determinants of Occupational Health*. In K. Daniels, J. Siegrist (Eds.), (pp.1–15). Springer International Publishing.
- Gasparovich, E.O., Uskova, E.V., Dongauzer, E.V. (2021). The Impact of Digitalization on Employee Engagements. *Digital Economy and the New Labor Market: Jobs, Competences and Innovative HR Technologies*. In S.I. Ashmarina S.I., Mantulenko V.V. (Eds.), (pp. 143–150). Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-030-60926-9_20.
- Scheier, M.F., Carver, C.S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: the influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality*, 55, 169–210.
- Scheier, M.F., Carver, C.S. (2003). Goals and confidence as self-regulatory elements underlying health and illness behavior. *The Self-Regulation of Health and Illness Behavior*. In L.C. Cameron, H. Leventhal (Eds.) (pp. 17–41). L.: Routledge.
- Solberg, N.L., Segerstrom, S.N. (2006). Dispositional optimism and coping: A meta-analysis review. *Personality and Social Psychology Review*, 10(3), 235–251.
- Sun, J., Shen, H., Ibn-Ul-Hassan, S., Riaz, A., Domil, A.E. (2022). The association between digitalization and mental health: The mediating role of wellbeing at work. *Front Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.934357>.
- Timakum, T., Xie, Q., Song, M. (2022). Analysis of E-mental health research: mapping the relationship between Inform. technology and mental healthcare. *BMC Psychiatry*, 22(57), 2–17.

References

- Abul'khanova-Slavskaya, K.A. (1991). Life strategy. M.: Mysl'. (In Russ.).
- Borle, P., Boerner-Zobel, F., Voelter-Mahlknecht, S. (2021). The social and health implications of digital work intensification. Associations between exposure to information and communication technologies, health and work ability in different socio-economic strata. *International Arch Occupational Environment Health*, 94, 377–390.
- Brol' pito, A. (2019). Digital skills and competence, digital and online education. Turin: Evropejskij fond obrazovaniya. (In Russ.).
- Day, A., Barber, L.K., Tonet, J. (2019). Information communication technology and employee well-being. *The Cambridge Handbook of Technology and Employee Behavior*. In R.N. Landers (Eds.). (pp. 580–607). Cambridge: Cambridge University Press.
- Degtev, G.V. (2020). The investigation of priority strategies for staffing of digital economy. *Vestnik Universiteta Pravitel'stva Moskvy (Bulletin of University of Moscow Government)*, 4, 9–12. (In Russ.).
- Delor, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. UNESCO Publishing.

- Diebig, M., Müller, A., Angerer, P. (2020). Impact of the Digitization in the Industry Sector on Work, Employment, and Health. *Handbook of Socioeconomic Determinants of Occupational Health*. In K. Daniels, J. Siegrist (Eds.), (pp.1–15). Springer International Publishing.
- D'yachenko, M.I., Kandybovich, L.A. (1996). Short psychological dictionary: personality, education, self-education and profession. Mn.: Narodnaya asveta. (In Russ.).
- Gasparovich, E.O., Tregubova, A.A. (2022). Digital transformations in human resource management. *The Bulletin of Omsk University, Economy (Vestnik Omskogo Universiteta. Seriya "Ekonomika")*, 20(1), 55–63. (In Russ.).
- Gasparovich, E.O., Uskova, E.V., Dongauzer, E.V. (2021). The Impact of Digitalization on Employee Engagements. *Digital Economy and the New Labor Market: Jobs, Competences and Innovative HR Technologies*. In Ashmarina S.I., Mantulenko V.V. (Eds.), (pp. 143–150). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-60926-9_20.
- Ginzburg, M.R. (1996). *Psychologia lichnostnoj samodeterminacii: dis. ... dokt. psikholog. nauk. (Psychology of Personal Self-Determination)*. Dr. Sci. (Psychology). Moscow. (In Russ.).
- Gordeeva, T.O. (2011). Optimism as the component of personal potential. In D.A. Leont'ev (Eds.), *Personal potential: structure and diagnostics* (pp. 131–177). Moscow: Smy'sl. (In Russ.).
- Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Osin, E.N. (2010). The development of test of dispositional optimism (LOT). *Psikhologicheskaya Diagnostika (Psychological Diagnostics)*, 2, 36–64. (In Russ.).
- Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Osin, E.N. (2021). The diagnostic of dispositional optimism, validity and reliability of the questionnaire TDO-P. *Zhurnal Vysshei Shkoly Ekonomik, Psychologia (The Journal of High School of Economy, Psychology)*, 18(1), 34–55. (In Russ.).
- Karabanova, O.A. (2019) The role of family and school in procuring of psychological well-being of schoolers. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 24(5), 16–26. (In Russ.).
- Kostromina, S.N., Grishina, N.V., Zinoveva, E.V., Moskvicheva, N.L. (2018). Life model as construct to investigate the life personal scenario. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya (The Bulletin of Saint-Petersburg University, Psychology)*, 8(4), 341–357. (In Russ.).
- Leont'ev, D.A. (2011). Personal potential as potential for self-regulation. In: D.A. Leont'ev (Eds.), *Personal potential: structure and diagnostics* (pp. 107–130). M.: Smy'sl. (In Russ.).
- Nalchadzhyan, A.A. (2010). *Psychological adaptation*. M: EKSMO. (In Russ.).
- Osnitskii, A.K. (2004). The determination of characteristics of social adaptation. *Psychology and School*, 1, 43–56. (In Russ.).
- Petrovskii, A.V. (1984). The problem of development of personality from the position of social psychology. *Questions in Psychology*, 4, 15–29. (In Russ.).
- Prokhorov, Yu.N. (2020) The Strategic development of labour resources in situation of digital transformation of economy. *Vestnik Universiteta Pravitel'stva Moskvy (The Bulletin of University of Moscow Government)*, 4, 19–23. (In Russ.).
- Scheier, M.F., Carver, C.S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: the influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality*, 55, 169–210.
- Scheier, M.F., Carver, C.S. (2003). Goals and confidence as self-regulatory elements underlying health and illness behavior. *The Self-Regulation of Health and Illness Behavior*. In L.C. Cameron, H. Leventhal (Eds.) (pp.17–41). L.: Routledge.
- Solberg, N.L., Segerstrom, S.N. (2006). Dispositional optimism and coping: A meta-analysis review. *Personality and Social Psychology Review*, 10(3), 235–251.
- Sun, J., Shen, H., Ibn-Ul-Hassan, S., Riaz, A., Domil, A.E. (2022). The association between digitalization and mental health: The mediating role of wellbeing at work. *Front Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.934357>
- The digital and humanitarian technologies in education (DHTE) (2022). In: Rubtsov, V.V. Sorokova, M.G., Radchikova, N.P. (Eds.), *Articles of 3rd all Russian scientific-practical conferences with international attendance*. M.: Izdatel'stvo FGBOU VO MGPPU. (In Russ.).
- The Law of President of Russian Federation from 21.07.2020 № 474 "About national goals of development of Russian Federation till 2030". (In Russ.).
- Timakum, T., Xie, Q., Song, M. (2022). Analysis of E-mental health research: mapping the relationship between Inform. technology and mental healthcare. *BMC Psychiatry*, 22(57), 2–17.
- Vasileva, O.S., Demchenko, E.A. (2020). The investigation of basic characteristics of life strategies of person. *Questions in Psychology*, 4, 15–18. (In Russ.).

Поступила: 18.08.2023

Получена после доработки: 02.10.2023

Принята в печать: 07.11.2023

Received: 18.08.2023

Revised: 02.10.2023

Accepted: 07.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



Ольга Александровна Карабанова — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, okarabanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2637-4353>

Olga A. Karabanova — Corresponding Member of RAO, Cand. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, okarabanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2637-4353>



Ольга Алексеевна Тихомандрицкая — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной психологии факультета психологии, заместитель декана по научной работе Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, otihomandr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9072-1826>

Olga A. Tikhomandritskaya — Cand. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Deputy Dean for Research, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, otihomandr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9072-1826>



Сергей Владимирович Молчанов — доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова s-molch2001@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5147-3551>

Sergey V. Molchanov — Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor at the Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, s-molch2001@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5147-3551>

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0402>

УДК 159.922.6

Креативность и культурная конгруэнтность
подростковЛ.Ф. Баянова¹, А.М. Ганиева² ✉¹Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация²Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация✉ ganieva.aisylu@mail.ru**Резюме**

Актуальность. Изучение культурной конгруэнтности как личностного свойства, определяющего регуляцию поведения подростка относительно типичных для возраста правил, является важной задачей для психологии развития. Спектр правил при всем их многообразии имеет инвариантный ряд. Для каждого возрастного этапа эта инвариантная часть многообразия специфична. Проблема исследования культурной конгруэнтности креативных подростков определяется противоречием, которое складывается между необходимостью следования типичным правилам и условиями развития креативности, связанной с атипичностью, оригинальностью продуктов творческой деятельности. Отмечается недостаточность исследований о характере соотношений антиподных психологических свойств подростков: культурной конгруэнтности и креативности.

Цель. Анализ характера взаимосвязи культурной конгруэнтности и креативности; изучение степени влияния дивергентного мышления на культурную конгруэнтность подростков.

Выборка. Исследование проводилось в 4 этапа в период с марта 2021 года по март 2022 года, в котором приняли участие 272 подростка, в возрасте от 13 до 16 лет ($M = 14,21$; $SD = 1,02$). Из них 133 человека — женского пола, а 139 — мужского.

Методы. В батарею методик вошли: опросник творческих характеристик личности (Ф. Вильямс, адаптирован Е.Е. Туник, 2003), методика определения уровня культурной конгруэнтности для подростков (Л.Ф. Баянова, О.Г. Миняев, 2016), тест на определение творческих способностей (Х. Зиверт, 1998). В рамках исследования оценивались такие параметры, как любознательность, воображение, склонность к риску, самоорганизованность, находчивость, дивергентное мышление, культурная конгруэнтность — способность к регуляции поведения относительно правил, типичных для социальной ситуации развития в подростковом возрасте. Математическая обработка данных проводилась с помощью методов описательной статистики, корреляционного анализа по критерию Пирсона r , шкалы Чеддока, однофакторного дисперсионного анализа ANOVA.

Результаты. В результате исследования показателей дивергентного мышления, творческих характеристик и культурной конгруэнтности подростков из всего многообразия дихотомических связей, значимая обратная взаимосвязь была обнаружена между структурной компонентой культурной конгруэнтности — «безопасностью» и дивергентным мышлением на уровне 95% достоверности ($p \leq 0,05$; $r = -0,12$). Данный факт свидетельствует о том, что наша гипотеза подтвердилась. На последнем этапе исследования нами был проведен дисперсионный анализ с помощью однофакторного метода ANOVA. В результате данного анализа было установлено, что влияние дивергентного мышления на культурную конгруэнтность подростков незначительно.

Выводы. Данные, полученные в ходе исследования, указывают на слабую взаимосвязанность антитезных факторов — креативности и культурной конгруэнтности. Результаты указывают на наличие обратной связи между креативностью и единственным параметром — шкалой «безопасность» по методике на определение культурной конгруэнтности подростков. Выявленные данные исследуемых показателей имеют различия с результатами, обнаруженными ранее при изучении регуляции поведения и креативности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: подросток, культурная конгруэнтность, креативность, дивергентное мышление, нормативная ситуация.

Для цитирования: Баянова Л.Ф., Ганиева А.М. Креативность и культурная конгруэнтность подростков // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 4. С. 16–24. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0402>

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0402>

Creativity and Cultural Congruence in Adolescence

Larisa F. Bayanova¹, Aisylu M. Ganieva² ✉

¹ Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

² Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

✉ ganieva.aisylu@mail.ru

Abstract

Background. The study of cultural congruence as a personality trait responsible for the regulation of adolescent behavior in relation to the rules typical for this age is one of the important tasks for developmental psychology. The range of rules despite its diversity has an invariant series. This invariant part of diversity is specific for each age stage. The contradiction between the need to follow generally accepted rules and conditions for the development of creativity associated with atypical and original products of creative activity makes up the problem of studying cultural congruence of creative teenagers. There is a lack of research on the relationship between two diametrically opposed psychological qualities of adolescents: cultural congruence and creativity.

The objective of the study is to analyze the correlation between cultural congruence and creativity; as well as to study the influence of divergent thinking on the cultural congruence in adolescents.

Sample. The research was conducted in 4 stages between March 2021 and March 2022 and involved 272 adolescents, ages 13 to 16 ($M = 14.21$; $SD = 1.02$), (139 male and 133 female). Students of 7th, 8th, and 9th grades at four lyceums in Kazan took part in the study.

Methods. The methods included the test of divergent creative thinking (F. Williams, modified by E.E. Tunik, 2003), the questionnaire to diagnose the level of cultural congruence for adolescents (L.F. Bayanova, O.G. Minyaev, 2016), the test to identify creative abilities (H. Zievert, 1998). The study assessed the following parameters: curiosity, imagination, risk-taking, self-discipline, quick-thinking, divergent thinking, cultural congruence as the ability to control behavior regarding the rules typical of the social situation of development in adolescence. Mathematical data processing was carried out using methods of descriptive statistics, Pearson correlation coefficient (r), Cheddock scale, the one-way analysis of variance (ANOVA).

Results. The research of the indicators of divergent thinking, creative characteristics, and cultural congruence of adolescents concludes that of the variety of dichotomous relations, a significant inverse correlation was found between the structural component of cultural congruence, i.e., "safety" and divergent thinking (confidence level is 95% ($p \leq 0.05$; $r = -0.12$). It provides a partial confirmation of the hypothesis. The final stage of the research included an analysis of variance using the one-factor ANOVA method. Following the results of the analysis, it was found that the influence of divergent thinking on the cultural congruence of adolescents is not significant.

Conclusion. The data obtained indicate a weak correlation of the ambivalent factors, i.e., creativity and cultural congruence. The results show an inverse correlation between creativity and the "safety" scale of the method for diagnosing the cultural congruence for adolescents. The revealed ambivalence of the studied indicators distinguishes the nature of correlations, identified previously in the study of behavior regulation and creativity of preschool and primary school children.

Keywords: adolescent, cultural congruence, creativity, divergent thinking, normative situation.

For citation: Bayanova, L.F., Ganieva, A.M. (2023). Creativity and Cultural Congruence in Adolescence. *National Psychological Journal*, 18(4), 16–24. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0402>

Введение

На сегодняшний день поведение подростков представляет интерес для многих исследователей. При этом изучаются различные формы поведения: девиантное, аддиктивное, нормативное поведение и т.д. В данном исследовании подробно рассматривается

поведение подростков в соответствии с культурными нормами. Известно, что анализ поведения всегда связан с нормативной ситуацией, определяемой как «стандартная ситуация социального взаимодействия, в которой достаточно точно определены правила социального поведения» (Веракса, 2000, с. 84). Основой нормативной ситуации является прави-

ло, относительно которого формируется регуляция поведения. Правила, регулирующие поведение, при всем их многообразии, имеют инвариантный спектр, типичный для каждого возрастного этапа в онтогенезе.

В зарубежных исследованиях нормативный контекст развития ребенка объясняется через конструкт культурная «ниша развития» (*developmental niche*) — некоторый набор ценностей, правил, целей, посредством которого культура влияет на детское развитие (Super & Harkness, 1997). «Ниша развития» оказывает значительное влияние на поведение ребенка (Cazden, John & Hymes, 1972), а именно на формирование у него желаемых в культуре результатов (Albert & Trommsdorff, 2014), способствует становлению субъектности (*sense of self*) (Markus & Kitayama, 2010) и саморегуляции (Trommsdorff & Cole, 2011). В отечественных исследованиях выявлены типичные правила, формирующие паттерны поведения в дошкольном возрасте (Bayanova & Mustafin, 2016), в младшем школьном возрасте (Bayanova et al., 2016) и в подростковом возрасте (Bayanova & Minyaev, 2019). Поскольку правила транслируются культурой и в ней же продуцируются, то регуляция поведения не может быть объяснена вне культуры. Устойчивое личностное свойство, проявляющееся в регуляции поведения относительно типичных для социальной ситуации развития правил, определяется как культурная конгруэнтность. Отмечаем важное обстоятельство, что спектр правил при всем их многообразии имеет инвариантный ряд, специфичный для каждого возрастного этапа.

В современных отечественных исследованиях культурная конгруэнтность рассматривается в контексте разных психических явлений. К примеру, в связи с регуляторными функциями (Veraksa et al., 2018) и типом мышления в дошкольном возрасте (Баянова, Мустафин, 2015). В том числе исследуются особенности проявления когнитивных регуляторных функций детей, обладающих разным уровнем культурной конгруэнтности (Попова, 2020). Отдельного внимания заслуживает исследование, в рамках которого изучается специфика взаимосвязи культурной конгруэнтности и способности к планированию в младшем школьном возрасте (Цивильская, 2018). Проводятся исследования среди младших школьников, в рамках которых изучаются корреляционные связи между уровнем культурной конгруэнтностью и интернет-зависимостью (Леонов и др., 2021). Исследование уровня культурной конгруэнтности и личностных свойств тинейджеров демонстрирует ее интегрированность в систему личностных свойств (Баянова, Миняев, 2018). В зарубежных исследованиях культурная конгруэнтность рассматривается под иным ракурсом: например, зарубежным ученым интересно, насколько ювеналы могут вести себя сообразно культурным правилам сельской местности (Nimmo et al., 2020), насколько их поведение отличается в школьной и домашней среде (Foster, Lewis

& Onafowora, 2003), в цифровой среде (Lindgaard, Dudek & Chan, 2013). Также существуют исследования относительно нормативности поведения в зависимости от особенностей языка (Labov, 1972); анализировались различия в поведении между представителями американской и корейской культур (Ko, Seo & Jung, 2015) и культуры маори (Huriwai, 2002). Исследовалась культурная конгруэнтность среди носителей американской культуры с разной расовой принадлежностью (Solon, 1972). Нейропсихологами проиницировано масштабное исследование, в рамках которого проводился сравнительный анализ биологической структуры головного мозга подростков с социально ожидаемым и девиантным поведением (Fairchild et al., 2016), по результатам которого было выяснено, что орбитофронтальная кора головного мозга подростков указанных групп имеет разную структуру. Многообразие исследований зарубежных и отечественных ученых показывают, что причины инконгруэнтного поведению подростков могут заключаться не только в социально-психологических причинах, но и в антропобиологических особенностях развития.

Самостоятельной линией наших исследований стало изучение связи культурной конгруэнтности и креативности. Здесь мы обнаружили общую картину обратных связей культурной конгруэнтности и креативности. В исследовании детей пяти-шестилетнего возраста выявлено, что дети-дошкольники с высоким уровнем креативности имеют низкие показатели культурной конгруэнтности (Bayanova, 2014). Аналогичные тенденции того, что креативность не коррелирует с культурной конгруэнтностью, показана в исследованиях выборки младших школьников (Bayanova & Chulyukin, 2018), среди молодежи (Zheng et al., 2023) и представителей пожилого возраста (Goulding et al., 2018). Результаты изучения креативности (Баянова, Хаматвалеева, 2022) в корреляции с культурной конгруэнтностью отчасти позволяют внести ясность в существующее представление о том, что творческая личность менее склонна следовать правилам.

Проблема регуляции поведения относительно правил и креативности связана, на наш взгляд, с тем, что творческое решение, как правило, является следствием выхода за рамки общепринятого (Богоявленская, 2002). Творческая личность склонна к автономности, неконформизму (Любарт, 2009); интересной в обсуждаемом ключе представляется связь креативности с конфликтностью (Федорова, 2019), дисциплинированностью (Дорфман и др., 2021) и девиантным поведением (Мешкова, Ениколопов, 2020). Есть отдельная когорта исследований, в рамках которых исследуется креативность, однако во взаимосвязи с корпоративной культурой (Charness & Grieco, 2021), где экспериментальным путем доказывалось, что при высокоразвитой корпоративной культуре производительность труда и креативные способности сотрудников повышаются.

В рамках нашего изыскания исследовательский вопрос заключается в уточнении того, насколько у подростков согласованы культурная конгруэнтность и креативность. А именно склонны ли подростки, обладающие высоким уровнем креативности, проявлять сообразность поведения согласно культурным правилам на таком же высоком уровне.

Цель исследования: анализ характера взаимосвязей культурной конгруэнтности и креативности подростков; определение степени влияния дивергентного мышления на развитие культурной конгруэнтности подростков.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что культурная конгруэнтность и творческий потенциал подростков слабо взаимосвязаны и данные свойства имеют слабое влияние друг на друга в указанном возрасте.

Выборка

В рамках настоящего исследования нами проводится анализ тестовых результатов 272 подростков, в возрасте от 13 до 16 лет ($M = 14,21$; $SD = 1,02$). Из них 133 человека — женского пола, а 139 — мужского. Учащиеся являются представителями 7, 8, 9-х классов ИТ-лицея КФУ, лицея имени Н.И. Лобачевского, «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Инженерного лицея — интернат КНИТУ-КАИ и Многопрофильного лицея № 187 г. Казани. В общей выборке учащихся 7-х классов — 110 человек, 8-х классов — 71 человек и 9-х классов — 91 человек.

Методы

В батарею методик вошли: методика «Определение уровня культурной конгруэнтности для подростков» (Л.Ф. Баянова, О.Г. Миняев, 2016), которая позволяет выявлять соответствие поведения подростков относительно культурных правил. Тест состоит из 51 различных утверждений, отражающих типичные для подросткового возраста правила. При психометрической оценке методики были выявлены факторы, в которые данные правила сгруппированы. В рамках методики сообразность поведения подростков исследуется по 5 шкалам: *самоорганизованность, безопасное поведение, социальное взаимодействие и отношение к учебной деятельности и общий показатель культурной конгруэнтности*. Проверка внутренней согласованности шкал методики показала, что коэффициент α Кронбаха равен 0,949 (высокая степень надежности теста), данный факт свидетельствует о возможности применения данной методики для проверки конгруэнтности поведения подростков относительно культурных правил.

В набор методик также были включены надежные и адаптированные методики, которые масштабировались в разное время в научных исследованиях для изучения дивергентного мышления: 1) креативный тест «Оценка творческих способностей» (Х. Зиверт, 1998), позволяющий оценить следующие компоненты креативности опрашиваемых: *находчивость* (шкала Н) и *дивергентное мышление* (шкала D), (коэффициент α Кронбаха = 0,692) через подбор слов, которые начинаются на определенные буквы (например, «но...») и предложения всевозможных вариантов ответов о различных способах использования предметов (например, «газеты») за 60 секунд при каждом подходе; 2) опросник «Творческие характеристики личности» (Ф. Вильямс, адаптирован Е.Е. Туник, 2003), который позволяет оценить совокупность интеллектуальных и личностных креативных качеств подростков по четырем шкалам: *любопытность, воображение, склонность к риску, личностные проявления* (коэффициент α Кронбаха = 0,921).

Итоговые результаты по всем перечисленным методикам подвергаются математической обработке с помощью: методов описательной статистики; коэффициента корреляции Пирсона и однофакторного дисперсионного анализа ANOVA.

Результаты

На первом этапе проведена описательная статистика для определения методов выявления корреляции и дисперсии между показателями. По результатам описательной статистики средняя мода и медиана равны по большинству показателей, а асимметрия и эксцесс не выходят за пределы 1, что дает возможность использовать параметрические методы.

На втором этапе работы были проанализированы взаимосвязи между межтестовыми показателями с применением корреляционного метода Пирсона. Изучались интеркорреляционные связи между шкалами всех методик. Критические значения коэффициентов корреляции анализировались по шкале Чеддока. Полученные данные представлены в табл. 1:

Таблица 1. Корреляционная связь между показателями культурной конгруэнтности и дивергентного мышления подростков

| Показатели | Дивергентное мышление (корреляция Пирсона) |
|---|--|
| Менеджмент | -0,03 |
| Безопасность | -0,12* |
| Учеба | -0,04 |
| Социальное взаимодействие | -0,01 |
| Общий уровень культурной конгруэнтности | -0,03 |

Примечание: * — $p < 0,05$ (R-критерий Пирсона)

Table 1. Correlational relationship between cultural congruence and divergent thinking in adolescents

| Indicators | Divergent thinking (Pearson correlation) |
|--------------------------------------|--|
| Management | -0.03 |
| Safety | -0.12* |
| Academic competence | -0.04 |
| Social interaction | -0.01 |
| General level of cultural congruence | -0.03 |

Note: * — $p < 0.05$ (Pearson's R-criterion)

Как показано в табл. 1, имеется значимая достоверная обратная взаимосвязь между «дивергентным мышлением» и шкалой «безопасность» ($p \leq 0,05$; $r = -0,12$). Данный факт может свидетельствовать о том, что чем меньше подростки чувствуют себя защищенными, тем больше они вынуждены прибегать к дивергентному мышлению и думать над разными вариантами преодоления трудностей.

По правилам корреляции для определения степени тесноты взаимосвязи прибегнем к коэффициенту детерминации R. Нам важно определить, насколько вариабельность одной переменной можно объяснить вариабельностью второй переменной. Путем расчетов определяем, что наличие слабой корреляционной связи ($r = -0,12$) между «культурной конгруэнтностью» и «дивергентным мышлением» может лишь на 1% объяснить вариабельность последнего.

Далее в рамках нашей работы обратимся к результатам корреляционного анализа на наличие взаимосвязей между тестовыми значениями «культурной конгруэнтности» и «творческим личностным потенциалом» подростков. Результаты свидетельствуют об отсутствии корреляционных связей между: способностью организовывать свое время и пространство, безопасным поведением, стремлением к учебе, благоприятным социальным взаимодействием, общей культурной конгруэнтностью и любознательностью, развитым воображением, многогранностью, склонностью к риску и личностными проявлениями. Это может свидетельствовать о том, что развитие культурной конгруэнтности не обусловлено уровнем развития творческих характеристик подростков.

Далее рассмотрим показатели между нешаблонным, разнообразным мышлением и характеристиками, свойственными для творческой личности. Как видно из табл. 1, корреляционной связи между тестовыми показателями «дивергентного мышления» и «творческих характеристик личности» подростков не обнаружено. Это может говорить о том, что творческое многообразие подростков может проявляться независимо: дивергентное мышление может проявляться самостоятельно, несмотря на наличие или отсутствие любознательности, воображения, многогранности личности и склонности к риску.

Резюмируя проделанную нами работу по корреляционному анализу по r-критерию Пирсона, стоит отметить, что имеется обратная взаимосвязь между показателем «дивергентного мышления» и «безопасностью» тинейджеров. Данная закономерность согласована с выдвинутой нами гипотезой о том, что между культурной конгруэнтностью и творческим потенциалом подростков существует слабая отрицательная взаимосвязь.

Далее с целью определения степени влияния дивергентного мышления на культурную конгруэнтность проведем однофакторный анализ ANOVA. В качестве фактора мы определяем уровень культурной конгруэнтности и анализируем, как творческое мышление влияет на склонность подростка придерживаться типичных для возраста правил.

Для достижения поставленной цели было решено установить значимость отличий средних значений дивергентного мышления для трех групп с разным уровнем (низкий, средний, высокий) культурной конгруэнтности.

По результатам было выявлено, что 83 человека (31%) имеют низкий уровень дивергентного мышления, 137 человек (49%) — средний уровень, а 52 подросткам (20%) свойственен высокий уровень дивергентного мышления.

Анализ распределения по показателю культурной конгруэнтности показал, что 17 подростков имеют низкий уровень культурной конгруэнтности (6%), 165 человек (60%) имеют средний уровень выраженности культурной конгруэнтности и 90 тинейджеров (34%) имеют высокий уровень развития культурной конгруэнтности. Данные показатели интересны, однако они не будут учитываться при дальнейших подсчетах, а являются лишь сопутствующими данными, характеризующими выборку.

С целью подтверждения нашего предположения о сходстве средних значений дивергентного творческого мышления для трех выборок с различным уровнем культурной конгруэнтности был произведен дисперсионный анализ. Анализ данных представлен в табл. 2.

Таблица 2. Результаты дисперсионного анализа путем вычисления однофакторным ANOVA

| Источники вариации | SS | df | MS | F | P — значение | F — критическое |
|--------------------|----------|------|---------|--------|--------------|-----------------|
| Между группами | 2493,49 | 2,00 | 1246,75 | 1,7333 | 0,18 | 3,03 |
| Внутри групп | 193374 | 269 | 718,86 | | | |
| Итого | 195867,5 | 271 | | | | |

В рамках данного этапа исследования было установлено, что дивергентное нешаблонное мышление не оказывает значимого влияния на культурную конгруэнтность, что согласовывается с нашей изначально выдвинутой гипотезой.

Table 2. Results of analysis of variance using the one-factor ANOVA method

| Source of variation | SS | df | MS | F | P — Value | F — Critical Value |
|---------------------|----------|------|---------|------|-----------|--------------------|
| Between groups | 2493.49 | 2.00 | 1246.75 | 1.73 | 0.18 | 3.03 |
| Within groups | 193374 | 269 | 718.86 | | | |
| Total | 195867.5 | 271 | | | | |

Обсуждение результатов

В результате исследования было установлено, что показатели «творческого потенциала» и «культурной конгруэнтности» у большинства респондентов имеют среднюю выраженность. Анализ наличия взаимосвязей в межтестовых показателях выявил, что имеется обратная слабая взаимосвязь между шкалой «безопасность» (по методике определения «Культурной конгруэнтности подростков») и дивергентным мышлением (по опроснику «Творческих характеристик личности»). Влияние дивергентного мышления на культурную конгруэнтность в результате однофакторного анализа ANOVA не нашло подтверждения. Тенденция обратной связи между «креативностью» и «культурной конгруэнтностью», выявленная в исследованиях дошкольников (Bayanova, 2014), младших школьников (Bayanova & Chulyukin, 2018), молодежи (Zheng et al., 2023) и пожилых (Goulding et al., 2018) в подростковом возрасте сохраняется лишь частично и проявляется относительно правил, касающихся безопасности. Следовательно, в нормативной ситуации, относительно правил безопасности поведение подростков с низким уровнем креативности более конгруэнтно, и наоборот, креативные подростки в ситуации, касающейся безопасности, могут проявлять поведение вне правил. Исходя из ранее проведенных исследований связи креативности и культурной конгруэнтности на различных выборках, данное исследование показывает существенные различия. В подростковом возрасте диссонанс между креативностью и способностью к регуляции поведения относительно типичных правил проявляется в минимальной степени и по единственному фактору. Невзаимосвязанность креативности и культурной конгруэнтности может быть следствием сформированной к началу подросткового возраста произвольности и усилением регуляторных возможностей подростков в сопоставлении с представителями предшествующих периодов развития.

Таким образом, исследование показало, что в подростковом возрасте могут сочетаться такие анти-тезные качества, как культурная конгруэнтность и креативность, поскольку данным исследованием показано наличие слабой взаимосвязи между этими факторами. Результаты позволяют прийти к выводу о том, что творческое, нестандартное мышление, сообразительность не влияют на склонность соблюдать

регламентированные правила в подростковом возрасте. Однако в нашем исследовании показан факт того, что правила, касающиеся безопасности, требуют скорее шаблонных, некреативных решений, поскольку в данном аспекте выявлена обратная корреляция.

Выводы

Обобщая полученные результаты в ходе исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Выявлено, что в рамках возрастной психологии мало изучался характер взаимоотношения таких личностных характеристик подростков как культурная конгруэнтность и креативность подростков. Согласно научной парадигме эти характеристики являются антиподными, что подтверждается и в рамках эмпирических исследований, проведенных среди дошкольников и младших школьников. Однако, как показало настоящее исследование, в подростковом возрасте наблюдается слабая взаимосвязь и отсутствие влияния между культурной конгруэнтностью и креативностью подростков.

2. Выявлено, что культурная конгруэнтность в подростковом возрасте имеет слабую отрицательную взаимосвязь с креативностью и только по одному параметру — по критерию «безопасность».

3. Установлено, что степень развитости культурной конгруэнтности не отражается на способности проявлять творческий потенциал и дивергентность мышления. Следовательно, стоит предположить, что на развитие данных свойств имеют влияние иные факторы, которые стоит установить в ходе последующих исследований.

4. Результаты указывают на то, что влияние культурной конгруэнтности на креативность в подростковом возрасте вовсе нивелируется и что нестандартное мышление, сообразительность не влияют на склонность соблюдать регламентированные правила в подростковом возрасте.

Практическое применение результатов исследования

Практическое значение исследования заключается в возможности применения результатов при социализации подростков, где фокус внимания может быть сосредоточен на формировании дивергентного мышления и творческой личности, в которой культурная конгруэнтность как личностное свойство, определяющее регуляцию поведения относительно типичных правил социальной ситуации развития подростков, достаточно автономна относительно креативности. В практике работы с подростками, имеющими высокий регуляторный потенциал, проявляющийся в ответствии поведения подростков, типичным для их возраста правилам, следует ожидать вариабельность их креативности.

Литература

- Баянова Л.Ф., Миняев О.Г. Подросток как субъект нормативной ситуации в современной зарубежной психологии развития // *Филология и культура*. 2016. № 1(43). С. 325–331.
- Баянова Л.Ф., Миняев О.Г. Влияние культурной конгруэнтности на личностные свойства подростков // *Казанский педагогический журнал*. 2018. № 6(131). С. 192–196.
- Баянова Л.Ф., Мустафин Т.Р. Формально-логическое мышление дошкольников при разном уровне культурной конгруэнтности // *Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки*. 2015. Т. 157, № 4. С. 176–182.
- Баянова Л.Ф., Хаматвалеева Д.Г. Обзор зарубежных исследований творческого мышления в психологии развития // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2022. № 2. С. 51–72.
- Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие. М.: Академия, 2002.
- Веракса Н.Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход // *Перемены*. 2000. № 1. С. 81–107.
- Дорфман Л.Я., Дубровский А.В., Курочкин Е.А., Лядов В.Н. Черты личности в интеграции дисциплинированности с креативностью // *Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика»*. 2021. Т. 31, № 4. С. 381–390. <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2021-31-4-381-390>
- Зиверт Х. Тестирование личности: Пер. с нем. М.: Интерэксперт, 1998.
- Леонов С.В., Якушина А.А., Поликанова И.С., Клименко В.А. Взаимосвязь интернет-зависимого поведения, интеллектуального развития и культурной конгруэнтности у детей младшего школьного возраста // *Сибирский психологический журнал*. 2021. № 81. С. 215–227.
- Любарт Т. Психология креативности. М.: Когито-Центр, 2009.
- Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н. Креативность и девиантность: современное состояние проблемы в психологии // *Психология и право*. 2020. Т. 10, № 3. С. 86–107. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100307>
- Попова Р.Р. Развитие когнитивных регуляторных функций у дошкольников при разном уровне культурной конгруэнтности: дисс. ... канд. психол. наук. Казань, 2020.
- Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003.
- Федорова А.А. Связь креативности, ценностей и конфликтного поведения сотрудников // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2019. Т. 16, № 1. С. 191–203. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-1-191-203>
- Цивильская Е.А. Исследование особенностей теоретического мышления у интеллектуально одаренных учеников с высоким уровнем культурной конгруэнтности // *Современное педагогическое образование*. 2018. № 3. С. 9–13.
- Albert, I., Trommsdorff, G. (2014). The role of culture in social development over the lifespan: an interpersonal relations approach. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(2), 3–28. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.105>
- Bayanova, L. (2014). Compliance with cultural rules of children having different level of creativity. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 146, 192–195. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.109>
- Bayanova, L.F., Chulyukin, K.S. (2018). The impact of cultural congruence on the creative thinking of primary school children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(1), 61–70.
- Bayanova, L.F., Minyaev, O.G. (2019). Cultural Congruence Test for Russian Adolescents. *Psychology in Russia: state of the art*, 12(3), 163–176.
- Bayanova, L.F., Mustafin, T.R. (2016). Factors of compliance of a child with rules in a Russian cultural context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 357–364. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1164394>
- Bayanova, L.F., Tsvivilskaya, E.A., Bayramyan, R.M., Chulyukin, K.S. (2016). A cultural congruence test for primary school students. *Psychology in Russia: state of the Art*, 9(4), 94–105.
- Cazden, C., John, V., Hymes, D. (1972). *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Charness, G., Grieco, D. (2021). Creativity and Corporate Culture. *The Economic Journal*, 12, 39–77. <https://doi.org/10.1093/ej/uead012>
- Fairchild, G., et al. (2016). Mapping the structural organization of the brain in conduct disorder: replication of findings in two independent samples. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(9), 1018–1026. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12581>
- Foster, M.L., Lewis, J., Onafowora, L. (2003). Anthropology, culture, and research on teaching and learning: Applying what we have learned to improve practice. *Theory into Practice*, 31(4), 303–311.
- Goulding, A., Davenport, B., Newman A. (2019). Resilience and Ageing: Creativity, Culture and Community. *Policy Press Scholarship Online*. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447340911.001.0001>
- Huriwai, T. (2002). Re-enculturation: culturally congruent interventions for Māori with alcohol- and drug-use-associated problems in New Zealand. *Substance Use Misuse*, 37(12), 59–68. <https://doi.org/10.1081/ja-120004183>
- Ko, D., Seo, Y., Sang-Uk, J. (2015). Examining the effect of cultural congruence, processing fluency, and uncertainty avoidance in online purchase decisions in the U.S. and Korea. *Marketing Letters*, 26, 377–390. <https://doi.org/10.1007/s11002-015-9351-4>
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University Pennsylvania Press.
- Lindgaard, G., Dudek, C., Chan, G. (2013). Cultural Congruence and Rating Scale Biases in Homepages. In P. Kotzé, G. Marsden, G. Lindgaard, J. Wesson, M. Winckler (Eds.), *Human-Computer Interaction* (pp. 531–538). Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-40498-6_42
- Markus, H.R., Kitayama, S. (2010). Cultures and selves. A cycle of mutual constitution. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 420–430. <https://doi.org/10.1177/1745691610375557>
- Nimmo, C., et al. (2021). Using Simulation to Educate Rural NP students About Cultural Congruence. *The Journal for Nurse Practitioners*, 56, 108–116. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2021.04.011>
- Solon, K.T. (1972). Social and Cultural Congruences in American Civilization. *Journal of Aesthetic Education*, 6(1), 39–52.
- Super, C.M., Harkness, S. (1997). The Cultural Structuring of Child Development. In J.W. Berry, P.R. Dasen, T.S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology, 2: Basic Processes and Human Development* (2nd ed., pp. 1–40). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Trommsdorff, G., Cole, P. (2011). Emotion, self-regulation, and social behavior in cultural contexts. In G. Trommsdorff, P.M. Cole, X. Chen, K.H. Rubin (Eds.), *Socioemotional Development in Cultural Context* (pp. 131–163). New York, NY: Guilford Press.

- Veraksa, A., et al. (2018). Features of executive functions development in Moscow and Kazan preschoolers. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, XLIII, 648–658.
- Zheng, M., et al. (2023). The Moderating Role of Culture on the Effect of Instructional Focus on Individual and Team Creativities. *The Journal of Creative Behavior*, 4. <https://doi.org/10.1002/jocb.575>

References

- Albert, I., Trommsdorff, G. (2014). The role of culture in social development over the lifespan: an interpersonal relations approach. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(2), 3–28. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.105>
- Bayanova, L. (2014). Compliance with cultural rules of children having different level of creativity. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 146, 192–195. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.109>
- Bayanova, L.F., Chulyukin, K.S. (2018). The impact of cultural congruence on the creative thinking of primary school children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(1), 61–70.
- Bayanova, L.F., Khamatvaleeva, D.G. (2022). Review of Foreign Research on Creative Thinking in Developmental Psychology. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 2, 51–72. (In Russ.).
- Bayanova, L.F., Minyaev, O.G. (2016). A teenager as a subject of a regulatory situation in modern foreign developmental psychology. *Filologiya i kul'tura. (Philology and Culture)*, 1(43), 325–331. (In Russ.).
- Bayanova, L.F., Minyaev, O.G. (2018). Effect of cultural congruence on adolescent personality properties. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal (Kazan Pedagogical Journal)*, 6(131), 192–196. (In Russ.).
- Bayanova, L.F., Minyaev, O.G. (2019). Cultural Congruence Test for Russian Adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(3), 163–176.
- Bayanova, L.F., Mustafin, T.R. (2015). Formal logical thinking of preschoolers at different levels of cultural congruence. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Ser. Gumanit. Nauki (Academic notes of Kazan University. Humanities Series)*, 157(4), 176–182. (In Russ.).
- Bayanova, L.F., Mustafin, T.R. (2016). Factors of compliance of a child with rules in a Russian cultural context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 357–364. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1164394>
- Bayanova, L.F., Tsvil'skaya, E.A., Bayramyan, R.M., & Chulyukin, K.S. (2016). A cultural congruence test for primary school students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 9(4), 94–105.
- Bogoyavlenskaya, D.B. (2002). Psychology of creative abilities. Tutorial. M.: Akademiya. (In Russ.).
- Cazden, C., John, V., & Hymes, D. (1972). Functions of language in the classroom. New York: Teachers College Press.
- Charness, G., Grieco, D. (2021). Creativity and Corporate Culture. *The Economic Journal*, 12, 39–77. <https://doi.org/10.1093/ej/uead012>
- Dorfman, L.Y., Dubrovskii, A.V., Kurochkin, E.A., & Lyadov, V.N. (2021). Personality traits in integrating discipline with creativity. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika (Bulletin of the Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy)*, 31(4), 381–390. <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2021-31-4-381-390> (In Russ.).
- Fairchild, G., et al. (2016). Mapping the structural organization of the brain in conduct disorder: replication of findings in two independent samples. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(9), 1018–1026. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12581>
- Fedorova, A.A. (2019). Communication of creativity, values and conflict behavior of employees. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki (Psychology. Journal of the Higher School of Economics)*, 16(1), 191–203. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-1-191-203> (In Russ.).
- Foster, M.L., Lewis, J., & Onafowora, L. (2003). Anthropology, culture, and research on teaching and learning: Applying what we have learned to improve practice. *Theory into Practice*, 31(4), 303–311.
- Goulding, A., Davenport, B., & Newman, A. (2019). Resilience and Ageing: Creativity, Culture and Community. *Policy Press Scholarship Online*. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447340911.001.0001>
- Huriwai, T. (2002). Re-enculturation: culturally congruent interventions for Māori with alcohol- and drug-use-associated problems in New Zealand. *Substance Use Misuse*, 37(12) 59–68. <https://doi.org/10.1081/ja-120004183>
- Ko, D., Seo, Y., & Sang-Uk, J. (2015). Examining the effect of cultural congruence, processing fluency, and uncertainty avoidance in online purchase decisions in the U.S. and Korea. *Marketing Letters*, 26, 377–390. <https://doi.org/10.1007/s11002-015-9351-4>
- Labov, W. (1972). Language in the inner city. Philadelphia: University Pennsylvania Press.
- Leonov, S.V., Yakushina, A.A., Polikanova, I.S., & Klimenko, V.A. (2021). Relationship of Internet-dependent behavior, intellectual development, and cultural congruence in primary school children. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal (Siberian Psychological Journal)*, 81, 215–227. (In Russ.).
- Lindgaard, G., Dudek, C., & Chan, G. (2013). Cultural Congruence and Rating Scale Biases in Homepages. In P. Kotzé, G. Marsden, G. Lindgaard, J. Wesson, M. Winckler (Eds.), *Human-Computer Interaction* (pp. 531–538). Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-40498-6_42
- Lyubart, T. (2009). The Psychology of Creativity. M.: Kogito-Tsentr. (In Russ.).
- Markus, H.R., Kitayama, S. (2010). Cultures and selves. A cycle of mutual constitution. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 420–430. <https://doi.org/10.1177/1745691610375557>
- Meshkova, N.V., Enikolopov, S.N. (2020). Creativity and deviance: the current state of the problem in psychology. *Psikhologiya i pravo (Psychology and Law)*, 10(3), 86–107. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100307> (In Russ.).
- Nimmo, C., Behnke, L., Creech, C., Schellenberg, K., Turkelson, C., & Cooper, D. (2021). Using Simulation to Educate Rural NP students About Cultural Congruence. *The Journal for Nurse Practitioners*, 56, 108–116. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2021.04.011>
- Popova, R.R. (2020). Razvitiye kognitivnykh regul'yatornykh funktsii u doshkol'nikov pri raznom urovne kul'turnoi kongruentnosti: diss. ... kand. psikhol. nauk. (Development of cognitive regulatory functions in preschoolers at different levels of cultural congruence: dissertation). Cand.Sci. (Psychology). Kazan. (In Russ.).
- Solon, K.T. (1972). Social and Cultural Congruences in American Civilization. *Journal of Aesthetic Education*, 6(1), 39–52.

- Super, C.M., Harkness, S. (1997). The Cultural Structuring of Child Development. In J.W. Berry, P.R. Dasen, T.S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology, 2: Basic Processes and Human Development* (2nd ed., pp. 1–40). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Trommsdorff, G., Cole, P. (2011). Emotion, self-regulation, and social behavior in cultural contexts. In G. Trommsdorff, P.M. Cole, X. Chen, K.H. Rubin (Eds.), *Socioemotional Development in Cultural Context* (pp. 131–163). New York, NY: Guilford Press.
- Tsivil'skaya, E.A. (2018). Study of the features of theoretical thinking in intellectually gifted students with a high level of cultural congruence. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie (Modern pedagogical education)*, 3, 9–13. (In Russ.).
- Tunik, E.E. (2003). Modified creative tests by Williams. SPb.: Rech. (In Russ.).
- Veraksa, N.E. (2000). Personality and culture: a structural-dialectical approach. *Changes*, 1, 81–107. (In Russ.).
- Veraksa, A., et al. (2018). Features of executive functions development in Moscow and Kazan preschoolers. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, XLIII, 648–658.
- Zivert, Kh. (1998). Personality testing: translation from German. M.: Interekspert. (In Russ.).
- Zheng, M., et al. (2023). The Moderating Role of Culture on the Effect of Instructional Focus on Individual and Team Creativities. *The Journal of Creative Behavior*, 4. <https://doi.org/10.1002/jocb.575>

Поступила: 04.07.2022
Получена после доработки: 13.10.2023
Принята в печать: 30.10.2023

Received: 04.07.2022
Revised: 13.10.2023
Accepted: 30.10.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



Лариса Фаритовна Баянова — доктор психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, balan7@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7410-9127>

Larisa F. Bayanova — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Senior Researcher at the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, the Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, balan7@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7410-9127>



Айсылу Мунавировна Ганиева — ассистент кафедры педагогической психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, ganieva.aisylu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1323-9363>

Aisylu M. Ganieva — Assistant Lecturer at the Department of Pedagogical Psychology of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, ganieva.aisylu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1323-9363>

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0403>

УДК 159.9.075

Агрессивное поведение подростков в представлении педагогов: оценка факторов риска

А.А. Реан^{1,2}, И.А. Коновалов²✉, Р.Г. Кузьмин², А.Л. Линьков²

¹ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

² Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация

✉ iv.kononov@yandex.ru

Резюме

Актуальность. Статья посвящена оценке представлений педагогов о различных факторах риска агрессивного поведения подростков. Представления педагогов о факторах, влияющих на агрессивное поведение подростков, позволяют понять, как оно концептуализируется, что вносит вклад в изучение феноменологии агрессивного поведения подростков разных возрастов и важно для формирования современных программ его профилактики.

Целью данной статьи является теоретико-эмпирическое рассмотрение и выявление оценки педагогами факторов риска агрессивного поведения подростков.

Методы. В рамках статьи анализируются ответы на вопросы «Какие внешние и внутренние факторы, на Ваш взгляд, относятся к причинам агрессивного поведения у подростков?». Вопросы были заданы отдельно про старших (15–19 лет) и младших (11–14 лет) подростков. Для оценки связи показателей, касающихся оценок внешних и внутренних факторов риска, были использованы корреляционный анализ по Спирмену и непараметрический критерий Уилкоксона.

Выборка. Исследование было реализовано в форме анонимного онлайн-опроса, в котором приняли участие педагоги из пяти федеральных округов РФ. Подавляющее число респондентов женского пола (94%). Средний возраст респондентов 44,5 (SD = 11,7). Для анализа была использована подвыборка из 5728 педагогов, полностью ответивших на все вопросы анкеты.

Результаты. В ходе анализа выявлено, что педагоги выше оценивают значимость как внешних, так и внутренних факторов в отношении старших подростков по сравнению с младшими. Выявлена обратная корреляция возраста педагога и оценки значимости риска различных факторов.

Выводы. В ходе исследования были получены результаты, свидетельствующие о специфике оценки значимости факторов риска агрессивного поведения подростков в представлении педагогов. Внешние и внутренние факторы воспринимаются педагогами разного возраста неоднородно, что может быть обусловлено как индивидуальными особенностями педагогов, так и социальной ситуацией развития современных подростков. Это вносит вклад в изучение феноменологии агрессии в подростковом возрасте, полученные результаты могут помочь разработать программы повышения квалификации, направленные на корректную идентификацию факторов риска со стороны педагогов, сформировать стратегии воспитательной работы с младшими и старшими подростками.

Ключевые слова: педагоги, агрессия, факторы риска, младший подростковый возраст, старший подростковый возраст, социальная перцепция, риски социализации.

Для цитирования: Реан А.А., Коновалов И.А., Кузьмин Р.Г., Линьков А.Л. Агрессивное поведение подростков в представлении педагогов: оценка факторов риска // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 4 С. 25–37. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0403>

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0403>

Aggressive Behaviour of Adolescents in Teachers' Mental Representations: Risk Factors Assessment

Artur A. Rean^{1,2}, Ivan A. Konovalov²✉, Roman G. Kuzmin², Anton L. Linkov²¹ Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation² Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation✉ iv.konovalov@yandex.ru**Abstract**

Background. The article regards the assessment of teachers' ideas about various risk factors for aggressive behaviour in adolescents. Teachers' perceptions of the factors influencing adolescents' aggressive behaviour allow us to understand how it is conceptualized, what contributes to the study of the phenomenology of adolescents' aggressive behaviour and, thus, is important for modern prevention programmes.

Objective. The purpose of this article is to make a theoretical and empirical review and to identify risk factors for aggressive behaviour in adolescents assessed by teachers.

Methods. The article analyzes the answers to the questions "What external and internal factors do you think to be the causes of aggressive behaviour in adolescents?" The questions were asked separately about older (15–19 years old) and younger (11–14 years old) adolescents. Spearman correlation analysis and nonparametric Wilcoxon criterion were used to assess the relationship between the indicators concerning the assessments of external and internal risk factors.

Sample. The study was implemented in the form of an anonymous online survey for teachers from five federal regions of Russian Federation. The overwhelming majority of respondents are female (94%). The average age of respondents is 44.5 (SD = 11.7). A sample of 5728 teachers was used for the analysis.

Results. The analysis reveals that educators rate the significance of both external and internal factors higher in relation to the older adolescents compared to the younger ones. An inverse correlation between the teacher's age and the assessment of the significance of risk factors was revealed.

Conclusion. In the course of the study we obtained results indicating the specificity in assessing the significance of risk factors for aggressive behaviour of adolescents in the teachers' perception. External and internal factors are perceived by teachers of different ages heterogeneously, which may be due to both individual characteristics of teachers and the social situation of the development of modern adolescents. This contributes to the study of the phenomenology of aggression in adolescence. The obtained results can help develop professional development programmes aimed at correct identification of risk factors on the part of teachers in order to form strategies of educational work with younger and older adolescents.

Keywords: teachers, aggression, risk factors, early adolescence, older adolescence, social perception, risks of socialization

For citation: Rean, A.A., Konovalov, I.A., Kuzmin, R.G., Linkov, A.L. (2023). Aggressive Behaviour of Adolescents in Teachers' Mental Representations: Risk Factors Assessment. *National psychological journal*, 18(4), 25–37. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0403>

Введение

Многофакторная природа рисков агрессивного поведения подростков является одной из современных проблем девиантологии. Вопросам о соотношении и типологии этих факторов посвящено множество исследований (Реан и др., 2021; Касимова и др., 2023; Смирнов, 2019; Аринин, 2019; Меньшикова, 2017; Амбалова, Калабекова, 2017; Иванова, Патеева, 2016; Ивашиненко, 2016 и др.), описывающих эти факторы в зависимости от выбранной парадигмы. Понимание причин, их влияния на агрессивное поведение современных подростков позволяют сформировать адекватные

возрасту программы превенции, стратегии воспитательной работы на разных уровнях.

Одним из непосредственных акторов, так или иначе вовлеченных в ситуации агрессивного поведения подростков, являются педагоги общеобразовательных учреждений. Их взгляд на эту проблему является важным не только потому, что они сталкиваются с этой проблемой в самой «непосредственной и живой» форме, но и потому что они выполняют функции контроля и модерации этого поведения, определяют систему санкций и поощрений. В то же время со всеми факторами риска педагоги сталкиваются и самостоятельно, поскольку они, безусловно, являются

участниками социальных отношений, однако оценка этих факторов относительно подростков является особенно ценной, потому что обогащает психолого-педагогические теории практическим взглядом на проблему.

Теоретический обзор

Различными авторами выделяются множество классификаций факторов риска агрессивного поведения. Например, в исследовании, где изучаются ситуации агрессивного поведения между учениками на материале контент-анализа учительских сочинений (Собкин, Фомиченко, 2011), отмечается, что учителя реже используют в качестве атрибуции личностные характеристики учеников, но чаще применяют их в качестве объяснения мотивации «зачинщиков» агрессивного поведения. В исследовании установлено, что чаще всего учителя отмечают следующие поведенческие характеристики для атрибуции агрессии: «демонстрация своего физического превосходства («пытаются самоутвердиться за счет грубости и силы по отношению к старшим и младшим, унижить кого-то, чтобы возвыситься самому»), сохранение своего личного достоинства и месть обидчику («причиной возникновения агрессии у ребенка могут быть унижение и оскорбление»); борьба за высокий статус в группе («стремление одной из них к превосходству, соперничеству»)» (Собкин, Фомиченко, 2011, с. 186).

Объяснения социальных (внешних) факторов агрессивного поведения встречаются реже, но отмечаются следующие моменты: «подстрекательство со стороны окружающих, установки, предрассудки и система ценностей, значимых для детей и взрослых, влияние СМИ (в частности, просмотр сцен насилия и эротики по ТВ, общение с «плохой» компанией и др.) <...> атмосфера в семье и неправильное воспитание ребенка» (Собкин, Фомиченко, 2011, с. 187). Последний фактор исследователями помещается отдельно и обговаривается, что именно он выделяется учителями как основная социальная (внешняя) причина агрессивного поведения. С этим нельзя не согласиться, связь между внутрисемейным климатом и агрессивным поведением подтверждается многими исследователями (Cohen, 1997; Espelage, 2014; Kim, 1997), к примеру, в работе А.А. Реана, И.А. Коновалова, в рамках которой дисфункциональная семья рассматривается как фактор агрессивного поведения подростков, говорится, что «дети и подростки, находящиеся в ситуации конфликта внутри семьи, зачастую «переносят» особенности проблемного поведения в плоскость отношений со сверстниками — школьную среду» (Реан, Коновалов, 2020, с. 295).

На теоретическом уровне факторы риска агрессивного поведения также можно поделить на социальные, биологические и экзистенциально-гуманистические риски (Ивашиненко, 2016) или на биологические, личностные, семейные, средовые

(Смирнов, 2019). Биологические предполагают влияние биологического субстрата на уровень агрессии. Здесь подразумевается нервная проводимость (возбудимость) и гормональный фон, также то, как влияет темперамент человека на взаимодействие со средой. Взаимосвязь характерологических элементов и уровня агрессии выявлена рядом исследований (Реан, Кудашев, Баранов, 2022).

Личностные факторы подразумевают внутренние эмоциональные состояния, которые формируются в зависимости от генотип-средовых факторов. К личностным факторам можно отнести как неуверенность в себе, так и высокую самооценку (Реан, Трофимова, 1999). Для данной категории характерна широкая вариативность факторов, которые могут отвечать за агрессивное поведение, но их отличительная особенность в том, что они находятся в спектре внутренних состояний субъекта, который их переживает. Например, можно отметить склонность человека к агрессивным реакциям в ответ на субъективные интерпретации им намерений и поведения «другого», что является неотъемлемой частью социально-перцептивных механизмов агрессии. Субъект может расценивать поведение другого как грозящее его витальным интересам, когда на самом деле оно таковым не является (Реан, 2016).

Семейные факторы говорят о психологическом климате в семье и сформированном типе детско-родительских отношений, которые могут оказывать провокативное или сдерживающее влияние на агрессивное поведение ребенка (Реан, 2021; Собкин, Калашникова, 2023). Например, И.В. Равич-Щербо считает, что «психопатологическое расстройство личности одного из родителей обычно связывается с конфликтностью в семье и агрессивным поведением этого родителя по отношению к детям. Такие характеристики в совокупности создают определенную семейную среду, которая уже сама по себе служит фактором риска для развития психопатологических расстройств у детей, воспитывающихся в такой семье» (Равич-Щербо, 2000, с. 150). Также одним из семейных факторов агрессивного поведения является то, какой тип привязанности сформировался у детей в ходе детско-родительских отношений (Кузьмишина, Мелентьева, 2014).

К средовым факторам относятся: влияние референтной группы на проявление агрессивного поведения и оценка ею действий подростка (Чельшева, 2015), взаимодействие подростка с социальным взрослым (учитель), влияние продуктов средств массовой информации (Глебов, 2008) и интернета (Солдатова и др., 2017).

Указанные выше факторы риска агрессивного поведения подростков не существуют изолированно и оказывают комплексное и системное влияние на подрастающего человека. В одних случаях факторы риска скомпенсированы конструктивным влиянием окружающих людей и социальной среды, в других случаях они усиливают друг друга и эскалируют аг-

рессию подростков. С нашей точки зрения, удачной является классификация, предполагающая две больших группы факторов: внешние, то есть, детерминированные социальной средой, в которую погружен подросток, и внутренние, которые обусловлены состоянием субъекта, их переживающим. Важнейшими внутренними факторами риска агрессивного поведения являются система ценностей и установок подростка, а также его характерологические особенности. В проведенном нами исследовании используется классификация внешних/внутренних факторов риска, которые охватывают различные аспекты социализации подростков. Указанные факторы выделялись на основании предварительного качественного исследования (интервьюирование педагогов) и плотного количественного исследования (в котором вопрос о факторах был дополнен вариантом ответа «другое», предполагавшим конкретные предложения педагогов). Большую часть времени подросток проводит в образовательном учреждении, вступая в отношения с окружающими его людьми (учениками, учителями, персоналом школы), в которых и раскрывается весь его поведенческий репертуар, в том числе и агрессивное поведение. В свою очередь учитель является непосредственным наблюдателем (а иногда и участником) подобного поведения, поэтому особенно важно понимать не только виды и последствия такого поведения, но и то, как педагоги субъективно оценивают факторы риска, которые относятся к причинам агрессивного поведения у подростков, что и является предметом исследовательского интереса нашей статьи.

Методы и методики

Для оценки значимости факторов риска агрессивного поведения подростков в представлении педагогов был задан следующий вопрос: «Какие внешние факторы, на Ваш взгляд, относятся к причинам агрессивного поведения у подростков? Оцените их по 7-балльной шкале. При этом цифра «1» будет означать «абсолютно не относится», а цифра «7» — «абсолютно относится». Аналогичный вопрос был задан в отношении внутренних факторов. Списки факторов, использованные в качестве стимульного материала, приведены далее в табл. 1 и 2.

Для оценки связи показателей, касающихся оценок внешних и внутренних факторов риска, были использованы корреляционный анализ по методу Спирмена, непараметрический критерий Уилкоксона. Вся процедура выполнена в IBM SPSS statistics (version 23).

Цель

Целью исследования является теоретико-эмпирическое рассмотрение и выявление оценки педаго-

гами факторов риска агрессивного поведения подростков.

Гипотеза исследования

Гипотеза исследования состоит в предположении, что значимость внешних и внутренних факторов оцениваются педагогами в целом неоднородно, а также, что значимость факторов различна, в зависимости от возраста подростков.

Выборка

Исследование было реализовано в форме анонимного онлайн-опроса, в котором приняли участие педагоги из семи регионов РФ из пяти федеральных округов. Общую выборку респондентов составили 7042 педагога. Подавляющее число респондентов женского пола (94%). Средний возраст респондентов 44,5 (SD = 11,7). Молодые специалисты, которые имеют педагогический стаж менее 5 лет, составляют 15% от выборки. Около 40% респондентов имеют стаж более 25 лет. Большинство педагогов преподают в средней школе (66%), около 50% преподают в начальной школе, 40% — в старшей школе. Респондентам был задан вопрос с множественным ответом, поэтому сумма процентов превосходит 100. 23% педагогов из рассматриваемой выборки не имеют квалификационную категорию, 37% имеют первую квалификационную категорию, 40% — высшую. Около 30% педагогов имеют административную нагрузку, а более 70% — классное руководство. Для анализа представлений учителей о факторах риска агрессивного поведения подростков была использована подвыборка из 5728 респондентов, полностью ответивших на рассматриваемые вопросы анкеты.

Результаты исследования

Рассмотрим полученные данные, касающиеся представлений педагогов о значимости факторов риска агрессивного поведения подростков. В целом по выборке учителя дают более высокие оценки внешним факторам агрессивного поведения (см. табл. 1, 2).

Для проверки различий средних по параметру оценки значимости внешних факторов агрессивного поведения подростков был использован критерий Уилкоксона для связанных выборок (см. табл. 1).

Согласно полученным данным, учителя оценивают указанные внешние факторы как более значимые для старших подростков по сравнению с младшими, исключение составляет оценка фактора «уровень воспитания/семья» — по мнению педагогов, он более значим для младших подростков.

Таблица 1. Средние баллы по внешним факторам, обуславливающим агрессивное поведение у подростков (использована 7-балльная шкала, где цифра «1» означает «абсолютно не относится», а цифра «7» — «абсолютно относится») (N = 5728)

| Внешние факторы | Младшие подростки (11–14 лет) | | | Старшие подростки (15–19 лет) | | | W, p |
|---|-------------------------------|---------|-----------------|-------------------------------|---------|-----------------|-------------------|
| | Среднее | Медиана | Среднекв. откл. | Среднее | Медиана | Среднекв. откл. | |
| Уровень воспитания/семья | 5,31 | 6 | 1,703 | 5,13 | 5 | 1,667 | -13,781, p < 0,01 |
| Низкий социальный статус семьи | 4,51 | 5 | 1,749 | 4,67 | 5 | 1,708 | -10,364, p < 0,01 |
| СМИ | 4,12 | 4 | 1,823 | 4,75 | 5 | 1,721 | -31,038, p < 0,01 |
| Интернет и социальные сети | 4,87 | 5 | 1,801 | 5,50 | 6 | 1,594 | -29,962, p < 0,01 |
| Школа (отношения ребенка с преподавателями, учениками и т.д.) | 3,61 | 4 | 1,647 | 3,86 | 4 | 1,644 | -16,221, p < 0,01 |
| Группа сверстников (друзья, знакомые) | 4,47 | 4 | 1,672 | 4,95 | 5 | 1,637 | -25,173, p < 0,01 |
| Особенности места проживания | 3,42 | 3 | 1,684 | 3,76 | 4 | 1,753 | -22,495, p < 0,01 |
| Конфликт национальных интересов | 2,79 | 3 | 1,609 | 3,38 | 3 | 1,790 | -30,862, p < 0,01 |
| Телевидение | 3,69 | 4 | 1,816 | 4,02 | 4 | 1,807 | -19,233, p < 0,01 |
| Видеоигры | 4,92 | 5 | 1,800 | 5,10 | 5 | 1,736 | -9,298, p < 0,01 |
| Известные люди | 3,24 | 3 | 1,742 | 3,76 | 4 | 1,793 | -27,037, p < 0,01 |
| Герои кино/книг | 3,17 | 3 | 1,688 | 3,27 | 3 | 1,713 | -6,335, p < 0,01 |

Table 1. Average scores on external factors that cause aggressive behaviour in adolescents (a 7-point scale was used, where the number “1” means “absolutely not relevant”, and the number “7” indicates “absolutely relevant”) (N = 5728)

| External factors | Younger teenagers (11–14 years old) | | | Senior Teens (15–19 years old) | | | W, p |
|---|-------------------------------------|--------|----------|--------------------------------|--------|----------|-------------------|
| | Mean | Median | St. dev. | Mean | Median | St. dev. | |
| Level of upbringing/family | 5.31 | 6 | 1.703 | 5.13 | 5 | 1.667 | -13.781, p < 0.01 |
| Low social status of the family | 4.51 | 5 | 1.749 | 4.67 | 5 | 1.708 | -10.364, p < 0.01 |
| Mass media | 4.12 | 4 | 1.823 | 4.75 | 5 | 1.721 | -31.038, p < 0.01 |
| Internet and social networks | 4.87 | 5 | 1.801 | 5.50 | 6 | 1.594 | -29.962, p < 0.01 |
| School (child's relationship with teachers, students, etc.) | 3.61 | 4 | 1.647 | 3.86 | 4 | 1.644 | -16.221, p < 0.01 |
| Peer group (friends, acquaintances) | 4.47 | 4 | 1.672 | 4.95 | 5 | 1.637 | -25.173, p < 0.01 |
| Features of the place of residence | 3.42 | 3 | 1.684 | 3.76 | 4 | 1.753 | -22.495, p < 0.01 |
| Conflict of national interests | 2.79 | 3 | 1.609 | 3.38 | 3 | 1.790 | -30.862, p < 0.01 |
| TV | 3.69 | 4 | 1.816 | 4.02 | 4 | 1.807 | -19.233, p < 0,01 |
| Video games | 4.92 | 5 | 1.800 | 5.10 | 5 | 1.736 | -9.298, p < 0.01 |
| Famous people | 3.24 | 3 | 1.742 | 3.76 | 4 | 1.793 | -27.037, p < 0.01 |
| Heroes of movies/books | 3.17 | 3 | 1.688 | 3.27 | 3 | 1.713 | -6.335, p < 0.01 |

Похожая тенденция наблюдается и в случае внутренних факторов агрессивного поведения. В целом по выборке учителя дают более высокие оценки внутренним факторам агрессивного поведения (см.

табл. 2) в среде старших подростков (средний балл по всем показателям составляет 4,5 из 7), в отличие от младших подростков (средний балл по всем показателям составляет 3,9 из 7). Для проверки различий

средних по параметру оценки значимости внутренних факторов агрессивного поведения подростков был использован критерий Уилкоксона для связанных выборок. Согласно полученным данным, учи-

теля оценивают указанные внутренние факторы как более значимые для старших подростков по сравнению с младшими (табл. 2).

Таблица 2. Средние баллы по внутренним факторам, обуславливающим агрессивное поведение у подростков (использована 7-балльная шкала, где цифра «1» означает «абсолютно не относится», а цифра «7» — «абсолютно относится») (N = 5728)

| Внутренние факторы | Младшие подростки (11–14 лет) | | | Старшие подростки (15–19 лет) | | | W, p |
|--|-------------------------------|---------|-----------------|-------------------------------|---------|-----------------|-------------------|
| | Среднее | Медиана | Среднекв. откл. | Среднее | Медиана | Среднекв. откл. | |
| Различия в интересах, ценностях и представлениях между учащимися | 3,57 | 3 | 1,564 | 4,10 | 4 | 1,607 | -28,090, p < 0,01 |
| Борьба за лидерство | 4,07 | 4 | 1,642 | 4,51 | 5 | 1,627 | -19,374, p < 0,01 |
| Отстаивание своей позиции | 3,82 | 4 | 1,570 | 4,68 | 5 | 1,608 | -35,917, p < 0,01 |
| Эмоциональная нестабильность | 4,34 | 4 | 1,663 | 4,58 | 5 | 1,589 | -11,005, p < 0,01 |
| Неуверенность в себе | 3,88 | 4 | 1,643 | 4,43 | 4 | 1,627 | -25,312, p < 0,01 |
| Стремление показать свое превосходство над другими | 4,18 | 4 | 1,696 | 4,78 | 5 | 1,628 | -25,801, p < 0,01 |
| Месть | 3,64 | 4 | 1,720 | 4,25 | 4 | 1,698 | -26,353, p < 0,01 |
| Возрастные кризисы | 4,15 | 4 | 1,745 | 4,64 | 5 | 1,620 | -20,413, p < 0,01 |
| Зависть | 3,89 | 4 | 1,623 | 4,24 | 4 | 1,582 | -16,678, p < 0,01 |

Table 2. Average scores for internal factors that cause aggressive behaviour in adolescents (a 7-point scale was used, where the number “1” means “absolutely not relevant”, and the number “7” means “absolutely relevant”) (N = 5728)

| Internal factors | Younger teenagers (11–14 years old) | | | Senior Teens (15–19 years old) | | | W, p |
|---|-------------------------------------|--------|----------|--------------------------------|--------|----------|-------------------|
| | Mean | Median | St. dev. | Mean | Median | St. dev. | |
| Differences in interests, values and perceptions between students | 3.57 | 3 | 1.564 | 4.10 | 4 | 1.607 | -28.090, p < 0.01 |
| The struggle for leadership | 4.07 | 4 | 1.642 | 4.51 | 5 | 1.627 | -19.374, p < 0.01 |
| Defending personal point of view | 3.82 | 4 | 1.570 | 4.68 | 5 | 1.608 | -35.917, p < 0.01 |
| Emotional instability | 4.34 | 4 | 1.663 | 4.58 | 5 | 1.589 | -11.005, p < 0.01 |
| Diffidence | 3.88 | 4 | 1.643 | 4.43 | 4 | 1.627 | -25.312, p < 0.01 |
| The desire to show superiority over others | 4.18 | 4 | 1.696 | 4.78 | 5 | 1.628 | -25.801, p < 0.01 |
| Revenge | 3.64 | 4 | 1.720 | 4.25 | 4 | 1.698 | -26.353, p < 0.01 |
| Age crises | 4.15 | 4 | 1.745 | 4.64 | 5 | 1.620 | -20.413, p < 0.01 |
| Envy | 3.89 | 4 | 1.623 | 4.24 | 4 | 1.582 | -16.678, p < 0.01 |

Безусловно, когда мы говорим о внешних и внутренних причинах агрессивного поведения, подразумевается, что есть различия в их идентификации в представлении педагогов с разными социально-демографическими и профессиональными ха-

рактеристиками. Одним из таких показателей является возраст педагога, как одна из центральных характеристик, в большинстве исследований применяемая для выявления наиболее значимых различий показателей между исследуемыми группами.

Для выявления связи показателей возраста педагогов и оценкой ими внешних и внутренних факторов агрессивного поведения младших и старших подростков был реализован корреляционный ана-

лиз по методу Спирмена (см. табл. 3, 4). Для выявления связи были использованы сырые данные по возрасту, до разбиения на интервалы.

Таблица 3. Результаты корреляционного анализа возраста педагога и оценки внешних факторов агрессивного поведения младших и старших подростков

| Внешние факторы | Младшие подростки (11–14 лет) | Старшие подростки (15–19 лет) |
|---|-------------------------------|-------------------------------|
| | г | г |
| Уровень воспитания/семья | 0,009 | 0,016 |
| Низкий социальный статус семьи | –0,004 | –0,009 |
| СМИ | –0,038** | 0,010 |
| Интернет и социальные сети | –0,035** | 0,038** |
| Школа (отношения ребенка с преподавателями, учениками и т.д.) | –0,160** | –0,091** |
| Группа сверстников (друзья, знакомые) | –0,110** | –0,051** |
| Особенности места проживания | –0,130** | –0,062** |
| Конфликт национальных интересов | –0,143** | –0,087** |
| Телевидение | –0,037** | 0,028* |
| Видеоигры | 0,037** | 0,089** |
| Известные люди | –0,156** | –0,083** |
| Герои кино/книг | –0,046** | –0,017 |

** — Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя).

* — Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя).

Table 3. The results of the correlation analysis between the age of the teacher and the assessment of external factors of aggressive behaviour in younger and older adolescents

| External factors | Younger teenagers (11–14 years old) | Senior Teens (15–19 years old) |
|---|-------------------------------------|--------------------------------|
| | r | r |
| Level of upbringing/family | 0.009 | 0.016 |
| Low social status of the family | –0.004 | –0.009 |
| Mass media | –0.038** | 0.010 |
| Internet and social networks | –0.035** | 0.038** |
| School (child's relationship with teachers, students, etc.) | –0.160** | –0.091** |
| Peer group (friends, acquaintances) | –0.110** | –0.051** |
| Features of the place of residence | –0.130** | –0.062** |
| Conflict of national interests | –0.143** | –0.087** |
| TV | –0.037** | 0.028* |
| Video games | 0.037** | 0.089** |
| Famous people | –0.156** | –0.083** |
| Heroes of movies/books | –0.046** | –0.017 |

** — The correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* — The correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Общая тенденция следующая: чем ниже возраст педагога, тем выше он оценивает влияние практически всех внешних факторов агрессивного поведения подростков. Исключение составляют факторы: «интернет и социальные сети», «телевидение» и «видеоигры». В контексте указанных факторов выявлена иная зависимость: чем выше возраст педагога, тем более высокая оценка дана значимости указанных факторов. Отметим также показатели, между которыми не выявлено значимых взаимосвязей. В случае младших подростков отсутствуют значимые взаимосвязи между показателями возраста педагога и оценкой им таких внешних факторов, как «уровень воспитания/семья» и «низкий социальный статус семьи». В случае старших подростков отсутствуют значимые взаимосвязи между показателями возраста педагога и оценкой им таких внешних факторов, как «уровень воспитания/

семья», «низкий социальный статус семьи», «СМИ» и «герои кино/книг».

Аналогичная тенденция наблюдается и в связи с внутренними факторами: чем ниже возраст педагога, тем выше он оценивает влияние конкретных внутренних факторов агрессивного поведения подростков (см. табл. 4). В случае старших подростков отсутствуют значимые взаимосвязи между показателями возраста педагога и оценкой им таких факторов как «эмоциональная нестабильность», «стремление показать свое превосходство над другими», «возрастные кризисы» и «зависть». Отметим также, что оценка факторов «Различия в интересах, ценностях и представлениях между учащимися» и «Борьба за лидерство» применительно к старшим подросткам не вписывается в указанную тенденцию — чем выше возраст педагога, тем более значимыми, по их мнению, являются указанные факторы.

Таблица 4. Результаты корреляционного анализа возраста педагога и оценки внутренних факторов агрессивного поведения младших и старших подростков

| Внутренние факторы | Младшие подростки (11–14 лет) | Старшие подростки (15–19 лет) |
|--|-------------------------------|-------------------------------|
| | r | r |
| Различия в интересах, ценностях и представлениях между учащимися | -0,088** | 0,043** |
| Борьба за лидерство | -0,080** | 0,030* |
| Отстаивание своей позиции | -0,119** | -0,027* |
| Эмоциональная нестабильность | -0,065** | -0,025 |
| Неуверенность в себе | -0,076** | -0,028* |
| Стремление показать свое превосходство над другими | -0,055** | 0,013 |
| Мечь | -0,116** | -0,034* |
| Возрастные кризисы | -0,088** | -0,007 |
| Зависть | -0,090** | -0,023 |

** — Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя).

* — Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя).

Table 4. The results of the correlation analysis of the age of the teacher and the assessment of internal factors of aggressive behaviour in younger and older adolescents

| Internal factors | Younger teenagers (11–14 years old) | Senior Teens (15–19 years old) |
|---|-------------------------------------|--------------------------------|
| | r | r |
| Differences in interests, values and perceptions between students | -0.088** | 0.043** |
| The struggle for leadership | -0.080** | 0.030* |
| Defending personal point of view | -0.119** | -0.027* |
| Emotional instability | -0.065** | -0.025 |
| Diffidence | -0.076** | -0.028* |
| The desire to show their superiority over others | -0.055** | 0.013 |
| Revenge | -0.116** | -0.034* |
| Age crises | -0.088** | -0.007 |
| Envy | -0.090** | -0.023 |

** — The correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* — The correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Обсуждение результатов

В ходе анализа полученных данных было выявлено, что в целом по выборке учителя дают более высокие оценки внешним факторам агрессивного поведения, а не внутренним. Можно предположить, что педагоги выше оценивают внешние факторы по нескольким причинам. С одной стороны, внешние факторы, которые рассмотрены в рамках данной статьи, напрямую связаны с социальным научением моделям поведения, в том числе агрессивного. С другой стороны, мы можем говорить и об определенной стереотипизации подростков со стороны учителей (Реан, Коломинский, 2000), которая могла сложиться у них с учетом общественного мнения, демонстрирующего упрощенную, но более наглядную связь между средними факторами и агрессивным поведением («ввязался в плохую компанию — стал агрессивен себя вести», «у него неблагополучная семья, неудивительно, что он агрессивен» и т.п.). В-третьих, можно предположить, что учителя могут несколько ниже оценивать внутренние факторы, ввиду отсутствия специальных знаний в области агрессивного поведения подростков, а также недостатка рефлексии и эмпатии.

Согласно полученным данным, учителя оценивают внешние факторы как более значимые для старших подростков по сравнению с младшими за исключением оценки фактора «уровень воспитания/семья». В целом, можно предположить, что это связано с тем, что по мере взросления подростки интегрируются в более широкий социальный контекст, что способствует социализации агрессии. Старшие подростки больше вовлечены в интернет-взаимодействие и социальные сети, они больше читают новости из СМИ, для них становятся актуальными вопросы, связанные с внешним миром и взаимодействием в нем, у них повышается уровень рефлексии и происходит формирование мировоззрения и усложнения картины мира, по сравнению с младшими подростками (Психология подростка, 2007). Что касается исключения оценки фактора «уровень воспитания/семья», то, вероятно, это может быть связано с точкой зрения, согласно которой по мере взросления все более значимым является влияние референтной группы сверстников, а роль семьи в ряде вопросов отходит на второй план, ослабевает родительский контроль. Однако, отметим, что указанная тенденция неоднозначна: возможны социальные ситуации, где эта закономерность либо подтверждается, либо нет, и тогда семья снова выходит на доминирующие позиции. Одновременное существование указанных тенденций подтверждается результатами эмпирических исследований (Реан, 2016; Психология подростка, 2007).

Согласно полученным данным, учителя оценивают внутренние факторы как более значимые для старших подростков по сравнению с младшими. Возможно, это обусловлено нарастанием темпов личностного развития, персонализации и индивидуализации в

ходе взросления подростков. Например, установлено, что педагоги высоко оценивают фактор различий в интересах, ценностях и представлениях между учащимися в отношении старших подростков. Полученный результат можно проинтерпретировать как следствие того, что интересы старших подростков более диверсифицированы, плюралистичны по сравнению с младшим подростковым возрастом. Можно предположить, что возрастание диверсификации различий также связано и с возрастанием вероятности риска агрессивного поведения. «Борьба за лидерство» и «стремление показать свое превосходство над другими», как внутренние факторы у старших подростков, могут быть обусловлены актуализацией потребностей достижения и конкуренции, а также взаимосвязаны с процессами полового созревания. В целом, для объяснения общей тенденции можно выдвинуть ряд предположений: возможно, старшие подростки воспринимаются как более подверженные риску агрессивности и девиантности в целом, или же непосредственное взаимодействие со старшими подростками существенно трансформируется в ходе образовательного процесса — представляет собой иной вид коммуникации, нежели с младшими.

В настоящем исследовании также был получен следующий результат: чем выше возраст педагога, тем ниже он оценивает влияние большинства как внешних, так и внутренних факторов агрессивного поведения подростков. Указанное положение может быть проинтерпретировано в связи с возрастанием риска профессионального выгорания педагога по мере возрастания педагогического стажа (Проничева, 2018; 2019; Реан, Ставцев, Кузьмин, 2021). Профессиональное выгорание может актуализировать стремление к психологической защите, а эта защита, судя по всему, выражается в игнорировании или в снижении оценки значимости всех различных, как внешних, так и внутренних факторов агрессивного поведения подростков. С иной точки зрения, вероятно, что более молодые педагоги переоценивают риск, связанный с выраженностью того или иного фактора. Возможна также и обратная интерпретация: молодые учителя не переоценивают, а, наоборот, более адекватно оценивают значимость факторов риска, так как являются более социально сензитивными по отношению к молодежи. То есть за этой корреляцией стоит более высокая чувствительность к проблемам молодежи, и относительное ее снижение с возрастом педагога. Однако отметим, что для однозначной оценки указанных интерпретаций требуется проведение дополнительных исследований.

Интерес также представляют связи, не вписывающиеся в описанную тенденцию: внешние факторы «интернет и социальные сети», «телевидение» и «видеоигры» (в отношении старших подростков) положительно коррелируют с возрастом педагога, как и оценка внутренних факторов «борьба за лидерство» и «различия в интересах, ценностях и представлениях между учащимися» (также в отношении старших

подростков). В отношении внешних факторов вполне закономерным выглядит предположение о том, что молодые педагоги с большей вероятностью имеют личный опыт использования цифровых технологий в старшем подростковом возрасте, что некоторым образом «нормализует» в их представлении опыт столкновения с цифровой средой у старших подростков, а более возрастные педагоги подобного опыта не имеют, поэтому и воспринимают возрастание риска, связанного с цифровыми технологиями, «линейно». В отношении связи возраста и оценки указанных внутренних факторов можно привести следующую гипотезу: вероятно, молодые педагоги более сензитивны в отношении плюрализма интересов и ценностей, поэтому наличие различий как таковых и не воспринимается ими как фактор риска. Отметим, что для проверки указанных гипотез требуется проведение отдельного исследования.

Выводы

В ходе исследования были получены результаты, свидетельствующие о специфике оценки значимости факторов риска агрессивного поведения подростков в представлении педагогов. Было выявлено, что в целом по выборке учителя дают более высокие оценки внешним факторам агрессивного поведения, а не

внутренним. Кроме того, учителя оценивают внешние и внутренние факторы как более значимые для старших подростков по сравнению с младшими. Это подтверждает выдвинутые нами гипотезы. Также выявлена корреляция между возрастом педагога и оценкой им факторов агрессивного поведения: чем выше возраст педагога, тем ниже он оценивает влияние большинства как внешних, так и внутренних факторов агрессивного поведения подростков. Полученные результаты вносят вклад в изучение феноменологии агрессии в подростковом возрасте в контексте восприятия педагогами этого вида поведения и могут помочь разработать программы повышения квалификации, направленные на корректную идентификацию факторов риска со стороны педагогов, сформировать стратегии воспитательной работы с младшими и старшими подростками.

Дальнейшее изучение проблем оценки значимости факторов риска агрессивного поведения подростков в представлении педагогов возможно благодаря расширению исследовательского поля, подразумевающего проведение исследований, направленных на изучение взаимосвязи между конкретными видами агрессивного поведения и факторами риска, которые его детерминируют, а также изучению различий в идентификации факторов риска в представлении педагогов с иными социально-демографическими и профессиональными характеристиками.

Литература

- Амбалова С.А., Калабекова М.Р. Факторы и условия, порождающие агрессивное поведение подростков // Проблемы научной мысли. 2017. Т. 1, № 1. С. 133–141.
- Аринин А.Н. Факторы, обуславливающие агрессивное поведение у подростков // Развитие образования. 2019. № 4(6). С. 87–92.
- Глебов В.В., Шавырёва Е.В. Воздействие социально-психологических факторов на динамику детско-подростковой агрессии в школьной среде // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 3. С. 32–39.
- Иванова И.П., Патева О.В. Факторы агрессивного поведения подростков // Психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска: проблемы, опыт, перспективы. 2016. С. 42–48.
- Иващенко Д.М. Агрессия в подростковой среде: факторы риска, предикторы, особенности эмоционально-личностной сферы и социального функционирования (литературный обзор) // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2016. № 3(92). С. 98–103.
- Касимова Л.Н., Святогор М.В., Сычугов Е.М., Зайцев О.С. Социальные, психологические и клинические факторы агрессивного поведения у подростков и лиц молодого возраста // Психиатрия. 2023. Т. 21, № 2. С. 89–103.
- Кузьмишина Т.Л., Мелентьева Е.В. Проблема детско-родительского взаимодействия в современных зарубежных исследованиях // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3, № 3. С. 16–26.
- Меньшикова Т.И. Специфика агрессивного поведения подростков // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2017. № 2. С. 106–115.
- Проничева М.М. Особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов (возрастной аспект) // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. Т. 6, № 6. С. 109–118.
- Проничева М.М. Особенности социальной перцепции у педагогов с синдромом эмоционального выгорания // Психология и право. 2019. Т. 9, № 3. С. 232–244. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090317>
- Психология подростка: Учеб. пособие. Психология — лучшее: проект / Под ред. А.А. Реана, Ж.К. Дандаровой. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.
- Равич-Щербо И.В., Марютина Т.М., Григоренко Е.Л. Психогенетика: учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности и направлению «Психология». М.: Аспект Пресс, 2000.
- Реан А.А. Свобода: ответственность, негативизм, забота // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. №3. С. 83–101. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.03.05>
- Реан А.А. и др. Профилактика агрессии и деструктивного поведения молодежи: анализ мирового опыта. СПб.: Издательско-полиграфическая компания «КОСТА», 2021.
- Реан А.А. и др. Психология девиантности. Дети. Общество. Закон: монография / Под ред. А.А. Реана. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2016.

- Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Издательство «Питер», 2000.
- Реан А.А., Коновалов И.А. Дисфункциональная семья как фактор агрессивного поведения подростков // Вестник Московского университета МВД России. 2020. № 8. С. 292–301. <https://doi.org/10.24411/2073-0454-2020-10500>
- Реан А.А., Кошелева Е.С. Агрессия и асоциальное поведение подростков в сознании педагогов // Вестник Московского университета МВД России. 2021. № 4. С. 305–312. <https://doi.org/10.24412/2073-0454-2021-4-305-312>
- Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. М.: МПГУ, 2022.
- Реан А.А., Трофимова Н.Б. Гендерные различия структуры агрессивности у подростков // Актуальные проблемы деятельности практических психологов. 1999. № 3. С. 6–7.
- Реан А.А., Ставцев А.А., Кузьмин Р.Г. Позитивно-психологический подход как фактор стимулирования психологического благополучия и редуцирования рисков профессионального выгорания педагога // Психология человека в образовании. 2021. Т. 3, № 4. С. 461–473. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-461-473>
- Смирнов О.Г. Факторы, влияющие на формирование агрессивного поведения подростков. Пути предупреждения и коррекции агрессивного поведения подростков. В сборнике информационно-методических материалов для специалистов органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних / Под ред. И.Е. Шишакова, О.Г. Смирнова. Ярославль, 2019. С. 11–16.
- Собкин В.С., Фомиченко А.С. О ситуациях агрессивного поведения между учениками (по материалам контент-анализа учительских сочинений) // Социология образования. Труды по социологии образования. 2011. С. 177–204.
- Собкин В.С., Калашникова Е.А. Жизненная позиция матерей и отцов учащихся начальной, основной и старшей школы // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 2(16). С. 50–71. <https://doi.org/10.11621/ТЕР-23-12>
- Солдатова Г.У., Ртищева М.А., Серёгина В.В. Онлайн-риски и проблема психологического здоровья детей и подростков // Академический вестник Академии социального управления. 2017. № 3. С. 29–37.
- Чельшева Ю.В. Референтные группы и ценностные ориентации подростков с асоциальным поведением // Системная психология и социология. 2015. № 4(16). С. 23–29.
- Cohen, D.A., Rice, J. (1997). Parenting styles, adolescent substance use, and academic achievement. *Journal of drug education*, 27(2), 199–211. <https://doi.org/10.2190/QPQQ-6Q1G-UF7D-5UTJ>
- Espelage, D.L., et al. (2014). Family violence, bullying, fighting, and substance use among adolescents: A longitudinal mediational model. *Journal of Research on Adolescence*, 24(2), 337–349. <https://doi.org/10.1111/jora.12060>
- Kim, H.S., Kim, H.S. (1997). The characteristics of their family environment and character trait among delinquent adolescents in Korea. *Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 8(1), 57–69.

References

- Rean, A.A., Dandarova Zh.K. (2007). Adolescent psychology: textbook: Psychology is the best: the project. SPb: Praim-EVROZNAK. (In Russ.).
- Ambalova, S.A., Kalabekova, M.R. (2017). Factors and conditions causing aggressive behaviour in adolescents. *Problemy Nauchnoi Mysli (Problems of Scientific Thought)*, 1(1), 133–141. (In Russ.).
- Arinin, A.N. (2019). Factors determining aggressive behaviour in adolescents. *Razvitie obrazovaniya (Development of Education)*, 4(6), 87–92. (In Russ.).
- Chelysheva, Yu.V. (2015). Reference groups and value orientations of adolescents with antisocial behaviour. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya (Systemic Psychology and Sociology)*, 4(16), 23–29. (In Russ.).
- Cohen, D.A., Rice, J. (1997). Parenting styles, adolescent substance use, and academic achievement. *Journal of Drug Education*, 27(2), 199–211. <https://doi.org/10.2190/QPQQ-6Q1G-UF7D-5UTJ>
- Espelage, D.L., et al. (2014). Family violence, bullying, fighting, and substance use among adolescents: A longitudinal mediational model. *Journal of Research on Adolescence*, 24(2), 337–349. <https://doi.org/10.1111/jora.12060>
- Glebov, V.V., Shchavyryova, E.V. (2008). Impact of socio-psychological factors on the dynamics of children's and adolescent aggression in the school environment. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika (Bulletin of the Russian People's Friendship University. Series: Psychology and Pedagogy)*, 3, 32–39. (In Russ.).
- Ivanova, I.P., Pateeva, O.V. (2016). Factors of aggressive behaviour of teenagers. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detei gruppy riska: problemy, opyt, perspektivy (Psychological and Pedagogical Support for Children at Risk: Problems, Experiences, Prospects)*, 42–48. (In Russ.).
- Ivashinenko, D.M. (2016). Aggression in the adolescent environment: risk factors, predictors, features of the emotional-personal sphere and social functioning (literature review). *Sibirskii vestnik psikhologii i narkologii (Siberian Journal of Psychiatry and Narcology)*, 3(92), 98–103. (In Russ.).
- Kasimova, L.N., Svyatogor, M.V., Sychugov, E.M., Zaitsev, O.S. (2023). Social, psychological and clinical factors of aggressive behaviour in adolescents and young people. *Psikhiatriya (Psychiatry)*, 21(2), 89–103. (In Russ.).
- Kim, H.S., Kim, H.S. (1997). The characteristics of their family environment and character trait among delinquent adolescents in Korea. *Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 8(1), 57–69.
- Kuzmishina, T.L., Melenteva, E.V. (2014). Problem of Child-Parent Interaction in Modern Foreign Studies. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 3(3), 16–26. (In Russ.).
- Men'shikova, T.I. (2017). Specifics of aggressive behaviour of teenagers. *Chekhov's Taganrog Institute Bulletin*, 2, 106–115. (In Russ.).
- Pronicheva, M.M. (2018). Features of the manifestation of the syndrome of emotional burnout in teachers (age aspect). *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya (World of Science. Pedagogy and Psychology)*, 6(6), 109–118 (In Russ.).
- Pronicheva, M.M. (2019). Characteristics of Social Perception among Teachers with Burnout Syndrome. *Psikhologiya i pravo (Psychology and Law)*, 9(3), 232–244. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090317> (In Russ.).
- Ravich-Scherbo, I.V., Maryutina, T.M., Grigorenko, E.L. (2000). Psychogenetics: a textbook for students of higher education institutions studying in the specialties and direction "Psychology". M.: Aspect Press. (In Russ.).

- Rean, A.A. (2021). Freedom: responsibility, negativism, care. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 3, 83–101. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.03.05> (In Russ.).
- Rean, A.A., et al. (2016). Psychology of deviance. Children. Society. Law: a monograph. In A.A. Rean (Eds.). M.: YuNITI-DANA. (In Russ.).
- Rean, A.A., et al. (2021). Prevention of aggression and destructive behaviour of young people: an analysis of world experience. SPb: Izdatel'sko-poligraficheskaya kompaniya "KOSTA". (In Russ.).
- Rean, A.A., Kolominsky, Y.L. (2000). Social pedagogical psychology. SPb: Izdatel'stvo "Piter". (In Russ.).
- Rean, A.A., Kononov, I.A. (2020). Dysfunctional family as a factor of aggressive behaviour of adolescents. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii (Moscow University of Internal Affairs Bulletin)*, 8, 292–301. <https://doi.org/10.24412/2073-0454-2021-4-305-312> (In Russ.).
- Rean, A.A., Kosheleva, E.S. (2021). Aggression and antisocial behaviour of adolescents in the minds of teachers. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii (Moscow University of Internal Affairs Bulletin)*, 4, 305–312. <https://doi.org/10.24412/2073-0454-2021-4-305-312> (In Russ.).
- Rean, A.A., Kudashov, A.R., Baranov, A.A. (2022). Psychology of personality adaptation. Analysis. Theory. Practice. M.: MPGU. (In Russ.).
- Rean, A.A., Stavtsev, A.A., Kuzmin, R.G. (2021). Positive psychology approach as a factor of stimulating psychological well-being and reducing the risks of professional burnout of a teacher. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii (Psychology in Education)*, 3(4), 461–473. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-461-473> (In Russ.).
- Rean, A.A., Trofimova, N.B. (1999). Gender differences in the structure of aggressiveness in adolescents. *Aktual'nye problemy deyatel'nosti prakticheskikh psikhologov (Problems of the Activities of Practical Psychologists)*, 3, 6–7. (In Russ.).
- Smirnov, O.G. (2019). Factors influencing the formation of aggressive behaviour in adolescents. Ways of preventing and correcting aggressive behaviour in adolescents. Collection of information and methodical materials for specialists of bodies and institutions of the system of prevention of neglect and juvenile delinquency. In I.E. Shishakova, O.G. Smirnova (Eds.), (pp. 11–16). Yaroslavl. (In Russ.).
- Sobkin, V.S., Fomichenko, A.S. (2011). On situations of aggressive behaviour between students (based on content analysis of teacher essays). *Sotsiologiya obrazovaniya. Trudy po sotsiologii obrazovaniya (Sociology of Education. Works on the Sociology of Education)*, 177–204. (In Russ.).
- Sobkin, V.S., Kalashnikova, E.A. (2023). Life position of mothers and fathers of primary, secondary, and high school students. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and Experimental Psychology)*, 2(16), 50–71. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-12> (In Russ.).
- Soldatova, G.U., Rtishcheva, M.A., Seryogina, V.V. (2017). Online risks and the problem of psychological health of children and adolescents. *Akademicheskii vestnik Akademii sotsial'nogo upravleniya (Academic Bulletin of the Academy of Social Management)*, 3, 29–37. (In Russ.).

Поступила: 13.02.2023
Получена после доработки: 18.08.2023
Принята в печать: 31.10.2023

Received: 13.02.2023
Revised: 18.08.2023
Accepted: 31.10.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



Артур Александрович Реан — академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии деструктивного поведения и агрессии молодежи Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований; директор Центра социализации семьи и профилактики асоциального поведения Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, председатель Научного совета Российской академии образования по проблемам профилактики агрессии и деструктивного поведения учащихся, aa.rean@mpgu.su, <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>

Artur A. Rean — Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Laboratory for Psychology of Destructive Behaviour and Aggression of Youth, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Director of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behaviour Research, Institute of Pedagogics and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Chairman of the Scientific Council of the Russian Academy of Education on the Prevention of Aggression and Destructive Behaviour of Students, aa.rean@mpgu.su, <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>



Иван Александрович Коновалов — кандидат психологических наук, аналитик Центра социализации семьи и профилактики асоциального поведения Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, iv.kononov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0982-5813>

Ivan A. Kononov — PhD in Psychology, Research Analyst of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behaviour Research, Institute of Pedagogics and Psychology, Moscow Pedagogical State University, iv.kononov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0982-5813>



Роман Геннадьевич Кузьмин — аналитик Центра социализации семьи и профилактики асоциального поведения Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, romquz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8851-5313>

Roman G. Kuzmin — Research Analyst at the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behaviour Research, Institute of Pedagogics and Psychology, Moscow Pedagogical State University, romquz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8851-5313>



Антон Львович Линьков — аналитик Центра социализации семьи и профилактики асоциального поведения Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, tonypsy@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4364-0182>

Anton L. Linkov — Research Analyst at the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behaviour Research, Institute of Pedagogics and Psychology, Moscow Pedagogical State University, tonypsy@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4364-0182>

ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0404>

УДК 159.952.2

Особенности проявлений высших психических функций у актеров в виртуальной реальности

В.Л. Машков¹, Е.Е. Нефельд²✉, А.И. Ковалёв³, А.Г. Долгих⁴, Е.А. Смирнова⁵,
М.В. Самусева⁶, С.В. Стрельников⁷, Д.А. Рогачева⁸, О.В. Ваханцева⁹¹Московский театр Олега Табакова Москва, Российская Федерация^{2,5,7}Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация^{3,4,6,8,9}Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉nefeld.ekaterina@mail.ru

Резюме

Актуальность. Изучение профессиональной деятельности актеров с позиций современных психологических теорий представляет собой актуальную задачу для психологии искусства. В частности, особый интерес демонстрирует вопрос о наличии существенно иного функционирования когнитивных процессов у актеров вследствие обучения приемам актерского мастерства. Решению данного вопроса может способствовать не только возможность диагностики уровня развития высших психических функций с помощью стандартизированных методов, но и в большей степени оценка когнитивных способностей в специальных условиях виртуальной реальности.

Цель. Измерение параметров успешности выполнения актерами заданий на оценку уровня когнитивного функционирования в виртуальной реальности в сравнении с группой студентов не являющимися актерами.

Методы. В ходе эксперимента контрольной (студенты, не являющиеся актерами) и экспериментальной (начинающие актеры) группам было предложено выполнить задания на оценку уровня когнитивного функционирования в двумерном формате и формате виртуальной реальности. Для этого участники эксперимента сначала выполняли двумерные тесты на оценку зрительного внимания и рабочей памяти, а затем задачи на оценку внимания и памяти в шлеме виртуальной реальности HTC Vive Pro в специальной виртуальной среде Upgrade VR.

Выборка. В эксперименте приняло участие 2 группы испытуемых. Экспериментальную группу составили 10 студентов Театральной школы О. Табакова (средний возраст 17 лет). В контрольную группу вошли 20 испытуемых (18 женщин, 2 мужчины, средний возраст 18 лет) — студенты факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

Результаты. Сравнивая результаты актеров до и после погружения в виртуальную реальность при выполнении двумерных компьютеризированных заданий на оценку рабочей памяти, не обнаружено значимых различий ($t = -1,35$, $df = 9$, $p = 0,209$). Также не было обнаружено значимых различий при сравнении результатов выполнения актерами заданий на оценку параметров внимания ($t = -0,070$, $df = 9$, $p = 0,946$). При сравнении результатов актеров и студентов в выполнении заданий в виртуальной реальности были выявлены значимые различия в успешности выполнения задания на пространственную ориентацию ($t = -4,44$, $df = 28$, $p < 0,001$) и задания на оценку рабочей памяти ($t = -2,34$, $df = 28$, $p = 0,027$). Кроме того, были выявлены значительные различия в средних значениях успешности выполнения двумерных заданий между актерами и студентами до погружения в VR согласно результатам методики N-back ($t = 2,4$, $df = 28$, $p < 0,023$) и методики SART ($t = -3,95$, $df = 28$, $p < 0,001$).

Выводы. В ходе исследования были выявлены различия в параметрах когнитивного функционирования между актерами и студентами, особенно заметные при выполнении заданий в виртуальной реальности, связанных с пространственной ориентацией и рабочей памятью. Использование виртуальной реальности позволяет смоделировать сценическую ситуацию и создать тренировочные условия для развития когнитивных навыков, реакции на неожиданные события и эмоциональной экспрессии актеров. Результаты исследования показали, что использование цифровых технологий в искусстве открывает новые возможности для творческого процесса и создания уникальных художественных образов.

Финансирование. Работа выполнена в рамках государственного задания Разработка фундаментальных научных основ психологии театрального и художественного искусства.

Ключевые слова: психология искусства, психология актера, виртуальная реальность, зрительное внимание, рабочая память.

Для цитирования: Машков В.Л., Нефельд Е.Е., Ковалёв А.И., Долгих А.Г., Смирнова Е.А., Самусева М.В., Стрельников С.В., Рогачева Д.А., Ваханцева О.В. Особенности проявлений высших психических функций у актеров в виртуальной реальности // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 4. С. 38–52. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0404>

PSYCHOLOGY OF ART

Research Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0404>

Manifestations of Higher Mental Functions in Actors in Virtual Reality

V.L. Mashkov¹, E.E. Nefeld²✉, A.I. Kovalev³, A.G. Dolgikh⁴, E.A. Smirnova⁵,
M.V. Samuseva⁶, S.V. Strelnikov⁷, D.A. Rogacheva⁸, O.V. Vakhantseva⁹

¹ Moscow Theater of Oleg Tabakov, Moscow, Russian Federation

^{2,5,7} Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

^{3,4,6,8,9} Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ nefeld.ekaterina@mail.ru

Abstract

Background. The study of the professional activities of actors from the standpoint of modern psychological theories is an urgent task for psychology of art. In particular, the question of whether there is a significant difference in the functioning of cognitive processes in actors as a result of training in acting techniques is considered. The answer can be revealed not only by classical measurements of the development of higher mental functions using standardized methods, but also, to a large extent, by the assessment of cognitive abilities in special conditions of virtual reality.

Objectives. The study is aimed at measuring success parameters for actors performing tasks to assess the level of cognitive functioning in virtual reality in comparison with a group of students who are not actors.

Methods. During the experiment, the control (students who are not actors) and experimental (novice actors) groups were asked to complete tasks to assess the level of cognitive functioning in two-dimensional and virtual reality formats. In order to do this, the experiment participants first performed two-dimensional tests to assess visual attention and working memory, and then did tasks to assess attention and memory in the HTC Vive Pro virtual reality helmet in a special virtual environment "Upgrade VR".

Sample. Two groups of subjects took part in the experiment. The experimental group consisted of 10 students of the O. Tabakov School (average age 17 years). The control group included 20 subjects (18 women, 2 men, average age 18 years) — students of the Faculty of Psychology at Lomonosov Moscow State University.

Results. Comparing the performance of actors before and after immersion in virtual reality on two-dimensional computerized task assessing working memory, no significant differences were found ($t = -1.35$, $df = 9$, $p = 0.209$). Also, no significant differences were found when comparing the results of actors performing tasks to assess attention parameters ($t = -0.070$, $df = 9$, $p = 0.946$). When comparing the results of actors and students in performing tasks in virtual reality, significant differences were revealed in the success of completing a spatial orientation task ($t = -4.44$, $df = 28$, $p < 0.001$) and a task assessing working memory ($t = -2.34$, $df = 28$, $p = 0.027$). In addition, significant differences were identified in the average success rates in completing two-dimensional tasks between actors and students before immersion in VR according to the results of the N-back technique ($t = 2.4$, $df = 28$, $p < 0.023$) and the SART technique ($t = -3.95$, $df = 28$, $p < 0.001$).

Conclusions. The study revealed differences in parameters of cognitive functioning between actors and students, especially noticeable when performing tasks in virtual reality related to spatial orientation and working memory. The use of virtual reality allows you to simulate a stage situation and create training conditions for the development of cognitive skills, reactions to unexpected events and emotional expression of actors. The results of the study showed that the use of digital technologies in art opens up new opportunities for the creative process and for the construction of unique artistic images.

Funding. The work was carried out within the framework of the state assignment "Development of fundamental scientific foundations of the psychology of theatrical and artistic arts".

Keywords: psychology of art, actor psychology, virtual reality, visual attention, working memory.

For citation: Mashkov V.L., Nefeld E.E., Kovalev A.I., Dolgikh A.G., Smirnova E.A., Samuseva M.V., Strelnikov S.V., Rogacheva D.A., Vakhantseva O.V. (2023). Manifestations of Higher Mental Functions in Actors in Virtual Reality. *National Psychological Journal*, 18(4), 38–52. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0404>

Введение

Искусство наряду с другими сферами человеческой деятельности претерпевает в настоящее время различные трансформации, в первую очередь связанные с активным внедрением цифровых технологий. Чаще всего использование технологических решений направлено на совершенствование методов создания того или иного художественного образа. Известны примеры, когда средства искусственного интеллекта сами создают картины (Sun et al., 2022), музыканты используют вместо реальных инструментов их цифровые аналоги (Waddell et al., 2019), а декорации в театре заменяются широкоформатными экранами (Arighi et al., 2021), при этом ведутся попытки изучить нейронную основу драматического актерского мастерства (Brown et al., 2019). Однако, важным аспектом является применение современных технологических решений в формировании и оценке новых талантов. В настоящее время, основной подход к измерению успешности основан на экспертной оценке профессионалов сферы искусства. Хорошо известно, что именно подготовка высококлассного конкурентоспособного актера была важнейшей в русском театре вообще, и в русской психологической театральной школе, развивающейся по принципам, заложенным в так называемой «системе Станиславского», в частности. Создание актером наиболее правдоподобного образа обеспечивалось прочной неразрывной связью между актером и воспроизводимым им персонажем. Согласно К.С. Станиславскому — актер должен «найти себя в роли, и роль в себе», то есть органично воспроизводить эмоции персонажа, исследовать логику, мотивы и цели персонажа, добиваться подлинного воспроизведения психофизических действий, а не просто имитировать поведение, всегда учитывать предлагаемые обстоятельства для достижения полной передачи образа (Виноградская, 1976).

При таком подходе идеи К.С. Станиславского оказываются конгруэнтны теоретическим положениям, выдвинутым И.П. Павловым, в первую очередь о регуляции поведения человека посредством «первой» и «второй» сигнальных систем (Павлов, 1950). Тогда «исследование персонажа» должно происходить путем обращения внимания с одной стороны к физиологическим проявлениям актера, а с другой, отдельно, на вербальную составляющую его роли. Подчеркивается роль тела и его реакций в актерском искусстве, а также важная роль отводится возможности актера произвольно контролировать свое эмоциональное состояние посредством регуляции дыхания, надлежащей физической формы, умению использовать эмоциональные ассоциации и готовности выполнять различные физические действия на сцене (Hagen, 1991). Речевое же поведение, содержание высказываний рассматривается как прояв-

ление поведения, регулируемое второй сигнальной системой.

Современный этап изучения человеческой психики и поведения предоставляет новые подходы и для методологии театрального искусства, объединяя психологическую и физиологическую составляющую актерской работы. Подчеркивается важность опыта актера, его эмоциональной подлинности и умения использовать физиологические реакции для выражения эмоций при воплощении образа персонажа. При этом в фокусе оказывается умение актера удерживать внимание на своей роли, помнить необходимую последовательность психофизических действий, умело ориентироваться в пространстве сцены. Тем самым речь идет о конкретных особенностях когнитивного функционирования актера, позволяющих ему наиболее точно воспроизводить образ своего персонажа на сцене. В решении задачи создания правдоподобного образа существуют специальные техники и приемы развития актерских способностей. В школе подготовки актеров по так называемой системе Станиславского допускается предположение, что актер будет тем более успешен, то есть правдоподобен в глазах зрителя, чем более точно и детально воспроизведет необходимый образ путем реализации сознательных непрерывных психофизических действий. Успешность воплощения этих действий будет в том числе определяться способностью их запомнить и точно, или по-другому, внимательно, воспроизвести.

Таким образом, в связи с необходимостью совершенствования приемов обучения актерскому мастерству возникает задача поиска инструментов прямого моделирования предлагаемых обстоятельств, в которых актер мог бы воплощать совокупность психофизических действий в целях создания наиболее правдоподобного образа. Иными словами, необходимо погрузить актера в определенную среду, в которой он бы мог активно действовать, проявляя свои сформированные качества.

В качестве инструмента, успешно имитирующего различные пространственные предлагаемые обстоятельства, могут быть рассмотрены системы виртуальной реальности (VR). История взаимодействия таких, на первый взгляд, разных областей как театральное искусство и технологии виртуальной реальности, началась с появления самых первых VR систем еще в начале 90-х годов. Однако стоит отметить, что изначально VR рассматривалась как более эффективный способ предъявления зрителю театрального представления, который должен был создавать более полное погружение. Одной из первых была осуществлена попытка демонстрации «зрителю» в шлеме виртуальной реальности поведение другого человека «от первого лица» (Paul, 2003).

Знаковым стал также проект, незаслуженно редко упоминаемый в работах по истории VR и содержащий очень близкий методологии рассмотрения

поведения человека в предлагаемых обстоятельствах. Проект Б. Лаурел и Р. Стрикленд под названием «Заменитель» (Placeholder) предполагал погружение человека в определенную виртуальную среду ВС, в которой требовалось иногда переместиться в непривычную для него обстановку (например, двигаться по маршруту по каменистым горным тропам) или же подражать какому-либо животному (Laurel et al., 1996). Авторы проекта отмечали, что оказываясь в условиях активного выполнения задачи в виртуальном мире, человек преобразуется, и имеет место «убедительная аллегория захватывающей силы повествования». «Заменитель» и следующий за ним проект «Осмос» Ч. Дэвиса (Davies, 1998), в котором дополнительно к VR-шлему для более полного погружения использовался также костюм с системой отслеживания движений испытуемого и предъявления ему в VR положения частей собственного тела, по сути своей положили начало плеяде проектов, посвященных изучению возможностей использования VR как инновационного способа предъявления художественного содержания. Тем не менее, выражение коллег из Института изучения технологий виртуальной реальности Университета Канзаса лучше всего описывает состояние дел по взаимодействию театра и VR в конце 90-х годов: «виртуальная реальность используется не просто как зрелище само по себе, но как новая и захватывающая сценорафическая среда на службе сценария; виртуальная реальность становится еще одним компонентом совместной работы театрального художника» (ieVR, 1995).

Последующие работы, интегрирующие тематику театральных представлений и VR, были посвящены, в первую очередь, вопросу о роли эффекта присутствия — субъективного переживания высокой степени реалистичности наблюдаемой виртуальной среды (Sanchez-Vives et al., 2005) — в создании у зрителя ощущения полного погружения в наблюдаемую сцену VR, в которой разворачивается представление (Mogie, 2007). Исследование эффекта присутствия, как известного феномена в области VR, показало принципиальную схожесть VR и театрального искусства. Конечной задачей режиссера и актера является создание у зрителя всеобъемлющего и устойчивого образа (Dunn et al., 2020). В случае с VR у наблюдателя также формируется целостный образ предъявляемой VR среды, при этом создаваемый образ должен быть как можно более правдоподобным и реалистичным. Тем самым можно сказать, что «погружение» зрителя в создаваемую актерами «среду» схоже по цели с погружением наблюдателя в среду VR, а различия заключаются в технических способах реализации этой задачи. Также известны примеры использования параметров оценивания выразительности выступления и успешности передачи образа персонажа с помощью заранее разработанных систем регистрации высоты голоса, аудиови-

зуального ритма и движения головы в виртуальной реальности (Barbulescu A. et al., 2014). А также, воссоздание сценических условий театра — виртуальное повторение живого театрального представления, в котором виртуальная среда используется в качестве репетиционной площадки для профессиональных актеров (Slater M. et al., 2000).

Имея ввиду это содержательное сходство, можно предположить, что сочетание актера, использующего приемы для порождения необходимого образа у зрителя, с одной стороны, и виртуальной сцены, с другой стороны, станут взаимодополняющими друг друга элементами. Что в свою очередь станет возможным лишь в том случае, если актер действительно сможет быстро адаптироваться к нахождению в виртуальной среде.

Показано, что способность эффективного взаимодействия с виртуальными средами во многом связана с уровнем развития когнитивного функционирования — рабочей памятью (Величковский, 2014), вниманием (Varmaghani et al., 2022), пространственными способностями (Abich et al., 2021). Приемы и техники развития актерского мастерства также направлены на развитие в первую очередь тех же когнитивных процессов. Например, существуют специальные актерские тренинги: упражнение «Самурай» направлено на работу внимания, где группа из 10 актеров, стоящих в круге, должны имитировать удар самурая мечом по отношению к любому из группы, в то время как остальные члены группы должны следить за траекторией «ударов» и совершать определенные действия в случае, если «удар» был направлен в рядом стоящего актера, актер, в кого непосредственно был направлен «удар», должен отреагировать и направить «удар» в другого; упражнение «Буквы и цифры» направлено на развитие пространственных способностей, где группа из 16–20 актеров должна выстроиться за определенный отрезок времени в различные буквы и цифры, основываясь на расположении друг друга в пространстве; упражнение «Порядок» направлено на развитие рабочей памяти, при котором группа из 10–12 актеров в хаотичном порядке становятся в линию, называют по очереди свои имена и расходятся по разным сторонам в хаотичном порядке, а ведущий (наблюдающий актер) должен воспроизвести порядок ряда, называя имена и указывая на расположение каждого актера в линии).

Важно отметить, что различные актеры могут отличаться по множеству параметров — исходные биографические данные, опыт актерской деятельности, образование и вид подготовки, которые могут влиять на формирование когнитивных процессов, и усложнять сравнение между актерами разного уровня в процессе освоения профессии. Поэтому сравнение актеров с не-актерами может позволить выявить особенности развития когнитивных функций, связанных именно с актерской деятельностью.

Цель исследования

Целью данного исследования стало измерение параметров успешности выполнения актерами заданий на оценку уровня когнитивного функционирования в виртуальной реальности в сравнении с группой студентов не являющимися актерами.

Гипотеза

Гипотеза заключалась в том, что актеры, погружаясь в виртуальную среду, покажут лучшие результаты в выполнении заданий на оценку рабочей памяти, внимания и пространственной ориентации. Тем самым предполагалось, что именно в условиях VR, находясь в контексте реализации деятельности, актеры смогут показать более эффективные результаты благодаря освоенным ранее приемам актерского мастерства, в сравнении с испытуемыми, не имевшими подобных навыков.

Методы исследования

В исследовании были использованы следующие методы: Шлем виртуальной реальности HTC Vive Pro; Виртуальная среда Upgrade VR производства компании VRTech; Методика для оценки рабочей памяти N-back (Jaeggi et al., 2010) и методика оценки зрительного внимания SART (Robertson et al., 1997).

Процедура исследования

Процедура эксперимента заключалась в том, что испытуемым вначале предлагалось выполнить компьютеризированные психодиагностические задачи для оценки уровня когнитивного функционирования в двумерном формате на ноутбуке.

Затем следовала тренировка по выполнению заданий в виртуальной реальности, которая представляла собой выполнение задач в облегченном виде. После этого участникам эксперимента необходимо было последовательно выполнить 4 задания в формате виртуальной реальности. Затем снова следовало выполнение тестов на рабочую память и уровень развития внимания в двумерном формате на ноутбуке. Таким образом, вся процедура эксперимента для одного испытуемого занимала около 60 мин.

Стимуляция

Задания предъявлялись в виртуальной среде, в качестве которой использовалось приложение Upgrade VR. Приложение позволяло испытуемым выполнить четыре задания, по результатам которых можно было оценить их уровень когнитивного функционирования.

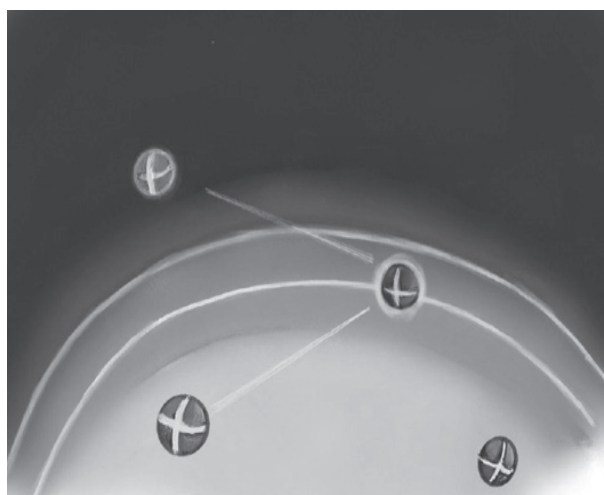


Рис. 1. Задание в виртуальной реальности на оценку возможностей пространственной ориентации

Fig. 1. A task in virtual reality to assess the capabilities of spatial orientation

В первом задании («пространственная ориентация») испытуемым необходимо было соединить статично расположенные в виртуальном пространстве шары по установленному порядку: каждый последующий шар при этом подсвечивался красным. Шары были расположены на различном расстоянии от наблюдателя. Оценивался параметр затраченного времени на выполнение задания.

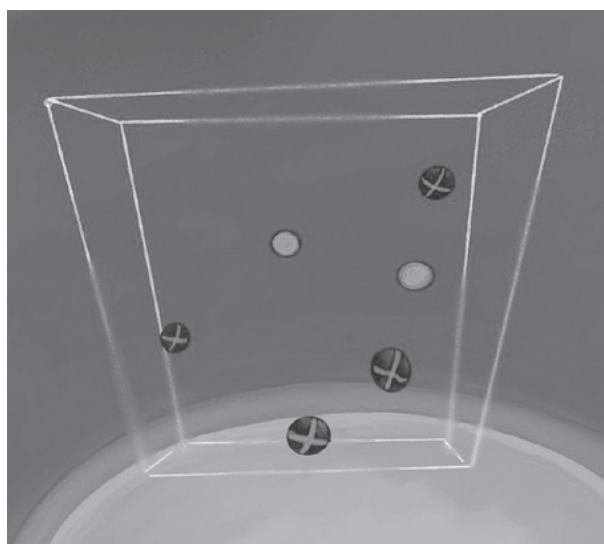


Рис. 2. Задание в виртуальной реальности на оценку уровня зрительного внимания

Fig. 2. A virtual reality task to assess the level of visual attention

Второе задание («слежение за объектами»): перед испытуемым находилась совокупность из 5 одинаковых шаров, 2 из них в начале пробы «подсвечивались» голубым цветом. Затем в течение нескольких секунд шары хаотично перемещались перед испытуемым. После того, как шары поменяют местоположение, испытуемому необходимо было найти шары, которые были «подсвечены» голубым и указать на них с помощью контроллера. В результате оценивалась точность указания шаров.

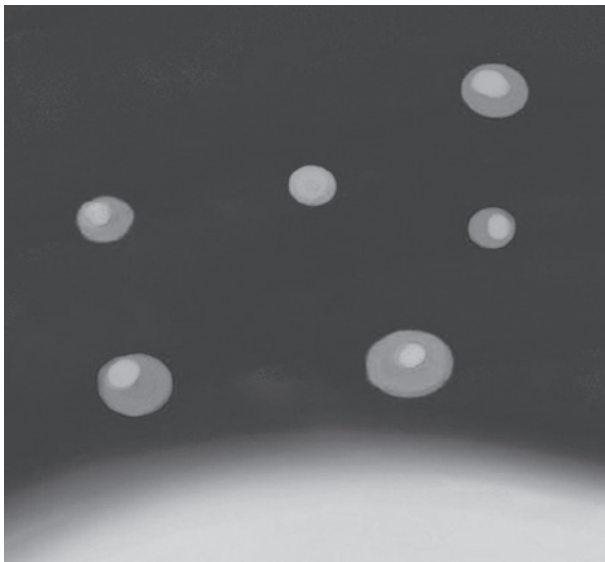


Рис. 3. Задание в виртуальной реальности на оценку уровня сенсомоторной координации

Fig. 3. Virtual reality task to assess the level of sensorimotor coordination

Третье задание («сенсомоторная координация»): в центре виртуального пространства находился желтый шар, от которого в сторону местоположения испытуемого направлялись шары красного и зеленого цвета. Участнику необходимо с помощью контроллера в руке «ударить» по зеленым шарам, не задев при этом красные шары. Оценивалась точность работы испытуемого.

Четвертое задание («рабочая память»): участникам было предъявлено несколько различных геометрических трехмерных фигур, необходимо было запомнить их последовательность и местоположение. Затем фигуры меняли свое расположение в пространстве. Задача испытуемого сводилась к тому, чтобы восстановить правильную последовательность объектов при помощи контроллера после того, как их пространственное расположение изменялось.

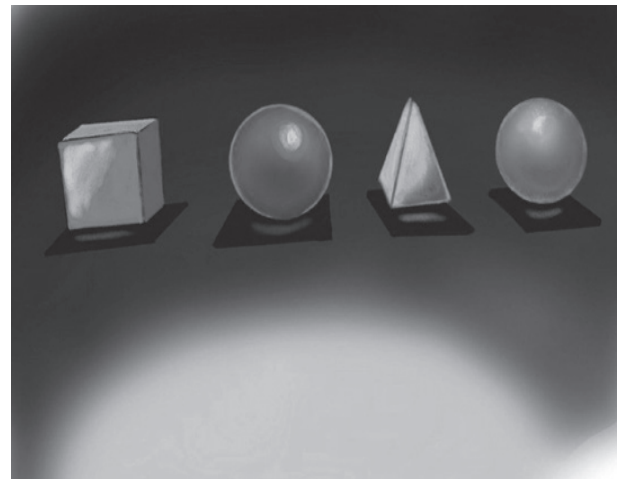


Рис. 4. Задание в виртуальной реальности на оценку уровня функционирования рабочей памяти

Fig. 4. Virtual reality task to assess the level of functioning of working memory

Оборудование

Стимуляция предъявлялась посредством шлема виртуальной реальности HTC Vive, имеющего 2 LCD-дисплея диагональю 3,4 дюйма с разрешением 1400 × 1700 на глаз. Общее разрешение: 1080 × 1200. Угол обзора: 110°. Частота обновления экрана: 90 Гц.

Выборка

В эксперименте приняло участие 2 группы испытуемых. Экспериментальную группу составили 10 студентов Театральной школы О. Табакова (4 женщины, 6 мужчин, средний возраст 17 лет). В контрольную группу вошли 20 испытуемых (18 женщин, 2 мужчины, средний возраст 18 лет) — студенты факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Все испытуемые имели нормальное или скорректированное до нормального зрение, а также не имели каких-либо повреждений головного мозга.

Результаты

Сравнение результатов выполнения актерами двумерных компьютеризированных заданий на оценку рабочей памяти до и после погружения в виртуальную реальность (рис. 1) обнаружило отсутствие значимых различий ($t = -1,35$, $df = 9$, $p = 0,209$).

Аналогичное сравнение результатов выполнения актерами заданий на оценку параметров внимания (рис. 6) также не обнаружило значимых различий ($t = -0,070$, $df = 9$, $p = 0,946$).

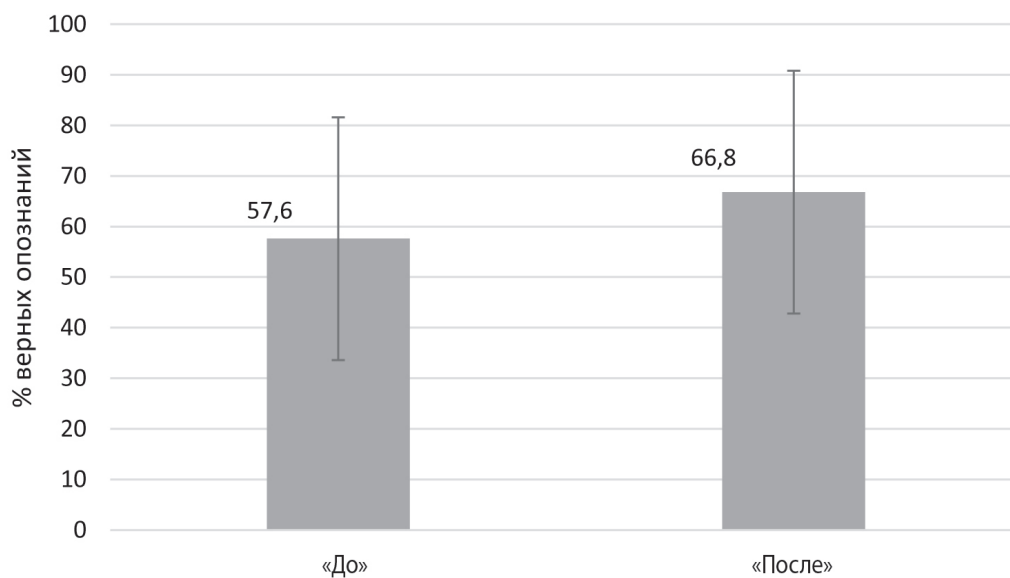


Рис. 5. Средние значения показателей группы актеров по выполнению задания N-back (% верных опознаний) до и после погружения в виртуальную реальность.

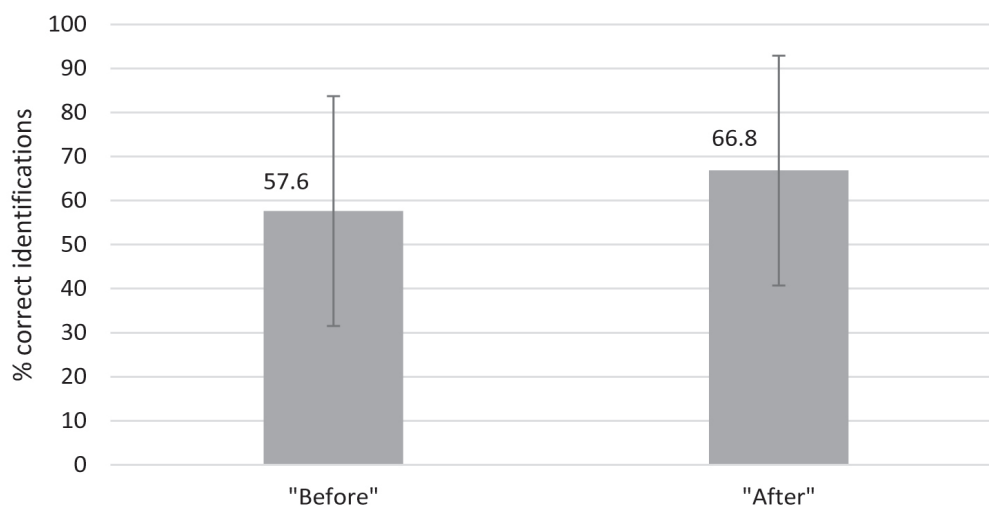


Fig. 5. Average values of performance in a group of actors performing the N-back task (% of correct identifications) before and after immersion in virtual reality.

Тем самым не обнаружено какого-либо влияния от погружения актеров в условия виртуальной реальности на параметры их когнитивного функционирования, в связи с чем результаты выполнения заданий в виртуальной реальности могут быть приняты к рас-

смотрению, так как это свидетельствует о сохранении когнитивных функций в таких условиях. Стоит отметить, что актеры могут обладать высокой способностью адаптироваться к новым условиям и быстро приспосабливаться к изменяющим обстоятельствам.

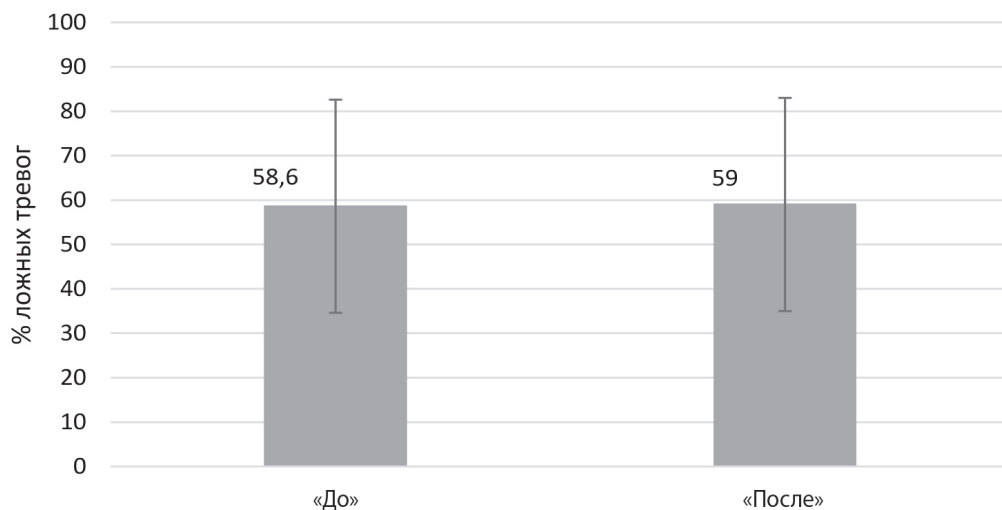


Рис. 6. Средние значения показателей группы актеров по выполнению задания SART (% ложных тревог) до и после погружения в виртуальную реальность

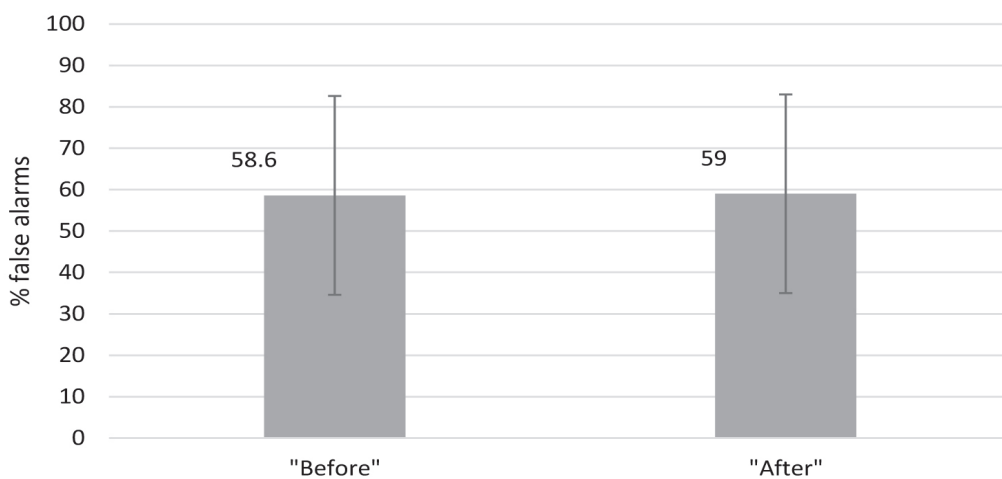


Fig. 6. Average values of the group of actors performing the SART task (% false alarms) before and after immersion in virtual reality

Это может объяснить отсутствие значимого влияния погружения виртуальной реальности на их когнитивные функции.

При сравнении результативности актеров и студентов в выполнении заданий в виртуальной реаль-

ности (рис. 7) были обнаружены значимые различия в успешности выполнения задания на пространственную ориентацию ($t = -4,44$, $df = 28$, $p < 0,001$) и задания на оценку рабочей памяти ($t = -2,34$, $df = 28$, $p = 0,027$).

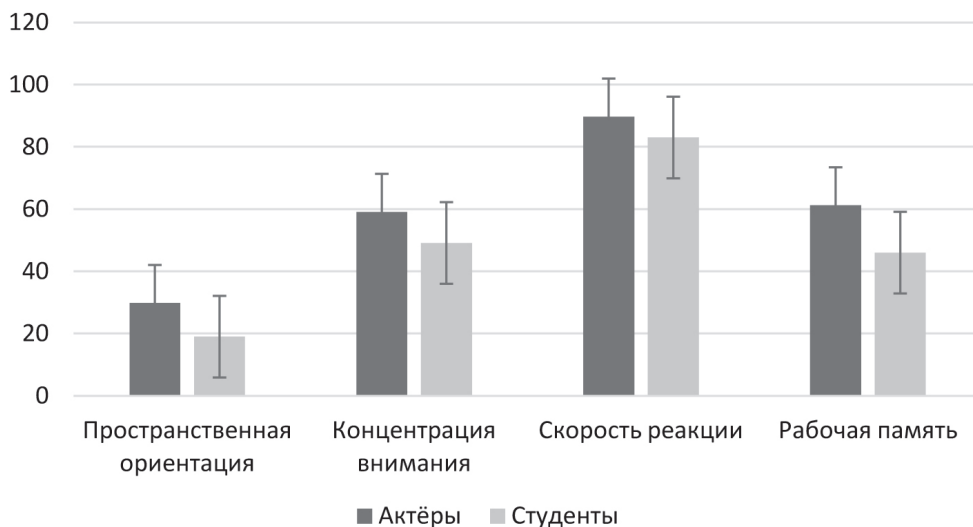


Рис. 7. Средние значения успешности (% выполнения) выполнения заданий в виртуальной реальности группами актёров и студентов

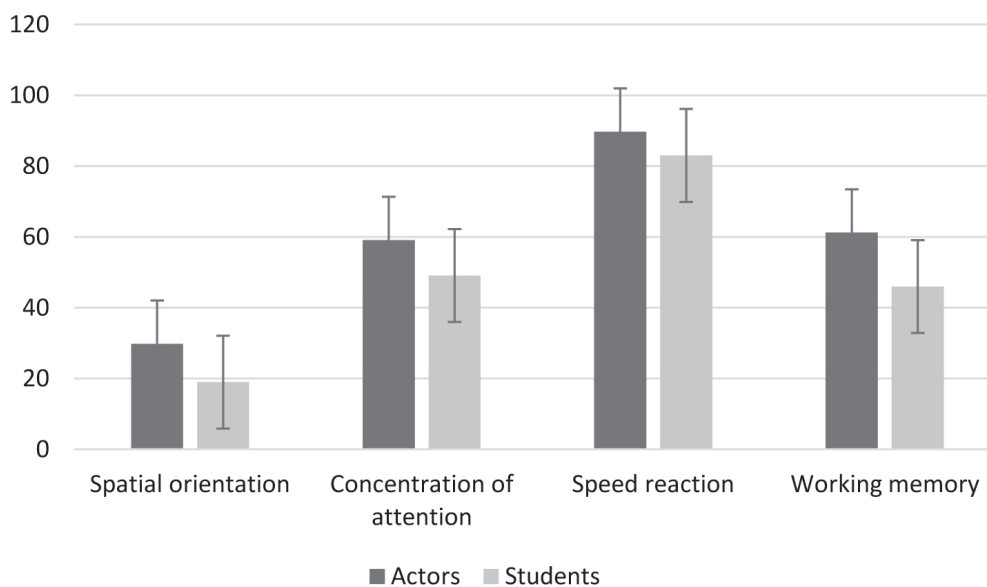


Fig. 7. Average success rates (% completion) of completing tasks in virtual reality by groups of actors and students

Корреляционный анализ успешности выполнения заданий актёрами и студентами в двумерном формате и в формате виртуальной реальности показал отсутствие каких-либо значимых связей между результативностью участников эксперимента при разных условиях прохождения методик.

Кроме того были обнаружены значимые различия (рис. 8) в средних значениях успешности вы-

полнения двумерных заданий между актёрами и студентами до погружения в ВР как по результатам методики N-back ($t = 2,4, df = 28, p < 0,023$), так и методики SART ($t = -3,95, df = 28, p < 0,001$). В отличие от результатов прохождения методик в виртуальной реальности, в двумерном формате актёры показали меньшие значения результативности, чем студенты.

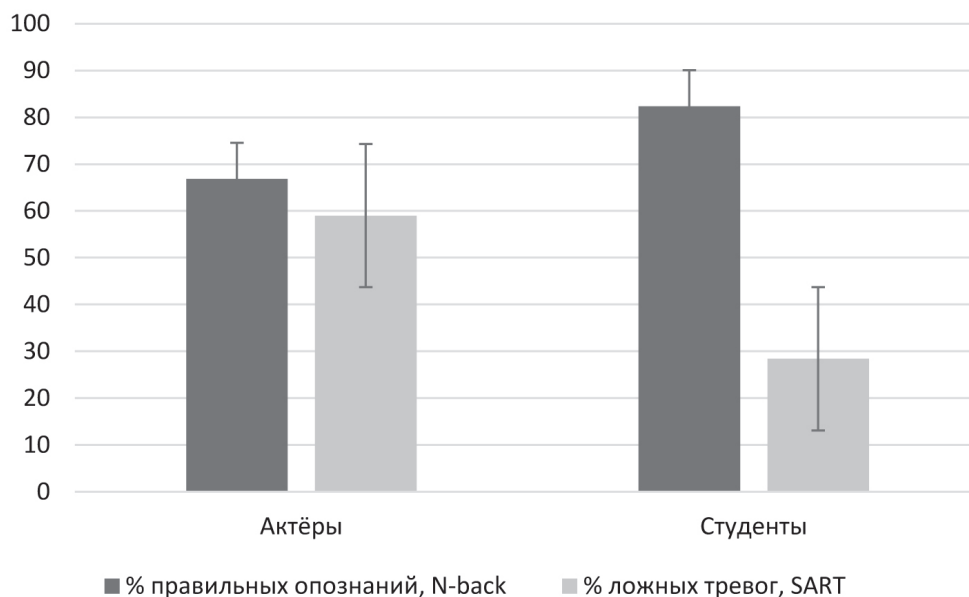


Рис. 8. Средние значения результативности выполнения методик N-back и SART группами актёров и студентов

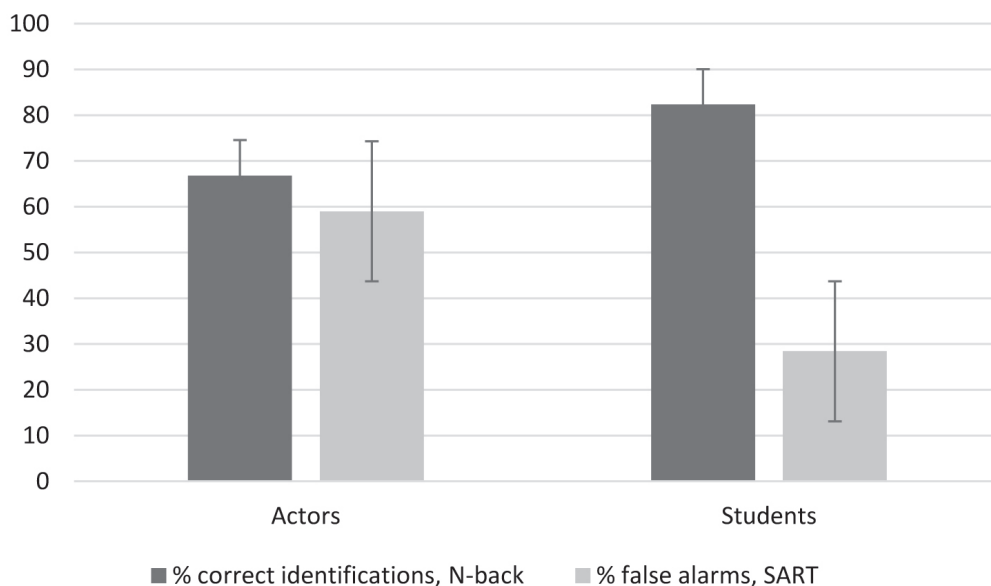


Fig. 8. Average values of the effectiveness in performing N-back and SART methods by groups of actors and students

Обсуждение результатов

На основе полученных данных, при выполнении актёрами двумерных компьютеризированных заданий на оценку рабочей памяти и параметров внимания до и после погружения в виртуальную реальность не было обнаружено значимых различий. Данные результаты можно объяснить особенностью

актерской деятельности, в процессе которой формируется способность высокой концентрации к переключению внимания в условиях воспроизведения сложных эмоционально насыщенных сценических действий, это может вызвать адаптацию и развитие устойчивых к особенностям виртуальной реальности когнитивных процессов наравне с умением адаптироваться к сценическим условиям в процес-

се актерской игры на реальной сцене (Slater M. et al., 2000).

В то же время, полученный результат показывает, что погружение в используемую среду виртуальной реальности не повлияло на особенности когнитивного функционирования актеров, тем самым показывая возможность использования предъявления виртуальной среды как ситуации для реализации поведения актера без ущерба для его функциональности. И поскольку виртуальная реальность позволяет моделировать контекстно-зависимое поведение людей в их естественной среде, использование виртуальной реальности в качестве инструмента для исследования особенности актерской деятельности, можно считать релевантным приемом (de Gelder B., 2018).

Выдвинутая гипотеза о том, что актеры, погружаясь в виртуальную среду, покажут лучшие результаты в выполнении заданий в сравнении с группой студентов, подтвердилась частично, так как значимые различия имели место только для заданий на рабочую память и пространственную ориентацию.

Наблюдаемые значимые различия в успешности выполнения задания на пространственную ориентацию и задания на оценку рабочей памяти, свидетельствуют об особенностях развития у актеров способностей лучше воспринимать и понимать пространственные отношения для эффективной реализации актерской деятельности на сцене. Это может быть сопряжено с лучшей способностью выполнять задания, требующие пространственной ориентации, в контексте виртуальной реальности (Sun et al., 2019). Стоит отметить, в процессе актерской деятельности формируются способности хранить и манипулировать большими объемами информации во время исполнительских задач, а также быть гибкими в адаптации к изменяющимся ситуациям на сцене (Машков и др., 2022). Соответственно, выполнение заданий, связанных с рабочей памятью в условиях виртуальной реальности, позволяет актерам быть более эффективными (Lusta M. et al., 2023). При этом, по сравнению с прохождением методик в виртуальной реальности, актеры, осуществляющие выполнение задач в двумерном формате, продемонстрировали более низкую результативность, чем студенты. В данном контексте следует обратить внимание на особенности восприятия и реакции в разных форматах. Виртуальная реальность, как трехмерный и иммерсивный формат, предоставляет актерам более полное и реалистичное визуальное взаимодействие с окружающим пространством (Hoorn J.F., 2003). Это создает более благоприятные условия для актера, чтобы сосредоточиться на своих действиях. В то же время, двумерный формат ограничивает восприятие пространства и это, в свою очередь, влияет на актерскую эмоциональную и физическую выразительность.

Так же стоит отметить, что виртуальная реальность предлагает актерам контекстуальные условия,

которые позволяют им удерживать внимание на своих действиях, то есть предлагаемые обстоятельства, обеспечивающие специфическую среду, в которой могут активно включаться и реализовывать психофизические действия, требующие когнитивной, эмоциональной и технической подготовки актеров (Slater M., 2009). В то же время, двумерный формат может не обеспечивать такой же уровень погружения и контекстуализации, что может снизить способность актеров к удержанию внимания на своих действиях в двумерном формате. Для воссоздания сценографической среды способствуют функциональные и динамические свойства систем виртуальной реальности, благодаря которым психологическая вовлеченность через экологически значимый воплощаемый контекст погружения в среду осуществляет опосредованную реальность, схожую с настоящими сценическими условиями (Gruzelier J. et al., 2010). Предлагаемые обстоятельства в реальных театральные условия относятся к контексту создания в сценической среде необходимого физического окружения для актера, с целью осознания и воплощения образа персонажа, или истории в максимально реалистичной и убедительной форме. Из этого следует, что нахождение актера в иммерсивной среде виртуальной реальности воссоздает окружающие обстоятельства подлинных сценических условий (Genay A. et al., 2021). Таким образом, меньшая результативность актеров в двумерном формате по сравнению с условиями в виртуальной реальности может быть объяснена различиями пространственного представления, в полноте присутствия, мотивации, реалистичности условий выполнения задач, так как двухмерный формат не воссоздает сценографическую среду (Reaney M., 1999).

Выводы

Таким образом, в результате проведенного исследования были обнаружены различия в параметрах когнитивного функционирования между актерами и студентами, которые при этом особенно проявились при выполнении заданий в системе виртуальной реальности на пространственную ориентацию и рабочую память. Можно предположить, что обнаруженные различия в высших психических функций в указанных этапах работы связаны с тем, что используемые в подготовке актеров приемы во многом направлены на совершенствование именно рабочей памяти, а способность к лучшей ориентации в пространстве в большей степени проявилась именно в виртуальной реальности, по своей сути представляющей человеку трехмерный мир. То есть использование технологии виртуальной реальности позволило воплотить контекстуальную ситуацию выполнения задания, схожую с той, которая возникает на сцене. Это создает возможность проводить моделирование разнообразных сценариев для актеров, позволяя им тренироваться в реалистичных театральные усло-

виях виртуальной реальности, адаптированных к конкретным ситуациям, которые могут возникнуть во время спектакля в реальных условиях. Такие моделируемые условия помогут актерам развивать свои когнитивные навыки, реакцию на неожиданные события и спонтанность в выражении эмоций. Технологии виртуальной реальности предоставляют возможность создать реалистичную сценическую среду,

благодаря которой актеры с помощью увеличения иммерсии и реализма получают возможность ощутить себя в созданном виртуальном мире, полностью погрузиться в роль и привнести большую эмоциональную глубину в свое выступление, что, в свою очередь, увеличивает вовлеченность зрителей и позволяет им более ощутимо переживать события на сцене, передаваемые актерами.

Литература

- Величковский Б.Б. Психологические факторы возникновения чувства присутствия в виртуальных средах // Национальный психологический журнал. 2014. № 3(15). С. 28–35.
- Виноградская И.Н. Жизнь и творчество К.С. Станиславского. Т. 4. М.: ВТО, 1976.
- Машков В.Л. и др. Методологические основы психологии театральной деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 4. С. 179–199.
- Павлов И.П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности. М.: Учпедгиз, 1950.
- Станиславский К.С. Работа актера над ролью, М.: АСТ, 2010.
- Abich, IV, J., Parker, J., Murphy, J.S., & Eudy, M. (2021). A review of the evidence for training effectiveness with virtual reality technology. *Virtual Reality*, 25(4), 919–933.
- Arrighi, G., See, Z.S., & Jones, D. (2021). Victoria Theatre virtual reality: A digital heritage case study and user experience design. *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage*, 21, e00176.
- Barbulescu, A., Ronfard, R., Bailly, G., Gagneré, G., & Cakmak, H. (2014). Beyond basic emotions: expressive virtual actors with social attitudes. In *Proceedings of the 7th International Conference on Motion in Games* (pp. 39–47). Los Angeles: US.
- Brown, S., Cockett, P., Yuan, Y. (2019). The neuroscience of Romeo and Juliet: An fMRI study of acting. *Royal Society Open Science*, 6(3), 181–908.
- Davies, Char. (1998). 'Osmose: Notes on Being in Immersive Virtual Space', *Digital Creativity*, 9(2), 65–74.
- Dunn, K., Luckett, S.D., & Sicre, D. (2020). Training theatre students of colour in the United States. *Theatre, Dance and Performance Training*, 11(3), 274–282.
- de Gelder, B., Kätysyri, J., de Borst, A. W. (2018). Virtual reality and the new psychophysics. *British Journal of Psychology*, 109(3), 421–426.
- Genay, A., Lécuyer, A., Hachet, M. (2021). Being an avatar "for real": a survey on virtual embodiment in augmented reality. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 28(12), 5071–5090.
- Gruzelier, J., Inoue, A., Smart, R., Steed, A., & Steffert, T. (2010). Acting performance and flow state enhanced with sensory-motor rhythm neurofeedback comparing ecologically valid immersive VR and training screen scenarios. *Neuroscience letters*, 480(2), 112–116.
- Hoorn, J.F., Konijn, E.A., Van der Veer, G.C. (2003). Virtual reality: Do not augment realism, augment relevance. *Human-Computer Interaction: Overcoming Barriers*, 4(1), 18–26.
- ieVR (1995). 'The Adding Machine: A Virtual Reality Project', database entry, Digital Performance Archive, <http://art.ntu.ac.uk/dpa>; and expanded version at. <http://kuhttp.cc.ukans.edu/~mreaney/reaney/> (accessed Oct 2003).
- Jaeggi, S.M., Buschkuhl, M., Perrig, W.J., & Meier, B. (2010). The concurrent validity of the N-back task as a working memory measure. *Memory*, 18, 394–412.
- Hagen, U. (1991). *Challenge for the Actor*. Simon and Schuster. New York, NY: Scribner
- Laurel, B., & Strickland, R. (1996). Placeholder. Immersed in technology: art and virtual environments. MA: MIT Press
- Lusta, M., Seals, C., Teubner-Rhodes, S., Akula, S.C., & Richardson, A. (2023). Using Virtual Reality to Evaluate the Effect of the Degree of Presence on Human Working Memory Performance. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 120–130). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Morie, J.F. (2007). Performing in (virtual) spaces: Embodiment and being in virtual environments. *International Journal of Performance Arts and Digital Media*, 3(2–3), 123–138. https://doi.org/10.1386/padm.3.2-3.123_1
- Paul, C. (2023). Digital art. London: Thames & Hudson.
- Reaney, M. (1999). Virtual reality and the theatre: immersion in virtual worlds. *Digital Creativity*, 10(3), 183–188.
- Reeve, C. (2000). Presence in virtual theater. *Presence*, 9(2), 209–213.
- Robertson, I.H., Manly, T., Andrade, J., Baddeley, B.T., Yiend, J. (1997). "Oops!" performance correlates of everyday attentional failures in traumatic brain injured and normal subjects. *Neuropsychologia*, 35(6), 747–758.
- Sanchez-Vives M.V., Slater M. (2005). From presence to consciousness through virtual reality. *Nature reviews neuroscience*, 6(4), 332–339.
- Slater, M., Howell, J., Steed, A., Pertaub, D.P., & Garau, M. (2000). Acting in virtual reality. Proceedings of the third international conference on Collaborative virtual environments (pp. 103–110). San Francisco: California
- Slater, M. (2009). Place illusion and plausibility can lead to realistic behavior in immersive virtual environments. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1535), 3549–3557.
- Song, Yu., Liu, Yu., Lin, P.H., and Lin, R. (2022). Comparison of cognitive differences of works of art between artists and the transfer of artistic style. *Applied Sciences*, 12(11), 5525.
- Sun, R., Wu, Y.J., Cai, Q. (2019). The effect of a virtual reality learning environment on learners' spatial ability. *Virtual Reality*, 23, 385–398.
- Varmaghani, S., Abbasi, Z., Weech, S., & Rasti, J. (2022). Spatial and attentional aftereffects of virtual reality and relations to cybersickness. *Virtual Reality*, 26(2), 659–668.

Waddell, G. and Williamon, A. (2019). Technology Use and Attitudes in Music Learning. *Front. ICT*, 6, 11. <https://doi.org/10.3389/fict.2019.00011>

References

- Abich, IV, J., Parker, J., Murphy, J.S., and Yudi, M. (2021). Review of the evidence on the effectiveness of training using virtual reality technology. *Virtual Reality*, 25(4), 919–933.
- Arrigi, G., Sm., Z.S., & Jones, D. (2021). Virtual Reality of the Victoria Theater: a case study of digital heritage and user experience design. *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage*, 21, e00176.
- Barbulescu, A., Ronfard, R., Bailly, G., Gagneré, G., & Cakmak, H. (2014). Beyond basic emotions: expressive virtual actors with social attitudes. In *Proceedings of the 7th International Conference on Motion in Games* (pp. 39–47). Los Angeles: US.
- Brown, S., Coquette, P., Yuan, Yu. (2019). The Neurology of Romeo and Juliet: A study of acting using MRI. *Royal Society for Open Science*, 6(3), 181–908.
- Davis, Charles (1998). “Osmose: Notes on Staying in an Immersive Virtual Space”, *Digital Creativity*, 9(2), 65–74.
- Dunn, K., Luckett, S. D., and Seacre, D. (2020). Teaches colored theater students in the United States. *Teaching Theater, Dance and Performing Arts*, 11(3), 274–282.
- de Gelder, B., Kacyri, J., de Borst, A.V. (2018). Virtual reality and new psychophysics. *British Journal of Psychology*, 109(3), 421–426.
- Genet, A., Lecuyer, A., Hachet, M. (2021). Being an avatar “for real”: a survey about virtual incarnation in augmented reality. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 28 (12), 5071–5090.
- Gruzelier, J., Inoue, A., Smart, R., Steed, A., and Steffert, T. (2010). Acting and flow state are improved thanks to neurofeedback with sensory-motor rhythm, comparing environmentally sound scenarios of immersion in virtual reality and a training screen. *Letters on Neurology*, 480(2), 112–116.
- Horn, J.F., Konijn, E.A., Van der Veer, G.S. (2003). Virtual Reality: Don't enhance realism, increase relevance. *Human-Computer Interaction: Overcoming Barriers*, 4(1), 18–26.
- ieVR (1995), “Arithmometer: Virtual Reality Project”, database entry, Digital Performance Archive, <http://art.ntu.ac.uk/dpa>; and an extended version at. <http://kuhttp.cc.ukans.edu/~mreaney/reaney/> (accessed October 2003).
- Jaggi, S.M., Bushkul, M., Perrig, W.J., and Meyer, B. (2010). Parallel validity of the N-back task as an indicator of working memory. *Memory*, 18, 394–412.
- Hagen, W. (1991). A challenge for an actor. *Simon and Schuster*. New York, NY: Scribner
- Laurel, B., & Strickland, R. (1996). Placeholder. In *Immersed in Technology: Art and Virtual Environments* (pp. 297–298). MA: MIT Press
- Lusta, M., Seals, S., Tubner-Rhodes, S., Akula, S.S. and Richardson, A. (2023). The use of virtual reality to assess the impact of the degree of presence on the performance of a person's working memory. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 120–130). Cham: Springer nature of Switzerland.
- Mashkov, V.L. et al. (2022). Methodological foundations of the psychology of theatrical activity. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 4, 179–199. (In Russ.).
- Mori, J.F. (2007). Performing in (virtual) spaces: embodiment and being in virtual environments. *International Journal of Performing Arts and Digital Media*, 3(2–3), 123–138. https://doi.org/10.1386/padm.3.2-3.123_1
- Pavlov, I.P. (1950). Selected works on the physiology of higher nervous activity. Moscow: Uchpedgiz. (In Russ.).
- Paul, C. (2023). Digital art. London: Thames & Hudson.
- Rini, M. (1999). Virtual Reality and theater: immersion in virtual worlds. *Digital Creativity*, 10(3), 183–188.
- Reeve, K. (2000). Presence in a virtual cinema. *Presence*, 9(2), 209–213.
- Robertson, I.H., Manley, T., Andrade, J., Baddeley, B.T., Yend, J. (1997). “Oops!”: indicators correlating with everyday attention disorders in patients with traumatic brain injury and normal subjects. *Neuropsychology*, 35(6), 747–758.
- Sanchez-Vives M.V., Slater M. (2005). From presence to consciousness through virtual reality. *Nature Reviews Neuroscience*, 6(4), 332–339.
- Slater, M., Howell, J., Steed, A., Pertaub, D.P., & Garau, M. (2000). Acting in virtual reality. *Proceedings of the third international conference on Collaborative virtual environments* (pp. 103–110). San Francisco: California.
- Slater, M. (2009). The illusion of place and verisimilitude can lead to realistic behavior in immersive virtual environments. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1535), 3549–3557.
- Stanislavsky, K.S. (2010). The actor's work on the role. Moscow: AST. (In Russ.).
- Song, Yu., Liu, Yu., Lin, P.H., and Lin, R. (2022). Comparison of cognitive differences of works of art between artists and the transfer of artistic style. *Applied Sciences*, 12(11), 5525.
- Sun, R., Wu, Y.J., Tsai, K. (2019). The influence of the virtual reality learning environment on the spatial abilities of students. *Virtual Reality*, 23, 385–398.
- Varmakhani, S., Abbasi, Z., Hiv, S., and Rusty, J. (2022). Spatial and attentive consequences of virtual reality and attitude to cyberbullying. *Virtual Reality*, 26(2), 659–668.
- Velichkovsky, B.B. (2014). Psychological factors of the emergence of a sense of presence in virtual environments. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 3(15), 28–35. (In Russ.).
- Vinogradskaya, I.N. (1976). The life and work of K.S. Stanislavsky, 4. Moscow: WTO. (In Russ.).
- Waddell, G., and Williamon, A. (2019). The use of technology and attitude to music education. *Boundaries in the field of ICT*, 6, 11.

Получена: 03.10.2023

Получена после доработки: 07.11.2023

Принята в печать: 13.11.2023

Received: 03.10.2023

Revised: 07.11.2023

Accepted: 13.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



Владимир Львович Машков — художественный руководитель Московского театра Олега Табакова, советский и российский актер театра и кино, театральный режиссер, кинорежиссер, сценарист, кинопродюсер, общественный деятель, народный артист Российской Федерации

Vladimir L. Mashkov — Artistic Director of the Moscow Oleg Tabakov Theater, Soviet and Russian Theater and Film Actor, Theater Director, Film Director, Screenwriter, Film Producer, Public Figure, National Artist of the Russian Federation



Екатерина Евгеньевна Нефельд — научный сотрудник лаборатории психологии труда факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, nefeld.ekaterina@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-5604-1132>

Ekaterina E. Nefeld — Researcher, Laboratory of Occupational Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, nefeld.ekaterina@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-5604-1132>



Артем Иванович Ковалев — кандидат психологических наук, заведующий лабораторией психологии виртуальной реальности и полимодального восприятия Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, artem.kovalev.msu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1592-2035>

Artem I. Kovalev — Cand. Sci. (Psychology), the Chair of Laboratory of Virtual Reality and Polymodal Perception, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Researches, artem.kovalev.msu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1592-2035>



Александра Георгиевна Долгих — кандидат психологических наук, заведующая лабораторией информационной безопасности подростков Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, ag.dolgikh@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8845-1575>

Alexandra G. Dolgikh — Cand. Sci. (Psychology), the Chair of Laboratory of Adolescent Information Security, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Researches, ag.dolgikh@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8845-1575>



Екатерина Александровна Смирнова — студентка кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносов, Katerina.0704@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-9755-5759>

Ekaterina A. Smirnova — Student, Department of Occupational Psychology and Engineering Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Katerina.0704@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-9755-5759>



Марина Викторовна Самусева — младший научный сотрудник лаборатории информационной безопасности подростков Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Sam.mar.vic@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-7882-1295>

Marina V. Samuseva — Researcher at Laboratory of Adolescent Information Security, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Researches, Sam.mar.vic@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-7882-1295>



Степан Владимирович Стрельников — лаборант лаборатории «Восприятие» факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, stepan99strelnikov@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-7853-7881>

Stepan V. Strel'nikov — Laboratory Assistant at the “Perception” Laboratory, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, stepan99strelnikov@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-7853-7881>



Дарья Андреевна Рогачева — лаборант лаборатории информационной безопасности подростков Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, daryarogacheva2018@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-8270-7752>

Daria A. Rogacheva — Laboratory Assistant at Laboratory of Adolescent Information Security, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Researches, daryarogacheva2018@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-8270-7752>



Ольга Вадимовна Ваханцева — лаборант лаборатории информационной безопасности подростков Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, vakhantseva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3775-6069>

Olga V. Vakhantseva — Laboratory Assistant at Laboratory of Adolescent Information Security, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Researches, vakhantseva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3775-6069>

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0405>

УДК 159.9.075

К вопросу о восприятии временной перспективы у лиц, зависимых от психоактивных веществ

К.А. Ипатова✉, А.А. Столярова, Е.Р. Исаева

Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

✉ipatova_k@mail.ru

Резюме

Актуальность. Восприятие временной перспективы у лиц, зависимых от психоактивных веществ (ПАВ), рассматривается как динамическая характеристика личности, которая может являться предиктором эффективности самоопределения в жизни и выступать фактором риска для продолжения злоупотребления алкоголем и наркотическими веществами. Помощь в формировании сбалансированной временной перспективы личности и положительного отношения ко всем временным периодам жизни, может способствовать эффективности психологических интервенций и совершенствованию реабилитационных программ для потребителей ПАВ.

Цель. Обобщение опубликованных и наиболее значимых современных отечественных и зарубежных исследований по теме восприятия временной перспективы у лиц, зависимых от ПАВ. Анализ актуальных направлений и перспектив дальнейшего изучения проблемы.

Методы. Проведен отбор и анализ зарубежных и отечественных исследований за последние 10 лет по проблеме изучения временной перспективы у лиц, зависимых от ПАВ.

Результаты. Осуществлен научный обзор и обобщение результатов исследований по следующим направлениям: 1) временная перспектива у лиц, зависимых от ПАВ; 2) возможность психологической коррекции временной перспективы.

Выводы. Проведенный анализ научных публикаций показал, что временная перспектива у лиц, зависимых от ПАВ является актуальным направлением зарубежных исследований. На основе полученных результатов разрабатываются и совершенствуются методы и подходы психотерапевтической помощи потребителям ПАВ в процессе их реабилитации. Отечественные исследования временной перспективы потребителей ПАВ представлены немногочисленным количеством работ, которые в основном рассматривают несбалансированность временных ориентаций в качестве фактора риска рецидивов зависимого поведения. Многостороннее изучение временной перспективы и ее сбалансированности на разных этапах реабилитации имеет потенциал для повышения эффективности психотерапевтической работы.

Ключевые слова: временная перспектива, временная ориентация, зависимость, реабилитация, психоактивные вещества, ремиссия, рецидив.

Для цитирования: Ипатова К.А., Столярова А.А., Исаева Е.Р. К вопросу о восприятии временной перспективы у лиц, зависимых от психоактивных веществ // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 4. С. 53–62.
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0405>

CLINICAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0405>

Perception of Time Perspective in Substance-Dependent Individuals

Kira A. Ipatova✉, Anna A. Stoljarova, Elena R. Isaeva

Pavlov First State Medical University of St. Petersburg, Saint Petersburg, Russian Federation

✉ipatova_k@mail.ru

Abstract

Background. The perception of time perspective in substance-dependent individuals is considered as a dynamic characteristic of the personality, which can be both a predictor of the effectiveness of self-determination in life and a risk factor for further abuse of alcohol and drugs. Assisted forming of a balanced time perspective and a positive attitude toward all time dimensions has the potential to improve rehabilitation programs and the effectiveness of psychological interventions for substance-dependent individuals.

Objective. The article aims to summarize the most significant published current national and international research on the topic of time perspective perception in substance-dependent individuals. An analysis of current directions and prospects for further study of the problem are suggested.

Methods. The selection and analysis of studies of the last 10 years on the topic of time perspective in substance-dependent individuals were carried out.

Results. A scientific review of studies was carried out in the following areas: 1) time perspective in substance-dependent individuals; 2) possibilities of psychological intervention for time perspective modification.

Conclusion. The analysis of scientific publications has shown that a time perspective in substance dependence is a relevant area of international research. Based on the findings, methods and approaches of psychotherapeutic assistance to substance users in the process of their rehabilitation are being developed and improved. Russian research on the time perspective of substance users is represented by a small number of studies, which mainly consider imbalanced temporal orientations as a risk factor for relapse into addictive behaviour. A multi-faceted study of temporal perspective and its balance at different stages of rehabilitation has the potential to improve the effectiveness of psychotherapeutic work.

Keywords: time perspective, time orientation, addiction, rehabilitation, psychoactive substances, remission, relapse.

For citation: Ipatova, K.A., Stoljarova, A.A., Isaeva, E.R. (2023). Perception of Time Perspective in Substance-Dependent Individuals. *National Psychological Journal*, 18(4), 53–62. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0405>

Введение

Временная перспектива как динамическая характеристика лежит в основе мотивационной активности и функционирования личности. Деятельность человека зависит от восприятия им окружающей действительности и интерпретации воспринимаемой информации. Поэтому формирование адекватной картины настоящего и будущего может способствовать более успешному преодолению жизненных кризисов (Sackett, 1976). Одной из наиболее признанных и популярных концепций временной перспективы является теория Ф. Зимбардо и его коллег (Gonzalez, Zimbardo, 1985). Ф. Зимбардо и Дж. Бойд определяют временную перспективу личности как динамический механизм функционирования личности в отношениях с обще-

ством и сравнивают ее с «набором временных рамок, который помогает придать порядок и смысл событиям... при формировании ожиданий, целей и гипотетических сценариев» (Zimbardo, Boyd, 1999, p. 18). По мнению других авторов, временная перспектива личности — это способ, с помощью которого люди субъективно распределяют время, разделяя свой опыт на прошлое, настоящее и будущее (Mello, Worrell, 2015).

Временная перспектива личности

Временная перспектива личности влияет на поведение человека, позволяет человеку осмыслить время, помочь определить порядок и значение событий при формировании ожиданий и целей в жизни (Precin,

2017; Parola, Donsi, 2019). Некоторыми авторами временная перспектива рассматривается как конструкт, меняющийся в течение жизни, связанный с возрастом индивида и личностными чертами (Assylkhan, et al., 2021). Большинство исследований временной перспективы изучают данный феномен среди взрослых, однако была предложена модель временной перспективы, подчеркивающая ее отличия у подростков (Moon, Mello, 2021). Так, например, зарубежные авторы приводят данные о большей ориентированности на будущее представителей группы младшего и среднего подросткового возраста (Steinberg, 2008).

При рассмотрении временной перспективы особое значение имеет понятие «временная ориентация», которую Дж. Хорник и Д. Закай определяют как «относительное доминирование прошлого, будущего или настоящего в мыслях человека» (Hornik, Zakay, 1996, p. 388). Т. Коттл рассматривает временную ориентацию как доминирующий тип временной перспективы, который связан с восприятием продолжительности каждого отрезка времени (Cottle, 1976).

Ориентация на прошлое, настоящее или будущее, по мнению Ф. Зимбардо, определяет деятельность человека, когда при принятии решений предпочтение отдается одному из временных периодов жизни. Человек также может обладать «сбалансированной» временной ориентацией, характеризующейся гармонично распределенным вниманием индивида к прошлому, настоящему и будущему (Mello, et al., 2018). Данный вид временной ориентации считается оптимальным способом восприятия времени, с возможностью гибко подстраивать собственную временную перспективу под требования ситуации и значения того или иного события (Sobol-Kwapinska, et al., 2019). Результаты исследований временной перспективы свидетельствуют о том, что ориентация человека сразу на несколько временных периодов является в целом более оптимальной, чем ориентация только на прошлое, настоящее или будущее (Mello, 2019).

Сбалансированная (гармоничная) временная перспектива личности проявляется соотношением выраженной ориентации на будущее с умеренной ориентацией на гедонистическое настоящее и позитивное прошлое. При этом ориентация на негативное прошлое и фаталистическое настоящее выражена умеренно (Lukavská, 2018) и может быть связана с более высоким уровнем удовлетворенности жизнью, а также положительным психоэмоциональным состоянием (Zhang, et al., 2013; Stolarski, et al., 2014). Авторы отмечают, что сбалансированная временная перспектива связана с большей удовлетворенностью отношениями (Stolarski, et al., 2016), меньшей выраженностью симптомов посттравматического стрессового расстройства у лиц, переживших травматический опыт (Stolarski, Suniak-Cieciura, 2016), более здоровым выбором досуга (Garcia, Ruiz, 2015), более высоким уровнем самоконтроля (Orkibi, Ronen, 2018). В некоторых отечественных исследованиях сбалан-

сированность временной перспективы рассматривается как предиктор, опосредующий успешность жизнедеятельности человека и эффективность самоопределения в жизни (Попова, 2018).

Концепция Временной перспективы легла в основу «Опросника временной перспективы Ф. Зимбардо» (Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI), который включает 5 видов временной ориентации: «позитивное прошлое», «негативное прошлое», «гедонистическое настоящее», «фаталистическое настоящее» и «ориентация на будущее». Временная ориентация личности оказывает значительное влияние на реакцию и интерпретацию человеком различных жизненных событий в прошлом и настоящем, а также на принятие решений в отношении будущего (Савлакова, 2010). Известно, что временная перспектива влияет на процесс формирования краткосрочных и долгосрочных целей, а также на такие фундаментальные аспекты жизни, как: здоровье, благополучие, финансовое поведение и т.д. (Laureiro-Martinez, et al., 2017). Именно поэтому временная перспектива рассматривается как важный диагностический фактор, имеющий отношение к широкому кругу функциональных и дисфункциональных форм поведения (Schmitt, et al., 2020).

В результате большого количества исследований с помощью данного опросника была выявлена связь временной перспективы с различными психологическими аспектами. Так, например, «позитивное прошлое» положительно коррелирует с чувством безопасности и социальной поддержки, а также с высокой самооценкой; «негативное прошлое» ассоциировано с более высокими показателями тревоги и депрессии, более низкой самооценкой; «фаталистическое настоящее» и «гедонистическое настоящее» коррелируют с рискованным поведением (например, опасное вождение), злоупотреблением психоактивными веществами (Keough, Zimbardo, 1999; Paasche, et al., 2019; Lemarié, et al., 2019). Кроме того, «фаталистическое настоящее» ассоциировано с более высокими показателями агрессии, в то время как шкала «ориентации на будущее» связана с оптимистическим взглядом на жизнь и академическими успехами, а также с более высоким уровнем самоконтроля и медицинского комплаенса (Åström, et al., 2014; Sansbury, et al., 2014; Kim, et al., 2017; Baird, et al., 2017; Sobol-Kwapinska, et al., 2019). В целом, преобладание «гедонистического настоящего» и слабая «ориентация на будущее», по мнению авторов, связаны с многими социальными проблемами, включая злоупотребление психоактивными веществами, рискованным поведением, пееданием, интернет-зависимостью, и т.д. (Kim, et al., 2017; Chan, et al., 2019; Przepiorka, Blachnio, 2016). Выраженная «ориентация на будущее», в целом, характерна для людей с менее проблематичным поведением, однако такие индивиды могут столкнуться с другими трудностями, например, с отсутствием спонтанности и неспособностью наслаждаться настоящим (Miceli, et al., 2021).

Временная перспектива у лиц, зависимых от психоактивных веществ (ПАВ)

При изучении особенностей временной перспективы у лиц с наркотической зависимостью, некоторые авторы отмечают высокие показатели по факторам «негативное прошлое», «гедонистическое настоящее» и «фаталистическое настоящее» (Zentsova, Leonov, 2013). Кроме того, в некоторых исследованиях было обнаружено, что выраженные показатели «негативного прошлого» и «фаталистического настоящего» могут рассматриваться как факторы риска для злоупотребления и проблемного употребления алкоголя и наркотических веществ (Chavarría, et al., 2015; McKeay, et al., 2014).

Ряд отечественных авторов опубликовали результаты исследований, в которых было показано, что зависимые от ПАВ люди отличаются «укороченным» восприятием будущего и сниженной критикой к серьезности отсроченных последствий своих поступков (Климанова и соавт., 2016), а также у данной группы отсутствует понимание времени как необратимого процесса и непонимание конкретных очертаний будущего (Кошельская, 2016).

Исследования временной перспективы пациентов с зависимостью от опиоидов свидетельствуют о том, что ориентация на гедонистическое настоящее является особенностью наркозависимых пациентов в период неустойчивой ремиссии (Карпова, Кипнис, Кузнецова, 2020). Кроме того, у таких пациентов выражена ориентация на фаталистическое настоящее, что проявляется в безнадежном и беспомощном отношении к своей жизни, негативной оценке своего прошлого. Обращает на себя внимание, что у людей с зависимостью от наркотических веществ временная перспектива личности практически не распространяется на период старости.

Проведенное сравнительное кросс-культуральное исследование (Игнатъев, Трусова, 2019) в Санкт-Петербурге и Якутске показало, что для пациентов с алкогольной зависимостью характерно восприятие своего прошлого как негативного, наполненного болезненными переживаниями, чувством вины и стыда, что, вероятно, может рассматриваться как фактор, способствующий злоупотреблению алкоголем. Восприятие временной перспективы пациентов из Якутска отличалось выраженной дисгармоничностью и ориентацией на «фаталистическое настоящее», что авторами объяснялось специфическими культурными особенностями, правилами, традициями, обычаями и ценностями, которые определяют их поведение и социальные отношения. Ориентация на модус фаталистического настоящего отражает комфортность существования в устоявшихся условиях. Подобная ригидность поведенческих стереотипов может рассматриваться как фактор, препятствующий отказу от употребления алкоголя.

Зарубежные исследователи отмечают, что люди, временная перспектива которых направлена на настоящее, а процесс принятия решений мотивирован в большей степени желанием получения немедленного удовлетворения или верой в predeterminedность судьбы, чаще склонны к употреблению ПАВ, рискованному сексуальному поведению, негативной аффективности и использованию неадаптивных копинг-стратегий (Keough, Zimbardo, 1999). Данная категория людей не всегда может выстраивать свое поведение для достижения каких-либо отсроченных или неопределенных результатов (Sansbury, et al., 2014), склонна жить настоящим моментом и рисковать здоровьем, не задумываясь о последствиях. При фаталистических взглядах на жизнь человек может воспринимать будущее как безрадостное и независимое от него, выбирая употребление ПАВ как способ справиться с собственной беспомощностью перед жизненными трудностями. Ориентация же на будущее позволяет индивиду заранее оценить проблемы, связанные со злоупотреблением ПАВ, а также их влияние на поставленные цели и желаемые достижения.

Кроме того, в исследованиях описывается парадоксальность восприятия временной перспективы у зависимых от ПАВ: при выраженной ориентации на настоящее, у них наблюдается определенная «отрешенность» и недостаточная вовлеченность в происходящее в настоящий момент в силу сосредоточенности на порочном цикле употребления ПАВ (Davies, Filippopoulos, 2015).

В исследовании временной перспективы личности потребителей ПАВ было обнаружено, что существует положительная связь между «ориентацией на будущее» и такими психологическими характеристиками, как уровень самоконтроля и мотивация достижения, в то время как «негативное прошлое» и «фаталистическое настоящее» имеют с данными характеристиками отрицательную связь (Stanescu, Iorga, 2015). Кроме того, отмечается важность личного отношения ко всем временным измерениям, так как именно оно в большей степени связано с внутренней мотивацией (Froiland, et al., 2017).

Как известно, самоконтроль и мотивация достижения способствуют эффективности реабилитации потребителей ПАВ, что указывает на необходимость изучения и учета восприятия временной перспективы личности пациентов для возможности профилактики срывов и досрочных выходов из реабилитационных программ. Также, в некоторых исследованиях отмечается «двунаправленность» связи между «ориентацией на будущее» и злоупотреблением ПАВ, поскольку само употребление ПАВ может повлиять на способность планирования будущих событий за счет негативного влияния на регуляторные когнитивные функции (Barnett, et al., 2013).

Возможности психологической коррекции временной перспективы у лиц, зависимых от психоактивных веществ (ПАВ)

Исследования зависимых от ПАВ пациентов свидетельствуют о том, что терапевтические интервенции, в частности, когнитивно-поведенческая терапия и техники когнитивной терапии приводят к снижению ориентации на «негативное прошлое» и «гедонистическое настоящее» и активизации приверженности к «ориентации на будущее» (Mostowik, Sуганка, 2018).

Особого внимания заслуживает основанный на теории Ф. Зимбардо терапевтический подход — Терапия временной перспективы (Time Perspective Therapy) (Zimbardo, et al., 2012.). Пока данный подход применялся в основном в работе с ветеранами войн, страдающими посттравматическим стрессовым расстройством, а также с людьми, пережившими жестокое обращение и несчастные случаи (Weissenberger, et al., 2016). Данный вид нарративной терапии направлен на работу с фиксацией на негативном прошлом, с целью установления баланса временной перспективы и создания положительного отношения ко всем трем временным измерениям (прошлому, настоящему и будущему). На данный момент отсутствует широкая доказательная база в отношении эффективности терапии временной перспективы у зависимых от ПАВ пациентов, однако ее использование может иметь определенный положительный эффект, направленный на снижение присущей данной группе ориентации на негативное прошлое.

В качестве возможных подходов в психотерапевтической и психокоррекционной работе выделяют также: интервенции на основе рационально-эмотивной терапии для обучения преодолению негативного мышления о временных периодах жизни; интервенции и техники в рамках позитивной психологии (например, техники благодарности) для выработки положительного отношения к различным временным периодам (Froiland, et al., 2017).

Специалистам, работающим с подростками, предлагается рассматривать временную перспективу как важный фактор при разработке мер профилактики злоупотребления ПАВ (Shafikhani, et al., 2018). Результаты современных исследований предполагают, что интервенции, направленные на расширение временных перспектив, укрепление взглядов на будущее и развитие позитивного отношения ко всем трем временным измерениям среди молодежи может быть эффективным в предупреждении и сокращении употребления психоактивных веществ (Cheong, et al., 2014; Froiland, et al., 2017). Кроме того, интервенции, направленные на увеличение ориентированности молодежи на будущее, приводят к улучшению академической успеваемости, карьерного планирования и увеличению физической активности (Mello, 2019). Результаты представленных исследований имеют

перспективу включения в отечественную практику профилактической и терапевтической работы с подростками и молодежью, а несбалансированность временных ориентаций в связи с употреблением ПАВ заслуживает дальнейшего изучения.

Авторы отечественных исследований (Н.И. Зенцова, А.О. Корендюхина, С.В. Леонов) отмечают, что чрезмерная сосредоточенность на своем прошлом или будущем может стать предиктором, способствующим нарушению режима трезвости и возвращению зависимого поведения. При этом отмечается, что в процессе реабилитации у наркозависимых могут происходить изменения в восприятии своего психологического времени, а длительность нахождения в реабилитационных программах положительно коррелирует с более низкими показателями «негативного прошлого» и «фаталистического настоящего» и более высокими показателями «ориентации на будущее» (Зенцова, Корендюхина, 2016). Данные результаты исследователи связывают с переосмыслением наркозависимыми своего жизненного опыта, а также с изменением восприятия будущего как более привлекательного и достижимого (Zentsova, Leonov, 2013).

В зарубежных исследованиях описываются изменения восприятия временной перспективы потребителей ПАВ в процессе прохождения стационарной реабилитационной программы, когда наблюдалось формирование более сбалансированной временной перспективы личности за счет интеграции в терапевтическую работу личностно-ориентированного и когнитивно-поведенческого подхода, элементов 12-шаговой программы, техник осознанности и медитации. Было отмечено, что направленность терапевтических интервенций на «здесь и сейчас» способствовала систематическому пересмотру прошлого в сторону более позитивного его восприятия, повышению уровня осознания настоящего, планированию позитивных изменений в будущем (Davies, Filippopoulos, 2015).

Таким образом, исследовательские данные о модифицируемой природе временной перспективы свидетельствуют о большом потенциале включения данной характеристики в программы профилактики и разработке терапевтических интервенций в рамках отечественных реабилитационных программ для лиц с зависимостью от ПАВ.

Выводы

Определяя восприятие временной перспективы и временные ориентации можно получить более ясную картину аффективного отношения человека к периодам своей жизни (прошлому, настоящему и будущему), и исходя из этого, обнаруживать терапевтические мишени и возможности реабилитации.

Проведенный анализ зарубежных публикаций по теме временной перспективы лиц, зависимых от пси-

хоактивных веществ (ПАВ) позволяет сделать вывод о том, что данное направление является актуальным для научно-практических исследований. В настоящее время активно изучаются изменения в восприятии временной перспективы потребителей ПАВ в процессе прохождения различных реабилитационных программ: стационарных, полустационарных, группах самопомощи, Терапевтических Сообществах (Davies, 2015; Moskalewicz, 2016; Froiland, 2020).

В отечественных исследованиях проблема временной перспективы потребителей ПАВ представлена немногочисленными работами Н.В. Зенцовой, А.В. Трусовой, С.Г. Климановой, Т.В. Кошельской, А.О. Корендюхиной, Э.Б. Карповой, а потому открывает новые направления к дальнейшему изучению и

более полному пониманию связи между временными ориентациями и выбору образа жизни, свободного от употребления ПАВ.

Анализ представленных исследований показал, что перспективным направлением может стать изучение изменений восприятия временных отрезков жизни и их связь с осмыслением жизненного опыта в процессе психотерапевтической работы на разных этапах реабилитации. Дальнейшее изучение связи временной перспективы и зависимости от ПАВ может помочь определить какие временные ориентации выступают защитными (протективными) факторами для сохранения ремиссии, а какие — способствуют досрочному выходу из реабилитационных программ и провоцируют наркологические срывы.

Литература

- Зенцова Н.И., Корендюхина А.О. Особенности восприятия временной перспективы у лиц, зависимых от психоактивных веществ // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 4. С. 69–71.
- Игнатъев П.Д., Трусова А.В. Взаимосвязь личностной идентичности и временной перспективы личности больных алкоголизмом: кросс-культурный аспект // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16, № 2. С. 127–146. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-2-127-146>
- Карпова Э.Б., Кипнис А.В., Кузнецова Л.В. Психологические характеристики пациентов с опиоидной зависимостью в период ремиссии: экзистенциальный аспект // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 2020. № 2. С. 65–72. <https://doi.org/10.31363/2313-7053-2020-2-65-72>
- Климанова С.Г., Трусова А.В., Березина А.А. и др. Особенности субъективного восприятия психологического времени пациентов, проходящих лечение от алкогольной и наркотической зависимостей // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2016. Т. 9, № 4. С. 50–63. <https://doi.org/10.14529/psy160405>
- Кошельская Т.В. Временная перспектива наркозависимых и ее роль в процессе реабилитации // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 4. С. 157–161. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2016-4-157-161>
- Попова О.Н. Проблематизация определения характеристик сбалансированности временной перспективы личности // Сибирский психологический журнал. 2018. № 69. С. 85–99. <https://doi.org/10.17223/17267080/69/5>
- Савлакова Н.М. Временная перспектива личности: теоретический анализ проблемы // Философия и социальные науки. 2010. № 3. С. 18–24.
- Assylkhan, K., Moon, J., Tate, C.C., Howell, R.T., & Mello, Z.R. (2021). Time beyond traits: Time perspective dimensions, personality traits, and substance use in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 179, 110926. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110926>
- Åström, E., Wiberg, B., Sircova, A., Wiberg, M., & Carelli, M.G. (2014). Insights into features of anxiety through multiple aspects of psychological time. *Journal of Integrative Psychology and Therapeutics*, 2, 3. (Retrieved from <http://dx.doi.org/10.7243/2054-4723-2-3>).
- Baird, H.M., Webb, T.L., Martin, J., & Sirois, F.M. (2017). The relationship between time perspective and self-regulatory processes, abilities and outcomes: a protocol for a meta-analytical review. *BMJ open*, 7(6), e017000. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017000>
- Barnett, E., Spruijt-Metz, D., Unger, J.B., Rohrbach, L.A., Sun, P., & Sussman, S. (2013). Bidirectional associations between future time perspective and substance use among continuation high-school students. *Substance use & misuse*, 48(8), 574–580. <https://doi.org/10.3109/10826084.2013.787092>
- Chan, S.M., Kwok, W.W., & Fung, T.W. (2019). Psychometric properties of the Zimbardo time perspective inventory in Hong Kong adolescents. *Time & Society*, 28(1), 33–49. <https://doi.org/10.1177/0961463X16678250>
- Chavarría, J., Allan, N.P., Moltisanti, A., & Taylor, J. (2015). The effects of Present Hedonistic Time Perspective and Past Negative Time Perspective on substance use consequences. *Drug and alcohol dependence*, 152, 39–46. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2015.04.027>
- Cheong, J., Tucker, J.A., Simpson, C.A., & Chandler, S.D. (2014). Time horizons and substance use among African American youths living in disadvantaged urban areas. *Addictive behaviors*, 39(4), 818–823. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2013.12.016>
- Cottle, T.J. (1976). *Perceiving time: a psychological study with men and women*. New York: Willey.
- Davies, S., & Filippopoulos, P. (2015). Changes in psychological time perspective during residential addiction treatment: A mixed-methods study. *Journal of Groups in Addiction & Recovery*, 10(3), 249–270. <https://doi.org/10.1080/1556035X.2015.1066728>
- Froiland, J.M., Worrell, F.C., Olenchak, F.R., & Kowalski, M.J. (2020). Positive and negative time attitudes, intrinsic motivation, behavioral engagement and substance use among urban adolescents. *Addiction Research & Theory*, 29(4), 347–357. <https://doi.org/10.1080/16066359.2020.1857740>
- García, J.A., & Ruiz, B. (2015). Exploring the role of time perspective in leisure choices: What about the balanced time perspective? *Journal of Leisure Research*, 47, 515–537. <https://doi.org/10.18666/jlr-2015-v47-i5-5876>
- Gonzalez, A., & Zimbardo, P.G. (1985). Time in perspective: A Psychology Today survey report. *Psychology Today*, 19(3), 21–26.
- Hornik, J., & Zakay, D. (1996). Psychological Time: The case of time and consumer behaviour. *Time and Society*, 5(3), 385–397. <https://doi.org/10.1177/0961463X96005003007>

- Keough, K.A. (1999). Who's Smoking, Drinking, and Using Drugs? Time Perspective as a Predictor of Substance Use. *Basic and Applied Social Psychology*, 21(2), 149–164.
- Kim, J., Hong, H., Lee, J., & Hyun, M.H. (2017). Effects of time perspective and self-control on procrastination and Internet addiction. *Journal of behavioral addictions*, 6(2), 229–236. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.017>
- Laureiro-Martinez, D., Trujillo, C.A., & Unda, J. (2017). Time Perspective and Age: A Review of Age Associated Differences. *Frontiers in psychology*, 8, 101. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00101>
- Lemarié, L., Bellavance, F., & Chebat, J.C. (2019). Regulatory focus, time perspective, locus of control and sensation seeking as predictors of risky driving behaviors. *Accident; analysis and prevention*, 127, 19–27. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2019.02.025>
- Lukavská, K. (2018). The immediate and long-term effects of time perspective on Internet gaming disorder. *Journal of behavioral addictions*, 7(1), 44–51. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.089>
- McKay, M.T., Andretta, J.R., Magee, J., & Worrell, F.C. (2014). What do temporal profiles tell us about adolescent alcohol use? Results from a large sample in the United Kingdom. *Journal of adolescence*, 37(8), 1319–1328. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.09.008>
- Mello, Z.R. (2019). A construct matures: time perspective's multidimensional, developmental, and modifiable qualities. *Research in Human Development*, 16(2), 93–101. <https://doi.org/10.1080/15427609.2019.1651156>
- Mello, Z.R., & Worrell, F.C. (2015). The past, the present, and the future: A conceptual model of time perspective in adolescence. Time perspective theory; review, research and application. In Stolarski, M., Fieulaine, N., van Beek, W. (Eds.), Springer International Publishing Switzerland, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_7
- Mello, Z.R., Oladipo, S.E., Paoloni, V.C., & Worrell, F.C. (2018). Time perspective and risky behaviors among Nigerian young adults. *Journal of Adult Development*, 26, 161–171. <https://doi.org/10.1007/s10804-018-9304-2>
- Miceli, S., Scrima, F., Cardaci, M., Quatrosi, G., Vetri, L., Roccella, M., & Caci, B. (2021). Does attentional style moderate the relationship between time perspective and social network addiction? A cross-sectional study on a sample of social networking sites users. *Journal of clinical medicine*, 10(17), 3983. <https://doi.org/10.3390/jcm10173983>
- Moon, J., & Mello, Z.R. (2021). Time among the taunted: The moderating effect of time perspective on bullying victimization and self-esteem in adolescents. *Journal of adolescence*, 89, 170–182. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.05.002>
- Moskalewicz, M. (2016). Lived Time Disturbances of Drug Addiction Therapy Newcomers. A Qualitative, Field Phenomenology Case Study at Monar-Markot Center in Poland. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(6), 1023–1038. (Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s11469-016-9680-4>) (review date: 29.08.2022).
- Mostowik, J., & Cyranka, K. (2018). New trends in psychotherapy. The role of time perspective in mental health and practiced therapeutic interventions. *Psychoterapia*, 184(1), 17–29. (Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/159342935.pdf>) (review date: 29.08.2022).
- Orkibi, H., & Ronen, T. (2018). A dual-pathway model linking self-control skills to aggression in adolescents: Happiness and time perspective as mediators. *Journal of Happiness Studies*, 20, 729–742. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9967-1>
- Paasche, C., Weibel, S., Wittmann, M., & Lalanne, L. (2019). Time perception and impulsivity: A proposed relationship in addictive disorders. *Neurosci Biobehav Rev*, 106, 182–201. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.12.006>
- Parola, A., & Donsi, L. (2019). Time perspective and employment status: NEET categories as negative predictor of future. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 7. <https://doi.org/10.6092/2282-1619/2019.7.2093>
- Precin, P.J. (2017). Past negative time perspective as a predictor of grade point average in occupational therapy doctoral students. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 5(2). <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1264>
- Przepiorka, A., & Blachnio, A. (2016). Time perspective in Internet and Facebook addiction. *Computers in Human Behavior*, 60, 13–18. (Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563216300978>) (review date: 29.08.2022).
- Sackett, D.L., & Haynes, R.B. (1976). Introduction and the magnitude of compliance and noncompliance. In *Compliance with therapeutic regimens*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Sansbury, B., Dasgupta, A., Guthrie, L., & Ward, M. (2014). Time perspective and medication adherence among individuals with hypertension or diabetes mellitus. *Patient education and counseling*, 95(1), 104–110. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2013.12.016>
- Schmitt, S., Besteher, B., Gaser, C., et al. (2020). Human time perspective and its structural associations with voxel-based morphometry and gyrification. *Brain Imaging and Behavior*, 15, 2237–2245. <https://doi.org/10.1007/s11682-020-00416-1>
- Shafikhani, M., Bagherian, F., & Shokri, O. (2018). The mediating role of time perspective in the relationship between general self-efficacy and the tendency toward substance abuse in female adolescents. *International Journal of Psychology*, 12, 208–231. (Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Mediating-Role-of-Time-Perspective-in-the-and-Shafikhani-Bagherian/1b76d6de5083b4b6b108b8564702a1281072a100>) (review date: 29.08.2022).
- Sobol-Kwapinska, M., Przepiorka, A., & Zimbardo, P.P. (2019). The structure of time perspective: Age-related differences in Poland. *Time & Society*, 28(1), 5–32. <https://doi.org/10.1177/0961463X16656851>
- Stanescu, D.F., & Iorga, M.E. (2015). An exploratory study regarding the relations between time perspective, achievement motivation and self-regulation. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 3, 7–24. (Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/274674947_An_Exploratory_Study_Regarding_the_Relations_between_Time_Perspective_Achievement_Motivation_and_Self-Regulation) (review date: 29.08.2022).
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28, 78–106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>
- Stolarski, M., & Cyniak-Cieciura, M. (2016). Balanced and less traumatized: Balanced time perspective mediates the relationship between temperament and severity of PTSD in motor vehicle accident survivor sample. *Personality and Individual Differences*, 10, 456–461. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.055>
- Stolarski, M., Matthews, G., Postek, S., et al. (2014). How we feel is a matter of time: relationships between time perspectives and mood. *Journal of Happiness Studies*, 15, 809–827. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9450-y>
- Stolarski, M., Wojtkowska, K., & Kwiecińska, M. (2016). Time for love: Partners' time perspectives predict relationship satisfaction in romantic heterosexual couples. *Time & Society*, 25(3), 552–574. <https://doi.org/10.1177/0961463X15596703>
- Weissenberger, S., et al. (2016). ADHD and Present Hedonism: time perspective as a potential diagnostic and therapeutic tool. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 12, 2963–2971. <https://doi.org/10.2147/NDT.S116721>

- Zentsova, N.I. & Leonov, S.V. (2013). Comparative characteristics of time perspective of professional athletes and drug addicted people. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78, 340–344. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.307>
- Zhang, J.W., Howell, R.T. & Stolarsky, M. (2013). Comparing three methods to measure a balanced time perspective: The relationship between a balanced time perspective and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 14, 169–184. (Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-012-9322-x>) (review date: 29.08.2022).
- Zimbardo, P., Sword, R. & Sword, R. (2012). The time cure: overcoming PTSD with the new psychology of time perspective therapy. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Zimbardo, P.G., & Boyd, J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>

References

- Assylkhan, K., Moon, J., Tate, C.C., Howell, R.T., & Mello, Z.R. (2021). Time beyond traits: Time perspective dimensions, personality traits, and substance use in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 179, 110926. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110926>
- Åström, E., Wiberg, B., Sircova, A., Wiberg, M., & Carelli, M.G. (2014). Insights into features of anxiety through multiple aspects of psychological time. *Journal of Integrative Psychology and Therapeutics*, 2(3). <http://dx.doi.org/10.7243/2054-4723-2-3>
- Baird, H.M., Webb, T.L., Martin, J., & Sirois, F.M. (2017). The relationship between time perspective and self-regulatory processes, abilities and outcomes: a protocol for a meta-analytical review. *BMJ open*, 7(6), e017000. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017000>
- Barnett, E., Spruijt-Metz, D., Unger, J. B., Rohrbach, L.A., Sun, P., & Sussman, S. (2013). Bidirectional associations between future time perspective and substance use among continuation high-school students. *Substance use & misuse*, 48(8), 574–580. <https://doi.org/10.3109/10826084.2013.787092>
- Chan, S.M., Kwok, W.W., & Fung, T.W. (2019). Psychometric properties of the Zimbardo time perspective inventory in Hong Kong adolescents. *Time & Society*, 28(1), 33–49. <https://doi.org/10.1177/0961463X16678250>
- Chavarría, J., Allan, N.P., Moltisanti, A., & Taylor, J. (2015). The effects of Present Hedonistic Time Perspective and Past Negative Time Perspective on substance use consequences. *Drug and Alcohol Dependence*, 152, 39–46. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2015.04.027>
- Cheong, J., Tucker, J.A., Simpson, C.A., & Chandler, S.D. (2014). Time horizons and substance use among African American youths living in disadvantaged urban areas. *Addictive Behaviors*, 39(4), 818–823. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2013.12.016>
- Cottle, T.J. (1976). Perceiving time: a psychological study with men and women. New York: Wiley.
- Davies, S., & Filippopoulos, P. (2015). Changes in psychological time perspective during residential addiction treatment: A mixed-methods study. *Journal of Groups in Addiction & Recovery*, 10(3), 249–270. <https://doi.org/10.1080/1556035X.2015.1066728>
- Froiland, J.M., Worrell, F.C., Olenchak, F.R., & Kowalski, M.J. (2020). Positive and negative time attitudes, intrinsic motivation, behavioral engagement and substance use among urban adolescents. *Addiction Research & Theory*, 29(4), 347–357. <https://doi.org/10.1080/16066359.2020.1857740>
- García, J.A., & Ruiz, B. (2015). Exploring the role of time perspective in leisure choices: What about the balanced time perspective? *Journal of Leisure Research*, 47, 515–537. <https://doi.org/10.18666/jlr-2015-v47-i5-5876>
- Gonzalez, A., & Zimbardo, P.G. (1985). Time in perspective: A Psychology Today survey report. *Psychology Today*, 19(3), 21–26.
- Hornik, J., & Zakay, D. (1996). Psychological Time: The case of time and consumer behaviour. *Time and Society*, 5(3), 385–397. <https://doi.org/10.1177/0961463X96005003007>
- Ignatev, P.D., & Trusova, A.V. (2019). Association of Personal Identity and Time Perspective in Patients with Alcohol Dependence: Cross-Cultural Research. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. seriya: psikhologiya i pedagogika (RUDN Journal of Psychology and Pedagogics)*, 16(2), 127–146. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-2-127-146> (In Russ.).
- Karpova, E.B., Kipnis, A.V., & Kuznetsova, L.V. (2020). Psychological characteristics of opioid dependence in remission: existential aspect. *Obozrenie psihiatrii i medicinskoj psihologii imeni V.M. Bekhtereva (V.M. Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology)*, 2, 65–72. <https://doi.org/10.31363/2313-7053-2020-2-65-72> (In Russ.).
- Keough, K.A. (1999). Who's Smoking, Drinking, and Using Drugs? Time Perspective as a Predictor of Substance Use. *Basic and Applied Social Psychology*, 21(2), 149–164.
- Kim, J., Hong, H., Lee, J., & Hyun, M.H. (2017). Effects of time perspective and self-control on procrastination and Internet addiction. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(2), 229–236. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.017>
- Klimanova, S.G., Trusova, A.V., Berezina, A.A., et al. (2016). Characteristics of Subjective Perception of Psychological Time in Individuals with Alcohol and Other Substance Use Dependence. *Vestnik YuUrGU. Seriya «Psikhologiya» (Bulletin of the South Ural State University. Ser. Psychology)*, 9(4), 50–63. <https://doi.org/10.14529/psy160405> (In Russ.).
- Koshelskaya, T.V. (2016). The time perspective in drug addicts and its role in rehabilitation. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvenno-gosudarstvenno universiteta (Bulletin of Kemerovo State University)*, 4, 157–161. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2016-4-157-161> (In Russ.).
- Laureiro-Martinez, D., Trujillo, C.A., & Unda, J. (2017). Time perspective and age: A review of age associated differences. *Frontiers in psychology*, 8, 101. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00101>
- Lemarié, L., Bellavance, F., & Chebat, J.C. (2019). Regulatory focus, time perspective, locus of control and sensation seeking as predictors of risky driving behaviors. *Accident; analysis and prevention*, 127, 19–27. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2019.02.025>
- Lukavská, K. (2018). The immediate and long-term effects of time perspective on Internet gaming disorder. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(1), 44–51. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.089>
- McKay, M.T., Andretta, J.R., Magee, J., & Worrell, F.C. (2014). What do temporal profiles tell us about adolescent alcohol use? Results from a large sample in the United Kingdom. *Journal of adolescence*, 37(8), 1319–1328. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.09.008>
- Mello, Z.R. (2019). A construct matures: time perspective's multidimensional, developmental, and modifiable qualities. *Research in Human Development*, 16(2), 93–101. <https://doi.org/10.1080/15427609.2019.1651156> (review date: 29.08.2022).
- Mello, Z.R., & Worrell, F.C. (2015). The past, the present, and the future: A conceptual model of time perspective in adolescence.

- Time perspective theory; review, research and application. In: Stolarski, M., Fieulaine, N., van Beek, W. (Eds), Springer International Publishing Switzerland, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_7
- Mello, Z.R., Oladipo, S.E., Paoloni, V.C., & Worrell, F.C. (2018). Time perspective and risky behaviors among Nigerian young adults. *Journal of Adult Development*, 26, 161–171. <https://doi.org/10.1007/s10804-018-9304-2>
- Miceli, S., Scrima, F., Cardaci, M., Quatrosi, G., Vetri, L., Roccella, M., & Caci, B. (2021). Does attentional style moderate the relationship between time perspective and social network addiction? A cross-sectional study on a sample of social networking sites users. *Journal of Clinical Medicine*, 10(17), 3983. <https://doi.org/10.3390/jcm10173983>
- Moon, J., & Mello, Z.R. (2021). Time among the taunted: The moderating effect of time perspective on bullying victimization and self-esteem in adolescents. *Journal of Adolescence*, 89, 170–182. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.05.002>
- Moskalewicz, M. (2016). Lived Time Disturbances of Drug Addiction Therapy Newcomers. A Qualitative, Field Phenomenology Case Study at Monar-Markot Center in Poland. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(6), 1023–1038. (Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s11469-016-9680-4>) (review date: 29.08.2022).
- Mostowik, J., & Cyranka, K. (2018). New trends in psychotherapy. The role of time perspective in mental health and practiced therapeutic interventions. *Psychoterapia*, 184(1), 17–29. (Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/159342935.pdf>) (review date: 29.08.2022).
- Orkibi, H., & Ronen, T. (2018). A dual-pathway model linking self-control skills to aggression in adolescents: Happiness and time perspective as mediators. *Journal of Happiness Studies*, 20, 729–742. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9967-1>
- Paasche, C., Weibel, S., Wittmann, M., & Lalanne, L. (2019). Time perception and impulsivity: A proposed relationship in addictive disorders. *Neurosci Biobehav Rev*, 106, 182–201. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.12.006>
- Parola, A., & Donsi, L. (2019). Time perspective and employment status: NEET categories as negative predictor of future. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 7. <https://doi.org/10.6092/2282-1619/2019.7.2093>
- Popova, O.N. (2018). Characteristics of the time perspective balance of the personality. *Sibirskii Psikhologicheskii Zhurnal (Siberian Journal of Psychology)*, 69, 85–99. (In Russ.).
- Precin, P.J. (2017). Past negative time perspective as a predictor of grade point average in occupational therapy doctoral students. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 5(2). <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1264>
- Przepiorka, A., & Blachnio, A. (2016). Time perspective in Internet and Facebook addiction. *Computers in Human Behavior*, 60, 13–18. (Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563216300978>) (access date: 29.08.2022).
- Sackett, D.L., & Haynes, R.B. (1976). Introduction and the magnitude of compliance and noncompliance. In *Compliance with therapeutic regimens*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Sansbury, B., Dasgupta, A., Guthrie, L., & Ward, M. (2014). Time perspective and medication adherence among individuals with hypertension or diabetes mellitus. *Patient education and counseling*, 95(1), 104–110. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2013.12.016>
- Savlakova, N.M. (2010). Person time perspective: theoretical analysis. *Filosofiya i sotsial'nye nauki (Philosophy and Social Sciences)*, 3, 18–24. (In Russ.).
- Schmitt, S., Besteher, B., Gaser, C., et al. (2020). Human time perspective and its structural associations with voxel-based morphometry and gyrification. *Brain Imaging and Behavior*, 15, 2237–2245. <https://doi.org/10.1007/s11682-020-00416-1>
- Shafikhani, M., Bagherian, F., & Shokri, O. (2018). The mediating role of time perspective in the relationship between general self-efficacy and the tendency toward substance abuse in female adolescents. *International Journal of Psychology*, 12, 208–231. (Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Mediating-Role-of-Time-Perspective-in-the-and-Shafikhani-Bagherian/1b76d6de5083b4b6b108b8564702a1281072a100>) (access date: 29.08.2022).
- Sobol-Kwapinska, M., Przepiorka, A., & Zimbardo, P.P. (2019). The structure of time perspective: Age-related differences in Poland. *Time & Society*, 28(1), 5–32. <https://doi.org/10.1177/0961463X16656851>
- Stanescu, D.F., & Iorga, M.E. (2015). An Exploratory Study Regarding the Relations between Time Perspective, Achievement Motivation and Self-Regulation. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 3, 7–24. (Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/274674947_An_Exploratory_Study_Regarding_the_Relations_between_Time_Perspective_Achievement_Motivation_and_Self-Regulation) (access date: 29.08.2022).
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28, 78–106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>
- Stolarski, M., & Cyniak-Cieciora, M. (2016). Balanced and less traumatized: Balanced time perspective mediates the relationship between temperament and severity of PTSD in motor vehicle accident survivor sample. *Personality and Individual Differences*, 10, 456–461. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.055>
- Stolarski, M., Matthews, G., Postek, S., et al. (2014). How we feel is a matter of time: relationships between time perspectives and mood. *Journal of Happiness Studies*, 15, 809–827. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9450-y>
- Stolarski, M., Wojtkowska, K., & Kwiecińska, M. (2016). Time for love: Partners' time perspectives predict relationship satisfaction in romantic heterosexual couples. *Time & Society*, 25(3), 552–574. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0961463X15596703>
- Weissenberger, S., et al. (2016). ADHD and Present Hedonism: time perspective as a potential diagnostic and therapeutic tool. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 2963–2971. <https://doi.org/10.2147/NDT.S116721>
- Zentsova, N.I. & Leonov, S.V. (2013). Comparative characteristics of time perspective of professional athletes and drug addicted people. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 78, 340–344. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.307>
- Zentsova, N.I., & Korendiukhina, A.O. (2016). Peculiarities of the perception of the time perspective of persons dependent on psychoactive substances. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika (Society: Sociology, Psychology, Pedagogy)*, 4, 69–71. (In Russ.).
- Zhang, J.W., Howell, R.T. & Stolarsky, M. (2013). Comparing three methods to measure a balanced time perspective: The relationship between a balanced time perspective and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 14, 169–184. (Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-012-9322-x>) (review date: 29.08.2022).
- Zimbardo, P., Sword, R. & Sword, R. (2012). *The time cure: overcoming PTSD with the new psychology of time perspective therapy*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Zimbardo, P.G., & Boyd, J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>

Поступила: 08.11.2022
Получена после доработки: 04.09.2023
Принята в печать: 16.10.2023

Received: 08.11.2022
Revised: 04.09.2023
Accepted: 16.10.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



Кира Александровна Ипатова — ассистент кафедры общей и клинической психологии, лечебного факультета, отделения клинической психологии Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова, ipatova_k@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3957-1009>
Kira A. Ipatova — Assistant Professor at the Department of General and Clinical Psychology, Pavlov First State Medical University of St. Petersburg, ipatova_k@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3957-1009>



Анна Александровна Столярова — клинический психолог, выпускница кафедры общей и клинической психологии лечебного факультета, отделения клинической психологии Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова, anna.stoljarova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9506-9021>
Anna A. Stoljarova — Clinical Psychologist, Graduate Student, Pavlov First State Medical University of St. Petersburg, anna.stoljarova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9506-9021>



Елена Рудольфовна Исаева — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и клинической психологии лечебного факультета, отделения клинической психологии Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова, isajeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7731-7693>
Elena R. Isaeva — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of General and Clinical Psychology, Pavlov First State Medical University of St. Petersburg, isajeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7731-7693>

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0406>

УДК 159.94, 159.95

Нейропсихологическая диагностика и реабилитация пациентов с нарушениями регуляторных (управляющих) функций при поражениях головного мозга различной этиологии

М.Е. Баулина¹, В.Н. Григорьева², Н.А. Варако^{1, 3, 4}, Ю.П. Зинченко^{1, 3}, М.С. Ковязина^{1, 3, 4}, Ю.В. Микадзе³, А.А. Скворцов⁵ ✉, Е.В. Фуфаева⁶

¹ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

² Приволжский исследовательский медицинский университет, Нижний Новгород, Российская Федерация

³ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, факультет психологии, Москва, Российская Федерация

⁴ Научный центр неврологии, Москва, Российская Федерация

⁵ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация

⁶ Научно-исследовательский институт неотложной детской хирургии и травматологии, Москва, Российская Федерация

✉ skwortsow@mail.ru

Резюме

Актуальность. Нарушения регуляторных (управляющих) функций часто встречаются в нейропсихологической практике при поражениях головного мозга. Этот факт обуславливает высокую практическую значимость своевременной нейропсихологической диагностики и реабилитации данной категории пациентов. Повседневное функционирование при нарушении регуляторных (управляющих) функций реализуется в условиях ограниченных возможностей пациента, что значительно ухудшает качество его жизни и социальное благополучие семьи. Реализация реабилитационного потенциала пациента невозможна без учета его психологических и поведенческих особенностей, а также организации партнерства с ближайшим социальным окружением и мультидисциплинарной командой специалистов.

Цель. Анализ и обобщение накопленного в нейропсихологии диагностического и реабилитационного опыта, а также разработка критериев качества нейропсихологической диагностики и реабилитации пациентов с нарушениями регуляторных (управляющих) функций, возникающих при повреждениях головного мозга.

Результаты. Проведен анализ прикладных исследований и практических руководств, на основании которого разработаны рекомендации по диагностике нарушений регуляторных (управляющих) функций, обобщены основные методические приемы реабилитационной работы, продемонстрировавшие свою эффективность.

Выводы. Выделенные в статье критерии оказания нейропсихологической помощи могут быть рекомендованы к использованию практикующему клиническому психологу при работе с пациентами, имеющими нарушения управляющих функций, возникших в результате повреждений головного мозга.

Ключевые слова: клиническая психология, нейропсихология, регуляторные (управляющие) функции, нейропсихологическая диагностика, нейропсихологическая реабилитация.

Для цитирования: Баулина М.Е., Григорьева В.Н., Варако Н.А., Зинченко Ю.П., Ковязина М.С., Микадзе Ю.В., Скворцов А.А., Фуфаева Е.В. Нейропсихологическая диагностика и реабилитация пациентов с нарушениями регуляторных (управляющих) функций при поражениях головного мозга различной этиологии // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 4. С. 63–77. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0406>

CLINICAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0406>

Neuropsychological diagnostics and rehabilitation for patients with disorders of executive functions in brain diseases of various etiology

Maria E. Baulina¹, Vera N. Grigoryeva², Natalia A. Varako^{1, 3, 4}, Yuri P. Zinchenko^{1, 3}, Maria S. Kovyazina^{1, 3, 4}, Yuri V. Mikadze³, Anatoliy A. Skvortsov⁵ ✉, Ekaterina V. Fufaeva⁶

¹Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

²Privolzhskiy Research Medical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation

³Moscow Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russian Federation

⁴Research Centre of Neurology, Moscow, Russian Federation

⁵HSE University, Moscow, Russian Federation

⁶Clinical and Research Institute of Emergency Pediatric Surgery and Traumatology, Moscow, Russian Federation

✉ skvortsow@mail.ru

Abstract

Background. Disorders of regulatory (control) functions are often observed in neuropsychological practice in brain lesions. This fact determines the high practical significance of timely neuropsychological diagnosis and rehabilitation for this category of patients. Daily functioning with impaired regulatory (control) functions is carried out in conditions of limited capabilities of the patient, which significantly worsens the quality of his/her life and the social well-being of the family. Realisation of the patient's rehabilitation potential is impossible without taking into account psychological and behavioural features, as well as organising a partnership with the immediate social environment and with a multidisciplinary team of specialists.

Objective. The article aims to analyse and generalise diagnostic and rehabilitation experience accumulated in neuropsychology, as well as to develop quality criteria for neuropsychological diagnostics and rehabilitation of patients with disorders of regulatory (control) functions arising from brain injuries.

Results. The analysis of applied research and practical manuals was carried out. On this basis, recommendations on diagnostics of regulatory (control) function disorders were developed. The main methodical techniques of rehabilitation work, which demonstrated their effectiveness, were generalised.

Conclusion. The criteria of neuropsychological assistance highlighted in the article can be recommended for use by a practicing clinical psychologist when working with patients with disorders of control functions resulting from brain damage.

Keywords: clinical psychology, neuropsychology, regulatory (control) functions, neuropsychological diagnostics, neuropsychological rehabilitation.

For citation: Baulina, M.E., Grigoryeva, V.N., Varako, N.A., Zinchenko, Yu.P., Kovyazina, M.S., Mikadze, Yu.V., Skvortsov, A.A., Fufaeva, E.V. (2023). Neuropsychological diagnostics and rehabilitation for patients with disorders of executive functions in brain diseases of various etiology. *National Psychological Journal*, 18(4), 63–77. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0406>

Введение

Реабилитационная работа и оценка различных параметров психической деятельности пациента в связи с проводимым лечением и восстановлением нарушенных функций относятся к числу основополагающих практических задач, которые призваны решать клинические психологи в клинике в соответствии с действующими профессиональными стандартами не только в нашей стране, но и во всем мире.

В связи с тем, что участие клинических психологов в решении этих задач отвечает запросам медицины, в структуру реабилитационных мероприятий включена психологическая помощь.

Реабилитация — это комплексная система деятельности реабилитационной команды, пациента и его близких, направленная на активизацию психофизиологических и психологических механизмов профессиональными методами, заключающимися в опосредовании через личность пациента лечебно-

восстановительных воздействий, с целью возвращения пациента в социальную среду и восстановление его личного и социального статуса (Цветкова, 1979; Социально-психологический..., 1980; Кабанов, 1985; Глозман, 1990).

Процесс реабилитации направлен как на преодоление осложнений и последствий болезни, так и на минимизацию функциональных нарушений, максимально раннее и оптимальное для пациента возвращение к бытовому, социальному и профессиональному функционированию.

Основные определения

Все высшие психические функции (ВПФ) человека произвольны по способу своего осуществления. Это означает, что человек «...не только пассивно реагирует на поступающие сигналы... а формирует *планы и программы* своих действий, следит за их выполнением и *регулирует* свое поведение, приводя его в соответствие с этими планами и программами, ... *контролирует* свою сознательную деятельность, сличая эффект своих действий с исходными намерениями и контролируя допущенные им ошибки» (Лурия, 1973, с. 108). Произвольное управление психическими функциями связано с их осознанностью и предполагает наличие соответствующей мотивации, опосредованной речевой системой, а именно, выбора определенной активности из множества вариантов реагирования, доступных в данный момент и возможность человека дать *речевой* отчет о цели деятельности и конечном результате.

Нарушения регуляторных (управляющих) функций отмечаются не только при непосредственном повреждении передних лобных отделов коры головного мозга. Эти функции могут страдать и при иной локализации мозговой патологии, вызывающей изменения в функционировании передних лобных отделов.

В нейропсихологии остается дискуссионным вопрос о предполагаемом процессуальном составе регуляторных (управляющих) функций (Исматуллина, 2013). В соответствии с этим в процессе выполнения методик/тестов, направленных на диагностику регуляторных (управляющих) функций, удобным является анализ ряда компонентов, выделяемых большинством авторов (Лобные доли, 1966; Голдберг, 2003; Григорьева и др., 2006; Stuss, Benson, 1986; Stuss, 1992; Pribram, 1998) и др.:

1. Инициатива и активация поведения и деятельности.
2. Постановка цели и задач.
3. Планирование деятельности, формирование программы действий.
4. Реализация планов, удержание программы действий.
5. Текущий и итоговый контроль за промежуточными и конечными результатами.
6. Способность к переключению с одного этапа реализации программы на другой.

7. Критичность пациента (к своему состоянию, к ситуации обследования и к допускаемым ошибкам).
8. Регуляция эмоций и поведения.
9. Метакогнитивные функции, тесно связанные с процессами обобщения.

Нейропсихологическая диагностика пациентов с нарушениями регуляторных (управляющих) функций

Жалобы и анамнез

При проведении нейропсихологической диагностики пациентов с нарушениями регуляторных (управляющих) функций клинический психолог может не столкнуться с жалобами пациента из-за отсутствия его критичного отношения к своим нарушениям. Это может сочетаться с неопрятным внешним видом, неадекватным эмоциональным состоянием пациента, снижением общей и двигательной активности, снижением интереса к окружающему, изменением эмоциональной сферы пациента. Однако пациент может предъявлять жалобы на то, что он «стал вялый, раздражительный», «ухудшилась речь, память», «трудно сосредоточиться» и др. (Лобные доли, 1966).

При сборе психологического анамнеза (при беседе с пациентом и его родственниками) необходимо, по возможности, выявить преморбидный уровень сформированности регуляторных (управляющих) функций и интерпретировать результаты, полученные в ходе специального нейропсихологического обследования, с учетом этого уровня.

Диагностика пациентов с нарушениями регуляторных (управляющих) функций

Общий алгоритм ведения пациента с нарушениями регуляторных (управляющих) функций представлен на рис. 1.

В диагностике нарушений регуляторных (управляющих) функций необходимо учитывать, что некоторая часть относительно здоровых людей плохо справляется с методиками/тестами на оценку регуляторных (управляющих) функций (особенно это касается лиц с низким уровнем образования).

Цели нейропсихологической диагностики пациентов с нарушениями регуляторных (управляющих) функций:

1. Проведение специального нейропсихологического обследования, направленного на углубленное исследование регуляторных (управляющих) функций.
2. Выявление структуры и степени выраженности нарушений регуляторных (управляющих) функций.
3. Количественная оценка (по возможности) степени нарушения регуляторных (управляющих) функций.
4. Оценка компенсаторного ресурса в виде сохраненных компонентов регуляторных (управляющих) функций и сохраненных ВПФ.

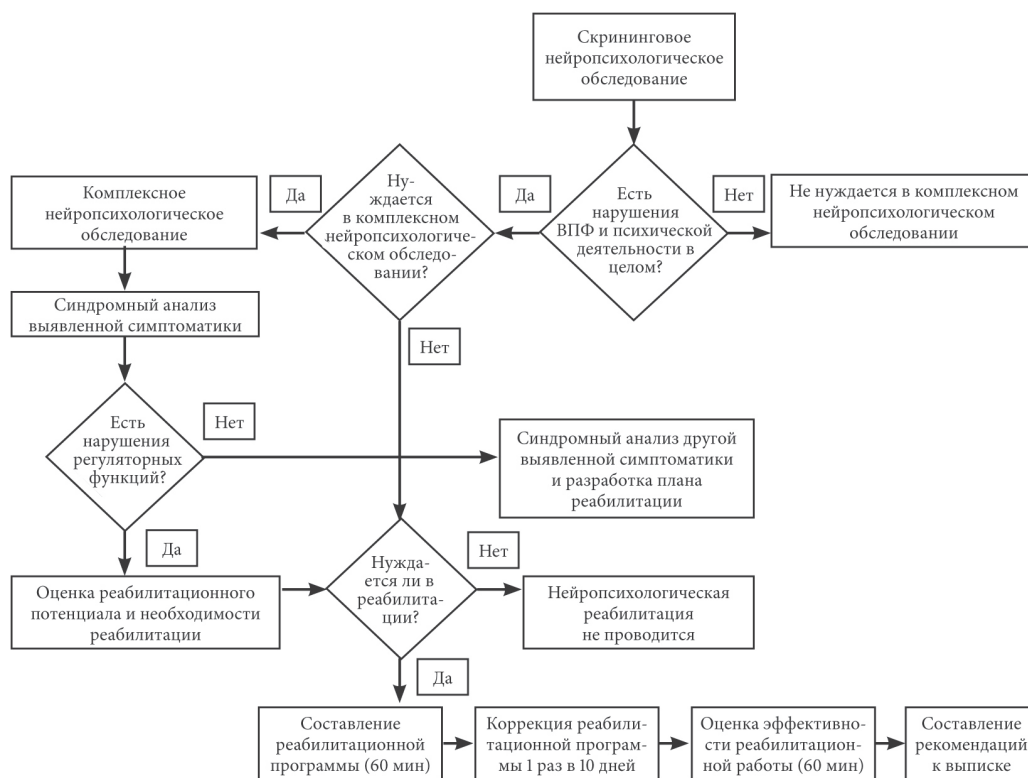


Рис. 1. Алгоритм ведения пациента

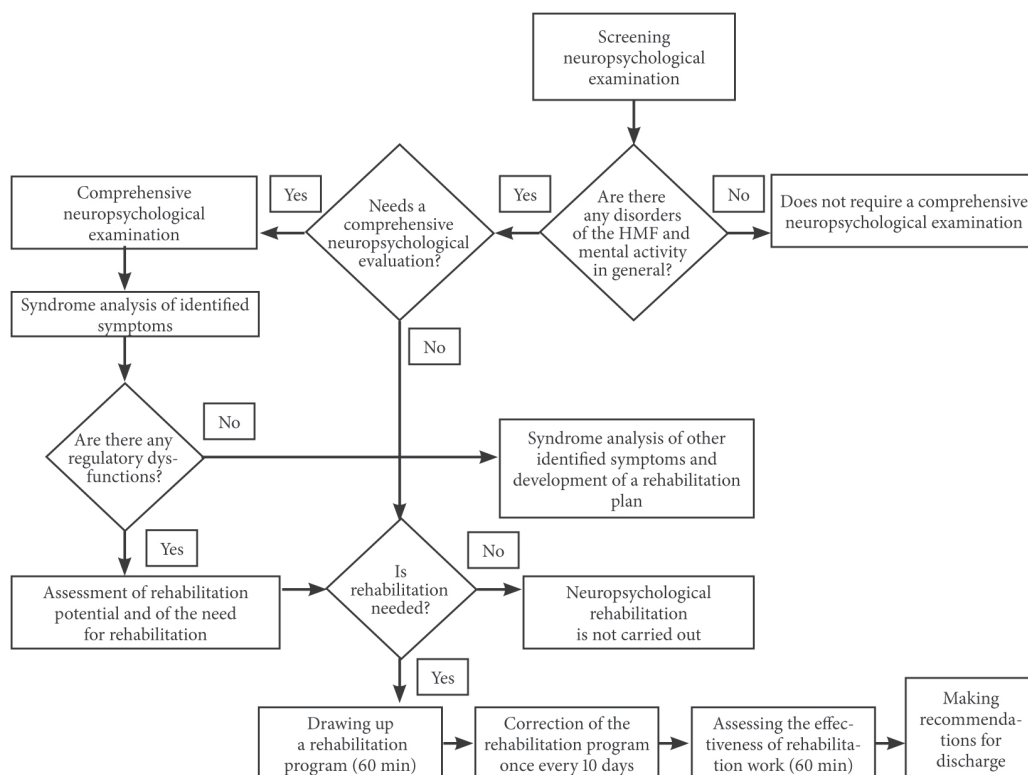


Fig. 1. Algorithm of patient management

В случае проведения полного нейропсихологического обследования в заключении отмечаются все выявленные нарушения ВПФ, в том числе и регуляторных (управляющих) функций (Микадзе, 2012).

При описании в нейропсихологическом заключении нарушений регуляторных (управляющих) функций отражается:

1. Наличие у пациента инициативы, побуждения к контакту с клиническим психологом и выполнению методик/тестов.
2. Критика к своему состоянию, поведению в ситуации обследования и своим ошибкам, допускаемым в ходе диагностической процедуры.
3. Реакции пациента на побочные раздражители («полевое поведение»).
4. Уровень самоконтроля эмоций и поведения.
5. Скорость включения в задания (количество повторений инструкции или импульсивность и расторможенность поведения).
6. Формирование программы движений и действий.
7. Удержание программы (требуется ли постоянное «речевое подкрепление» для выполнения задания со стороны самого пациента или клинического психолога).
8. Легкость образования стереотипов или присутствие стереотипов, сформированных в прошлом опыте.

9. Отсутствие компенсаторного эффекта от речевой регуляции своих действий.
10. Нарушение способности планирования выполнения задания.
11. Наличие системных персевераций при выполнении методик/тестов.
12. Метакогнитивные нарушения (осознание своих познавательных процессов).

В заключении должен быть сделан краткий вывод о необходимости:

- Реабилитационных занятий с клиническим психологом (нейропсихологом).
- Повторного обследования для оценки динамики восстановительного процесса с указанием сроков, в которые необходимо провести повторное обследование.
- Продолжения реабилитационных занятий после выписки пациента из стационара или реабилитационного центра.

Классические клиничко-психологические/нейропсихологические методики исследования нарушений регуляторных (управляющих) функций, направленные на оценку их различных составляющих (в том числе согласно рубрике МКФ), представлены в табл. 1.

Таблица 1. Таблица методик и тестов для диагностики нарушений регуляторных (управляющих) функций при повреждениях головного мозга и их соотношение с МКФ (Международная классификация..., 2001)

| Тесты, пробы (название) | Оцениваемые параметры | Код по МКФ |
|--|--|--|
| Проба на динамический праксис (могут предъявляться одна или две двигательные программы, например, «кулак-ребро-ладонь» и «кулак-ладонь-ребро») | Инициация выполнения движения Формирование двигательной программы Удержание двигательной программы Трудности выполнения двигательной программы при ее речевом проговаривании пациентом либо психологом Замена программы двигательным стереотипом Трудности переключения с программы на программу (системные персеверации) | b1641 b1642 b140 b1304 |
| Проба на реципрокную координацию | Замена двигательной программы алирированным выполнением Замена двигательной программы двигательным стереотипом | b1304 |
| Проба «реакция выбора», в том числе «конфликтная проба» | Инициация выполнения движения Формирование двигательного стереотипа Удержание двигательной программы Тормозный контроль (способность оттормаживать импульсивные реакции при ломке выработанного стереотипа) | b1641 b1642 b140 b1304 |
| Графические пробы с асимметричной последовательностью двух-трех элементов (например, два круга — квадрат) | Инициация выполнения задания Трудности переключения с программы на программу (системные персеверации) Трудности выполнения двигательной программы при ее речевом проговаривании пациентом либо психологом | b1641 b1642 b140 |
| Арифметические задачи | Инициация выполнения задания Способность к ориентированию в условиях задачи Установление последовательности действий Анализ условий и поиска информации для реализации найденного решения | b1641 b1645 b1646 b140 b1640 |

| | | |
|--|---|---|
| Сюжетные картинки (в том числе и серийные). Например, карикатуры Бидструпа | Инициация выполнения задания Возможность разворачивания сюжета (логическая и временная последовательность событий) Возможность составления в уме четкой схемы (плана) повествования Возможность прогноза развития сюжета (антиципации) | b1641 b1640 b1642 b1645 b1646 |
| Пересказ прочитанного рассказа | Инициация выполнения задания Возможность составления в уме и реализация четкой схемы (плана) повествования | b1641 b1640 |
| Батарея оценки лобной дисфункции (FAB) [18] | Формирование программы Удержание программы Тормозный контроль (способность оттормаживать импульсивные реакции) | b1641 b1642 b1304 |
| Сложная фигура Рея (в том числе фигура Тейлора) Complex Figure of Rey (CFR) | Планирование стратегии копирования (логическая или хаотическая) | b1641 |
| Лабиринты Хекхаузена | Планирование Антиципации | b1641 b1642 |
| Ассоциативные ряды (вербальная беглость) | Когнитивная гибкость/переключаемость Инициация Тормозный контроль (способность оттормаживать импульсивные реакции) Способности актуализировать слова по категориям или основаниям | b1643 b1641 b1304 b1640 |
| Тест Струпа (Stroop Test) | Избирательность внимания Когнитивная гибкость/переключаемость Тормозный контроль (способность оттормаживать импульсивные реакции) | b140 b1643 b1304 |

Table 1. Table of techniques and tests for diagnosing disorders of regulatory (control) functions in case of brain damage and their relationship with the ICF (International Classification..., 2001)

| Tests, trials (title) | Estimated parameters | ICF code |
|--|--|---|
| Dynamic praxis test (one or two motor programs can be presented, for example, "fist-rib-palm" and "fist-palm-rib") | Estimated parameters Initiating a movement Formation of a motor program Maintaining a motor program Difficulties in performing a motor program when it is verbalized by a patient or a psychologist Replacing the program with a motor stereotype Difficulty switching from program to program (systemic perseverations) | b1641 b1642 b140 b1304 |
| Reciprocal coordination test | Replacing a motor program with allyated execution Replacing a motor program with a motor stereotype | b1304 |
| The "choice reaction" test, including the "conflict test" | Initiating a movement Forming a motor stereotype Maintaining a motor program Inhibitory control (the ability to inhibit impulsive reactions when breaking a developed stereotype) | b1641 b1642 b140 b1304 |
| Graphic tests with an asymmetrical sequence of two or three elements (for example, two circles — a square) | Initiating a task Difficulty switching from program to program (systemic perseverations) Difficulties in performing a motor program when it is spoken verbally by a patient or a psychologist | b1641 b1642 b140 |
| Arithmetic problems | Initiating a task Ability to navigate under task conditions Establishing a sequence of actions Analysis of conditions and search for information to implement the solution found | b1641 b1645 b1646 b140 b1640 |
| Scene pictures (including serial ones). For example, Bidstrup's cartoons | Initiating a task Possibility of plot development (logical and temporal sequence of events) The ability to formulate a clear narrative scheme (plan) in your mind Possibility of forecasting plot development (anticipation) | b1641 b1640 b1642 b1645 b1646 |

| | | |
|---|--|----------------------------------|
| Retelling a story that you read | Initiating a task The ability to mentally compose and implement a clear narrative scheme (plan) | b1641 b1640 |
| Frontal Dysfunction Assessment Battery (FAB) [18] | Forming the program Maintaining the program Inhibitory control (the ability to inhibit impulsive reactions) | b1641 b1642 b1304 |
| Complex Figure of Ray — CFR (including Taylor figure) | Planning a strategy of copying (logical or chaotic) | b1641 |
| Heckhausen Labyrinths | Planning Anticipating | b1641 b1642 |
| Associative series (verbal fluency) | Cognitive flexibility/switchability Initiation Inhibitory control (the ability to inhibit impulsive reactions) Ability to update words by category or basis | b1643 b1641 b1304 b1640 |
| Stroop Test | Selectivity of attention. Cognitive flexibility/switchability. Inhibitory control (the ability to inhibit impulsive reactions) | b140 b1643 b1304 |

Критерии качества нейропсихологической диагностики пациентов с нарушениями регуляторных (управляющих) функций при повреждениях головного мозга

Для оценки качества нейропсихологической диагностики обсуждаемой категории пациентов можно предложить следующие критерии:

- Наличие клинико-психологического заключения (вводной части заключения), включающего анализ состояния эмоциональной, мотивационной сфер в процессе обследования, критичности к своему заболеванию и допускаемым ошибкам, жалоб и оценку адекватности их предъявления.
- Наличие нейропсихологического заключения, включающего качественный и, по возможности, количественный анализ выполнения большим различными нейропсихологическими пробами и тестами, направленными на оценку регуляторных (управляющих) функций.
- Использование соответствующей клинико-психологической и нейропсихологической терминологии для описания нарушенных и сохраненных звеньев регуляторных (управляющих) функций.
- Наличие нейропсихологически обоснованного вывода о состоянии регуляторных (управляющих) функций.
- Наличие (в случае необходимости) нейропсихологически обоснованного вывода о дисфункции соответствующих мозговых зон.

Нейропсихологическая реабилитация пациентов с нарушениями регуляторных (управляющих) функций

Методологическая и методическая база современной нейропсихологической реабилитации разработана как отечественными, так и зарубежными авторами, среди которых Л.С. Выготский (Выготский,

1982; 2000), А.Р. Лурия (Лурия, 1947; 1948; 1962; 1973; 2002; 2010), А.Р. Лурия и Л.С. Цветкова (Лурия, Цветкова, 2010), А.Н. Леонтьев (Леонтьев, 1975), А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец (Леонтьев, Запорожец, 1945), Н.А. Бернштейн (Бернштейн, 1947), П.Я. Гальперин (Гальперин, 2000), Л.С. Цветкова (Цветкова, 1979; 1980; 1985; 1995; 2010), Т.В. Ахутина (Ахутина, 1975; 2008), В.М. Шкловский, Т.Г. Визель (Шкловский, Визель, 2000), Е.Д. Хомская (Хомская, 2002), К. Гольдштейн (Goldstein, 1934), О. Зангвилл (Zangwill, 1947), Дж. Пригатиано (Prigatano, 1999), Й. Бен-Йишай, Л. Диллер (Ben-Yishay, Diller, 2001), Б. Уилсон (Wilson, 2009) и др.

Цели нейропсихологической реабилитации пациентов с нарушениями регуляторных (управляющих) функций:

1. Поддержание имеющегося уровня сохраненных ВПФ пациента, как «опоры» для восстановления/сохранения (при невозможности восстановления) имеющегося уровня регуляторных (управляющих) функций пациента.
2. Организация окружающей бытовой среды пациента с целью минимизации ограничений в его функционировании из-за имеющихся нарушений регуляторных (управляющих) функций.
3. Восстановление нарушенных составляющих регуляторных (управляющих) функций.
4. Перенос освоенных пациентом в ходе реабилитационной работы способов регуляции деятельности и поведения в условия реальной жизнедеятельности пациента.

Работа с пациентом начинается с того, что клинический психолог помогает пациенту осознать имеющиеся у него нарушения. Этот шаг предполагает неосознание столкновения пациента с его собственной несостоятельностью под наблюдением медицинского психолога. Для этого пациенту предлагают самостоятельно выполнить задание, с которым, по его мнению, он может справиться. Например, перед ним ставят за-

дачу приготовить еду в эргозоне клиники. Он должен назвать время, за которое он выполнит выбранное им задание, и выполнить его самостоятельно. Клинический психолог, находящийся рядом с пациентом, наблюдает за ним и дает ему возможность допускать ошибки. Специалист также фиксирует ошибки пациента в специализированном бланке (также хорошо использовать видеозапись выполнения задания пациентом). Клинический психолог включается в процесс выполнения только в случае опасности для жизни и здоровья пациента или окружающих.

Специалист дает возможность пациенту не выполнить задание до конца или не уложиться в обозначенное пациентом время. Клинический психолог дает пациенту обратную связь о наличии ошибок, невыполнении задания, в том числе, в обозначенные самим пациентом временные рамки. При необходимости алгоритм повторяется несколько раз, чтобы пациент смог понять границы своих новых возможностей и необходимость реабилитационной работы.

Основным методом восстановления регуляторных (управляющих) функций является создание условий в совместной деятельности клинического психолога и пациента, позволяющих пациенту присвоить себе программу действий, которой вначале владеет только психолог (Гальперин, 2000; Цветкова, 1985; 1995). Применяют такие техники, как:

- вынесение программы вовне (наглядное представление программы);
- пошаговое выполнение действий по речевой инструкции клинического психолога и пошаговый контроль за выполнением со стороны клинического психолога;
- разделение программирования и контроля между клиническим психологом и пациентом, а именно клинический психолог организует пошаговое выполнение программы и контрольные действия пациента (пациент сличает результат с программой);
- разделение программирования и контроля между клиническим психологом и становится более свернутым, а именно, пациент переходит от пошагового выполнения программы к свернутому;
- самостоятельное выполнение действий по внутренней (интериоризованной) программе с возвращением к наглядной программе при затруднениях;
- самостоятельное выполнение действий по внутренней программе и контроль за ее выполнением или перенос программы на новый материал.

В когнитивно-бихевиоральной традиции, для реабилитации пациентов с нарушениями регуляторных (управляющих) функций применяются различные виды тренировок и тренингов (Shcherbakov et al., 2021).

П. Бюргесс и Н. Алдерман (Burgess et al., 2006) предлагают, в частности, следующие виды занятий:

1. Тренировки произвольного внимания, самонаблюдения и самоконтроля.
2. Тренинг решения проблем.
3. Тренинг планирования и постановки целей.

Таблица 2. Рейтинговая схема для оценки уровня достоверности доказательств (Eccles et al., 1996)

| Уровни достоверности | Описание |
|----------------------|---|
| I | Метаанализы, систематические обзоры, хорошо разработанные рандомизированные контролируемые клинические исследования |
| II | Хорошо разработанные контролируемые нерандомизированные исследования (когорта, случай-контроль) |
| III | Неконтролируемые исследования |

Table 2. Rating scheme to assess the level of evidence reliability (Eccles et al., 1996)

| Reliability levels | Description |
|--------------------|--|
| I | Meta-analyses, systematic reviews, well-designed randomized controlled clinical trials |
| II | Well-designed controlled non-randomized studies (cohort, case-control) |
| III | Uncontrolled studies |

Таблица 3. Рейтинговая схема для оценки уровня убедительности рекомендаций (Eccles et al., 1996)

| Уровни убедительности | Описание |
|-----------------------|--|
| A | Непосредственно базируется на уровне I достоверности |
| B | Непосредственно базируется на уровне II достоверности или экстраполируется от уровня I достоверности |
| C | Непосредственно базируется на уровне III достоверности или экстраполируется от уровня II достоверности |

Table 3. Rating scheme to assess the reliability of recommendations (Eccles et al., 1996)

| Reliability levels | Description |
|--------------------|---|
| A | Directly based on Level I confidence |
| B | Directly based on level II confidence or extrapolated from level I confidence |
| C | Directly based on level III confidence or extrapolated from level II confidence |

Тренировки произвольного внимания, самонаблюдения и самоконтроля

Пациенту предлагают задания на произвольную концентрацию, поддержание и переключение внимания, что является непременным условием перехода к более сложным тренировкам навыков планирования и решения проблем.

Уровень убедительности рекомендаций С (уровень достоверности доказательств — III) (табл. 2, 3).

Комментарии: В любых заданиях, в зависимости от тяжести дефекта и преморбидного уровня пациента, с пациентом отрабатывают такие свойства внимания, как концентрация, удержание и переключение.

Вспомогательные средства: для этих целей можно использовать настольные игры, карточки разных цветов, форм, размеров, чтение и пересказ текстов, решение математических и логических задач, выполнение бытовых действий.

- Рекомендуется проводить тренировки навыков самонаблюдения.

Уровень убедительности рекомендаций С (уровень достоверности доказательств — III).

Комментарии: Задача тренировки навыков самонаблюдения — достижение понимания пациентом своих ошибок и своего импульсивного, несдержанного поведения.

Вспомогательные приемы:

1. Отмечать крестиком те дела, которые надо было сделать в указанное время.
 2. Мысленно проговаривать свои действия.
 3. В процессе выполнения действия задавать себе вопросы. Например: «Что мне нужно сделать?», «Как я могу это сделать?», «Действую ли я по плану?», «Хорошо ли, правильно ли я делаю/сделал?».
 4. Допустимы корректные замечания персонала в процессе выполнения действий.
 5. Выполнять действия и одновременно отмечать свои ошибки, отклонения от плана. Параллельно ошибки отмечает и медицинский психолог. Затем эти «списки» сравниваются. По возможности ведется видеозапись занятия.
- Рекомендуется проводить тренировку самоконтроля.

Уровень убедительности рекомендаций С (уровень достоверности доказательств — III).

Комментарии: Этот уровень требует от пациента не только понимания своего неверного поведения, но и контроля, регуляции поведения в виде торможения ошибочных, импульсивных и несдержанных реакций.

Вспомогательные приемы:

1. На этом этапе, когда пациент уже понимает и согласен с тем, что не всегда может правильно регулировать и контролировать свое поведение, медицинский психолог вмешивается в процесс выполнения больным задания и дает подсказку каждый раз, когда пациент совершает, но не фиксирует свое неадекватное действие.
2. Пациент мотивируется каким-либо вознаграждением на увеличение количества правильно проконтролированных реакций, до того осуществлявшихся ошибочным или нежелательным образом.
3. Затем происходит этап отработки, тренировки навыка замечать и контролировать свои нежелательные реакции без подсказки со стороны медицинского психолога.

4. Проверкой служит самостоятельное, безошибочное выполнение задания, действия до полного исключения нежелательного поведения при выполнении этого действия.

Тренинг решения проблем

Уровень убедительности рекомендаций С (уровень достоверности доказательств — III).

Комментарии: Суть этого тренинга заключается в выполнении самостоятельных упражнений по отработке отдельных компонентов процесса решения проблем: выделение основной идеи, креативное мышление, оценка адекватности информации, планирование и так далее. Так, первый тип упражнений заключается в том, что на примерах различных проблем пациента обучают задавать себе такие вопросы, которые помогают распознать суть этих проблем. Другой тип упражнений включает разделение сложной проблемы на ее отдельные смысловые части. Используется также обучение различным стратегиям решения проблем, например, глобальной (холистической) стратегии и стратегии сканирования. Глобальная стратегия предполагает оценку и реализацию какого-либо способа решения проблемы, выбранного с учетом всей имеющейся у больного информации. Стратегия сканирования предполагает последовательное, пошаговое решение проблемы с использованием лишь той части информации, которая доступна на данном этапе (Burgess et al., 2006).

Обучение решению конкретной проблемы целесообразно проводить по следующей схеме:

1. Идентификация проблемы («Вкратце, в чем суть проблемы?»).
2. Определение цели («Чего вы добьетесь, решив проблему?»).
3. Получение релевантной информации («Что необходимо знать для того, чтобы решить проблему?»).
4. Выработка возможных путей решения («Что можно сделать для того, чтобы решить проблему?»).
5. Оценка предложенных решений («Что хорошего и плохого содержится в каждой из этих возможностей?», «Что случится, если я сделаю это?»). Учитываются затраты времени, собственные силы, возможности и желание совершить задуманное, опыт и успешность подобных действий в прошлом, ожидаемый эффект для себя и окружающих.
6. Принятие окончательного решения («Что разумнее всего предпринять?»).
7. Составление плана («Какова схема действий для достижения цели?»).
8. Оценка полученных результатов («Получилось? Я доволен? Что дальше?»).

В зависимости от характера обсуждаемых проблем и формы занятий, выделяют следующие формы тренинга (Adamovich et al., 1985; Wesolowski, Zencius, 1994).

1. Обсуждение жизненных проблем пациентов.
2. Работа с видеозаписями проблемных ситуаций.
3. Решение проблем, заимствованных из средств массовой информации.
4. Решение смоделированных ситуационных проблем.

Проработка проблем больных с органическим поражением головного мозга проводится в группах численностью от 4 до 6 человек. Обсуждаются ситуации, требующие неотложной помощи, бытовые трудности, сложности при посещении магазинов и так далее. Клинический психолог выносит на рассмотрение группы типичную проблемную ситуацию и предлагает участникам группы ее разрешить. Затем, уделив внимание каждому из высказанных мнений, он останавливается на таких важных этапах решения проблемы, как установление ее сути, определение и анализ возможных путей решения, выбор наиболее оптимального из них, с точки зрения соотношения достоинств и недостатков. Подчеркиваются преимущества целенаправленной выработки стратегии решения проблемы.

При индивидуальном тренинге по решению проблем принципиальная последовательность действий психолога та же. Он вначале сопровождает пациента на протяжении всего процесса выработки решения, затем делает подсказки лишь по мере необходимости и, наконец, предоставляет пациенту полную независимость и возможность решать проблему самостоятельно.

Тренинг планирования и постановки целей

Уровень убедительности рекомендаций С (уровень достоверности доказательств — III).

Комментарии: Тренинг по планированию проводится индивидуально или в группах планирования. Он включает:

1. Обсуждение значимости планирования.
2. Составление планов ближайших действий.
3. Составление недельных планов.
4. Составление долгосрочных планов и определение личных целей.

Обсуждение значимости планирования действий позволяет мотивировать пациента к дальнейшим занятиям. В ходе такого обсуждения пациенту помогают осознать то значение, которое имеет составление плана поведения для успешного решения задач разного рода.

Обсуждение целесообразно строить на анализе ситуаций. Например, пациенту демонстрируют два видеосюжета, в первом из которых герой терпит неудачу, приближаясь к своей цели без определенного плана, а во втором добивается успеха, выработав стратегию действий.

После этого пациенту помогают разработать план исполнения какого-либо важного для него дела (например, сдачи в ремонт неисправной бытовой техники). Под конец занятия проводится обсуждение ситуаций, где использование отработанной стратегии уместно и неуместно, а также причин, по которым ее адекватное использование может быть неэффективным.

Пациентов также просят записывать то, что они сделали за прошедшее между занятиями время для достижения намеченных целей. Это задание важно, так как пациенты нередко успешно ставят задачи, но не приступают к их реализации.

Каждый пациент как минимум дважды в неделю обсуждает в группе поставленные им цели и свои шаги к ним. Это позволяет ему узнать, как воспринимают его планы и действия другие люди. Психолог, в свою очередь, имеет возможность отреагировать на нерелистичные замыслы пациента. Психологу не следует спорить с пациентом или отвергать поставленные им цели.

Эффективность реабилитационных мероприятий и прогноз

Важной проблемой, возникающей в связи с вопросом об эффективности реабилитации пациентов с нарушением управляющих функций, является проблема распространения («переноса») успешного освоенного навыка регуляции на другие ситуации или другой материал, так называемая «генерализация» успеха (Goldstein, 1934/1995; Рассказова и др., 2019). Для облегчения генерализации достигнутых результатов важно соблюдать следующие условия:

— Навык должен быть отработан в максимальном количестве разнообразных ситуаций.

— Перенос должен направляться клиническим психологом уже в течение самого обучения, так как автоматически он не происходит.

— Работа над переносом навыка регуляции, отработанного в условиях клиники, в реальную жизнь пациента должна составлять отдельную реабилитационную цель.

На сегодняшний день наиболее распространенным методом повышения стойкости реабилитационного эффекта является регулярное повторение отработываемых навыков и закрепление усвоенных способов саморегуляции, в первую очередь, в условиях реальной жизнедеятельности больного.

Критерии качества нейропсихологической реабилитации пациентов с нарушениями регуляторных (управляющих) функций при повреждениях головного мозга

- Наличие комплаенса по отношению к реабилитационным мероприятиям. Снижение проявлений нарушений регуляторных (управляющих) функций в одном или нескольких видах деятельности, действий или операций (в зависимости от поставленных реабилитационных целей).
- Снижение проявлений нарушений регуляторных (управляющих) функций в одном или нескольких видах деятельности, действий или операций (в зависимости от поставленных реабилитационных целей).
- Минимизация степени бытовой, социальной или профессиональной зависимости от других людей (в пределах поставленных реабилитационных целей).

Выводы

Таким образом, на современном этапе развития системы реабилитации в России, помощь больным с нарушениями регуляторных (управляющих) функций стала носить междисциплинарный характер. Нейропсихологическая реабилитация таких пациентов обязательно включает психообразование пациента (и его близких) по осознанию объективных представлений о сильных и слабых сторонах его регуляторной сферы и его функционирования в повседневной жизни. Сам процесс нейропсихологической реабилитации таких больных направлен на:

1) поддержание имеющегося у пациента уровня сохранных возможностей регуляторных (управ-

ляющих) функций как «опоры» для дальнейшей восстановительной работы или для сохранения имеющегося уровня функционирования;

2) восстановление нарушенных регуляторных (управляющих) функций, то есть на формирование новых осознанных способов преодоления имеющегося дефицита с помощью внутренних/внешних средств или специальных приемов. Затем освоенные в ходе реабилитационной работы способы осуществления регуляторных (управляющих) функций переносятся в условия реальной жизнедеятельности пациента;

3) организацию окружающей бытовой среды пациента с целью минимизации ограничений в его функционировании из-за имеющихся нарушений регуляторных (управляющих) функций.

Литература

- Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. М.: Изд-во МГУ, 1975.
- Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008.
- Бернштейн Н.А. О построении движений. Москва, 1947.
- Выготский Л.С. Психология и учение о локализации психических функций. Собр. соч. М.: Педагогика, 1982.
- Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
- Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Университет, 2000.
- Глоzman Ж.М. Социальная реабилитация нейрохирургических больных: проблема и методики оценки // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1990. № 1. С. 13–24.
- Голдберг Э. Управляющий мозг. Лобные доли, лидерство и цивилизация. М.: Смысл, 2003.
- Григорьева В.Н., Ковязина М.С., Тхостов А.Ш. Когнитивная нейрореабилитация больных с очаговыми поражениями головного мозга. УМК Психология, Московский психолого-социальный институт, 2006.
- Исмагуллина В.И. Изучение планирования как когнитивной функции в современной психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Т. 6, № 3. С. 65–77.
- Кабанов М.М. Реабилитация психически больных. изд., доп. и перераб. Л.: Медицина: Ленингр. отделение, 1985.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
- Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Восстановление движений. Исследование восстановления функций руки после ранения. М.: Советская наука, 1945.
- Лобные доли и регуляция психических процессов. Нейропсихологические исследования / Под ред. А.Р. Лурия, Е.Д. Хомской. М.: Издательство Московского университета, 1966.
- Лурия А.Р. Восстановление функций мозга после военной травмы. М.: Издательство Академии Медицинских Наук СССР, 1948.
- Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: МГУ, 1962.
- Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Издательство Московского университета, 1973.
- Лурия А.Р. Травматическая афазия. М.: Издательство Академии Медицинских Наук СССР, 1947.
- Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихологический анализ решения задач. М.: МПСИ, Модэк, 2010.
- Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (Краткая версия) / Всемирная Организация Здравоохранения. Изд-во: СПб институт усовершенствования врачей, 2001.
- Микадзе Ю.В. Некоторые методологические вопросы качественного и количественного анализа в нейропсихологической диагностике // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012. № 2. С. 96–103.
- Николаева В.В. Психосоматика: телесность и культура: Учебное пособие для вузов. М.: Академический проект, 2009.
- Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш., Ковязина М.С., Варако Н.А. Эффективность психологического блока комплексных реабилитационных и профилактических программ // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 113–123.
- Цветкова Л.С., Глоzman Ж.М., Калита Н.Г. Социально-психологический аспект реабилитации больных с афазией / Под общ. ред. Л.С. Цветковой. М.: Изд-во МГУ, 1980.
- Хомская Е.Д. Нейропсихология: Учебник. 2-е изд., доп. М.: УМК «Психология», 2002.
- Цветкова Л.С. Мозг и интеллект. Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. М.: Просвещение, 1995.
- Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. М.: Изд-во МГУ, 1985.
- Цветкова Л.С. Проблемы афазии и восстановительного обучения. М.: Изд-во МГУ, 1979.
- Шкловский В.М., Визель Т.Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии. М.: «Ассоциация дефектологов», 2000.
- Adamovich, V.B., Henderson, J.A., Auerbach, S. (1985). Cognitive rehabilitation of closed head injured patients: A dynamic approach. San Diego, CA: College-Hill Press.
- Ben-Yishay, Y., Diller, L. (2011). Handbook of holistic neuropsychological rehabilitation: outpatient rehabilitation of traumatic brain injury. New York: Oxford University Press.

- Burgess, P.W., et al. (2006). The case for the development and use of "ecologically valid" measures of executive function in experimental and clinical neuropsychology. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 12(2), 194–209.
- Eccles, M., Clapp, Z., Grimshaw, J., Adams, P.S., Higgins, B., Purves, I., Russell, I. (1996). North of England evidence based guidelines development project: methods of guidelines development. *British Medical Journal*, 312, 760–762.
- Goldstein, K. (1934/1995). *The organism: A holistic approach to biology derived from pathological data in man*. New York: Zone Books/MIT Press.
- Goldstein, K., Scheerer, M. (1941). Abstract and Concrete Behavior: An Experimental Study with Special Tests. In: *Psychological Monographs*, ed. by John F. Dashell, 53(2), i–151.
- Pribram, K. (1998). The Far Frontal Cortex as Executive Processor: Proprieties and Practical Interference. Downward Processes in the Perception Representation Mechanisms. In C. Taddei-Ferretti and C. Musio (Eds.). Italian Institute for Philosophical Studies Series on Biophysics and Biocybernetics, *Biocybernetics*, 6, 546–578.
- Prigatano, G.P. (1999). *Principles of neuropsychological rehabilitation*. New York: Oxford University Press.
- Shcherbakov, N., Varako, N., Kovyazina, M., Zueva, Y., Baulina, M., Skvortsov, A., Chernikova, D. (2021). Dynamics of neuropsychological symptoms during the training of executive functions in neurological patients. *Healthcare*, 9(12), 1716. <https://doi.org/10.3390/healthcare9121716>
- Stuss, D.T. (1992). Biological and psychological development of executive functions. *Brain and Cognition*, 20, 8–23.
- Stuss, D.T., Benson, D.F. (1986). *The Frontal lobes*. New York: Raven Press.
- Wesolowski, M.D., Zencius, A.H. (1994). *A practical guide to head injury rehabilitation: A focus on postacute residential treatment*. Springer.
- Wilson, B.A., Gracey, F., Evans, J.J., Bateman, A. (2009). *Neuropsychological rehabilitation: theory, models, therapy and outcome*. New York: Cambridge University Press.
- Zangwill, O.L. (1947). Psychological aspects of rehabilitation in cases of brain injury. *British Journal of Psychology*, 37(2), 60–69.

References

- Adamovich, B.B., Henderson, J.A., Auerbach, S. (1985). *Cognitive rehabilitation of closed head injured patients: A dynamic approach*. San Diego, CA: College-Hill Press.
- Akhutina, T.V. (1975). *Neurolinguistic analysis of dynamic aphasia*. Moscow: Izd-vo MGU. (In Russ.).
- Akhutina, T.V., Pylaeva, N.M. (2008). *Overcoming learning difficulties: A neuropsychological approach*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
- Ben-Yishay, Y., Diller, L. (2011). *Handbook of holistic neuropsychological rehabilitation: outpatient rehabilitation of traumatic brain injury*. New York: Oxford University Press.
- Bernshtejn, N.A. (1947). About the construction of movements. M: Medgiz. (In Russ.).
- Burgess, P.W., et al. (2006). The case for the development and use of "ecologically valid" measures of executive function in experimental and clinical neuropsychology. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 12(2), 194–209.
- Eccles, M., Clapp, Z., Grimshaw, J., Adams, P.S., Higgins, B., Purves, I., Russell, I. (1996). North of England evidence based guidelines development project: methods of guidelines development. *British Medical Journal*, 312, 760–762.
- Frontal lobes and regulation of mental processes. Neuropsychological research. (1966). In A.R. Luria, E.D. Chomskaya (Eds.). Moscow: Moscow University Press (In Russ.).
- Gal'perin, P.Ya. (2000). *Introduction to psychology*. Moscow: Moscow University Press (In Russ.).
- Glozman, Zh.M. (1990). Social rehabilitation of neurosurgical patients: the problem and assessment methods. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 13–24. (In Russ.).
- Goldberg, E. (2003). *Executive brain: Frontal lobes, leadership and civilization*. Moscow: Smysl. (In Russ.).
- Goldstein, K. (1934/1995). *The organism: A holistic approach to biology derived from pathological data in man*. New York: Zone Books. MIT Press.
- Goldstein, K., Scheerer, M. (1941). Abstract and Concrete Behavior: An Experimental Study with Special Tests. In *Psychological Monographs*, ed. by John F. Dashell, 53(2), i–151.
- Grigoryeva, V.N., Kovyazina, M.S., Tkhostov, A.Sh. (2006). *Cognitive neurorehabilitation of patients with focal lesions of the brain*. Moscow: UMK Psychology, Moscow Psychological-Social Institute. (In Russ.).
- Homskaya, E.D. (2005). *Neuropsychology*. St.Petersburg: Piter. (In Russ.).
- International classification of functioning, disability and health (Short version). (2001). World Health Organization. St. Petersburg: Sankt-Peterburgskij institut usovershenstvovaniya vrachej. (In Russ.).
- Ismatullina, V.I. (2013). Study of planning as a cognitive function in modern psychology. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and Experimental Psychology)*, 3(6), 65–77.
- Kabanov, M.M. (1985). *Rehabilitation of the mentally ill*. Leningrad: Meditsina Publ. (In Russ.).
- Leont'ev, A.N., Zaporozhec, A.V. (1945). *Movement restoration. Study of the recovery functions of the hands after injury*. Moscow: Sovetskaya Nauka. (In Russ.).
- Leont'ev, A.N. (1975). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat. (In Russ.).
- Luriya, A.R. (1947) *Traumatic aphasia*. Moscow: USSR Acad. Med. Sci. (In Russ.).
- Luriya, A.R. (1948). *Recovery of brain function after a war injury*. Moscow: USSR Acad. Med. Sci. (In Russ.).
- Luriya, A.R. (1962). *Higher human cortical functions and their disorders in local brain lesions*. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).
- Luriya, A.R. (2002). *Fundamentals of Neuropsychology*. Moscow: Academiya. (In Russ.).
- Luriya, A.R., Tsvetkova, L.S. (2010). *Neuropsychological analysis of problem solving*. Moscow: MPSI, Modec. (In Russ.).
- Mikadze, Yu.V. (2012). Some methodological issues of qualitative and quantitative analysis in neuropsychological diagnostics. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 2, 96–103.
- Pribram, K. (1998). The Far Frontal Cortex as Executive Processor: Proprieties and Practical Interference. Downward Processes in the Perception Representation Mechanisms. In C. Taddei-Ferretti and C. Musio (Eds.). Italian Institute for Philosophical Studies Series on Biophysics and Biocybernetics, *Biocybernetics*, 6, 546–578.

- Prigatano, G.P. (1999). Principles of Neuropsychological Rehabilitation. New York, NY: Oxford University Press.
- Psychosomatics: Body and Culture: Textbook for Higher Education Institutions. (2009). Ed. by V.V. Nikolaeva. Moscow: Academic Project (In Russ.).
- Rasskazova, E.I., Tkhostov, A.Sh., Kovyazina, M.S., Varako, N.A. (2019). Effectiveness of the psychological block of comprehensive rehabilitation and prevention programmes. *Questions of Psychology*, 1, 113–123.
- Shcherbakov, N., Varako, N., Kovyazina, M., Zueva, Y., Baulina, M., Skvortsov, A., Chernikova, D. (2021). Dynamics of neuropsychological symptoms during the training of executive functions in neurological patients. *Healthcare*, 9(12), 1716. <https://doi.org/10.3390/healthcare9121716>
- Shklovskii, V.M., Vizeľ, T.G. (2000). Restoration of speech function in patients with various forms of aphasia. Moscow: Association of Defectologists. (In Russ.).
- Socio-psychological aspect of rehabilitation of patients with aphasia. (1980). Ed. by L.S. Tsvetkova. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).
- Stuss, D.T. (1992). Biological and psychological development of executive functions. *Brain and Cognition*, 20, 8–23.
- Stuss, D.T., Benson, D.F. (1986). The Frontal lobes. New York: Raven Press.
- Tsvetkova, L.S. (1979). Problems of aphasia and restorative learning. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).
- Tsvetkova, L.S. (1985). Neuropsychological rehabilitation of patients. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).
- Tsvetkova, L.S. (1995). Brain and intellect. Violation and restoration of intellectual activity. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.).
- Vygotskii, L.S. (1982). Psychology and the doctrine of the localization of mental functions. Moscow: Pedagogika Press. (In Russ.).
- Vygotskii, L.S. (2000). Psychology. Moscow: EKSMO Press. (In Russ.).
- Wesolowski, M.D., Zencius, A.H. (1994). A practical guide to head injury rehabilitation: A focus on postacute residential treatment. Springer.
- Wilson, B.A., Gracey, F., Evans, J.J., Bateman, A. (2009). Neuropsychological rehabilitation: theory, models, therapy and outcome. New York: Cambridge University Press.
- Zangwill, O.L. (1947). Psychological aspects of rehabilitation in cases of brain injury. *British Journal of Psychology*, 37(2), 60–69.

Поступила: 18.06.2022

Получена после доработки: 12.10.2023

Принята в печать: 25.10.2023

Received: 18.06.2022

Revised: 12.10.2023

Accepted: 25.10.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



Мария Евгеньевна Баулина — кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, psycho-sovet@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4024-6489>

Maria E. Baulina — Cand. Sci. (Psychology), Research Associate, Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, psycho-sovet@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4024-6489>



Вера Наумовна Григорьева — доктор медицинских наук, профессор, заведующая кафедрой, неврологии, нейрохирургии и медицинской генетики Приволжского исследовательского медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, член правления Всероссийского общества неврологов, vrgr@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6256-3429>

Vera N. Grigoryeva — Dr. Sci. (Medicine), Professor, Head of the Department of Neurology, Neurosurgery and Medical Genetics, Privolzhskiy Research Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Member of the Board of the All-Russian Society of Neurologists, vrgr@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6256-3429>



Наталья Александровна Варако — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; старший научный сотрудник Научного центра неврологии; старший научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, nvarako@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8310-8169>

Natalia A. Varako — Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher at the Department of Methodology of Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation; Senior Researcher at the Research Centre of Neurology, Moscow, Russian Federation; Senior Researcher at the Laboratory of Counselling Psychology and Psychotherapy, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, nvarako@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8310-8169>



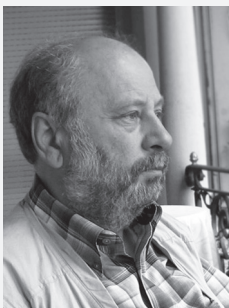
Юрий Петрович Зинченко — академик РАО, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, заведующий кафедрой методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; директор Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, zinchenko_y@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9734-1703>

Yuri P. Zinchenko — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Department of Methodology of Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation; Director of the Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, zinchenko_y@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9734-1703>



Мария Станиславовна Ковязина — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; старший научный сотрудник Научного центра неврологии; заведующий лабораторией консультативной психологии и психотерапии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, kms130766@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1795-6645>

Maria S. Kovyazina — Corresponding Member of RAO, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Senior Scientific Associate at the Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research; Head of the Laboratory of Consultative Psychology and Psychotherapy of the Research Centre of Neurology, kms130766@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1795-6645>



Юрий Владимирович Микадзе — доктор психологических наук, профессор кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, ymikadze@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8137-961>

Yuri V. Mikadze — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, ymikadze@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8137-961>



Анатолий Анатольевич Скворцов — кандидат психологических наук, доцент департамента психологии факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», skwortsow@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0471-4217>

Anatoliy A. Skvortsov — Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, Higher School of Economics University (HSE), skwortsow@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0471-4217>



Екатерина Валерьевна Фуфаева — медицинский психолог высшей категории, научный сотрудник, заведующая отделением психолого-педагогической помощи отдела реабилитации Научно-исследовательского института неотложной детской хирургии и травматологии, k.fufaeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7556-0745>

Ekaterina V. Fufaeva — Medical Psychologist of the Highest Category, Researcher, Head of the Psychological and Pedagogical Care Unit of the Rehabilitation Department of the Clinical and Research Institute of Emergency Pediatric Surgery and Traumatology, k.fufaeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7556-0745>

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0407>

УДК 159.972

Применение технологии виртуальной реальности
для релаксации при шизофрении (Пилотное
исследование)Е.Ю. Никонова¹✉, Г.Е. Рупчев^{1,2}, М.А. Морозова², Д.С. Бурминский²¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация² Научный центр психического здоровья, Москва, Российская Федерация✉ eniconova@mail.ru**Резюме**

Актуальность. В статье рассматриваются возможности и перспективы использования технологии виртуальной реальности (VR) в качестве метода релаксации у больных шизофренией в состоянии лекарственной ремиссии на фоне стабильной психофармакотерапии с использованием антипсихотиков. Известно, что эффективность антипсихотических средств ограничена. В этой связи разработка дополнительной терапии нефармакологических методов может расширить спектр положительных эффектов без влияния на безопасность лечения.

Цель. Проверить гипотезу возможных положительных эффектов релаксационной VR-программы у пациентов с эпизодической формой параноидной шизофрении в состоянии лекарственной ремиссии.

Выборка. В исследовании приняли участие 10 испытуемых больных параноидной шизофренией (9 мужчин, 1 женщина) в стабильной ремиссии на фоне психофармакотерапии с использованием антипсихотиков, в возрасте от 29 до 47 лет (средний возраст 37,3). Продолжительность заболевания от 8 до 27 лет (средний возраст 17,2).

Методы. Были проведены серии из 5 тренингов по релаксации с использованием приложения Nature Treks VR в очках виртуальной реальности Samsung Gear VR. Для оценки динамики эффекта присутствия использовался опросник выраженности феномена присутствия ITC SOPI (Lessiter et al., 2001). Оценка динамики изменения субъективных показателей функционального состояния была использована методика САН (самочувствие, активность, настроение) (Лаврентьева, Мирошников и др., 1973). Измерение вариабельности сердечного ритма происходило с помощью одноканального кардиорегистратора «Омега» НПФ «Динамика» Санкт-Петербург. Статистическая обработка данных проводилась в программе IBM SPSS Statistics 24 и включала корреляционный анализ с использованием непараметрического коэффициента корреляции Спирмена, Т-критерий Вилкоксона и многомерного дисперсионного анализа (ANOVA).

Результаты. В ходе тренингов не было получено статистически значимых показателей указывающих на релаксационный эффект, однако участники хорошо переносили VR-тренинги и отмечали улучшение настроения и самочувствия, во время тренинга они не чувствовали фоновых неприятных ощущений, также произошло увеличение работы парасимпатических отделов вегетативной нервной системы.

Выводы. Результаты поискового исследования могут свидетельствовать о следующем: в субъективном отчете переживание диффузных психофизиологических нарушений уменьшились. Результат тренинга зависел от особенностей эмоционального и личного восприятия стимульного материала. Переносимость процедур была хорошей.

Ключевые слова: виртуальная реальность, шизофрения, тренинг на релаксацию, вариабельность сердечного ритма.

Для цитирования: Никонова Е.Ю., Рупчев Г.Е., Морозова М.А., Бурминский Д.С. Применение технологии виртуальной реальности для релаксации при шизофрении (Пилотное исследование) // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 4. С. 78–89. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0407>

CLINICAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0407>

Using Virtual Reality for Relaxation in Patients with Schizophrenia. A Pilot Study

Evgenia Yu. Nikonova¹✉, George E. Rupchev^{1,2}, Margarita A. Morozova²,
Denis S. Burminskiy²

¹Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

²The Mental Health Research Center, Moscow, Russian Federation

✉ eniconova@mail.ru

Abstract

Background. The article discusses the possibilities and prospects of using virtual reality (VR) technology as a method of relaxation in schizophrenic patients in remission. It is known that the effectiveness of antipsychotic drugs is limited. In this regard, the development of complementary therapy with non-pharmacological methods can expand the range of positive effects without affecting the safety of treatment.

Objective. The study aims to test the hypothesis of possible positive effects of relaxation with VR-program in patients with episodic form of paranoid schizophrenia in drug remission.

Sample. The study involved 10 participants with paranoid schizophrenia (9 men, 1 woman) in stable remission, aged 29 to 47 years (mean age 37.3). Length of illness ranged from 8 to 27 years (mean length 17.2). All study participants received stable antipsychotic therapy for at least 12 months. The immersive VR experience with virtual reality glasses was the first for all participants. Each participant underwent 5 training sessions, with 50 sessions included in the analysis.

Methods. A series of 5 relaxation trainings were conducted using the Nature Treks VR application in the Samsung Gear VR virtual reality glasses. The ITC SOPI (Lessiter et al., 2001) questionnaire was used to assess the dynamics of the presence effect. Assessment of the dynamics of changes in the subjective indicators of functional state was performed using the HAM technique (health, activity, and mood) (Lavrentieva, Miroshnikov et al., 1973). Heart rate variability was measured with a one-channel cardiac recorder "Omega" NPF "Dinamika" St. Petersburg. Statistical data processing was performed using IBM SPSS Statistics 24 program and included correlation analysis using nonparametric Spearman correlation coefficient, Wilcoxon T-criterion, and multidimensional analysis of variance (ANOVA).

Results. During the training there were no statistically significant indicators of relaxation effect but participants tolerated VR-training well and noted improvement of mood and well-being. During the training they did not feel unpleasant background sensations. There was also an increase in the work of parasympathetic departments of the vegetative nervous system.

Conclusion. The results of the pilot study showed that in the subjective report, the experience of diffuse psychophysiological disorders decreased. The result depended on the features of emotional and personal perception of stimulus material. The procedures were well tolerated.

Keywords: virtual reality, schizophrenia, relaxation training, heart rate variability.

For citation: Nikonova, E.Yu., Rupchev, G.E., Morozova, M.A., Burminskiy, D.S. (2023). Using Virtual Reality for Relaxation in Patients with Schizophrenia. A Pilot Study. *National psychological journal*, 18(4), 78–89. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0407>

Введение

Состояние ремиссии у больных шизофренией характеризуется наличием негативных расстройств, когнитивными нарушениями, а также резидуальными психофизическими расстройствами, которые переживаются как малодифференцированное плохое самочувствие и не связаны с текущей антипсихотической терапией. Эти жалобы не приобретают характер гетерономности, вычурности и идиосинкратичности. Даже при умеренной выраженности такие диффуз-

ные ощущения общего психофизического неблагополучия отрицательно влияют на социальное функционирование больных и снижают качество их жизни.

В современной теории развития психики эта проблема обсуждается как аспект дефицита психического развития, а именно зрелой дифференцировки психической сферы из соматической в процессе, названном ментализацией (Weijers et al., 2021). В этой связи становится понятным, почему психофармакологические средства не способны контролировать эти болезненные проявления.

Диффузные психофизические нарушения могут быть связаны с дисфункцией вегетативной нервной системы, которая обнаруживается у многих больных шизофренией (Montaquila et al., 2015). Они характеризуются повышением воздействия симпатического и уменьшением влияния парасимпатического отдела (Clamor et al., 2016) и выражаются в снижении показателей вариабельности сердечного ритма (ВСР). Для повышения ВСР используются аутогенные тренировки, релаксационные тренинги и медитативные практики (Terathongkum and Pickler, 2004).

Предпринимаются попытки разработки индивидуальных методов терапии для больных шизофренией. Одним из таких подходов является использование технологии виртуальной реальности (virtual reality, VR) как лечебного инструмента.

VR-технология используется для создания интерактивной виртуальной среды предназначенной для моделирования реального опыта. В настоящее время в психологии и психиатрии использование данной технологии получило широкое распространение (Cieslik et al., 2020). Результаты исследований показали эффективность VR-технологии при развитии и поддержании социальных навыков, в особенности направленных на улучшение качества интерперсонального взаимодействия, а также других психопатологических нарушений (Rus-Calafell et al., 2018; Miranda et al., 2022). Исследования также показывают, что релаксация с использованием VR-технологий приемлема и эффективна для расслабления и снижения стресса в неклинической популяции (Riches et al., 2021). Однако, несмотря на появление многообещающих исследований, которые исследуют применение VR-технологии на людях с психическими расстройствами, общего вывода о ее оптимальном применении пока нет.

При использовании VR-технологии у человека возникает особое субъективное переживание — эффект присутствия (sense of presence), по его выраженности можно судить о силе погружения в VR-среду и эффективности ее использования. В исследованиях показано, что у больных шизофренией нет различий со здоровыми испытуемыми по возникновению эффекта присутствия и VR-технологии применимы для широкого вида различных терапевтических воздействий (Chan et al., 2023), как при амбулаторном лечении, так и в условиях стационара.

На основании имеющихся данных можно предположить, что индивидуализация терапии с использованием VR-технологии в дополнение к психофармакотерапии окажет положительное влияние на диффузные психофизические нарушения при шизофрении в состоянии ремиссии за счет общей релаксации. Для проведения исследования была выбрана VR-среда, содержащая природные объекты в различное время дня и года. Такой тип стимуляции можно отнести к направлению иммерсивной виртуальной природы (immersive virtual nature). Оно исследует влияние искусственных природных сред (с использованием визуальных, слуховых и обоня-

тельных стимулов) на настроение и функциональное состояние человека, а также возможности использования и эффективности совмещения физической активности с погружением в VR (Calogiuri et al., 2021). В исследованиях было показано, что виртуальная среда, основанная на природных объектах, применима в качестве низкоинтенсивного лечения для людей с психическими расстройствами (Riches et al., 2021; Chan et al., 2023).

Приложение Nature Tracking VR¹ было выпущено в 2017 году и получило широкое распространение в научных исследованиях. Популярность приложения связана с высоким качеством визуального и аудиального оформления VR-сред и возможностью использования в режиме пассивного просмотра или активного взаимодействия. Приложение применялось для снятия стресса в различных исследованиях: для снижения стрессового напряжения во время пандемии COVID-19 (Sonney et al., 2021), для профилактики выгорания и снятия стресса на рабочем месте (Abdhyaru et al., 2022), в качестве снижения болевых ощущений при терапии (Verzwyvelt et al., 2021; Specht et al., 2021), а также для снижения тревожности и релаксации при деменциях (Sánchez-Nieto et al., 2023). Однако на момент проведения исследования приложение ранее не использовалось для изучения возможности и эффективности релаксации при шизофрении и других психических расстройствах.

В рамках исследования иммерсионной виртуальной природы было показано, что оптимальное время продолжительности тренинга — 10 минут. Более длительное пребывание в VR-среде может приводить к утомлению и развитию кибернетической болезни (Calogiuri et al., 2021).

Объект исследования: амбулаторные больные с эпизодической формой течения параноидной шизофрении (по МКБ-10 F20.x3) в состоянии лекарственной ремиссии с диффузными субклиническими психофизическими нарушениями.

Гипотеза

Использование релаксационных VR-сред позволит помочь снизить выраженность диффузных субклинических психофизических проявлений у больных параноидной шизофренией с эпизодической формой течения в состоянии стойкой лекарственной ремиссии.

Цель исследования

Проверить гипотезу возможных положительных эффектов релаксационной VR-программы у пациентов с эпизодической формой параноидной шизофрении в состоянии лекарственной ремиссии.

¹ Разработчики GreenerGames, <https://greenergames.net/nature-treks-vr>

Выборка

В первом этапе было включено 62 пациента, их них 17 женщин (27%) и 45 (73%) мужчин. Средний возраст на момент включения составил $44,0 \pm 11,2$ года, длительность заболевания $16,6 \pm 9,2$ года, средний балл по PANSS составил 63 ± 14 балла (позитивная подшкала $10,0 \pm 3,0$, негативная подшкала $21,5 \pm 6,6$ балла, подшкала общей психопатологии $32,1 \pm 8,6$ баллов). Минимальная продолжительность ремиссии составила 2 года. Все участники исследования дали информированное согласие на участие в исследовании. Исследование было одобрено ЛЭК ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» протокол № 773 от 10 июня 2021 года.

Во вторую часть исследования было включено 10 пациентов (9 мужчин, 1 женщина), полностью удовлетворяющих дополнительные критерии включения. Продолжительность заболевания у пациентов этой подгруппы варьировала от 8 до 27 лет (средняя длительность заболевания составила 17,2 лет). Возраст испытуемых колебался от 29 до 47 лет (средний возраст 37,3 лет). Все участники исследования получали стабильную антипсихотическую терапию в течении как минимум 12 месяцев и находились в стабильном состоянии. Показатели по шкале PANSS были сопоставимы с показателями общей группы: средний балл по PANSS составил $62,3 \pm 14$ балла (позитивная подшкала $14,0 \pm 6,0$, негативная подшкала 16 ± 3 балла, подшкала общей психопатологии 33 ± 11 балла). Для всех участников исследования опыт погружения в VR с помощью очков виртуальной реальности был первым. Каждый пациент приглашался на тренинг индивидуально и не знал о прохождении тренинга другими участниками.

Методы

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе проводился отбор больных параноидной ши-

зофренией с эпизодической формой течения в состоянии лекарственной ремиссии, клинически и по данным медицинской документации оценивалась стабильность ремиссии по критерию отсутствия госпитализации или существенного изменения терапии в связи с изменением состояния за последние два года, а также клинически проводилась диагностика диффузных психофизических нарушений в виду недифференцированного ощущения неблагополучия. На втором этапе исследования, экспериментальном, формировалась подгруппа больных для проведения релаксационной программы с применением релаксационной программы с использованием VR-технологии.

Процедура исследования

Исследование проводилось на базе лаборатории психофармакологии ФГБНУ «Научный центр психического здоровья».

Были проведены серии из 5 тренингов по релаксации с использованием приложения Nature Treks VR (среды Green Meadows, Red Fall, Blue Moon, White Winter, Orange Sunset), разработчик GreenerGames, в очках виртуальной реальности Samsung Gear VR. Тренинги проводились амбулаторно с частотой раз в неделю в одинаковое время, общее время прохождения занимало 5 недель, общее время проведения одной VR-сессии 30 минут. В анализ включено 50 сессий.

Для оценки динамики эффекта присутствия и возможных негативных эффектов в начале и конце курса тренингов использовался опросник выраженности феномена присутствия ITC SOPI (Lessiter et al., 2001). Также после каждого тренинга проводилось структурированное интервью, включающее вопросы о степени погружения, комфортности среды, эмоциональной оценки происходящего и возможных негативных эффектах.



Рис. 1. Схема проведения VR-сессии с оценкой функционального состояния до и после тренинга

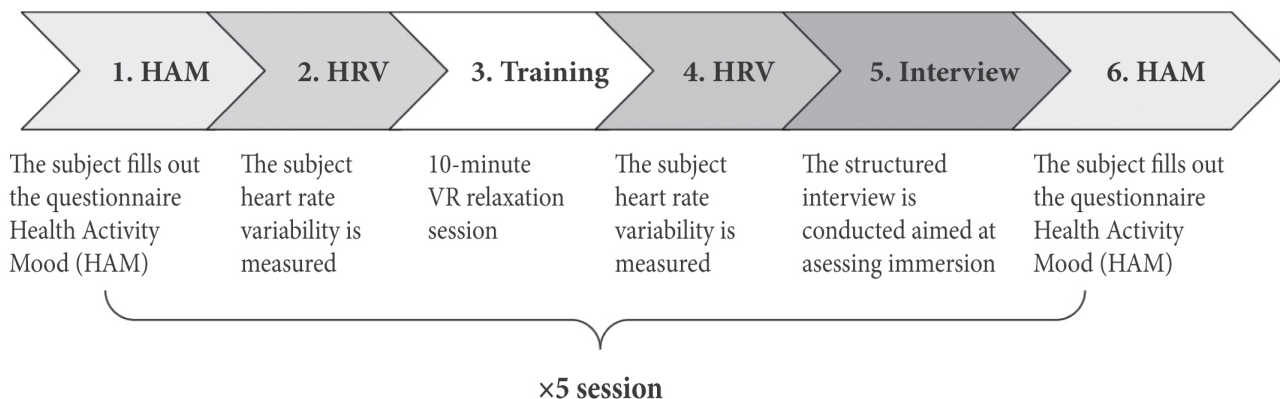


Fig. 1. The scheme of the VR session with an assessment of the functional state before and after the training

Для оценки динамики изменения субъективных показателей функционального состояния была использована методика САН (самочувствие, активность, настроение) (Лаврентьева, Мирошников и др., 1973).

Для оценки изменения объективных показателей эффективности релаксации производилось измерение вариабельности сердечного ритма с помощью одноканального кардиорегистратора «Омега» НПФ «Динамика» Санкт-Петербург.

Положительным эффект VR-тренинга считался в том случае, если участник исследования сообщал об облегчении диффузных субклинических психофизических симптомов, а также клиницистом не отмечалось обострения психотической симптоматики.

Статистическая обработка данных проводилась в программе IBM SPSS Statistics 24 и включала корреляционный анализ с использованием непараметрического коэффициента корреляции Спирмена, Т-критерий Вилкоксона и многомерного дисперсионного анализа (ANOVA).

Результаты

1. Феномен присутствия и выраженность у участников исследования.

Среди участников исследования 60% отметили понравившуюся среду Green Meadows, 30% White Winter, 10% Blue Moon. Среда Red Fall вызвала один отказ, а Orange Sunset не понравилась всем участникам исследования. Все среды, за исключением финальной, воспринимались участниками адекватно и правильно указывалось время года и суток. Финальная среда Orange Sunset оказалась слишком интенсивной для участников исследования, она снизила уровень погружения, вызвала дистресс, который отразился в ответах на интервью, опроснике САН и снижении показателей ВСР. Также данная среда воспринималась с искажением тремя участниками, которые вместо заката описали «пожар» и «рассвет». При анализе полученных данных среда была исключена.

По результатам опросника на выраженность феномена присутствия ITC SOP1 и результатам интервью после погружения значение общего индекса присутствия колебалось от среднего до выше среднего. Интенсивность погружения зависела во многом от субъективной оценки виртуальной среды. При анализе шкал опросника ITC SOP1 выраженности феномена присутствия до и после проведения тренингов не было получено статистически значимых изменений.

Во время погружения участники исследования испытывали либо положительные, либо нейтральные эмоции. Между первым и четвертым тренингом наблюдалась на уровне тенденции динамика возрастания положительных эмоций от погружения в VR-среду ($Z = -1,933, p = 0,053$).

Погружение в VR-среду помогало участникам исследования на время тренинга не чувствовать фоновых неприятных мало дифференцированных ощущений, вызванных диффузными субклиническими психофизическими изменениями. Два участника, имевшие выраженные психосоматические жалобы до начала исследования, в интервью отметили, что во время тренинга не испытывали привычных болевых ощущений.

2. Динамика ВСР во время прохождения тренинга.

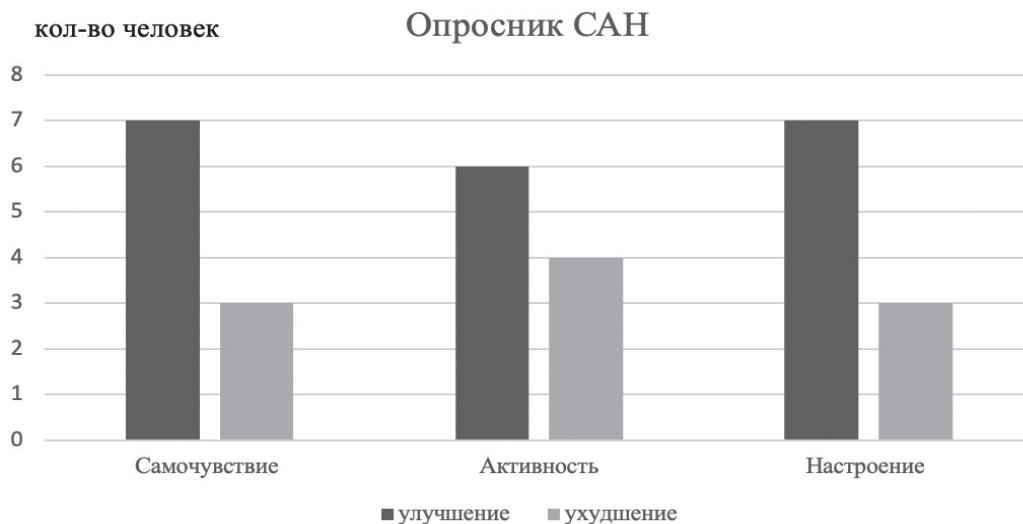
У всех участников исследования наблюдались изменения в работе вегетативной нервной системы, которые выражались в снижении показателей ВСР и повышенные ЧСС. Так, во время первой VR-сессии у участников наблюдалось заметное повышение ЧСС (95–121, $m = 106,1$), которое на последующих тренингах медленно снижалось. Статистически значимых результатов изменения параметров вариабельности сердечного ритма получено не было, однако были получены минимальные изменения в параметрах для 1–4 сессий.

Анализ ВСР также показал выраженность диффузных психофизических нарушений у участников исследования. Так, значения SDNN снижены у всех участников исследования, среднее значение до тренинга 17 после 18 (норма 30–100). Также средние показатели RMSSD имеют сниженные значения как до тренинга 10,68, так и после 9,99 (норма 15–45). По показателю LF/HF только одна участница исследования имела выраженную ваготонию (преобладание парасимпатической регуляции), остальные участники относятся к группе симпатотонии (преобладание симпатической регуляции).

В ходе тренингов показатели парасимпатической нервной системы начинали незначительно увеличиваться, не достигая статистически значимых результатов, что говорит о высоком напряжении регуляторных систем.

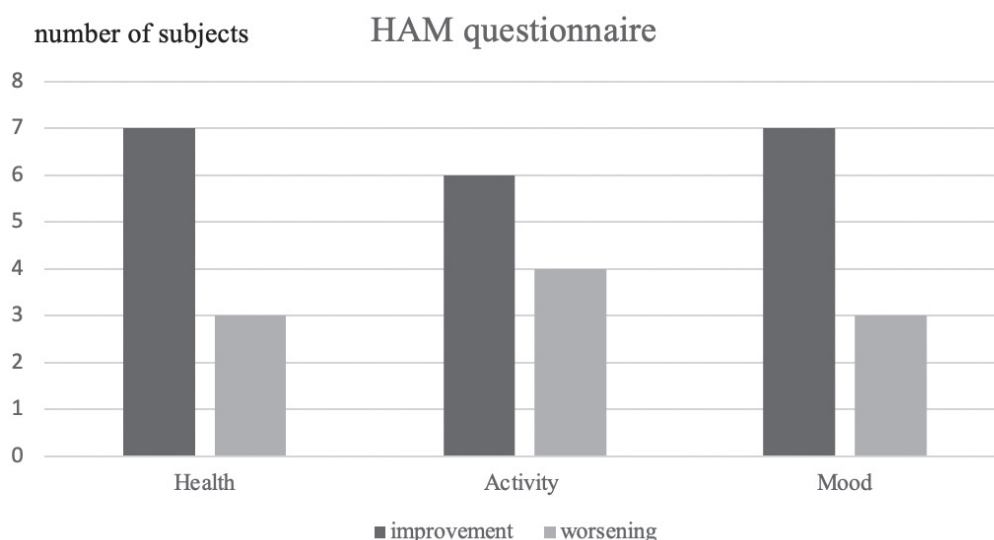
3. Динамика самочувствия, настроения и активности во время прохождения тренинга.

По данным опросника во время прохождения тренинга у участников происходило улучшение настроения (рис. 2 и 3).



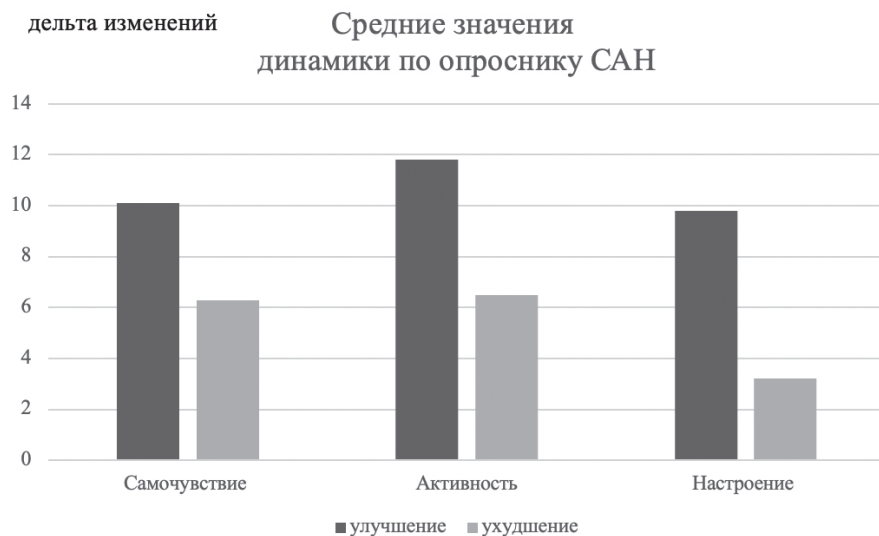
Примечание: Наибольшее количество случаев улучшения было по шкале «самочувствие».

Рис. 2. Количество участников исследования с ухудшением и улучшением состояния по опроснику САН



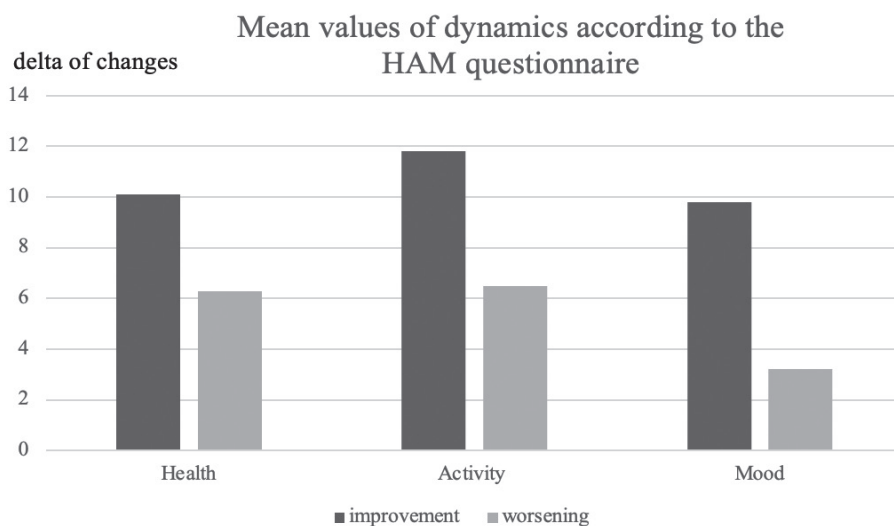
Note: The greatest number of cases of improvement was on the scale of “Health”.

Fig. 2. The number of subjects with deterioration and improvement of the condition according to the HAM questionnaire



Примечание: Мера улучшения была больше, чем мера ухудшения, что отражает направленность эффекта VR-сессий в данной группе.

Рис. 3. Средняя мера улучшения была выше средней меры ухудшения каждого из 3 показателей САН



Note: The measure of improvement was greater than the measure of deterioration, reflecting the directional effect of VR sessions in this group.

Fig. 3. The mean measure of improvement was higher than the mean measure of deterioration for each of the 3 HAM questionnaire measures

Если были случаи ухудшения по данным методики САН, величина ухудшения была незначительная и клинически не значима (не отражалась на жалобах), проявлялась только в показателях методики. Улучшение было клинически значимо и отражалась в субъективных отчетах. Также, ни у одного пациента тренинги не вызвали появления или усиления резидуальной психотической симптоматики, как после тренинга так и после завершения всей серии.

Обсуждение результатов

В ходе проведения исследования был показан положительный субъективный эффект от VR-тренингов у больных шизофренией.

При изучении эффекта присутствия у участников исследования был показан средний уровень выраженности эффекта и не наблюдалось его характерного увеличения при повторном взаимодействии

с VR-средами. Данный результат можно объяснить спецификой шизофрении, при которой происходит снижение эмоциональной вовлеченности, уплощение эмоционально-волевой сферы, а также нарастает когнитивная дисфункция. Кроме того, на выраженность эффекта присутствия могут влиять пользовательская активность и игровой опыт (Riva et al., 2006; Gamito et al., 2010), однако среди участников настоящего исследования никто не играл в компьютерные игры и имел низкую пользовательскую активность (в среднем 4,4 часа в день). Как показано в литературных данных (Riva et al., 2006) для получения положительной динамики эффекта присутствия необходимо большее количество тренингов.

Погружение в VR-среды было безопасным для участников исследования и не вызвало обострение психотической симптоматики, VR-среда воспринималась как интересная и не вызывала отказа от продолжения сеанса или курса тренингов. За последние 20 лет применения VR-технологии была показана ее безопасность для людей с психозами (Rus-Calafell et al., 2018; Bisso et al., 2020). Также технология подходит для больных имеющих позитивную психотическую симптоматику, ее безопасность была показана у больных с паранойей и бредом преследования (Fornells-Ambrojo et al., 2016). У участников нашего исследования также не было зафиксировано обострения в течение месяца после проведения курса тренингов. Отдельная область исследования охватывает изучение галлюцинаторного опыта с помощью VR-технологии, который также по данным исследований может корректироваться с помощью VR-стимуляции (Sert et al., 2018).

У всех участников исследования наблюдалась дисфункция в работе вегетативной нервной системы, которую исследователи считают возможным биомаркером тяжести симптоматики при шизофрении (Benjamin et al., 2021). У больных развивается снижение активности парасимпатического отдела вегетативной нервной системы, из-за чего происходит чрезмерная активация симпатических отделов и может наблюдаться неадекватная реакция на стрессоры и негативные стимулы, данная динамика прослеживалась и в нашем исследовании и не была связана с типом лекарственной терапии. Также участники исследования продемонстрировали специфическую чувствительность к эмоциональной валентности стимулов. Так, при демонстрации приятных и позитивных стимулов ВСП у больных шизофренией увеличивается меньше по сравнению с группой нормы, а в случае негативных стимулов реакция одинаковая (Jung et al., 2019). В нашем исследовании на снижение или повышение ВСП повлияла субъективная оценка VR-среды испытуемыми. В средах, вызывающих приятные ассоциации с прошлым опытом, у участников исследования происходило увеличение спектральной мощности ВСП и показателей парасимпатического отдела. Но в целом показатели ВСП были ниже нормы.

После завершения тренингов участники исследования отмечали субъективную положительную динамику состояния, однако это никак не проявлялось в изменениях показателей ВСП. Вегетативный дисбаланс не менялся. В исследованиях с использованием метода биологической обратной связи по ВСП для релаксации у людей с ослабленными субклиническими психотическими симптомами было показано, что нужно большее количество тренингов для повышения ВСП, чем в выборке группы нормы (Clamor et al., 2016). Предположительно, в нашем исследовании также требовалась большая интенсивность и продолжительность проведения VR-тренингов.

Исследования в рамках иммерсионной виртуальной природы были направлены на рассмотрение влияния времени года на эмоции, когнитивную сферу и поведение людей (Litleskare, Calogiuri, 2023). Предполагалось, что сезоны внутри VR-среды будут влиять на человека сходным образом и в повседневной жизни и изменять его психофизиологическую реакцию. Так, пребывание на природе весной и летом вызывает более позитивные психофизиологические реакции (снижение ЧСС, понижение давления) и повышение настроения, чем в зимний период. Также было показано, что летние и весенние виртуальные природные среды могут быть более эффективными в снижении чувства сезонного повышения усталости осенью и зимой.

Данные нашего исследования подтверждают положительное влияние летнего сезона на релаксацию и показывают наибольшее снижение пульса у участников исследования при просмотре первой среды, содержащей летний день на поляне в лесу (Green Meadows). Эту среду отметили как самую понравившуюся у 6 участников исследования и по данным САН она имела наибольшее улучшение самочувствия и настроения.

Среда Green Meadows была использована в других исследованиях и также показала в них высокую релаксационную эффективность. К примеру, в работе Дж. Адхьяру и коллег она применялась для снижения стресса у 39 врачей во время рабочей смены, и был показан значительный релаксационный эффект (Adhyaru et al., 2022). Возможно данный эффект связан с культурными особенностями отдыха на природе летом. Так, в исследовании Ч. Ли и коллег проводили опрос респондентов для подбора идеальной природной релаксационной VR-среды, в ходе опроса 63% испытуемых выбрали лес, 29% пляж, 5% вид на небо, 2% известные архитектурные сооружения и 1% поля (Lee, Huk et al., 2017). Далее были сделаны VR-среды с изображением леса в разное время суток. Эти среды показали высокий эффект релаксации в субъективных отчетах и по ритмам ЭЭГ. Это исследование показывает большую универсальность сред с использованием леса для VR-релаксаций, однако не говорит об универсальности данной стимуляции для всех испытуемых.

Также в восприятии сред участниками исследования прослеживается климатическая особенность —

троим участникам понравилась среда White Winter, которая показывает зимний лесной пейзаж в середине дня. Участники отмечали, что этот пейзаж напоминает им про занятия лыжами и является приятным и расслабляющим. Возможно, что такой выбор связан с приятным субъективным опытом, полученным в зимнее время года и относится к культурным особенностям выборки.

Наиболее неприятной и сложной для восприятия участниками исследования оказалась показанная последняя среда Orange Sunset. В среде показывается лесная чаща во время яркого летнего заката, который показался участником рассветом, пожаром и чем-то неприятным; одна из участниц отметила, что среда «бьет по голове». Среде была поставлена низкая субъективная оценка и было зафиксировано повышение ЧСС и снижения ВСР во время ее просмотра, а также ухудшение настроения и самочувствия. Такая мощная реакция могла быть связана, с одной стороны, со слишком интенсивной цветовой нагрузкой в среде, а с другой — с интенсивностью переживания заката как природного явления. В исследовании А. Смолли и М. Уайт рассматривалось влияние природных явлений в VR-средах на оценку эмоционального состояния респондентов (Smalley, White, 2023). Было показано, что среды с «голубым небом» имеют гораздо меньшее влияние на человека, чем среды, содержащие дождь, сумерки и радуго. Наибольший эстетический и эмоциональный отклик вызывают сцены заката и рассвета.

В исследовании П. Фрюен и коллег, направленном на изучение психотерапевтического эффекта от виртуальной реальности, было показано, что природная VR-среда может стать «безопасным местом» (safe space) наряду с ментальной проекцией и активно использоваться для снятия стресса и напряжения в психотерапии (Frewen et al., 2020). В нашем исследовании мы также наблюдали готовность и желание участников оказаться в VR-среде из-за ее комфорта и ощущения безопасности. В отличие от групповой психотерапии, тренингов и других занятий с психологом VR-среда позволяет побыть в экологичной зоне комфорта без социального взаимодействия.

В исследовании были использованы готовые VR-среды, они удобны для использования и доступны по стоимости, однако не могут быть настроены под субъективные предпочтения участника. В серии исследований, посвященных применению персонализированного VR-опыта, было показано, что на эффект присутствия и приятные эмоциональные переживания влияют личные предпочтения релаксационного контента пользователем (Pardini et al., 2022). Возможность создания своей оптимальной VR-среды в сравнении со стандартными средами переживается участником исследования более эффективным и субъективно значимым. В нашем исследовании все участники проходили одинаковый набор сред, каждая из которых по-разному оцени-

валась испытуемыми, а иногда из-за субъективных предпочтений снижала уровень погружения. Для дальнейших эффективных VR-тренировок необходимо применять персонализированный подход и проводить детальный опрос испытуемого о его прошлом релаксационном опыте и предпочтениях по выбору сред.

Серия тренингов показала хорошую переносимость VR-релаксации, которая не обостряет текущую симптоматику и может быть эффективной в снятии проявлений диффузных психофизиологических нарушений. Аналогичные результаты по переносимости VR-релаксаций были получены в аналогичном пилотном исследовании, где также проводились серии из 5 VR-тренингов для больных шизофренией (Rault et al., 2022).

Выводы

Таким образом, результаты поискового исследования релаксационной программы могут свидетельствовать о следующем:

1. В субъективном отчете переживание диффузных психофизиологических нарушений уменьшились.
2. Особенности эмоционального и личностного восприятия стимула могут существенно влиять на достижение эффекта присутствия. Динамика состояния, предположительно, в большей степени обуславливалась эмоциональным откликом на стимульный материал, в связи с чем проследивается необходимость в персонализации стимульного материала (выбора субъективно приемлемых VR-сред для каждого пациента).
3. У больных отмечалось характерное для этого заболевания рассогласование между субъективной и объективной реакцией на VR-релаксацию.

Переносимость процедур была хорошей; тошноты, головокружения не было отмечено ни у одного больного. Отказов от прохождения процедур не было.

Представленные результаты позволяют говорить о перспективности дальнейших исследований в этой области. Применение методов с использованием VR-технологий требует доработки и дальнейшего изучения на большей выборке и при разных клинических состояниях.

Ограничения

Настоящее исследование носило поисковый характер и в связи с этим имеет значительные ограничения: исследование выполнено на небольшой группе больных с неравным половым составом. В исследовании нет группы сравнения. Не исследованы все возможные факторы, влияющие на состояние больных. Не был проведен подробный анализ длительности сохранности полученного эффекта. Выводы и рекомендации носят предварительный характер.

Литература

- Adhyaru, J.S., & Kemp, C. (2022). Virtual reality as a tool to promote wellbeing in the workplace. *Digital Health*, 8, 20552076221084473.
- Benjamin, B.R., et al. (2021). Heart rate variability is associated with disease severity in psychosis spectrum disorders. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 111, 110108. <https://doi.org/10.1016/j.pnpb.2020.110108>
- Bisso, E., Signorelli, M.S., Milazzo, M., Maglia, M., Polosa, R., Aguglia, E., & Caponnetto, P. (2020). Immersive virtual reality applications in schizophrenia spectrum therapy: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6111. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176111>
- Calogiuri, C., Litleskare, S., Fröhlich, F., (2021). Physical Activity and Virtual Nature: Perspectives on the Health and Behavioral Benefits of Virtual Green Exercise. *Nature and Health*. New York: Routledge Press, 127–146. <https://doi.org/10.4324/9781003154419-10>
- Chan, K.C.S., et al. (2023). Application of Immersive Virtual Reality for Assessment and Intervention in Psychosis: A Systematic Review. *Brain Sciences*, 13(3), 471. <https://doi.org/10.3390/brainsci13030471>
- Ciešlik, B., Mazurek, J., Rutkowski, S., Kiper, P., Turolla, A., & Szczepańska-Gieracha, J. (2020). Virtual reality in psychiatric disorders: A systematic review of reviews. *Complementary Therapies in Medicine*, 52, 102480.
- Clamor, A., Koenig, J., Thayer, J.F., & Lincoln, T.M. (2016). A randomized-controlled trial of heart rate variability biofeedback for psychotic symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 87, 207–215. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.10.003>
- Clamor, A., Lincoln, T.M., Thayer, J.F., & Koenig, J. (2016). Resting vagal activity in schizophrenia: meta-analysis of heart rate variability as a potential endophenotype. *The British Journal of Psychiatry*, 208(1), 9–16. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.114.160762>
- Du Sert, O.P., et al. (2018). Virtual reality therapy for refractory auditory verbal hallucinations in schizophrenia: a pilot clinical trial. *Schizophrenia Research*, 197, 176–181. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2018.02.031>
- Fornells-Ambrojo, M., et al. (2016). Hypersensitivity to contingent behavior in paranoia: a new virtual reality paradigm. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 204(2), 148–152.
- Frewen, P., et al. (2020). Proof of concept of an eclectic, integrative therapeutic approach to mental health and well-being through virtual reality technology. *Frontiers in Psychology*, 11, 858.
- Gamito, P., et al. (2010). Training presence: the importance of virtual reality experience on the “sense of being there”. *Stud Health Technol Inform*, 154, 128–133. <https://doi.org/10.3233/978-1-60750-561-7-128>
- Jung, W., Jang, K.I., & Lee, S.H. (2019). Heart and brain interaction of psychiatric illness: a review focused on heart rate variability, cognitive function, and quantitative electroencephalography. *Clinical Psychopharmacology and Neuroscience*, 17(4), 459. <https://doi.org/10.9758/cpn.2019.17.4.459>
- Lee C.H., Huk J.J., & Janf S.W. (2017). Study on the Effects of Forest VR Contents on Stress Relief and Relaxation. *International Journal of Signal Processing, Image Processing and Pattern Recognition*, 10(8), 103–110. <https://doi.org/10.14257/ijcip.2017.10.8.09>
- Lessiter, J., Freeman, J., Keogh, E., & Davidoff, J. (2001). A cross-media presence questionnaire: The ITC-Sense of Presence Inventory. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 10(3), 282–297. <https://doi.org/10.1162/105474601300343612>
- Litleskare, S., & Calogiuri, G. (2023). Seasonal Variations in the Effectiveness of Immersive Virtual Nature. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 16(1), 219–232. <https://doi.org/10.1177/19375867221127420>
- Miranda, B., Moreira, P.M., Romero, L., & Rego, P.A. (2022). Therapeutic use of VR serious games in the treatment of negative schizophrenia symptoms: a systematic review. *Healthcare*, 10(8), 1497. MDPI. <https://doi.org/10.3390/healthcare10081497>
- Montaquila, J.M., Trachik, B.J., & Bedwell, J.S. (2015). Heart rate variability and vagal tone in schizophrenia: a review. *Journal of Psychiatric Research*, 69, 57–66. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2015.07.025>
- Pardini, S., et al. (2022). The Role of Personalization in the User Experience, Preferences and Engagement with Virtual Reality Environments for Relaxation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7237. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127237>
- Rault, O., Lamothe, H., & Pelissolo, A. (2022). Therapeutic use of virtual reality relaxation in schizophrenia: A pilot study. *Psychiatry Research*, 309, 114389. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2022.114389>
- Riches, S., Azevedo, L., Bird, L., Pisani, S., & Valmaggia, L. (2021). Virtual reality relaxation for the general population: a systematic review. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 56, 1707–1727. <https://doi.org/10.1007/s00127-021-02110-z>
- Riva, G. (2006). Being-in-the-world-with: presence meets social and cognitive neuroscience. In G. Riva (Eds.). *From Communication to Presence: Cognition, Emotions and Culture Towards the Ultimate Communicative Experience* (pp. 47–80). Amsterdam: IOS Press.
- Rus-Calafell, M., et al. (2018). Virtual reality in the assessment and treatment of psychosis: A systematic review of its utility, acceptability and effectiveness. *Psychological Medicine*, 48(3), 362–391. <https://doi.org/10.1017/S0033291717001945>
- Sánchez-Nieto, D., Castaño-Castaño, S., Navarro-Martos, R., Obrero-Gaitán, E., Cortés-Pérez, I., & Nieto-Escamez, F. (2023). An Intervention on Anxiety Symptoms in Moderate Alzheimer's Disease through Virtual Reality: A Feasibility Study and Lessons Learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2727. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032727>
- Smalley, A.J., & White, M.P. (2023). Beyond blue-sky thinking: Diurnal patterns and ephemeral meteorological phenomena impact appraisals of beauty, awe, and value in urban and natural landscapes. *Journal of Environmental Psychology*, 101955.
- Sonney, J., Björling, E.A., Rodriguez, S., & Carr, N. (2021). Pivoting to “No Contact”: A Protocol for Conducting a Virtual Reality Relaxation Home Study for Teens Amidst the COVID-19 Pandemic. *Journal of Pediatric Health Care*, 35(5), 552–558.
- Specht, B.J., et al. (2021). Virtual reality after surgery—a method to decrease pain after surgery in pediatric patients. *The American Surgeon*, 89(4), 596–602. <https://doi.org/10.1177/00031348211032204>
- Terathongkum, S., & Pickler, R.H. (2004). Relationships among heart rate variability, hypertension, and relaxation techniques. *Journal of Vascular Nursing*, 22(3), 78–82. <https://doi.org/10.1016/j.jvn.2004.06.003>
- Verzwyvelt, A.L., McNamara, A., Xu, X., & Stubbins, R. (2021). Effects of virtual reality v. biophilic environments on pain and distress in oncology patients: a case-crossover pilot study. *Scientific Reports*, 11(1), 20196. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-99763-2>
- Weijers, J., et al. (2021). Mentalization-based treatment for psychotic disorder: a rater-blinded, multi-center, randomized controlled trial. *Psychological Medicine*, 51(16), 2846–2855. <https://doi.org/10.1017/S0033291720001506>

References

- Adhyaru, J.S., & Kemp, C. (2022). Virtual reality as a tool to promote wellbeing in the workplace. *Digital Health*, 8, 20552076221084473.
- Benjamin, B.R., et al. (2021). Heart rate variability is associated with disease severity in psychosis spectrum disorders. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 111, 110108. <https://doi.org/10.1016/j.pnpb.2020.110108>
- Bisso, E., Signorelli, M.S., Milazzo, M., Maglia, M., Polosa, R., Aguglia, E., & Caponnetto, P. (2020). Immersive virtual reality applications in schizophrenia spectrum therapy: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6111. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176111>
- Calogiuri, C., Litleskare, S., Fröhlich, F. (2021). Physical Activity and Virtual Nature: Perspectives on the Health and Behavioral Benefits of Virtual Green Exercise. *Nature and Health*. New York: Routledge Press, 127–146. <https://doi.org/10.4324/9781003154419-10>
- Chan, K.C.S., et al. (2023). Application of Immersive Virtual Reality for Assessment and Intervention in Psychosis: A Systematic Review. *Brain Sciences*, 13(3), 471. <https://doi.org/10.3390/brainsci13030471>
- Cieślak, B., Mazurek, J., Rutkowski, S., Kiper, P., Turolla, A., & Szczepańska-Gieracha, J. (2020). Virtual reality in psychiatric disorders: A systematic review of reviews. *Complementary Therapies in Medicine*, 52, 102480.
- Clamor, A., Koenig, J., Thayer, J.F., & Lincoln, T.M. (2016). A randomized-controlled trial of heart rate variability biofeedback for psychotic symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 87, 207–215. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.10.003>
- Clamor, A., Lincoln, T.M., Thayer, J.F., & Koenig, J. (2016). Resting vagal activity in schizophrenia: meta-analysis of heart rate variability as a potential endophenotype. *The British Journal of Psychiatry*, 208(1), 9–16. <https://doi.org/10.1192/bjpp.114.160762>
- Du Sert, O.P., et al. (2018). Virtual reality therapy for refractory auditory verbal hallucinations in schizophrenia: a pilot clinical trial. *Schizophrenia Research*, 197, 176–181. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2018.02.031>
- Fornells-Ambrojo, M., et al. (2016). Hypersensitivity to contingent behavior in paranoia: a new virtual reality paradigm. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 204(2), 148–152.
- Frewen, P., et al. (2020). Proof of concept of an eclectic, integrative therapeutic approach to mental health and well-being through virtual reality technology. *Frontiers in Psychology*, 11, 858.
- Gamito, P., et al. (2010). Training presence: the importance of virtual reality experience on the “sense of being there”. *Stud Health Technol Inform*, 154, 128–133. <https://doi.org/10.3233/978-1-60750-561-7-128>
- Jung, W., Jang, K.I., & Lee, S.H. (2019). Heart and brain interaction of psychiatric illness: a review focused on heart rate variability, cognitive function, and quantitative electroencephalography. *Clinical Psychopharmacology and Neuroscience*, 17(4), 459. <https://doi.org/10.9758/cpn.2019.17.4.459>
- Lee C.H., Huk J.J., & Janf S.W. (2017). Study on the Effects of Forest VR Contents on Stress Relief and Relaxation. *International Journal of Signal Processing, Image Processing and Pattern Recognition*, 10(8), 103–110. <https://doi.org/10.14257/ijcip.2017.10.8.09>
- Lessiter, J., Freeman, J., Keogh, E., & Davidoff, J. (2001). A cross-media presence questionnaire: The ITC-Sense of Presence Inventory. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 10(3), 282–297. <https://doi.org/10.1162/105474601300343612>
- Litleskare, S., & Calogiuri, G. (2023). Seasonal Variations in the Effectiveness of Immersive Virtual Nature. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 16(1), 219–232. <https://doi.org/10.1177/19375867221127420>
- Miranda, B., Moreira, P.M., Romero, L., & Rego, P.A. (2022). Therapeutic use of VR serious games in the treatment of negative schizophrenia symptoms: a systematic review. *Healthcare*, 10(8), 1497. MDPI. <https://doi.org/10.3390/healthcare10081497>
- Montaquila, J.M., Trachik, B.J., & Bedwell, J.S. (2015). Heart rate variability and vagal tone in schizophrenia: a review. *Journal of Psychiatric Research*, 69, 57–66. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2015.07.025>
- Pardini, S., et al. (2021). The Role of Personalization in the User Experience, Preferences and Engagement with Virtual Reality Environments for Relaxation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7237. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127237>
- Rault, O., Lamothe, H., & Pelissolo, A. (2022). Therapeutic use of virtual reality relaxation in schizophrenia: A pilot study. *Psychiatry Research*, 309, 114389. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2022.114389>
- Riches, S., Azevedo, L., Bird, L., Pisani, S., & Valmaggia, L. (2021). Virtual reality relaxation for the general population: a systematic review. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 56, 1707–1727. <https://doi.org/10.1007/s00127-021-02110-z>
- Riva, G. (2006). Being-in-the-world-with: presence meets social and cognitive neuroscience. In: G. Riva (Eds.). *From Communication to Presence: Cognition, Emotions and Culture Towards the Ultimate Communicative Experience* (pp. 47–80). Amsterdam: IOS Press.
- Rus-Calafell, M., et al. (2018). Virtual reality in the assessment and treatment of psychosis: A systematic review of its utility, acceptability and effectiveness. *Psychological Medicine*, 48(3), 362–391. <https://doi.org/10.1017/S0033291717001945>
- Sánchez-Nieto, D., Castaño-Castaño, S., Navarro-Martos, R., Obrero-Gaitán, E., Cortés-Pérez, L., & Nieto-Escamez, F. (2023). An Intervention on Anxiety Symptoms in Moderate Alzheimer's Disease through Virtual Reality: A Feasibility Study and Lessons Learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2727. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032727>
- Smalley, A.J., & White, M.P. (2023). Beyond blue-sky thinking: Diurnal patterns and ephemeral meteorological phenomena impact appraisals of beauty, awe, and value in urban and natural landscapes. *Journal of Environmental Psychology*, 101955.
- Sonney, J., Björling, E.A., Rodriguez, S., & Carr, N. (2021). Pivoting to “No Contact”: A Protocol for Conducting a Virtual Reality Relaxation Home Study for Teens Amidst the COVID-19 Pandemic. *Journal of Pediatric Health Care*, 35(5), 552–558.
- Specht, B.J., et al. (2021). Virtual reality after surgery—a method to decrease pain after surgery in pediatric patients. *The American Surgeon*, 89(4), 596–602. <https://doi.org/10.1177/00031348211032204>
- Terathongkum, S., & Pickler, R.H. (2004). Relationships among heart rate variability, hypertension, and relaxation techniques. *Journal of Vascular Nursing*, 22(3), 78–82. <https://doi.org/10.1016/j.jvn.2004.06.003>
- Verzwyvelt, A.L., McNamara, A., Xu, X., & Stubbins, R. (2021). Effects of virtual reality v. biophilic environments on pain and distress in oncology patients: a case-crossover pilot study. *Scientific Reports*, 11(1), 20196. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-99763-2>
- Weijers, J., et al. (2021). Mentalization-based treatment for psychotic disorder: a rater-blinded, multi-center, randomized controlled trial. *Psychological Medicine*, 51(16), 2846–2855. <https://doi.org/10.1017/S0033291720001506>

Поступила: 26.04.2023
Получена после доработки: 19.10.2023
Принята в печать: 31.10.2023

Received: 26.04.2023
Revised: 19.10.2023
Accepted: 31.10.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



Евгения Юрьевна Никонова — младший научный сотрудник лаборатории психологии профессий и конфликта факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, eniconova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6338-3764>

Evgenia Yu. Nikonova — Junior Researcher, Department of Psychophysiology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, eniconova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6338-3764>



Георгий Евгеньевич Рупчев — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; научный сотрудник лаборатории психофармакологии Научного центра психического здоровья, rupchevgeorg@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4440-095X>

George E. Rupchev — Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher at the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Researcher at the Laboratory of Psychopharmacology, The Mental Health Research Center, rupchevgeorg@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4440-095X>



Маргарита Алексеевна Морозова — доктор медицинских наук, профессор отдела по подготовке специалистов в области психиатрии (отдел ординатуры и аспирантуры), заведующая лабораторией психофармакологии Научного центра психического здоровья, margmorozova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7847-2716>

Margarita A. Morozova — Dr. Sci. (Medicine), Professor of the Department for the Training of Specialists in the Field of Psychiatry (Department of Traineeship and Postgraduate Studies), head at the Laboratory of Psychopharmacology, The Mental Health Research Center, margmorozova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7847-2716>



Денис Сергеевич Бурминский — кандидат медицинских наук, научный сотрудник лаборатории психофармакологии Научного центра психического здоровья, desbur@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7098-2570>

Denis S. Burminskiy — Cand. Sci. (Medicine), Researcher at the Laboratory of Psychopharmacology, The Mental Health Research Center, desbur@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7098-2570>

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0408>

УДК 159.99

Деморализация тяжелобольных пациентов
с риском для жизни

А.Ю. Панфилов

Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет), Москва, Российская Федерация

Резюме

Актуальность. В статье представлен обзор зарубежной специализированной литературы, посвященной мало разработанному в отечественной психологии конструкту деморализации. Данное понятие используется в практической деятельности клинического психолога, с целью целостного описания совокупности переживаний пациентов с различной соматической нозологией, потенциально связанной с риском для жизни, как в условиях стационара, так и пациентов, получающих профессиональную помощь амбулаторно. Введение данного понятия представляется важным для проведения дифференциальной диагностики и выбора соответствующих данному феномену мер медикаментозной, психотерапевтической и социально-психологической поддержки, а также сопровождения тяжелобольных пациентов с риском для жизни.

Цель. Описание содержания понятия деморализации и его практического значения в работе медицинского психолога с тяжелобольными пациентами различной соматической нозологии.

Результаты. На основе анализа существующих в зарубежной клинической практике подходов в понимании конструкта деморализации, сформировано представление о данном конструкте как о целостном феномене, который обладает содержательным своеобразием и отвечает диагностическим критериям, отличным от близких ему понятий. Показана значимость данного конструкта в работе клинического психолога с тяжелобольными пациентами с риском для жизни.

Выводы. Трудная жизненная ситуация, вызванная тяжелым соматическим заболеванием, остро ставит перед человеком проблему жизни и смерти. Деморализация может быть понята, как состояние, порожденное актуальными, кризисными условиями существования человека в конкретной ситуации и выражающееся в субъективном переживании собственной несостоятельности в их преодолении. Раскрытие специфики, характерных для феномена деморализации признаков, способствует более глубокому пониманию содержания психологических переживаний тяжелобольных пациентов с риском для жизни. Это позволяет наметить и осуществить более целесообразную и адресную тактику психотерапевтических интервенций.

Ключевые слова: деморализация, депрессия, тяжелобольные пациенты, соматические заболевания, риск для жизни, клиническая практика, дистресс, субъективная несостоятельность.

Для цитирования: Панфилов А.Ю. Деморализация тяжелобольных пациентов с риском для жизни // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 4. С. 90–98. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0408>

CLINICAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0408>

Demoralization of Severely Ill Patients with Death Hazard

Alexander Yu. Panfilov

Moscow Institute of Physics and Technology, Moscow, Russian Federation

Abstract

Background. In the article, the review of international special literature is exposed. The paper is dedicated to the concept of demoralization, which is an under-investigated realm in Russian psychological science. The notion of demoralization is applied in clinical psychologist practice, in order to make a holistic description of people's complex of emotional struggle experience in different somatic nosology types, which may be connected to death hazard, for both inward and outward patients. The introduction of this concept is important for differential diagnosis and the selection of appropriate medication, psychotherapeutic and social-psychological support and follow-up measures.

Objective. The aim is to define demoralization concept and its practical application referring to clinical psychologist practice with patients having different types of somatic disease.

Results. Grounded on the analysis of international understanding of demoralization concept in clinical practice, the notion of demoralization as a holistic phenomenon having its specific content was established. It is shown, that diagnostic clues are distinct as compared to other notions. The paper presents demoralization concept as a significant one for clinical psychologist and psychiatrist, working with severely ill patients with death hazard.

Conclusion. Difficult life circumstances, resulted from severe somatic disease, raise the problem of life and death. Demoralization can be understood as a state generated by actual crisis conditions of human existence in a particular situation and expressed in the subjective experience of failure to overcome it. Disclosure of specific features characteristic of the phenomenon of demoralization contributes to a deeper understanding of the content of psychological experiences in severely ill patients at risk for life. This allows to outline and implement more appropriate and targeted tactics of psychotherapeutic interventions.

Keywords: demoralization, depression, severely ill patients, somatic disease, hazard to life, clinical practice, distress, subjective incompetence.

For citation: Panfilov, A.Yu. (2023). Demoralization of Severely Ill Patients with Death Hazard. *National Psychological Journal*, 18(4), 90–98. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0408>

Введение

Раскрытие содержания понятия «деморализация» в контексте психологической науки связано с рядом объективных затруднений. Прежде всего, как можно предположить, данное понятие еще не закрепились в понятийно-категориальном аппарате отечественной психологии в целом и клинической психологии в частности. Так, автору не удалось найти слово «деморализация» в русскоязычных словарях и энциклопедиях, посвященных психологическим терминам и понятиям, в том числе, в Большом психологическом словаре (Зинченко, Мещеряков, 2008) и психологическом словаре (Немов, 2007). В используемых справочных материалах по психиатрии, данный термин также отсутствует (Жмуров, 2012; Александровский, 2018). Единственным исключением в данном случае стал «Новейший психологический словарь» (Шапарь, 2006). В нем понятие деморализации раскрывается

как упадок дисциплины, духа; моральное разложение, упадок нравов. Несколько более широкое толкование дается в Толковом словаре современного русского языка (Ушаков, 2014): деморализация — упадок нравственности, моральное разложение; упадок духа, дисциплины, разложение. В Большом толковом словаре русского языка (Кузнецов, 2000) деморализация обозначает упадок нравственности, моральное разложение (общества, молодежи, нравов); упадок дисциплины, силы духа, потеря способности к действию. Приведенные дефиниции позволяют рассматривать деморализацию скорее как явление философско-мировоззренческого, морально-этического, социально-демографического порядка, при этом психологическая сторона данного явления остается не раскрытой.

В отечественной научной психолого-психиатрической литературе данный конструкт используется лишь для обозначения специфического механизма психологической защиты в рамках генерализованного тревожного и панического расстройств и их про-

филактики (Атаманов, Менделевич, 2011; Менделевич, Атаманов, 2012). Совокупность схожих по содержанию с деморализацией состояний, проявлений и процессов также рассматривается в контексте изучения и описания адаптационных процессов, вызванных стрессом, в результате возникновения чрезвычайных происшествий природного и техногенного характера (Александровский, 2010, 2021; Решетников, 2022), и военных действий (Караяни, 1997; Караяни, Сыромятников, 2016; Решетников, 2022).

В некоторых отечественных работах, посвященных проблемам нарушения функционирования психики и поведения на разных этапах онтогенеза, встречаются понятия, содержание которых включает ряд признаков, характерных для деморализации. Среди них реакция отказа с дезорганизацией поведения, рассматриваемая как наиболее неблагоприятное последствие фрустрации и связанная с ней форма проявления агрессии. Для данной реакции характерна фиксация таких состояний, как апатия, угнетенность, снижение активности (Сидоров, Мосягин, Марунок, 2007). Наравне с реакцией оппозиции, реакция отказа может быть понята в качестве механизма формирования аномалии характера и поведения детей и подростков. Патогенность в развитии в этом случае обуславливается обстоятельствами жизни, например, отсутствием близких взрослых, нахождением в специализированном социальном или пенитенциарном учреждении, утратой чувства безопасности, фрустрацией потребности в эмоциональном контакте со значимым другим и проявляется в стремлении ограничить или полностью отказаться от социальных контактов, наличием страха неизвестности и неопределенности, заторможенностью, опасениями в ожидании будущего, отсутствием интереса к происходящему вокруг (Виничук, 2004). Также выделяют характерный для пациентов с соматическими заболеваниями блок типов психического реагирования с преимущественно интрапсихической направленностью (тревожный, неврастенический, ипохондрический, меланхолический). Обусловленное эмоциональным фоном дезадаптивное поведение таких больных проявляется в реакциях по типу раздражительной слабости, тревожном, подавленном, угнетенном состоянии, «уходе» в болезнь, отказе от борьбы (Фролова, Минуллина, 2013). Внезапный характер возникновения и ослабленность соматическим заболеванием может приводить: к *соматовегетативным проявлениям* — изменению аппетита и процесса пищеварения, отказу от еды; *психосоматическим нарушениям* — бессоннице, анорексии, утомляемости; парабулии в виде активного или пассивного негативизма, мутизма; *реакции пассивного протеста* — нарушению коммуникации, замкнутости, уходу из дома, суицидальным интенциям, мутизму и отказу от еды. В качестве ответа на тяжелый стресс реакция отказа может являться разновидностью психогенного ступора (Исаев, 2001). Непосредственно в психиатрии реакции отказа рассматриваются при исследовании

резидуальных состояний при бедной симптомами вялотекущей шизофрении. Дается клиническое описание реакций отказа, рассматриваются отличия психогении по типу реакции отказа при пограничных состояниях и в клинике бедной симптомами вялотекущей шизофрении, определяется продолжительность течения заболевания, характерные для него проявления, преимущественно в виде тревожно-апатической депрессии (Максимов, 1987). Приводятся результаты исследования психопатологической структуры и динамики реакции отказа у больных вялотекущей (бедной симптомами) шизофренией и построены на их основе типологии шизофренической реакции отказа (ШРО), обосновывается выделение принципов терапевтического и медикаментозного воздействия (Иконников, 2005).

Следует еще раз подчеркнуть, что в отечественной специализированной литературе слово «деморализация», как понятие психологического тезауруса, на данный момент не нашло своего отражения. На сегодняшний день, близкими по содержанию конструкту деморализации понятиями, являются: реакция оппозиции и отказа, характерные для детей и подростков, дезадаптация, дезорганизация поведения, а также реакция отказа, наблюдаемая у больных малопрогрессивной шизофренией. Однако, несмотря на схожесть по форме, частичному совпадению наблюдаемых состояний, феномен деморализации обладает своеобразием содержания, механизма возникновения и динамики протекания.

В настоящей работе основное внимание в исследовании деморализации связано с пониманием данного феномена, как такого непатологического состояния психики больного соматическим заболеванием, сопряженным с риском для жизни, для которого характерен определенный диапазон специфических переживаний, когнитивных, мотивационных и волевых процессов, которые, как и поведение в целом, понимаются как совокупность нормальных реакций психически здорового человека на ненормальную ситуацию. Точки зрения авторов, представляющих деморализацию как элемент какого-либо психопатологического симптомокомплекса (Engel, Kissane, Clarke, Figueiredo), приводятся автором с целью показать неоднозначность трактовки наблюдаемой феноменологии, их широту. В подавляющем большинстве зарубежных работ деморализация противопоставляется или уподобляется депрессивному расстройству, в различных его вариациях.

В качестве источника для теоретического обзора феномена деморализации используется иностранная литература. В связи с этим важным представляется уточнение той особенности в практике зарубежных коллег, что терапевтическая работа в стационаре с деморализованными пациентами может осуществляться как клиническим психологом, так и психиатром, которые в литературе часто обозначаются синонимично как «клиницист» (clinician), что вызывает путаницу при изучении предмета исследования.

Появление конструкта «деморализация» в клинической практике

Понятие «деморализация» используется в связи с потребностью охарактеризовать психологическое состояние человека, находящегося в трудной жизненной ситуации, сопряженной с необходимостью решать возникающие перед ним жизненные задачи, которые ставятся впервые и непосредственно влияют на продолжительность и качество его жизни. Непосредственно в психологической литературе термин деморализация был впервые использован Д. Франком (Frank, 2015). Основная гипотеза Д. Франка заключалась в следующем: деморализация есть состояние сознания, возникающее при невозможности преодоления актуальной проблемы, с которой, по мнению самого пациента и/или его близких, он должен совладать. Это состояние оказывает непосредственное влияние на восприятие будущего, что, в свою очередь, сказывается на психике человека. По Д. Франку ярко выраженная деморализация характеризуется следующим механизмом возникновения и динамикой: оказавшись в объективно сложной жизненной ситуации, человек страдает от субъективного чувства неспособности справиться с вызовами внешнего мира (например, болезнью, потерей близкого человека), а также собственными чувствами и поведением, что приводит к возникновению вины и стыда. Стараясь отгородиться от этих чувств, больной начинает избегать социальных контактов, друзей и близких, оказываясь в социальной изоляции. Не понимая, что происходит, окружение либо не может, либо не хочет оказать поддержку, иногда, напротив, выражая свою раздраженность поведением пациента. Таким образом, порочный круг замыкается, — человек остается один на один со своей проблемой, в данном случае болезнью, не имея ресурсов и поддержки для ее преодоления. Оказавшись вне системы привычных социальных, профессиональных, родственных и т.д. связей, больной утрачивает веру в ценности и принципы референтной группы, которая поддерживала его идентичность, значимость и чувство безопасности. Психологически время и пространство сужаются. Человек замыкается в себе, утрачивает связь с долгосрочными целями и перспективами, старается избежать грядущих неудач. В эмоциональном спектре доминирует тревога, в диапазоне от легкой обеспокоенности до паники и депрессии, которая, начинаясь легкой вялостью и унынием, может перерасти в чувство тотальной безнадежности. Резюмируя основные положения Д. Франка, можно выделить такие характерные для деморализации критерии, как чувство беспомощности, изолированность и отчаяние.

Дальнейшим продвижением на пути понимания деморализации послужило объединение наблюдений Д. Франка и эмпирических данных в виде измеряемых Б. Доренвенд с помощью психиатрических обзорных шкал (Psychiatric epidemiology research

interview — PERI) обобщенных признаков, таких как дистресс или иных, родственных деморализации симптомов. Б. Доренвенд отмечал, что содержание психиатрических обзорных шкал, включая шкалу, разработанную им и его коллегами, было крайне схожим с описанием жалоб пациентов, амбулаторно обращавшихся за психотерапевтической помощью. На этом основании он обозначил свою шкалу, как шкалу деморализации (Figueiredo, 2013). Однако, с помощью данного инструмента собирался анамнез относительно прошлого опыта переживания деморализации, без учета актуального состояния и его динамики (Keijsers, Jong, Veld et al., 2010). К тому же представленные шкалы оказались чрезмерно громоздки, требовали много времени для применения, а также были сложны в администрировании при работе с тяжелобольными пациентами. По этой причине данный инструмент практически не применяется (Robinson, Kissane, Brooker et al., 2014).

В других клинических ситуациях были зафиксированы схожие жалобы, которые после обобщения получили иные названия. Например, проявления экзистенциальной безнадежности или потеря «боевого духа» были отмечены Дж. Энгелем (Engel G.L., 1967) у соматических пациентов и объединены под названием “Giving up — Given Up Complex”, что дословно можно перевести как «отказывающийся от борьбы, сдающийся — отказавшийся от борьбы, сдавшийся». В свою очередь Г. Каплан, заметивший проявления острой деморализации у пациентов отделения реанимации и интенсивной терапии, обозначил их термином кризис, а Э. Грюнберг ввел понятие синдрома социальной дестабилизации (social breakdown syndrome — SBS), работая с пациентами с шизофренической патологией в состоянии хронической деморализации (Gruenberg, 2015).

Ученик и соратник Д. Франка Дж. Фигейреду рассматривал деморализацию как проблему общественного здравоохранения в целом. По его мнению, данное патологическое состояние обусловлено влиянием дистресса и субъективной несостоятельности. Под дистрессом понималась любая форма психологического страдания, например тревога, горе, печаль или злость. Субъективная несостоятельность раскрывалась как особого рода состояние, самосознание, при котором человек воспринимает себя неспособным предпринять адекватные требованиям обстоятельства действия, решать поставленные перед ним задачи, а также неспособным к выражению эмоций, условно понимаемых как соответствующих тяжелой, стрессовой ситуации, что приводит к всеохватывающей неуверенности и сомнениям относительно будущего (Figueiredo, 2013). Соответственно о состоянии деморализованности можно говорить только тогда, когда одновременно диагностируется и дистресс, и субъективная несостоятельность (Figueiredo, 2013). Наконец, в совместной работе Д. Франк и Дж. Фигейреду в качестве предикторов деморализации обозначили низкую самооценку, слабые социальные связи и генера-

лизованную конституциональную чувствительность (Shader, Richard, 2005; Robinson, Kissane, Brooker et al., 2014).

Определенный вклад в развитии представлений о феномене деморализации принадлежит А. Кляйнману, уделявшему исключительное внимание нарративам пациентов. По мнению данного исследователя, деморализация возникает, когда: фармакологическое лечение не может купировать симптомов депрессии; симптомы проявляются в ответ на отдельные формы традиционной медицины; и/или, когда физиологические симптомы, например, нарушение работы ЖКТ, те или иные функциональные проявления патологии сердца и т.д. не имеют известных физиологических пусковых механизмов (в качестве таковых механизмов автор видит различные психологические состояния, например отчаяние, страх, тоску, апатию и т.д.). Кляйнман был твердо убежден, что деморализация существует как форма человеческого страдания, которое можно понять лишь через призму восприятия самого пациента. Так, в своей книге «Истории болезни: страдание, исцеление и условия человеческой жизни» он различает собственно субъективные переживания пациента, связанные с его состоянием, его опыт болезни (illness) и нарушение определенного уровня функционирования морфофункционального субстрата, то есть само заболевание (disease). Кляйнман делает акцент на том, что зачастую врачом лечение пациента осуществляется исключительно с формальной, инструментальной, технологичной позиции, без учета индивидуальных социальных, психологических, биографических особенностей больного. Фактически здесь противопоставляются два подхода к пониманию и лечению заболеваний: биомедицинский и биопсихосоциально-этический. Данный автор утверждал, что без обращения к экзистенциальному дистрессу жалобы на соматические симптомы, имеющие основания в психике, останутся непонятыми (Robinson, Kissane, Brooker et al., 2014). Более того, лечение не существующего у пациента на текущий момент заболевания может спровоцировать его появление в дальнейшем.

Понимание и роль деморализации в современной научной литературе и клинической практике

В последнее десятилетие попытки дать более точное определение феномену деморализации продолжают. Так, независимо друг от друга П. Порчелли и Ч. Рафанелли, и Болонская исследовательская группа предприняли попытку рассмотреть деморализацию с позиции Диагностических Критериев для Психосоматических Исследований (Diagnostic Criteria for Psychosomatic Research — DCPR), с помощью которых были выявлены три критерия, характерные для данного феномена (Porcelli, Rafanelli, 2010). Они включают следующие положения:

1. Пациенты чувствуют, что терпят неудачу в отношении оправдания ожиданий других людей, сформулированных либо самим пациентом (то есть то, что, как думает пациент, другие люди от него ожидают), либо близкими ему людьми, или испытывают генерализованное чувство неспособности справиться с требованиями ситуации, что является причиной возникновения чувств безнадежности, беспомощности, и желания сдаться (прекратить борьбу, попытки справиться с чем-либо).
2. Данные переживания характеризуются продолжительностью, обобщенностью и должны проявляться не менее одного месяца.
3. Данные чувства непосредственно предшествуют развитию медицинского заболевания или усиливают его симптомы.

Исследователи отмечают, что шаблоны мышления и поведения могут продолжительное время содержать когнитивные схемы или аспекты образа мира, которые актуализируются, вызванными болезнью страданиями. Серьезные затруднения, вызванные заболеванием и его лечением, весьма вероятно, обостряют подобные мыслительные процессы и ускоряют развитие деморализации (Robinson, Kissane, Brooker et al., 2014).

Полемизуя с Д. Франком, его оппоненты, австралийские психиатры Д. Киссане и Д. Кларк, выразили уверенность, что феномен деморализации является реальной и важной для работы психиатров категорией (Clarke, Kissane, 2003). Они обратили внимание, что под воздействием дистресса пациент изменяет имеющиеся у него представления о себе и других, при этом разрушается непрерывность прошлого, настоящего и будущего. Переживая субъективную несостоятельность, пациент сбив с толку, он нерешителен и не знает, что ему делать, находясь перед выбором, не понимает, что ему выбрать, чтобы выйти из ситуации, и, поэтому ощущает себя в безвыходном положении, тупике (Clarke, Kissane, 2003). Не имея алгоритма действий, руководства, плана, подсказки, пациент не может справиться со сложившимися обстоятельствами.

Данные авторы предложили одно из последних определений деморализации, с незначительным уклоном в сторону психосоматики, что было обусловлено интересом данных авторов к рассмотрению деморализации как к источнику суицидального поведения в паллиативной медицине (Kissane, Clarke, 2001). Д. Киссане и Д. Кларк определили деморализацию как атипичную, патологическую реакцию, характеризующуюся такими ключевыми параметрами, как утрата смысла и надежды. Сопутствующими, по их мнению, являются наличие дистресса и потенциальное желание умереть (последнее, как правило, характерно для пациентов с крайне тяжелыми формами заболевания, например, терминальная стадия онкологического заболевания или серьезная деформация тела). Д. Киссане предлагает ряд диагностических критериев для

обнаружения синдрома деморализации (Robinson, Kissane, Brooker et al., 2014). Они включают:

1. Опыт переживания эмоционального дистресса, например, безнадежности, а также опыт утраты смысла и целеполагания в жизни.
2. Установки безнадежности, неудачи, пессимизма и отсутствия ценного, содержательного будущего.
3. Низкий уровень проявления совладающего поведения и ограниченный репертуар действий.
4. Социальная изоляция и дефицит социальной поддержки.
5. Продолжительность перечисленных феноменов от двух недель и дольше.
6. Характерные для большого депрессивного расстройства черты не превалируют над основным заболеванием.

Как отмечают некоторые авторы, представленные определения деморализации с обозначенными критериями позволяют сделать шаг вперед в психиатрической диагностике, поскольку открывают возможность концептуализировать симптоматику, уточнить цели лечения и выбрать соответствующие техники интервенций (Bobevski, Kissane, Vehling et al., 2022; Robinson, Kissane, Brooker et al., 2014).

Стоит учитывать, что с позиции психопатологии понимание деморализации как самостоятельного синдрома не отрицает возможности сосуществования других нозологий у одного пациента. Как отмечают Дж. Якобсон с коллегами, дифференциальная диагностика деморализации не требует длительных временных затрат и включает в себя аффективные расстройства (большой депрессивный эпизод, биполярную депрессию), расстройство адаптации и некоторые медицинские заболевания (эндокринопатия, включая гипотиреозидизм и болезнь Иценко — Кушинга, болевые синдромы и дегенеративные неврологические заболевания) (Jacobsen, Maytal, Stern, 2007). Таким образом, деморализованный тяжелым и изнуряющим соматическим заболеванием пациент может иметь ассоциированные с деморализацией хронические и ограничивающие психические заболевания, требующие отдельного, как соматического и фармакологического, так и психотерапевтического лечения.

Так, на сегодняшний день различные симптомы деморализации могут наблюдаться у людей, страдающих депрессивными расстройствами или расстройствами адаптации. Пациент может испытывать печаль, беспокойство, раздражение, вести себя пассивно, быть требовательным и отказываться от сотрудничества. Деморализация может проявляться нарушениями сна, аппетита, субъективным чувством нехватки сил, приводить к пессимистичному восприятию мира или суицидальным мыслям (Costanza, Baertschi, Richard-Lepouriel et al., 2020; Costanza, Chytas, Mazzola et al., 2020; Brian, Bayoumi, Albanna et al., 2021). Тем не менее, в отличие, например, от депрессивных, деморализованным пациентам не свойственно переживать весь спектр нейровисцеральных

симптомов — в частности, ангедонию. Более того, у них сохраняется реактивность настроения, что позволяет им эмоционально реагировать на различные раздражители.

В связи с этим на протяжении последних лет продолжается поиск соответствующего конструкту деморализации места в руководстве по диагностике и статистике психических расстройств — The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR) (Schwartz, 2005). Однако, как было сказано, некоторые исследователи утверждают, что деморализация является стандартной реакцией на неблагоприятную ситуацию и не должна рассматриваться в рамках синдромального мышления как психическое расстройство (Slavney, 1999). Ф. Славни, доктор медицины из госпиталя Джонса Хопкинса, увязывает деморализацию с горем, которое является непатологической реакцией на стресс. Ф. Славни, и в этом его позиция схожа с позицией А. Кляйнмана, подчеркивает, что рассмотрение деморализации как психической нозологии смещает акцент с оказания основной медицинской помощи лечащим врачом, в область психиатрии, в то время как пациент нуждается в понимании, моральной поддержке и усилении вовлеченности в процесс лечения.

Неоднозначность подходов в понимании природы и определении феномена деморализации может быть представлена в развернувшейся в 2000 году на страницах журнала «Психосоматика» полемикой. Так, с позиции Дж. Фигейреду, деморализация всегда «ненормальна» и является клиническим синдромом, поскольку больной подвергается психотерапевтическому лечению. Его оппонент Ф. Славни, резонно парирует и обращает внимание своего коллеги на тот факт, что, следуя его логике, любой, чье поведение в данный момент времени возможно охарактеризовать как ненормальное, должен быть отправлен на психотерапию. На самом же деле, считает Ф. Славни, абсолютно нормально, что люди, время от времени, могут вести себя иначе под воздействием стрессовых факторов.

Как бы то ни было, с высокой долей вероятности можно предполагать, что купирование симптомов, даже корректно распознанных, не всегда ведет к субъективно ощущаемому пациентом облегчению (Keijsers, Jong, Veld et al., 2010). В настоящее время считается, что для стандартизации и адекватного применения данного конструкта, необходимо проведение исследований, направленных на прояснение его эпидемиологических критериев и дифференциальную диагностику.

Выводы

Феномен деморализации является широко распространенным психологическим явлением среди тяжелобольных и паллиативных пациентов. Большой с явно выраженной соматической патологией и не-

гативным прогнозом испытывает широкий спектр негативных переживаний, связанных со сменой социальных ролей, изменением образа жизни, разрушением устоявшихся социальных связей, убеждений, установок, экономическим положением, ограничением физиологического функционирования, обращением к вопросам смысла и целеполагания, жизни и смерти. Подобные переживания представляются естественной реакцией, в связи с существующими объективно во внешнем мире, внезапно возникшими обстоятельствами, преодоление которых имеет для человека принципиальное значение.

Основная цель введения нового термина в понятийный аппарат — получение нового знания о явлении, в случае с тяжелобольным пациентом переживания, в связи с болезнью, путем создания модели реальности, которая, конечно, не повторяет ориги-

нал, однако способствует его лучшему пониманию. Для деморализации характерно переживание чувств субъективной несостоятельности, беспомощности и безнадежности, вследствие воздействия стрессогенных факторов. Пациент в состоянии деморализации остается способен к проживанию положительно окрашенных переживаний, а в случае оказания поддержки, указания на возможные пути разрешения ситуации, способен, сохраняя мотивацию, проявлять совладающее поведение и оставаться активно включенным в повседневную действительность.

Понимание феномена деморализация, вне рамок синдромального мышления, может способствовать смещению акцента в работе с деморализованными соматическими пациентами, в сторону установления человеческих, доверительных, раскрывающих новую экзистенциальную ситуацию пациента отношений.

Литература

- Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства: руководство для врачей. Изд. 5-е. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2021.
- Александровский Ю.А. Предболезненные состояния и пограничные психические расстройства: практическое руководство. М.: Литтерра, 2010.
- Александровский Ю.А. Психиатрия: национальное руководство. Изд. 2-е. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2018.
- Атаманов А.А., Менделевич В.Д. Гендерные различия защитного механизма деморализации в структуре клиники панического расстройства // Казанский медицинский журнал. 2011. Т. 92, № 6.
- Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. Изд. 3-е. АСТ-Москва, 2008.
- Виничук Н.В. Психология аномального поведения: Учеб. пособие. Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2004.
- Жмуров В.А. Большая энциклопедия по психиатрии. Изд. 2-е. М.: Джангар, 2012.
- Иконников Д.В. Реакции отказа при вялотекущей шизофрении: автореферат дисс. ... канд. мед. наук. Москва, 2005.
- Исаев Д.Н. Психопатология детского возраста: Учебник для вузов. СПб.: СпецЛит, 2001.
- Караяни А.Г. Информационно-психологическое противоборство в современной войне: Учеб. пособие. М.: Военный университет, 1997.
- Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Военная психология: учебник для специалистов психологической работы Вооруженных Сил Российской Федерации. М.: Военный университет, 2016.
- Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 2000.
- Максимов В.И. Исходы бедной симптомами вялотекущей шизофрении: автореферат дисс. ... канд. мед. наук. Москва, 1987.
- Менделевич В.Д., Атаманов А.А. Анксиопатия и деморализация как специфические механизмы психологической защиты в рамках генерализованного тревожного и панического расстройств и их психопрофилактика // Практическая медицина. 2012. № 2(57). С. 109–113.
- МКБ 10 — Международная классификация болезней 10-го пересмотра. 2019. [Электронный ресурс] // URL: <https://mkb-10.com/index.php?pid=4257>. (дата обращения 05.04.2022).
- Немов Р.С. Психологический словарь. М.: ВЛАДОС, 2007.
- Решетников М.М. Избранные труды: в 7 т. Т. 2. Психическая травма. М.: Издательство Юрайт, 2022.
- Сидоров П.И., Мосягин И.Г., Маруляк С.В. Психология катастроф: Учебник для вузов. Архангельск: СГМУ, 2007.
- Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2014.
- Фролова А.В., Минуллина А.Ф. Клиническая психология: Методическое пособие. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013.
- Шапарь В.Б., Россиха В.Е., Шапарь О.В. Новейший психологический словарь. Изд. 2-е. Ростов н/Д.: Феникс, 2006.
- Bobevski, I., Kissane, D.W., Vehling, S., et al. (2022). Demoralization and its link with depression, psychological adjustment and suicidality among cancer patients: A network psychometrics approach. *Cancer Med*, 11, 815–825.
- Brian, B.K., Bayoumi, A., Albanna, A., et al. (2021). Demoralization predicts suicidality in patients with cluster headache. *The Journal of Headache and Pain*, 22(1), 22–28.
- Clarke, M.D., Kissane, D.W. (2003). Demoralization: its phenomenology and importance. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(6), 733–742.
- Costanza, A., Baertschi, M., Richard-Lepouriel, H., et al. (2020). Demoralization and Its Relationship with Depression and Hopelessness in Suicidal Patients Attending an Emergency Department. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2232.
- Costanza, A., Chytas, V., Mazzola, et al. (2020). The Role of Demoralization and Meaning in Life (DEMIL) in Influencing Suicidal Ideation Among Patients Affected by Chronic Pain: Protocol of a Single-Center, Observational, Case-Control Study. *JMIR Publications Advancing Digital Health & Open Science*, 9(11), e24882.
- Engel, G.L. (1967). A Psychological Setting of Somatic Disease: The 'Giving Up — Given Up' Complex. Section of Psychiatry President Desmond Pond Meeting, 60. (Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003591576706000618>) (access date 08.06.2022).

- Figueiredo, J.M. (2013). Distress, demoralization and psychopathology: diagnostic boundaries. *European journal of psychiatry*, 27(1), 61–73.
- Frank, J.D. (2015). General psychotherapy: the restoration of morale. International Psychotherapy Institute: From American Handbook of Psychiatry. In J.D. Frank., A. Silvano., D. Freedman., J.E. Dyrud (Eds.), 5. e-Book. (Retrieved from <https://www.freepsychotherapybooks.org/donate/#!/form/EbookDonation>) (access date 07.05.2022).
- Gruenberg, E.M. (2015). The Social Breakdown Syndrome and its Prevention. American Handbook of Psychiatry. International Psychotherapy Institute From American Handbook of Psychiatry. In G. Caplan, S. Arieti (Eds.), 2. e-Book. (Retrieved from <https://www.freepsychotherapybooks.org/donate/#!/form/EbookDonation>) (access date: 02.05.2022)
- Jacobsen, J.C., Maytal, G., Stern, T. (2007). Demoralization in Medical Practice. *The Primary Care Companion to the Journal of Clinical Psychiatry*, 9(2), 139–143.
- Keijsers, G.P., Jong, C.A.J., Veld, W.M. et al. (2010). Development of the Remoralization Scale An Extension of Contemporary Psychotherapy Outcome Measurement. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(4), 293–301.
- Kissane, D., Clarke, D. (2001). Demoralization syndrome: A relevant psychiatric diagnosis for Palliative Care. *Journal of Palliative Care*, 17(1), 12–21.
- Porcelli, P., Rafanelli, C. (2010). Criteria for Psychosomatic Research (DCPR) in the Medical Setting. *Current Psychiatry Reports*, 12, 246–254.
- Robinson, S., Kissane, D.W., Brooker, J., et al. (2014). A Review of the construct of Demoralization: History, Definitions and future Directions for Palliative Care. *American Journal of Hospice and Palliative Medicine*, 33(1), 93–101.
- Schwartz, H.I. (2005). Death Row Syndrome and Demoralization: Psychiatric Means to Social Policy Ends. *The Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 33, 153–155.
- Shader, R.I. (2005). Demoralization revisited. *Journal of Clinical Psychopharmacology*, 25(4), 291–292.
- Slavney, P.R. (1999). Diagnosing Demoralization in Consultation Psychiatry. *Psychosomatics*, 40(4), 325–329.

References

- Alexandrovsky, Y.A. (2021). Borderline mental disorders: a handbook for clinicians (5th ed.). Moscow: GEOTAR-Media. (In Russ.)
- Alexandrovsky, Y.A. (2010). Premorbid conditions and borderline mental disorders: A practical manual. M.: Litterra. (In Russ.)
- Alexandrovsky, Y.A. (2018). Psychiatry: A national handbook (2nd ed.). M.: GEOTAR-Media. (In Russ.)
- Atamanov, A.A., Mendelevich, V.D. (2011). Gender differences of the protective mechanism of demoralization in the structure of the clinic of panic disorder. *Kazanskii meditsinskii zhurnal (Kazan Medical Journal)*, 6(92), 827–832. (In Russ.)
- Bobevski, I., Kissane, D.W., Vehling, S., et al. (2022). Demoralization and its link with depression, psychological adjustment and suicidality among cancer patients: A network psychometrics approach. *Cancer Med*, 11, 815–825.
- Meshcheryakov, B.G., Zinchenko, V.P. (2008). The great psychological dictionary. In B.G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko (Eds.) (3rd ed.), AST, Moscow. (In Russ.)
- Brian, B.K., Bayoumi, A., Albanna, A., et al. (2021). Demoralization predicts suicidality in patients with cluster headache. *The Journal of Headache and Pain*, 22(1), 22–28.
- Clarke, M.D., Kissane, D.W. (2003). Demoralization: its phenomenology and importance. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(6), 733–742.
- Costanza, A., Baertschi, M., Richard-Lepouriel, H., et al. (2020). Demoralization and Its Relationship with Depression and Hopelessness in Suicidal Patients Attending an Emergency Department. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2232.
- Costanza, A., Chytas, V., Mazzola., et al. (2020). The Role of Demoralization and Meaning in Life (DEMIL) in Influencing Suicidal Ideation Among Patients Affected by Chronic Pain: Protocol of a Single-Center, Observational, Case-Control Study. *JMIR Publications Advancing Digital Health & Open Science*, 9(11), e24882.
- Engel, G.L. (1967). A Psychological Setting of Somatic Disease: The 'Giving Up- Given Up' Complex. Section of Psychiatry President Desmond Pond Meeting, 60. (Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003591576706000618>) (review date 08.06.2022).
- Figueiredo, J.M. (2013). Distress, demoralization and psychopathology: diagnostic boundaries. *European Journal of Psychiatry*, 27(1), 61–73.
- Frank, J.D. (2015). General psychotherapy: the restoration of morale. International Psychotherapy Institute: From American Handbook of Psychiatry. In J.D. Frank., A. Silvano., D. Freedman., J.E. Dyrud (Eds.), 5. e-Book. (Retrieved from <https://www.freepsychotherapybooks.org/donate/#!/form/EbookDonation>) (access date 07.05.2022).
- Frolova, A.V., Minullina, A.F. (2013). Clinical psychology: Methodological manual. Kazan: Kazan (Volga Region) Federal University. (In Russ.)
- Gruenberg, E.M. (2015). The Social Breakdown Syndrome and its Prevention. American Handbook of Psychiatry. International Psychotherapy Institute From American Handbook of Psychiatry. In G. Caplan, S. Arieti (Eds.), 2. e-Book. (Retrieved from <https://www.freepsychotherapybooks.org/donate/#!/form/EbookDonation>) (access date: 02.05.2022).
- ICD 10 (2019). International Classification of Diseases 10th revision. (Retrieved from <https://mkb-10.com/index.php?pid=4257>) (access date 05.04.2021). (In Russ.)
- Ikonnikov, D.V. (2005). Reaktsii otказа pri vyalotekushchei shizofrenii: Avtoreferat diss. ... kand. med. nauk. (Refusal reactions in lethargic schizophrenia: abstract of the dissertation). M.D. (Medicine). Moscow. (In Russ.)
- Isaev, D.N. (2001). Psychopathology of childhood: A textbook for universities. SPb: SpetsLit. (In Russ.)
- Jacobsen, J.C., Maytal, G., Stern, T. (2007). Demoralization in Medical Practice. *The Primary Care Companion to the Journal of Clinical Psychiatry*, 9(2), 139–143.
- Karayani, A.G. (1997). Informational-psychological confrontation in modern warfare: A textbook. Moscow: Voennyi universitet. (In Russ.)
- Karayani, A.G., Syromyatnikov, I.V. (2016). Military psychology: A textbook for specialists of psychological work of the Armed

- Forces of the Russian Federation. Moscow: Voennyi universitet. (In Russ.).
- Keijsers, G.P., Jong, C.A.J., Veld, W.M. et al. (2010). Development of the Remoralization Scale an Extension of Contemporary Psychotherapy Outcome Measurement. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(4), 293–301.
- Kissane, D., Clarke, D. (2001). Demoralization syndrome: A relevant psychiatric diagnosis for Palliative Care. *Journal of Palliative Care*, 17(1), 12–21.
- Kuznetsov, S.A. (2000). Big explanatory dictionary of the Russian language. SPb: Norint. (In Russ.).
- Maksimov, V.I. (1987). Iskhody bednoi simptomami vyatotekushchei shizofrenii: Avtoreferat. diss. ... kand. med. nauk. (Outcomes of symptom-poor sluggish schizophrenia: dissertation). Cand. Sci. (Medicine). Moscow. (In Russ.).
- Mendelevich, V.D., Atamanov, A.A. (2012). Anxiopathy and demoralization as specific psychological defense mechanisms within generalized anxiety and panic disorders and their psychoprophylaxis. *Prakticheskaya meditsina (Practical Medicine)*, 2(12). (In Russ.).
- Nemov, R.S. (2007). Psychological dictionary. M.: Gumanitarnoe. izd. tsentr VLADOS. (In Russ.).
- Porcelli, P., Rafanelli, C. (2010). Criteria for Psychosomatic Research (DCPR) in the Medical Setting. *Current Psychiatry Reports*, 12, 246–254.
- Reshetnikov, M.M. (2022). Selected works in 7 volumes: Mental trauma (2nd vol.). M.: Izdatel'stvo Yurait. (In Russ.).
- Robinson, S., Kissane, D.W., Brooker, J., et al. (2014). A Review of the construct of Demoralization: History, Definitions and future Directions for Palliative Care. *American Journal of Hospice and Palliative Medicine*, 33(1), 93–101.
- Schwartz, H.I. (2005). Death Row Syndrome and Demoralization: Psychiatric Means to Social Policy Ends. *The Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 33, 153–155.
- Shader, R.I. (2005). Demoralization revisited. *Journal of Clinical Psychopharmacology*, 25(4), 291–292.
- Shapar, V.B., Rossokha, V.E., Shapar, O.V. (2006). Newest Psychological Dictionary (2nd ed.). Rostov n/D.: Feniks. (In Russ.).
- Sidorov, P.I., Mosyagin, I.G., Marunyak, S.V. (2007). Psychology of disasters: A textbook for universities. Arkhangelsk: Izdatel'skii tsentr SGMU. (In Russ.).
- Slavney, P.R. (1999). Diagnosing Demoralization in Consultation Psychiatry. *Psychosomatics*, 40(4), 325–329.
- Ushakov, D.N. (2014). Explanatory Dictionary of the Modern Russian Language. Moscow: "Adelant". (In Russ.).
- Vinichuk, N.V. (2004). Psychology of abnormal behavior: A textbook. Vladivostok.: TIDOT DVGU. (In Russ.).
- Zhmurov, V.A. (2012). The Great Encyclopedia of Psychiatry (2nd ed.). Moscow: Dzhangar. (In Russ.).

Поступила: 07.06.2022

Получена после доработки: 07.09.2022

Принята в печать: 24.10.2023

Received: 07.06.2022

Revised: 07.09.2022

Accepted: 24.10.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT THE AUTHOR



Александр Юрьевич Панфилов — клинический психолог, психолог-консультант психологической службы Московского физико-технического института (национального исследовательского университета), panfilov.au@mipt.ru, <https://orcid.org/0009-0007-4258-8294>

Alexander Y. Panfilov — Clinical Psychologist, Counsellor at Psychological Service, Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University), panfilov.au@mipt.ru, <https://orcid.org/0009-0007-4258-8294>

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0409>

УДК 355.233.231.1

Ценностная ориентация «патриотизм»: сущность, содержание и оценка сформированности

В.В. Барабанщикова, С.А. Иванова, Н.А. Арефьева, М.С. Гузеев✉, А.В. Третьяков, А.А. Зеленский, Н.В. Мажников, А.С. Пантюхов, А.А. Федоров

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

✉ mguzeev@bk.ru

Резюме

Актуальность. В современный исторический период с учетом текущей военно-политической обстановки актуализация идеи патриотизма, как всеобъемлющего элемента духовного сплочения людей, явилась условием сохранения России как независимого и единого государства. Анализ отечественной и зарубежной научной литературы и нормативных правовых документов показал отсутствие единого подхода к сущности и содержанию ценностной ориентации «патриотизм», а также инструмента для оценки уровня его сформированности.

Цель. Разработка теоретической модели ценностной ориентации «патриотизм» и методики оценки уровня его сформированности.

Выборка. В эмпирическом исследовании приняли участие 1600 граждан Российской Федерации.

Методы. Исследование проводилось с применением *экспертного опроса, фокус-групп и социологического опроса.*

Результаты. Однофакторный дисперсионный анализ Краскела — Уоллиса показал валидность разработанной методики оценки ценностной ориентации «патриотизм» и отсутствие статистически значимых различий при ее использовании на различных выборочных совокупностях.

Выводы. В статье раскрыты сущность и содержание ценностной ориентации «патриотизм», разработана и обоснована ее теоретическая модель, включающая в себя 8 компонентов, а также средства формирования и уровни проявления. Кроме того, в исследовании разработана и успешно апробирована методика оценки уровня сформированности ценностной ориентации «патриотизм».

Ключевые слова: воспитание, ценность, патриотизм, модель, компоненты, уровень, оценка.

Для цитирования: Барабанщикова В.В., Иванова С.А., Арефьева Н.А., Гузеев М.С., Третьяков А.В., Зеленский А.А., Мажников Н.В., Пантюхов А.С., Федоров А.А. Ценностная ориентация «патриотизм»: сущность, содержание и оценка сформированности // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 4. С. 99–114. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0409>

METHODOLOGY AND RESEARCH METHODS IN PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0409>

Value Orientation “Patriotism”: Essence, Content, and Assessment

Valentina V. Barabanshchikova, Svetlana A. Ivanova, Natalia A. Arefieva,
Mikhail S. Guzeev✉, Alexander V. Tretyakov, Anton A. Zelensky, Nikita V. Mazhnikov,
Alexey S. Pantyukhov, Andrey A. Fedorov

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ mguzeev@bk.ru**Abstract**

Background. In the modern historical period, taking into account the current military-political situation, the actualization of the idea of patriotism as a comprehensive element of spiritual integrity of people is a condition for the preservation of Russia as an independent and unified state. The analysis of Russian and foreign scientific literature as well as of regulatory legal documents has shown the absence of a unified approach to the essence and content of the value orientation “patriotism”. There was also no tool for assessing the level of value orientation “patriotism” found.

Objective. The article focuses on the development of a theoretical model of the value orientation “patriotism” and a methodology for assessing the level of its formation.

Sample. 1600 citizens of the Russian Federation took part in the empirical study.

Methods. The study was conducted with an expert survey, focus groups and a sociological survey.

Results. The ANOVA by Kraskel — Wallis showed the validity of the developed methodology for assessing the value orientation of “patriotism” and the absence of statistically significant differences when using it on different sample populations.

Conclusion. The article reveals the essence and content of the value orientation “patriotism”, develops and substantiates its theoretical model, which includes 8 components, as well as means of formation and levels of manifestation. In addition, the study developed and successfully tested a methodology for assessing the level of development of the value orientation “patriotism”.

Keywords: education, value, patriotism, model, components, level, evaluation.

For citation: Barabanshchikova, V.V., Ivanova, S.A., Arefieva, N.A., Guzeev, M.S., Tretyakov, A.V., Zelensky, A.A., Mazhnikov, N.V., Pantyukhov, A.S., Fedorov, A.A. (2023). Value Orientation “Patriotism”: Essence, Content, and Assessment. *National psychological journal*, 18(4), 99–114. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0409>

Введение

«С чего начинается Родина?» — вопрос, пропитанный духом патриотизма и заставляющий задуматься каждого его услышавшего. Действительно, существует множество взглядов, а порой и споров на тему, что есть на самом деле Родина для человека, какое конкретное место можно ей называть: дом, город или страну целиком.

Высшие человеческие ценности очень часто воспринимаются как нечто абстрактное, а поэтому неизмеримое. О них многие говорят как о чем-то само собой разумеющемся, подразумевая их очевидный характер и интуитивно понятное содержание. Порой складывается ситуация, что человек так и не пропускает данные ценности через свой внутренний опыт и не осознает их истинное значение. Для кого-то многие ценности высшего порядка остаются поверх-

ностными, навязанными и декларируемыми. Однако лишь те ценности, которые наполнены жизнью и глубоким общеразделяемым содержанием, могут стать основой развития общества. Одной из таких ценностей, безусловно, является патриотизм.

Тема патриотизма и патриотического воспитания приковывала внимание равнодушных граждан во все времена. Представители научного сообщества разных стран и эпох пытались разобраться и ответить на вопросы: «Как формируется и зарождается в человеке чувство патриотизма? Из чего оно складывается? Что может повлиять на него?».

Исследования патриотизма и связанных с ним понятий в отечественной истории своими корнями уходит в период Петровской эпохи, а первое упоминание термина «патриотизм» встречается в 1716 году, когда он еще сохранял свое греческое значение — «земляк». В то время соратник Петра I Петр Шафиров в одном

из своих трактатов впервые использовал словосочетание «истинный патриот» или, как равнозначное ему, «сын отечества», а правителя назвал «отцом отечества» и посчитал его настоящим патриотом, то есть борцом за свою родину (Лебедев, Коханова, 2015). До этого понятие «патриотизм» отождествлялось лишь с любовью человека к своей «малой родине» в нашем нынешнем ее понимании.

В начале XVIII века слово «патриот» использовалось только знатью, спустя несколько десятилетий оно вошло в лексикон образованных людей, а к концу века возникло само понятие «патриотизм», которым оперировали писатели того времени. Так, А.Н. Радищев в сочинении «Беседа о том, что есть сын Отечества» рассуждает: «Не все рожденные в Отечестве достойны величественного наименования сына Отечества (патриота)» (Радищев, 1938, с. 215). В первой трети XIX века появился девиз «За Веру, Царя и Отечество» (Гайда, 2018), объединивший в сознании русского человека православие и любовь к своей стране.

Формированию современной трактовки термина «патриотизм» способствовали отечественные ученые, понимавшие «патриотизм» как сознательную и добровольную позицию граждан на основе индивидуальной свободы, или же как нравственную основу жизнеспособности общества (Демидова, Криворученко, 2008). Так, советский филолог Д.С. Лихачев под патриотизмом понимает «творческое начало, способное все определить и осветить в жизни, вдохновить всю жизнь человека» (Лихачев, 1983, с. 14), а В.К. Криворученко соотносит его с когнитивным уровнем восприятия, отражающимся во всеобъемлющих знаниях гражданина о различных сферах своей жизнедеятельности: культурной, географической, исторической, политической, экономической, а также ряду других социально важных направлений жизни своей страны. Автор считает это чувство «чем-то сокровенным, связывающим человека с минувшим прошлым и текущим настоящим своего Отечества, а также дающим упование на грядущее будущее своей страны» (Криворученко, 2008, с. 251).

Автор «Толкового словаря живого великорусского языка» известный русский писатель В.И. Даль дает следующее определение: «Патриотизм — это чувство любви к Родине, идея, сознание гражданской ответственности за судьбы отечества, выражающиеся в стремлении служить ради своего народа, защиты его интересов» (Даль, 1863), а в словаре С.И. Ожегова дефиниция патриотизма звучит как «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» (Ожегов, 1949).

В отечественной научной литературе многие авторы рассматривают понятие «патриотизм» с разных, порой противоположных сторон. Так, один из выдающихся русских писателей, поэт и историк Н.М. Карамзин, изучая патриотизм, выделил ключевые его составляющие. Во-первых, — это внутренняя любовь человека к Отечеству, к месту своего рождения

и взросления. Во-вторых, — это социальная любовь, олицетворяющая взаимосвязь индивида и общества, а также совокупность возникающих между ними отношений, прав и обязанностей. В-третьих, — это политическая любовь, находящая отражение в деятельности человека, его политических взглядах и ориентирах (Карамзин, 1964).

Другой отечественный исследователь А.Г. Рядовой в своей статье «Патриотизм как системно-комплексное качество личности» выделяет три уровня проявления и реализации патриотизма: общегосударственный, социально-групповой и личностный (Рядовой, 2008). Несколько иной подход к определению форм патриотизма прослеживается у Б.Б. Гармаева. Представим некоторые из направлений, отмеченных автором: во-первых, — это гражданский патриотизм, направленный на воспитание правовой культуры и законопослушности, высокой нравственной и общей культуры, четкой гражданской позиции, постоянной готовности к сознательному, бескорыстному, добровольному, служению своему народу. Во-вторых, — это этнический патриотизм, направленный на содействие познанию историко-культурных корней этноса, формированию гордости за сопричастность к деяниям предков и современников. В-третьих, — это общинный патриотизм, направленный на поддержку какой-то общности со всеми ее традициями и особенностями (Гармаев, 2013).

Особое внимание стоит уделить «гражданскому» патриотизму. Данная категория в научном сообществе является достаточно спорной. Сторонники одной точки зрения считают «гражданственность» категорией, интегрированной в «патриотизм», другие — наоборот, разделяют между собой эти понятия (Панин, 2021).

В зарубежной науке подходы к содержанию понятия «патриотизм» достаточно противоречивы. С одной стороны, они рассматриваются в качестве инструмента формирования идентичности «западного мира», а с другой — вся концепция подвергается критике за возможность ее использования в целях идеологических манипуляций (Габеркорн, 2020).

Один из ведущих представителей американской политической философии и этики А. Макинтайр в работе «Является ли патриотизм добродетелью» определял патриотизм с точки зрения эмоционального уровня восприятия человеком определенной нации, земли, страны, ее традиций (MacIntyre, 2002). Данный уровень проявления патриотизма отражается в эмоционально-оценочном восприятии человеком ключевых особенностей различных сфер жизни своей страны и его отношении к согражданам и обществу в целом.

М. Сардоч, в свою очередь, полагал, что приверженность к своей стране может считаться патриотизмом лишь в случае, если она включает в себя четыре отдельных элемента: субъект и объект патриотизма, характер особых отношений между ними (например, любовь), а также обоснование патриотизма, т.е. по-

чему патриотизм является важным, необходимым и актуальным (Sardos, 2012).

Отдельные ученые предпочитают выделять в конструкте «патриотизм» составляющие элементы и рассматривать их по отдельности друг от друга. Так, американский профессор философии, автор многочисленных работ по патриотизму С. Натансон (Nathanson, 1989) выделял четыре составляющие патриотизма: чувство любви и привязанности к своей стране; чувство неразрывности своей личной судьбы с судьбой страны; забота о благополучии страны и готовность идти на личные жертвы ради блага своей страны. Он различал экстремальный и умеренный уровни проявления патриотизма, полагая, что представители первой группы заботятся исключительно о своей стране, не принимая во внимание граждан других стран и их проблемы, а сторонники второй — напротив, заботятся не только о своей стране и своих согражданах, но и сопереживают трудностям и невзгодам других стран. Представители данной группы признают, что люди всех государств имеют такие же права, как и граждане собственной страны, и не возвышают себя относительно остальных.

Схожим с патриотизмом является понятие «национализм». Некоторые авторы вовсе отождествляют эти понятия, утверждая, что национализм автоматически включает в себя патриотизм. Однако большинство авторов вносят различную смысловую нагрузку в эти два термина.

Отечественные ученые С.А. Сакун и А.Н. Игнатенко, рассматривая понятия «патриотизм» и «национализм» в своей работе «Историко-философский аспект патриотизма», отмечают, что национализм, как качество личности, и патриотизм являются иррациональными понятиями и имеют в своей основе чувство любви и способность к самопожертвованию. Однако отличие между ними заключается в том, что национализм — это беспредельная любовь и готовность к самопожертвованию за свою народность, а патриотизм — такая же любовь и готовность к самопожертвованию за Родину, Отечество (Игнатенко, Сакун, 2022).

Анализируя работы зарубежных ученых, можно прийти к выводу, что национализм подчеркивает единство культурного прошлого с включением языка и наследия, а патриотизм основан на любви к людям с большим упором на ценности и убеждения.

Говоря о патриотизме как о национальной объединяющей идее и многосоставном ценностном конструкте, следует не только конкретизировать само понятие «патриотизм», но и различать аутентичность форм его проявления на поведенческом уровне индивида, проявляющихся в конкретных действиях и поступках гражданина, посредством которых у него определяется степень развития чувства патриотизма. В этой связи ученые выделяют три типа патриотизма: мнимый, показной и подлинный (Савкин, 2018).

Подлинный (истинный) патриотизм основан на взаимном уважении и защите интересов людей, на внимании граждан к своему Отечеству. Такой патриотизм является конструктивным и консолидирующим, способным оказать благоприятное воздействие на уровень развития страны.

Другой вид патриотизма — показной. Он проявляется в горделивых и громких речах, направленных на публику, а цель его заключается в демонстрации себя, как исключительного, возвышенного субъекта общества, посредством идентификации себя с какой-либо социальной группой, не думая при этом, приносит ли он пользу обществу и государству (Игнатенко, Сакун, 2022). Данный вид патриотизма не является ни конструктивным, ни опасным для общества.

Наиболее нестабильным и деструктивным является мнимый (притворный) патриотизм, считающийся наиболее экстравагантным вариантом ложного патриотизма. Он проявляется в необоснованной критике другой страны человеком, не имеющим при этом достаточных знаний и осведомленности о ее реальных достижениях (Игнатенко, Сакун, 2022).

Выступая в качестве социального явления, патриотизм является ключевой смыслообразующей основой существования и развития Российской Федерации и проживающих в ней граждан, что нашло свое отражение в системообразующих государственных правовых документах. Так, согласно Конституции Российской Федерации, каждый гражданин обязан заботиться о сохранении исторического и культурного наследия, беречь памятники истории и культуры (Конституция РФ, ст. 44). Российская Федерация признает исторически сложившееся государственное единство, чтит память защитников Отечества, обеспечивает защиту исторической правды (Конституция РФ, ст. 67.1). Патриотизм формируется в сознании человека на протяжении всей жизни, поэтому государство создает условия, способствующие всестороннему духовному, нравственному, интеллектуальному и физическому развитию детей, воспитанию в них патриотизма, гражданственности и уважения к старшим (Конституция РФ, ст. 67.1). Кроме того, в Российской Федерации создаются условия для устойчивого экономического роста страны и повышения благосостояния граждан (Конституция РФ, ст. 75.1).

В Федеральном законе № 273 «Об образовании в Российской Федерации» процесс воспитания определяется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения

к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» (Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023)).

В Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года одними из основных задач определены формирование у детей и молодежи общероссийского гражданского самосознания, чувства патриотизма, гражданской ответственности, гордости за историю нашей страны, воспитание культуры межнационального общения, основанной на толерантности, уважении чести и национального достоинства граждан, духовных и нравственных ценностей народов России на всех этапах образовательного процесса (О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года: указ Президента РФ от 19.12.2012 № 1666). Дополнительно данные положения закреплены в Федеральном законе № 489 «О молодежной политике в Российской Федерации», согласно которому основными направлениями реализации молодежной политики являются: воспитание гражданственности, патриотизма, преемственности традиций, уважения к отечественной истории, историческим, национальным и иным традициям народов Российской Федерации (О молодежной политике в Российской Федерации: федеральный закон от 30.12.2020 № 489-ФЗ).

Несмотря на наличие в действующем законодательстве множества подходов к содержательному наполнению понятия «патриотизм», в данный момент оно еще находится в процессе концептуализации. Недавняя попытка юридического закрепления данного ценностно-нравственного конструкта в правовом поле была предпринята в законопроекте № 315234-7 «О патриотическом воспитании в Российской Федерации» (О патриотическом воспитании в Российской Федерации: законопроект № 315234-7). В данном документе предлагалось определить цели, принципы и направления патриотического воспитания в Российской Федерации, установить правовые и организационные основы патриотизма, урегулировать отношения, связанные с осуществлением в Российской Федерации государственной политики, направленной на создание правовых, социально-экономических, организационных и иных условий патриотического воспитания граждан. Также в проекте закона впервые дается четкое определение патриотизма. Однако, при рассмотрении законопроекта в Совете Федерации Государственной Думы, в июле 2018 года приняли заключение о необходимости его доработки, а в конце марта 2023 года данный законопроект отклонили.

Невзирая на схожесть и различия среди выделяемых отечественными и зарубежными исследователями определений и подходов к трактовке понятия «патриотизм», прослеживается его общий смысл, а в законодательных актах закреплено достаточное ко-

личество «подводящих» идей патриотизма, таких как: регулирование норм поведения в обществе, отношения между представителями различных национальностей Российской Федерации, необходимость сохранения исторического и культурного наследия, условия экономического роста страны, необходимость в защите Родины.

По результатам проведенного теоретического анализа отечественной и зарубежной литературы, а также контент-анализа нормативных правовых актов можно сделать вывод, что патриотизм — это сложное и многогранное понятие, которое не может рассматриваться с какой-либо одной стороны его проявления. Ценностная ориентация «патриотизм» в большей степени будет проявлена у человека, который уважает историю своей страны (исторический компонент) (Зиновьев, Суляк, 2015), своих соотечественников и нормы общественной жизни (социальный компонент) (Данакари 2019), который гордится культурными и научно-техническими достижениями (культурный и научно-технический компоненты) (Кононенко, 2005), ценит природное многообразие своей родины (географический компонент) (Карнышев, Иванова, Карнышева, 2020), убежден, что страна дает ему возможности для достойной жизни (экономический компонент) (Вербицкая, Орнина, 2014), принимает политику своего государства (политический компонент) (Фомин, 2013) и готов встать на защиту своей страны в случае необходимости (военный компонент) (Сараговецова, 2010).

Таким образом, проведенный анализ отечественной и зарубежной научной литературы, а также нормативных правовых документов показал отсутствие единого подхода к определению содержания ценностной ориентации «патриотизм» и инструмента для оценки уровня ее сформированности.

Решению данной проблемы посвящено настоящее исследование, целью которого была определена разработка теоретической модели ценностной ориентации «патриотизм» и методики оценки уровня ее сформированности.

В качестве **объекта исследования** выступает ценностная ориентация «патриотизм».

Предметом исследования является сущность и содержание ценностной ориентации «патриотизм».

Гипотеза исследования заключается в том, что разработанные модель и методика позволяют оценить уровень сформированности ценностной ориентации «патриотизм».

Задачи исследования

1. Разработать и обосновать теоретическую модель ценностной ориентации «патриотизм».
2. Разработать методику оценки уровня сформированности ценностной ориентации «патриотизм».
3. Провести апробацию методики оценки уровня сформированности ценностной ориентации «патриотизм».

Методы

В ходе исследования применялись следующие методы:

- экспертный опрос с привлечением 10 экспертов, являющихся представителями различных социальных институтов;
- фокус-группа по каждому компоненту в составе 8–12 человек каждая;
- социологический опрос по формализованной анкете, состоящей из 72 вопросов различного типа. Статистическая обработка результатов социологического опроса проводилась при помощи IBM SPSS Statistics 22. Использованы базовые описательные статистики, однофакторный дисперсионный анализ Краскела — Уоллиса.

Выборка

Объем выборочной совокупности социологического опроса составил 1600 граждан Российской Фе-

дерации. Участники опроса распределились по возрасту следующим образом: от 18 до 24 лет — 8%; от 25 до 34 лет — 18%; от 35 до 44 лет — 20%; от 45 до 59 лет — 25%; от 60 лет и старше — 29%. Доля респондентов с высшим образованием составила 39%; со средним специальным — 45%; со средним образованием и ниже — 16% выборочной совокупности. В опросе принимали участие жители всех федеральных округов, из них: 19% респондентов проживают в Москве и Санкт-Петербурге; 20% — в городах с населением от 1 млн. человек; 9% — в городах с населением от 500 тыс. до 950 тыс. человек; 30% — в городах с населением меньше 500 тыс.; 22% проживают в ПГТ и селах.

Результаты исследования

На первом этапе исследования на основе проведенного анализа отечественной и зарубежной научной литературы и нормативных правовых документов была разработана теоретическая модель ценностной ориентации «патриотизм» (рис. 1).



Рис. 1. Теоретическая модель ценностной ориентации «патриотизм»

Разработанная модель включает в себя 8 компонентов ценностной ориентации «патриотизм», отражающих различные аспекты ценностно-смысловой сферы человека, а именно: исторический, культурный, географический, социальный, экономический, политический, научно-технический и военный. Каждый компонент модели проявляется на трех уровнях: когнитивном (как знание о...), эмоциональном (как отношение к...) и поведенческом (как поступок...).

Также модель включает в себя ряд средств формирования ценностной ориентации «патриотизм» в виде различных социальных институтов и других факторов, среди которых: семья, в которой воспитывается человек; система образования; средства массовой информации, включая интернет; индустрия развлечений; референтные группы, включающие значимых людей в ближайшем окружении; участие в общественных движениях (например, движения военно-патриотической направленности, волонтерство, поисковые отряды и др.); прохождение военной службы по призыву.

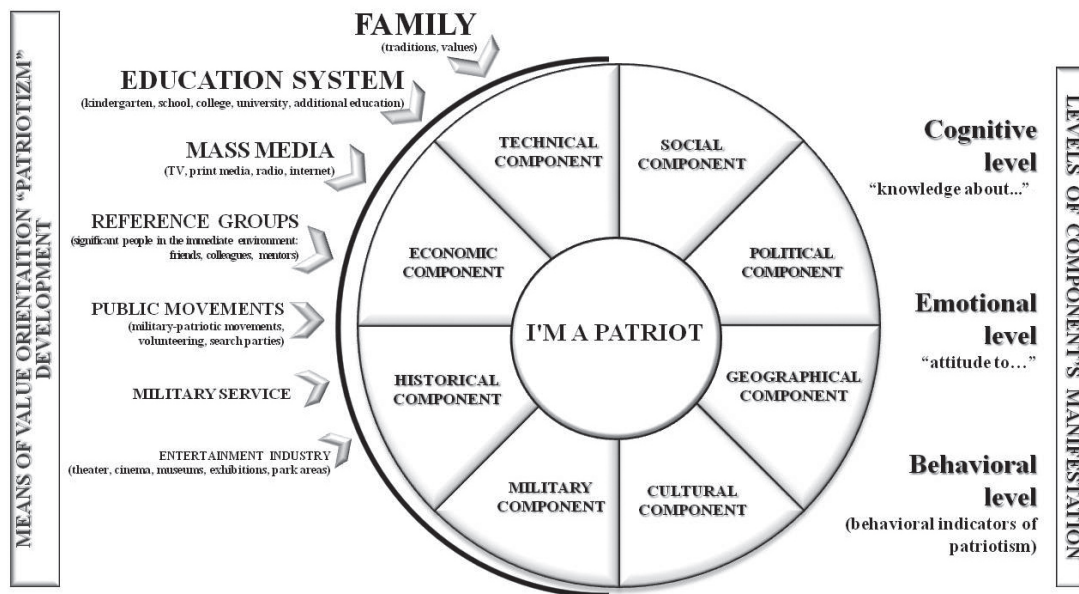


Fig. 1. Theoretical model of value orientation "patriotism"

В целях уточнения содержания модели и определения веса каждого компонента в модели ценностной ориентации «патриотизм» была сформирована экспертная группа в составе 10 человек, являющихся представителями различных сфер жизни общества и имеющих богатый теоретический и практический опыт исследования патриотизма. Экспертам предлагалось методом априорного ранжирования оценить каждый из предложенных компонентов (Добренков, Кравченко, 2006), а также при необходимости дополнить их перечень. По результатам ранжирования были подсчитаны суммы рангов по каждому компоненту патриотизма, на основании которых распределены места (чем меньше сумма рангов — тем выше

место) и определены весовые коэффициенты компонентов по степени их влияния на формирование ценностной ориентации «патриотизм» по формуле 1 (Ядов, 2007). При этом эксперты единогласно утвердили предложенный перечень компонентов.

$$q_k = \frac{2(K - M + 1)}{K(K + 1)} \quad (1),$$

где M — место, занимаемое компонентом при ранжировании;
 K — количество компонентов.

Результаты проведенных расчетов представлены в табл. 1.

Таблица 1. Расчет весовых коэффициентов компонентов ценностной ориентации «патриотизм»

| Компоненты | Условные номера экспертов | | | | | | | | | | Сумма рангов | Место | Весовой коэффициент, w_k |
|--------------------|---------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|--------------|-------|----------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | | |
| | Ранги оценки | | | | | | | | | | | | |
| Экономический | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 22 | 1 | 0,18 |
| Военный | 2 | 1 | 2 | 4 | 4 | 5 | 4 | 2 | 2 | 1 | 27 | 2 | 0,17 |
| Исторический | 3 | 4 | 1 | 2 | 1 | 4 | 5 | 3 | 4 | 2 | 29 | 3 | 0,13 |
| Политический | 4 | 3 | 4 | 1 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 30 | 4 | 0,12 |
| Культурный | 7 | 8 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1 | 6 | 7 | 8 | 63 | 5 | 0,10 |
| Географический | 6 | 7 | 8 | 5 | 6 | 7 | 6 | 5 | 6 | 7 | 63 | 5 | 0,10 |
| Социальный | 5 | 6 | 7 | 7 | 5 | 6 | 8 | 8 | 5 | 6 | 63 | 5 | 0,10 |
| Научно-технический | 8 | 5 | 6 | 8 | 8 | 1 | 7 | 7 | 8 | 5 | 63 | 5 | 0,10 |

Table 1. Calculation of the weight coefficients of the components of the value orientation “patriotism”

| Components | Conditional numbers for experts | | | | | | | | | | Sum of ranks | Place | Weight factor, w_k |
|--------------|---------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|--------------|-------|----------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | | |
| | Rating ranks | | | | | | | | | | | | |
| Economic | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 22 | 1 | 0.18 |
| Military | 2 | 1 | 2 | 4 | 4 | 5 | 4 | 2 | 2 | 1 | 27 | 2 | 0.17 |
| Historical | 3 | 4 | 1 | 2 | 1 | 4 | 5 | 3 | 4 | 2 | 29 | 3 | 0.13 |
| Political | 4 | 3 | 4 | 1 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 30 | 4 | 0.12 |
| Cultural | 7 | 8 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1 | 6 | 7 | 8 | 63 | 5 | 0.10 |
| Geographical | 6 | 7 | 8 | 5 | 6 | 7 | 6 | 5 | 6 | 7 | 63 | 5 | 0.10 |
| Social | 5 | 6 | 7 | 7 | 5 | 6 | 8 | 8 | 5 | 6 | 63 | 5 | 0.10 |
| Technical | 8 | 5 | 6 | 8 | 8 | 1 | 7 | 7 | 8 | 5 | 63 | 5 | 0.10 |

Из полученных расчетов видно, что наибольший весовой коэффициент в модели ценностной ориентации «патриотизм» имеет экономический компонент (0,18), далее по значимости расположились военный, исторический и политический компоненты (0,17; 0,13 и 0,12 соответственно). Весовые коэффициенты культурного, географического, социального и научно-технического компонентов оказались равными и составили 0,10.

Задачей **второго** этапа ставилась разработка методики оценки ценностной ориентации «патриотизм», основанной на проведении социологического исследования.

В целях создания инструментария для проведения социологического исследования были проведены фокус-групповые дискуссии по каждому компоненту

для выявления индикаторов (признаков) проявления компонентов ценностной ориентации «патриотизм» на каждом из трех уровней. В состав фокус-групп были включены компетентные представители различных сфер жизни общества. Каждому участнику фокус-групп необходимо было сформулировать минимум по одному признаку проявления компонента на каждом уровне. В результате проведенных фокус-групповых дискуссий был согласован перечень из 72 индикаторов проявления ценностной ориентации «патриотизм» (по 3 индикатора проявления на каждом из 3 уровней по каждому из 8 компонентов). Пример полученных результатов в отношении экономического компонента ценностной ориентации «патриотизм» представлен в табл. 2.

Таблица 2. Пример индикаторов проявления экономического компонента ценностной ориентации «патриотизм»

| Компонент | Индикаторы (признаки) проявления | | |
|-------------------------|--|---|--|
| | на когнитивном уровне | на эмоциональном уровне | на поведенческом уровне |
| Экономический компонент | знание основных направлений экономического развития страны | убежденность в том, что страна дает возможности для достойной жизни в ней | поддержка отечественного производителя |

Table 2. Example indicators of the manifestation of economic component in the value orientation “patriotism”

| Component | Indicators (signs) of manifestation | | |
|--------------------|---|---|-----------------------------------|
| | at cognitive level | at emotional level | at behavioral level |
| Economic Component | knowledge of the main directions in economic development of the country | the assurance that the country provides opportunities for a decent life in it | support of domestic manufacturers |

Далее на основе выявленных индикаторов была спроектирована анкета для проведения социологического исследования по оценке уровня сформированности ценностной ориентации «патриотизм». Анкета состоит из двух блоков, первый — социально-демо-

графический, раскрывающий такие характеристики респондента, как возраст, место проживания, уровень образования и др., второй — содержательный, включающий в себя вопросы, отображающие значения всех индикаторов (всего 72 вопроса).

При построении вопросов использовалась биполярная шкала Лайкерта, позволяющая присвоить каждому варианту ответа свой индекс. В анкету включены вопросы с 5- и 3-балльным биполярным

шкалированием (Ядов, 2007). Вопросы анкеты с индексами вариантов ответов на примере экономического компонента показаны в табл. 3.

Таблица 3. Вопросы анкеты для оценки уровня сформированности экономического компонента ценностной ориентации «патриотизм»

| Компонент | Вопрос | Варианты ответа | Индекс, w_i |
|-------------------------|---|----------------------|---------------|
| Экономический компонент | Эмоциональный уровень | | |
| | Моя страна дает мне возможности для достойной жизни в ней | да | 1 |
| | | скорее да | 0 |
| | | затрудняюсь ответить | -1 |
| | | скорее нет | 2 |
| | | нет | 1 |
| | Поведенческий уровень | | |
| | Я предпочитаю покупать товары отечественного производства | да | 1 |
| | | затрудняюсь ответить | 0 |
| | | нет | -1 |
| | Когнитивный уровень | | |
| | Назовите самые развитые отрасли промышленности России (открытый вопрос) _____ | | |

Table 3. Questionnaire to assess the level of development of the economic component of the value orientation "patriotism"

| Component | Question | Possible answers | Index, w_i |
|--------------------|--|-------------------------------|--------------|
| Economic Component | Emotional level | | |
| | My country gives me opportunities for a decent life in it | yes | 1 |
| | | probably yes | 0 |
| | | I find it difficult to answer | -1 |
| | | probably no | 2 |
| | | no | 1 |
| | Behavioral level | | |
| | I prefer to buy goods of domestic production | yes | 1 |
| | | I find it difficult to answer | 0 |
| | | no | -1 |
| | Cognitive level | | |
| | Name the most developed industries in Russia (open question) _____ | | |

При этом вопросы, относящиеся к когнитивному уровню проявления ценностной ориентации «патриотизм», формулируются для респондентов каждой выборочной совокупности отдельно в зависимости от социально-демографических характеристик. Такие вопросы не учитываются в расчете интегрального показателя уровня сформированности ценностной ориентации «патриотизм» и используются в качестве дополнительного источника информации, позволяю-

щего качественно оценить ее сформированность на всех уровнях.

Интегральный уровень сформированности ценностной ориентации «патриотизм» по установленной выборке представляет собой среднее значение индивидуальных уровней сформированности ценностной ориентации «патриотизм» всех участников социологического исследования, умноженное на 100 (для приведения значений ин-

декса к шкале от 0 до 100 баллов), и рассчитывается по формуле 2:

$$I = \frac{I_{in1} + I_{in2} + I_{in3} + I_{in n}}{n} \times 100 \quad (2),$$

где: I — интегральный уровень сформированности ценностной ориентации «патриотизм» по установленной выборке;
 I_{in} — интегральный уровень сформированности ценностной ориентации «патриотизм» каждого респондента;
 n — количество респондентов в выборочной совокупности.

Индивидуальный уровень сформированности ценностной ориентации «патриотизм» респондента есть сумма взвешенных значений уровня сформированности каждого компонента (формула 3).

$$I_{in} = \sum_{j=1}^8 I_{kj} \quad (3),$$

где: I_{in} — индивидуальный уровень сформированности ценностной ориентации «патриотизм» у респондента;
 I_{kj} — индивидуальный уровень сформированности каждого из восьми компонентов.

Для расчета уровня сформированности компонента ценностной ориентации «патриотизм» складываются индексы ответов респондента на вопросы, отображающие значения индикаторов компонента. Полученная сумма умножается на весовой коэффициент компонента (формула 4).

$$I_k = \left(\sum_1^i w_i \right) \times w_k \quad (4),$$

где: I_k — индивидуальный уровень сформированности компонента;
 w_i — индекс ответа на вопрос (по шкале Лайкерта);
 i — количество вопросов по компоненту;
 w_k — весовой коэффициент компонента (определен экспертами в ходе экспертного опроса)

На третьем, заключительном этапе исследования была проведена апробация разработанной методики среди граждан Российской Федерации. По результатам проведенного социологического исследования интегральный уровень сформированности ценностной ориентации «патриотизм» составил 54,3 балла. При этом значения индивидуальных уровней сформированности патриотизма среди респондентов распределились следующим образом (рис. 2):

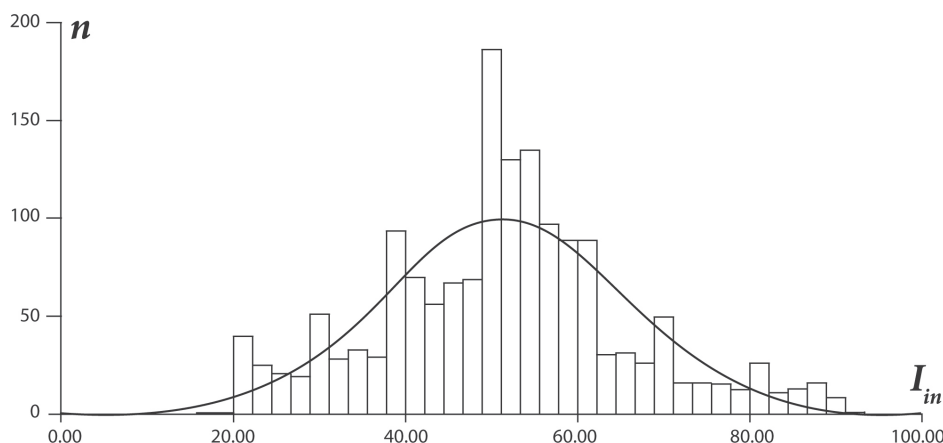


Рис. 2. Распределение значений индивидуальных уровней сформированности ценностной ориентации «патриотизм» среди респондентов

Fig. 2. Distribution of values of individual levels of development of the value orientation “patriotism” among respondents

Для выделения диапазонов значений было рассчитано стандартное статистическое отклонение от среднего значения, которое составило 9,322 (формула 5):

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_1^n (I_{in} - I)^2}{n - 1}} \quad (5),$$

где: I — интегральный уровень сформированности ценностной ориентации «патриотизм» среди населения Российской Федерации;
 I_{in} — индивидуальный уровень сформированности ценностной ориентации «патриотизм» у каждого респондента;

n — количество опрошенных респондентов в выборочной совокупности.

Таким образом, полученные результаты позволили выделить три диапазона значений уровня сформированности ценностной ориентации «патриотизм» (формула 6):

$$D = I \pm \sigma \quad (6),$$

где: I — интегральный уровень сформированности ценностной ориентации «патриотизм» среди населения Российской Федерации;
 σ — стандартное статистическое отклонение.

Выделенные диапазоны значений позволили установить три уровня сформированности ценностной ориентации «патриотизм»: низкий уровень (0–45 баллов), средний уровень (46–63 балла), высокий уровень (64–100 баллов).

Для проверки валидности разработанной методики выборочная совокупность была поделена на выборки по признаку «место проживания».

Результаты оценки уровня сформированности ценностной ориентации «патриотизм» по признаку «место проживания» представлены на рис. 3.

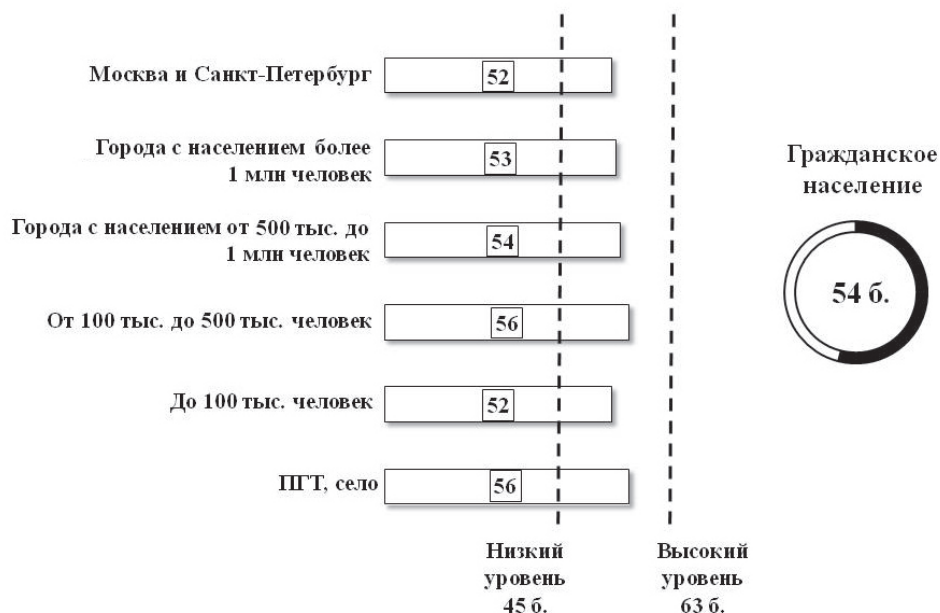


Рис. 3. Результаты оценки уровня сформированности ценностной ориентации «патриотизм» среди респондентов с различным местом проживания

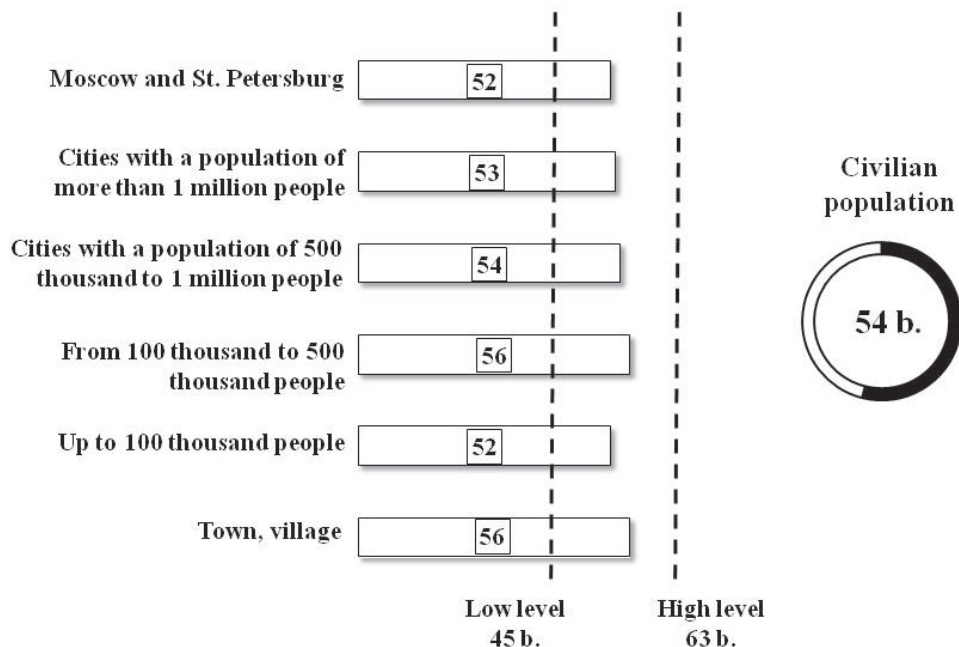


Fig. 3. The results of assessing the level of formation of the value orientation "patriotism"

Далее проведено сравнение результатов социологического исследования по оценке сформированности каждого компонента патриотизма по всем полученным выборкам с использованием Н-критерия Краскела — Уоллиса.

Таблица 4. Результаты однофакторного дисперсионного анализа Краскела — Уоллиса по компонентам (группирующий признак: место проживания)

| Компоненты | χ^2 | p-значение |
|--------------------|----------|------------|
| Экономический | 8,946 | 0,124 |
| Военный | 9,077 | 0,352 |
| Исторический | 4,577 | 0,219 |
| Политический | 6,293 | 0,433 |
| Культурный | 3,464 | 0,817 |
| Научно-технический | 8,790 | 0,332 |
| Географический | 1,811 | 0,612 |
| Социальный | 2,755 | 0,431 |

Table 4. Results of the one-factor analysis of the Kraskel — Wallis variance by components (grouping feature: place of residence)

| Components | χ^2 | p |
|--------------|----------|-------|
| Economic | 8.946 | 0.124 |
| Military | 9.077 | 0.352 |
| Historical | 4.577 | 0.219 |
| Political | 6.293 | 0.433 |
| Cultural | 3.464 | 0.817 |
| Technical | 8.790 | 0.332 |
| Geographical | 1.811 | 0.612 |
| Social | 2.755 | 0.431 |

Литература

Вербицкая Н.О., Оринина Л.В. Анализ понятия «экономический патриотизм» в современной России: системно-феноменологический подход // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 11(10). С. 2248–2252.

Габеркорн А.И. Концепт патриотизма в процессах формирования гражданской идентичности: Автореф. дисс. ... канд. полит. наук. Екатеринбург, 2021.

Гайда Ф.А. «За Веру, Царя и Отечество»: к истории происхождения знаменитого российского воинского девиза // *История*. Научное обозрение. 2018. № 4. С. 5–9.

Гармаев Б.Б. Природа патриотизма и формы его проявления // *Вестник Бурятского гос. ун-та*. 2013. № 6. С. 123.

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. 1863. [Электронный ресурс] // URL: <https://slovardalja.net/> (дата обращения: 13.02.2023).

Данакари Р.А. Патриотизм и дружба народов как базисные детерминанты российской цивилизации // *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения*. 2019. № 5. С. 193–204.

Демидова Е.И., Криворученко В.К. Патриотизм в своей идее неизменен // *Знание. Понимание. Умение*. 2008. № 6. С. 1.

Добренков В.И., Кравченко А.И. Методы социологического исследования: Учеб. пособие. М.: ИНФРА М, 2006.

Зиновьев В.П., Суляк С.Г. Российский патриотизм сегодня // *Русин*. 2015. № 2(40). С. 7–20.

Игнатенко А.Н., Сакун С.А. Патриотизм истинный и псевдопатриотизм // *Инновационная наука*. 2022. № 2–1. С. 64–68.

Полученные результаты позволяют сделать вывод об отсутствии статистически значимых различий между результатами социологического исследования в выборках и подтверждают валидность разработанной методики оценки уровня сформированности ценностной ориентации «патриотизм» (табл. 4).

Таким образом, интегральный уровень сформированности ценностной ориентации «патриотизм» среди населения Российской Федерации (54,3 балла) соответствует среднему уровню.

Выводы

В данной статье раскрыты сущность и содержание ценностной ориентации «патриотизм», которая представляет собой сложное и многогранное понятие.

В соответствии с проведенным анализом была разработана и обоснована теоретическая модель ценностной ориентации «патриотизм», включающая в себя 8 компонентов, каждый из которых может проявляться у человека на трех уровнях — когнитивном, эмоциональном и поведенческом.

Также была разработана и апробирована методика оценки уровня сформированности ценностной ориентации «патриотизм», основанная на проведении социологического исследования по установленной выборочной совокупности с применением формализованной анкеты, которая позволяет оценить как проявление каждого компонента в отдельности, так и рассчитать интегральный уровень сформированности ценностной ориентации «патриотизм».

Практическое применение

Практическая реализация результатов исследования заключается в возможности применения разработанной методики оценки для выявления и мониторинга уровня сформированности ценностной ориентации «патриотизм» у различных категорий граждан Российской Федерации.

- Карамзин Н.М. Избранные сочинения: в 2 т. Т. 2. М.; Л.: Художественная литература, 1964.
- Карнышев А.Д., Иванова Е.А., Карнышева О.А. Байкал и психологические ресурсы подталкивания к экологическому патриотизму // Сибирский психологический журнал. 2020. № 77. С. 196–214.
- Кононенко Б.И. Патриотизм и культура // Социология власти. 2005. № 4. С. 47–56.
- Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12.12.1993 (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ, от 14.03.2020 № 1-ФКЗ) // Российская газета. 2020. № 144.
- Криворученко В.К. Патриотизм // Знание. Понимание. Умение. 2008. № 3. С. 249–251.
- Лебедев А.А., Коханова Л.А. Понятие «Патриотизм» в современном прочтении: этимология и семантика // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2015. Т. 12, № 1. С. 29–34.
- Лихачев Д.С. Земля родная. М.: Просвещение, 1983.
- О молодежной политике в Российской Федерации: федеральный закон от 30.12.2020 № 489-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 2021. № 1. Ст. 28.
- О патриотическом воспитании в Российской Федерации: законопроект № 315234-7. [Электронный ресурс] // URL: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/315234-7> (дата обращения 28.02.2023).
- О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года: указ Президента РФ от 19.12.2012 № 1666 // Собрание законодательства РФ. 2012. Ст. 7477.
- Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53. Ст. 7598.
- Ожегов С.И. Словарь русского языка. 1949. [Электронный ресурс] // URL: <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 13.02.2023).
- Панин Д.Ю. Воспитание гражданина-патриота: теоретический аспект // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021. Т. 13, № 4. С. 49–56.
- Радищев А.Н. Полное собрание сочинений: в 3 т. Т. 1. Беседа о том, что есть сын Отечества. / Под ред. И.К. Луппола, Г.А. Гуковского, В.А. Десницкого. М.; Л.: Издательство Академии Наук СССР, 1938.
- Рядовой А.Г. Патриотизм как системно-комплексное качество личности: сущность и содержание // Омский научный вестник. 2008. № 3. С. 101–102.
- Савкин Н.С. Философия патриотизма: патриотизм мнимый, показной и подлинный // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2018. № 2. С. 197–204.
- Саратовцева Н.В. Направления духовно-патриотического воспитания российской молодежи // Интеграция образования. 2010. № 3. С. 31–35.
- Фомин О.Н. Патриотизм в политической культуре современной России // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2013. № 1(23). С. 90–95.
- Ядов В.А. Стратегия социологического исследования / Под ред. В.А. Ядова. 3-е изд. Москва: Омега-Л, 2007.
- MacIntyre, A. (2002). Is Patriotism a Virtue? *Debates in Contemporary Political Philosophy*, 1, 43–58.
- Nathanson, S. (1989). In Defense of "Moderate Patriotism". *Ethics*, 99(3), 535–552. (Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2380865>) (access date: 23.11.2010). <https://doi.org/10.1086/293096>
- Sardoc, M. (2012). Kako misliti patriotizem. *Solsko polje*, 23(5/7), 93–108.

References

- Dal, V.I. (1863). Explanatory dictionary of the living Great Russian language. (Retrieved from <https://slovardalja.net/>) (access date: 13.02.2023). (In Russ.).
- Danakari, R.A. (2019). Patriotism and friendship of peoples as the basic determinants of Russian civilization. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 4: Istorija. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya (Bulletin of the Volgograd State University. Series 4: History. Regional Studies. International Relationships)*, 5, 193–204. (In Russ.).
- Demidova, E.I., Krivoruchenko, V.K. (2008). Patriotism is unchanged in its idea. *Znanie. Ponimanie. Umenie (Knowledge. Understanding. Skill)*, 6, 1. (In Russ.).
- Dobrenkov, V.I., Kravchenko, A.I. (2006). Methods of sociological research: A textbook. М.: INFRA M. (In Russ.).
- Fomin, O.N. (2013). Patriotism in the political culture of modern Russia. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 4: Istorija. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya (Bulletin of the Volgograd State University. Series 4: History. Regional Studies. International Relationships)*, 1(23), 90–95. (In Russ.).
- Gaberkorn, A.I. (2021). Kontsept patriotizma v protsessakh formirovaniya grazhdanskoi identichnosti: Avtoref. diss. ... kand. polit. nauk. (The concept of patriotism in the processes of formation of civic identity). Cand. Sci. (Politics). Yekaterinburg. (In Russ.).
- Gaida, F.A. (2018). "For Faith, Tsar and Fatherland": to the history of the origin of the famous Russian military motto. *Istorija. Nauchnoe obozrenie (History. Scientific Review)*, 4, 5–9. (In Russ.).
- Garmaev, B.B. (2013). The nature of patriotism and forms of its manifestation. *Vestn. Buryatskogo gos. Un-ta (Bulletin of the Buryat State University)*, 6, 123. (In Russ.).
- Ignatenko, A.N., Sakun, S.A. (2022). True patriotism and pseudo-patriotism. *Innovatsionnaya nauka (Innovative Science)*, 2–1, 64–68. (In Russ.).
- Karamzin, N.M. (1964). Selected works (2th ed.). М.; Л.: Fiction. (In Russ.).
- Karnyshev, A.D., Ivanova, E.A., Karnysheva, O.A. (2020). Baikal and psychological resources for pushing towards environmental patriotism. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal (Siberian Psychological Journal)*, 77, 196–214. (In Russ.).
- Kononenko, B.I. (2005). Patriotism and culture. *Sociology of Power*, 4, 47–56. (In Russ.).
- Krivoruchenko, V.K. (2008). *Znanie. Ponimanie. Umenie Patriotism (Knowledge. Understanding. Skill)*, 3, 249–251. (In Russ.).
- Lebedev, A.A., Kokhanova, L.A. (2015). The concept of "Patriotism" in modern reading: etymology and semantics. *Vestnik Yu-zhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika (Bulletin of the South Ural State University. Series: Linguistics)*, 12(1), 29–34. (In Russ.).

- Likhachev, D.S. (1983). Native land. Enlightenmen. M.: Prosveshchenie, 1983. (In Russ.).
- MacIntyre, A. (2002). Is Patriotism a Virtue? *Debates in Contemporary Political Philosophy*, 1, 43–58.
- Nathanson, S. (1989). In Defense of “Moderate Patriotism”. *Ethics*, 99(3), 535–552. (Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2380865>) (access date: 23.11.2010). <https://doi.org/10.1086/293096>
- On Education in the Russian Federation: Federal Law № 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on February 17, 2023). *Collected Legislation of the Russian Federation*, 2012, 53. Art. 7598. (In Russ.).
- On patriotic education in the Russian Federation: draft law, 315234-7. (Retrieved from <https://sozd.duma.gov.ru/bill/315234-7>) (review date: 02.28.2023). (In Russ.).
- On the Strategy of the State National Policy of the Russian Federation for the period up to 2025: Decree of the President of the Russian Federation of December 19, 2012, 1666. *Collected Legislation of the Russian Federation*, 2012. Art. 7477. (In Russ.).
- On youth policy in the Russian Federation: federal law of December 30, 2020, 489-FZ. *Collected Legislation of the Russian Federation*, 2021, 1. Art. 28. (In Russ.).
- Ozhegov, S.I. (1949). Dictionary of the Russian language. (Retrieved from <https://slovarozhegova.ru/>) (review date: 13.02.2023). (In Russ.).
- Panin, D.Yu. (2021). Education of a citizen-patriot: theoretical aspect. *Modern High School: Innovative Aspect*, 13(4), 49–56. (In Russ.).
- Radishchev, A.N. (1938). Complete Works: (1th ed.). Conversation about what is the son of the Fatherland. In I.K. Luppola, G.A. Gukovsky, V.A. Desnitsky (Eds.). M.; L.: Publishing house of the Academy of Sciences of the USSR. (In Russ.).
- Ryadovoy, A.G. (2008). Patriotism as a system-integrated quality of personality: essence and content. *Omsk Scientific Bulletin*, 3, 101–102. (In Russ.).
- Saratovtseva, N.V. (2010). Directions of spiritual and patriotic education of the Russian youth. *Integration of Education*, 3, 31–35. (In Russ.).
- Sardoc, M. (2012). Kako misliti patriotizem. *Solsko polje*, 23(5/7), 93–108.
- Savkin, N.S. (2018). Philosophy of patriotism: imaginary, ostentatious and genuine patriotism. *Humanist: Actual Problems of the Humanities and Education*, 2, 197–204. (In Russ.).
- The Constitution of the Russian Federation: adopted by popular vote on December 12, 1993 (subject to amendments made by the Laws of the Russian Federation on amendments to the Constitution of the Russian Federation of December 30, 2008 № 6-FKZ, of December 30, 2008 № 7-FKZ, of February 5, 2014 № 2-FKZ, dated July 21, 2014 № 11-FKZ, dated March 14, 2020 № 1-FKZ). *Russian Newspaper*, 2020, 144. (In Russ.).
- Verbitskaya, N.O., Orinina, L.V. (2014). Analysis of the concept of “economic patriotism” in modern Russia: a system-phenomenological approach. *Fundamental Research*, 11(10), 2248–2252. (In Russ.).
- Yadov, V.A. (2007). Strategy of sociological research. In V.A. Yadov (Eds.). 3rd ed. Moscow: Omega-L. (In Russ.).
- Zinoviev, V.P., Sulyak, S.G. (2015). Russian patriotism today. *Rusin*, 2(40), 7–20. (In Russ.).

Поступила: 22.05.2023

Получена после доработки: 16.10.2023

Принята в печать: 27.10.2023

Received: 22.05.2023

Revised: 16.10.2023

Accepted: 27.10.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



Валентина Владимировна Барabanщикова — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии труда и инженерной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, vvb-msu@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2152-823X>

Valentina V. Barabanshchikova — Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Head of the Department of Work and Engineering Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, vvb-msu@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2152-823X>



Светлана Александровна Иванова — преподаватель кафедры специальной подготовки Военного учебного центра Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, ivanovaSA@hotmail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-8654-3486>

Svetlana A. Ivanova — Lecturer of the Department of Special Training of the Military Training Center of the Lomonosov Moscow State University, ivanovaSA@hotmail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-8654-3486>

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0410>

УДК 81.33

Когнитивная когерентность как элемент функциональной валентности терминосистемы COVID-19

О.С. Зубкова¹✉, Г.В. Денисова², А.С. Антипова³

¹ Курский государственный университет, Курск, Российская Федерация

^{2,3} Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

✉ olgaz4@rambler.ru

Резюме

Актуальность. Актуальность данного исследования обусловлена уникальностью коммуникативно-дискурсивного поля, сформировавшегося в период пандемии новой коронавирусной инфекции COVID-19. Манифестация номинирующих категорий, связанных с COVID-19, происходит стихийно и определяется прагматическими мотивами социального взаимодействия на глобальном международном уровне. Нетипичность формирования терминосистемы COVID-19 задает направление для исследования как процесса оформления диффузных терминологических конгломератов, так и процесса их концептуализации на основе базовых когнитивных механизмов познавательной деятельности. Важную роль приобретает учет культурной специфики, выявляемой на уровне функционирования терминологических средств в их системном единстве.

Цель. Выявить когнитивно-дискурсивные особенности формирования терминосистемы COVID-19 в корпусном исследовании коммуникативно-дискурсивного поля, сформировавшегося в период пандемии COVID-19.

Выборка. Русско- и англоязычные тексты СМИ в количестве 2047 единиц (Выборка 1) и 2013 единиц (Выборка 2), отражающие краткосрочные социально значимые флуктуации в глобальной информационной повестке, непосредственно связанной с репрезентацией и осознанием феномена пандемии COVID-19 2020–2021 гг. в разных лингвокультурах.

Результаты. Выявлено, что особенности формирования терминосистемы COVID-19 детерминированы параллельной структуризацией и трансформацией семантического образа COVID-19 во временной перспективе на основе базовых когнитивных механизмов познавательной деятельности. Функциональная валентность терминосистемы COVID-19 эксплицируется за счет конвергенции когнитивных компонентов, определяющих когерентность терминологических средств и поэтапное оформление денотативного компонента значения на основе когнитивной компиляции вариативных окказиональных семных характеристик.

Выводы. Когнитивная когерентность как элемент функциональной валентности терминосистемы COVID-19 способствует ее поэтапному формированию и детерминирует особенности семантического структурирования концептуального поля COVID-19.

Ключевые слова: COVID-19, термин, терминосистема, семантический образ, функциональная валентность, когнитивная когерентность.

Для цитирования: Зубкова О.С., Денисова Г.В., Антипова А.С. Когнитивная когерентность как элемент функциональной валентности терминосистемы COVID-19 // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 4. С. 113–122. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0410>

METHODOLOGY AND RESEARCH METHODS IN PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0410>

Cognitive Coherence as the Element of Functional Valence in COVID-19 Terminological System

Olga S. Zubkova¹ ✉, Galina V. Denisova², Alina S. Antipova³¹Kursk State University, Kursk, Russian Federation^{2,3}Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉olgaz4@rambler.ru

Abstract

Background. The relevance of the study is predetermined by the uniqueness of the communicative and discursive field formed during COVID-19 pandemic. The manifestation of COVID-19-related nominative categories occurs spontaneously and depends on pragmatic motives of social interaction at the global international level. The atypicality of COVID-19 terminological system development sets up the research course directed at both the process of diffuse terminological conglomerate formation and its conceptualization based on the mechanisms of cognitive activity implementation viewed through the cultural specificity revealed at the level of terminological functioning and terminological systemic unity.

Objective. This article presents the results of a corpus-based research of cognitive and discursive features of COVID-19 terminological system development.

Methods. The research material is a sample of Russian and English media texts selected via automatized algorithms of data parsing. Media discourse reflects short-term socially significant fluctuations in global information agenda directly related to semantic shifts in COVID-19 representation that are revealed through the variety of linguistic and extralinguistic discursive means and compared within the linguo-cultural communities under study.

Results. As a result of content analysis and subsequent component analysis the peculiarities of COVID-19 terminological system development appear to be predetermined by the parallel structuring and transformation of COVID-19 semantic representation formed in the temporal perspective of pandemic waves on the basis of fundamental mechanisms of cognitive activity. The functional valence of COVID-19 terminological system is explicated through the convergence of cognitive components that result in terminological coherence and gradual formation of the denotative component of meaning through cognitive compilation of occasional semic characteristics.

Conclusion. Cognitive coherence as the element of COVID-19 terminological system functional valence contributes to its gradual structuring and determines the features of semantic arrangement of COVID-19 conceptual field.

Keywords: COVID-19, term, terminological system, semantic representation, functional valence, cognitive coherence.

For citation: Zubkova, O.S., Denisova, G.V., Antipova, A.S. (2023). Cognitive Coherence as the Element of Functional Valence in COVID-19 Terminological System. *National Psychological Journal*, 18(4), 113–122. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0410>

Введение

Антропоцентрическая парадигма научного знания о языке способствует осуществлению перехода от описания, классификации и систематизации языковых явлений к моделированию комплексных процессов функционирования языка в системе человеческих отношений. Особую значимость приобретает рассмотрение вопросов, связанных с эффективностью и точностью коммуникативных процессов, особенностями обработки крупных информационных массивов в динамике их организации на современном этапе развития общества, репрезентацией реальности посредством языка и формированием когнитивно-дискурсивных моделей. Актуальность обозначенного подхода обусловлена возникновением нетипич-

ных для означающей практики реалий, которые проявляются в языковой системе, трансформируя ее структуру и содержание, и служат средством вербализации нового знания и моделями, доступными для анализа процесса его оформления и осознания.

Одним из таких примеров является появление и функционирование в языковых системах лексических единиц, связанных с обозначением тематического единства, определяемого нами как пандемия новой коронавирусной инфекции (COVID-19). Центральным элементом этого единства является термин COVID-19, особенности функционирования которого в коммуникативном пространстве указывают на необходимость пересмотра методологических позиций относительно роли когнитивных, прагматических и прочих экстралингвистических факторов

в исследовании семантической основы функционирования терминологических единиц и терминосистем (Антипова, 2022).

Методологические положения когнитивного подхода к изучению языка направлены, как нам представляется, и на определение места и роли терминологии в познавательной деятельности, что отражает их актуальность для данного исследования. В частности, терминология COVID-19 не должна ограничиваться исключительно позицией классической теории терминоведения, так как обладает не только теми качествами и свойствами, которые приписываются терминологическим единицам и терминосистемам в филологической парадигме. Любой термин, в том числе медицинский, проходит несколько закономерных этапов семантизации прежде, чем обеспечивается его конвенциональная сохранность и формальная стандартизация. Термин COVID-19 при этом создается искусственно и вводится в употребление сознательно, отражая острую социальную необходимость целенаправленного структурирования информационной среды в определенном русле за счет образуемой категориальной сети признаков, задающих терминосистему. В этой связи особую важность для нашего исследования приобретает процессуальность актуализации когнитивных элементов, влияющих на формирование терминосистемы и тот когнитивный потенциал, который обеспечивается лексическими средствами в дискурсивной означающей практике.

Междисциплинарные исследования так называемого пандемического дискурса представляют собой попытку проанализировать феномен COVID-19 с различных исследовательских позиций. Подвергаются анализу элементы, связанные с манифестацией ксенофобии и расизма (Reny, Barreto, 2020; Elias, Ben, 2021; Ellias, Ben, Mansouri, Paradies, 2022), влиянием инфодемии, связанной с COVID-19, на психоэмоциональное состояние (Рассказова, Тхостов, 2021), спецификой самоорганизации и саморегуляции в ситуации повышенной информационной неопределенности (Зинченко, Моросанова, Бондаренко, 2021) изменениями в системе образования (Schwartzman, 2020; Vartanova et al., 2020), и привычных повседневных практик общения (Oxlund, 2020; Soboleva, Fakhrutdinova, Zubkova, 2019; Bushkanets, Zubkova, Zvereva, Fakhrutdinova 2021), семиотикой средств индивидуальной защиты (Leone, 2021; Silchenko, Visconti, 2021), моделированием новостного контента (Ytre-Arne, Moe, 2021), представленностью COVID-19 в социальных сетях (Das, 2021), психологическими и этнокультурными особенностями восприятия интернет-мемов (Smirnova, Denisova, Gladkova, Steblovskaia, Antipova, 2022).

Фокус внимания в настоящей статье направлен на анализ когнитивно-дискурсивных особенностей формирования терминосистемы COVID-19, детерминированных параллельной структуриацией и трансформацией семантического образа пандемии во временной перспективе.

Поясняя наши методологические презумпции, заметим, что одним из ключевых понятий для нас является понятие образа как базового конституента в исследовании процессов восприятия и оперирования информационными данными. Образ является ментальным конструктом, организованным в логике функционирования высших психических функций, и в сравнении с объектами реального мира является вторичной категорией, отражающей набор значимых для общества или индивида аспектов и связей, скомпилированных на основе мотивов и прагматики осуществляемой деятельности. В сферу наших интересов попадает тот аспект образной репрезентации, который связан с речевым оформлением результатов когнитивной деятельности, то есть мы рассматриваем понятие образа как комплексного когнитивного конструкта, опосредствованного языком. Вместе с тем подчеркнем, что при анализе терминосистемы COVID-19 особое значение приобретают способы структурирования образа реальности, интерпретация которых на уровне означающих средств в их номенклатурной или дескриптивной представленности не представляется возможным в отрыве от коммуникативно-дискурсивной практики их функционирования.

Отражение значимых сторон действительности, результаты которого инкорпорируются во все пласты языковых систем, представляет собой процесс моделирования номинируемой реальности, осуществляемый посредством определенных когнитивных механизмов. Одним из наиболее значимых для нашего исследования является механизм схематизации. Традиционно схематизация рассматривается с точки зрения возможности хранения единиц информации. В когнитивных науках принято структурное понимание схемы: в когнитивной психологии и антропологии (Bartlett, 1932; Neissen, Eyferth, Bierwagen, 1994; Steffe, 1993); в теории схемы (Anderson, 1977; D'Andrade, 1984; Skemp, 1986; Rumelhart, 1980), в исследованиях искусственного интеллекта (Minsky, 1985), компьютерного моделирования интеллекта (Hunt, Frost, Lunneborg, 1973), области математического обучения (Cottrill, Dubinsky, Nichols, Schwingendorf, Thomas, Vidakovic, 1996). Следуя логике структурного подхода, исследователи рассматривают схемы как взаимосвязанные коллекции, связанные иерархическими отношениями (Hunt, 1980; Gray, Tall, 1994; Skemp, 1986).

Исходя из цели нашего исследования, продуктивным представляется понимание схематизации с точки зрения ее формализации посредством фреймирования. В данной связи значимы динамичность и вариативность фрейма: при предъявлении новой информации в процесс восприятия вовлекается весь жизненный опыт, который раскрывается поэтапно: сначала задействуются фреймы общего порядка, затем разворачиваются более конкретные структуры или субфреймы и заполняются необходимые лакуны. По мнению В.И. Карасика, фрейм — это «гештальт в его динамике, строении и связи с другими гештальтами» (Карасик, 2002, с. 152–153).

Анализ нетипичных ситуаций, двойственных изображений и амбивалентных данных подтверждает тот факт, что схемы или фреймы формируются процессуально и могут рассматриваться с точки зрения своего трансформационного потенциала, обеспечивающего гибкость и подвижность. Это особенно значимо при описании функциональной валентности изучаемой терминосистемы, поскольку в последней очевидна объективация вышеуказанных презумпций, что показал наш эмпирический материал. Рассматривая схематизацию как действие, осуществляющееся изначально в материальном, а затем в ментальном плане, мы акцентируем внимание на формирующем потенциале средств схематического моделирования действительности в рамках терминосистемы COVID-19 и важности учета их неоднородности, разрозненности, социальной обусловленности, а также прагматической мотивированности.

Методы

Семантический образ COVID-19, рассматриваемый нами в качестве проекции социально, прагматически, психологически и когнитивно значимых параметров на номинируемые категории анализируется нами, исходя из описанных выше положений, как моделирующая основа формирования терминологической системы COVID-19.

Определение терминологической единицы как маркирующего средства отражения социально-релевантной части когнитивной концептосферы дополняется динамической составляющей: терминосистема COVID-19 описывается нами с точки зрения стадийности ее формирования и трансформирования в процессе познавательной деятельности как на общественном, так и на индивидуальном уровне.

Недискретность значения позволяет описать его при помощи выявляемых в семантическом пространстве прототипических признаков с ядром и периферией и представляет собой модель концептуальной организации всего семантического континуума исследуемого временного периода. В свете выдвигаемых положений основная задача данного исследования состоит в анализе особенностей функционально-семантического окружения ключевого термина COVID-19 в коммуникативно-дискурсивном поле. Термин COVID-19 характеризуется конвенциональной сохранностью и неизменным внешним оформлением и является, таким образом, базовой структурной единицей и системообразующим компонентом комплексной динамической терминосистемы.

Методом автоматизированного сбора данных при помощи алгоритма на языке Python по ключевому слову COVID-19 был осуществлен отбор новостных сообщений из официальных источников СМИ. Благодаря последовательному применению алгоритмов предварительной обработки текстовых массивов

данные были структурированы по модели параллельных корпусов по тематическому принципу и размечены с точки зрения присутствия в них номинативных категорий, основных действий и содержательных характеристик и качеств. Затем осуществлялась процедура автоматизированного частотного анализа контекстуальной встречаемости слов, последующий контент-анализ ядерных и периферийных коллокативных последовательностей, сопоставительный анализ коррелятов на русском и английском языках и компонентный анализ семного состава с целью описания изменений на уровне содержательной структуры анализируемых категорий.

Выборка

В состав выборки вошли текстовые данные, структурированные в виде глоссариев и собранные с официальных новостных ресурсов Российской Федерации, США, Великобритании и Канады и международных доменов, таких как, например, Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ), в общем количестве 716 единиц. Тексты новостных сообщений на русском и английском языках периода 2020–2021 гг., отобранные из интернет-СМИ, доступных для автоматизированной выгрузки, насчитывают 2047 текстовых единиц на русском и 2013 единиц на английском языке.

Результаты исследования

В результате проведенного частотного и последующего контент-анализа нами были обозначены лексико-семантические группы, отражающие специфику функционирования терминосистемы COVID-19 на разных этапах. Тематический ряд нами понимается как последовательность лексем, ассоциированных по принадлежности к одному и тому же участку семантического поля (Ахманова, 2004; Николенко, 2005; Фомина, 2003). Выявление тематических рядов способствует систематизации данных и осмыслению стоящих за их актуализацией факторов, а также позволяет описать лексико-семантические процессы, происходящие в терминосистеме COVID-19. Рассмотрение тематических рядов в динамике позволяет проследить функционирование и развитие терминосистемы COVID-19, а частотный анализ совместной встречаемости слов внутри обозначаемых групп — проанализировать компоненты ядерной структуры и периферии анализируемых участков семантического поля.

Ядерными лексемами семантического поля ковидной терминологии являются термины, связанные с обозначением *заболевания нового типа*. Частота манифестации лексических единиц ядерной группы представлена диапазоном встречаемости от 500 до 5000 вхождений и задается системой автоматически на основе анализа частоты встречаемости всех

слов в выборке, за исключением служебных, которые были исключены из анализа.

Тематическая группа, связанная с обозначением заболевания нового типа включает в себя непосредственно названия вируса и заболевания: SARS-COV-2, COVID-19, COVID, covid, коронавирус, ковид, корона; описательные конструкторы — *вирус нового типа, шиповидные отростки*; описательные характеристики, связанные с этиологией: *zoonotic, laboratory, природный*; географической отнесенностью: *international, Уханьский* и дескриптивными характеристиками: *virulence, инфективность, контагиозность и пр.*

Начальный этап пандемии характеризуется присутствием в ядерной структуре лексических единиц тематической группы *симптоматических проявлений*. Условно этот тематический ряд можно разделить на несколько подкатегорий: *симптомы, типичные для ОРВИ, нетипичные симптомы COVID-19 и жизнеугрожающая симптоматика*.

Интегральные характеристики COVID-19, значимые для периода начала пандемии (середина — конец 2020 г.), в первую очередь, связаны с описанием начальной стадии заболевания и *типичности первичных проявлений*. При этом за счет присутствия в ядерной структуре лексических единиц, связанных с нетипичной симптоматикой, репрезентация вируса инкорпорирует семные компоненты *неизвестности и непредсказуемости*. Вместе с тем интегральными также являются эмоционально-субъективные признаки, связанные с субъективным восприятием вируса: *опасность, страх, угроза здоровью*.

Дифференциальные характеристики связаны с актуализацией таких семантических признаков, как *дыхательный, комплексный и опасный*. Дифференцировка вируса за счет нетипичных проявлений формирует репрезентативную картину *внимания к симптомам*, связанным с органами чувственного восприятия: *обонянием и вкусом*. С точки зрения контраста присутствия разнородной симптоматики в конструировании образа COVID-19 на начальном этапе его манифестации в дискурсе, четко прослеживается дихотомия легкая — *жизнеугрожающая форма*.

Дифференциальные характеристики, связанные с группой симптоматических проявлений COVID-19, находящиеся на периферии, манифестируются в рамках тематических групп: 1. *Длительность инкубационного периода*. 2. *Скорость и варианты распространения заболевания*. 3. *Бессимптомное течение*.

На периферии обнаруживается тематический блок лексики, связанный с *превентивными мерами и мерами социальной защиты* населения, который в последующем периоде актуализируется в ядерной структуре.

Середина — конец 2021 г. характеризуется актуализацией в ядерной зоне следующих тематических блоков: 1. *Вакцинация*. 2. *Симптоматика постковидного синдрома*. 3. *Меры по восстановлению экономики*.

Компонентный анализ дифференциальных признаков показал, что в русскоязычном корпусе вакцина-

ция ассоциирована с такими характеристиками как *обязательный, коллективный и бесплатный*. В англоязычном корпусе дифференциальными признаками являются — *ответственность, осведомленность и индивидуальная переносимость (возможные побочные последствия)*.

Период середины — конца 2021 характеризуется средними показателями частотности совместной встречаемости лексических единиц (на уровне 300–1500 вхождений) в рамках исследуемых на предыдущих периодах тематических групп, что свидетельствует об их стабильной рекуррентности и сохраняющейся актуальности.

Появление словоформ, образованных по принципу сочетания морфемных компонентов и базирующихся на негативных коннотациях исследуемого феномена, таких как *ковидло, ковидарий, coronapocalypse, coronaparty*, свидетельствует об активных ассимилятивных процессах на уровне лексической системы и переструктурирование терминосистемы за счет добавления композитов, охватывающих сразу несколько тематических сфер. Образование эмоционально окрашенной композитной лексики осуществляется на основе метафорического переноса свойств и последующего объединения культурно-специфических и характерных для исследуемых общностей особенностей с новыми семантически значимыми элементами, формирующимися на этапе освоения терминосистемы COVID-19. Семантические изменения, связанные с композитной лексикой, образованной за счет метафорического переноса, представляют огромный интерес для исследования трансформаций семантического образа COVID-19. Присутствие образных элементов свидетельствует о полномасштабном внедрении тематики пандемии не только в профессиональную среду, но и в среду общественную, категоризацию COVID-19 на уровне концептуально значимых для социума единств и дальнейшее глобальное осмысление этого явления с точки зрения ценностных и аффективных компонентов, влияющих на восприятие COVID-19.

Обсуждение результатов

Языковое отражение когнитивных, которые являют собой особые структурные категории познавательной деятельности, релевантные с точки зрения акцентуации субъектной составляющей процесса познания, базируется на контекстуальном составе семантических компонентов, которое подвергается существенным изменениям во временной перспективе.

Опосредованность когнитивной деятельности языковыми средствами обеспечивает возможность непрерывной ментальной трансформации семантического образа COVID-19, что подтверждается присутствием в анализируемой выборке разнообразия коннотативных значений терминологических единиц, обеспечивающих выбор необходимых аспектов

из ряда возможных, что нетипично для терминологии в целом. Учитывая особенности терминосистемы COVID-19, ее диффузность и высокую степень полисемии, конструирование содержания осуществляется иначе в разных областях: в частности, в новостных источниках, связанных с информированием населения, этот процесс осуществляется не так, как в официальных и/или профессиональных материалах, а также посредством использования других лексико-семантических комплексов.

Очевидно, что принципы категоризации и систематизации лежат в основе формирования структурного единства элементов терминосистемы COVID-19, которое, в свою очередь, подтверждается наличием описанных в исследовании тематических рядов. Необходимо отметить, что тематическая связность лексических единиц обеспечивается не столько конкретным присутствием лексических элементов в непосредственной близости друг к другу, сколько ассоциативными связями внутри контекстуального поля, обусловленными дейктивностью дискурса. Дейктивность, в свою очередь, влечет за собой обогащение семантики такими культурно-специфическими компонентами, как пространственно-временные характеристики, указания на имплицитные знания или культурно-исторический опыт.

Нами выявлено, что механизм метафоризации лежит в основе трансформационных изменений семантического образа COVID-19 в логике сравнительно-сопоставительного анализа социально значимых и наиболее актуальных свойств — дифференциальных семных признаков, характерных для терминосистемы COVID-19, со стереотипными символическими концептуально-закрепленными признаками. Актуализация лексико-семантических средств, связанных с переносом и интеграцией семных признаков разных категориальных групп, свидетельствует о непрерывной когнитивной деятельности, направленной как на уточнение семантического образа COVID-19, так и на его включение в более обширное концептуальное поле.

С точки зрения представленности знаний и опыта в условиях высокодифференцированных специализированных областей, влияющих на структурирование информационного пласта COVID-19, а также ввиду необходимости обнаружения взаимосвязи между планом выражения и планом содержания, значимым представляется детерминация терминологической единицы COVID-19 в процессе познания реальности, а также ее роль при трансформации понятийного фонда, формируемого в познавательной деятельности индивида. Как нам представляется, сам термин является не только знаком языковой системы, но и маркером соответствующего элемента когнитивно-концептуального поля, что способствует оформленности профессионального знания в воспринимаемую и транслируемую форму. В этой связи исследуемая терминологическая единица приобретает статус элемента комплексной структуры, то есть

целенаправленно организованной терминологической системы. Подчеркнем, что терминологическая система COVID-19 является комплексной структурой, репрезентирующей категории материального мира, и отражением процесса и результата мыслительной деятельности, вербализованной в форме знаковых моделей, детерминированных прагматическими мотивами познания и сопутствующего ему взаимодействия.

Современное терминоведение, в рамках которого особо подчеркивается антропоцентричность терминологических систем, указывает на их значимость для становления специфической модели восприятия действительности, связывая необходимое присутствие терминов-элементов в коммуникативном поле с изменением формата и способов осуществления речемыслительной деятельности. Это вполне справедливо и для терминосистемы COVID-19. Терминологическая единица COVID-19 становится средством актуализации «когнитивного среза» процесса профессионального познания и, являясь одновременно единицей языковой системы, фиксирует необходимый для плана выражения конкретный атрибут, многоаспектность которого стимулирует дальнейшую познавательную активность и новый виток развития всей терминосистемы COVID-19. Исходя из этого, можно утверждать, что терминосистема COVID-19 может пониматься как динамический, формирующийся в дискурсивном поле феномен, обладающий большим трансформационным потенциалом.

Вместе с тем, терминосистема, являясь комплексным конструктом, формализует не только знания об определенном фрагменте реальности. Неслучайно в ряде исследований особо подчеркивается системность и интегративность знания, объединенного на уровне терминологических единиц, а именно: знания о соответствующей ментальной репрезентации, способах ее языкового оформления, оперирования формально-логическими структурами (Лейчик, 2007; Шелов, 2007). В рамках проведенного исследования нами было установлено, что терминосистема COVID-19, обладая указанными выше свойствами, выполняет функцию моделирования определенной когнитивной парадигмы, а ее элементы выступают квантами знания и маркирующими элементами когнитивно-концептуальных единств в комплексном познавательном континууме.

Исследование содержательной структуры терминологических знаков, их языковых субстратов, в логике формирования содержания понятийного суперстрата возможно посредством анализа тематических пластов и дефинитивных моделей (Манерко, 2000), что позволяет не только вычлнить значимые концептуальные признаки, но и показать, как и каким образом складывается обобщенная концептуальная структура, задаваемая функционалом терминологических систем. Наиболее важным моментом в изучении моделирующей основы терминосистемы COVID-19 в когнитивном аспекте, как нам представляется, является учет фактора субъектности познания и рече-

вой деятельности, что перемещает фокус внимания с терминографического анализа на попытку изучения в коммуникативно-дискурсивном поле, когда на первый план выходит изменчивость языковых средств для обозначения предметных сторон объективной реальности в их системном отношении, детерминированном экстралингвистическими факторами.

Анализ дискурсивных означающих практик свидетельствует о том, что в дискурсивном поле использование языка является контекстуально связанным или окказиональным, что приводит к особому, тематическому кодированию и новой артикуляции дискурсивных элементов (Зубкова, 2013), что справедливо и для изучаемого нами феномена. «На основании динамической интерпретации выстраивается структура значения» (Зубкова, 2013, с. 24) терминосистемы COVID-19, спектрально репрезентируя субъективный потенциал входящих в нее единиц. Как показывает наш эмпирический материал, формируемое в данной терминосистеме значение активно использует «возможности» метафоризации при трансляции отличительных, скрытых характеристик объектов окружающей действительности, что наглядно демонстрируется в таких примерах, как *волна пандемии*, *эффект матового стекла*, *диванный вирусолог*, *coronavirusfight*, *epidemicpeak*, *coronavirusfrontline* и пр.

Функционирование терминологического единства изучаемой нами терминосистемы в реальной практике взаимодействия реализуется во многом за счет таких свойств, как абстрактность и амбивалентность сочетаемых в ней категорий. Кроме того, поскольку метафоризация обеспечивает возможность «вербальной манипуляции, основанной на определенной семантике социальных архетипов, используемых как часть целенаправленной технологии модификации смысла» (Зубкова 2013, с. 216), то крайне важно учитывать данный аспект при анализе функционирования терминосистемы COVID-19, выполняющей моделирующую функцию в конструировании образа COVID-19, и являющейся одновременно его детерминированной когнитивной потенцией.

Выводы

Проведенное исследование способствует определенному пересмотру интерпретации некоторой модификации понимания сути терминосистемы. Терминосистема COVID-19 определяется нами как динамическая концептуальная структура, в которой терминологическая единица COVID-19 является ядерным термином широкой семантики, становясь одновременно и точкой отсчета, и детерминирующей моделью выстраивания всего терминологического поля, связанного с номинацией феномена пандемии.

Можем констатировать, что наиболее значимыми характеристиками терминосистемы COVID-19 являются ее понятийная отнесенность, тематическая комплексность и интегративность (коррелирует когнитивных областей); динамизм; социально и темпорально обусловленная системность, обеспечивающая историческую, тематико-логическую, культурную и когнитивную когерентность; антропоцентризм, субъектность и мотивированность, контекстуальная обусловленность, метафоричность; трансформационная потенция и моделирующий потенциал.

Кроме того подчеркнем, что процесс структуризации терминосистемы осуществляется за счет создания новых функционально-системных связей, обеспечивающихся контекстуальной валентностью терминологических единиц и окказиональных сочетаний. В ситуации неопределенности, когда описание нового феномена осуществляется за счет актуализации номинативных категорий в коннотативных вариациях, обеспечивающих валентный потенциал дискурсивного поля, происходит становление комплексной культурно- и социально-специфической концептуальной парадигмы, опосредующей целенаправленно задаваемый и социально-непротиворечивый, а потому доступный для понимания, анализа и последующего трансформирования семантический образ COVID-19.

Литература

- Антипова А.С. Динамика семантической импликации терминосистемы COVID-19 (на примере корпусного исследования терминологии периода пандемии 2020–2021 гг.) // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2022. № 4(47). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_50043290_25766427.pdf (дата обращения: 15.02.2023).
- Зинченко Ю.П., Моросанова, В.И., Бондаренко, И.Н. Осознанная саморегуляция как ресурс самоорганизации жизни и преодоления негативных эмоциональных состояний в период пандемии // Психологическое сопровождение пандемии COVID-19 / Под ред. Ю.П. Зинченко. Москва: Издательство Московского университета, 2021. С. 133–164.
- Зубкова О.С. Специфика объективации означающих практик в рамках интегрированного лингвосомиотического пространства // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2013. № 1. С. 23–30.
- Зубкова О.С. Инференциальные коммуникативные возможности метафоры с позиции лингвосомиотической концепции // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 1(292). С. 214–218.
- Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
- Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура / Под ред. В.М. Лейчик. Изд. 3-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2007.
- Манерко Л.А. Язык современной техники: ядро и периферия. Рязань: РГПУ, 2000.

- Расказова Е.И., Тхостов А.Ш. Психологическое содержание тревоги и профилактики в ситуации инфодемии: защита от коронавируса или «порочный круг» тревоги? // Психологическое сопровождение пандемии COVID-19 / Под ред. Ю.П. Зинченко. Москва: Издательство Московского университета, 2021. С. 99–116.
- Шелов С.Д. Номенклатурные наименования как класс научно-технической лексики: состав и функции / Под ред. С.Д. Шелов, В.М. Лейчик. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2007.
- Anderson, R.C. (1977). The notion of Schemata and the Educational Enterprise. In R.C. Anderson and R.J. Spiro (Eds.), *Schooling and the Acquisition of Knowledge* (pp. 415–431). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. New York, US: Cambridge University Press.
- Bushkanets, L.E., Zubkova, O.S., Zvereva, E.A., Fakhrutdinova, A.V. (2021). Tolerant language personality as the basis of communicative interaction. *Revista Entrelenguas*, 7, 1–9.
- Cottrill, J., Dubinsky, E., Nichols, D., Schwingendorf, K., Thomas, K. & Vidakovic, D. (1996). Understanding the limit concept: beginning with a coordinated process schema. *Journal of Mathematical Behavior*, 15, 167–192.
- Gray, E.M. & Tall, D.O. (1994). Duality, Ambiguity and Flexibility: A Proceptual View of Simple Arithmetic. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(2), 115–141.
- D'Andrade, R.G. (1984). Cultural Meaning Systems. In R.A. Shweder, R.A. LeVine (Eds.), *Cultural Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. Cambridge, L., NY., New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, 88–122.
- Das, A. (2021). How has the coronavirus (COVID-19) pandemic affected global emoji usage? *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 31(1), 425–434.
- Ellias, A., Ben, J., Mansouri, F., Paradies, Y. (2022). Racism and nationalism during and beyond the COVID-19 pandemic. *Ethnic and Racial Studies*, 44(5), 783–793.
- Hunt, E.B. (1980). Intelligence as an information-processing concept. *British Journal of Psychology*, 71, 449–474.
- Hunt, E.B., Frost, N., and Lunneborg, C. (1973). Individual differences in cognition: a new approach to intelligence. In G. Bower (Eds.), *The psychology of learning and motivation*, 7. (pp. 87–122). New York: Academic Press.
- Leone, M. (2021). The semiotics of the anti-COVID-19 mask. *Social Semiotics*, 10(2), 46–50.
- Minsky, M.A. (1975). Framework for Representing Knowledge. In Patrick H. Winston (Eds.), *The Psychology of Computer Vision*. New York: McGraw-Hill.
- Neissen, C., Eyferth, K., Bierwagen, T. (1999). Modelling Cognitive Processes of Experienced Air Traffic Controllers. *Ergonomics*, 42(11), 1507–1520.
- Oxlund, B. (2020). An anthropology of the handshake. *Anthropology Now*, 12(1), 39–44.
- Reny, T., Barreto, M. (2020). Xenophobia in the time of pandemic: Othering, anti-Asian attitudes, and COVID-19. *Politics, Groups, and Identities*, 12(2), 34–40.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The Building Blocks of Cognition. Theoretical Issues in Reading Comprehension. In ed. Rand J. Spiro, Bertram C. Bruce, William F. Brewer (Eds.), Hillsdale (pp. 33–58). NJ: Erlbaum.
- Silchenko, K., Visconti, L. (2021). Facemask: From pandemic to marketplace iconicity. *Consumption Markets & Culture*, 4(2), 106–110.
- Skemp, R.R. (1986). *The Psychology of learning Mathematics* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Smirnova, O., Denisova, G., Gladkova, A., Steblovskaia, S., Antipova, A. (2022). COVID-19 public discourse in Russia: Semantic mapping. *World of Media. Journal of Russian Media and Journalism Studies*, 2, 106–123.
- Soboleva, N.P., Fakhrutdinova, A.V., Zubkova, O.S. (2019). Linguosemiotic correlation of categorial domains of professional metaphor in individual signification practice. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 10, 341–349.
- Schwartzman, R. (2020). Performing pandemic pedagogy. *Communication Education*, 69(4), 502–517.
- Steffe, L.P. (1983). Children's algorithms as schemes. *Educational Studies in Mathematics*, 14, 109–125.
- Vartanova, E. et al. (2020). Effectiveness of online education for the professional training of journalists: Students' distance learning during the COVID-19 pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(4), 26–37.
- Ytre-Arne, Moe, H. (2021). Doomscrolling, monitoring and avoiding: News use in COVID-19 pandemic lockdown. *Journalism Studies*. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1461670X.2021.1952475> (дата обращения: 16.02.2023).

References

- Antipova, A.S. (2022). Semantic diffusion of novel terminology (comparative corpus-based analysis of COVID-related terms). *Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikatsiya (Theory of Language and Intercultural Communication)*, 4(47), 1–11. (Retrieved from https://elibrary.ru/download/elibrary_50043290_25766427.pdf) (review date: 15.02.2023) (In Russ.).
- Zinchenko, Y.P., Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N. (2021). Conscious self-regulation as a resource for self-organization and overcoming negative emotional states during the pandemic. In Zinchenko Y.P. (Eds.), *Psychological support of COVID-19 pandemic* (pp. 133–164). Moscow: Moscow University Press. (In Russ.).
- Zubkova, O.S. (2013). Specificity of objectification of signifying practices within the integrated linguosemioticspace. *Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikatsiya (Theory of Language and Intercultural Communication)*, 1, 23–30. (In Russ.).
- Zubkova, O.S. (2013). Inferential communicative possibilities of metaphor from the position of linguosemiotic concept. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of Chelyabinsk State University)*, 1(292), 214–218. (In Russ.).
- Karasik, V.I. (2002). *Linguistic Circle: Personality, Concepts, Discourse*. Volgograd: Peremena. (In Russ.).
- Leychik, V.M. (2007). *Terminology: subject, methods, structure* (3rd ed.). Moscow: Publishing house, LKI. (In Russ.).
- Manerko, L.A. (2000). *Language of modern technology: core and periphery*. Ryazan: Herzen Univ. (In Russ.).
- Rasskazova, E.I., Tkhostov, A.Sh. (2021) Psychological content of anxiety and prevention in a situation of infodemy: protection from coronavirus or “vicious circle” of anxiety? In Zinchenko Y.P. (Eds.), *Psychological support of COVID-19 pandemic* (pp. 99–116). Moscow: Moscow University Press. (In Russ.).

- Shelov, S.D. (2007). Nomenclatural names as a class of scientific and technical vocabulary: composition and functions. In S.D. Shelov, V.M. Leychik (Eds.). Saint Petersburg: S Petersburg Univ. (In Russ.).
- Anderson, R.C. (1977). The notion of Schemata and the Educational Enterprise. In R.C. Anderson and R.J. Spiro (Eds.), *Schooling and the Acquisition of Knowledge* (pp. 415–431). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bushkanets, L.E., Zubkova, O.S., Zvereva, E.A., Fakhrutdinova, A.V. (2021). Tolerant language personality as the basis of communicative interaction. *Revista Entrelenguas*, 7, 1–9.
- Cottrill, J., Dubinsky, E., Nichols, D., Schwingendorf, K., Thomas, K. & Vidakovic, D. (1996). Understanding the limit concept: beginning with a coordinated process schema. *Journal of Mathematical Behavior*, 15, 167–192.
- Gray, E.M. & Tall, D.O. (1994). Duality, Ambiguity and Flexibility: A Proceptual View of Simple Arithmetic. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(2), 115–141.
- D'Andrade, R.G. (1984). Cultural Meaning Systems. In: R.A. Shweder, R.A. LeVine (Eds.), *Cultural Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion* (pp. 88–122). Cambridge: Cambridge University Press.
- Das, A. (2021). How has the coronavirus (COVID-19) pandemic affected global emoji usage? *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 31(1), 425–434.
- Ellias, A., Ben, J., Mansouri F., & Paradies Y. (2021). Racism and nationalism during and beyond the COVID-19 pandemic. *Ethnic and Racial Studies*, 44(5), 783–793.
- Hunt, E.B. (1980). Intelligence as an information-processing concept. *British Journal of Psychology*, 71, 449–474.
- Hunt, E.B., Frost, N., and Lunneborg, C. (1973). Individual differences in cognition: A new approach to intelligence. In G. Bower (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 87–122). New York: Academic Press.
- Leone, M. (2021). The semiotics of the anti-COVID-19 mask. *Social Semiotics*, 10(2), 46–50.
- Minsky, M.A (1975). Framework for Representing Knowledge. In Patrick H. Winston (Eds.), *The Psychology of Computer Vision*. New York: McGraw-Hill.
- Neissen, C., Eyferth, K., Bierwagen, T. (1999). Modelling Cognitive Processes of Experienced Air Traffic Controllers. *Ergonomics*, 42(11), 1507–1520.
- Oxlund, B. (2020). An anthropology of the handshake. *Anthropology Now*, 12(1), 39–44.
- Reny, T., Barreto, M. (2020). Xenophobia in the time of pandemic: Othering, anti-Asian attitudes, and COVID-19. *Politics, Groups, and Identities*, 12(2), 34–40.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The Building Blocks of Cognition. Theoretical Issues in Reading Comprehension. In Rand J. Spiro, Bertram C. Bruce, William F. Brewer, J. Rand (Eds.) (pp. 33–58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Silchenko, K., Visconti, L. (2021). Facemask: From pandemic to marketplace iconicity. *Consumption Markets & Culture*, 4(2), 106–110.
- Skemp, R.R. (1986). *The Psychology of learning Mathematics* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Smirnova, O., Denisova, G., Gladkova, A., Steblovskaia, S., Antipova, A. (2022). COVID-19 public discourse in Russia: Semantic mapping. *World of Media. Journal of Russian Media and Journalism Studies*, 2, 106–123.
- Soboleva, N.P, Fakhrutdinova, A.V, Zubkova, O.S. (2019). Linguosemiotic correlation of categorial domains of professional metaphor in individual signification practice. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 10, 341–349.
- Schwartzman R. (2020). Performing pandemic pedagogy. *Communication Education*, 69(4), 502–517.
- Steffe, L.P. (1983). Children's algorithms as schemes. *Educational Studies in Mathematics*, 14, 109–125.
- Vartanova, E. et al. (2020). Effectiveness of online education for the professional training of journalists: Students' distance learning during the COVID-19 pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(4), 26–37.
- Ytre-Arne, Moe, H. (2021). Doomscrolling, monitoring and avoiding: News use in COVID-19 pandemic lockdown. *Journalism Studies*. (Retrieved from: [https:// www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1461670X.2021.1952475](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1461670X.2021.1952475)) (Review date: 16.02.2023).

Поступила: 27.02.2023
Получена после доработки: 17.10.2023
Принята в печать: 04.11.2023

Received: 27.02.2023
Revised: 17.10.2023
Accepted: 04.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



Ольга Станиславовна Зубкова — доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации Курского государственного университета olgaz4@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3900-321X>

Olga S. Zubkova — Dr. Sci. (Philology), Professor, Professor at the Department of Foreign Languages and Professional Communication, Kursk State University, olgaz4@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3900-321X>



Галина Валерьевна Денисова — доктор культурологии, заведующая кафедрой психологии языка и преподавания иностранных языков факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, g.v.denisova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7719-8380>

Galina V. Denisova — Dr. Sci. (Culturology), Head of the Department of Psychology of Language and Teaching of Foreign Languages, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, g.v.denisova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7719-8380>



Алина Сергеевна Антипова — научный сотрудник кафедры психологии языка и преподавания иностранных языков факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, alineant@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0387-4793>

Alina S. Antipova — Researcher at the Department of Psychology of Language and Teaching of Foreign Languages, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, alineant@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0387-4793>

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0411>

УДК 159.923

Диспозиционная благодарность как медиатор влияния жизненных целей на психологическое благополучие

О.А. Сычев¹, Т.О. Гордеева^{2,3} ✉, В.А. Титова Граншам², Н.А. Руднова⁴,
Д.С. Корниенко^{4,5}

¹ Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Российская Федерация

² Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

³ Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация

⁴ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

⁵ Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Российская Федерация

✉ tamgordeeva@gmail.com

Резюме

Актуальность. Решение практических задач по поддержанию психологического благополучия молодежи определяет актуальность исследования определяющих его психологических факторов.

Цель. Проверка на выборке российских старшеклассников предположения о том, что диспозиционная благодарность опосредует влияние внутренних и внешних жизненных стремлений на благополучие.

Выборка. 5635 старшеклассников (10–11 классы) из 422 школ Якутии в возрасте от 16 до 18 лет ($M = 16,81$, $SD = 0,68$), из них 41% юношей.

Методы. В ходе эмпирического исследования использовались психодиагностические методики: опросник «Индекс стремлений, краткая версия» Т. Кассера и Р. Райана, «Шкала благодарности» М. Маккалоу, Р. Эммонса и Дж. Цанга, шкала удовлетворенности собой из методики «Шкала удовлетворенности жизнью» Е.С. Хюбнера, невербальная методика «Отношение к жизни и к учебе». Для обработки данных использовались методы корреляционного и регрессионного анализа, а также структурное моделирование.

Результаты. Показано, что психологическое благополучие старшеклассников напрямую связано с благодарностью, а также с внутренними и внешними жизненными целями. При этом опосредованный эффект влияния внутренних целей на благополучие является прямым, а внешних — обратным. В свою очередь, благодарность, связанная как с внутренними, так и с внешними целями, опосредует зависимость благополучия от жизненных стремлений.

Выводы. Результаты исследования, проведенного на репрезентативной выборке старшеклассников, свидетельствуют о важной роли благодарности как медиатора связи жизненных стремлений и психологического благополучия. Выявленные факты могут использоваться при планировании интервенций, направленных на повышение благополучия молодежи, посредством развития диспозиционной благодарности и усиления ориентации на постановку внутренних целей.

Ключевые слова: жизненные цели, внутренние цели, внешние цели, индекс стремлений, теория самодетерминации, благополучие, благодарность, старшеклассники.

Для цитирования: Сычев О.А., Гордеева Т.О., Титова Граншам В.А., Руднова Н.А., Корниенко Д.С. Диспозиционная благодарность как медиатор влияния жизненных целей на психологическое благополучие // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 4. С. 123–136. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0411>

METHODOLOGY AND RESEARCH METHODS IN PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0411>

Dispositional Gratitude as a Mediator in the Influence of Life Goals on Psychological Well-Being

Oleg A. Sychev¹, Tamara O. Gordeeva^{2, 3} ✉, Victoria A. Titova Grandchamp²,
Natal'ya A. Rudnova⁴, Dmitrii S. Kornienko^{4, 5}

¹ Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russian Federation

² Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

³ National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russian Federation

⁴ Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

⁵ Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

✉ tamgordeeva@gmail.com

Abstract

Background. Solving practical problems to support the psychological well-being of youth determines the relevance of the research of its psychological factors.

Objective. The aim is to test the assumption that dispositional gratitude mediates the influence of internal and external life aspirations (goals) on well-being on a sample of Russian high school students.

Sample. 5,635 high school students (grades 10–11) from 422 schools in Yakutia aged 16 to 18 years ($M = 16.81$, $SD = 0.68$), 41% of them boys.

Methods. An empirical study was conducted with the use of psychological questionnaires: Gratitude Scale by M. McCullough, R. Emmons and J. Tsang, the non-verbal scale Attitude to Study and Life, the Myself scale from MSLSS by E.S. Huebner, and the short version of Aspirations Index by T. Kasser and R. Ryan. Correlations, regression analysis, and structural equation modeling were used for data analysis.

Results. It is shown that psychological well-being of high school students is directly related to gratitude, as well as intrinsic and extrinsic life aspirations. In turn, gratitude, associated with both intrinsic and extrinsic goals, mediates relations between well-being and life aspirations. The indirect effect of intrinsic goals on well-being is positive, while such effect of the extrinsic ones is negative.

Conclusion. The results of the study indicate the important role of gratitude as a mediator of the relations between life aspirations and psychological well-being in adolescence. The findings can be used to plan interventions to improve well-being of youth through the development of dispositional gratitude and increased focus on internal goals.

Keywords: life goals, intrinsic goals, extrinsic goals, aspiration index, self-determination theory, well-being, gratitude, high school students.

For citation: Sychev, O.A., Gordeeva, T.O., Titova Grandchamp, V.A., Rudnova, N.A., Kornienko, D.S. (2023). Dispositional Gratitude as a Mediator in the Influence of Life Goals on Psychological Well-Being *National Psychological Journal*, 18(4), 123–136. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0411>

Введение

Психологическое благополучие, отражающее отсутствие психических расстройств и наличие позитивных личностных ресурсов, является одним из наиболее важных интегральных показателей качества функционирования личности. В этой связи исследование факторов, поддерживающих психологическое благополучие и способствующих его росту, представляет значительный как научный, так и практический интерес. Одним из продуктивных подходов к этой

проблеме является теория самодетерминации (СДТ) (Ryan, Deci, 2017), в рамках которой рассматриваются мотивационные факторы психологического благополучия. Для объяснения влияния потребностей, мотивов и целей на психологическое благополучие в рамках СДТ разработано немало идей и концепций, одной из которых является подтеория содержания целей (Deci, Ryan, 2000; Ryan, Deci, 2017), выделяющая два типа жизненных целей (или стремлений) с учетом их последствий: внутренние и внешние.

Теория содержания целей предсказывает, что стремление к внутренним целям, таким как личностный

рост, близкие отношения, участие в жизни сообщества и здоровье, дает возможности для удовлетворения базовых психологических потребностей людей в автономии, компетентности и связанности, укрепляя тем самым их психологическое благополучие. При этом ориентация на внешние цели, такие как богатство, известность и привлекательная внешность, может привести к фрустрации базовых психологических потребностей и снижению благополучия и уровня удовлетворенности жизнью. Это положение было подтверждено в ряде исследований (Olčar et al., 2019).

Одной из причин негативных последствий преследования внешних целей является меньшая реализация внутренних стремлений, поскольку весь фокус внимания человека направлен на достижение внешних целей. Другой причиной негативных последствий преследования внешних целей может быть их недостижимость, поскольку по мере достижения этих целей люди сравнивают себя с новыми более успешными социальными моделями или группами, испытывая при этом неудовлетворенность достигнутым. При этом внутренние жизненные стремления поддерживают благополучие не только благодаря удовлетворению базовых психологических потребностей, но и за счет поддержки автономной мотивации (Ryan, Deci, 2017).

Предсказания теории содержания целей хорошо соответствуют фактам, полученным в эмпирических исследованиях, о чем свидетельствуют результаты масштабного метаанализа, обобщающего данные о 1808 эффектах (из 105 исследований) на общей выборке более семидесяти тысяч человек (Bradshaw et al., 2022). Результаты этого исследования показывают, что внутренние стремления прямо связаны с различными показателями благополучия. При этом связь внешних стремлений с благополучием зависит от способа обработки результатов: сырые оценки внешних стремлений демонстрировали отсутствие связи, либо слабую прямую связь с благополучием, однако, центрированные (относительно индивидуального среднего по всем шкалам) оценки внешних стремлений, характеризующие меру их доминирования, показывали обратную связь этих стремлений с благополучием.

К числу важных показателей, связанных как с психологическим благополучием, так и с жизненными стремлениями относится диспозиционная благодарность, что позволяет предположить, что последняя может являться медиатором влияния жизненных целей на благополучие.

В настоящее время существует два подхода к пониманию благодарности: благодарность как позитивная эмоция и благодарность как личностная черта — диспозиционная благодарность. Сторонники первого подхода, в частности Р. Эммонс (Emmons, 2005, р. 238), рассматривают благодарность в качестве эмоции межличностного взаимодействия, которая возникает вследствие оценки помощи других людей как ценной для принимающей стороны, альтруисти-

ческой с точки зрения искренности намерений дающей стороны и трудоемкой с точки зрения затрат ресурсов дающей стороны.

В рамках подхода, рассматривающего благодарность как личностную черту, диспозиционная благодарность, в соответствии с определением М. Маккаллоу с коллегами, понимается как «общая тенденция замечать доброжелательное участие других людей в своем позитивном опыте и достигнутых результатах, испытывая в ответ чувство благодарности» (McCullough et al., 2002, р. 112). В настоящее время распространённым является и более широкий подход к пониманию диспозиционной благодарности, трактующий ее как «общую склонность замечать и ценить позитивное в окружающем мире» (Wood et al., 2010, р. 891). Сторонники диспозиционного подхода полагают, что узкое понимание благодарности как межличностной эмоции не в состоянии объяснить феномен благодарности не социальной направленности, которую испытывают люди за то, что, например, «проснулись утром» или «обладают определенными способностями» (Veissou, 1999; Weiner et al., 1979). Эмпирической основой такой концептуализации благодарности является присутствие фактора более высокого порядка над различными шкалами, которые оценивают благодарность и признательность.

Ряд исследований раскрывают механизмы взаимодействия благодарности как эмоции и благодарности как диспозиции. В частности, было показано, что люди с более высоким уровнем диспозиционной благодарности склонны испытывать более высокий уровень благодарности после получения помощи, так как склонны оценивать помощь со стороны других как более ценную, альтруистическую и трудозатратную, чем менее благодарные люди. В экспериментах А. Вуд и коллег участникам давали прочесть небольшие истории, в которых описывается оказанная им помощь, в результате люди с более низким уровнем диспозиционной благодарности оценивали ниже ценность им оказанной помощи, ее трудозатратность и сомневались в альтруистичности мотивов помогающего поведения, тогда как благодарные люди оценивали помощь как более ценную, сложную и альтруистичную (Wood et al., 2010).

Важное значение благодарности для психологического благополучия было показано посредством метаанализа (Portocarrero et al., 2020), в ходе которого было учтено 404 эффекта, полученных на 158 независимых выборках с общим объемом более ста тысяч человек. Его результаты свидетельствуют о том, что существует прямая связь умеренной или большой силы между диспозиционной благодарностью и различными аспектами психологического благополучия (субъективное благополучие, психологическое благополучие, счастье, удовлетворенность жизнью, позитивный аффект), а также умеренная обратная связь с показателями неблагополучия (депрессия, тревога, негативный аффект, суицидальные попытки). Выявленные в этой работе факты позволяют ее авто-

рам сделать вывод о том, что диспозиционная благодарность является одним из лучших личностных предикторов благополучия (Portocarrero et al., 2020, p. 13). В ходе этого метаанализа также получены данные о том, что связь благодарности с благополучием сильнее у лиц более старшего возраста.

О важности благодарности для благополучия также свидетельствуют результаты метаанализа эффективности основанных на благодарности интервенций, направленных на преодоление тревожно-депрессивных расстройств (Cregg et al., 2021). На основе обобщения данных 27 исследований авторы этой работы пришли к выводу, что подобные интервенции оказывают слабый, но статистически значимый эффект на симптомы депрессии и тревоги как непосредственно после их реализации, так и при последующем наблюдении. В одном из редких российских исследований благодарности С.К. Нартовой-Бочавер и Г.К. Кислицы были получены данные о том, что диспозиционная благодарность способствует поддержанию психологического благополучия, ослабляя депрессивные переживания личности, укрепляя жизнестойкость в целом и самооценку человека (Нартова-Бочавер, Кислица, 2017).

Несмотря на важную роль благодарности в психологическом благополучии, имеются противоречивые данные о проявлении этой связи в разных возрастных категориях. С одной стороны, на швейцарской немецкоязычной разновозрастной выборке были получены результаты, поставившие под сомнение ценность благодарности для психологического благополучия молодежи и показан ее вклад в благополучие только в зрелом возрасте (Martínez-Martí, Ruch, 2014). С другой стороны, результаты метаанализа указывают на то, что возраст является модератором связи благодарности и благополучия, однако данная связь наблюдается во всех возрастных группах с разной силой (слабее у молодежи и сильнее в зрелом и пожилом возрасте) (Portocarrero et al., 2020).

В ходе анализа механизмов связи благодарности с благополучием А. Вуд и коллеги (Wood et al., 2010) обсуждают четыре основные гипотезы. Первая — это гипотеза когнитивной схемы, которая основывается на том, что благодарные люди имеют когнитивные предубеждения, «особый взгляд» на мир, благодаря которому они воспринимают помощь других людей как более ценную, трудоемкую и альтруистичную с точки зрения намерений, чем менее благодарные люди (Wood et al., 2008). В рамках второй гипотезы предполагается, что благодарные люди больше используют конструктивные копинг-стратегии: социальную поддержку, активное совладание, планирование и позитивное переосмысление ситуации (Wood et al., 2007). Гипотеза позитивного аффекта рассматривает благодарность как позитивную эмоцию, опыт переживания которых служит защитой от психических расстройств (Watson, Naragon-Gainey, 2010). И, наконец, четвертая гипотеза базируется на теории «Расширения-и-построения» (broaden-and-built) по-

зитивных эмоций Б. Фредриксон, в рамках которой функция благодарности состоит в расширении внимания и мышления людей с учетом помощи других и в построении новых ресурсов — социальных связей (Fredrickson, 2004).

Связь благодарности с жизненными стремлениями рассматривается, в первую очередь, в контексте проблемы негативных последствий стремления к внешним целям. Доминирующее стремление к внешним целям, связанное с преобладанием стремлений к приобретению имущества, влиятельности, известности и привлекательной внешности, может негативно сказываться на благодарности, поскольку люди с такими целями и ценностями склонны сосредотачиваться на том, чего им не хватает, часто испытывая фрустрацию и зависть, что мешает им ценить хорошее в своей жизни и испытывать за это благодарность. Такие люди сосредоточены на том, что есть у других и отсутствует у них. В недавнем лонгитюдном исследовании на выборке взрослых испытуемых из Чили было продемонстрировано, что благодарность опосредует обратную связь между доминирующими внешними целями (над инвертированными внутренними) и удовлетворением базовых психологических потребностей (Reyes et al., 2022). Однако, переменные психологического благополучия в данном исследовании не учитывались. Кроме того, в исследовании не представлены данные о раздельном влиянии внутренних и внешних целей на благодарность.

Отношения между благодарностью и внутренними жизненными стремлениями менее очевидны, и нам удалось обнаружить только одно исследование, частично обращающееся к этой проблеме. Опираясь на данные о том, что жизненные стремления, ориентированные на себя или на других, приводят к весьма различным эмоциональным переживаниям (De Leersnyder et al., 2018), К. Ориол с коллегами предположили, что благодарность как направленная на других позитивная эмоция может быть основана на просоциальных внутренних стремлениях, в частности — стремлении внести вклад в жизнь сообщества (Oriol et al., 2020). В их эмпирическом исследовании это предположение полностью подтвердилось, причем благодарность оказалась медиатором связи между стремлением внести вклад в жизнь сообщества и удовлетворенностью жизнью (Oriol et al., 2020).

Таким образом, результаты проведенного теоретического анализа показывают, что благодарность не только является важным предиктором психологического благополучия, но и может выступать важным звеном, опосредующим зависимость благополучия от внешних и внутренних стремлений. С учетом противоречивых данных о возрастных особенностях проявления связи между благодарностью и благополучием (Martínez-Martí, Ruch, 2014; Portocarrero et al., 2020) особый интерес представляет проверка данного предположения на выборке юношеского возраста.

Цель исследования

В этой связи целью данного исследования является проверка на выборке российских старшеклассников гипотезы о том, что диспозиционная благодарность опосредует влияние внутренних и внешних жизненных стремлений на благополучие.

Выборка

В исследовании приняли участие 5635 старшеклассников (10–11 классы) из 422 школ в возрасте от 16 до 18 лет ($M = 16,81$, $SD = 0,68$), из них 41% юношей. 49% опрошенных проживают в сельской местности, 34% — в городе (Якутск) и 17% в других городах Якутии. Опрос проводился в индивидуальном формате, обратной связи или вознаграждений за участие в исследовании не предоставлялось. Это исследование стало частью Всероссийского лонгитюдного проекта «Растём вместе», к участию в котором приглашались учащиеся всех школ Республики Саха (Якутии).

Методы

Для измерения жизненных целей использовалась Краткая версия опросника «Индекс стремлений», разработанная нами на основе соответствующего англоязычного опросника Т. Кассера и Р. Райана (AI) (Kasser, Ryan, 1993; Kasser, Ryan, 1996; Kasser, Ryan, 2001) с учетом результатов исследований, направленных на расширение и уточнение списка основных стремлений (Grouzet et al., 2005; Martela et al., 2019). Данная версия состоит из шести шкал, три из которых измеряют внутренние стремления (Самовыражение, Отношения, Сообщество) и еще три — внешние стремления (Внешность, Известность, Влиятельность). Каждая шкала составлена из трех утверждений, отражающих цели соответствующего типа, например, «Жить в согласии с собой, своими ценностями и интересами» (шкала Самовыражение). Испытуемых просили оценить важность каждой из перечисленных целей по семибальной шкале от 1 — «Совсем не важна» до 7 — «Очень важна». Теоретическая структура опросника подтвердилась в нашем исследовании результатами подтвержденного факторного анализа. Модель, в которой каждый пункт опросника в соответствии с ключом входит в один фактор, показывает удовлетворительное соответствие данным: $\chi^2 = 2229,18$; $df = 120$; $p < 0,001$; CFI = 0,935; TLI = 0,917; SRMR = 0,045; RMSEA = 0,056; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,054–0,058; PCLOSE $\leq 0,001$. Коэффициенты внутренней согласованности шкал (α Кронбаха) для этой и последующих методик приведены в табл. 1.

Для оценки выраженности диспозиционной благодарности использовалась Шкала благодарности

М. Маккалоу, Р. Эммонс и Дж. Цанга (McCullough et al., 2002), образованная из трех прямых (например, «У меня в жизни так много всего, за что стоит быть благодарным») и двух обратных пунктов (например, «Оглядываясь вокруг, я не вижу, за что в этом мире быть благодарным») со шкалой ответов от 1 («Абсолютно не согласен») до 7 («Полностью согласен»). В отличие от оригинальной версии методики в данном исследовании не использовалось одно утверждение («Становясь старше, я все более способен ценить людей, события и ситуации, которые были частью моей истории жизни»), применимость которого в выборках юношеского возраста вызывает сомнения. Однофакторная модель с добавленной ковариацией между двумя обратными пунктами показала отличное соответствие данным: $\chi^2 = 21,94$; $df = 4$; $p \leq 0,001$; CFI = 0,997; TLI = 0,992; SRMR = 0,011; RMSEA = 0,028; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,017–0,040; PCLOSE = 0,999.

В качестве показателя психологического благополучия старшеклассников использовалась шкала удовлетворенности собой из методики Шкала удовлетворенности жизнью Хьюбнера (ШУДЖИ) (Сычев и др., 2018). Шкала включает шесть утверждений (например, «Я нравлюсь себе как человек»), согласие с каждым из которых необходимо оценить по пятибалльной шкале от 1 — никогда, до 5 — всегда.

Для оценки удовлетворенности жизнью и школой как показателей благополучия старшеклассников использовалась невербальная методика «Отношение к жизни и учебе» (Andrews, Withey, 1976), представляющая собой две серии из 7 символических изображений лиц с различными эмоциональными состояниями — от веселого, улыбающегося к грустному и очень печальному, из которых надо выбрать одно лицо, соответствующее отношению 1) к жизни и 2) к школе и учебе.

Оценка с помощью указанных выше методик разных аспектов психологического благополучия с учетом его многомерного строения позволила не только учесть его разные наиболее существенные проявления, но и вывести достаточно надежный агрегированный показатель, характеризующий психологическое благополучие в целом, а не отдельные его составляющие. Такой показатель был вычислен как сумма стандартизованных оценок по трем шкалам: удовлетворенности жизнью, школой и собой. О достаточной согласованности образующих его шкал свидетельствуют их интеркорреляции ($0,37 \leq r \leq 0,48$) и коэффициент α Кронбаха агрегированного показателя, равный 0,68.

Поскольку гипотеза исследования включает предположение об опосредованных связях, то для его проверки могут использоваться различные процедуры анализа медиационных эффектов, среди которых наиболее надежным и достаточно наглядным способом является структурное моделирование с использованием бустреп-анализа для оценки статистической значимости. Для предварительной оценки

связей между наблюдаемыми переменными использовались корреляционный и регрессионный анализ. Структурное моделирование проводилось в программе Mplus 8 с использованием робастного алгоритма MLR и с учетом иерархического состава выборки (распределения учащихся по школам). Для оценки статистической значимости медиационных эффектов использовался бутстреп-анализ (5000 выборок). Для более полной оценки величины медиации были также вычислены относительные коэффициенты (P_M), отражающие долю опосредованного эффекта в общем эффекте, учитывающем как прямой, так и опосредованный путь. Описательные статистики, коэффициенты корреляции, t-критерий Стьюдента (с поправкой Уэлча) и регрессионные модели также были вычислены в среде статистического анализа R. В ходе корреляционного и регрессионного анализа использовалось попарное исключение пропущенных случаев, так что объем выборки для этих результатов составил от 5430 до 5635 учащихся. С учетом большого числа вычисленных статистических критериев и значительного объема выборки при интерпретации

результатов рассматривались лишь коэффициенты с уровнем значимости $p \leq 0,001$.

Результаты

Корреляционный анализ связей между измеренными показателями (табл. 1) демонстрирует, что психологическое благополучие у старшеклассников прямо связано со всеми жизненными стремлениями и благодарностью. В свою очередь, благодарностью показывает прямую связь со всеми жизненными стремлениями за исключением стремления к известности. При этом величина корреляций благодарности со средними значениями по внутренним стремлениям, значительно выше, чем со средними по внешним (критерий Вильямса для сравнения двух связанных корреляций составил $t(5632) = 25.48; p \leq 0,001$). Все жизненные стремления показали прямую корреляцию друг другом, подтверждая наличие общей тенденции в ответах на задания этой методики.

Таблица 1. Описательная статистика и корреляции показателей психологического благополучия, благодарности и жизненных целей

| Шкалы и показатели | Психологическое благополучие | Благодарность | Самовыражение | Отношения | Сообщество | Внешность | Известность | Влиятельность | Внутренние цели | Внешние цели |
|--------------------|------------------------------|---------------|---------------|-----------|------------|-----------|-------------|---------------|-----------------|--------------|
| Благодарность | 0,48* | — | | | | | | | | |
| Самовыражение | 0,17* | 0,26* | — | | | | | | | |
| Отношения | 0,27* | 0,31* | 0,45* | — | | | | | | |
| Сообщество | 0,37* | 0,31* | 0,34* | 0,49* | — | | | | | |
| Внешность | 0,17* | 0,06* | 0,21* | 0,37* | 0,34* | — | | | | |
| Известность | 0,18* | 0,02 | 0,22* | 0,29* | 0,35* | 0,68* | — | | | |
| Влиятельность | 0,19* | 0,05* | 0,32* | 0,25* | 0,29* | 0,53* | 0,62* | — | | |
| Внутренние цели | 0,36* | 0,38* | 0,72* | 0,83* | 0,81* | 0,40* | 0,37* | 0,36* | — | |
| Внешние цели | 0,21* | 0,05* | 0,29* | 0,36* | 0,38* | 0,86* | 0,90* | 0,82* | 0,44* | — |
| Среднее | 0 | 4,90 | 6,12 | 6,04 | 5,05 | 4,38 | 3,88 | 4,66 | 5,74 | 4,30 |
| Стд. откл. | 2,37 | 1,18 | 0,99 | 1,15 | 1,28 | 1,52 | 1,61 | 1,42 | 0,90 | 1,31 |
| Асимметрия | -0,55 | -0,12 | -1,36 | -1,60 | -0,50 | -0,24 | 0,09 | -0,29 | -1,07 | -0,10 |
| Эксцесс | 0,16 | -0,19 | 2,37 | 2,99 | 0,18 | -0,47 | -0,69 | -0,31 | 2,03 | -0,35 |
| α Кронбаха | 0,68 | 0,74 | 0,80 | 0,79 | 0,79 | 0,82 | 0,85 | 0,78 | 0,84 | 0,89 |

Примечание. Значимость коэффициентов: * — $p \leq 0,001$.

Table 1. Descriptive statistics and correlations of well-being, gratitude, and life goals

| Шкалы и показатели | Psycho-logical well-being | Grati-tude | Self-ex-pression | Rela-tion-ships | Com-munity contri-bution | Image | Fame | Power | Intrinsic goals | Extrin-sic goals |
|------------------------|---------------------------|------------|------------------|-----------------|--------------------------|-------|-------|-------|-----------------|------------------|
| Gratitude | 0.48* | — | | | | | | | | |
| Self-expression | 0.17* | 0.26* | — | | | | | | | |
| Relationships | 0.27* | 0.31* | 0.45* | — | | | | | | |
| Community contribution | 0.37* | 0.31* | 0.34* | 0.49* | — | | | | | |
| Image | 0.17* | 0.06* | 0.21* | 0.37* | 0.34* | — | | | | |
| Fame | 0.18* | 0.02 | 0.22* | 0.29* | 0.35* | 0.68* | — | | | |
| Power | 0.19* | 0.05* | 0.32* | 0.25* | 0.29* | 0.53* | 0.62* | — | | |
| Intrinsic goals | 0.36* | 0.38* | 0.72* | 0.83* | 0.81* | 0.40* | 0.37* | 0.36* | — | |
| Extrinsic goals | 0.21* | 0.05* | 0.29* | 0.36* | 0.38* | 0.86* | 0.90* | 0.82* | 0.44* | — |
| Mean | 0 | 4.90 | 6.12 | 6.04 | 5.05 | 4.38 | 3.88 | 4.66 | 5.74 | 4.30 |
| Standard deviation | 2.37 | 1.18 | 0.99 | 1.15 | 1.28 | 1.52 | 1.61 | 1.42 | 0.90 | 1.31 |
| Skewness | -0.55 | -0.12 | -1.36 | -1.60 | -0.50 | -0.24 | 0.09 | -0.29 | -1.07 | -0.10 |
| Kurtosis | 0.16 | -0.19 | 2.37 | 2.99 | 0.18 | -0.47 | -0.69 | -0.31 | 2.03 | -0.35 |
| Cronbach's α | 0.68 | 0.74 | 0.80 | 0.79 | 0.79 | 0.82 | 0.85 | 0.78 | 0.84 | 0.89 |

Note. Statistical significance of coefficients: * — $p \leq 0.001$.

Анализ различий между юношами и девушками показал наличие статистически значимых различий по всем показателям (табл. 2): психологическое благополучие выше у юношей, в то время как все остальные показатели больше у девушек. Вме-

сте с тем, размер эффекта, судя по значению d Коэна, является слабым для большинства показателей. Лишь по отдельным стремлениям (самовыражение и внешность) его величина приближается к умеренной.

Таблица 2. Сравнение средних показателей психологического благополучия, благодарности и жизненных целей в выборках юношей и девушек

| | Средние значения | | Станд. отклонения | | t | df | p | d Коэна |
|------------------------------|------------------|---------|-------------------|---------|-------|---------|---------|---------|
| | Юноши | Девушки | Юноши | Девушки | | | | |
| Психологическое благополучие | 0,42 | 0,03 | 2,30 | 2,38 | 6,14 | 5008,23 | < 0,001 | 0,17 |
| Благодарность | 4,82 | 4,96 | 1,12 | 1,21 | 4,41 | 5151,85 | < 0,001 | 0,12 |
| Самовыражение | 5,95 | 6,23 | 1,04 | 0,93 | 10,22 | 4520,52 | < 0,001 | 0,28 |
| Отношения | 5,97 | 6,09 | 1,20 | 1,11 | 3,83 | 4616,55 | < 0,001 | 0,11 |
| Сообщество | 5,01 | 5,08 | 1,34 | 1,24 | 2,13 | 4632,45 | 0,033 | 0,06 |
| Внешность | 4,15 | 4,54 | 1,54 | 1,49 | 9,51 | 4795,99 | < 0,001 | 0,26 |
| Известность | 3,79 | 3,94 | 1,65 | 1,57 | 3,35 | 4741,14 | 0,001 | 0,09 |
| Влиятельность | 4,59 | 4,71 | 1,48 | 1,38 | 3,07 | 4684,05 | 0,002 | 0,08 |
| Внутренние цели | 5,64 | 5,80 | 0,96 | 0,85 | 6,35 | 4480,49 | < 0,001 | 0,18 |
| Внешние цели | 4,17 | 4,39 | 1,35 | 1,27 | 6,15 | 4715,91 | < 0,001 | 0,17 |

Table 2. Comparison of means on psychological well-being, gratitude, and life goals in samples of boys and girls

| | Means | | Standard deviations | | t | df | p | Cohen' d |
|--------------------------|-------|-------|---------------------|-------|-------|---------|---------|----------|
| | Boys | Girls | Boys | Girls | | | | |
| Psychological well-being | 0.42 | 0.03 | 2.30 | 2.38 | 6.14 | 5008.23 | < 0.001 | 0.17 |
| Gratitude | 4.82 | 4.96 | 1.12 | 1.21 | 4.41 | 5151.85 | < 0.001 | 0.12 |
| Self-expression | 5.95 | 6.23 | 1.04 | 0.93 | 10.22 | 4520.52 | < 0.001 | 0.28 |
| Relationships | 5.97 | 6.09 | 1.20 | 1.11 | 3.83 | 4616.55 | < 0.001 | 0.11 |
| Community contribution | 5.01 | 5.08 | 1.34 | 1.24 | 2.13 | 4632.45 | 0.033 | 0.06 |
| Image | 4.15 | 4.54 | 1.54 | 1.49 | 9.51 | 4795.99 | < 0.001 | 0.26 |
| Fame | 3.79 | 3.94 | 1.65 | 1.57 | 3.35 | 4741.14 | 0.001 | 0.09 |
| Power | 4.59 | 4.71 | 1.48 | 1.38 | 3.07 | 4684.05 | 0.002 | 0.08 |
| Intrinsic goals | 5.64 | 5.80 | 0.96 | 0.85 | 6.35 | 4480.49 | < 0.001 | 0.18 |
| Extrinsic goals | 4.17 | 4.39 | 1.35 | 1.27 | 6.15 | 4715.91 | < 0.001 | 0.17 |

Для контроля этой общей тенденции и уточнения вклада в благодарность отдельных жизненных стремлений с учетом их взаимной связи был проведен регрессионный анализ. Модель, в которой благодарность предсказывается шестью стремлениями показала высокий уровень значимости ($F(6; 5628) = 179.3, p \leq 0,001, R^2 = 0,16$). Об отсутствии мультиколлинеарности в наборе предикторов говорит тот факт, что величина фактора инфляции дисперсии (VIF) не превышала 2,29. Стандартизо-

ванные коэффициенты регрессии (табл. 3) демонстрируют, что статистически значимую прямую связь с благодарностью показывают стремление внести вклад в жизнь сообщества, а также стремления к самовыражению и отношениям. Из внешних стремлений статистически значимую обратную связь с благодарностью показало лишь стремление к известности. Таким образом, для переживания благодарности имеют значение все рассматриваемые внутренние стремления.

Таблица 3. Результаты регрессионного анализа зависимости благодарности от жизненных целей

| Компоненты регрессионной модели | Стандартизованные коэффициенты β | Коэффициенты регрессии b | Станд. ошибка | t-значение | p-уровень |
|---------------------------------|--|--------------------------|---------------|------------|-------------|
| Константа | — | 2,21 | 0,10 | 21,99 | $p < 0,001$ |
| Самовыражение | 0,13 | 0,15 | 0,02 | 9,06 | $p < 0,001$ |
| Отношения | 0,19 | 0,19 | 0,02 | 12,22 | $p < 0,001$ |
| Сообщество | 0,23 | 0,22 | 0,01 | 16,05 | $p < 0,001$ |
| Внешность | -0,03 | -0,02 | 0,01 | -1,77 | незначим |
| Известность | -0,11 | -0,08 | 0,01 | -5,86 | $p < 0,001$ |
| Влиятельность | -0,02 | -0,02 | 0,01 | -1,40 | незначим |

Table 3. Results of regression analysis of gratitude on life goals

| Components of regression model | Standardized coefficients β | Regression coefficients b | Standard error | t-value | p-level |
|--------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|----------------|---------|-------------|
| Intercept | — | 2.21 | 0.10 | 21.99 | $p < 0.001$ |
| Self-expression | 0.13 | 0.15 | 0.02 | 9.06 | $p < 0.001$ |
| Relationships | 0.19 | 0.19 | 0.02 | 12.22 | $p < 0.001$ |
| Community contribution | 0.23 | 0.22 | 0.01 | 16.05 | $p < 0.001$ |
| Image | -0.03 | -0.02 | 0.01 | -1.77 | insignif |
| Fame | -0.11 | -0.08 | 0.01 | -5.86 | $p < 0.001$ |
| Power | -0.02 | -0.02 | 0.01 | -1.40 | insignif |

С целью проверки гипотезы о медиационном эффекте благодарности была построена структурная модель, в которой фактор благодарности, составленный из соответствующих утверждений шкалы, предсказывается факторами внутренних и внешних стремлений, образованных из соответствующих шкал. Все три фактора в модели выступают в качестве предикторов фактора психологического благополучия, образованного из шкал удовлетворенности собой, жизнью и школой. Между факторами внешних и внутренних стремлений допускалась ковариация.

Оценка этой модели показала неудовлетворительное соответствие данным: $\chi^2 = 3699,44$; $df = 71$; $p \leq 0,001$; CFI = 0,830; TLI = 0,782; SRMR = 0,075;

RMSEA = 0,095; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,093-0,098; PCLOSE $\leq 0,001$. Вместе с тем, величина индексов модификации указывала на возможность существенного улучшения модели путем добавления ковариации между двумя пунктами шкалы благодарности, которые являются обратными. После такого уточнения модели результаты оценки продемонстрировали приемлемое соответствие данным: $\chi^2 = 1928,45$; $df = 70$; $p \leq 0,001$; CFI = 0,913; TLI = 0,887; SRMR = 0,058; RMSEA = 0,069; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,066-0,071; PCLOSE $\leq 0,001$. В приведенной на рис. 1 модели путьевой коэффициент от внешних стремлений к психологическому благополучию значим при $p \leq 0,05$, все остальные коэффициенты значимы при $p \leq 0,001$.

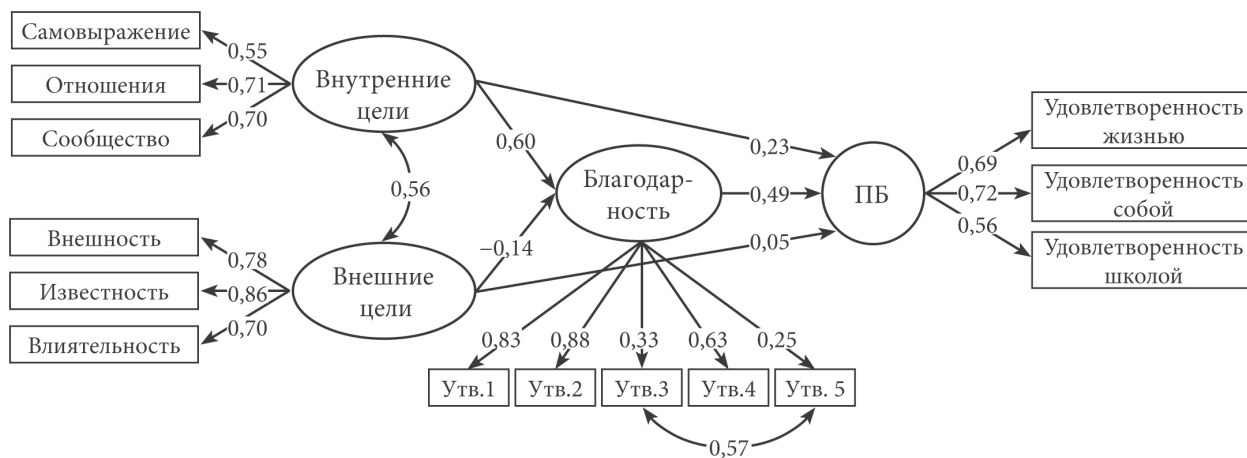


Рис. 1. Структурная модель связи благодарности с жизненными стремлениями и психологическим благополучием (ПБ — психологическое благополучие, остатки опущены для упрощения восприятия)

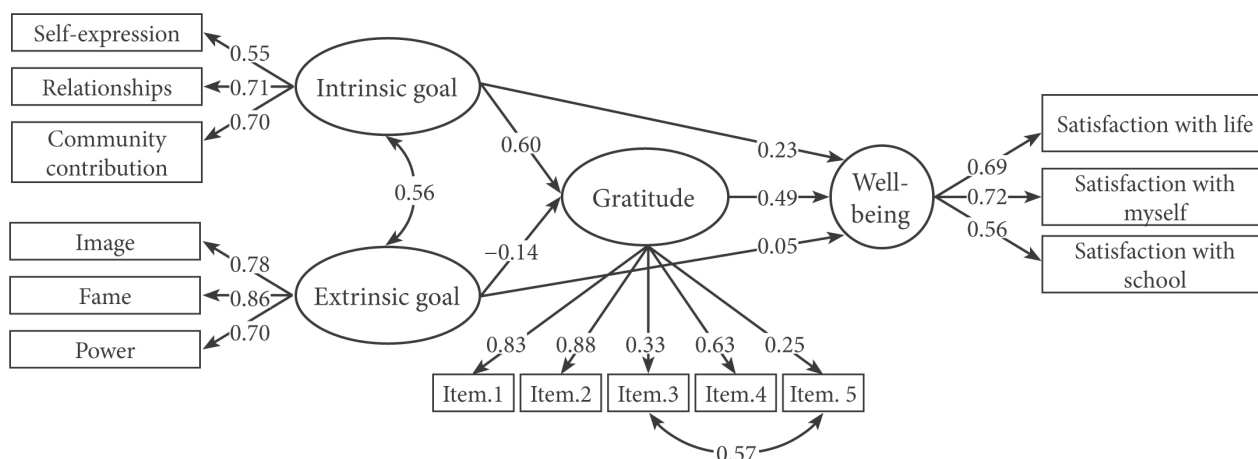


Fig. 1. Structure model of association between gratitude, life goals, and psychological well-being (residuals are omitted for parsimony)

Бутстреп-анализ медиационных эффектов показал, что в этой модели статистически значимыми являются опосредованные через благодарность эффекты на психологическое благополучие как внутренних ($0,30$; $p \leq 0,001$; $P_M = 0,56$), так и внешних стремлений ($-0,07$; $p \leq 0,001$; $P_M = 0,57$). Непосредственные эффекты жизненных стремлений на психологическое благополучие также являются статистически значимыми. Вместе с тем, опосредованные пути по своей величине составляют более половины величины общего эффекта, что свидетельствует о важности благодарности как медиатора этих связей. Таким образом, имеет место частичная медиация связей внешних и внутренних стремлений с психологическим благополучием через благодарность.

С учетом наличия существенных различий между юношами и девушками по изучаемым показателям (см. табл. 2) сначала был проведен анализ аналогичной мультигрупповой модели, однако она показывала неудовлетворительное соответствие данным. Поскольку в контексте нашего исследования интерес представляет лишь наличие изучаемых опосредованных эффектов в группах юношей и девушек, то далее были проанализированы полностью аналогичные модели отдельно в разных по признаку пола группах. Оценка модели отдельно в этих двух группах продемонстрировала, что ее соответствие данным в группе девушек несколько лучше ($\chi^2 = 1186,19$; $df = 70$; $p \leq 0,001$; CFI = 0,916; TLI = 0,891; SRMR = 0,057; RMSEA = 0,069; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,066–0,072; PCLOSE $\leq 0,001$; N = 3351), чем в группе юношей ($\chi^2 = 843,23$; $df = 70$; $p \leq 0,001$; CFI = 0,909; TLI = 0,881; SRMR = 0,064; RMSEA = 0,070; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,065–0,074; PCLOSE $\leq 0,001$; N = 2284).

На основе отдельных для юношей и девушек аналогичных моделей был проведен анализ опосредованных эффектов внешних и внутренних целей на психологическое благополучие, который продемонстрировал их статистическую значимость в обеих группах. У юношей частично опосредованными через благодарность являются эффекты как внутренних ($0,25$; $p \leq 0,001$; $P_M = 0,45$), так и внешних целей ($-0,05$; $p \leq 0,01$; $P_M = 0,25$). При этом у девушек эффект внутренних целей опосредован частично ($0,32$; $p \leq 0,001$; $P_M = 0,63$), а эффект внешних целей ($-0,08$; $p \leq 0,001$; $P_M = 0,90$) опосредован благодарностью полностью. Об этом свидетельствует незначимый в этой группе непосредственный эффект внешних стремлений на благополучие в сочетании с высокой долей опосредованного эффекта.

Обсуждение результатов

Учитывая снижение психологического благополучия молодежи, обнаруженное в самых разных странах мира (Twenge, 2020), вопрос об источниках и механизмах психологического благополучия в наши

дни становится все более актуальным. Результаты проведенного исследования подтверждают предсказанное теорией содержания целей большое значение типа жизненных стремлений для психологического благополучия. Полученные данные о прямой связи внутренних стремлений с благополучием старшеклассников согласуются с результатами недавнего метаанализа (Bradshaw et al., 2022). Обнаруженная слабая положительная корреляция между внешними стремлениями и психологическим благополучием также выглядит ожидаемо с учетом выявленной в метаанализе (Bradshaw et al., 2022) характерной для стран Восточной Европы слабой, но статистически значимой прямой связи внешних стремлений с показателями благополучия. Данные, впервые полученные на российской выборке (старшеклассников) также свидетельствуют в пользу вывода из другого недавнего метаанализа о важной роли благодарности в психологическом благополучии личности (Pottocarrero et al., 2020).

В соответствии с ожиданиями опосредованный эффект внутренних стремлений на благополучие является прямым, а внешних — обратным. При этом результаты структурного моделирования подтвердили предположение о том, что благодарность частично опосредует связи внутренних и внешних стремлений с психологическим благополучием. Интерес представляет тот факт, что, в соответствии с полученными результатами, благодарность поддерживается не только просоциальным стремлением внести вклад в жизнь сообщества, но и другими внутренними стремлениями — к близким отношениям и самовыражению. Вероятно, что внутренние стремления в большей мере способствуют позитивному взаимодействию с окружающими, сотрудничеству, вместо конкуренции с ними (к чему предрасполагают внешние стремления), что открывает больше возможностей для благодарности. В соответствии с концепцией позитивных эмоций Б. Фредриксона (Fredrickson, 2004) подобный опыт позитивных взаимодействий, способствующих переживанию благодарности, может запускать восходящую спираль позитивных переживаний и вести к росту благополучия. Возможно также, что внутренние стремления поддерживают присущую благодарным людям когнитивную схему (Woo et al., 2008), проявляющуюся в высокой оценке вклада других людей ввиду того, что внутренние стремления стимулируют к восприятию окружающих в качестве дружественных партнеров, а не соперников.

Связь благодарности с внутренними стремлениями к близким отношениям и самовыражению вносит важное дополнение в полученные ранее данные о том, что источником благодарности являются просоциальные внутренние цели (стремление внести вклад в жизнь сообщества) (Oriol et al., 2020). Можно предположить, что самые разные внутренние стремления, в отличие от замкнутых на узких, эгоистических интересах внешних стремлений, делают человека более

открытым для позитивного взаимодействия с другими людьми, тем самым способствуя развитию и расширению позитивных отношений с окружающими и признанию важности позитивного вклада других людей в их жизнь. Напротив, постановка и стремление к внешним жизненным целям (привлекательная внешность, слава и влияние на других людей) носит очевидно невротический характер, снижая благополучие индивида, причем этот процесс опосредован снижением тенденции замечать доброе участие других людей в своей жизни и достигнутых результатах, испытывая меньшее чувство благодарности. Эти данные косвенно соотносятся с результатами предыдущих исследований, показывающих, что благополучные социальные отношения — ключевой источник благополучия (см. обзор в Diener et al., 1999). Можно предположить, что люди, склонные к постановке внешних целей, склонны воспринимать других людей как средство достижения собственных эгоистичных целей, что соотносится со сниженной благодарностью к другим, а в результате не позволяет завязывать добрые дружеские отношения и ведет к снижению благополучию.

Наши результаты подтверждают многие международные данные, показывающие, что девушки демонстрируют сниженное психологическое благополучие по сравнению с юношами (Twenge, 2020). При этом в отношении механизма влияния внешних целей на благополучие была обнаружена определенная специфика: было показано, что у девушек благодарность полностью объясняет негативное влияние внешних целей на благополучие, в то время как у юношей имеет место и непосредственный негативный эффект внешних целей на благополучие. При этом механизмы влияния внутренних жизненных целей на благополучие, опосредованные переживанием благодарности к людям, универсальны для обоих полов. Можно предположить, что для юношей и девушек внешние цели имеют несколько разный смысл: у девушек они связаны со стремлением любой ценой добиться признания и признания значимыми людьми, в то время как

у юношей направлены на косвенное удовлетворение более широкого спектра базовых психологических потребностей, включая потребность в автономии.

Выводы

Диспозиционная благодарность является одним из наиболее важных факторов психологического благополучия. При этом нами показано, что благодарность частично опосредует связь внешних и внутренних жизненных стремлений с благополучием. Внешние цели, включающие стремление к известности, влиятельности и привлекательной внешности не способствуют переживанию благодарности, подрывая тем самым благополучие. Напротив, внутренние цели, связанные с саморазвитием и особенно стремление помогать другим людям и иметь с ними теплые близкие отношения, открывают много возможностей для переживания благодарности и через это укрепляют благополучие.

Результаты данного исследования могут быть использованы при разработке психологических интервенций для старшеклассников, направленных на повышение их психологического благополучия посредством укрепления благодарного отношения к миру и другим людям. В ходе таких интервенций в качестве способов укрепления благодарности и психологического благополучия могут использоваться такие широко известные в позитивной психологии практики как ведение «Дневника благодарности», упражнения «Письмо благодарности» и «Три хороших вещи», а также групповое обсуждение последствий постановки различных внутренних и внешних жизненных целей. Перспективу исследования составляет предположение о том, что обнаруженные опосредованные эффекты могут быть более выраженными в зрелом и пожилом возрасте, поскольку роль благодарности в психологическом благополучии выше у лиц старшего возраста (Martínez-Martí, Ruch, 2014).

Литература

- Нартова-Бочавер С.К., Кислица Г.К. Переживание благодарности как личностный ресурс: к постановке проблемы // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 6. С. 42–51.
- Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018, № 6. С. 5–15.
- Andrews, F.M., Withey, S.B. (1976). *Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality*. New York: Plenum Press.
- Bradshaw, E.L., et al. (2022). A meta-analysis of the dark side of the American dream: Evidence for the universal wellness costs of prioritizing extrinsic over intrinsic goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(4), 873–889. <https://doi.org/10.1037/pspp0000431>
- Cregg, D.R., Cheavens, J.S. (2021). Gratitude Interventions: Effective Self-help? A Meta-analysis of the Impact on Symptoms of Depression and Anxiety. *Journal of Happiness Studies*, 22(1), 413–445. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00236-6>
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Emmons, R.A. (2005). Emotion and religion. In R.F. Paloutzian, C.L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 235–252). New York: The Guilford Press.

- De Leersnyder, J., Koval, P., Kuppens, P., Mesquita, B. (2018). Emotions and concerns: Situational evidence for their systematic co-occurrence. *Emotion*, 18, 597–614. <https://doi.org/10.1037/emo0000314>
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Fredrickson, B.L. (2004). Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. In R.A. Emmons, M.E. McCullough (Eds.), *The Psychology of Gratitude* (pp. 145–166.). New York: Oxford University Press.
- Grouzet, F., et al. (2005). The structure of goal contents across 15 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(5), 800–816. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.5.800>
- Kasser, T., Ryan, R.M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 410–422. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.2.410>
- Kasser, T., Ryan, R.M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280–287. <https://doi.org/10.1177/0146167296223006>
- Kasser, T., Ryan, R.M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In P. Schmuck, K.M. Sheldon. (Eds.), (pp. 116–131.) Hogrefe & Huber Publishers.
- Martela, F., Bradshaw, E.L., Ryan, R.M. (2019). Expanding the map of intrinsic and extrinsic aspirations using network analysis and multidimensional scaling: Examining four new aspirations. *Frontiers in Psychology*, 10, 2174. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02174>
- Martinez-Martí, M.L., Ruch, W. (2014). Character strengths and well-being across the life span: data from a representative sample of German-speaking adults living in Switzerland. *Frontiers in Psychology*, 5, 1253. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01253>
- McCullough, M.E., Emmons, R.A., Tsang, J.-A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of personality and social psychology*, 82(1), 112–127. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112>
- Olčar, D., Rijavec, M., & Ljubin Golub, T. (2019). Primary school teachers' life satisfaction: The role of life goals, basic psychological needs and flow at work. *Current Psychology*, 38, 320–329. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9611-y>
- Oriol, X., Unanue, J., Miranda, R., Amutio, A., Bazán, C. (2020). Self-Transcendent Aspirations and Life Satisfaction: The Moderated Mediation Role of Gratitude Considering Conditional Effects of Affective and Cognitive Empathy. *Frontiers in Psychology*, 11, 2105. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02105>
- Portocarrero, F.F., Gonzalez, K., Ekema-Agbaw, M. (2020). A meta-analytic review of the relationship between dispositional gratitude and well-being. *Personality and Individual Differences*, 164, 110101. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110101>
- Reyes, V., et al. (2022). Dispositional Gratitude as an Underlying Psychological Process Between Materialism and the Satisfaction and Frustration of Basic Psychological Needs: A Longitudinal Mediation Analysis. *Journal of Happiness Studies*, 23(2), 561–586. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00414-0>
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publications.
- Twenge, J.M. (2020). Increases in depression, self-harm, and suicide among U. S. adolescents after 2012 and links to technology use: Possible mechanisms. *Psychiatric Research and Clinical Practice*, 2(1), 19–25. <https://doi.org/10.1176/appi.prcp.20190015>
- Veisson, M. (1999). Depression symptoms and emotional states in parents of disabled and non-disabled children. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 27(1), 87–97. <https://doi.org/10.2224/sbp.1999.27.1.87>
- Watson, D., Naragon-Gainey K. (2010). On the specificity of positive emotional dysfunction in psychopathology: Evidence from the mood and anxiety disorders and schizophrenia/schizotypy. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 839–848. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.002>
- Weiner, B., Russell, D., Lerman, D. (1979). The cognition–emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(7), 1211–1220. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.7.1211>
- Wood, A.M., Maltby, J., Stewart, N., Linley, P.A., Joseph, S. (2008). A social-cognitive model of trait and state levels of gratitude. *Emotion*, 8(2), 281–290. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.8.2.281>
- Wood, A.M., Froh, J.J., Geraghty, A.W.A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration: Positive Clinical Psychology. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 890–905. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>
- Wood, A.M., Joseph, S., Linley, P.A. (2007). Coping style as a psychological resource of grateful people. *Journal of social and clinical psychology*, 26(9), 1076–1093. <https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.9.1076>

References

- Andrews, F.M., Withey, S.B. (1976). *Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality*. New York: Plenum Press.
- Bradshaw, E.L., et al. (2022). A meta-analysis of the dark side of the American dream: Evidence for the universal wellness costs of prioritizing extrinsic over intrinsic goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(4), 873–889. <https://doi.org/10.1037/pspp0000431>
- Cregg, D.R., Cheavens, J.S. (2021). Gratitude Interventions: Effective Self-help? A Meta-analysis of the Impact on Symptoms of Depression and Anxiety. *Journal of Happiness Studies*, 22(1), 413–445. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00236-6>
- De Leersnyder, J., Koval, P., Kuppens, P., Mesquita, B. (2018). Emotions and concerns: Situational evidence for their systematic co-occurrence. *Emotion*, 18, 597–614. <https://doi.org/10.1037/emo0000314>
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Emmons, R.A. (2005). Emotion and religion. In R.F. Paloutzian, C.L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 235–252). New York: The Guilford Press.

- Fredrickson, B.L. (2004). Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. In R.A. Emmons, M.E. McCullough (Eds.), *The Psychology of Gratitude* (pp. 145–166.). New York: Oxford University Press.
- Grouzet, F., et al. (2005). The structure of goal contents across 15 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(5), 800–816. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.5.800>
- Kasser, T., Ryan, R.M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 410–422. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.2.410>
- Kasser, T., Ryan, R.M. (1996). Further examining the american dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280–287. <https://doi.org/10.1177/0146167296223006>
- Kasser, T., Ryan, R.M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In P. Schmuck, K.M. Sheldon. (Eds.), (pp. 116–131.) Hogrefe & Huber Publishers.
- Martela, F., Bradshaw, E.L., Ryan, R.M. (2019). Expanding the map of intrinsic and extrinsic aspirations using network analysis and multidimensional scaling: Examining four new aspirations. *Frontiers in Psychology*, 10, 2174. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02174>
- Martinez-Martí, M.L., Ruch, W. (2014). Character strengths and well-being across the life span: data from a representative sample of German-speaking adults living in Switzerland. *Frontiers in Psychology*, 5, 1253. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01253>
- McCullough, M.E., Emmons, R.A., Tsang, J.-A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112–127. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112>
- Nartova-Bochaver, S.K., & Kislitsa, G.K. (2017). Experience of gratitude as a personal resource: On the problem definition. *Psikhologicheskii Zhurnal (Psychological Journal)*, 38(6), 42–51. <https://doi.org/10.7868/S0205959217060046> (In Russ.).
- Olčar, D., Rijavec, M., & Ljubin Golub, T. (2019). Primary school teachers' life satisfaction: The role of life goals, basic psychological needs and flow at work. *Current Psychology*, 38, 320–329. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9611-y>
- Oriol, X., Unanue, J., Miranda, R., Amutio, A., Bazán, C. (2020). Self-Transcendent Aspirations and Life Satisfaction: The Moderated Mediation Role of Gratitude Considering Conditional Effects of Affective and Cognitive Empathy. *Frontiers in Psychology*, 11, 2105. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02105>
- Portocarrero, F.F., Gonzalez, K., Ekema-Agbaw, M. (2020). A meta-analytic review of the relationship between dispositional gratitude and well-being. *Personality and Individual Differences*, 164, 110101. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110101>
- Reyes, V., et al. (2022). Dispositional Gratitude as an Underlying Psychological Process Between Materialism and the Satisfaction and Frustration of Basic Psychological Needs: A Longitudinal Mediation Analysis. *Journal of Happiness Studies*, 23(2), 561–586. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00414-0>
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publications.
- Sychev, O.A., Gordeeva, T.O., Lunkina, M.V., Osin, E.N., & Sidneva, A.N. (2018). Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 6, 5–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230601> (In Russ.).
- Twenge, J.M. (2020). Increases in depression, self-harm, and suicide among U. S. adolescents after 2012 and links to technology use: Possible mechanisms. *Psychiatric Research and Clinical Practice*, 2(1), 19–25. <https://doi.org/10.1176/appi.prcp.20190015>
- Weisson, M. (1999). Depression symptoms and emotional states in parents of disabled and non-disabled children. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 27(1), 87–97. <https://doi.org/10.2224/sbp.1999.27.1.87>
- Watson, D., Naragon-Gainey K. (2010). On the specificity of positive emotional dysfunction in psychopathology: Evidence from the mood and anxiety disorders and schizophrenia/schizotypy. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 839–848. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.002>
- Weiner, B., Russell, D., Lerman, D. (1979). The cognition–emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(7), 1211–1220. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.7.1211>
- Wood, A.M., Froh, J.J., Geraghty, A.W.A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration: Positive Clinical Psychology. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 890–905. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>
- Wood, A.M., Joseph, S., Linley, P.A. (2007). Coping style as a psychological resource of grateful people. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(9), 1076–1093. <https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.9.1076>
- Wood, A.M., Maltby, J., Stewart, N., Linley, P.A., Joseph, S. (2008). A social-cognitive model of trait and state levels of gratitude. *Emotion*, 8(2), 281–290. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.8.2.281>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



Олег Анатольевич Сычев — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина, osn1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>

Oleg A. Sychev — PhD in Psychology, Senior Researcher, Research Department, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, osn1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>



Тамара Олеговна Гордеева — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, ведущий научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», tamgordeeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>

Tamara O. Gordeeva — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Leading Researcher, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, tamgordeeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>



Виктория Александровна Титова Граншам — аспирант факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, victoria.titova.grandchamp@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2693-9035>

Victoria A. Titova Grandchamp — Postgraduate Student, Lomonosov Moscow State University, victoria.titova.grandchamp@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2693-9035>



Наталья Александровна Руднова — кандидат психологических наук, доцент, Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, rudnova.na@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2063-2892>

Natal'ya A. Rudnova — Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, rudnova.na@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2063-2892>



Дмитрий Сергеевич Корниенко — доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии факультета психологии Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, старший научный сотрудник Лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, corney@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6597-264X>

Dmitrii S. Kornienko — Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of General Psychology, Faculty of Psychology, the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Senior Researcher at the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, corney@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6597-264X>

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0412>

УДК 159.9.07

Взаимосвязь стилевых особенностей юмора и типов совладающего поведения у студентов

М.С. Асланова^{1,2}✉, Е.В. Молоток², А.М. Каурова², Е.Е. Яськова²

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

² Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова, Москва, Российская Федерация

✉ simomargarita@ya.ru

Резюме

Актуальность. Формирование адаптивного совладающего (копинг) поведения сегодня приобретает большую актуальность. В ряде исследований, как один из показателей психологической адаптации, рассматривается юмор. Однако, природа связи различных видов совладающего поведения со стилевыми особенностями юмора все еще недостаточно прояснена, что обуславливает актуальность данной работы.

Цель. Изучение взаимосвязи стилевых особенностей юмора и типов совладающего (копинг) поведения у студентов.

Методы. Исследование включало в себя 2 основные методики диагностики: опросник стилей юмора Р. Мартина (в адаптации Иванова и др., 2013) и копинг-тест Р. Лазаруса (в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык) для выявления способов совладающего поведения в стрессовых ситуациях (Крюкова, Куфтык, 2007).

Выборка. Выборку составили 120 студентов московских вузов в возрасте от 17 до 30 лет, среди которых 78,3% женщин.

Результаты. Были получены (эксплораторный факторный анализ) 3 группы стратегий совладающего (копинг) поведения, сфокусированные на субъективном состоянии (1), направленные на взаимодействие с социумом (2) и на изменение ситуации (3). Обнаружено, что группы стратегий (1) и (2) связаны с аффилиативным стилем юмора, тогда как группа (3) связана с самоподдерживающим стилем юмора (Ro Спирмена, $p < 0,05$). Также, были выделены (кластеризация К-средними) 3 группы респондентов, различающиеся по предпочитаемым стратегиям. Сравнение групп респондентов (ANOVA) показало, что аффилиативный стиль юмора менее выражен у студентов, чаще прибегающих к стратегиям совладания, направленным на изменение ситуации, по сравнению с остальными стратегиями совладания ($p < 0,001$).

Выводы. Совладающее поведение у студентов, прежде всего, связано с поддерживающими стилями юмора, тогда как с деструктивными стилями юмора связей обнаружено не было. Полученные результаты представляют научную значимость, дополняя имеющиеся знания в области совладающего поведения, а также открывают перспективу их практического использования в рамках тренингов.

Ключевые слова: копинг-стратегии, копинг, совладающее поведение, стресс, совладание, стили юмора.

Для цитирования: Асланова М.С., Молоток Е.В., Каурова А.М., Яськова Е.Е. Взаимосвязь стилевых особенностей юмора и типов совладающего поведения у студентов // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 4. С. 137–147. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0412>

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0412>

Relationship between Stylistic Characteristics of Humor and Types of Coping Behavior in Students

Margarita S. Aslanova^{1,2}✉, Ekaterina V. Molotok², Aleksandra M. Kaurova²,
Elizaveta E. Iaskova²¹Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation²I.M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russian Federation

✉ simomargarita@ya.ru

Abstract**Background.** Today, the development of adaptive coping behavior is extremely relevant. Some studies show that humor is an indicator of psychological adaptation. However, the relation between different styles of humor and different styles of coping behavior has not been studied.**Objective.** The study aims to identify the relationship between the stylistic characteristics of humor and the types of coping behavior among students.**Methods.** The study was conducted with the use of two diagnostic methods. The first is a questionnaire of humor styles by R. Martin (adapted in Russian by Ivanov et al., 2013). The second one is a coping test by R. Lazarus (adapted in Russian by Kryukov, Kuftyak, 2007).**Sample.** The study involved 120 students of Moscow universities aged from 17 to 30 years (78.3% are female).**Results.** Exploratory factor analysis revealed 3 groups of coping behavior strategies among students. These were strategies focused on the person (1), on interacting with society (2), on changing the situation (3) in stress. It was found that the strategy groups (1) and (2) correlated with the affiliation style of humor. Group (3) correlated with a self-supporting style of humor (Ro-Spearman, $p < 0,05$). Clustering by K-means method identified 3 groups of respondents. In each group, respondents used different coping strategies. We compare the groups (ANOVA) and got that the affiliation style of humor is less expressed among students who often use coping strategies focused on changing the situation ($p < 0.001$).**Conclusion.** Coping behavior among students is rather associated with supportive humor styles than with destructive humor styles. These results are of scientific significance, complementing the current knowledge about coping behavior. They can also be used in psychological trainings for students.**Keywords:** coping strategies, coping, coping behavior, stress, coping, styles of humor.*For citation:* Aslanova, M.S., Molotok, E.V., Kaurova, A.M., Iaskova, E.E. (2023). Relationship between Stylistic Characteristics of Humor and Types of Coping Behavior in Students. *National Psychological Journal*, 18(4), 137–147. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0412>**Введение**

Начиная с 1990-х годов психологические исследования в области совладающего (копинг) поведения были и остаются крайне популярными, как в российской, так и зарубежной психологии (Грановская, Никольская, 1999; Змановская, 2004; Крюкова, 2005; Нартова-Бочавер, 1997). Термин «копинг», впервые использованный в 1962 г. Л. Мэрфи для обозначения способа совладания со стрессом рассматривается как поведение, направленное на поиск и формирование адекватного для стрессовой ситуации ответа, управление стрессом и минимизацию потерь, что способствует адаптации, которая в современном научном представлении понимается как целостный процесс, характеризующий динамическое системное взаимо-

действие личности с социальной средой (Карабанова, Молчанов, 2022).

В русскоязычной литературе разными авторами под термином «копинг» понимается: «купирование стресса», «преодоление», «совладание» и иногда адаптивное поведение (Анцыферова, 1981; Бодров, 1996; Крюкова, 2005). В более ранних зарубежных исследованиях стресса «копинг» обозначает понятие, близкое по своему фактическому содержанию к психологической защите или же, в более новых исследованиях, стратегии действий, предпринимаемых человеком в ситуациях психологической угрозы, что, в ряде случаев, приводит к отождествлению копинга с ответом на стрессовую ситуацию и провоцирует значительное упрощение сложного психоэмоционального и поведенческого процесса

(Абабков, Перре, 2004; Endler, Parker, 1993; Lazarus, 1966, 1993). В зарубежных психологических исследованиях выделяются три основных подхода к проблеме совладающего поведения (Крюкова, 2005; Endler & Parker, 1990):

1. Диспозиционный, направленный на изучение специфических личностных качеств и особенностей, обеспечивающих эффективность совладающего поведения (Басин, Ярошевский, 1991).
2. Динамический или ситуационный, фокусирующийся на ситуационных факторах в выборе стратегий совладания (Folkman, 1980; Lazarus, 1984).
3. Интегративный подход, сочетающий в себе 2 вышеупомянутых подхода (Реан, 2006).

К. Нартовой-Бочавер были предложены основания для создания классификации видов психологического преодоления, которые подразделяются по (Нартова-Бочавер, 1997):

1. Ориентированности, или «локус coping» (на проблему или на себя).
2. Области психического, в которой разворачивается преодоление (внешняя деятельность, представления или чувства).
3. Эффективности (приносит желаемый результат по разрешению затруднений или нет).
4. Временной протяженности полученного эффекта (разрешается ситуация радикально или требует возврата к ней).
5. Ситуациям, провоцирующим coping-поведение (кризисные или повседневные).

Настоящее исследование опирается на концепцию Р. Лазаруса — С. Фолкмана, в рамках которой ими были выделены проблемно-ориентированный и эмоционально-ориентированный виды копинга (Folkman, Lazarus, 1986). Под термином «копинг» или «совладающее поведение» понимается динамический процесс, имеющий специфику, определяющуюся как ситуацией, требующей разрешения, так и субъективных переживаний человека (Folkman, Lazarus, 1980; Folkman, Lazarus, 1988).

Снятие эмоционального напряжения и стабилизация психологического состояния обеспечивается за счет внутренних ресурсов организма и приобретенных индивидуальных особенностей, что способствует формированию и дальнейшей интеграции эффективных стратегий совладающего поведения зрелой личности в собственную деятельность (Балл, 1989; Caniëls, van Assen, van Oortmerssen 2020; Morgan, Smith, Singh, 2019).

Исследования последних лет, опирающиеся на концепцию Р. Мартина (Martin, 2003) рассматривают юмор как форму совладающего поведения. В рамках указанной концепции юмор, как процесс, включает в себя осознание социального контекста, процесса когнитивной оценки, а также эмоциональную реакцию и выражение радости в виде смеха или других поведенческих действий и реакций, имеющих сходную природу. Мартин Род предложил рассматривать 4 основных компонента юмора (Martin, 2003):

1. Социальный контекст.
2. Когнитивно-перцептивный процесс.
3. Эмоциональная реакция.
4. Вокально-поведенческое выражение смеха.

Родом Мартином было выделено 4 стиля юмора, имеющих различия по направленности — на себя или на других — и характеру — поддерживающий или уничижительный, деструктивный (Martin, 2003): аффилиативный (поддерживающий, направленный на других), самоподдерживающий (поддерживающий, направленный на себя), агрессивный (уничижительный, направленный на других), самоуничижительный (уничижительный, направленный на себя).

Данные недавних отечественных и зарубежных исследований показывают, что использование юмора положительно сказывается на возможности управления собственным состоянием здоровья, эффективности преодоления стресса и достижении социальной адаптации у спортсменов, восстанавливающихся от травм, у людей в период пандемии и, в особенности, у студентов, ключевые этапы обучения которых пришлось на упомянутый период времени, а также у пожилых людей (Рассказова, Леонтьев, Лебедева, 2020; Яворовская, Леонов, Якушина, Рассказова, 2022; Amici, 2019; Caniëls, van Assen, van Oortmerssen 2020; Fessell, 2020; Mallya, Reed, Yang, 2017; Marziali, McDonald, Aging, 2020; Matter, 2022).

Мы предположили, что существуют особенности совладающего (копинг) поведения у студентов, использующих различные стили юмора. В частности:

— студенты, предпочитающие стили юмора, ориентированные на себя, чаще прибегают к эмоционально-ориентированным типам совладающего (копинг) поведения;

— студенты, предпочитающие стили юмора, ориентированные на других, чаще прибегают к проблемно-ориентированным типам совладающего (копинг) поведения.

Выдвижение данных гипотез основано на результатах актуальных зарубежных исследований, подтвердивших наличие неоднозначной связи юмора с субъективным психологическим благополучием и навыками психоэмоциональной регуляции, несмотря на его очевидную отрицательную связь с беспоконьем (Dionigi, Duradoni, Vagnoli, 2021; Fritz, 2020; Matter, 2022; Morgan, Smith, Singh, 2019). Существует предположение, что именно стратегии, выбираемые для осуществления эмоциональной саморегуляции, во многом определяют стилистические особенности юмора (Amjad, Dasti, 2020; Dionigi, Duradoni, Vagnoli, 2021; Papousek, Rominger, Weiss, Perchtold, Fink, Feysaerts, 2019). Также в качестве основания выдвинутых нами гипотез выступает тот факт, что аффилиативный стиль юмора, являющийся ориентированным на других, негативно коррелирует с аутизацией, подозрительностью и настороженностью, в то время как самоподдерживающий стиль юмора, являющийся ориентированным на себя, связан с дистанцированием (Иванова, Митина, Зайцева, Стефаненко, Ениколопов, 2013).

Таким образом, основной целью настоящего исследования выступает эмпирическая оценка взаимосвязи стилевых особенностей юмора и типов совладающего поведения у студентов.

Методы

Для достижения поставленной цели в исследовании применялись следующие методики:

1. Методика «Способы совладающего поведения»/ «Копинг-тест Ричарда Лазаруса», разработанная Р. Лазарусом и С. Фолкманом для определения механизмов реагирования и способов преодоления трудностей личности в стрессовых ситуациях. На русскоязычной выборке методика была адаптирована Т.Л. Крюковой и Е.В. Куфтяк (Крюкова, Куфтяк, 2007). Опросник состоит из 50 утверждений, описывающих 8 шкал: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы и положительная переоценка.

2. Опросник стилей юмора Р. Мартина использовался для определения предпочитаемых стилей юмора. Методика адаптирована на русскоговорящей выборке Е.М. Ивановой, О.В. Митиной и рядом других исследователей (Иванова, Митина, Зайцева, Стефаненко, Ениколопов, 2013). Опросник включает в себя 32 утверждения, описывающих различные ситуации, где используется юмор, и представлен 4 шкалами: аффилиативным, самоподдерживающим, агрессивным и самоуничижительным стилями юмора. Респонденту предлагается оценить по 7-балльной шкале Лайкерта согласие с утверждениями об использовании юмора в его жизни.

Дополнительно в исследовании были собраны социо-демографические данные относительно пола, возраста испытуемых и их академической успеваемости.

Результаты были обработаны с применением пакетов программ Microsoft Excel 2007 и IBM SPSS Statistics 22 [rus]. Использованы базовые описательные статистики, эксплораторный факторный анализ, корреляционный анализ Спирмена, кластеризация К-средними и дисперсионный анализ.

Таблица 1. Повернутая матрица компонент

| Способы совладающего поведения | Компоненты | | |
|---|------------|----------|----------|
| | Фактор 1 | Фактор 2 | Фактор 3 |
| Стратегия «Самоконтроль» | 0,701 | | |
| Стратегия «Избегание» | 0,655 | | |
| Стратегия «Дистанцирование» | 0,634 | | |
| Стратегия «Принятие ответственности» | 0,409 | | |
| Стратегия «Поиск социальной поддержки» | | 0,695 | |
| Стратегия «Конфронтация» | | 0,582 | |
| Стратегия «Планирование решения проблемы» | | | 0,752 |

Выборка

Выборку исследования (N = 120) составили студенты московских вузов в возрасте от 17 до 30 лет ($M_{\text{возраст}} = 20,28$; $SD = 2,457$), в состав выборки вошли 78,3% женщин и 21,7% мужчин. Значимых различий по измеряемым в исследовании и параметрам в зависимости от пола обнаружено не было.

Результаты исследования

Распределение по шкалам методик носит смешанный характер (Z Колмогорова — Смирнова $\in [0,065; 0,135]$, $p \in [< 0,001; 0,200]$), вследствие чего, для анализа применялись непараметрические методы статистического вывода.

С целью определения групп копинг-стратегий относительно их направленности на рассматриваемой выборке был проведен факторный анализ (метод главной оси). Качество исходных данных для применения факторного анализа оценивалось при помощи критерия КМО (0,601) и критерия Бартлетта ($p < 0,001$). Извлеченные общности переменных полностью описываются выделенными факторами, за исключением переменной «принятие ответственности» (общность составляет 0,215).

При проведении факторного анализа на основании критерия Кайзера было принято решение извлечь 3 фактора, процент объясненной дисперсии по которым составляет 51,6%.

Вращение факторов осуществлялось с применением метода ортогонального вращения (варимакс). Воспроизведенная матрица корреляций демонстрирует слабые межфакторные корреляции после вращения. В табл. 1 приведены выделенные факторы с нагрузками по ним и оценкой надежности (альфа Кронбаха) по каждому из них. Копинг-стратегии, вошедшие в первый фактор, объединяют стратегии совладания, сфокусированные на субъективном состоянии респондента. Во второй фактор вошли стратегии, направленные на взаимодействие респондента с социумом. В третьем факторе объединены стратегии, направленные на изменение ситуации.

| | | | |
|--------------------------------------|--------|--------|--------|
| Стратегия «Положительная переоценка» | | | 0,443 |
| Оценка надежности (альфа Кронбаха) | 0,663 | 0,571 | 0,549 |
| Процент дисперсии по фактору | 26,502 | 14,947 | 10,149 |

Примечание: в таблице представлены нагрузки по определяющему фактору для каждой стратегии.

Table 1. The rotated component matrix

| Ways of coping behavior | Components | | |
|--|------------|----------|----------|
| | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 |
| The "Self-control" strategy | 0.701 | | |
| The "Avoidance" strategy | 0.655 | | |
| The "Distancing" strategy | 0.634 | | |
| The "Taking Responsibility" strategy | 0.409 | | |
| The "Search for Social Support" strategy | | 0.695 | |
| The "Confrontation" strategy | | 0.582 | |
| The strategy "Planning to solve a problem" | | | 0.752 |
| The strategy "Positive revaluation" | | | 0.443 |
| Reliability assessment (Cronbach's Alpha) | 0.663 | 0.571 | 0.549 |
| Percentage of dispersion by factor | 26.502 | 14.947 | 10.149 |

Note: the table shows the loads by determining factor for each strategy.

Дальнейший корреляционный анализ связей (Ro Спирмена) позволил выявить положительные связи для:

— фактора, объединяющего копинг-стратегии, сфокусированные на субъективном состоянии, с аффилиативным ($R_o = 0,266, p = 0,003$) стилем юмора;

— фактора, объединяющего копинг-стратегии, направленные на изменение ситуации, с самоподдерживающим стилем юмора ($R_o = 0,441, p < 0,001$);

— фактора, объединяющего копинг-стратегии, направленные на взаимодействие с социумом, с аффилиативным стилем юмора ($R_o = 0,198, p = 0,030$).

С агрессивным и самоуничижительным стилями юмора для выделенных факторов не было выявлено взаимосвязей.

Таким образом, респонденты, использующие стратегии совладания, сфокусированные на субъективном состоянии и направленные на взаимодействие с социумом, предпочитают аффилиативный стиль юмора (направленный на поддержку других), а респонденты, использующие стратегии совладания, направленные на изменение ситуации, используют самоподдерживающий стиль юмора (направленный на поддержку себя).

На следующем шаге, при помощи кластерного анализа (кластеризация К-средними) были выделены три группы респондентов, различающиеся между собой по предпочитаемым стратегиям совладания (табл. 2).

Таблица 2. Выявление групп респондентов, различающихся между собой по предпочитаемым стратегиям совладания (кластеризация К-средними)

| | Предпочитаемый тип совладающего поведения | | | Достоверность различий | |
|---|--|---|--|--------------------------------|---------|
| | Стратегии совладания, сфокусированные на субъективном состоянии (центр кластера) | Стратегии совладания, направленные на изменение ситуации (центр кластера) | Стратегии совладания, направленные на взаимодействие с социумом (центр кластера) | H-критерий Краскелла — Уоллиса | p-value |
| Стратегии совладания, сфокусированные на субъективном состоянии | 0,999 | -0,459 | -0,468 | 73,292 | < 0,001 |
| Стратегии совладания, направленные на взаимодействие с социумом | 0,228 | -0,714 | 0,711 | 62,889 | < 0,001 |

| | | | | | |
|--|--------|--------------|--------|--------|---------|
| Стратегии совладания, направленные на изменение ситуации | -0,188 | 0,441 | -0,389 | 19,338 | < 0,001 |
| Количество респондентов | 38 | 47 | 35 | | |

Table 2. Identification of groups of respondents who differ in their preferred coping strategies (clustering by K-means)

| | Preferred type of coping behavior | | | Reliability of differences | |
|---|---|---|---|-------------------------------|---------|
| | Coping strategies focused on the subjective condition (the center of the cluster) | Coping strategies aimed at changing the situation (the center of the cluster) | Coping strategies aimed at interaction with society (the center of the cluster) | Craskell — Wallis H-criterion | p-value |
| Coping strategies focused on the subjective condition | 0.999 | -0.459 | -0.468 | 73.292 | < 0.001 |
| Coping strategies aimed at interaction with society | 0.228 | -0.714 | 0.711 | 62.889 | < 0.001 |
| Coping strategies aimed at changing the situation | -0.188 | 0.441 | -0.389 | 19.338 | < 0.001 |
| Number of respondents | 38 | 47 | 35 | | |

В первый кластер (N = 38) вошли респонденты, чьим предпочитаемым типом совладания является использование копинг-стратегий, сфокусированных на субъективном состоянии. Значительно менее часто эта группа респондентов прибегает к копинг-стратегиям, направленным на взаимодействие с социумом и практически не использует стратегии, направленные на изменение ситуации.

Во второй кластер (N = 47) вошли респонденты, предпочитающие использовать стратегии совладания, направленные на изменение ситуации и практически не прибегающие к стратегиям, сфокусированным на субъективном состоянии и, направленным на взаимодействие с социумом.

В третий кластер (N = 35) вошли респонденты, чаще остальных использующие стратегии совладания, направленные на взаимодействие с социумом, и практически не использующие стратегии, сфокусированные на индивидуальном состоянии и, направленные на изменение ситуации.

Различия между выделенными кластерами являются

значимыми по всем параметрам (H-критерий Кракскелла — Уоллиса, p-value < 0,001).

Дальнейшее применение однофакторного дисперсионного анализа (с непараметрической поправкой Уэлча), в котором в качестве фактора использовался предпочитаемый тип совладающего поведения, выделенный с помощью кластерного анализа, позволило выявить значимые различия в выраженности аффилиативного стиля юмора ($Y_{элч} = 5,322$; $p = 0,007$) (табл. 3). Анализ апостериорных различий (критерий НЗР) позволил выявить, что аффилиативный стиль юмора значимо менее выражен у респондентов, чаще использующих стратегии совладания, направленные на изменение ситуации, чем у респондентов, использующих стратегии совладания, сфокусированные на субъективном состоянии ($p = 0,003$), и у респондентов, использующих стратегии совладания, направленные на взаимодействие с социумом ($p = 0,009$).

Для других стилей юмора различий в зависимости от предпочитаемого респондентом типа совладающего поведения обнаружено не было.

Таблица 3. Оценка достоверности различий в выраженности стилей юмора у респондентов, предпочитающих разные типы совладающего поведения (апостериорные сравнения)

| | | Стратегии совладания, сфокусированные на субъективном состоянии | Стратегии совладания, направленные на изменение ситуации | Стратегии совладания, направленные на взаимодействие с социумом | Достоверность различий (Уэлч, уровень значимости) |
|---------------------|---|---|--|---|---|
| Аффилиативный стиль | Стратегии совладания, сфокусированные на субъективном состоянии | - | $\Delta M = 3,45$ $p = 0,002$ | | 9,979 < 0,001 |
| | Стратегии совладания, направленные на изменение ситуации | | - | $\Delta M = -2,99$ $p = 0,009$ | |
| | Стратегии совладания, направленные на взаимодействие с социумом | | | - | |

Примечание: серым в таблице выделены незначимые апостериорные сравнения, ΔM — разность средних значений.

Table 3. Assessment of the reliability of differences in the expression of humor styles among respondents who prefer different types of coping behavior (a posteriori comparisons)

| | | Coping strategies focused on the subjective condition | Coping strategies aimed at changing the situation | Coping strategies aimed at changing the situation | Reliability of differences (Welch, p-value) |
|-------------------|---|---|---|---|---|
| Affiliative style | Coping strategies focused on the subjective condition | - | $\Delta M = 3.45$ $p = 0.002$ | | 9.979 < 0.001 |
| | Coping strategies aimed at changing the situation | | - | $\Delta M = -2.99$ $p = 0.009$ | |
| | Coping strategies aimed at changing the situation | | | - | |

Note: insignificant a posteriori comparisons are highlighted in gray in the table, ΔM — mean difference.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование позволило выявить 3 стратегии совладания, различающиеся по направленности: 1) сфокусированные на субъективном состоянии, 2) направленные на взаимодействие с социумом и 3) ориентированные на изменение ситуации. Выделенные нами типы по своему содержанию соотносятся с группами копингов, выделенными в своих трудах Р. Лазарусом и С. Фолкманом (Folkman, Lazarus, 1988), и с классификацией, созданной С.К. Нартовой-Бочавер (Нартова-Бочавер, 1997).

В рамках проведенного исследования не было обнаружено связей уничижительных стилей юмора со стратегиями совладания, что согласуется с результатами исследования Е.М. Ивановой и коллег, а также подчеркивается в трудах Р. Мартина (Иванова и др., 2013; Martin 1996; Martin 2003; Gray, Larsen, Martin, Puhlik-Doris, Weir, 2003).

Респонденты, предпочитающие стратегии совладания, сфокусированные на субъективном состоянии и направленные на взаимодействие с социумом, чаще используют affiliative стиль юмора (направленный на других), а респонденты, предпочитающие стратегии совладания, направленные на изменение ситуации, скорее выбирают самоподдерживающий стиль юмора (направленный на себя), что соотносится с результатами ранних исследований (Иванова и др., 2013, Нартова-Бочавер, 1997).

Было показано, что юмор, и связанные с ним личностные черты, повышают адаптивность личности (Рассказова, Леонтьев, Лебедева, 2020; Яворовская, Леонов, Якушина, Рассказова, 2022; Amici, 2019; Caniels, van Assen, van Oortmarssen 2020; Fessell, 2020; Mallya, Reed, Yang, 2017; Marziali, McDonald, Aging, 2020; Matter, 2022). Из этого можно сделать вывод, что совладающее поведение, ориентированное на проблему (задачу), направлено на изменение ситуации в области отношения человека с внешней средой за счет изменения когнитивной оценки происходящего. А совладающее поведение, ориентированное на субъективные (эмоциональные) переживания, направле-

но на изменение внутреннего отношения к происходящему во внешней среде.

Также известно, что affiliative стиль юмора коррелирует с конструктивными и относительно конструктивными стратегиями совладания. Самоподдерживающий стиль юмора, в соответствии с результатами исследователей, напрямую связан с дистанцированием, что может объяснять ориентированность респондентов, для которых он характерен, на выбор проблемно-ориентированного копинга (Иванова и др., 2013; Нартова-Бочавер, 1997). При этом в ранних исследованиях также показано, что юмор оказывает воздействие на субъективное психологическое благополучие респондентов, которое различается в зависимости от предпочитаемого стиля (Amjad, Dasti, 2020; Dionigi, Duradoni, Vagnoli, 2021; Papousek, Rominger, Weiss, Perchtold, Fink, Feysaerts, 2019).

Полученные результаты открывают перспективу для дальнейших исследований в области юмора, развивающих изучение данного конструкта в качестве одной из стратегий совладающего поведения и одного из предикторов психологического благополучия. Использование юмора как копинга с целью совершенствования имеющихся стратегий и поиска новых способов борьбы со стрессом особенно актуально для студентов, в связи с тем, что это может способствовать развитию психологической гибкости и, как следствие, психологической адаптивности.

Выводы

По результатам проведенного анализа данных можно сделать следующие выводы:

1. Деструктивные стили юмора у студентов не связаны с типами совладающего поведения в отличие от поддерживающих стилей юмора.
2. Студенты, предпочитающие affiliative стиль юмора, направленный на поддержку других, чаще прибегают к совладающему поведению, ориентированному на субъективное состояние и взаимодействие с социумом.
3. Студенты, предпочитающие самоподдерживающий стиль юмора, направленный на поддержку

себя, чаще используют стратегии, ориентированные на изменение ситуации.

Практическое применение

Полученные результаты могут послужить базой для создания тренингов, направленных на повышение психологической грамотности в области выбора стратегий совладающего поведения.

Ограничения

По большей части ограничения затрагивают выборку исследования. Выборка является несбалансированной по полу (78,3% женщин) и возрасту. Кроме того, все респонденты проживают в Москве и обучаются в московских вузах. Также стоит отметить, что у одного из выявленных факторов невысокий показатель общности (0,215).

Литература

- Аббатов В.А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. СПб.: Речь, 2004.
- Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающей системе. Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981.
- Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 92–100.
- Бассин Ф.В., Ярошевский М.Г. Фрейд и проблемы психической регуляции поведения человека / Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. М.: Наука, 1991. С. 418–439.
- Бодров В.А. Когнитивные процессы и психологический стресс // Психологический журнал. 1996. Т. 17, № 4. С. 64–73.
- Грановская Р.М., Никольская И.М. Совладание — осознанные защитные стратегии. Защита личности: психологические механизмы. СПб.: Знание, 1999. С. 242–266.
- Иванова Е.М., Митина О.В., Зайцева А.С., Стефаненко Е.А., Ениколопов С.Н. Русскоязычная адаптация опросника стилей юмора Р. Мартина // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Т. 6, № 2. С. 71–85.
- Карабанова О.А., Молчанов С.В. Статус профессиональной идентичности как фактор психологической адаптации личности в юношеском возрасте // Национальный психологический журнал. 2022. № 4(48). С. 19–28.
- Корзун С.А. Совладающее поведение девиантных подростков // Проблемы управления и теории информации. 2009. № 3. С. 70–74.
- Корзун С.А., Коломейцев Ю.А. Основные научные подходы к копинг-поведению (совладающему поведению) // Проблемы управления. 2010. № 2. С. 1–11.
- Крюкова Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 2. С. 5–15.
- Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дис. ... д-ра псих. наук. Кострома, 2005.
- Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.
- Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. № 5. С. 20–30.
- Рассказова Е.И., Леонтьев Д.А., Лебедева А.А. Пандемия как вызов субъективному благополучию: тревога и совладание // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т.28, № 2. С. 90–108. <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280205>
- Род М. Психология юмора / Под ред. Л.В. Куликова. СПб: Питер, 2009.
- Яворовская А.Д., Леонов С.В., Якушина А.А., Рассказова Е.И. Особенности совладающего поведения у травмированных спортсменов // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2022. № 3. С. 360–375.
- Akram, B., Ahmad, M.A., Akram, A. (2018). Coping mechanisms as predictors of suicidal ideation among the medical students of Pakistan. *Behaviour*, 12(14), 1608–1612.
- Amici, P. (2019). The humor in therapy: Toe healing power of laughter. *Psychiatria Danubina*, 31(3), 503–508.
- Amjad, A., Dasti, R. (2022). Humor styles, emotion regulation and subjective well-being in young adults. *Current Psychology*, 41(9), 6326–6335.
- Aspinwall, L.G., Taylor, S.E. (1997). A stitch in time: self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121, 417–436.
- Baratta, M.V., Maier, S.F. (2019). New tools for understanding coping and resilience. *Neuroscience Letters*, 693, 54–57.
- Boyarinov, D.M., Gubaidulina, L.M., Novikova, Yu.A., Kachina, A.A., Barabanshchikova, V.V. (2022). Psychological predictors of procrastination among psychology students. *National psychological journal*, 4(48), 91–101.
- Braun-Lewensohn, O., Mayer, C.H. (2020). Salutogenesis and Coping: Ways to Overcome Stress and Conflict. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6667.
- Canestrari, C., Bongelli, R., Fermani, A., Riccioni, I., Bertolazzi, A., Muzi, M., & Burro, R. (2021). Coronavirus disease stress among Italian healthcare workers: The role of coping humor. *Frontiers in Psychology*, 3962.
- Endler, N.S., Parker, J.D.A. (1990). Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844–854.
- Fessell, D. (2020). Laughter leaves me lighter: coping with COVID-19. *Jama*, 323(24), 2476–2477.
- Folkman, S., Lazarus R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-age community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219–239.
- Folkman, S., Lazarus, R.S. (1988). Manual for the Ways of Coping Questionnaire. New York: Consulting Psychologists Press.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., Gruen, R. (1986). The dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992–1003.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Gruen, R.J., DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571–579.

- Fritz, H.L. (2020). Coping with caregiving: Humor styles and health outcomes among parents of children with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 104, 103700.
- Gruner, C.R. (1997). *The game of humor: A comprehensive theory of why we laugh*. Transaction Publisher.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer publishing company.
- Lazarus, R.S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing gutlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1–21.
- Lazarus, R.S., Kanner, A.D., Folkman, S. (1980). Emotions: a cognitive phenomenological analysis. *Emotion. Theory, Research and Experience*, 1, 185–217.
- Mallya, S., Reed, M., Yang, L. (2019). A theoretical framework for using humor to reduce the effects of chronic stress on cognitive function in older adults: an integration of findings and methods from diverse areas of psychology. *Humor*, 32(1), 49–71.
- Martin, R.A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37, 48–75.
- Marziali, E., McDonald, L., Donahue, P. (2008). The role of coping humor in the physical and mental health of older adults. *Aging and Mental Health*, 12(6), 713–718.
- Matter, M.M. (2022). Adding amusement to anxiety: uses of humor in informal caregiver support groups. *Communication Quarterly*, 1–25.
- Morgan, J., Smith, R., Singh, A. (2019). Exploring the role of humor in the management of existential anxiety. *Humor*, 32(3), 433–448.
- Norrick, N.R. (2003). *Issues in conversational joking: Humor in everyday talk*. Indiana University Press.
- Parker, I., Endler, N. (1993). If it changes, it might be unstable: Examining the factor structure of the Ways of Coping Questionnaire. *Psychological Assessment*, 5(3), 361–368.
- Paulhan, I. (1992). Le concept de coping. *Année Psychologique*, 4, 315–319.
- Pearlin, L.I., Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2–21.
- Rothermich, K., Ogunlana, A., Jaworska, N. (2021). Change in humor and sarcasm use based on anxiety and depression symptom severity during the COVID-19 pandemic. *Journal of psychiatric research*, 140, 95–100.
- Satici, B. (2020). Exploring the relationship between coping humor and subjective happiness: belongingness and forgiveness as serial mediators. *Health Psychology Report*, 8(3), 228–237.
- Schwarzer, R. (2001). Stress, Resources, and Proactive Coping. *Applied Psychology: An International Review*, 50, 400–407.
- Van Oortmerssen, L.A., Caniels, M.C., van Assen, M.F. (2020). Coping with work stressors and paving the way for flow: Challenge inrandance demands, humor, and cynicism. *Journal of Happiness Studies*, 21(6), 2257–2277.
- Wu, X., Guo, T., Zhang, C., Hong, T.Y., Cheng, C.M., Wei, P., ... & Luo, J. (2021). From “Aha!” to “Haha!” using humor to cope with negative stimuli. *Cerebral Cortex*, 31(4), 2238–2250.

References

- Ababkov, V.A., Perre, M. (2004). Adaptation to stress. Fundamentals of theory, diagnosis, therapy. SP: The speech. (In Russ.).
- Akram, B., Ahmad, M.A., Akram, A. (2018). Coping mechanisms as predictors of suicidal ideation among the medical students of Pakistan. *Behaviour*, 12(14), 1608–1612
- Amici, P. (2019). The humor in therapy: The healing power of laughter. *Psychiatria Danubina*, 31(3), 503–508.
- Amjad, A., Dasti, R. (2022). Humor styles, emotion regulation and subjective well-being in young adults. *Current Psychology*, 41(9), 6326–6335.
- Antsyferova, L.I. (1981). Towards a psychology of personality as a developmental system. The psychology of personality formation and development. M.: Science Publishers. (In Russ.).
- Aspinwall, L.G., Taylor, S.E. (1997). A stitch in time: self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121, 417–436.
- Ball, G.A. (1989). The concept of adaptation and its implications for personality psychology. *Voprosy psikhologii (Questions in Psychology)*, 1, 92–100. (In Russ.).
- Baratta, M.V., Maier, S.F. (2019). New tools for understanding coping and resilience. *Neuroscience letters*, 693, 54–57.
- Bassin, F.V., Yaroshevskii, M.G. (1991). Freud and the problems of psychic regulation of human behavior. Freud 3. Introduction to psychoanalysis. Lectures. M.: The Science. (In Russ.).
- Bodrov, V.A. (1996). Cognitive processes and psychological stress. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 17, 4, 64–73. (In Russ.).
- Boyarinov, D.M., Gubaidulina, L.M., Novikova, Yu.A., Kachina, A.A., Barabanshchikova, V.V. (2022). Psychological predictors of procrastination among psychology students. *National Psychological Journal*, 4(48), 91–101.
- Braun-Lewensohn, O., Mayer, C.H. (2020). Salutogenesis and Coping: Ways to Overcome Stress and Conflict. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6667.
- Canestrari, C., Bongelli, R., Fermani, A., Riccioni, I., Bertolazzi, A., Muzi, M., & Burro, R. (2021). Coronavirus disease stress among Italian healthcare workers: The role of coping humor. *Frontiers in Psychology*, 3962.
- Endler, N.S., Parker, J.D.A. (1990). Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844–854.
- Fessell, D. (2020). Laughter leaves me lighter: coping with COVID-19. *Jama*, 323(24), 2476–2477.
- Folkman, S., Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-age community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219–239.
- Folkman, S., Lazarus, R.S. (1988). *Manual for the Ways of Coping Questionnaire*. New York: Consulting Psychologists Press.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., Gruen, R. (1986). The dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992–1003.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Gruen, R.J., DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571–579.

- Fritz, H.L. (2020). Coping with caregiving: Humor styles and health outcomes among parents of children with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 104, 103700.
- Granovskaya, R.M., Nikol'skaya, I.M. (1999). Coping: conscious defense strategies. Personality defence: psychological mechanisms. SP.: Knowledge. (In Russ.).
- Ivanova, E.M., Mitina, O.V., Zaitseva, A.S., Stefanenko, E.A., Enikolopov, S.N. (2013). A Russian-language adaptation of R. Martin's Humor Styles Questionnaire. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and Experimental Psychology)*, 6(2), 71–85. (In Russ.).
- Karabanova, O.A., Molchanov, S.V. (2022). Status of professional identity as a factor of person's psychological adaptation in adolescence. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 4(48), 19–28. (In Russ.).
- Korzun, S.A. (2009). The coping behavior of deviant adolescents. *Problemy upravleniya i teorii informatsii (Problems of Management and Information Theory)*, 3, 70–74. (In Russ.).
- Korzun, S.A., Kolomeitsev, Yu.A. (2010). The main scientific approaches to coping (coping behavior). *Problemy upravleniya (Issues in Management)*, 2, 1–11. (In Russ.).
- Kryukova, T.L. (2005). Age and cross-cultural differences in coping strategies. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 26(2), 5–15. (In Russ.).
- Kryukova, T.L. (2005). Psikhologiya sovladayushchego povedeniya v raznye periody zhizni: Diss. ... d-rapsikh. nauk. (Psychology of coping behavior at different periods of life: dissertation). Cand. Sci. (Psychology). Kostroma. (In Russ.).
- Kryukova, T.L., Kuftyak, E.V. (2007). The Coping Techniques Questionnaire (adaptation of the WCQ methodology). *Zhurnal prakticheskogo psikhologa (Journal of a Practical Psychologist)*, 3, 93–112. (In Russ.).
- Lazarus, R.S. (1966). Psychological stress and the coping process. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer publishing company.
- Lazarus, R.S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing gutlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1–21.
- Lazarus, R.S., Kanner, A.D., Folkman, S. (1980). Emotions: a cognitive phenomenological analysis. *Emotion. Theory, Research and Experience*, 185–217.
- Mallya, S., Reed, M., Yang, L. (2019). A theoretical framework for using humor to reduce the effects of chronic stress on cognitive function in older adults: an integration of findings and methods from diverse areas of psychology. *Humor*, 32(1), 49–71.
- Martin, R.A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37, 48–75.
- Marziali, E., McDonald, L., Donahue, P. (2008). The role of coping humor in the physical and mental health of older adults. *Aging and Mental Health*, 12(6), 713–718.
- Matter, M.M. (2022). Adding amusement to anxiety: uses of humor in informal caregiver support groups. *Communication Quarterly*, 1–25.
- Morgan, J., Smith, R., Singh, A. (2019). Exploring the role of humor in the management of existential anxiety. *Humor*, 32(3), 433–448.
- Nartova-Bochaver, S.K. (1997). "Coping behavior" in the system of concepts of personality psychology. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 5, 20–30. (In Russ.).
- Norrick, N.R. (2003). Issues in conversational joking: Humor in everyday talk. Indiana University Press.
- Papousek, I., Rominger, C., Weiss, E.M., Perchtold, C.M., Fink, A., Feyaerts, K. (2019). Humor creation during efforts to find humorous cognitive reappraisals of threatening situations. *Current Psychology*, 42(19) 1–15.
- Parker, I., Endler, N. (1993). If it changes, it might be unstable: Examining the factor structure of the Ways of Coping Questionnaire. *Psychological Assessment*, 5(3), 361–368.
- Paulhan, I. (1992). Le concept de coping. *Annee Psychologique*, 4, 315–319.
- Pearlin, L.I., Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2–21.
- Rasskazova, E.I., Leont'ev, D.A., Lebedeva, A.A. (2020). The pandemic as a challenge to subjective well-being: anxiety and coping. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya (Counseling Psychology and Psychotherapy)*, 28(2), 90–108. (In Russ.).
- Rod, M. (2009). The psychology of humor. In L.V. Kulikova (Eds.), (pp. 408). Saint Petersburg: Piter. (In Russ.).
- Rothermich, K., Ogunlana, A., Jaworska, N. (2021). Change in humor and sarcasm use based on anxiety and depression symptom severity during the COVID-19 pandemic. *Journal of psychiatric research*, 140, 95–100.
- Satici, B. (2020). Exploring the relationship between coping humor and subjective happiness: belongingness and forgiveness as serial mediators. *Health Psychology Report*, 8(3), 228–237.
- Schwarzer, R. (2001). Stress, Resources, and Proactive Coping. *Applied Psychology: An International Review*, 50, 400–407.
- Van Oortmerssen, L.A., Caniels, M.C., van Assen, M.F. (2020). Coping with work stressors and paving the way for flow: Challenge and hindrance demands, humor, and cynicism. *Journal of Happiness Studies*, 21(6), 2257–2277.
- Wu, X., Guo, T., Zhang, C., Hong, T.Y., Cheng, C.M., Wei, P., & Luo, J. (2021). From "Aha!" to "Haha!" using humor to cope with negative stimuli. *Cerebral Cortex*, 31(4), 2238–2250.
- Yavorovskaya, A.D., Leonov, S.V., Yakushina, A.A., Rasskazova, E.I. (2022). Peculiarities of coping behavior in injured athletes. *Vestnik SPbGU. Seriya 16: Psikhologiya. Pedagogika (Bulletin of St. Petersburg State University. Series 16: Psychology. Pedagogy)*, 3, 360–375 (In Russ.).

Поступила: 22.03.2023

Получена после доработки: 20.10.2023

Принята в печать: 01.11.2023

Received: 22.03.2023

Revised: 20.10.2023

Accepted: 01.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ | ABOUT THE AUTHORS



Маргарита Сергеевна Асланова — научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; старший преподаватель кафедры педагогики и медицинской психологии Института психолого-социальной работы Первого Московского государственного медицинского университета имени И.М. Сеченова Минздрава России, simomargarita@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3150-221X>

Margarita S. Aslanova — Researcher at the Department of Psychology of Education and Pedagogy of Lomonosov Moscow State University; Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Medical Psychology at Sechenov First Moscow State Medical University, simomargarita@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3150-221X>



Екатерина Витальевна Молоток — студентка кафедры педагогики и медицинской психологии Института психолого-социальной работы Первого Московского государственного медицинского университета имени И.М. Сеченова Минздрава России ekaterina_molotok_psy@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0032-151X>

Ekaterina V. Molotok — Student at the Department of Pedagogy and Medical Psychology at Sechenov First Moscow State Medical University, ekaterina_molotok_psy@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0032-151X>



Александра Михайловна Каурова — студентка кафедры педагогики и медицинской психологии Института психолого-социальной работы Первого Московского государственного медицинского университета имени И.М. Сеченова Минздрава России, alkwa@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1973-9361>

Aleksandra M. Kaurova — Student at the Department of Pedagogy and Medical Psychology at Sechenov First Moscow State Medical University, alkwa@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1973-9361>



Елизавета Евгеньевна Яськова — студентка кафедры педагогики и медицинской психологии Института психолого-социальной работы Первого Московского государственного медицинского университета имени И.М. Сеченова Минздрава России, ellie.yask@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-6849-6186>

Elizaveta E. Iaskova — Student at the Department of Pedagogy and Medical Psychology at Sechenov First Moscow State Medical University, ellie.yask@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-6849-6186>

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0413>

УДК 159.954.4, 159.922.75

Оценка особенностей воображения старших дошкольников воспитателями

Д.А. Бухаленкова[✉], О.В. Алмазова, М.Н. Гаврилова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

[✉] d.bukhalenkova@inbox.ru

Резюме

Актуальность данного исследования определяется значимостью своевременной оценки и развития воображения у дошкольников для их гармоничного развития и дальнейшего успешного обучения в школе.

Целью исследования стала разработка опросника для воспитателей, направленного на оценку уровня развития воображения у дошкольников.

Методы. Для оценки особенностей воображения дошкольников нами был разработан Опросник, включающий 22 утверждения о поведении детей, которые оценивались воспитателями по 5-балльной шкале. Также с частью выборки была проведена методика «Дорисовывание фигур».

Выборка. В исследовании участвовали 553 воспитанника старших групп ($M = 65,3$; $SD = 4,03$ мес.; 48,1% мальчиков), посещающих детские сады из 4 регионов России (38,2% детей из Москвы, 32,7% — из республики Татарстан, 20,4% — из республики Саха, 8,7% — из Пермского Края).

Результаты. В результате проведенного статистического анализа была выявлена трехфакторная структура созданного опросника. Было установлено, что воспитатели выше оценивают показатели развития воображения у девочек, чем у мальчиков. Сопоставление оценок воспитателей с результатами диагностики у детей воображения с помощью методики «Дорисовывание фигур» показало наличие взаимосвязей с такими параметрами рисунков, как гибкость, оригинальность и разработанность.

Выводы. Проведенное исследование показало надежность разработанного опросника для воспитателей, что говорит о возможности его применения в мониторинге развития современных старших дошкольников.

Ключевые слова: дошкольный возраст, воображение, гибкость, оригинальность, разработанность, беглость, дорисовывание фигур, воспитатели.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ № 22-78-10096 «Лонгитюдное исследование взаимосвязи цифровизации, воображения и саморегуляции у детей при переходе из детского сада в школу».

Для цитирования: Бухаленкова Д.А., Алмазова О.В., Гаврилова М.Н. Оценка особенностей воображения старших дошкольников воспитателями // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 4. С. 148–164. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0413>

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0413>

Assessment of Imagination in Senior Preschoolers by Educators

Daria A. Bukhalenkova✉, Olga V. Almazova, Margarita N. Gavrilova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ d.bukhalenkova@inbox.ru

Abstract

Background. The relevance of this study is determined by the importance of timely assessment and development of imagination in preschoolers for their harmonious development and further successful schooling.

Objective. The aim of the study was to develop a questionnaire for kindergarteners aimed at assessing the imagination in preschoolers.

Methods. As a part of this study, a questionnaire to assess the characteristics of imagination in preschoolers was developed, which included 22 statements about children behavior, which teachers had to evaluate on a 5-point scale. Also, with a part of the sample, the “Complete the Drawing” technique was carried out.

Sample. In the study, educators assessed 553 pupils of senior groups ($M = 65.3$; $SD = 4.03$ months; 48.1% of boys) attending kindergartens in 4 regions of Russia (38,2% of children from Moscow, 32,7% from the Tatarstan Republic, 20,4% from the Sakha Republic, 8,7% from the Perm Region)

Results. As a result of the statistical analysis, a three-factor structure of the created questionnaire was revealed. It was found that educators rate the level of imagination development higher in girls than in boys. Comparison of teachers' assessments with the results of children's imagination assessment using the “Complete the Drawing” technique showed the relationship with such parameters of drawings as flexibility, originality and elaboration.

Conclusion. The study showed the reliability of the developed questionnaire for educators, which indicates the possibility of its use in monitoring the development of modern senior preschoolers.

Keywords: preschool age, imagination, creativity, flexibility, originality, elaboration, fluency, drawing figures, kindergartener.

Funding. The study has been supported by Russian Science Foundation (RSCF), project No. 22-78-10096, on the topic “A Longitudinal Study of the Relationship of Digitization, Imagination, and Self-Regulation in Children in the Transition from Kindergarten to School”.

For citation: Bukhalenkova, D.A., Almazova, O.V., Gavrilova, M.N. (2023). Assessment of Imagination in Senior Preschoolers by Educators. *National psychological journal*, 18(4), 148–164. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0413>

Введение

Одним из важнейших новообразований дошкольного возраста является воображение (Баянова, Хаматвалеева, 2022; Выготский, 1982; Эльконин, 1978; Давыдов, 1986). Воображение у дошкольников взаимосвязано с социальным статусом в группе сверстников (Денисенкова, Звягинцева, 2013), оно помогает детям овладеть своим поведением (Веракса, Алмазова, Бухаленкова, Гаврилова, 2020), а также обуславливает развитие навыков чтения и письма (Кудрявцев, 2020), познавательной активности (Самкова, 2019), что несомненно важно для их дальнейшего успешного обучения в школе (Чурбанова, 2009). Однако на практике оценке и развитию воображения уделяется мало внимания при работе с дошкольниками,

поскольку воспитатели не всегда понимают его значимость и необходимые для этого условия (Киселева, Кривоногова, 2016; Шинкарева, Шабаева, 2018; Van Oers, Pomper, 2021). В связи с этим актуальной становится задача разработки методики, которая бы позволяла быстро и объективно оценивать уровень развития воображения у дошкольников, что помогло бы своевременно выявлять детей с низким уровнем развития воображения и проводить с ними развивающие занятия.

Традиционно в отечественной психологии для оценки воображения используются качественные методы диагностики дошкольников (например, различные рисуночные методики (Дьяченко, 2007; Шинкарева, Гавриленко, 2018; Туник, 2000), оценка умения сочинять сказки (Киселева, Кривоногова, 2016) и истории (Бобкова, Кулямзина, Евстигнеева, 2011),

которые требуют достаточно длительной и трудоемкой обработки результатов, а также отдельного обучения и согласования критериев оценки между экспертами. При этом опыт проведенных ранее исследований (Дьяченко, 1998; Eason, Giannangelo, Franceschini, 2009; Veraksa, Bukhalenkova, Almazova, Sukhikh, Colliver, 2022) показывает, что воспитатели, наблюдающие за поведением воспитанников в группах детского сада на протяжении нескольких лет, могут выступать в роли экспертов, способных быстро и достаточно точно оценить развитие каких-либо способностей у дошкольников.

В связи с этим целью данного исследования стала разработка опросника для воспитателей, направленного на изучение особенностей воображения у детей дошкольного возраста.

Несмотря на то, что воображение начинает развиваться у ребенка еще в раннем детстве (в процессе предметной игры), именно в дошкольном возрасте происходит его активное развитие в рамках сюжетно-ролевой игры (Выготский, 1982; Эльконин, 1978; Дьяченко, 1996). С одной стороны, воображение как новообразование дошкольного возраста складывается в ведущей деятельности — игре. С другой, в старшем дошкольном возрасте, когда у детей появляется потребность в создании и воплощении целостного сюжета, воображение приобретает способность определять развитие и ход игры (Денисенкова, Звягинцева, 2013; Fleur, 2023). Л.С. Выготский отмечал, что «игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка» (1967, с. 7), что подчеркивает активный, действенный характер воображения. При этом важно отметить, что творчество в дошкольном возрасте связывают не только с игрой, но и с продуктивной деятельностью — рисунками и другими поделками, конструированием, придуманными детьми историями и сказками — которые постепенно усложняются по сюжету, дополняются новыми деталями по мере развития воображения (Кравцов, Кравцова, 2019; Дьяченко, 1996; Киселева, Кривоногова, 2016).

Интересно отметить, что большинство исследователей больше внимания уделяют качественным изменениям в развитии воображения и влияющим на его развитие факторам на протяжении дошкольного возраста, тогда как различия между девочками и мальчиками ими не анализируются (Дьяченко, 1996; Денисенкова, Звягинцева, 2013; Самкова, 2019; Шинкарева, Гавриленко, 2018; Ягловская, 2018; Williams, Runco, Verlow, 2016; Чурбанова, Леонтьева, 2019; Mi, Bi, Lu, 2020). При этом результаты исследований, в которых были проанализированы половые различия, достаточно малочисленны и противоречивы. Так, в большинстве исследований значимых различий между девочками и мальчиками получено не было (Бобкова, Кулямзина, 2011; Baer, Kaufman, 2008; Holmes, Romeo, 2013; Barkul, 2009; Alsrour, Al-Ali, 2014). Тогда

как в некоторых работах было показано, что девочки демонстрируют более высокий уровень вербального воображения по сравнению с мальчиками (Белкина, Сивкова, 2017; Lee, 2005), а также более высокий уровень креативности в рисовании (Lee, 2005). А в исследованиях под руководством Л.В. Мищенко было проведено сравнение структур интегральной индивидуальности мальчиков и девочек с высоким и низким уровнем развития воображения, которое показало наличие у них значимых различий в мышлении, памяти и социальных навыках (Мищенко, Сенькова, 2014).

Воображение дошкольника мы, вслед за О.М. Дьяченко, рассматриваем «как одну из универсальных творческих способностей» (Дьяченко, 2007, с. 6). В исследовании предполагается оценка активного, творческого, то есть продуктивного воображения ребенка, которая «должна носить комплексный характер, объединяя показатель направленности на задачу с показателями проявленной при ее решении креативности» (Дьяченко, 1996, с. 45). При этом продукт творческой деятельности ребенка важно оценивать, согласно О.М. Дьяченко, независимо от его общественной или индивидуальной новизны по таким параметрам, которые позволяют сравнивать его с продуктами других детей из выбранной группы. В связи с этим автором выделяются три параметра: 1) продуктивность (разработанность) (количество правильных ответов) — фиксирует именно направленность воображения, то есть подчиненность ответов поставленной задаче, а не возникших случайно), 2) гибкость (количество различных категорий ответов) — показывает возможности вариативности ответов детей, т.е. раскрывает, насколько разнообразными могут быть признаки объектов, на основе которых ребенок строит образы воображения, и которые он переносит с одного объекта на другой в своем воображении; и 3) оригинальность (оценка частоты встречаемого ответа) — отражает степень индивидуализации выполнения творческих заданий. Данные параметры, как показала в своих исследованиях О.М. Дьяченко, могут быть применимы к разным видам творческой деятельности, к решению различных задач с помощью воображения (как к рисункам, поделкам, так и рассказам, ассоциациям). Именно сочетание всех трех параметров может выразить реальную новизну образов воображения ребенка, новизну его подхода к поставленной задаче. На основе трех данных параметров О.М. Дьяченко выводит интегральный, комплексный показатель, который включает в себя три вышеописанных параметра — коэффициент оригинальности, который подсчитывался как количество изображений, не повторяющихся у самого ребенка и у других детей из его группы.

Разработанная О.М. Дьяченко методика, являющаяся модифицированным вариантом теста Е. Торренса, получила широкое распространение в нашей стране и до сих пор чаще всего используется исследователями в области дошкольного развития как инструмент измерения уровня воображения у детей (Алмазова,

Бухаленкова, Чичинина, 2023; Белкина, Сивкова, 2017; Денисенкова, Звягинцева, 2013; Самкова, 2019; Морозова, Поляшова, 2021; Шинкарева, Гавриленко, 2018; и другие). При этом данная методика, как и другие разработанные качественные методы оценки продуктивного воображения, является достаточно трудоемкой в проведении и обработке результатов, что зачастую трудно реализуемо как в практической работе педагога-психолога в детском саду, так и в условиях масштабного научного исследования. Тогда как воспитатели, наблюдающие за развитием воспитанников в своей группе детского сада на протяжении нескольких лет и регулярно видящие продукты их творческой деятельности (в результате проводимых занятий или же в свободной игре), могут выступать в роли экспертов по оценке развития в том числе воображения у дошкольников (см., например, карты развития детей дошкольного возраста для педагогов, Дьяченко, 1998). Данную идею подтверждает исследование, которое было проведено под руководством О.М. Дьяченко, в котором сравнивались результаты методики «Дорисовывание фигур» и оценки воспитателей о творческих проявлениях детей в различных видах деятельности (рисовании, игре, конструировании). В оценку входили такие показатели, как возможность создания различных самостоятельных, достаточно оригинальных и реализуемых замыслов, умение развить их в деталях и воплотить в продуктах деятельности. Исследование показало, что уровень развития воображения, проявившийся в методике на дорисовывание фигур, связан именно с «творческим характером», который высказывал ребенок в разных сферах жизни, а не с изобразительными навыками детей. Из этого исследования автором был сделан вывод о том, что методика на дорисовывание фигур позволяет оценить общий уровень развития продуктивного воображения ребенка, а не уровень овладения изобразительной деятельностью. Однако для нас данное исследование представляет интерес также тем, что воспитатели выступили экспертами при оценке творческих проявлений у дошкольников.

Как в зарубежной, так и в отечественной психологии существует достаточно мало опросников для педагогов, направленных на оценку креативности и воображения у детей. Среди зарубежных методик, активно разрабатывающихся в настоящее время, можно отметить тест The Early Childhood Creativity Rating Scale (ECCRS) (Eason, Giannangelo, Franceschini, 2009; Yıldız Çiçekler, Alakoç Pirpir, Aral, 2020). Данная методика включает 12 утверждений о личностных особенностях и познавательных способностях детей, связанных с креативностью, которые педагоги должны оценивать по 7-балльной шкале. Однако большинство современных зарубежных исследований фокусируются на личностных и профессиональных характеристиках педагогов и их влиянии на развитие креативности у дошкольников (Williams, Runco, Berlow, 2016; Чурбанова, Леонтьева, 2019; Mi, Bi, Lu, 2020).

В отечественной же психологии среди имеющихся инструментов можно выделить оценочную шкалу Вильямса для учителей и родителей, направленную на выяснение экспертного мнения о креативности ребенка (Туник, 2000) и опросник креативности Д. Джонсона для изучения уровня развития творческого мышления детей дошкольного и школьного возраста (Туник, 2002), который пересекается по содержанию с опросником Вильямса. Шкала Вильямса является частью апробированного и адаптированного на российской выборке Набора Креативных тестов Ф. Вильямса (CAP), предназначенного для детей и подростков от 5 до 17 лет. Данная методика представляет собой опросник из 50 пунктов, включающих в себя закрытые и открытые вопросы, с помощью которых можно оценить 8 факторов креативности, выделяемых автором: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, любознательность, воображение, сложность, склонность к риску (по 6 пунктов на каждый из факторов). При заполнении опросника родителям и учителям необходимо оценить утверждения о творческих характеристиках ребенка, выбирая частотность того или иного типа поведения ребенка («Часто», «Иногда» и «Редко»).

Важно подчеркнуть, что в исследовании Е.Е. Туник (Туник, 2000) были получены достаточно высокие показатели корреляции между экспертной оценкой учителей по шкале Вильямса и результатами выполнения детьми теста на творческое мышление (на завершение 12 рисунков). Данный результат также подтверждает потенциальную пользу от разработки опросника для педагогов (воспитателей детского сада), направленного на оценку воображения у дошкольников. Однако важно отметить, что данный опросник для педагогов и родителей не получил широкого распространения в изучении уровня развития воображения у дошкольников, что может быть обусловлено его размером (48 вопросов), с чем связана трудоемкость его заполнения, а также большей применимостью к школьному возрасту, нежели дошкольному.

Цель

В связи с этим **целью** данного исследования стала разработка собственного опросника для воспитателей, который бы позволял проводить быструю оценку уровня развития воображения у дошкольников.

Методы и методики

Для оценки уровня развития воображения у дошкольников была использована методика «Дорисовывание фигур» (Дьяченко, 2007). В качестве материала были использованы 10 карточек, на каждой из которых нарисована одна фигура неопределенной формы. Задача испытуемого — дорисовать эту фи-

гуру так, чтобы получилось целостное изображение. Результаты выполнения методики оценивались по четырем показателям:

1. **Оригинальность изображений** — количество включений исходной фигуры в графический образ. Изображение считается оригинальным, если исходная фигура играет в нем роль несущественного компонента. Подсчитывалась сумма рисунков, в которых были включения.
2. **Разработанность изображений** — это степень детализации, то есть количество дорисованных ребенком элементов. Данный показатель отражает способность ребенка детально разрабатывать придуманные идеи. Сначала этот показатель подсчитывался отдельно для каждого изображения, затем высчитывалось среднее по всем рисункам испытуемого.
3. **Гибкость воображения** — это количество неповторяющихся (по содержанию и принципу дорисовывания) изображений у каждого ребенка. Одинаковыми считаются изображения, в которых фигура для дорисовывания превращается в один и тот же элемент.
4. **Коэффициент оригинальности** — это количество уникальных изображений, отличных от других рисунков того же ребенка, а также от рисунков других детей из его группы, нарисованных на основе той же фигуры.

Для оценки особенностей развития воображения у дошкольников был разработан опросник для воспитателей о поведении детей, посещающих их группы (См. Приложение 1). При создании опросника была использована задумка (описание поведения детей, частоту встречаемости которого педагоги должны были оценить) и некоторые перефразированные пункты Шкалы Вильямса (Туник, 2000). Пункты опросника Вильямса были изменены, чтобы сделать их более понятными для воспитателей, и ориентированы на дошкольный возраст (например, вместо утверждения «Ребенок добавляет линии, различные цвета и детали в свой рисунок» мы сформулировали «Рисунки ребенка отличались большим количеством уместных деталей»). Важно отметить, что согласно модели творческого поведения ребенка по Ф. Вильямсу, выделяются 4 когнитивно-интеллектуальных творческих фактора, три из которых совпадают по смыслу с выделенными О.М. Дьяченко основными параметрами воображения (гибкость, оригинальность и разработанность). Четвертый фактор — беглость мышления, то есть способность ребенка придумывать как можно больше идей, ответов — был также учтен при разработке данного опросника. Также Ф. Вильямсом выделяются 4 личностно-индивидуальных творческих фактора (Туник, 2000), которые мы не стали включать в наш опросник в связи с методологическими основаниями проводимого исследования.

Таким образом, в методику вошли 22 утверждения, характеризующих такие аспекты воображения, как гибкость, разработанность, оригинальность и бег-

лость. Для большей дифференциации оценок воспитателей нами была предложена не трехбалльная, а пятибалльная шкала. Воспитатели должны были оценить выраженность описанного в утверждениях поведения у ребенка за последние 2 месяца по шкале от 1 (очень редко) до 5 (очень часто).

Выборка

В исследовании приняли участие 42 воспитателя (все женщины, средний возраст $M = 45,1$, $SD = 10,7$ лет, все с высшим образованием и стажем работы от 3 до 30 лет), которые дали оценки 553 воспитанникам старших групп детских садов ($M = 65,3$; $SD = 4,03$ мес.; 266 (48,1%) мальчики, 287 (51,9%) — девочки) из 4 регионов России: 211 (38,2%) детей из Москвы, 113 (20,4%) — из Республики Саха, 181 (32,7%) — из Республики Татарстан, 48 (8,7%) — из Пермского Края.

С 306 детьми из тех, кому дали оценки воспитатели, была проведена диагностика воображения. Возраст детей — от 60 до 71 месяца ($M = 65,8$; $SD = 3,59$ мес.). Среди них 158 (51,6%) мальчиков, 148 (48,4%) девочек.

Описание хода исследования

Воспитатели заполняли опросники в бумажной форме (на каждого ребенка была распечатана и подписана таблица с утверждениями). Оценку одного ребенка воспитатели проводили в присутствии экспериментатора, чтобы они могли задать свои вопросы, а остальные листы они заполняли в удобное для них время дома или в саду. Если в группе работали двое воспитателей, то опросник заполнял тот воспитатель, кто проводил больше времени с детьми и дольше с ними работал.

Диагностика детей проводилась с каждым ребенком индивидуально, в тихом светлом помещении в детском саду, где обучается ребенок. Диагностику проводил специально обученный тестер.

Результаты

Первичные результаты опроса воспитателей

Так как опросник для воспитателей является новым диагностическим методом, работу с ним мы начали с проверки надежности данных и рассмотрении распределения ответов по отдельным вопросам.

Проверив непротиворечивость данных по всем 22 вопросам, получили, что данные надежные (коэффициент альфа Кронбаха = 0,962).

На основе анализа частот распределения ответов были выделены вопросы, распределение ответов по которым сдвинуто в сторону более высоких оценок (то есть частота ответов 4 (часто) больше, чем ответа 3 (иногда)). Эти вопросы следующие:

2. Ребенок с удовольствием вживался в разные роли на утренниках и детских праздниках.

10. Ребенок охотно участвовал в обсуждении разных тем.

11. Ребенок задавал много вопросов.

12. Ребенок с интересом слушал литературные произведения.

22. Ребенок работал быстро и продуктивно.

При этом даже для этих вопросов 1 (очень редко) и 5 (очень часто) оставались самыми низкочастотными ответами. Для остальных вопросов 3 (иногда) был самым высокочастотным, а 1 (очень редко) и 5 (очень часто) — самыми низкочастотными ответами. Это показывает, что 5-балльная шкала ответов хорошо подходит для предложенных утверждений.

Далее был проведен анализ различий (t-критерий для независимых выборок) в оценках по всем вопросам для мальчиков и девочек (см. Приложение 1). По всем вопросам, в оценках по которым были получены значимые различия, оценки воспитателями девочек оказались выше, чем оценки воспитателями мальчиков.

Использование при анализе параметрических критериев обусловлено большой численностью выборки и нормальным распределением ответов на вопросы (критерий Колмогорова — Смирнова).

Сопоставление опроса воспитателей и выполнения дошкольниками методики на воображение

Для проверки конвергентной валидности опросника для воспитателей, на части выборки (N = 306) были сопоставлены данные двух методик — опросника для воспитателей и «Дорисовывания фигур». Важно отметить, что оценки воспитателей части выборки, протестированной с помощью методики «Дорисовывания фигур», значимо не отличались от оценок воспитателей как остальной части выборки, так и выборки в целом (t-критерий Стьюдента).

В результате проведения методики на воображение «Дорисовывание фигур» было установлено, что оценки разработанности, оригинальности и гибкости у девочек значимо выше, чем у мальчиков (табл. 1).

Таблица 1. Средние, медианы и стандартные отклонения оценок по методике «Дорисовывание фигур» мальчиков и девочек, различия между этими оценками

| Параметр/Характеристика | Мальчики | | | Девочки | | | Различия t |
|----------------------------|----------|-------|-------|---------|-------|-------|---------------|
| | M | Me | SD | M | Me | SD | |
| Разработанность | 7,12 | 7,00 | 3,102 | 8,59 | 8,00 | 3,079 | -4,150** |
| Оригинальность | 1,17 | 1,00 | 1,206 | 1,63 | 1,00 | 1,326 | -3,160** |
| Коэффициент оригинальности | 4,28 | 4,00 | 1,767 | 4,39 | 4,50 | 1,558 | -0,525 |
| Гибкость | 9,51 | 10,00 | 0,772 | 9,68 | 10,00 | 0,574 | -2,167* |

* — p < 0,05; ** — p < 0,01

Table 1. Means, medians and standard deviations of the scores according to the “Complete the Drawing” technique for boys and girls, the differences between the scores

| Parameter/Characteristic | Boys | | | Girls | | | Differences t |
|--------------------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|------------------|
| | M | Me | SD | M | Me | SD | |
| Elaboration | 7.12 | 7.00 | 3.102 | 8.59 | 8.00 | 3.079 | -4.150** |
| Originality | 1.17 | 1.00 | 1.206 | 1.63 | 1.00 | 1.326 | -3.160** |
| Originality coefficient | 4.28 | 4.00 | 1.767 | 4.39 | 4.50 | 1.558 | -0.525 |
| Flexibility | 9.51 | 10.00 | 0.772 | 9.68 | 10.00 | 0.574 | -2.167* |

* — p < 0.05; ** — p < 0.01

В результате проведения корреляционного анализа (коэффициент корреляции Пирсона) оценок по разным параметрам методики было установлено,

что оценки по параметру оригинальность оказались значимо связаны с оценками по разработанности и коэффициенту оригинальности (табл. 2).

Таблица 2. Результаты корреляционного анализа оценок разных параметров методики «Дорисовывание фигур»

| Параметр/Характеристика | Оригинальность | Коэффициент оригинальности | Гибкость |
|----------------------------|----------------|----------------------------|----------|
| Разработанность | 0,544** | 0,110 | -0,077 |
| Оригинальность | | 0,297** | -0,055 |
| Коэффициент оригинальности | | | 0,076 |

* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$

Table 2. The results of the correlation analysis of the estimates of different parameters of the “Complete the Drawing” technique

| Parameter/Characteristic | Originality | Originality coefficient | Flexibility |
|--------------------------|-------------|-------------------------|-------------|
| Elaboration | 0.544** | 0.110 | -0.077 |
| Originality | | 0.297** | -0.055 |
| Originality coefficient | | | 0.076 |

* — $p < 0.05$; ** — $p < 0.01$

Таблица 3. Результаты корреляционного анализа оценок воспитателей и результатов выполнения детьми методики «Дорисовывание фигур»

| Вопрос/Параметр | Разработанность | Оригинальность | Коэффициент оригинальности | Гибкость |
|--|-----------------|----------------|----------------------------|----------|
| 1. Ребенок демонстрировал разные стратегии поведения в зависимости от ситуации | 0,04 | -0,03 | -0,11 | 0,11 |
| 2. Ребенок с удовольствием вживался в разные роли на утренниках и детских праздниках | 0,11 | -0,02 | 0,02 | 0,12* |
| 3. Ребенок выражал много мыслей, идей о картине, рассказе, стихотворении или проблеме | 0,13* | 0,02 | -0,01 | 0,07 |
| 4. Ребенок не оставался удовлетворен одним правильным ответом и искал альтернативные варианты решения каких-либо задач | 0,12* | 0,01 | 0,03 | 0,11* |
| 5. Ребенок предлагал несколько способов использования предмета, отличающихся от обычного | 0,13* | 0,08 | 0,03 | 0,11 |
| 6. У ребенка возникали несколько мыслей (идей) о чем-то вместо одной | 0,10 | 0,02 | 0,04 | 0,07 |
| 7. Ребенок давал несколько ответов, когда ему задавали вопрос | 0,12* | 0,04 | 0,07 | 0,07 |
| 8. Ребенок придумывал новые правила (например, для урегулирования конфликтов, распределения игрушек и т.п.) | 0,08 | 0,02 | -0,02 | 0,12* |
| 9. Ребенок высказывал неожиданные идеи и суждения | 0,03 | -0,05 | -0,02 | 0,10 |
| 10. Ребенок охотно участвовал в обсуждении разных тем | 0,18** | 0,04 | 0,01 | 0,06 |
| 11. Ребенок задавал много вопросов | 0,14* | 0,03 | 0,04 | 0,05 |
| 12. Ребенок с интересом слушал литературные произведения | 0,04 | 0,12* | -0,06 | 0,06 |

Также был проведен корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона) оценок воспитателей и результатов выполнения методики «Дорисовывание фигур» детьми (табл. 3). Оценки по трем вопросам опросника воспитателей оказались не связанными с оценками ни по одному параметру методики «Дорисовывание фигур». Внимательно изучив эти вопросы, мы сочли нужным исключить их из опросника, так как:

Пункт 1 — «Ребенок демонстрировал разные стратегии поведения в зависимости от ситуации» — предполагаем, что воспитателям сложно это оценить в связи с достаточно общей формулировкой данного утверждения.

Пункт 6 — «У ребенка возникало несколько мыслей (идей) о чем-то вместо одной» — мы пришли к выводу, что мысли (идеи) не всегда доступны для оценки воспитателям.

Пункт 9 — «Ребенок высказывал неожиданные идеи и суждения» — можно предположить, что часть воспитателей слово «неожиданные» воспринимают, как «неуместные, неподходящие».

| | | | | |
|--|--------|--------|-------|-------|
| 13. Ребенок с удовольствием придумывал и подробно описывал истории | 0,12* | 0,02 | -0,03 | 0,09 |
| 14. Ребенок мог придумать необычную историю про обычный предмет | 0,07 | 0,03 | -0,02 | 0,14* |
| 15. Рисунки ребенка отличались большим количеством уместных деталей | 0,18** | 0,08 | -0,01 | 0,14* |
| 16. Рисунки ребенка были разнообразны по содержанию и по стилю | 0,22** | 0,10 | 0,01 | 0,11 |
| 17. Рисунки ребенка отличались оригинальностью | 0,27** | 0,18** | 0,04 | 0,12* |
| 18. Ребенок рисовал несколько картин вместо одной | 0,19** | 0,08 | -0,01 | 0,14* |
| 19. Ребенок делал необычные работы | 0,22** | 0,19** | 0,04 | 0,12* |
| 20. Работы ребенка хорошо передавали эмоции | 0,22** | 0,12* | 0,04 | 0,10 |
| 21. Даже если выполнялось задание по образцу, ребенок стремился привнести в работу что-то свое | 0,23** | 0,18** | 0,02 | 0,12* |
| 22. Ребенок работал быстро и продуктивно | 0,14* | 0,080 | -0,06 | 0,13 |

* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$

Table 3. The results of the correlation analysis of the educators assessments and the results of the children's performance on the "Complete the Drawing" technique

| Question/Parameter | Elaboration | Originality | Originality coefficient | Flexibility |
|--|-------------|-------------|-------------------------|-------------|
| 1. The child demonstrated different strategies of behavior depending on the situation | 0.04 | -0.03 | -0.11 | 0.11 |
| 2. The child happily got used to different roles at matinees and children's parties | 0.11 | -0.02 | 0.02 | 0.12* |
| 3. The child expressed many thoughts, ideas about a picture, story, poem or problem | 0.13* | 0.02 | -0.01 | 0.07 |
| 4. The child was not satisfied with one correct answer and looked for alternative solutions to any problem | 0.12* | 0.01 | 0.03 | 0.11* |
| 5. The child offered several ways to use the object, different from the usual | 0.13* | 0.08 | 0.03 | 0.11 |
| 6. The child had several thoughts (ideas) about something instead of one | 0.10 | 0.02 | 0.04 | 0.07 |
| 7. Child gave multiple answers when asked a question | 0.12* | 0.04 | 0.07 | 0.07 |
| 8. The child came up with new rules (for example, to resolve conflicts, distribute toys, etc.) | 0.08 | 0.02 | -0.02 | 0.12* |
| 9. The child expressed unexpected ideas and judgments | 0.03 | -0.05 | -0.02 | 0.10 |
| 10. The child willingly participated in the discussion of various topics | 0.18** | 0.04 | 0.01 | 0.06 |
| 11. The child asked a lot of questions | 0.14* | 0.03 | 0.04 | 0.05 |
| 12. The child listened with interest to literary works | 0.04 | 0.12* | -0.06 | 0.06 |
| 13. The child was happy to invent and describe stories in detail | 0.12* | 0.02 | -0.03 | 0.09 |
| 14. The child could come up with an unusual story about an ordinary object | 0.07 | 0.03 | -0.02 | 0.14* |
| 15. The child's drawings were distinguished by a large number of relevant details | 0.18** | 0.08 | -0.01 | 0.14* |

| | | | | |
|--|--------|--------|-------|-------|
| 16. The child's drawings were varied in content and style | 0.22** | 0.10 | 0.01 | 0.11 |
| 17. The child's drawings were original | 0.27** | 0.18** | 0.04 | 0.12* |
| 18. The child drew several pictures instead of one | 0.19** | 0.08 | -0.01 | 0.14* |
| 19. The child did unusual work | 0.22** | 0.19** | 0.04 | 0.12* |
| 20. The work of the child conveyed emotions well | 0.22** | 0.12* | 0.04 | 0.10 |
| 21. Even if the task was carried out according to the model, the child tried to bring something of his own into the work | 0.23** | 0.18** | 0.02 | 0.12* |
| 22. The child worked quickly and productively | 0.14* | 0.080 | -0.06 | 0.13 |

* — $p < 0.05$; ** — $p < 0.01$

Выделение шкал опросника

При помощи факторного анализа (метод главных компонент, вращение Варимакс, по тесту сферичности Бартлетта $\chi^2(171) = 8934,308$; $p < 0,001$), была проведена факторизация оставшихся 19 вопросов опросника (ответы относительно 536 детей). Были выделены 3 фактора, объясняющие 72,0% дисперсии:

первый фактор (в него вошли пункты 3–5, 7, 8, 10, 11, 13, 14) — 32,1%, второй фактор (в него вошли пункты 15–21) — 28,8%, третий фактор (пункты 2, 12, 22) — 11,1% (табл. 4). Вопрос включали в фактор, если его факторная нагрузка была больше 0,5 по модулю. Первый фактор включал в себя вопросы, касающиеся проявлений воображения в устной словесной форме, во второй — в продуктивной форме (рисунки, поделки), в третий — в поведении.

Таблица 4. Факторные нагрузки ответов опросника воспитателей (приведены значения, большие 0,3)

| Вопрос / Факторная нагрузка | Фактор | | |
|--|--------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| 4. Ребенок не оставался удовлетворен одним правильным ответом и искал альтернативные варианты решения каких-либо задач | 0,797 | | |
| 5. Ребенок предлагал несколько способов использования предмета, отличающихся от обычного | 0,793 | 0,301 | |
| 11. Ребенок задавал много вопросов | 0,787 | | |
| 7. Ребенок давал несколько ответов, когда ему задавали вопрос | 0,783 | | |
| 10. Ребенок охотно участвовал в обсуждении разных тем | 0,779 | | 0,392 |
| 14. Ребенок мог придумать необычную историю про обычный предмет | 0,763 | 0,363 | |
| 13. Ребенок с удовольствием придумывал и подробно описывал истории | 0,763 | | |
| 3. Ребенок выражал много мыслей, идей о картине, рассказе, стихотворении или проблеме | 0,737 | | 0,419 |
| 8. Ребенок придумывал новые правила (например, для урегулирования конфликтов, распределения игрушек и т.п.) | 0,632 | 0,321 | |
| 17. Рисунки ребенка отличались оригинальностью | | 0,855 | |
| 16. Рисунки ребенка были разнообразны по содержанию и по стилю | | 0,842 | |
| 19. Ребенок делал необычные работы | | 0,825 | |
| 18. Ребенок рисовал несколько картин вместо одной | 0,309 | 0,794 | |
| 20. Работы ребенка хорошо передавали эмоции | 0,314 | 0,770 | |
| 15. Рисунки ребенка отличались большим количеством уместных деталей | | 0,767 | |
| 21. Даже если выполнялось задание по образцу, ребенок стремился привнести в работу что-то свое | | 0,701 | |
| 12. Ребенок с интересом слушал литературные произведения | | | 0,798 |

| | | | |
|--|-------|-------|-------|
| 2. Ребенок с удовольствием вживался в разные роли на утренниках и детских праздниках | 0,459 | | 0,629 |
| 22. Ребенок работал быстро и продуктивно | | 0,439 | 0,514 |

Table 4. Factor loads of responses to the educators' questionnaire (values greater than 0.3 are given)

| Question / Factor load | Factor | | |
|--|--------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| 4. The child was not satisfied with one correct answer and looked for alternative solutions to any problem | 0.797 | | |
| 5. The child offered several ways to use the object, different from the usual | 0.793 | 0.301 | |
| 11. The child asked a lot of questions | 0.787 | | |
| 7. Child gave multiple answers when asked a question | 0.783 | | |
| 10. The child willingly participated in the discussion of various topics | 0.779 | | 0.392 |
| 14. The child could come up with an unusual story about an ordinary object | 0.763 | 0.363 | |
| 13. The child was happy to invent and describe stories in detail | 0.763 | | |
| 3. The child expressed many thoughts (ideas) about a picture, story, poem or problem | 0.737 | | 0.419 |
| 88. The child came up with new rules (for example, to resolve conflicts, distribute toys, etc.) | 0.632 | 0.321 | |
| 17. The child's drawings were original | | 0.855 | |
| 16. The child's drawings were varied in content and style | | 0.842 | |
| 19. The child did unusual work | | 0.825 | |
| 18. The child drew several pictures instead of one | 0.309 | 0.794 | |
| 20. The work of the child conveyed emotions well | 0.314 | 0.770 | |
| 15. The child's drawings were distinguished by a large number of relevant details | | 0.767 | |
| 21. Even if the task was carried out according to the model, the child tried to bring something of his own into the work | | 0.701 | |
| 12. The child listened with interest to literary works | | | 0.798 |
| 2. The child happily got used to different roles at matinees and children's parties | 0.459 | | 0.629 |
| 22. The child worked quickly and productively | | 0.439 | 0.514 |

Соответственно делению на три фактора, были выделены 3 шкалы и произведено вычисление оценок по каждой из них, как среднего арифметического оценок на вопросы, входящих в соответствующий фактор. При помощи коэффициента альфа Кронбаха была проверена согласованность данных в шкалах. Получено, что коэффициент альфа Кронбаха для Шкалы 1 (соответствующей первому фактору) — 0,948, для Шкалы 2 (соответствующей второму фактору) — 0,940, для Шкалы 3 (соответствующей третьему фактору) — 0,719, что говорит о надежности данных.

В результате корреляционного анализа (коэффициент корреляции Пирсона) оценок по получившимися трем шкалам и четырьмя параметрам методики «Дорисовывания фигур», были выявлены слабые, но статистически значимые связи между оценками по всем трем шкалам опросника воспитателей и оценками разработанности (табл. 5). Оценки по Шкале 3 также оказались связаны с оценками гибкости и оригинальности. При этом общий балл по опроснику воспитателей коррелирует с тремя параметрами методики на дорисовывание фигур: с разработанностью, оригинальностью и гибкостью.

Таблица 5. Результаты корреляционного анализа оценок разных параметров методики «Дорисовывание фигур» и шкал опроса воспитателей

| Шкала/ Характеристика | Разработанность | Оригинальность | Коэффициент оригинальности | Гибкость |
|--------------------------|-----------------|----------------|-------------------------------|----------|
| Словесная | 0,14** | 0,07 | -0,05 | 0,05 |
| Продуктивная | 0,24** | 0,15** | -0,04 | 0,13** |
| Поведенческая | 0,16** | 0,06 | -0,09 | 0,08 |
| Общий балл | 0,20* | 0,11* | -0,07 | 0,10* |

* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$

Table 5. The results of the correlation analysis of the assessments of different parameters of the technique “Complete the Drawing” and the scales of the educators’ questionnaire

| Scale/Characteristic | Elaboration | Originality | Originality coefficient | Flexibility |
|----------------------|-------------|-------------|-------------------------|-------------|
| Verbal | 0.14** | 0.07 | -0.05 | 0.05 |
| Productive | 0.24** | 0.15** | -0.04 | 0.13** |
| Behavioral | 0.16** | 0.06 | -0.09 | 0.08 |
| Total score | 0.20* | 0.11* | -0.07 | 0.10* |

* — $p < 0.05$; ** — $p < 0.01$

При помощи t-критерия Стьюдента для независимых выборок было выявлено, что оценки воспитателей девочек по Шкале 2 ($t = -7,262$; $p < 0,001$), Шкале 3 ($t = -5,791$; $p < 0,001$) и общему баллу ($t = -4,624$; $p < 0,001$) значимо выше, чем оценки мальчиков. В оценках воспитателей мальчиков и девочек по Шкале 1 ($t = -1,369$; $p = 0,172$) нет значимых различий.

Для каждой шкалы отдельно для мальчиков и девочек выделим низкий, средний и высокий диапазон оценок воспитателей (низкий — процентиль от 1 до 15, средний — от 16 до 85, высокий — от 86). В табл. 6 представлены соответствующие интервалы, которые могут быть ориентиром для выявления детей с низким или, наоборот, высоким уровнем развития воображения.

Таблица 6. Распределение результатов детей на разные уровни по шкалам на основе опроса воспитателей

| Шкала/ Уровень | Мальчики | | | Девочки | | |
|-------------------|----------|---------------|---------|---------|---------------|---------|
| | Низкий | Средний | Высокий | Низкий | Средний | Высокий |
| Шкала 1 | <2,0 | От 2,0 до 3,9 | >3,9 | <2,1 | От 2,1 до 3,9 | >3,9 |
| Шкала 2 | <1,9 | От 1,9 до 3,7 | >3,7 | <2,4 | От 2,4 до 4,0 | >4,0 |
| Шкала 3 | <2,7 | От 2,7 до 4,0 | >4,0 | <3,0 | От 3,0 до 4,3 | >4,3 |
| Общий балл | <2,1 | От 2,1 до 3,7 | >3,7 | <2,6 | От 2,6 до 3,9 | >3,9 |

Table 6. Distribution of children’s results of different levels on scales based on a survey among educators

| Scale/Level | Boys | | | Girls | | |
|-------------|------|-----------------|------|-------|-----------------|------|
| | Low | Medium | High | Low | Medium | High |
| Scale 1 | <2.0 | From 2.0 to 3.9 | >3.9 | <2.1 | From 2.1 to 3.9 | >3.9 |
| Scale 2 | <1.9 | From 1.9 to 3.7 | >3.7 | <2.4 | From 2.4 to 4.0 | >4.0 |
| Scale 3 | <2.7 | From 2.7 to 4.0 | >4.0 | <3.0 | From 3.0 to 4.3 | >4.3 |
| Total score | <2.1 | From 2.1 to 3.7 | >3.7 | <2.6 | From 2.6 to 3.9 | >3.9 |

Обсуждение результатов

Целью данного исследования стала первичная апробация опросника для воспитателей для оценки развития воображения у дошкольников.

В результате проведенного анализа в оценках девочек и мальчиков по отдельным пунктам опросника получены значимые различия (девочек воспитатели оценивают значимо выше). Полученные различия могут быть связаны с реальными различиями в уровне развития воображения детей старших дошкольных групп, так и пристрастным восприятием воспитателей (из-за более хорошего поведения девочек педагоги могут неосознанно более высоко оценивать их навыки). Учитывая то, что в предыдущих исследованиях было показано, что в старших группах по части параметров регуляторного, речевого и эмоционального развития оценки девочек выше (диагностика проводилась непосредственно с детьми, а не по оценкам воспитателей), мы склонны интерпретировать полученные различия реальными различиями в развитии воображения (Веракса, Алмазова, Ощепкова, Бухаленкова, 2021; Веракса, Алмазова, Бухаленкова, 2020; Мищенко, Сенькова, 2014). Также наше предположение косвенно подтверждают полученные более высокие результаты выполнения детьми методики на воображение «Дорисовывание фигур» по параметрам разработанности и гибкости девочками по сравнению с мальчиками.

Проведенный факторный анализ оставшихся 19 вопросов опросника для воспитателей позволил выделить три фактора.

Первый фактор включает в себя наибольшее количество утверждений, описывающих устные ответы ребенка и его идеи в разных ситуациях — мы предлагаем назвать его «Словесный».

Второй фактор включает в себя оценки воспитателями результатов творческой продуктивной деятельности детей: рисования, изготовления поделок и прочих видов деятельности с материальным результатом — мы предлагаем назвать его «Продуктивный».

Третий фактор — выделившийся фактор включает в себя всего три утверждения о поведенческих проявлениях ребенка в разных ситуациях — мы предлагаем назвать его «Поведенческий».

Выводы

Таким образом, получившаяся факторная структура предполагает, что оценки объединяются не по разным компонентам воображения (гибкость, беглость и т.д.), а по разным видам деятельности. Интерпретация пунктов опросника, вошедших в каждый фактор, по разным видам деятельности, которую могли наблюдать и оценить педагоги, представляется нам логичной и закономерной, а также согласующейся с принципами деятельностного подхода, в рамках которого была разработана теория развития воображения О.М. Дьяченко, на которую мы опирались.

Также важно отметить, что анализ частоты распределения ответов воспитателей показал, что 5-балльная шкала ответов хорошо подходит для предложенных утверждений. Анализ согласованности как отдельных пунктов опросника, так и согласованности пунктов внутри выделившихся факторов (шкал) показал надежность полученных данных.

Сопоставление оценок воспитателей с результатами диагностики у детей воображения с помощью методики «Дорисовывание фигур» (Дьяченко, 2007) показало наличие взаимосвязей между пунктами и шкалами опросника с параметрами разработанности, гибкости и оригинальности, тогда как связей с коэффициентом оригинальности выявлено не было. Данный результат представляется неожиданным, поскольку сама О.М. Дьяченко считала данный параметр, который предполагает сравнение результатов ребенка с результатами всех оставшихся воспитанников его группы детского сада, наиболее комплексным показателем развития воображения у дошкольников (Дьяченко, 1996). Однако в случае нашего исследования такой результат может объясняться тем, что размер групп сильно варьировался от 5 до 20 детей, что, несомненно, влияло на величину коэффициента оригинальности (можно ожидать, что чем больше детей в группе, тем ниже будет коэффициент). При этом О.М. Дьяченко рекомендует подсчитывать данный показатель при размере группы в 25–30 детей (Дьяченко, 2007). Это показывает ненадежность данного параметра как показателя развития воображения у дошкольников в нашем исследовании, что является его ограничением.

Также к ограничениям данного исследования стоит отнести некоторые ограничения выбранных нами методов исследования: с помощью методики «Дорисовывание фигур» и опроса мы не можем оценить некоторые виды активности дошкольников, в которых также может проявляться их воображение. Так, у детей дошкольного возраста развитое воображение активно проявляется в игре, в конструировании, на которое обычно недостаточно времени в рамках расписания детского сада. В связи с этим ограничением, возможно, оценки мальчиков ниже оценок девочек: можно предположить, что мальчики могли бы продемонстрировать более высокие показатели развития воображения в других видах деятельности (например, в конструировании), не рассматриваемых в данном исследовании, что было показано для младших школьников (Paek, Runco, 2017). Таким образом, для более полной картины развития воображения стоило бы дополнительно собирать информацию у родителей (Runco et al., 2022).

Исходя из всего вышесказанного, для дальнейшей апробации опросника требуется увеличение выборки, сопоставление результатов опроса с дополнительными диагностическими методами, которые бы позволяли оценить другие аспекты развития воображения. Также в дальнейшем необходим учет при анализе особенностей воспитателей (их уровня образования, возраста, стажа профессиональной дея-

тельности, др.), и учет ответов обоих воспитателей, проверка согласованности их оценок.

Таким образом, проведенное исследование показывает, что, несмотря на некоторые ограничения, раз-

работанный опросник для воспитателей позволяет получить достаточно надежные данные о развитии воображения у дошкольников и может быть использован в мониторинге детского развития.

Литература

- Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Чичинина Е.А. Особенности развития воображения у детей 5–6 лет // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 3(16). С. 108–128.
- Баянова Л.Ф., Хаматвалеева Д.Г. Обзор зарубежных исследований творческого мышления в психологии развития // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 2. С. 51–72.
- Бобкова И.К., Кулямзина О.В., Евстигнеева Е.В. Особенности развития творчества старших дошкольников на основе сочинения историй, сказок по методике Джанни Родари // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16, № 5. С. 38–43.
- Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А. Диагностика регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте: батарея методик // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 6. С. 108–118.
- Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н. Возможности использования игровых ролей для тренировки регуляторных функций у дошкольников // Культурно-историческая психология. 2020. № 1. С. 111–121.
- Веракса А.Н., Алмазова О.В., Ощепкова Е.С., Бухаленкова Д.А. Диагностика развития речи в старшем дошкольном возрасте: батарея нейропсихологических методик и нормы // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10, № 3. С. 256–282. <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100313>
- Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте. Собр. соч. в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982.
- Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.
- Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1996.
- Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. Методическое пособие для воспитателей и родителей. М.: Мозаика-Синтез, 2007.
- Дьяченко О.М. Возможности оценки развития детей старшего дошкольного возраста педагогами дошкольных образовательных учреждений // Психологическая наука и образование. 1998. Т. 3, № 2. С. 8–24.
- Киселёва О.И., Кривоногова О.А. Организация образовательного процесса по развитию способности старших дошкольников к сочинению сказок в современном детском саду // Вестник ТГПУ. 2016. № 12. С. 13–19.
- Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Воображение и творчество: культурно-исторический подход // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 1. С. 1–11. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110101>
- Кудрявцев В.Т. Развитие воображения – тропинка в мир человеческой культуры // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 5. С. 58–70. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250505>
- Мищенко Л.В., Сенькова М.П. Специфика интегральной индивидуальности мальчиков и девочек дошкольного возраста с разным уровнем развития воображения с позиций пола и гендера // Интеграция образования. 2014. № 2(75). С. 1–10. <https://doi.org/10.15507/Inted.075.018.201402.072>
- Морозова Е.В., Поляшова Н.В. Изучение воображения детей старшего дошкольного возраста // StudNet. 2021. № 5. [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-voobrazheniya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 27.02.2023).
- Самкова И.А. Психологические условия развития познавательной активности в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 1. С. 42–56. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110104>
- Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003.
- Тунник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.: Дидактика Плюс, 2002.
- Флер М. Как концептуальные игровые миры создают различные условия для развития детей в разные культурные возрастные периоды. Обзор программного исследования // Современное дошкольное образование. 2023. № 2(116). С. 65–80.
- Шинкарёва Н.А., Гавриленко А.А. Особенности проявления творческого воображения детей старшего дошкольного возраста посредством нетрадиционных техник рисования // АНИ: педагогика и психология. 2018. № 4(25). С. 68–71.
- Шинкарёва Н.А., Шабалева В.Н. Экспериментальное изучение организационно-педагогических условий и уровня развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста // АНИ: педагогика и психология. 2018. № 4(25). С. 245–249.
- Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.
- Alsrour, N.H., Al-Ali, S. (2014). An Investigation of the Differences in Creativity of Preschool Children according to Gender, Age and Kindergarten Type in Jordan, *Gifted and Talented International*, 29(1-2), 33–38. <https://doi.org/10.1080/15332276.2014.11678427>
- Baer, J., Kaufman, J. (2008). Gender differences in creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42(2), 75–105.
- Eason, R., Giannangelo, D.M., Franceschini, L.A. (2009). A look at creativity in public and private schools. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 130–137. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.04.001>
- Lee, K.H. (2005). The Relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. *International Education Journal*, 6(2), 194–199.
- Mi, Sh., Bi, H., Lu Sh. (2020). Trends and Foundations of Creativity Research in Education: A Method Based on Text Mining. *Creativity Research Journal*, 32(3), 215–227. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1821554>
- Paek, S.H., Runco, M.A. (2017). Dealing with the Criterion Problem by Measuring the Quality and Quantity of Creative Activity and Accomplishment. *Creativity Research Journal*, 29(2), 167–173. <https://doi.org/10.1080/10400419.2017.1304078>

- Potur, A., Barkul, O. (2009). Gender and creative thinking in education: A theoretical and experimental overview. *ITUAIZ*, 6(2), 44–57.
- Robyn, M., Romeo, H., Romeo, L. (2013). Gender, play, language, and creativity in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1531–1543. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.733381>
- Runco, M.A., Alabbasi, A.M.A., Acar, S., Ayoub, A.E.A. (2022). Creative Potential is Differentially Expressed in School, at Home, and the Natural Environment. *Creativity Research Journal*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/10400419.2022.2031437>
- Van Oers, B., Pompert, B. (2021). Assisting Teachers in Curriculum Innovation: An International Comparative Study. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 1(1), 43–76. <https://doi.org/10.11621/nicep.2021.0103>
- Veraksa, A., Bukhalenkova, D., Almazova, O., Sukhikh, V., Colliver, Y. (2022). The relationship between russian kindergarteners' play and executive functions: Validating the play observed behaviors scale. *Frontiers in psychology*, 13, 797531.
- Williams, R., Runco, M.A., Berlow, E. (2016). Mapping the themes, impact, and cohesion of creativity research over the last 25 years. *Creativity Research Journal*, 28(4), 385–394. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1230358>
- Yıldız, C., Alakoç Pirpir, Ç.D., Aral, N. (2020). Turkish standardization of early childhood creativity scale. *Elementary Education Online*, 19(2), 817–830. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.695260>

References

- Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., Chichinina, E.A. (2023). Features of the imagination in 5–6 years old children. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and Experimental Psychology)*, 3(16), 108–128. (In Russ.).
- Alsrouf, N.H., Al-Ali, S. (2014). An Investigation of the Differences in Creativity of Preschool Children according to Gender, Age and Kindergarten Type in Jordan. *Gifted and Talented International*, 29(1-2), 33–38. <https://doi.org/10.1080/15332276.2014.11678427>
- Baer, J., Kaufman, J. (2008). Gender differences in creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42(2), 75–105.
- Bayanova, L.F., Khamatvaleeva, D.G. (2022). Review of foreign studies of creative thinking in developmental psychology. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya (Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology)*, 2, 51–72. (In Russ.).
- Bobkova, I.K., Kulyamzina, O.V., Evstigneeva, E.V. (2011). Features of the development of creativity of older preschoolers based on the composition of stories, fairy tales by the method of Gianni Rodari. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 16(5), 38–43. (In Russ.).
- Davydov, V.V. (1986). Problems of developing learning: The experience of theoretical and experimental psychological research. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
- Dyachenko, O.M. (1998). The possibilities of assessing the development of older preschool children by teachers of preschool educational institutions. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 3(2), 8–24. (In Russ.).
- Dyachenko, O.M. (1996). The development of the imagination of a preschooler. Moscow: Mezhdunarodnyi Obrazovatel'nyii Psikhologicheskii Kolledzh. (In Russ.).
- Dyachenko, O.M. (2007). The development of the imagination of a preschooler. Methodical manual for educators and parents. Moscow: Mozaika-Sintez. (In Russ.).
- Eason, R., Giannangelo, D.M., Franceschini, L.A. (2009). A look at creativity in public and private schools. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 130–137. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.04.001>
- Elkonin, D.B. (1978). Psychology of the game. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
- Fleur M. (2023). How conceptual play worlds create different conditions for the development of children in different cultural age periods. Review of program research. *Modern Preschool Education*, 2(116), 65–80. (In Russ.).
- Kiseleva, O.I., Krivonogova, O.A. (2016). Organization of the educational process for the development of the ability of older preschoolers to compose fairy tales in a modern kindergarten. *Vestnik TGPU (Bulletin of TSPU)*, 12, 13–19. (In Russ.).
- Kravtsov, G.G., Kravtsova E.E. (2019). Imagination and creativity: a cultural and historical approach. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological and Pedagogical Research)*, 11(1), 1–11. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110101> (In Russ.).
- Kudryavtsev, V.T. (2020). Development of imagination — a path to the world of human culture. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 25(5), 58–70. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250505> (In Russ.).
- Lee, K.H. (2005). The Relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. *International Education Journal*, 6(2), 194–199.
- Mi, Sh., Bi, H., Lu Sh. (2020). Trends and Foundations of Creativity Research in Education: A Method Based on Text Mining. *Creativity Research Journal*, 32(3), 215–227. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1821554>
- Mishchenko, L.V., Senkova, M.P. (2014). The specifics of the integral individuality of boys and girls of preschool age with different levels of imagination development from the standpoint of gender and gender. *Integration of Education*, 2, 75, 1–10. <https://doi.org/10.15507/Inted.075.018.201402.072> (In Russ.).
- Morozova, E.V., Polyashova, N.V. (2021). Studying the imagination of older preschool children. *StudNet (StudNet.)*, 5. (Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-voobrazheniya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta>) (access date: 02.27.2023). (In Russ.).
- Paek, S.H., Runco, M.A. (2017). Dealing with the Criterion Problem by Measuring the Quality and Quantity of Creative Activity and Accomplishment. *Creativity Research Journal*, 29(2), 167–173. <https://doi.org/10.1080/10400419.2017.1304078>
- Potur, A., Barkul, O. (2009). Gender and creative thinking in education: A theoretical and experimental overview. *ITUAIZ*, 6(2), 44–57.
- Robyn, M., Romeo, H., Romeo, L. (2013). Gender, play, language, and creativity in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1531–1543. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.733381>
- Runco, M.A., Alabbasi, A.M.A., Acar, S., Ayoub, A.E.A. (2022). Creative Potential is Differentially Expressed in School, at Home, and the Natural Environment. *Creativity Research Journal*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/10400419.2022.2031437>
- Samkova, I.A. (2019). Psychological conditions for the development of cognitive activity in preschool age. *Psychological and Educational Research*, 11, 1, 42–56. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110104> (In Russ.).
- Shinkareva, N.A., Gavrilenko, A.A. (2018). Features of the creative imagination of older preschool children through non-traditional drawing techniques. *ANI: Pedagogy and Psychology*, 4(25), 68–71. (In Russ.).
- Shinkareva, N.A., Shabaeva, V.N. (2018). Experimental study of organizational and pedagogical conditions and the level of devel-

- opment of creative imagination of older preschool children. *ANI: Pedagogy and Psychology*, 4(25), 245–249. (In Russ.).
- Tunik, E.E. (2003). Modified Creative Williams tests. St.-Petersburg: Rech'. (In Russ.).
- Tunik, E.E. (2002). Psychodiagnostics of creative thinking. Creative tests. St.-Petersburg: Didactica Plus. (In Russ.).
- Van Oers, B., Pompert, B. (2021). Assisting Teachers in Curriculum Innovation: An International Comparative Study. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 1(1), 43–76. <https://doi.org/10.11621/nicep.2021.0103>
- Veraksa, A., Bukhalenkova, D., Almazova, O., Sukhikh, V., Colliver, Y. (2022). The relationship between russian kindergarteners' play and executive functions: Validating the play observed behaviors scale. *Frontiers in psychology*, 13, 797531.
- Veraksa, A.N., Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A. (2020). Diagnostics of regulatory functions in senior preschool age: battery of techniques. *Psychological Journal*, 41, 6, 108–118. (In Russ.).
- Veraksa, A.N., Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., Gavrilova, M.N. (2020). The possibilities of using game roles to train regulatory functions in preschoolers. *Cultural and Historical Psychology*, 1, 111–121. (In Russ.).
- Veraksa, A.N., Almazova, O.V., Oshchepkova, E.S., Bukhalenkova, D.A. (2021). Diagnostics of speech development in senior preschool age: battery of neuropsychological techniques and norms. *Clinical and Special Psychology*, 10(3), 256–282. <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100313> (In Russ.).
- Vygotsky, L.S. (1982). Imagination and its development in childhood. Collected works in 6 vols. Problems of general psychology. In V.V. Davydov (Eds.). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
- Williams, R., Runco, M.A., Berlow, E. (2016). Mapping the themes, impact, and cohesion of creativity research over the last 25 years. *Creativity Research Journal*, 28(4), 385–394. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1230358>
- Yildiz, C., Alakoç Pirpir, Ç.D., Aral, N. (2020). Turkish standardization of early childhood creativity scale. *Elementary Education Online*, 19(2), 817–830. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.695260>

Поступила: 09.03.2023

Получена после доработки: 08.10.2023

Принята в печать: 01.11.2023

Received: 09.03.2023

Revised: 08.10.2023

Accepted: 01.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



Дарья Алексеевна Бухаленкова — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, d.bukhalenkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>

Daria A. Bukhalenkova — Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Pedagogics, Lomonosov Moscow State University, d.bukhalenkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>



Ольга Викторовна Алмазова — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, almaz.arg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>

Olga V. Almazova — Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Developmental Psychology, Lomonosov Moscow State University, almaz.arg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>



Маргарита Николаевна Гаврилова — кандидат психологических наук, младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, gavrilovamrg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>

Margarita N. Gavrilova — Cand. Sci. (Psychology), Junior Researcher, Department of Psychology of Education and Pedagogics, Lomonosov Moscow State University, gavrilovamrg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>

Приложение

Таблица. Средние, медианы и стандартные отклонения оценок воспитателями мальчиков и девочек, различия между этими оценками

| Вопрос/Характеристика | Мальчики | | | Девочки | | | Различия t |
|--|----------|------|-------|---------|------|-------|---------------|
| | M | Me | SD | M | Me | SD | |
| 1. Ребенок демонстрировал разные стратегии поведения в зависимости от ситуации | 3,04 | 3,00 | 1,029 | 3,18 | 3,00 | 1,008 | -1,614 |
| 2. Ребенок с удовольствием вживался в разные роли на утренниках и детских праздниках | 3,17 | 3,00 | 1,133 | 3,56 | 4,00 | 1,025 | -4,266** |
| 3. Ребенок выражал много мыслей, идей о картине, рассказе, стихотворении или проблеме | 3,00 | 3,00 | 1,133 | 3,18 | 3,00 | 1,029 | -1,971* |
| 4. Ребенок не оставался удовлетворен одним правильным ответом и искал альтернативные варианты решения каких-либо задач | 2,84 | 3,00 | 1,111 | 2,94 | 3,00 | 1,036 | -1,042 |
| 5. Ребенок предлагал несколько способов использования предмета, отличающихся от обычного | 2,85 | 3,00 | 1,023 | 2,91 | 3,00 | 1,003 | -0,650 |
| 6. У ребенка возникали несколько мыслей (идей) о чем-то вместо одной | 2,95 | 3,00 | 1,070 | 3,03 | 3,00 | 0,967 | -1,010 |
| 7. Ребенок давал несколько ответов, когда ему задавали вопрос | 2,97 | 3,00 | 1,078 | 2,96 | 3,00 | 1,070 | 0,168 |
| 8. Ребенок придумывал новые правила (например, для урегулирования конфликтов, распределения игрушек и т.п.) | 2,89 | 3,00 | 1,041 | 3,16 | 3,00 | 0,939 | -3,113** |
| 9. Ребенок высказывал неожиданные идеи и суждения | 2,99 | 3,00 | 1,053 | 3,02 | 3,00 | 1,044 | -0,318 |
| 10. Ребенок охотно участвовал в обсуждении разных тем | 3,20 | 3,00 | 1,190 | 3,44 | 4,00 | 1,046 | -2,551* |
| 11. Ребенок задавал много вопросов | 3,17 | 3,00 | 1,155 | 3,22 | 3,00 | 1,085 | 0,492 |
| 12. Ребенок с интересом слушал литературные произведения | 3,61 | 4,00 | 0,985 | 4,03 | 4,00 | 0,865 | -5,322** |
| 13. Ребенок с удовольствием придумывал и подробно описывал истории | 3,11 | 3,00 | 1,058 | 3,20 | 3,00 | 1,082 | -0,904 |
| 14. Ребенок мог придумать необычную историю про обычный предмет | 2,90 | 3,00 | 1,074 | 2,90 | 3,00 | 1,094 | 0,036 |
| 15. Рисунки ребенка отличались большим количеством уместных деталей | 2,83 | 3,00 | 1,006 | 3,38 | 3,00 | 1,006 | -6,455** |
| 16. Рисунки ребенка были разнообразны по содержанию и по стилю | 2,80 | 3,00 | 1,048 | 3,40 | 3,00 | 0,998 | -6,977** |
| 17. Рисунки ребенка отличались оригинальностью | 2,74 | 3,00 | 1,049 | 3,34 | 3,00 | 1,022 | -6,865** |
| 18. Ребенок рисовал несколько картин вместо одной | 2,38 | 2,00 | 1,044 | 2,92 | 3,00 | 1,113 | -5,797** |
| 19. Ребенок делал необычные работы | 2,53 | 2,00 | 1,126 | 3,05 | 3,00 | 1,042 | -5,547** |
| 20. Работы ребенка хорошо передавали эмоции | 2,82 | 3,00 | 1,098 | 3,39 | 3,00 | 0,974 | -6,415** |
| 21. Даже если выполнялось задание по образцу, ребенок стремился привнести в работу что-то свое | 2,82 | 3,00 | 1,126 | 3,30 | 3,00 | 1,006 | -5,310** |
| 22. Ребенок работал быстро и продуктивно | 3,22 | 3,00 | 0,964 | 3,58 | 4,00 | 0,974 | -4,394** |

* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$

Appendix

Table. Means, medians and standard deviations of estimates by educators of boys and girls, differences between the estimates

| Question/ Characteristic | Boys | | | Girls | | | Differences |
|--|------|------|-------|-------|------|-------|-------------|
| | M | Me | SD | M | Me | SD | t |
| 1. The child demonstrated different strategies of behavior depending on the situation | 3.04 | 3.00 | 1.029 | 3.18 | 3.00 | 1.008 | -1.614 |
| 2. The child happily got used to different roles at matinees and children's parties | 3.17 | 3.00 | 1.133 | 3.56 | 4.00 | 1.025 | -4.266** |
| 3. The child expressed many thoughts, ideas about a picture, story, poem or problem | 3.00 | 3.00 | 1.133 | 3.18 | 3.00 | 1.029 | -1.971* |
| 4. The child was not satisfied with one correct answer and looked for alternative solutions to any problem | 2.84 | 3.00 | 1.111 | 2.94 | 3.00 | 1.036 | -1.042 |
| 5. The child offered several ways to use the object, different from the usual | 2.85 | 3.00 | 1.023 | 2.91 | 3.00 | 1.003 | -0.650 |
| 6. The child had several thoughts (ideas) about something instead of one | 2.95 | 3.00 | 1.070 | 3.03 | 3.00 | 0.967 | -1.010 |
| 7. Child gave multiple answers when asked a question | 2.97 | 3.00 | 1.078 | 2.96 | 3.00 | 1.070 | 0.168 |
| 8. The child came up with new rules (for example, to resolve conflicts, distribute toys, etc.) | 2.89 | 3.00 | 1.041 | 3.16 | 3.00 | 0.939 | -3.113** |
| 9. The child expressed unexpected ideas and judgments | 2.99 | 3.00 | 1.053 | 3.02 | 3.00 | 1.044 | -0.318 |
| 10. The child willingly participated in the discussion of various topics | 3.20 | 3.00 | 1.190 | 3.44 | 4.00 | 1.046 | -2.551* |
| 11. The child asked a lot of questions | 3.17 | 3.00 | 1.155 | 3.22 | 3.00 | 1.085 | 0.492 |
| 12. The child listened with interest to literary works | 3.61 | 4.00 | 0.985 | 4.03 | 4.00 | 0.865 | -5.322** |
| 13. The child was happy to invent and describe stories in detail | 3.11 | 3.00 | 1.058 | 3.20 | 3.00 | 1.082 | -0.904 |
| 14. The child could come up with an unusual story about an ordinary object | 2.90 | 3.00 | 1.074 | 2.90 | 3.00 | 1.094 | 0.036 |
| 15. The child's drawings were distinguished by a large number of relevant details | 2.83 | 3.00 | 1.006 | 3.38 | 3.00 | 1.006 | -6.455** |
| 16. The child's drawings were varied in content and style | 2.80 | 3.00 | 1.048 | 3.40 | 3.00 | 0.998 | -6.977** |
| 17. The child's drawings were original | 2.74 | 3.00 | 1.049 | 3.34 | 3.00 | 1.022 | -6.865** |
| 18. The child drew several pictures instead of one | 2.38 | 2.00 | 1.044 | 2.92 | 3.00 | 1.113 | -5.797** |
| 19. The child did unusual work. | 2.53 | 2.00 | 1.126 | 3.05 | 3.00 | 1.042 | -5.547** |
| 20. The work of the child conveyed emotions well | 2.82 | 3.00 | 1.098 | 3.39 | 3.00 | 0.974 | -6.415** |
| 21. Even if the task was carried out according to the model, the child tried to bring something of his own into the work | 2.82 | 3.00 | 1.126 | 3.30 | 3.00 | 1.006 | -5.310** |
| 22. The child worked quickly and productively | 3.22 | 3.00 | 0.964 | 3.58 | 4.00 | 0.974 | -4.394** |

* — p < 0.05; ** — p < 0.01

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0414>

УДК 159.9

Субъективное благополучие студентов с алекситимией в контексте сформированности их эмоциональных компетенций в условиях пандемии COVID-19

И.В. Белашева¹ ✉, П.Н. Ермаков²

¹ Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Российская Федерация

² Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

✉ ibelasheva@ncfu.ru

Резюме

Актуальность. Рассматривается вопрос о динамике субъективного благополучия студентов с алекситимией, представляющих собой группу риска по возникновению дезадаптивных состояний в стрессогенных условиях, в период пандемии COVID-19 во взаимосвязи с их эмоциональными компетенциями, отражающими сформированность личностных механизмов регуляции (саморегуляции) эмоций.

Цель. Изучение влияния ситуации пандемии на субъективное благополучие студентов с алекситимией через призму сформированности их эмоциональных компетенций.

Методы. Торонтская шкала алекситимии (Дж. Тейлор), шкала субъективного благополучия А.А. Рукавишников, опросник эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, методика диагностики эмоциональных барьеров в межличностном общении В.В. Бойко; коэффициент корреляции Пирсона, Н-критерий Краскела — Уоллиса.

Выборка. Исследование проводилось в Северо-Кавказском федеральном университете в доковидный период (2018 г.) и в период пандемии (2021 г.). Выборка составила 120 студентов.

Результаты. В результате сравнительного анализа признаков алекситимии у студентов обнаружено усиление трудностей с описанием чувств и экстернальности мышления в период пандемии. Достоверных различий по эмоциональным барьерам в общении до пандемии и в период пандемии у алекситимиков не выявлено. Выраженное нежелание эмоционально сблизиться с другими людьми и более низкий уровень эмоциональной эффективности общения, по сравнению со студентами без алекситимии, диагностированы у алекситимиков и до пандемии, и во время пандемии.

В период пандемии у алекситимиков определены: отрицательная динамика способности понимать и управлять собственными эмоциями, заметное снижение субъективного благополучия до ощущения выраженного эмоционального дискомфорта, особенно по шкале значимости социального окружения; отрицательные корреляции между общим показателем алекситимии и трудностями в описании чувств, с одной стороны, и удовлетворенностью повседневной жизнью, самооценкой здоровья, устойчивостью настроения, способностью к управлению собственными эмоциями, с другой стороны; положительные корреляции с контролем эмоциональной экспрессии, депрессивными проявлениями, рассеянностью, сонливостью.

Выводы. Ситуация пандемии оказала негативное влияние на субъективное благополучие студентов с алекситимией, опосредованное характерными для алекситимиков барьерами эмоционального сближения с другими людьми и низким уровнем сформированности внутриличностных эмоциональных компетенций.

Ключевые слова: эмоции, компетенции, благополучие, общение, алекситимия, здоровье, пандемия.

Для цитирования: Белашева И.В., Ермаков П.Н. Субъективное благополучие студентов с алекситимией в контексте сформированности их эмоциональных компетенций в условиях пандемии COVID-19 // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 4. С. 165–176. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0414>

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0414>Subjective Well-Being of Students with Alexithymia
in the Context of Development of their Emotional
Competencies during the COVID-19 PandemicIrina V. Belasheva¹✉, Pavel N. Ermakov²¹North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russian Federation²Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation✉ ibelasheva@ncfu.ru**Abstract**

Background. The question of the dynamics of the subjective well-being of students with alexithymia, who represent a risk group for the emergence of maladaptive states in stressful conditions during the COVID-19 pandemic, is considered in connection with their emotional competencies, reflecting the development of personal mechanisms for regulation (self-regulation) of emotions.

Objective. The goal is to study and assess the impact of the pandemic situation on the subjective well-being of students with symptoms of alexithymia through their emotional competencies.

Methods. Toronto Alexithymia Scale by J. Taylor, Subjective Well-Being Scale by A.A. Rukavishnikov, emotional intelligence questionnaire by D.V. Lyusin, a technique for diagnosing emotional barriers in interpersonal communication by V.V. Boyko; Pearson r-test, Kruskal — Wallis H-test were applied.

Sample. The study was conducted at the North Caucasus Federal University during the pre-COVID period (2018) and during the pandemic (2021). The sample consisted of 120 students.

Results. As a result of a comparative analysis of signs of alexithymia, students found increased difficulties in describing feelings and externality of thinking during the pandemic. There were no significant differences in emotional barriers to communication before the pandemic and during the pandemic among alexithymics. A pronounced reluctance to get emotionally close to other people and a lower level of emotional effectiveness of communication, compared to students without alexithymia, were diagnosed in alexithymics both before and during the pandemic.

During the pandemic period, alexithymics have identified: negative dynamics in the ability to understand and manage their own emotions, a noticeable decrease in subjective well-being to a feeling of pronounced emotional discomfort, especially on the scale of the significance of the social environment; negative correlations between the general indicator of alexithymia and difficulties in describing feelings, on the one hand, and satisfaction with everyday life, self-esteem of health, mood stability, ability to manage one's own emotions, on the other hand. Positive correlations with the control of emotional expression, depressive manifestations, absent-mindedness, drowsiness were also identified.

Conclusion. The situation of the pandemic had a pronounced negative impact on the subjective well-being of students with alexithymia, mediated by barriers of emotional rapprochement with other people characteristic of alexithymics and a low level of intrapersonal emotional competencies.

Keywords: emotions, qualifications, well-being, communication, alexithymia, health, pandemic.

For citation: Belasheva, I.V., Ermakov, P.N. (2023). Subjective Well-Being of Students with Alexithymia in the Context of Development of their Emotional Competencies during the COVID-19 Pandemic. *National psychological journal*, 18(4), 165–176. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0414>

Введение

В своем исследовании переживаний субъективного благополучия у студентов с алекситимией через призму сформированности их эмоциональных компетенций мы сделали акцент на ситуации пандемии COVID-19, поскольку ее последствия связаны с целым рядом негативных психологических эффектов,

появление и интенсивность которых могут различаться в зависимости от уровня сформированности способностей и навыков понимания и управления эмоциональными состояниями и стремления поддерживать по возможности высокий и стабильный уровень благополучия.

Пандемия коронавируса протекала в условиях высокой психологической напряженности (Вещикова, Зверева, 2021). Непосредственным эффектом панде-

мии стала психологическая травматизация населения (Kumar, Somani, 2020; Нестик, 2020). Национальные репрезентативные исследования, проведенные в различных странах, показали, что уровень стресса, тревоги и депрессии вырос в 3–4 раза по сравнению с доковидным периодом (UN Policy Brief, 2020; Брукс и др., 2020).

Условия пандемии способствовали ограничению межличностного общения и сужению круга контактов (Нестик, 2020), в том числе через актуализацию эмоциональных барьеров — внутренне закрепленных отрицательных переживаний, мешающих реализации коммуникативного процесса (Mischenko et al., 2022).

Наиболее серьезным последствием пандемии является развитие устойчивых дезадаптивных психических состояний (Рассказова, Емелин, Тхостов, 2020). Одна из ведущих ролей в этом процессе принадлежит эмоциональным переживаниям (Зинченко, 2021). Для возникновения и протекания эмоциональных переживаний важна ситуационная специфика, но их проявление и интенсивность могут различаться в зависимости от уровня развития эмоциональных компетенций.

Среди лиц, относящихся к группе риска по возникновению и закреплению симптомов дезадаптации в кризисные периоды, особое место занимают алекситимики. Для них характерны проблемы с саморегуляцией, целостным восприятием жизни, специфический стиль поведения, проявляющийся тревожностью и эмоционально отрицательными реакциями на любые жизненные ситуации. Алекситимию рассматривают как результат несформированности эмоциональных компетенций и навыков, поскольку ее признаки отражают дефицит когнитивной переработки и регуляции эмоций (Taylor, Bagby, 2021). Ю.В. Глазкова считает, что нарушения, которые обнаруживаются у лиц с алекситимией, идентичны характеристикам людей с низким уровнем эмоционального интеллекта (Глазкова, 2017). По мнению Е.Ю. Брель, алекситимическое пространство дополняют трудности в коммуникации (Брель, 2012).

К компонентам алекситимического пространства личности относят низкие показатели субъективного благополучия (Васильева, Блинова, 2021), проявляющиеся ощущением усталости, ощущением отверженности, ненужности (Шамионов, 2022; Леонтьев, 2020; Kushlev, Radosic, Diener, 2022).

Субъективное благополучие также связано с эмоциональными компетенциями личности (Jingrong et al., 2022; Moore, Geerling, Diener, 2022; Белашева, Ермаков, 2023), поскольку люди, способные к пониманию и регуляции своих и чужих эмоций и переживаний, воспринимают возникающие проблемы и повседневные неприятности как менее стрессовые и, следовательно, ощущают себя субъективно более благополучными (Bar-On, 2019).

Структура эмоциональной компетентности в контексте нашего исследования представляет собой более детализированную структуру эмоционально-

го интеллекта, с учетом социальных влияний на его развитие и формирование личностных механизмов регуляции (Андреева, 2011; Shi, Cheung, Zhang Yi Tam, 2022). Рассматривая вслед за Е.И. Изотовой эмоциональные компетенции в качестве адаптивных способностей личности, определяющих достижение успешности в разнообразных видах социальной активности (Изотова, 2014), мы предполагаем, что именно они являются инструментом преодоления эмоциональных барьеров в общении, возникающих или актуализирующихся, в том числе в стрессогенных условиях, и, опираясь на эмоциональную и когнитивную компоненты, оказывают влияние на формирование ощущения субъективного благополучия.

В процессе изучения феномена алекситимии разработаны концепции, которые позволяют его рассматривать как первичный процесс (Потапова, Грехов, Сулейманова, 2016), или как вторичный процесс (Li et al., 2019; Гарганеева, Корнетов, Белокрылова, 2020; Di Giuseppe et al., 2020; Conversano, Di Giuseppe, 2021). В связи с этим вопрос об устойчивости и динамике алекситимических проявлений в условиях затяжных стрессовых ситуаций с высоким коэффициентом неопределенности (таких как пандемия коронавируса) остается открытым.

Цель исследования

Наше исследование было направлено на изучение изменений субъективного благополучия студентов с алекситимией в период пандемии через призму сформированности их эмоциональных компетенций. Исследование этой проблематики на студенческой выборке связано с рядом факторов:

- 1) распространенность алекситимии к юношескому возрасту резко возрастает, и она становится устойчивой чертой (Брель, 2012);
- 2) это возрастной период активного формирования эмоциональных компетенций и готовности к осознанному восприятию и построению межличностных коммуникаций;
- 3) студенты отличаются высокой психологической и социальной сензитивностью.

Гипотеза исследования

У студентов с алекситимией в условиях пандемии COVID-19 происходит нарастание выраженности алекситимических признаков, сопряженное с ухудшением субъективного благополучия, несформированностью эмоциональных компетенций и актуализацией эмоциональных барьеров в общении.

Описание хода исследования

Первый этап исследования — 2018 год, доковидный период; второй этап — 2021 год, период продолжения

пандемии COVID-19. В исследовании представлено сравнение показателей субъективного благополучия, алекситимии, эмоциональных барьеров в общении и эмоционального интеллекта в доковидный период и период продолжения пандемии у студентов с алекситимией и без алекситимии. Первоначальная цель лонгитюдного исследования, начатого в 2018 году, была связана с динамикой эмоциональных компетенций и их совместной изменчивостью с показателями субъективного благополучия у студентов с алекситимией в процессе обучения в вузе.

Методы

В исследовании использовались: Торонтская шкала алекситимии (TAS-20) Дж. Тейлор (Тейлор, 2010); шкала субъективного благополучия в адаптации А.А. Рукавишниковой (Духновский, 2006); опросник эмоционального интеллекта (ЭМИн) Д.В. Люсина (Люсин, 2006); методика диагностики эмоциональных барьеров в межличностном общении В.В. Бойко (Козлов, 2018). Методы математической статистики: частотный анализ, анализ средних, коэффициент корреляции Пирсона и Н-критерий различий Краскела — Уоллиса.

Выборка

В исследовании приняли участие 120 студентов Северо-Кавказского федерального университета, обучающихся на направлениях подготовки: «Государственное и муниципальное управление», «Экономическая безопасность», «Экология и природопользование», поступивших на первый курс в 2018 году. Возраст студентов в 2018 году — 17–18 лет; в 2021 году — 21–22 года соответственно. На основании значений общего показателя алекситимии Торонтской шкалы (TAS-20) студенты были разделены на 4 группы сравнения: алекситимики (А-18, А-21) и без алекситимии (К-18, К-21). Исследование 2021 года подтвердило наличие алекситимии у тех же самых студентов, которым ее диагностировали в 2018 году.

Результаты исследования

Сравнительный анализ результатов измерения и оценки алекситимии (Торонтская шкала алекситимии (TAS-20) Дж. Тейлор) у студентов, проведенных в доковидный период (2018 г.) и в период пандемии (2021 г.), с применением Н-критерия различий Краскела — Уоллиса и анализа средних значений, показал, что у студентов с алекситимией в период пандемии значимо возросли трудности с описанием чувств ($p \leq 0,01$) и повысилась ориентация мышления на внешние стимулы ($p \leq 0,05$) (табл. 1).

Таблица 1. Анализ различий по показателям алекситимии и субъективного благополучия в группе студентов с алекситимией в доковидный период (2018 г.) и период пандемии (2021 г.)

| Показатели | Н-критерий | Асимптотическая значимость | Средние значения | |
|------------|------------|----------------------------|------------------|------|
| | | | А-18 | А-21 |
| TAS | 9,16 | 0,002 | 75,7 | 77,9 |
| ТОЧ | 10,06 | 0,002 | 19,3 | 21,9 |
| ВОМ | 4,63 | 0,031 | 26,1 | 28,5 |
| ЗСО | 6,20 | 0,013 | 31,2 | 16,7 |
| СБ | 10,19 | 0,002 | 33 | 31,5 |
| ВЭИ | 8,15 | 0,012 | 41 | 30,4 |

Примечание: в таблице представлены шкалы, по которым обнаружены значимые различия; TAS — общий показатель алекситимии; ВОМ — внешняя ориентированность (экстернальность) мышления; ТОЧ — трудности описания чувств; ЗСО — значимость социального окружения; СБ — субъективное благополучие; ВЭИ — внутриличностный эмоциональный интеллект; А-21 — студенты с алекситимией (2021 г.); А-18 — студенты с алекситимией (2018 г.)

Table 1. Analysis of indicators in terms of alexithymia and pronounced expression in a group of students with alexithymia in the pre-COVID period (2018) and the pandemic period (2021)

| Indicators | H-test | Asymptotic Significance | Average values | |
|------------|--------|-------------------------|----------------|------|
| | | | A-18 | A-21 |
| TAS | 9.16 | 0.002 | 75.7 | 77.9 |
| DDF | 10.06 | 0.002 | 19.3 | 21.9 |
| EOT | 4.63 | 0.031 | 26.1 | 28.5 |
| ISE | 6.20 | 0.013 | 31.2 | 16.7 |
| SWB | 10.19 | 0.002 | 33 | 31.5 |
| IntraEI | 8.15 | 0.012 | 41 | 30.4 |

Note: the table shows the scales on which significant differences were found; TAS — overall rate of alexithymia; EOT — external orientation (externality) of thinking; DDF — difficulty describing feelings; ISE — the importance of the social environment; SWB — subjective well-being; IntraEI — intrapersonal emotional intelligence; А-21 — students with alexithymia (2021); А-18 — students with alexithymia (2018)

Были обнаружены достоверные различия между студентами с алекситимией и без нее по показателям методики диагностики эмоциональных барьеров в межличностном общении В.В. Бойко в период пандемии (значения критерия Краскела — Уоллиса, сравнение средних значений, табл. 2); у алекситимиков более выражено нежелание сближаться с другими людьми на эмоциональной основе ($p \leq 0,05$) и они демонстрируют более низкий уровень эмоциональной эффективности в общении ($p \leq 0,01$).

Таблица 2. Анализ различий по показателям субъективного благополучия и эмоциональным барьерам в общении в группах студентов с алекситимией и без алекситимии в период пандемии (2021 г.)

| Показатели | НСЛ | ЭБ (О) | НиЧ | ПСО | ИН | ЗСО | СЗ | СУПД | СБ |
|-------------------------------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Н-критерий Краскела — Уоллиса | 4,20 | 11,47 | 24,66 | 26,88 | 25,27 | 29,57 | 18,40 | 29,28 | 29,09 |
| Асимптотическая значимость | 0,040 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| К-21 (средние значения) | 17,18 | 15,02 | 12,27 | 11,89 | 12,16 | 11,5 | 13,43 | 11,5 | 11,5 |
| А-21 (средние значения) | 24,56 | 27,19 | 30,56 | 31,03 | 30,69 | 31,5 | 29,14 | 31,5 | 31,5 |

Примечание: НиЧ — напряженность и чувствительность; ПСО — признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику; ИН — изменения настроения; ЗСО — значимость социального окружения; СЗ — самооценка здоровья; СУПД — степень удовлетворенности повседневной жизнью; СБ — субъективное благополучие; НСЛ — нежелание сблизиться с людьми на эмоциональной основе; ЭБ (О) — эмоциональная эффективность в общении; К-21 — студенты без алекситимии (2021 г.); А-21 — студенты с алекситимией (2021 г.)

Table 2. Analysis of differences in indicators of subjective well-being and emotional barriers in communication in groups of students with and without alexithymia during the pandemic (2021)

| Indicators | RGCP | EE (C) | T&S | SPS | MC | ISE | SRH | DSWDL | SWB |
|-------------------------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| H-test Kruskal — Wallis | 4.20 | 11.47 | 24.66 | 26.88 | 25.27 | 29.57 | 18.40 | 29.28 | 29.09 |
| Asymptotic Significance | 0.040 | 0.001 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| C-21 (average values) | 17.18 | 15.02 | 12.27 | 11.89 | 12.16 | 11.5 | 13.43 | 11.5 | 11.5 |
| A-21 (average values) | 24.56 | 27.19 | 30.56 | 31.03 | 30.69 | 31.5 | 29.14 | 31.5 | 31.5 |

Note: RGCP — reluctance to get close to people on an emotional basis; EE (C) — emotional effectiveness in communication; T&S — tension and sensitivity; SPS — signs accompanying psychiatric symptoms; MC — mood changes; ISE — the importance of the social environment; SRH — self-reported health; DSWDL — degree of satisfaction with daily life; SWB — subjective well-being; C-21 — students without alexithymia (2021); A-21 — students with alexithymia (2021)

Частотный анализ показателей эмоционального интеллекта (опросник ЭМИн Д.В. Люсина), представляющего собой инструментальный уровень эмоциональных компетенций (Андреева, 2011; Изотова, 2014), показал их более низкую сформированность в группе студентов с алекситимией как в доковидный период, так и в период пандемии (рис. 1). У студентов

с алекситимией обнаружен другой профиль эмоциональных компетенций по сравнению со студентами без алекситимии. У студентов без алекситимии в профиле эмоциональных компетенций и навыков преобладают способности к пониманию эмоций, у алекситимиков — способности к управлению эмоциями (рис. 1).

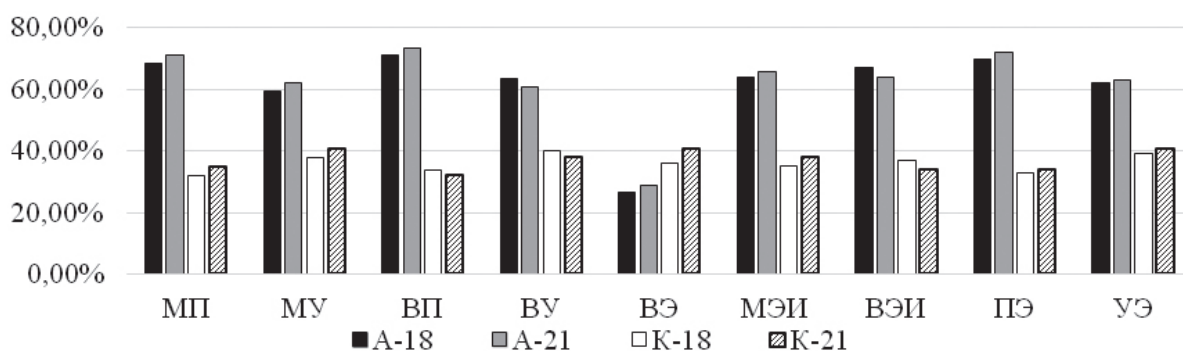


Рис. 1. Частотный анализ встречаемости низких показателей эмоционального интеллекта в группах студентов с алекситимией и без нее, в доковидный период (2018 г.) и период пандемии (2021 г.)

Примечание: МП — понимание чужих эмоций; МУ — управление чужими эмоциями; ВП — понимание своих эмоций; ВУ — управление своими эмоциями; ВЭ — контроль экспрессии; МЭИ — межличностный эмоциональный интеллект; ВЭИ — внутриличностный эмоциональный интеллект; ПЭ — понимание эмоций; УЭ — управление эмоциями; К-21 — студенты без алекситимии (2021 г.); К-18 — студенты без алекситимии (2018 г.); А-21 — студенты с алекситимией (2021 г.); А-18 — студенты с алекситимией (2018 г.)

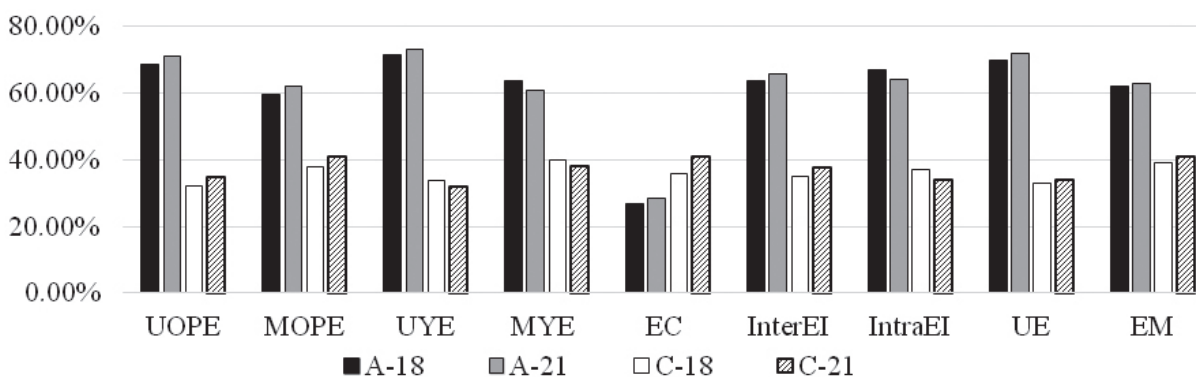


Fig. 1. Frequency analysis of the occurrence of low indicators of emotional intelligence in groups of students with and without alexithymia, in the pre-Covid period (2018) and the pandemic period (2021)

Note: UOPE — understanding other people’s emotions; MOPE — managing other people’s emotions; UYE — understanding your emotions; MYE — managing your emotions; EC — expression control; InterEI — interpersonal emotional intelligence; IntraEI — intrapersonal emotional intelligence; UE — understanding emotions; EM — emotion management; A-21 — students with alexithymia (2021); C-18 — students without alexithymia (2018); A-18 — students with alexithymia (2018)

Статистически значимая динамика эмоциональных компетенций у студентов с алекситимией в период с 2018 г. по 2021 г. обнаружена только по способности понимать и управлять собственными эмоциями (ВЭИ, Н-критерий Краскела — Уоллиса, $p \leq 0,05$, табл. 1). Определены достоверные различия между студентами-алекситимиками и студентами без алекситимии в доковидный период (2018 г.) по способности понимать собственные эмоции ($p \leq 0,05$)

и обобщенному показателю понимания эмоций (ПЭ), учитывающему как сформированность способности понимать собственные эмоции, так и способности понимать эмоции других людей ($p \leq 0,05$) (Н-критерий различий Краскела — Уоллиса, табл. 3). Исследования в период пандемии (2021 г.) обнаружили различия между студентами-алекситимиками и студентами без алекситимии по всем показателям эмоционального интеллекта (табл. 4).

Таблица 3. Анализ различий по показателям субъективного благополучия и эмоционального интеллекта в группах студентов с алекситимией и без алекситимии в доковидный период (2018 г.)

| Показатели | НиЧ | ПСО | ИН | ЗСО | СЗ | СУПД | СБ | ВП | ПЭ |
|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Н-критерий Краскела — Уоллиса | 13,63 | 17,86 | 25,19 | 20,60 | 22,21 | 28,28 | 27,76 | 4,63 | 4,803 |
| Асимптотическая значимость | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,031 | 0,028 |
| A-18 (средние значения) | 29,23 | 30,47 | 32,23 | 31,2 | 31,6 | 33 | 33 | 17,44 | 17,38 |
| К-18 (средние значения) | 15,26 | 14,52 | 13,46 | 14,08 | 13,84 | 13 | 13 | 25,6 | 25,7 |

Примечание: НиЧ — напряженность и чувствительность; ПСО — признаки, сопровождающие психиатрическую симптоматику; ИН — изменения настроения; ЗСО — значимость социального окружения; СЗ — самооценка здоровья; СУПД — степень удовлетворенности повседневной жизнью; СБ — субъективное благополучие; ВП — понимание своих эмоций; ПЭ — понимание эмоций; К-18 — студенты без алекситимии (2018 г.); А-18 — студенты с алекситимией (2018 г.)

Table 3. Analysis of differences in indicators of subjective well-being and emotional intelligence in groups of students with and without alexithymia in the pre-COVID period (2018)

| Indicators | T&S | SPS | MC | ISE | SH | DSWDL | SWB | UYE | UE |
|-------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| H-test Kruskal — Wallis | 13.63 | 17.86 | 25.19 | 20.60 | 22.21 | 28.28 | 27.76 | 4.63 | 4.803 |
| Asymptotic Significance | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.031 | 0.028 |
| A-18 (average values) | 29.23 | 30.47 | 32.23 | 31.2 | 31.6 | 33 | 33 | 17.44 | 17.38 |
| C-18 (average values) | 15.26 | 14.52 | 13.46 | 14.08 | 13.84 | 13 | 13 | 25.6 | 25.7 |

Note: T&S — tension and sensitivity; SPS — signs accompanying psychiatric symptoms; MC — mood changes; ISE — the importance of the social environment; SH — self-reported health; DSWDL — degree of satisfaction with daily life; SWB — subjective well-being; UYE — understanding your emotions; UE — understanding emotions; C-18 — students without alexithymia (2018); A-18 — students with alexithymia (2018)

Таблица 4. Анализ различий по показателям эмоционального интеллекта в группах студентов с алекситимией и без алекситимии в период пандемии (2021 г.)

| Показатели | МП | МУ | ВП | ВУ | ВЭ | МЭИ | ВЭИ | ПЭ | УЭ | ОЭИ |
|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| H-критерий Краскела — Уоллиса | 19,25 | 20,36 | 8,30 | 5,68 | 3,83 | 23,34 | 9,51 | 16,98 | 14,78 | 22,18 |
| Асимптотическая значимость | 0,000 | 0,000 | 0,004 | 0,017 | 0,050 | 0,000 | 0,002 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |

Примечание: МП — понимание чужих эмоций; МУ — управление чужими эмоциями; ВП — понимание своих эмоций; ВУ — управление своими эмоциями; ВЭ — контроль экспрессии; МЭИ — межличностный эмоциональный интеллект; ВЭИ — внутриличностный эмоциональный интеллект; ПЭ — понимание эмоций; УЭ — управление эмоциями; ОЭИ — общий уровень эмоционального интеллекта

Table 4. Analysis of differences in indicators of emotional intelligence in groups of students with alexithymia and without alexithymia during the pandemic (2021)

| Indicators | UOPE | MOPE | UYE | MYE | EC | InterEI | IntraEI | UE | EM | GLEI |
|-------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|---------|-------|--------|-------|
| H-test Kruskal — Wallis | 19.25 | 20.36 | 8.30 | 5.68 | 3.83 | 23.34 | 9.51 | 16.98 | 14.777 | 22.18 |
| Asymptotic Significance | 0.000 | 0.000 | 0.004 | 0.017 | 0.050 | 0.000 | 0.002 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |

Note: UOPE — understanding other people’s emotions; MOPE — managing other people’s emotions; UYE — understanding your emotions; MYE — managing your emotions; EC — expression control; InterEI — interpersonal emotional intelligence; IntraEI — intrapersonal emotional intelligence; UE — understanding emotions; EM — emotion management; GLEI — general level of emotional intelligence

Анализ показателей субъективного благополучия в группе студентов с алекситимией в доковидный период показал, что в целом они находились в зоне неблагополучия, однако, по признакам напряженности и чувствительности (НиЧ), сопровождающим основную психиатрическую (психоэмоциональную) симптоматику (депрессия, сонливость, рассеянность и т.п.) (приведено название шкалы в соответствии с методикой А. Перруде-Баду, Г. Мендельсон и Дж. Чиче в адаптации А.А. Рукавишников) (ПСО) — в зоне умеренного благополучия. В период пандемии наблюдается заметное снижение субъективного благополучия (СБ) у них до ощущения выраженного эмоционального дискомфорта ($p \leq 0,01$), особенно по шкале

значимости социального окружения (ЗСО, $p \leq 0,01$): они не обращаются за помощью, чувствуют себя одинокими, даже находясь с семьей или друзьями (табл. 1). У студентов без алекситимии в период пандемии субъективное благополучие ухудшилось до умеренного уровня, по самооценке здоровья — до неблагополучия ($p \leq 0,01$); у них стали проявляться признаки, сопровождающие психиатрическую симптоматику (депрессия, сонливость, рассеянность и т.п.; $p \leq 0,05$). Различия по уровню субъективного благополучия между студентами-алекситимиками и студентами без алекситимии статистически значимы и в доковидный период ($p \leq 0,01$) (табл. 3), и в период пандемии ($p \leq 0,01$) (H-критерий Краскела — Уоллиса, табл. 2).

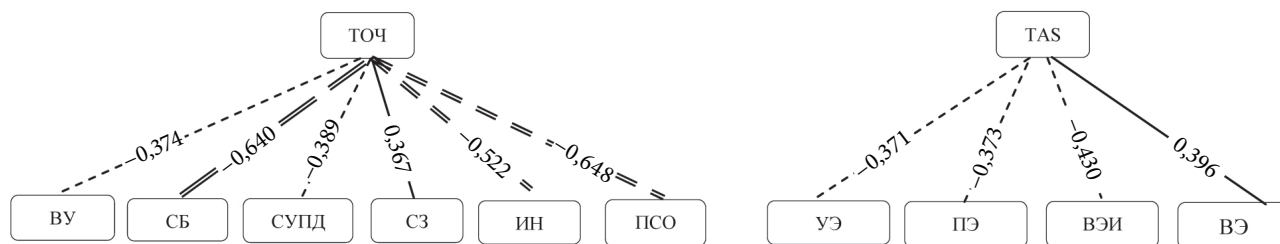


Рис. 2. Корреляции между признаками алекситимии, показателями эмоционального интеллекта и субъективного благополучия у студентов-алекситимиков в период пандемии (2021 г.)

Примечание: TAS — общий показатель алекситимии; ТОЧ — трудности описания чувств; ВУ — управление своими эмоциями; ВЭ — контроль экспрессии; ВЭИ — внутриличностный эмоциональный интеллект; ПЭ — понимание эмоций; УЭ — управление эмоциями; ПСО — признаки, сопровождающие психиатрическую симптоматику; ИН — изменения настроения; СЗ — самооценка здоровья; СУПД — степень удовлетворенности повседневной жизнью; СБ — субъективное благополучие; сплошная черта — положительная корреляция ($p \leq 0,05$); пунктирная черта — отрицательная корреляция ($p \leq 0,05$); двойная пунктирная черта — отрицательная корреляция ($p \leq 0,01$)

Проведенный нами корреляционный анализ показал наличие обратной взаимосвязи (совместной изменчивости) некоторых признаков алекситимии (общий показатель алекситимии (TAS), трудности в описании чувств (ТОЧ)), показателей эмоционального интеллекта и субъективного благополучия у студентов-алекситимиков: для алекситимиков, испытывающих трудности в описании чувств, характерна низкая степень удовлетворенности по-

вседневной жизнью ($p \leq 0,05$), низкая самооценка здоровья ($p \leq 0,05$), неустойчивость настроения ($p \leq 0,01$), наличие депрессивных проявлений, рассеянности, сонливости ($p \leq 0,01$), низкий уровень способности к управлению собственными эмоциями ($p \leq 0,05$). Положительные корреляции обнаружены только между контролем эмоциональной экспрессии (ВЭ) и общим показателем алекситимии ($p \leq 0,05$) (рис. 2).

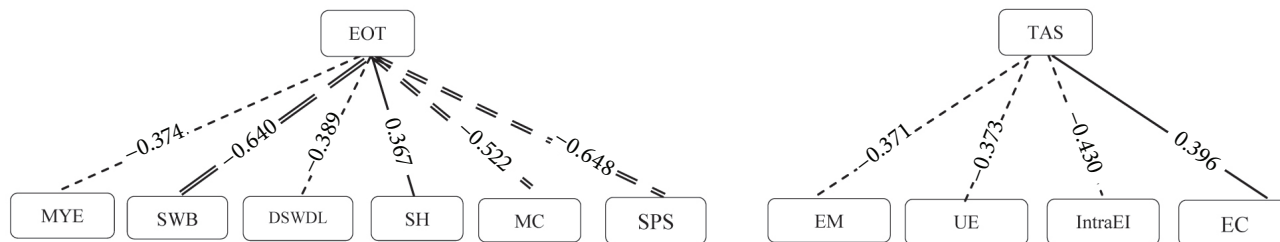


Fig. 2. Correlations between the signs of alexithymia, indicators of emotional intelligence and subjective well-being in alexithymic students during the pandemic (2021)

Note: EOT — external orientation (externality) of thinking; TAS — overall rate of alexithymia; MYE — managing your emotions; EC — expression control; IntraEI — intrapersonal emotional intelligence; UE — understanding emotions; EM — emotion management; SPS — signs accompanying psychiatric symptoms; MC — mood changes; SH — self-reported health; DSWDL — degree of satisfaction with daily life; SWB — subjective well-being; solid line — positive correlation ($p \leq 0,05$); dotted line — negative correlation ($p \leq 0,05$); double dashed line — negative correlation ($p \leq 0,01$)

В группе студентов-алекситимиков не обнаружены значимые корреляции между признаками алекситимии и эмоциональными барьерами в общении, а также между показателями эмоционального интеллекта и эмоциональными барьерами в общении.

Обсуждение результатов

Усиление трудностей с описанием чувств и ориентации мышления на внешние стимулы у студентов с алекситимией в период пандемии свидетельствует в пользу предположения К. Конверсано, М. Ди Джузеппе (2021) об алекситимии как совокупности последовательных приспособительных реакций на тревогу, высокий коэффициент которой является отличительной чертой затяжной стрессовой ситуации, сформированной пандемией (Нестик, 2020).

Обнаруженную в исследовании относительную стабильность эмоциональных барьеров в общении и у студентов с алекситимией, отличающихся нежеланием эмоционально сближаться с другими людьми и низкой эмоциональной эффективностью в общении, и у студентов без алекситимии можно объяснить тем, что пути формирования эмоциональных барьеров в общении соответствуют особенностям культуры и социализации человека на ранних этапах онтогенеза (High, 2018), они являются устойчивыми субъек-

тивно-лично окрашенными психологическими образованиями, подпитываемыми стереотипами поведения, воспитания и установками (Garfias Rojo et al., 2022), и ситуация пандемии не оказала на них значимого влияния.

В исследовании у студентов с алекситимией ожидаемо обнаружен низкий уровень сформированности эмоциональных компетенций, особенно связанных с пониманием собственных эмоций и эмоций других людей. Однако в период пандемии у них наблюдается значимое снижение и способности управлять собственными эмоциями, апеллирующей к процессам и механизмам эмоциональной регуляции, эффективности которых, по-видимому, ухудшается в условиях психоэмоциональной напряженности и соматической астенизации из-за пандемии коронавирусной инфекции. Полученные данные согласуются с представлениями о несформированности эмоциональных компетенций как отличительном признаке алекситимического пространства личности (Глазкова, 2017; Taylor, Bagby, 2021), что становится более очевидным в период пандемии.

Определена отрицательная динамика субъективного благополучия в период пандемии в группах студентов без алекситимии и с алекситимией: у студентов с алекситимией наблюдается снижение субъективного благополучия с умеренного до выраженного эмоционального дискомфорта, переживания оди-

ночества, депрессии и беспомощности; у студентов без алекситимии наблюдаются изменения, в большей степени касающиеся ухудшения самооценки здоровья (уровень благополучия) с признаками субдепрессии и астенизации. Таким образом, негативное влияние пандемии на субъективное благополучие прогнозируемо и очевидно, однако для молодых людей с алекситимией оно приводит к более тяжелым последствиям.

Обнаруженные корреляции показателей (признаков) алекситимии с показателями эмоционального интеллекта и субъективного благополучия у студентов-алекситимиков подтверждают их динамику и совместные изменения в период пандемии, описанные выше, а также дают основание предполагать, что нарастание алекситимических признаков (трудности описания чувств и их идентификации, внешняя ориентированность мышления), наблюдаемое в период пандемии, сопровождается усилением контроля за внешними проявлениями собственных эмоциональных состояний. Однако, это предположение относительно, поскольку по данным автора методики ЭМИН Д.В. Люсина (Люсин, 2006) внутренняя согласованность субшкалы контроля эмоциональной экспрессии (ВЭ) не высока.

Отсутствие в группе студентов-алекситимиков значимых корреляций между эмоциональными барьерами в общении и признаками алекситимии, а также показателями эмоционального интеллекта, и их наличие в группе студентов без алекситимии, требует дополнительных исследований. Теоретический анализ конструктов эмоционального интеллекта и эмоциональных барьеров в общении позволяет предположить их обратную взаимосвязанность и отнести их проявления к сфере эмоциональных компетенций: эмоциональная эффективность коммуникаций предполагает умение осознавать и обращаться с собственными эмоциями и эмоциями других людей, что является ключевым аспектом эмоционального интеллекта. Это предположение подтверждается на группе студентов без алекситимии.

Выводы

Обобщая результаты исследования, можно констатировать, что у студентов в период пандемии нарастают алекситимические признаки (трудности в описании чувств и их идентификации, отчасти экстернальность мышления).

Вместе с ними у алекситимиков снижаются способности понимания и управления собственными эмоциональными состояниями, на фоне того, что несформированность эмоциональных компетенций, особенно внутриличностной направленности, является отличительной чертой алекситимиков в целом. Нарастание трудностей в описании чувств у алекситимиков в период пандемии сопряжено с низкой удовлетворенностью повседневной жизнью, негативными оценками состояния здоровья, перепадами настроения, депрессивными проявлениями, сонливостью и рассеянностью, а также трудностями регуляции своих эмоций и повышением контроля за внешним проявлением эмоций. Ситуация пандемии, не оказывая значительного влияния на актуализацию эмоциональных барьеров в общении и общий уровень эмоциональной эффективности в общении (для алекситимиков типичны выраженное нежелание сближаться с другими людьми на эмоциональной основе и низкий уровень эмоциональной эффективности в общении), усугубляет состояние субъективного благополучия алекситимиков, особенно понижается значимость социального окружения, когда они чувствуют себя одинокими и психологически не могут обратиться за помощью даже к близким людям.

Предположительная совместная изменчивость показателей эмоционального интеллекта, представляющих собой инструментальный уровень эмоциональных компетенций, и эмоциональных барьеров в общении в период пандемии в группе алекситимиков не подтвердилась, в отличие от группы студентов без алекситимии. Это требует дополнительных исследований и осмысления.

Литература

- Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк: ПГУ, 2011.
- Белашева И.В., Ермаков П.Н. Эмоциональное здоровье личности: методика измерения трудностей личностной рефлексии эмоций. Российский психологический журнал. 2023. № 20(3). С. 66–96. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.3.4>
- Брель Е.Ю. Проблема изучения алекситимии в психологических исследованиях // Вестник КемГУ. 2012. № 3. С. 173–174.
- Вещикова М.И., Зверева Н.В. Изменение восприятия опасности на разных этапах введения карантина в связи с эпидемией COVID-19 на женской выборке // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2021. № 3. С. 23–38.
- Гарганеева Н.П., Корнетов Н.А., Белокрылова М.Ф. Психосоциальные факторы, тревожные и депрессивные расстройства у пациентов с ишемической болезнью сердца: проблемы коморбидности и прогнозирования // Российский кардиологический журнал. 2020. № 25(9). С. 26–32 <https://doi.org/10.15829/1560407120204040>
- Глазкова Ю.В. Профилактика алекситимии посредством развития эмоционального интеллекта у детей // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 5. С. 128–133.
- Духновский С.В. Субъективная оценка межличностных отношений: рук. по применению (Практикум по психодиагностике) / Под ред. С.В. Духновского. СПб.: Речь, 2006.

- Изотова Е.И. Инструменты эмоциональной насыщенности интернет-сообщения: эмоциональный интеллект и способы кодирования эмоций // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 37. С. 5. <https://doi.org/10.54359/ps.v7i37.593>
- Козлов В.В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. В.В. Козлова, В.А. Мазилова, Н.П. Фетискина. Изд.-е 2-е, доп. и перераб. Москва: Институт психотерапии и клинической психологии, 2018.
- Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 20–22.
- Нестик Т.А. Влияние пандемии COVID-19 на общество: социально-психологический анализ // Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5, № 2(18). С. 47–82. <https://doi.org/10.38098/ipran.sep.2020.18.2.002>
- Нестик Т.А. Психологические последствия пандемии и ресурсы жизнеспособности в условиях глобальных рисков // Глобалистика-2020: Глобальные проблемы и будущее человечества. Сборник статей Международного научного конгресса. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова. 2020. С. 808–813. <https://doi.org/10.46865/97859016403332020808813>
- Потапова Н.А., Грехов Р.А., Сулейманова Г.П., Адамович Е.И. Проблемы изучения феномена алекситимии в психологии // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 11. Естественные науки. 2016. №2(16). С. 65–73. <https://doi.org/10.15688/jvolsu11.2016.2.8>
- Психологическое сопровождение пандемии COVID-19 / Под ред. Ю.П. Зинченко. М.: Издательство Московского университета, 2021.
- Рассказова Е.И., Емелин В.А., Тхостов А.Ш. Категоричные представления о причинах, проявлениях и последствиях коронавируса: психологическое содержание и связь с поведением // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2020. № 2. С. 62–82.
- Старостина Е.Г., Тэйлор Г.Д. Торонтская шкала алекситимии(20 пунктов): валидизация русскоязычной версии на выборке терапевтических больных // Социальная и клиническая психиатрия. 2010. Т. 20, №4. С. 35–36.
- Шамионов Р.М., Бочарова Е.Е., Невский Е.В. Роль ценностей в приверженности молодежи различным видам социальной активности // Социальная психология и общество. 2022. Т. 13, № 1. С. 124–141. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130108>
- Bar-On, R. (2019). Bar On Emotional Quotient Inventory: Short (BarOn EQi: S): Technical Manual. Multi-Health Systems Inc. *American Journal of Nursing Research*, 7(4), 420–427. <https://doi.org/10.12691/ajnr-7-4-32002>
- Brooks, S.K., et al. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395, 912–920. [https://doi.org/10.1016/S01406736\(20\)304608](https://doi.org/10.1016/S01406736(20)304608)
- Conversano, C., Di Giuseppe, M. (2021). Psychological Factors as Determinants of Chronic Conditions: Clinical and Psychodynamic Advances. *Frontiers in Psychology*, 12, 635708. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.635708>
- Di Giuseppe, M., Perry, J.C., Conversano, C., Gelo, O.C.G., Gennaro, A. (2020a). Defense mechanisms, gender, and adaptiveness in emerging personality disorders in adolescent outpatients. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 208, 933–941. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000001230>
- Garfias Royo, M., Parrott, E., Pacheco, E.-M., Ahmed, I., Meilianda, E., Kumala, I., Oktari, R.S., Joffe, H., Parikh, P.A. (2022). Structured Review of Emotional Barriers to WASH Provision for Schoolgirls Post-Disaster. *Sustainability*, 14, 2471. <https://doi.org/10.3390/su14042471>
- High, H. (2018). Why can't I Help this Child to Learn?: Understanding Emotional Barriers to Learning (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429485015>
- Jingrong, S., Tianqi, T., Hong, S., Kejian, H., Sha, S. (2022). Emotional Intelligence, Emotional Regulation Strategies, and Subjective Well-Being Among University Teachers: A Moderated Mediation Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.811260>
- Kumar, A., Somani, A. (2020). Dealing with Corona virus anxiety and OCD. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 102053. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102053>
- Kushlev, K., Radosic, N., Diener, E. (2022). Subjective Well-Being and Prosociality Around the Globe: Happy People Give More of Their Time and Money to Others. *Social Psychological and Personality Science*, 13(4), 849–861. <https://doi.org/10.1177/19485506211043379>
- Leontiev, D. (2020). Meaning at the Crossroads of Evolution. Culture, and Person. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, 4(1), 31–34. <https://doi.org/10.26613/esic.4.1.162>
- Li, L., Pinto Pereira, S.M., Power, C. (2019). Childhood maltreatment and biomarkers for cardiometabolic disease in mid-adulthood in a prospective British birth cohort: associations and potential explanations. *The Lancet*, 388, 69. [https://doi.org/10.1016/S01406736\(19\)323054](https://doi.org/10.1016/S01406736(19)323054)
- Mischenko, P.P., Nicholas-Hoff, P., Schussler, D.L., Iwu, J., Jennings, P.A. (2022). Implementation barriers and facilitators of a mindfulness-based social emotional learning program and the role of relational trust: A qualitative study. *Psychology in the Schools*, 59, 1643–1671. <https://doi.org/10.1002/pits.22724>
- Moore, S.M., Geerling, D.M., Diener, E. (2022). Happy to Know You: An Examination of Subjective Well-Being and Partner Knowledge. *Journal of Happiness Studies*, 23(4), 1333–1357. <https://doi.org/10.1007/s10902021004519>
- Rhoads, S.A., Gunter, D., Ryan, R.M., & Marsh, A.A. (2021). Global Variation in Subjective Well-Being Predicts Seven Forms of Altruism. *Psychological Science*, 32(8), 1247–1261 <https://doi.org/10.1177/0956797621994767>
- Shi, J., Cheung, A.C.K., Zhang Q., Yi Tam, W.W. (2022). Development and validation of a social emotional skills scale: Evidence of its reliability and validity in China. *International Journal of Educational Research*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102007>
- Taylor, G.J., Bagby, R.M. (2021). Examining Proposed Changes to the Conceptualization of the Alexithymia Construct: The Way Forward Tilts to the Past. *Psychother Psychosom*, 90, 145–155. <https://doi.org/10.1159/000511988>
- UN Policy Brief: COVID-19 and the need for action on mental health. (2020). (Retrieved from: <https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-05/UN-Policy-Brief-COVID-19-and-mental-health.pdf>).
- Vasilyeva, O., Blinova, N. (2021). Strategies for regulating the emotional sphere of the personality in the context of digitalization. *Web of Conferences*, 273, 10011 <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127310011>

References

- Andreeva, I.N. (2011). Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology. Novopolotsk: PGU. (In Russ.).
- Bar-On, R. (2019). Bar On Emotional Quotient Inventory: Short (BarOn EQi: S): Technical Manual. Multi-Health Systems Inc. *American Journal of Nursing Research*, 7(4), 420–427. <https://doi.org/10.12691/ajnr-7-4-32002>
- Belasheva, I.V., Ermakov, P.N. (2023). Personal Emotional Health: A Method for Measuring Difficulties in Emotional Self-Reflection. *Russian Psychological Journal*, 20(3), 66–96. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.3.4> (In Russ.).
- Brel, E.Y. (2012). Problema izucheniya aleksitimii v psihologicheskikh issledovaniyah (The problem of studying alexithymia in psychological research). *Vestnik KemGu (Bulletin of KemGu)*, 3, 173–174. (In Russ.).
- Brooks, S.K., et al. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395, 912–920. [https://doi.org/10.1016/S01406736\(20\)304608](https://doi.org/10.1016/S01406736(20)304608)
- Conversano, C., Di Giuseppe, M. (2021). Psychological Factors as Determinants of Chronic Conditions: Clinical and Psychodynamic Advances. *Frontiers in Psychology*, 12, 635708. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.635708>
- Di Giuseppe, M., Perry, J.C., Conversano, C., Gelo, O.C.G., Gennaro, A. (2020). Defense mechanisms, gender, and adaptiveness in emerging personality disorders in adolescent outpatients. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 208, 933–941. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000001230>
- Dukhnovsky, S.V. (2006). Subjective assessment of interpersonal relationships: hands. In S.V. Dukhnovsky (Eds.). St. Petersburg: Rech (Workshop on psychodiagnostics). (In Russ.).
- Garfias Royo, M., Parrott, E., Pacheco, E.-M., Ahmed, I., Meilianda, E., Kumala, I., Oktari, R.S., Joffe, H., Parikh, P.A. (2022). Structured Review of Emotional Barriers to WASH Provision for Schoolgirls Post-Disaster. *Sustainability*, 14, 2471. <https://doi.org/10.3390/su14042471>
- Garganeeva, N.P., Kornetov, N.A., Belokrylova, M.F. (2020). Psychosocial factors, anxiety and depressive disorders in patients with coronary artery disease: problems of comorbidity and prognosis. *Russian Journal of Cardiology*, 25(9), 4040. <https://doi.org/10.15829/1560407120204040> (In Russ.).
- Glazkova, Yu.V. (2017). Profilaktika aleksitimii posredstvom razvitiya emocional'nogo intellekta u detej (Prevention of alexithymia through the development of emotional intelligence in children). *Uchenye zapiski ZabGU (Scientific Notes of ZabGU. Series: Pedagogical Sciences)*, 5. (In Russ.).
- High, H. (2018). Why can't I Help this Child to Learn?: Understanding Emotional Barriers to Learning (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429485015>
- Izotova, E. (2014). Tools of emotional saturation of an Internet message: emotional intelligence and ways of coding of emotions. *Psihologicheskie issledovaniya (Psychological Research)*, 7(37). <https://doi.org/10.54359/ps.v7i37.593> (In Russ.).
- Jingrong, S., Tianqi, T., Hong, S., Kejian, H., Sha, S. (2022). Emotional Intelligence, Emotional Regulation Strategies, and Subjective Well-Being Among University Teachers: A Moderated Mediation Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.811260>
- Kozlov, V.V. (2018). Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups: Textbook for students of higher educational institutions. In V.V. Kozlov, V.A. Mazilov, N.P. Fetiskin (Eds.). 2nd ed., add. reworked. Moscow: Institute of Psychotherapy and Clinical Psychology. (In Russ.).
- Kumar, A., Somani, A. (2020). Dealing with Corona virus anxiety and OCD. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 102053. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102053>
- Kushlev, K., Radosic, N., Diener, E. (2022). Subjective Well-Being and Prosociality Around the Globe: Happy People Give More of Their Time and Money to Others. *Social Psychological and Personality Science*, 13(4), 849–861. <https://doi.org/10.1177/19485506211043379>
- Leontiev, D. (2020). Meaning at the Crossroads of Evolution, Culture, and Person. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, 4(1), 31–34. <https://doi.org/10.26613/esic.4.1.162>
- Li, L., Pinto Pereira, S.M., and Power, C. (2019). Childhood maltreatment and biomarkers for cardiometabolic disease in mid-adulthood in a prospective British birth cohort: associations and potential explanations. *The Lancet*, 388, 69. [https://doi.org/10.1016/S01406736\(16\)323054](https://doi.org/10.1016/S01406736(16)323054)
- Lyusin, D.V. (2006). A new technique for measuring emotional intelligence: the EmIn questionnaire. *Psihologicheskaya diagnostika (Psychological Diagnostics)*, 4, 20–22. (In Russ.).
- Mischenko, P.P., Nicholas-Hoff, P., Schussler, D.L., Iwu, J., Jennings, P.A. (2022). Implementation barriers and facilitators of a mindfulness-based social emotional learning program and the role of relational trust: A qualitative study. *Psychology in the Schools*, 59, 1643–1671. <https://doi.org/10.1002/pits.22724>
- Moore, S.M., Geerling, D.M., Diener, E. (2022). Happy to Know You: An Examination of Subjective Well-Being and Partner Knowledge. *J Happiness Stud*, 23, 1333–1357. <https://doi.org/10.1007/s10902021004519>
- Nestik, T.A. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on society: socio-psychological analysis. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. *Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya (Social and Economic Psychology)*, 5, 2(18), 47–82. <https://doi.org/10.38098/ipran.sep.2020.18.2.002> (In Russ.).
- Nestik, T.A. (2020). Psychological Consequences of the Pandemic and Vitality Resources in the Context of Global Risks. Globalistics-2020: Global Problems and the Future of Mankind. Collection of articles of the International Scientific Congress. M., 808–813. <https://doi.org/10.46865/97859016403332020808813> (In Russ.).
- Potapova, N.A., Grekhoff, R.A., Suleymanova, G.P., Adamovich, E.I. (2016). Problems of Studying Alexithymia Phenomenon in Psychology. *Vestnik Volgogradskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya 11. Estestvennye nauki (Bulletin of the Volgograd State University. Series 11. Natural Sciences)*, 65–73. <https://doi.org/10.15688/jvolsu11.2016.2.8> (In Russ.).
- Rasskazova, E.I., Emelin, V.A., Tkhostov, A.Sh. (2020). Radical Beliefs about the Causes, Manifestations and Consequences Of Coronavirus: the Psychological Content and their Relationship with Behaviour. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14*.

Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin), 2, 62–82. (In Russ.).

Rhoads, S.A., Gunter, D., Ryan, R.M., Marsh, A.A. (2021). Global Variation in Subjective Well-Being Predicts Seven Forms of Altruism. *Psychological Science*, 32(8), 1247–1261. <https://doi.org/10.1007/s10902021004519>

Shamionov, R.M., Bocharova, E.E., Nevsky, E.V. (2022). The Role of Values in the Commitment of Young People to Various Types of Social Activity. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo (Social Psychology and Society)*, 13(1), 124–141. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130108> (In Russ.).

Shi, J., Cheung, A.C.K., Zhang Q., Yi Tam, W.W. (2022). Development and validation of a social emotional skills scale: Evidence of its reliability and validity in China. *International Journal of Educational Research*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102007>

Starostina, E.G., Taylor, G.D. (2010). Toronto Alexymia Scale (20 points): validation of the Russian-language version in a sample of therapeutic patients. *Social and Clinical Psychiatry*, 20(4), 35–36. (In Russ.).

Taylor, G.J., Bagby, R.M. (2021). Examining Proposed Changes to the Conceptualization of the Alexithymia Construct: The Way Forward Tilts to the Past. *Psychother Psychosom*, 90, 145–155. <https://doi.org/10.1159/000511988>

UN Policy Brief: COVID-19 and the need for action on mental health. (2020). (Retrieved from <https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-05/UN-Policy-Brief-COVID-19-and-mental-health.pdf>).

Vasilyeva, O., Blinova, N. (2021). Strategies for regulating the emotional sphere of the personality in the context of digitalization. *Web of Conferences*, 273, 10011. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127310011>

Veshchikova, M.I., Zvereva, N.V. (2021). The future of labor and the psychology of technology. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 3, 23–38. (In Russ.).

Zinchenko, Yu.P. (2021). Psychological support of the COVID-19 pandemic Moscow: Moscow University Press. (In Russ.).

Поступила: 05.07.2022

Получена после доработки: 24.08.2022

Принята в печать: 31.10.2023

Received: 05.07.2022

Revised: 24.08.2022

Accepted: 31.10.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



Ирина Валерьевна Белашева — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей психологии и психологии личности психолого-педагогического факультета Северо-Кавказского федерального университета, ibelasheva@ncfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1289-2224>

Irina V. Belasheva — Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor Head of the Department of General Psychology and Personality Psychology, North-Caucasus Federal University, ibelasheva@ncfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1289-2224>



Павел Николаевич Ермаков — академик РАО, доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой психофизиологии и клинической психологии академии психологии и педагогики Южного федерального университета, paver@sfnu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8395-2426>

Pavel N. Ermakov — Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Biology), Professor, Head of the Department of Clinical Psychology and Psychophysiology, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, paver@sfnu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8395-2426>

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0415>

УДК 159.9.072, 159.922.8

Смартфоны в школьной повседневности подростков: исследование при помощи включенного наблюдения

С.В. Ярошевская✉, Т.А. Сысоева

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ yaroshevskaya@yandex.ru

Резюме

Актуальность. Вопрос использования смартфонов в школах бурно обсуждается школьными администраторами, учителями и родителями. С одной стороны, говорят о перспективности использования смартфонов в учебном процессе, с другой — выражают опасения по поводу их негативного влияния на обучение и развитие. Чтобы лучше понять, как смартфоны меняют школьную жизнь и как встраиваются в школьную повседневность, необходим анализ более открытого типа, чем измерение изолированных целевых переменных. Такую возможность дает качественная методология и в особенности этнографический подход.

Цель. Изучить при помощи включенного наблюдения, как смартфоны интегрируются в школьную повседневность современных российских подростков.

Методы. Длительное включенное наблюдение (школьная этнография), около 350 часов наблюдений с качественным анализом данных.

Выборка. Ученики одного класса московской общеобразовательной школы (13–14 лет).

Результаты. Подростки в школе много пользуются смартфонами как на переменах, так и на уроках, хотя в этом есть индивидуальные различия. Во всех сферах (общение, обучение, развлечения, творчество) школьники умеют, а иногда и предпочитают обходиться без смартфона. Смартфон является важным средством общения не только онлайн (внутри устройства), но и офлайн (по поводу контента или самого устройства). Использование смартфона совмещается с переживанием близости (школьники собираются в компании и молча пользуются смартфонами) и оживленным включенным диалогом. В обучении школьники используют смартфон в одобряемом взрослыми (доступ к МЭШ, цифровые задания) и неодобряемом (списывание) формате. Учащиеся успешно реализуют различные практики сопротивления запретам на смартфоны. При отсутствии внешнего контроля наблюдается групповая динамика «пресыщения смартфонами» — переключения от них к офлайн-реальности.

Выводы. Смартфоны — неотъемлемый элемент школьной повседневности, и это в том числе вызвано требованиями взрослых. Описанная другими исследователями медианогозадачность подростков подтверждается в наших наблюдениях и отчасти вызвана большой нагрузкой, также организованной взрослыми. Данные об отсутствии негативных реакций на использование смартфона собеседником расходятся с работами, посвященными фаббингу, и требуют дальнейшего прояснения. Повседневность школы сильно управляется дисциплинирующими практиками в отношении смартфонов со стороны учителей, а практики сопротивления со стороны учеников ставят под вопрос реализуемость запрета смартфонов в школах.

Ключевые слова: школьная повседневность, смартфон, цифровые практики, онлайн, офлайн, подростки, этнография, включенное наблюдение.

Для цитирования: Ярошевская С.В., Сысоева Т.А. Смартфоны в школьной повседневности подростков: исследование при помощи включенного наблюдения // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 4 С. 177–187. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0415>

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0415>Smartphones in Everyday School Life of Adolescents:
Participant Observation Study

Svetlana V. Yaroshevskaya ✉, Tatiana A. Sysoeva

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ yaroshevskaya@yandex.ru

Abstract

Background. The issue of smartphones in schools has been vigorously discussed over the past few years by school administrators, teachers, and parents. On the one hand, the prospects of using smartphones in the educational process look promising, on the other hand, concerns about negative impact on the learning and development of children are very high. To better understand the ways in which smartphones are changing school life and how they fit into it, a more open-ended analysis than measuring isolated target variables is needed. Qualitative methodology and specifically school ethnography allow us to undertake this kind of approach.

Objective. The research aims to study the ways in which smartphones are integrated into the school life of Russian teenagers through participant observation.

Methods. Long-term participant observation (school ethnography), consisting in about 350 hours of observations with qualitative data analysis were applied.

Sample. A class of students aged from 13 to 14 years old at a Moscow secondary school.

Results. Adolescents use smartphones a lot at school, both during breaks and in class, although there are individual differences. In all areas (communication, education, entertainment, creativity), schoolchildren are able and sometimes prefer to do without a smartphone. The smartphone is an important means of communication not only online (within the device) but also offline (about the content or the device itself). Smartphone use is often combined with silent intimacy (schoolchildren gather in a group and silently use smartphones) or a lively dialogue. In learning, students use smartphones either in an approved by adults (access to MES, digital assignments, etc.) or in a disapproved (cheating, etc.) mode. Students successfully implement various practices of resistance against smartphone bans. In the absence of external control, there is a group dynamics of “smartphone saturation” which implies switching from the phone to offline reality.

Conclusion. Smartphones are an integral element of school everyday life partly due to the demands of adults. Adolescents' media multitasking described by other researchers is confirmed in our observations and is partly caused by a large workload organized by adults. Our data on the absence of negative reactions to the interlocutor's use of a smartphone during conversations disagree with the works on phubbing and require further clarification. Daily school routine is heavily driven by teachers' disciplinary practices towards smartphones while students' resistance practices call into question the feasibility of a smartphone ban in schools.

Keywords: school everyday life, smartphone, digital practices, online, offline, adolescents, ethnography, participant observation.

For citation: Yaroshevskaya S.V., Sysoeva T.A. (2023). Smartphones in Everyday School Life of Adolescents: Participant Observation Study. *National Psychological Journal*, 18(4), 177–187. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0415>

Введение

Граница между жизнью внутри и вне цифровых устройств так же, как и жизни онлайн и офлайн, все больше и больше размывается. Это верно для людей самых разных возрастов, но особенно напряженное внимание обращено на детей, тем более тех, чей пользовательский опыт уже вне полного родительского контроля — подростков. В настоящее время иссле-

дователи все чаще говорят о том, что современные школьники субъективно существуют в смешанной, гибридной среде, не подразумевающей разделения времени на онлайн и офлайн (Королева, 2016b; de Almeida et al., 2015), цифровое и нецифровое (Hohti et al., 2019; Солдатова и др., 2022), а социальная ситуация развития современных детей должна быть переосмыслена как цифровая (Солдатова, Рассказова, 2017). Это в свою очередь подталкивает и к определенной гибридности исследовательского взгляда, то

есть рассмотрению цифровых практик в контексте всей повседневной реальности школьников.

Цифровые практики преимущественно осуществляются с помощью смартфонов, которые включают огромный функционал, как связанный, так и не связанный с доступом к интернету, интегрируются в самые разные ежедневные занятия и даже рассматриваются как «цифровые друзья» (Hohti et al., 2019). Это переориентирует исследования на рассмотрение смартфона как ключевого объекта, концентрирующего в себе все цифровое и онлайн. Например, ставятся вопросы о проблематичном использовании смартфонов и даже зависимости от них (Busch, McCarthy, 2020; Cha, Seo, 2018). Характерно, что и в обыденном языке беспокойство за подростков сосредоточено на их «торчании в телефоне» (а не в интернете, играх или соцсетях).

На уровне школ и образовательных администраций уже несколько лет обсуждается вопрос о том, нужно ли запрещать использование смартфонов в школах, и он решается по-разному: от полного запрета до полной интеграции и развития идеи «принеси свое устройство» (Bring Your Own Device). И педагогами, и родителями, и самими учениками подчеркивается наличие и положительных и отрицательных сторон в его использовании (Haddon, Vincent, 2015; Green, 2019). С одной стороны, многими признается педагогический потенциал использования смартфонов на занятиях, с другой — обнаруживаются данные, что их использование в обучении может отрицательно коррелировать с успеваемостью (Ng et al., 2017); родители выражают беспокойство относительно использования смартфонов в классе (Hadad et al., 2020); и даже сами учащиеся рассуждают о том, что может быть полезно разработать некоторые ограничительные правила (Machmud, 2018; Mavhunga et al., 2016).

В поле критических исследований в то же время ставится вопрос о том, как само по себе наличие смартфона переструктурирует всю ситуацию обучения, его пространство и паттерны взаимодействия в классе (Selwyn et al., 2017; Alirezabeigi et al., 2020; Sahlström et al., 2019; Hohti et al., 2019), а также как оно привносит в школу глобальную внешнюю среду: не только смартфон доступен детям, но и дети доступны для смартфона, производя цифровой контент (осуществляя цифровой труд) прямо в стенах школы (Paakkari et al., 2019; Hohti et al., 2019).

Ответы на эти вопросы и даже не разрешение, но прояснение уже описанных противоречий сложно получить, опираясь только на измерение отдельных заранее выбранных переменных. Это требует и применения менее структурированных методов исследования, которые могли бы позволить увидеть и проанализировать картину повседневности современных подростков. Кроме того, результаты исследований смартфонов в школах могут оказываться культурно и географически специфическими, а при этом в отечественной литературе описано не так много попыток реализации такого взгляда (Королева, 2016b;

Солдатова и др., 2022), что делает актуальным проведение подобных исследований.

Цель данной работы — изучить при помощи включенного наблюдения, как смартфоны интегрируются в школьную повседневность современных российских подростков.

Выборка

В исследовании участвуют ученики одного класса московской общеобразовательной школы, и описываемые далее результаты относятся к периоду их третьего триместра 7 класса (12–13 лет) и двум первым триместрам 8-го (13–14 лет). За время исследования состав класса менялся, и число детей варьировало от 29 до 32. В классе 60% девочек. Перед началом исследования было запрошено информированное согласие родителей учеников. За учениками, чьи родители не согласились на участие в исследовании (6 человек), наблюдение не велось. После получения родительских согласий исследователи провели встречу с классом, на которой получили групповое согласие детей на участие.

В качестве важных особенностей школы следует указать, что она находится в одном из новых районов города и открылась относительно недавно, а также что школа построена по современным архитектурным стандартам и хорошо оснащена цифровыми устройствами (в каждом классе установлена электронная доска, учителя используют ноутбуки).

Методы

Исследование организовано как длительное включенное наблюдение за учениками одного класса, сопровождающееся погружением в их школьную жизнь и дополняемое короткими повседневными беседами. Наблюдатели следуют за учениками в дни школьных занятий, присутствуют на всех уроках, находятся рядом с классом на переменах и иногда посещают внеурочные мероприятия. Такой тип качественных исследований в психологии и социологии называется школьной этнографией (см. Højholt, Kousholt, 2014; Livingstone, Sefton-Green, 2016; Rafalow, 2020).

Наблюдателями выступают авторы статьи, которые каждую учебную неделю проводят в школе 1–3 полных дня — всего около 350 часов наблюдений.

Каждая из двух исследовательниц ведет независимый дневник наблюдения — неструктурированный протокол, в котором фиксируются не только взаимодействия детей с цифровыми устройствами, но и контекст этих взаимодействий, а также аналитические и рефлексивные заметки (Lareau, 2021). Кроме записей в процессе наблюдения используется и ретроспективное протоколирование — восстановление происшедшего по памяти уже после завершения дня наблюдения.

Анализ данных строится на смысловом кодировании и обобщении различных ситуаций взаимодействия подростков со смартфонами. Учитывается также и социальный смысл таких ситуаций, и вероятный смысл в индивидуальном опыте учеников. Кодирование и обобщение основывается на перечитывании полевых и рефлексивных заметок, выдвижении гипотез, их обсуждении, возвращении к материалу заметок для верификации и поиска опровергающих примеров, переформулировании и так далее. Дальнейшее описание результатов представляет собой рассмотрение выделенных в ходе анализа тематических категорий.

Результаты

Если попытаться категоризировать ситуации, в которых мы наблюдали использование смартфона, то можно выделить четыре ключевые сферы: общение, обучение, развлечение и самовыражение. Но в силу специфики места исследования, а также возраста участников, наиболее раскрытыми оказались темы общения и обучения, на которых и будет сосредоточен дальнейший анализ.

Смартфон и общение

1. Конечно, общение происходит «внутри» смартфона как средства связи и канала доступа к цифровым средам — в мессенджерах и соцсетях. Мы можем наблюдать в основном ту часть, которая связана со школой, поскольку и онлайн-общение, и его обсуждение вслух часто разворачивается в течение учебного дня. Оно ведется как напрямую, так и в очень разветвленной системе групповых чатов (с учителями и без, по разным предметам, в разных дружеских и приятельских компаниях и тому подобное). Но можно предположить, что основная доля общения в соцсетях происходит вне школы, после учебного дня.

2. Смартфон оказывается не только средством, но и предметом общения.

Оно в таком случае может происходить *по поводу онлайн-контента*. Сюда относятся случаи, когда один ученик показывает содержание своего телефона другому, что становится пуском их взаимодействия. По нашим наблюдениям, основным здесь оказывается именно живое общение, а то, что демонстрируется в телефоне — скорее предлог или пролог к этому.

Сделанные на смартфон фото и видео зачастую имеют для детей смысл не фиксации, а общения: они пересматривают и обсуждают их коллективно, и сама съемка ведется с расчетом на это последующее групповое веселье.

Но взаимодействие может осуществляться и *по поводу телефона как объекта*: дети могут обсуждать свои устройства или связанные с ними трудности (например, модели телефонов, состояние батареек, скорость интернета), или отнимать, в качестве шалости, телефоны друг друга.

3. Встраиваясь в повседневность, смартфоны трагируют и *видеоизменяют* самые разные практики,

включая и общение подростков друг с другом. Однако, вопреки опасениям, не замещают это общение цифровыми практиками, а скорее соединяют одно с другим.

3а. Смартфон помогает высветить *потребность в переживании совместности*. Во время перемен легко заметить, что даже при очень глубоком вовлечении в игры, листании соцсетей или просмотре видео на смартфоне дети организуют ситуацию так, чтобы находиться при этом вместе с друзьями. В этом случае никакого видимого разговора не происходит, дети просто находятся рядом, но очевидно, что это нахождение рядом для них очень важно, и при этом не нарушается наличием устройств. Например, девочка, погруженная в свой телефон, разворачивается к двум своим подругам, сидящим сзади, каждая сосредоточена на своем телефоне, и они продолжают так же сидеть каждая в своем устройстве, не говоря друг другу ни слова, но образуя общий кружок. В таких случаях очевидно, что подростки не выпадают из офлайн-реальности, включаясь в цифровые активности, а напротив, совершают какие-то дополнительные усилия для создания офлайн-совместности.

3б. Важной обнаруженной нами особенностью общения подростков оказывается частая *невозможность даже визуально разделить его на эпизоды, когда они используют и не используют смартфоны*. Довольно типичной картиной на переменах является следующая. Несколько человек находятся рядом и разговаривают, каждый из них держит телефон в руках, в какой-то момент один или все участники уже смотрят в свой телефон, но продолжают разговор в том же тоне и темпе. То есть, чередования, расчленения на этапы (общение лицом к лицу, потом погружение в смартфон) не происходит: для внешнего наблюдателя создается поразительная картина абсолютной однородности пребывания в цифровой и нецифровой среде, причем эти планы содержательно не совпадают (дети говорят о чем-то одном и смотрят или играют во что-то другое). И что еще более интересно: такое, казалось бы, отвлечение от разговора на смартфон не воспринимается собеседником как нечто обидное или нарушающее диалог.

Смартфон и обучение

В любой школе пользование смартфонами и другими персональными цифровыми устройствами обычно не рассматривается нейтрально, а попадает в зоны одобряемого или неодобряемого поведения (см. Rafalow, 2020).

Одобряемое использование смартфона

Отчасти использование подростками личных смартфонов в учебных целях организовано взрослыми и оказывается вынужденным.

1. В связи с цифровизацией школьного обучения и 100%-ной подключенностью московских школ к платформе *Московской электронной школы (МЭШ)*, значительный объем нужной для учебы информации сосредотачивается на ее онлайн-ресурсах, и почти все ученики нашего класса имеют и активно используют

приложение МЭШ на своих смартфонах, в том числе во время учебного дня. С помощью МЭШ они узнают об изменениях расписания, о выставленных оценках, ситуации с успеваемостью по предмету. Домашние задания также записываются в МЭШ, при этом на уроке учителя не всегда объявляют его, ограничиваясь фразой о том, что задание будет в электронном журнале и дневнике (ЭЖД). Если же пользоваться МЭШ/ЭЖД только дома, то навигация по учебному процессу и ориентация в нем для учеников существенно осложнится.

2. Использование смартфонов для выполнения заданий на уроках. В школах существует формальный запрет на использование учениками телефонов во время уроков, но учителя время от времени задействуют их телефоны в учебных целях. Например, на иностранном языке учитель использует онлайн-квизы с заданиями по изучаемой теме в конце урока. Ученики работают со смартфонами, а учитель выводит процесс и результаты на электронную доску. Еще одна учительница иногда просит класс поискать с помощью своих телефонов, прочитать и пересказать сведения о каком-нибудь объекте или подготовить короткое выступление. Мы замечаем, что класс на эти инициативы откликается так же, как на обычное учебное задание, то есть не видит в этом особой привлекательности. А вот если учителя обещают уроки на улице или внеклассные активности, возникает настоящее оживление.

В одобряемые (или не порицаемые) формы использования смартфона попадают и те сценарии, которые ученики реализуют спонтанно, без организации со стороны взрослых, но отчетливо связанные с учебным процессом или хотя бы познавательным интересом в русле предмета.

3. Телефон может использоваться для *технической помощи себе во время урока*. Так, очень частой практикой является фотографирование доски для того, чтобы переписывать в тетрадь с экрана. Так делают дети, сидящие на задних партах; те, кто плохо видят; те, кто медленно пишут. Чаще ученики делают это по своей инициативе, а иногда сами учителя предлагают им сделать фотографию.

4. Бывает, что смартфон используется на уроке для *удовлетворения спонтанно возникшего познавательного интереса*. Например, на одном из уроков иностранного языка вскользь упоминается тема о различиях в американском и британском английском; спустя время учительница одергивает одного из учеников из-за того, что он «сидит в телефоне», на что тот поясняет, что ищет информацию о различии этих видов английского.

5. Также в целях обучения могут использоваться и *групповые чаты для обмена учебной информацией*. Например, в чат с классной руководительницей дети пишут ей вопросы и скидывают для отсутствующих или невнимательных домашние задания. Причем сами учителя могут просить воспользоваться такими чатами («сфотографируй и скинь в группу»).

Неодобряемое использование смартфонов

6. Одной из главных категорий в рамках данной темы является использование школьниками смартфона для *списывания и обмана*. Ученики наблюдаемого нами класса очень активно используют смартфоны для этих целей. Телефон в данном случае может выступать и просто как замена аналогового носителя (например, когда ученики подсматривают в телефон, где есть фотография из тетради или книги), и как устройство, позволяющее найти нужную информацию в интернете (в этом случае используются поисковики, специальные приложения, доступ к сайтам с готовыми домашними заданиями).

Подобные приложения могут использоваться и для самопроверки без попытки обмана. Например, на уроке алгебры сразу несколько учеников решали сложные примеры у доски. Один из мальчиков закончил решение и прежде, чем учительница успела посмотреть и оценить правильность, сообщил ей, что решил неверно — если опираться на то, какой ответ выдает приложение.

7. В рамках темы использования телефонов для обучения важной категорией являются и способы *сопротивления учеников вводимым запретам на использование смартфонов на уроках*. С одной стороны, практически каждый урок начинается со слов «убираем телефоны», однако в реальности соблюдение этого требования почти никогда не контролируется жестко: учителя могут возвращаться к этому требованию во время урока, причем выборочно к разным ученикам. И подростки принимают эту условность и пользуются ей: например, ученик пользуется телефоном и прячет его только тогда, когда учитель проходит мимо; либо вовсе не скрывает телефон от учителя, но прячет его каждый раз, когда учитель обращает на это внимание.

С другой стороны, в случаях, когда требование не использовать телефон жестко контролируется учителем (телефоны собирают до начала урока или отбирают в процессе), подростки к этому тоже готовы: приносят старые неработающие телефоны.

При этом тема телефонов является в школе настолько острой и часто артикулируемой учителями, что ученики могут ассоциировать любое недовольство именно с наличием телефона. Например, если учитель повышает голос, чтобы призвать к тишине, одновременно дети могут отодвигать подальше или прятать свои телефоны. Перед одной из контрольных работ ученики, желая не разозлить ненароком учительницу, сами собрали и выложили на стол все свои телефоны. Ожидание реакции на смартфоны хорошо иллюстрирует и другой пример. По литературе было задано выбрать, прочитать и пересказать любой рассказ О. Генри. Перед уроком почти все перечитывали выбранный рассказ в своих смартфонах, а после звонка начали прятать их и заглядывать в них украдкой. Только после того, как учительница, заметив это, сказала, что им не нужно прятать телефоны, если в них рассказы, дети достали и положили смартфоны перед собой.

Соотношение цифровых и нецифровых практик

Еще одна важная тема, которая пронизывает все описанные выше, — соотношение цифровых и нецифровых (онлайн и офлайн) сред в повседневности современных подростков.

1. Выше было показано, что подростки не только умеют обеспечивать реализацию всех перечисленных выше функций в нецифровой среде, но и в ряде случаев предпочитают делать именно это и *спонтанно выбирают функционирование в нецифровой среде* даже тогда, когда ничто и никто не препятствует им использовать смартфон.

Дополнительной иллюстрацией тезиса о предпочтении нецифрового взаимодействия может быть наблюдение явления, охарактеризованного нами как «*пресыщение смартфонами*». Мы наблюдали это несколько раз на уровне поведения группы в условиях, когда взрослые не вводили ограничений на уроках. Может создаться ощущение, что смартфон и разнообразие цифровых практик, которые дети в нем реализуют, постепенно теряет свою привлекательность. Так, однажды пришедший на замену учитель запустил на доске видео по теме урока, но при этом не контролировал то, чем занимаются дети. Вначале многие просто погрузились в свои устройства, но ближе к концу урока стало понятно, что почти все стали делать задание по алгебре, которое было дано на предыдущем уроке, обсуждать решение, хотя никто не заставлял их этим заниматься, и они могли продолжать предаваться развлечениям в своих смартфонах.

Даже те дети из класса, которые чаще других оказываются погруженными в телефон, устраивают себе «*нецифровые передышки*».

2. Второе важное здесь обобщение — полное взаимопроникивание цифрового и нецифрового в повседневности современных подростков. Погруженность в различные активности на цифровых устройствах не является препятствием для *параллельного успешного функционирования в нецифровом пространстве*.

Уже приведенное выше подробное описание такой параллельности в общении может быть дополнено и примерами с другой деятельностью.

На уроке ученики, которые выглядят полностью погруженными в телефон, тем не менее следят за происходящим, открывают нужные страницы учебников (правда, иногда просто чтобы симитировать нужную деятельность), записывают информацию с доски и готовы предъявить это учителю. В некоторых случаях такое контролируемое самим учеником распределение своих ресурсов между происходящим в телефоне и на уроке может быть даже более эффективным, чем в случае, когда этот контроль переходит к другому.

Подобное можно наблюдать и на групповом уровне. Так, на одном из уроков технологий учитель дал задание, но не контролировал темп работы и перемещение по классу. Вначале у наблюдательницы было полное ощущение, что большинство детей не работают. Однако под конец урока оказалось, что практически

каждый выполнил задание, хотя было совершенно невозможно представить, что параллельно со смартфонами и разговорами будет сделано хоть что-то.

Сложно сказать, насколько такая многозадачность и параллельность ухудшает качество работы на уроке, но очевидно, это комфортный для современных школьников способ деятельности.

С другой стороны, можно обнаружить и антипримеры в отношении способности детей переключаться между цифровыми и нецифровыми средами. На одном из уроков девочка, которая обычно активно работает, переписывается с кем-то в телефоне, и когда учительница задает ей вопрос, буквально не может оторваться от экрана, несмотря на все возможные последствия. Или мальчик, который начал играть в телефон на перемене, совершенно не может отложить телефон, когда звенит звонок, встает, продолжая играть, садится, продолжая играть. Видно, что происходящее в телефоне полностью захватывает его внимание, и он не может «отлипнуть».

Обсуждение

С точки зрения фиксируемых при наблюдении функций, которые смартфоны играют в жизни подростков, нами выделены четыре основные сферы: общение, обучение, развлечение и самовыражение, что хорошо соотносится с результатами работ, рассматривающих онлайн-практики детей при взгляде «изнутри» устройств (Ito et al., 2010; Hietajarvi et al., 2016; Li et al., 2017; Starkey et al., 2019).

При этом мы наблюдаем и подчеркиваем офлайн-компетентность подростков во всех выделенных сферах. Более того, в ряде ситуаций современные дети предпочитают именно нецифровые практики. В данном случае устройства расширяют возможности и дополняют реальность, а не заменяют ее (см. также Солдатова и др., 2022).

Дети наблюдаемого нами класса в целом довольно много используют смартфоны, причем не только во время перемен, а и во время занятий, но существуют очевидные индивидуальные различия в их использовании в школе — результат, неоднократно обсуждавшийся в других работах (Hohti et al., 2019; Paakkari et al., 2019). Таким образом, наши наблюдения внутри школы соответствуют представлению о том, что высокая пользовательская активность характерна для подростковой повседневности (Солдатова и др., 2022), включая школьную.

Как и другие авторы (Valasmo et al., 2022; Paakkari et al., 2019), мы обнаружили, что в основном, переключаясь на смартфоны во время уроков, подростки взаимодействуют с контентом, не связанным с ходом самого урока, что может быть проинтерпретировано как использование смартфона в качестве средства отключения от происходящего, попытки скрасить возникающую скуку, о чем школьники сообщают и в опросах (Green, 2019; Солдатова и др., 2022).

Что касается сферы общения, то наши данные позволяют судить о том, что сами по себе смартфоны и их содержание оказываются важными не только для онлайн-взаимодействия, но и для общения офлайн. В предыдущих исследованиях слабо раскрыт смысл цифрового устройства как объекта, который, судя по нашим наблюдениям, становится важным цифровым элементом нецифровой повседневности — одним из ключевых медиаторов офлайн-взаимодействий, в котором тем не менее важна его онлайн-сущность, и этот объект позволяет не только разговаривать, но и переживать не обрамляемую словами совместность.

Наши обобщения относительно того, что офлайн-общение является ключевым и принципиально важным для подростков, и что они в целом предпочитают офлайн-взаимодействие онлайн-общению соотносятся с наблюдениями, сделанными в рамках этнографии в английской школе (Livingstone, Sefton-Green, 2016).

Также в наших наблюдениях воспроизвелись выводы о том, что цифровые среды для общения могут быть одновременно объединяющими и разъединяющими (Livingstone, Sefton-Green, 2016): так, использование мессенджеров позволяет подросткам проводить более четкие границы между группами общения (у класса есть отдельные чат с учительницей, чат для класса без взрослых, чаты учебных подгрупп и дружеских компаний и так далее).

Наблюдение о том, что параллельное использование цифровых устройств во время общения не нарушает совместности, что смартфон тонко вплетается в ткань повседневного общения подростков, и что одновременное использование телефона во время диалога не вызывает у партнеров по общению негативных переживаний (и вообще не воспринимается ими), сильно расходится с данными работ, посвященных фаббингу (phubbing) — игнорированию партнера по общению из-за погружения в телефон (см., например, Al-Saggaf, O'Donnell, 2019). Это наблюдение требует дальнейшего уточнения и сопоставления с данными о фаббинге: быть может, фаббинг как явление не характерен для молодого поколения. Хотя в исследованиях более ранних лет и фиксировались жалобы детей относительно использования смартфонов другими детьми в их присутствии (Haddon, Vincent, 2015), возможно, это положение вещей постепенно меняется. Стоит заметить, однако, что частые жалобы взрослых на то, что дети постоянно погружены в телефоны, не учитывают гораздо более высокой способности детей интегрировать цифровое и нецифровое взаимодействие.

Аналогичную способность совмещения мы отметили и в других видах деятельности. Это согласуется с данными исследований о медианногозадачности как способности современных детей быстро переключаться между разными приложениями, цифровым и нецифровым поведением, учебным и внеучебным содержанием (Солдатова и др., 2022; Солдатова и др., 2020; Selwyn et al., 2017; May, Elder, 2018).

С этой точки зрения, сделанные нами наблюдения полностью соотносятся с выводами других авторов о гибридности цифровых и нецифровых сред в повседневности современных подростков (Королева, 2016b; Livingstone, Sefton-Green, 2016; de Almeida et al., 2015 и др.). И, вероятно, это представление должно стать базой для формирования практических рекомендаций относительно целесообразности и полезности внедрения ограничительных практик в отношении пользования детьми личными цифровыми устройствами в школах.

Наблюдение феномена «пресыщения телефонами» как процесса отказа от нахождения в цифровой среде в пользу нецифровой расширяет описанные Д.О. Королевой (Королева, 2016b) причины переключения подростков в офлайн. В своих обобщениях она выделила «красные зоны» для такого переключения, которые, по данным собранных ей самоотчетов, связаны с важными событиями, происходящими в офлайн-среде. Мы же наблюдаем, что такое переключение может происходить и вследствие пресыщения цифровой активностью, что в некотором роде может быть сопоставлено со скукой, которая в ее работе представлена как, наоборот, причина перехода из офлайна в онлайн. Это также может быть свидетельством в пользу субъективной гибридности цифровой и нецифровой сред у подростков — в том смысле, что одно и то же субъективное состояние может запускать переключение между ними в любом направлении. С другой стороны, само представление о гибридности говорит о том, что постановка вопроса о переключениях и их причинах не является адекватной, так как подросток одновременно пребывает в обеих средах, а переключения могут фиксироваться лишь сторонними наблюдателями, но не восприниматься субъективно как таковые. Эта идея должна быть прояснена в дальнейших исследованиях.

Что касается сферы обучения, а именно работы в классе, то наши наблюдения о том, что учителя разделяют использование смартфона на одобряемое и неодобряемое, а также то, что сам по себе смартфон оказывается важным предметом обсуждения на уроке и объектом внимания учителей, вписываются в линию исследований, обращающих внимание на то, что смартфон в пространстве школы переструктурирует как процесс обучения и преподавания, так и саму школьную темпоральность (Selwyn et al., 2017; Alirezabeigi et al., 2020; Sahlström et al., 2019; Hohti et al., 2019). И это должно стать предметом дальнейшего анализа: как постоянно (даже если и незримо) присутствующий в классе «смартфон» влияет на ход учебного процесса?

А то, что артикулируемый учителями запрет использовать телефон в классе и даже предпринимаемые попытки изъятия смартфонов не приводят к тому, что дети действительно перестают ими пользоваться, вкупе с уже существующими данными (Королева, 2016a) также заставляет задуматься о том, насколько любые вводимые запреты на их использо-

вание в действительности могут быть реализованы, и о том, как процесс обучения может быть перестроен таким образом, чтобы быть более привлекательным, чем смартфон.

Выводы

1. Смартфоны являются неотъемлемой составляющей школьной повседневности и используются подростками в школах в четырех основных сферах: общение, обучение, развлечение, самовыражение.

2. Во всех перечисленных сферах использование смартфона не нарушает способности детей реализовывать соответствующее поведение в офлайн-формате. Существует большое количество ситуаций, где такому формату отдается предпочтение, то есть дети не поглощены цифровой средой полностью и не оказываются неспособными к «доцифровым» формам поведения.

3. Подростки существуют в гибридном цифровом пространстве, что позволяет им успешно сочетать од-

новременное присутствие в цифровых и нецифровых средах, это особенно ярко проявляется в сфере общения.

4. В межличностном общении подростков можно наблюдать ситуации полной параллельности офлайн- и цифрового взаимодействия, постоянное переключение на смартфоны не нарушает хода взаимодействия и не воспринимается собеседником негативно. Это наблюдение противоречит результатам исследований, посвященных фэббингу.

5. В ситуациях отсутствия запрета на использование смартфонов групповая динамика такова, что дети самостоятельно начинают переключаться с цифровой среды на нецифровую, наблюдается «пресыщенные смартфонами»; в существующих исследованиях подобная динамика не была описана.

6. Использование смартфонов во время уроков имплицитно разделяется учителями на одобряемое и неодобряемое. При этом неодобряемым оказывается любое не санкционированное учителем использование. Это приводит к тому, что смартфон становится объектом внимания и обсуждения на уроках, особенно в моменты дисциплинирования.

Литература

- Королева Д.О. Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе // Вопросы образования. 2016а. № 1. С. 205–224. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-1-205-224>
- Королева Д.О. Исследование повседневности современных подростков: присутствие в социальных сетях как неотъемлемая составляющая общения // Современная зарубежная психология. 2016б. Т. 5, № 2. С. 55–61. <https://doi.org/10.17759/jmfr.2016050207>
- Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. «Цифровая» ситуация развития межпоколенческих отношений: разрыв и взаимодействие между подростками и родителями в Интернете // Мир психологии. 2017. № 1(89). С. 134–143.
- Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Дренева А.А., Кошечкина А.Г. Эффект Юлия Цезаря: типы медианогозадачности у детей и подростков // Вопросы психологии. 2020. Т. 66, № 4. С. 54–69.
- Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Кошечкина А.Г., Никонова Е.Ю. Повседневная деятельность подростков в смешанной реальности: пользовательская активность и многозадачность // Сибирский психологический журнал. 2022. №83. С. 20–45. <https://doi.org/10.17223/17267080/83/2>
- Alirezabeigi, S., Masschelein, J., & Decuyper, M. (2020). Investigating digital doings through breakdowns: a sociomaterial ethnography of a Bring Your Own Device school. *Learning, Media and Technology*, 45, 2, 193–207. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1727501>
- Al-Saggaf, Y., & O'Donnell, S.B. (2019). Phubbing: Perceptions, reasons behind, predictors, and impacts. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1, 132–140.
- Busch, P.A., & McCarthy, S. (2020). Antecedents and consequences of problematic smartphone use: A systematic literature review of an emerging research area. *Computers in Human Behavior*, 114, 106414. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106414>
- Cha, S.-S., & Seo, B.-K. (2018). Smartphone use and smartphone addiction in middle school students in Korea: Prevalence, social networking service, and game use. *Health Psychology Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2055102918755046>
- de Almeida, A.N., Delicado, A., de Almeida Alves, N., & Carvalho, T. (2015). Internet, children and space: Revisiting generational attributes and boundaries. *New Media & Society*, 17(9), 1436–1453. <https://doi.org/10.1177/1461444814528293>
- Green, M. (2019). Smartphones, Distraction Narratives, and Flexible Pedagogies: Students' Mobile Technology Practices in Networked Writing Classrooms. *Computers and Composition*, 52, 91–106. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2019.01.009>
- Hadad, S., Meishar-Tal, H., & Blau, I. (2020). The parents' tale: Why parents resist the educational use of smartphones at schools? *Computers & Education*, 157, 103984. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103984>
- Haddon, L., & Vincent, J. (2015). UK children's experience of smartphones and tablets: perspectives from children, parents and teachers. LSE, London: Net Children Go Mobile.
- Hietajarvi, L., Seppä, J., & Hakkarainen, K. (2016). Dimensions of adolescents' socio-digital participation. *Qwerty*, 11(2), 79–98.
- Hohti, R., Paakkari, A., & Stenberg, K. (2019). Smartphones. Leaping and Dancing with Digitality: Exploring Human-Smartphone-Entanglements in Classrooms. In P. Rautio, E. Stenvall (Eds.). *Social, Material and Political Constructs of Arctic Childhoods*. Children: Global Posthumanist Perspectives and Materialist Theories (pp. 85–102). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3161-9_6

- Højholt, C., & Kousholt D. (2014). Participant observation of children's communities: Exploring subjective aspects of social practice. *Qualitative Research in Psychology*, 11, 1–19. <https://doi.org/10.1080/14780887.2014.908989>
- Ito, M., Baumer, S., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H.A., Lange, P.G., Mahendran, D., Martinez, K.Z., Pascoe, C.J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C., & Tripp, L. (2010). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge: The MIT Press.
- Jeffery, C.P. (2021). Parenting in the digital age: Between socio-biological and socio-technological development. *New Media & Society*, 23(5), 1045–1062. <https://doi.org/10.1177/1461444820908606>
- Lareau, A. (2021). *Listening to People: A Practical Guide to Interviewing, Participant Observation, Data Analysis, and Writing It All Up*. Chicago: Chicago University Press.
- Li, S., Hietajärvi, L., Palonen, T., Salmela-Aro, K., & Hakkarainen, K. (2017). Adolescents' Social Networks: Exploring Different Patterns of Socio-Digital Participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), 255–274. <https://doi.org/10.1080/0313831.2015.1120236>
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The Class: Living and Learning in the Digital Age*. New York: New York University Press.
- Machmud, K. (2018). The Smartphone Use in Indonesian Schools: The High School Students' Perspectives. *Journal of Arts & Humanities*, 7(3), 33–40. <https://doi.org/10.18533/journal.v7i3.1354>
- Mavhunga, F.Z., Kibirige, I., Chigonga, B., & Ramaboka, M. (2016). Smartphones in public secondary schools: views of matric graduates. *Perspectives in Education*, 34(3), 72–85.
- May, K.E., & Elder, A.D. (2018). Efficient, helpful, or distracting? A literature review of media multitasking in relation to academic performance. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15, 13. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0096-z>
- Ng, S.F., Hassan, N.S.I.C., Nor, N.H.M., & Malek, N.A.A. (2017). The Relationship between Smartphone Use and Academic Performance: A Case of Students in A Malaysian Tertiary Institution. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 58–70.
- Paakkari, A., Rautio, P., & Valasmo, V. (2019). Digital labour in school: Smartphones and their consequences in classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 161–169. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.004>
- Rafalow, H.M. (2020). *Digital Divisions: How Schools Create Inequality in the Tech Era*. First Edition. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Sahlström, F., Tanner, M., & Valasmo, V. (2019). Connected youth, connected classrooms. Smartphone use and student and teacher participation during plenary teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 311–331. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.008>
- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S., & Johnson, N.F. (2017). Left to their own devices: the everyday realities of one-to-one classrooms. *Oxford Review of Education*, 43(3), 289–310. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1305047>
- Starkey, L., Eppel, E.A., & Sylvester, A. (2019). How do 10-year-old New Zealanders participate in a digital world? *Information, Communication & Society*, 22(13), 1929–1944. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1472795>
- Valasmo, V., Paakkari, A., & Sahlström, F. (2022). The device on the desk — a sociomaterial analysis of how Snapchat adapts to and participates in the classroom. *Learning, Media and Technology*. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2067176>

References

- Alirezabegi, S., Masschelein, J., & Decuypere, M. (2020). Investigating digital doings through breakdowns: a sociomaterial ethnography of a Bring Your Own Device school. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 193–207. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1727501>
- Al-Saggaf, Y., & O'Donnell, S.B. (2019). Phubbing: Perceptions, reasons behind, predictors, and impacts. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1, 132–140.
- Busch, P.A., & McCarthy, S. (2020). Antecedents and consequences of problematic smartphone use: A systematic literature review of an emerging research area. *Computers in Human Behavior*, 114, 106414. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106414>
- Cha, S.-S., & Seo, B.-K. (2018). Smartphone use and smartphone addiction in middle school students in Korea: Prevalence, social networking service, and game use. *Health Psychology Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2055102918755046>
- de Almeida, A.N., Delicado, A., de Almeida Alves, N., & Carvalho, T. (2015). Internet, children and space: Revisiting generational attributes and boundaries. *New Media & Society*, 17(9), 1436–1453. <https://doi.org/10.1177/1461444814528293>
- Green, M. (2019). Smartphones, Distraction Narratives, and Flexible Pedagogies: Students' Mobile Technology Practices in Networked Writing Classrooms. *Computers and Composition*, 52, 91–106. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2019.01.009>
- Hadad, S., Meishar-Tal, H., & Blau, I. (2020). The parents' tale: Why parents resist the educational use of smartphones at schools? *Computers & Education*, 157, 103984. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103984>
- Haddon, L., & Vincent, J. (2015). *UK children's experience of smartphones and tablets: perspectives from children, parents and teachers*. LSE, London: Net Children Go Mobile.
- Hietajärvi, L., Seppä, J., & Hakkarainen, K. (2016). Dimensions of adolescents' socio-digital participation. *Qwerty*, 11(2), 79–98.
- Hohti, R., Paakkari, A., & Stenberg, K. (2019). Smartphones. Leaping and Dancing with Digitality: Exploring Human-Smartphone-Entanglements in Classrooms. In P. Rautio, E. Stenvall (Eds.) *Social, Material and Political Constructs of Arctic Childhoods. Children: Global Posthumanist Perspectives and Materialist Theories* (pp. 85–102). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3161-9_6
- Højholt, C., & Kousholt D. (2014). Participant observation of children's communities: Exploring subjective aspects of social practice. *Qualitative Research in Psychology*, 11, 1–19. <https://doi.org/10.1080/14780887.2014.908989>
- Ito, M., Baumer, S., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H.A., Lange, P.G., Mahendran, D., Martinez, K.Z., Pascoe, C.J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C., & Tripp, L. (2010). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge: The MIT Press.

- Jeffery, C.P. (2021). Parenting in the digital age: Between socio-biological and socio-technological development. *New Media & Society*, 23(5), 1045–1062. <https://doi.org/10.1177/1461444820908606>
- Koroleva, D.O. (2016a). Always Online: Using Mobile Technology and Social Media at Home and at School. *Voprosy obrazovaniya (Educational Issues)*, 1, 205–224. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-1-205-224>. (In Russ.).
- Koroleva, D.O. (2016b). A study of the daily life of modern teenagers: the presence in social networks as an integral component of communication. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya (Journal of Modern Foreign Psychology)*, 5(2), 55–61. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2016050207>. (In Russ.).
- Lareau, A. (2021). *Listening to People: A Practical Guide to Interviewing, Participant Observation, Data Analysis, and Writing It All Up*. Chicago: Chicago University Press.
- Li, S., Hietajärvi, L., Palonen, T., Salmela-Aro, K., & Hakkarainen, K. (2017). Adolescents' Social Networks: Exploring Different Patterns of Socio-Digital Participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), 255–274. <https://doi.org/10.1080/0313831.2015.1120236>
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The Class: Living and Learning in the Digital Age*. New York: New York University Press.
- Machmud, K. (2018). The Smartphone Use in Indonesian Schools: The High School Students' Perspectives. *Journal of Arts & Humanities*, 7(3), 33–40. <https://doi.org/10.18533/journal.v7i3.1354>
- Mavhunga, F.Z., Kibirige, I., Chigonga, B., & Ramaboka, M. (2016). Smartphones in public secondary schools: views of matric graduates. *Perspectives in Education*, 34(3), 72–85.
- May, K.E., & Elder, A.D. (2018). Efficient, helpful, or distracting? A literature review of media multitasking in relation to academic performance. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15, 13. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0096-z>
- Ng, S.F., Hassan, N.S.I.C., Nor, N.H.M., & Malek, N.A.A. (2017). The Relationship between Smartphone Use and Academic Performance: A Case of Students in A Malaysian Tertiary Institution. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 58–70.
- Paakkari, A., Rautio, P., & Valasmo, V. (2019). Digital labour in school: Smartphones and their consequences in classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 161–169. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.004>
- Rafalow, H.M. (2020). *Digital Divisions: How Schools Create Inequality in the Tech Era*. First Edition. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Sahlström, F., Tanner, M., & Valasmo, V. (2019). Connected youth, connected classrooms. Smartphone use and student and teacher participation during plenary teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 311–331. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.008>
- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S., & Johnson, N.F. (2017). Left to their own devices: the everyday realities of one-to-one classrooms. *Oxford Review of Education*, 43(3), 289–310. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1305047>
- Soldatova, G.U., & Rasskazova, E.I. (2017). The “digital” developmental situation of intergenerational relations: the gap and interaction between adolescents and parents on the Internet. *Mir psikhologii (The World of Psychology)*, 1(89), 134–143. (In Russ.).
- Soldatova, G.U., Chigarkova, S.V., Drenyova, A.A., & Koshevaya, A.G. (2020). The Julius Caesar Effect: types of media tasking in children and adolescents. *Voprosy psikhologii (Questions in Psychology)*, 66(4), 54–69. (In Russ.).
- Soldatova, G.U., Chigarkova, S.V., Koshevaya, A.G., & Nikonova, E.Yu. (2022). Daily Activities of Adolescents in Mixed Reality: User Activity and Multitasking. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal (Siberian Psychological Journal)*, 83, 20–45. <https://doi.org/10.17223/17267080/83/2>. (In Russ.).
- Starkey, L., Eppel, E.A., & Sylvester, A. (2019). How do 10-year-old New Zealanders participate in a digital world? *Information, Communication & Society*, 22(13), 1929–1944. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1472795>
- Valasmo, V., Paakkari, A., & Sahlström, F. (2022). The device on the desk — a sociomaterial analysis of how Snapchat adapts to and participates in the classroom. *Learning, Media and Technology*. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2067176>

Поступила: 02.03.2023

Получена после доработки: 13.10.2023

Принята в печать: 08.11.2023

Received: 02.03.2023

Revised: 13.10.2023

Accepted: 08.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



Светлана Викторовна Ярошевская — младший научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, yaroshevskaya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1906-3725>

Svetlana V. Yaroshevskaya — Junior Researcher at the Laboratory of Scientific Foundations of Practical Child Psychology, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, yaroshevskaya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1906-3725>



Татьяна Анатольевна Сысоева — кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, tatiana.sysoeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1909-3537>

Tatiana A. Sysoeva — Cand. Sci. (Psychology), Researcher at the Laboratory of Scientific Foundations of Practical Child Psychology, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, tatiana.sysoeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1909-3537>

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0416>

УДК 159.9.075, 159.922.8

Типологические особенности ресурсов успеваемости обучающихся в зависимости от профиля школьной вовлеченности в разные периоды обучения

А.М. Потанина, И.Ю. Цыганов✉, В.И. Моросанова

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ i4321@mail.ru

Резюме

Актуальность. Работа выполнена в контексте индивидуально-типологического подхода к анализу психологических характеристик, обеспечивающих успеваемость обучающихся. Несмотря на большой объем данных относительно влияния школьной вовлеченности на академическую успешность, обнаруживается недостаток знаний о возрастной специфике ее типологических особенностей и их связи с психологическими ресурсами успеваемости.

Цель. Выявить индивидуально-типологическую специфику ресурсов успеваемости в зависимости от профиля школьной вовлеченности в различные периоды обучения в средней и старшей школе.

Выборка. В исследовании приняли участие 1056 обучающихся 5–11 классов школ г. Москвы и Калуги (10–18 лет, ср. возраст — 13,9 лет, 42,3% девушки).

Методы. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М 52)» (2017); «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Фомина, Моросанова, 2020); «Большая пятерка — детский вариант» (Малых и др., 2015); опросник «Шкала академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)» (Гордеева и др., 2017); опросник «Отношение к учению в средних и старших классах школы» (ОУУ) (модификация методики Андреевой, Прихожан, 2006; Бондаренко, Цыганов, Моросанова, 2018). В качестве показателя академической успеваемости использован средний балл по основным школьным предметам.

Результаты. Выявлены профили «высоко-вовлеченной» и «невовлеченной» групп обучающихся, воспроизводящиеся во всех периодах обучения в средней и старшей школе. Высоко-вовлеченные обучающиеся вне зависимости от периода обучения отличаются большей развитостью осознанной саморегуляции, позитивным мотивационно-эмоциональным отношением к учению, мотивацией достижения, выраженной экстраверсией, добросовестностью и открытостью опыту. Обнаружено, что в 5–6 классах успеваемость обеих групп обеспечивается саморегуляцией и личностными особенностями; в 7–8 классах ресурсом успеваемости также становится отношение к учению; в 9–11 классах успеваемость учащихся начинает поддерживаться академической мотивацией. Успеваемость высоко-вовлеченных учеников во все периоды обучения обеспечивается общим уровнем осознанной саморегуляции. В группах невовлеченных обучающихся обнаруживается вклад различных регуляторных компонентов в успеваемость.

Выводы. Получены данные о возрастной специфике типологических аспектов регуляторных и личностных ресурсов успеваемости обучающихся с разными профилями школьной вовлеченности. Дальнейшие исследования могут быть направлены на анализ изменения индивидуальных траекторий вовлеченности обучающихся на лонгитюдных данных, а также выявление факторов, влияющих на эти траектории.

Ключевые слова: индивидуально-типологические профили, осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность, академическая мотивация, личностные диспозиции, академическая успеваемость.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке РНФ (проект № 20–18–00470, по теме «Саморегуляция и школьная вовлеченность как психологические ресурсы академической успешности: лонгитюдное исследование»).

Для цитирования: Потанина А.М., Цыганов И.Ю., Моросанова В.И. Типологические особенности ресурсов успеваемости обучающихся в зависимости от профиля школьной вовлеченности в разные периоды обучения // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 4. С. 188–205. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0416>

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY


Research Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0416>

Typological Features of Academic Achievement Resources in Relation to Different School Engagement Profiles during Different Periods of Education

Anna M. Potanina, Igor Yu. Tsyganov , Varvara I. Morosanova

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Researches, Moscow, Russian Federation

 i4321@mail.ru

Abstract

Background. Presented work was carried out in the context of an individual typological approach to the analysis of psychological characteristics that ensure students' academic achievement. Despite the large amount of data regarding the influence of school engagement on academic success, there is a lack of knowledge about the age specificity of its typological features and their connection with the psychological resources of academic performance.

Objectives. The study aimed to identify individual typological specificity of academic achievement resources depending on the profile of school engagement in different periods of study at middle and high school.

Methods. V.I. Morosanova's "The Self-Regulation Profile of Learning Activity Questionnaire (SRPLAQ)"; "A Multidimensional School Engagement Scale" (Wang et al., 2019; Russian adaptation by Fomina, Morosanova, 2020); Russian version of Big Five Questionnaire — Children version (BFQ-C) (Malykh et al., 2015); "Academic Motivation Scale — School (AMS-S)" questionnaire (Gordeeva et al., 2017); "Attitude towards learning in middle and high school" questionnaire (Bondarenko, Tsyganov, Morosanova, 2018 modification of the "Technique for diagnostics of learning motivation and emotional attitude to learning in secondary and high school" by Andreeva, Prikhozhan, 2006). The average score in main school subjects was used as an indicator of academic achievement.

Sample. The sample consisted of 1056 students of 5–11 grades from Moscow and Kaluga (10–18 years, mean age — 13.9 years, 42.3% female).

Results. The results revealed two profiles, replicated in groups of students throughout middle and high school: "Highly engaged" and "Disengaged". Highly engaged students, regardless of the period of education, are characterized by a high level of conscious self-regulation, a positive motivational and emotional attitude to learning, high achievement motivation, extraversion, conscientiousness and openness to experience. It is shown that in grades 5–6, academic performance in both groups is ensured by self-regulation and personality traits; in grades 7–8, attitude to learning also becomes a resource for academic achievement; and in grades 9–11, student performance is also supported by academic motivation. The performance of highly engaged students in all periods of education is supported by general level of conscious self-regulation. Meanwhile analysis of disengaged groups revealed contribution of different regulatory components to academic performance.

Conclusion. The study provides empirical data on the age specificity of the typological aspects of regulatory and personal resources of academic performance. Further studies might be aimed at analyzing changes in individual trajectories of student engagement using longitudinal data, as well as identifying factors that influence them.

Keywords: individual-typological profiles, conscious self-regulation, school engagement, academic motivation, personality features, academic achievement.

Funding. The study has been supported by Russian Science Foundation (RSF), project No. 20–18–00470, a on the topic "Self-regulation and school engagement as psychological resources of academic success: a longitudinal study".

For citation: Potanina, A.M., Tsyganov, I.Yu., Morosanova, V.I. (2023). Typological Features of Academic Achievement Resources in Relation to Different School Engagement Profiles during Different Periods of Education. *National Psychological Journal*, 18(4), 188–205. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0416>

Введение

Исследования предикторов академической успеваемости обучающихся, несмотря на давнюю историю изучения данной проблемы и большой объем накопленных данных (Kriegbaum, Becker, Spinath, 2018), по-прежнему не теряют своей актуальности. На сегодняшний день изучение именно некогнитивных предикторов успеваемости является наиболее актуальной проблемой, поскольку они оказывают долгосрочное действие на успеваемость (Lazowski, Hulleman, 2016). В этой связи в литературе обнаруживается множество данных о влиянии разнообразных психологических феноменов на успеваемость обучающихся: личностных диспозиций, регуляторных и мотивационных особенностей (Lee, Stankov, 2018). Так, академическая мотивация вносит умеренный значимый вклад в успеваемость (Kriegbaum, Becker, Spinath, 2018), при этом в наибольшей степени академическая успешность обеспечивается познавательной мотивацией и мотивацией достижения (Гордеева и др., 2017; Howard et al., 2021). Согласно ряду метаанализов, черты добросовестности и открытости опыту являются самыми значимыми и стабильными предикторами академических достижений среди личностных диспозиций (Stajkovic et al., 2018). Саморегуляция является одним из ключевых факторов, обеспечивающих высокую успеваемость (Robson, Allen, Howard, 2020). Осознанная саморегуляция, как показывают многочисленные исследования, является универсальным ресурсом успеваемости на протяжении всего процесса обучения (Моросанова, 2021; Моросанова, Филиппова, 2019; Fomina et al., 2020; Morosanova et al., 2022).

С недавнего времени повысилось внимание исследователей к конструкту школьной вовлеченности как важному некогнитивному предиктору успеваемости обучающихся (Lei et al., 2018; Wang et al., 2019; Morosanova et al., 2022; Фомина и др., 2022). Под ней понимают устойчивое, направленное, активное участие обучающегося как в непосредственно учебной деятельности, так и различных видах школьной активности (Wang et al., 2019). Несмотря на большое число подходов, большинство исследователей понимают школьную вовлеченность как многокомпонентный конструкт (Fredricks et al., 2019). В своем исследовании мы опираемся на модель школьной вовлеченности М.-Т. Ванга, в которой вовлеченность включает четыре компонента: поведенческий, когнитивный, эмоциональный и социальный (Wang et al., 2019). Поведенческий компонент связан с соблюдением учеником норм и правил, принятых в школе, а также активным участием в «школьной жизни». Когнитивный компонент связан с регуляторными стратегиями в обучении, вдумчивостью и готовностью к усилиям ради достижения высокого качества учебных работ. Эмоциональный компонент отражает удовольствие от учебы и понимание ценности занятий в школе.

Социальный компонент касается взаимодействия обучающегося с другими школьниками и педагогами.

В настоящий момент активно развивается индивидуально-типологическое направление исследования школьной вовлеченности (Niemi-virta et al., 2019). Отметим, что индивидуально-типологические проявления психологических явлений в их взаимосвязи с результатами учебной деятельности все чаще становятся предметом исследований в современной психологии образования (Schmidt, Rosenberg, Beymer, 2018; Niemi-virta et al., 2019; Моросанова, Фомина, Цыганов, 2017), в связи с его высокой фундаментальной и прикладной ценностью (Моросанова, 2020). Поэтому неудивителен постепенный рост числа работ, обращающихся к анализу дифференциальных проявлений различных некогнитивных предикторов успеваемости обучающихся (напр., Yin et al., 2021; Cleary et al., 2021). Применительно к исследованиям типологических особенностей школьной вовлеченности, показано, что тип профиля школьной вовлеченности обладает прогностической ценностью для предсказания академических достижений обучающихся (van Rooij et al., 2017; Estévez et al., 2021). Отмечается, что учащиеся с профилем, отличающимся выраженными когнитивным и поведенческим компонентами, демонстрируют высокую академическую успеваемость (Pöysä et al., 2020; van Rooij et al., 2017). Такие ученики также обладают высокой саморегуляцией (Dai et al., 2022; Morosanova et al., 2022; Фомина и др., 2022) и самоэффективностью (Pöysä et al., 2020).

Несмотря на большое число исследований типологических проявлений школьной вовлеченности в зарубежной психологии, на отечественной выборке таких работ пока практически не обнаруживается. Вместе с тем получены результаты, раскрывающие общие закономерности взаимосвязи школьной вовлеченности, осознанной саморегуляции и академической успеваемости в средней и старшей школе (Morosanova et al., 2022). Кроме того, в рамках дифференциального подхода к исследованию осознанной саморегуляции учебной деятельности исследованы типологические особенности регуляторных и личностных ресурсов академической успешности (напр., Моросанова, Потанина, Цыганов, 2020; Потанина, Моросанова, 2021). В данной работе мы опираемся на результаты исследования, направленного на изучение индивидуально-типологических проявлений школьной вовлеченности у обучающихся в средней и старшей школе (Потанина, Моросанова, 2023). В нем на масштабной выборке более 1000 человек были выявлены и описаны четыре индивидуально-типологических профиля школьной вовлеченности, характеризующие учащихся 5–11 классов: «Невовлеченный», с низкими значениями показателей всех компонентов школьной вовлеченности, «Высоко-вовлеченный», отличающийся высокими показателями всех компонентов; а также два профиля при среднем уровне школьной вовлеченности: «Когнитивно-вовлеченный» и «Когнитивно-невовлеченный». Отметим при этом, что в данной работе не анализиро-

валась возрастная специфика типологических проявлений школьной вовлеченности. Поэтому, в настоящем исследовании, мы, с одной стороны, предпринимаем попытку репликации полученных ранее данных, обращаясь к анализу дифференциальных особенностей школьной вовлеченности в разные периоды обучения в средней и старшей школе, и, с другой, дополняем их изучением ресурсов успеваемости в зависимости от типа профиля вовлеченности и возраста обучающихся.

Цель исследования — выявить индивидуально-типологическую специфику ресурсов успеваемости обучающихся в зависимости от профиля школьной вовлеченности в различные периоды обучения в средней и старшей школе: 5–6, 7–8, 9–11 классы.

Исследовательские вопросы:

1. Воспроизводятся ли обнаруженные ранее на общей выборке индивидуально-типологические профили школьной вовлеченности в разные периоды обучения?
2. Какова частота встречаемости воспроизводимых профилей вовлеченности в каждом из периодов обучения?
3. Существуют ли различия в регуляторных, мотивационных и личностных особенностях обучающихся с разными профилями вовлеченности?
4. Каковы регуляторные, личностные и мотивационные ресурсы академической успеваемости учащихся с воспроизводимыми профилями в каждом периоде обучения?

Методы исследования

1. «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Wang et al., 2019; Фомина, Моросанова, 2020). Шкалы: поведенческая, когнитивная, эмоциональная, социальная вовлеченность, интегративный показатель — общий уровень вовлеченности.
2. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М 52)» (2017).

Показатели: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, надежность, инициативность, ответственность, интегративный — общий уровень осознанной саморегуляции учебной деятельности.

3. Русскоязычная адаптация опросника «Большая пятерка — детский вариант» (С.Б. Малых и др., 2015). Показатели: экстраверсия, дружелюбность, нейротизм, добросовестность, открытость опыту.

4. Опросник «Шкала академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)» (Т.О. Гордеева и др., 2017), шкалы: познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития, мотивация самоуважения, мотивация уважения родителей, интроцирированная мотивация, экстерналиная мотивация, амотивация.

5. «Отношение к учению в средних и старших классах школы» (А.Д. Андреева, А.М. Прихожан, 2006; модификация Бондаренко, Цыганов, Моросанова, 2018). Шкалы: познавательная активность, мотивация достижения, тревожность, гнев, мотивация избегания неудачи.

В качестве показателя академической успеваемости использовался средний балл годовых оценок по всем предметам. Статистический анализ данных осуществлялся при помощи статистического пакета IBM SPSS Statistics 22.0.

Выборка

Выборка исследования включала 1056 обучающихся 5–11 классов школ г. Москвы и Калуги (10–18 лет, ср. возраст — 13,9 лет, 42,3% девушки).

Результаты исследования

1. Анализ типологических профилей школьной вовлеченности в 5–6, 7–8, 9–11 классах

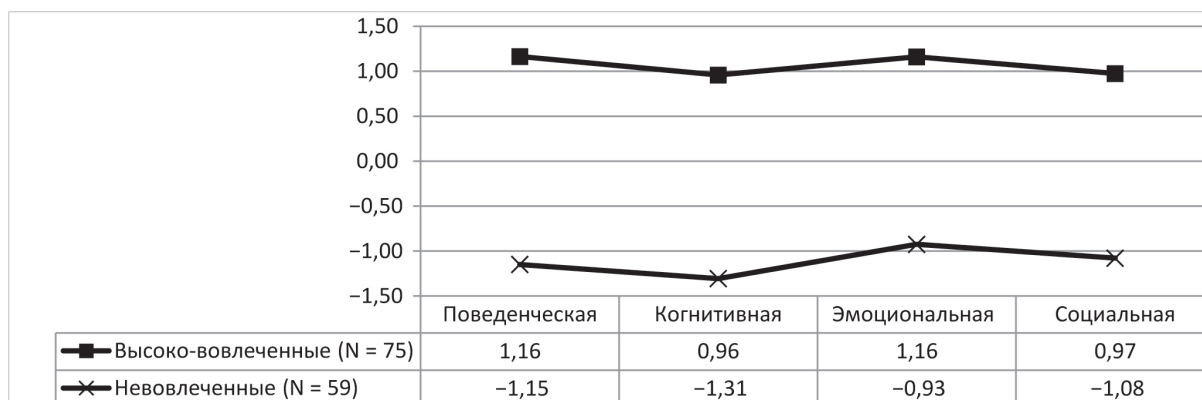


Рис. 1. Профили школьной вовлеченности крайних групп респондентов 5–6 классов

Для проверки воспроизводимости полученных ранее данных об индивидуально-типологической специфике школьной вовлеченности в обозначенных выше периодах обучения, нами был проведен кластерный анализ методом k-means. Было задано фиксированное количество выделяемых кластеров «4», в соответствии с количеством выделенных на общей выборке типологических групп (Потанина,

Моросанова, 2023). В результате анализа было выявлено, что в каждом периоде обучения с достаточной степенью надежности воспроизводятся 2 группы, обнаруживаемые на общей выборке: группа «высоко-вовлеченных» и группа «невовлеченных». Выявленные профили и частота их встречаемости в каждом периоде обучения представлены на рисунках 1–3 и в таблице 1.

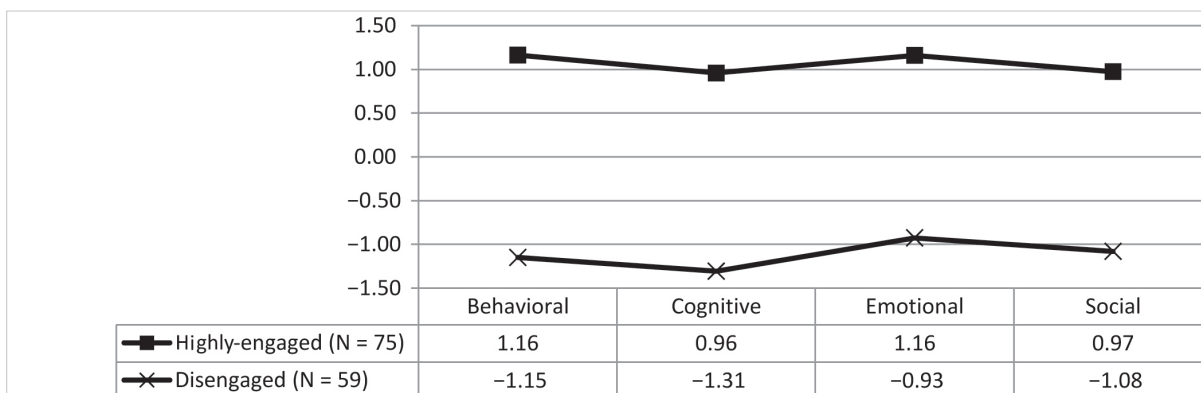


Fig. 1. Profiles of school engagement of extreme groups of respondents in grades 5–6

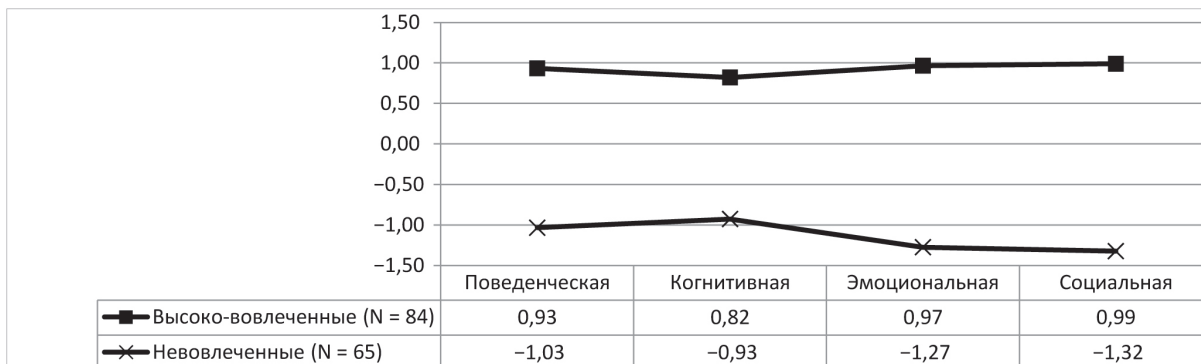


Рис. 2. Профили школьной вовлеченности крайних групп респондентов 7–8 классов

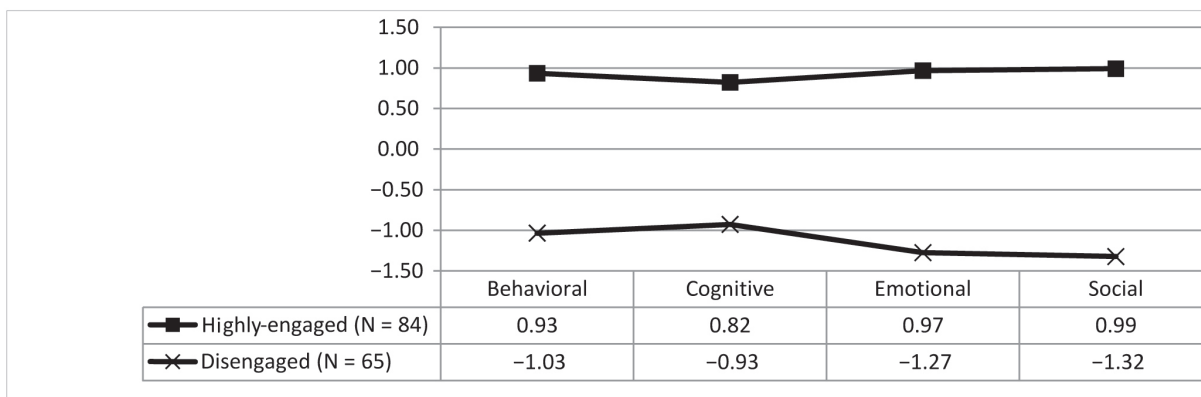


Fig. 2. Profiles of school engagement of extreme groups of respondents in grades 7–8

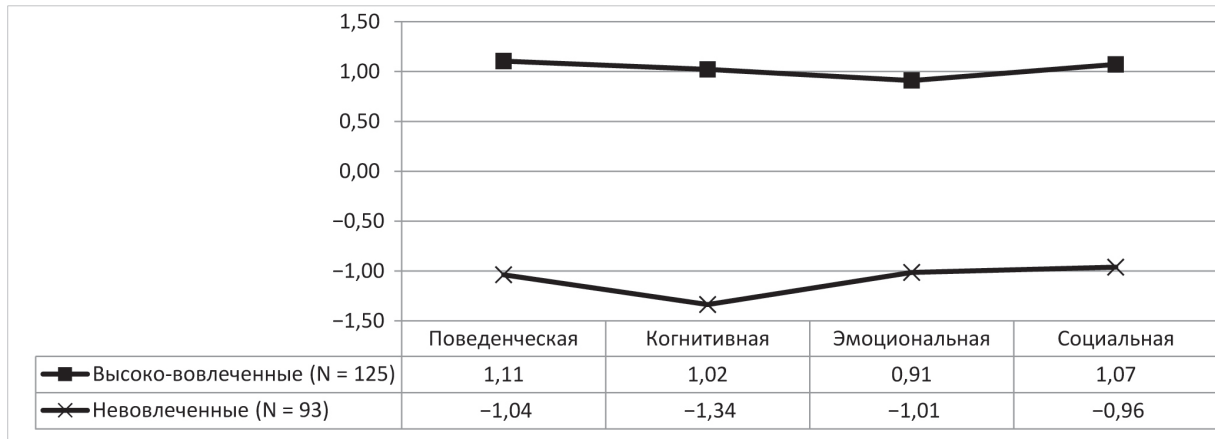


Рис. 3. Профили школьной вовлеченности крайних групп респондентов 9–11 классов

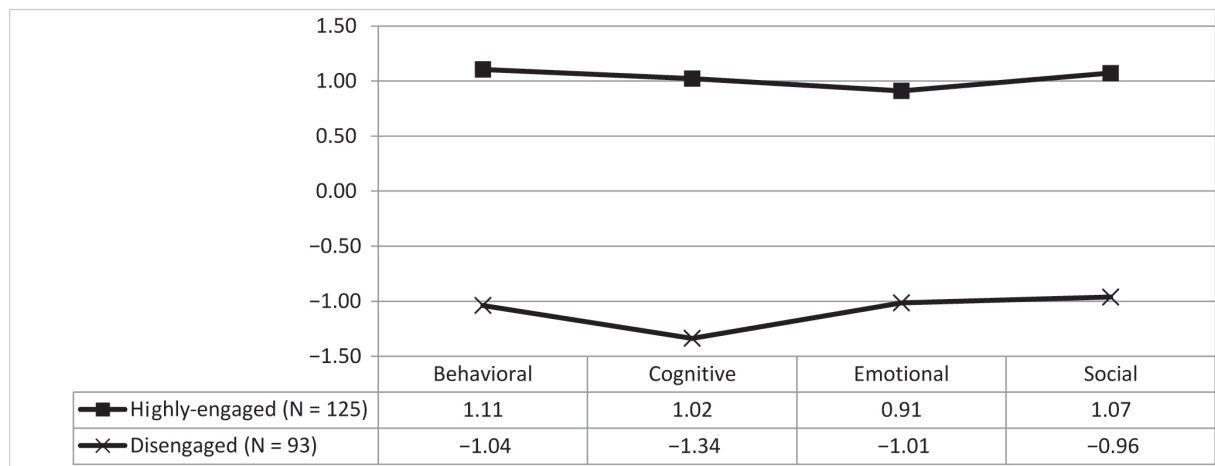


Fig. 3. Profiles of school engagement of extreme groups of respondents in grades 9–11

Таблица 1. Частота встречаемости учащихся «высоко-вовлеченной» и «невовлеченной» групп по периодам обучения (в процентах)

| Крайняя группа | Период обучения | | |
|--------------------|-----------------|------------|-------------|
| | 5–6 классы | 7–8 классы | 9–11 классы |
| Высоко-вовлеченные | 27,4% | 27,0% | 26,5% |
| Невовлеченные | 21,5% | 20,9% | 19,7% |

Table 1. Frequency of occurrence for students in “Highly-engaged” and “Disengaged” groups by study period (in percent)

| Extreme group | Study period | | |
|----------------|--------------|------------|-------------|
| | 5–6 grades | 7–8 grades | 9–11 grades |
| Highly-engaged | 27.4% | 27.0% | 26.5% |
| Disengaged | 21.5% | 20.9% | 19.7% |

В 5–6 классах «высоко-вовлеченную» составили 27,4 % выборки (75 человек), а «невовлеченную» — 21,5% (59 человек). Аналогично в 7–8 классах «высоко-вовлеченная» группа включила 27% выборки (84 ученика), тогда как «невовлеченная» группа — 20,9% (65 учащихся). В 9–11 классах «высоко-вовлеченная» группа составляет 26,5% учащихся (125 человек), а «невовлеченная» группа — 19,7% (93 учащихся). Выявленные соотношения позволяют говорить о стабильности долей учащихся с высокой и низкой школьной вовлеченностью вне зависимости от периода обучения: около 27% всех учащихся составляют высоко-вовлеченные, порядка 21% — невовлеченные. Таким образом, «высоко-вовлеченные» группы встречаются чаще, чем «невовлеченные» во всех периодах обучения.

2. Сравнение высоко-вовлеченных и невовлеченных групп в 5–6, 7–8, 9–11 классах по выраженности показателей предикторов академических достижений

Далее было проведено сравнение высоко-вовлеченных и невовлеченных обучающихся по показателям, согласно метаанализам, стабильно выступающими предикторами академических достижений учащихся на протяжении всего процесса обучения (напр., Robson et al., 2020; Lei et al., 2018): общему уровню осознанной СР учебной деятельности, общему уровню отношения к учению, академической мотивации достижений, амотивации, личностным диспозициям экстраверсии, добросовестности, открытости опыту, нейротизму. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2. Сравнение высоко-вовлеченных и невовлеченных групп разных периодов обучения по исследуемым показателям

| Показатель | | Среднее значение ± станд. отклонение | T-критерий Стьюдента |
|-----------------------------|------------|--------------------------------------|----------------------|
| 5–6 классы | | | |
| Общий уровень саморегуляции | Выс.-вовл. | 34,48±7,91 | 10,248*** |
| | Невовл. | 20,85±7,30 | |
| Уровень отношения к учению | Выс.-вовл. | 11,16±11,12 | 11,623*** |
| | Невовл. | -12,58±12,48 | |
| Мотивация достижения | Выс.-вовл. | 4,07±0,82 | 11,598*** |
| | Невовл. | 2,34±0,89 | |
| Амотивация | Выс.-вовл. | 1,51±0,74 | -6,869*** |
| | Невовл. | 2,56±1,01 | |
| Экстраверсия | Выс.-вовл. | 49,99±6,01 | 11,082*** |
| | Невовл. | 36,65±7,83 | |
| Добросовестность | Выс.-вовл. | 51,91±7,09 | 13,372*** |
| | Невовл. | 34,04±8,24 | |
| Открытость опыту | Выс.-вовл. | 53,53±1,53 | 11,927*** |
| | Невовл. | 38,37±6,83 | |
| Нейротизм | Выс.-вовл. | 26,60±8,84 | -4,321*** |
| | Невовл. | 33,56±9,59 | |
| 7–8 классы | | | |
| Общий уровень саморегуляции | Выс.-вовл. | 34,06±7,50 | 10,621*** |
| | Невовл. | 21,15±7,17 | |
| Уровень отношения к учению | Выс.-вовл. | 11,81±9,58 | 15,111*** |
| | Невовл. | -12,66±10,09 | |
| Мотивация достижения | Выс.-вовл. | 3,98±0,77 | 10,017*** |
| | Невовл. | 2,53±0,98 | |
| Амотивация | Выс.-вовл. | 1,52±0,76 | -5,940*** |
| | Невовл. | 2,35±0,94 | |
| Экстраверсия | Выс.-вовл. | 51,29±4,98 | 12,076*** |
| | Невовл. | 44,74±5,98 | |
| Добросовестность | Выс.-вовл. | 49,70±6,06 | 12,621*** |
| | Невовл. | 45,65±6,38 | |

| | | | |
|-----------------------------|------------|--------------|------------|
| Открытость опыту | Выс.-вовл. | 51,41±6,62 | 9,543*** |
| | Невовл. | 47,72±5,65 | |
| Нейротизм | Выс.-вовл. | 26,24±8,69 | -7,435*** |
| | Невовл. | 45,65±6,38 | |
| 9–11 классы | | | |
| Общий уровень саморегуляции | Выс.-вовл. | 35,41±8,59 | 13,538*** |
| | Невовл. | 21,16±6,25 | |
| Уровень отношения к учению | Выс.-вовл. | 13,29±11,02 | 17,505*** |
| | Невовл. | -12,71±10,61 | |
| Мотивация достижения | Выс.-вовл. | 4,17±0,75 | 14,607*** |
| | Невовл. | 2,58±0,84 | |
| Амотивация | Выс.-вовл. | 1,39±0,62 | -11,132*** |
| | Невовл. | 2,59±0,97 | |
| Экстраверсия | Выс.-вовл. | 51,69±7,65 | 11,037*** |
| | Невовл. | 39,81±8,14 | |
| Добросовестность | Выс.-вовл. | 50,26±6,56 | 17,764*** |
| | Невовл. | 35,33±5,51 | |
| Открытость опыту | Выс.-вовл. | 52,42±6,35 | 15,353*** |
| | Невовл. | 38,80±6,65 | |
| Нейротизм | Выс.-вовл. | 26,79±10,60 | -5,771*** |
| | Невовл. | 34,41±8,17 | |

Прим.: Выс.-вовл. — Высоко-вовлеченные.; Невовл. — Невовлеченные, *** — $p < 0,001$

Table 2. Comparison of “Highly-engaged” and “Disengaged” groups in different periods of study

| Indicator | | Mean value ± std. deviation | t-value |
|---------------------------------------|------------|-----------------------------|-----------|
| 5–6 grades | | | |
| General level of self-regulation | High.-eng. | 34.48±7.91 | 10.248*** |
| | Diseng. | 20.85±7.30 | |
| General level of attitude to learning | High.-eng. | 11.16±11.12 | 11.623*** |
| | Diseng. | -12.58±12.48 | |
| Achievement motivation | High.-eng. | 4.07±0.82 | 11.598*** |
| | Diseng. | 2.34±0.89 | |
| Amotivation | High.-eng. | 1.51±0.74 | -6.869*** |
| | Diseng. | 2.56±1.01 | |
| Extraversion | High.-eng. | 49.99±6.01 | 11.082*** |
| | Diseng. | 36.65±7.83 | |
| Conscientiousness | High.-eng. | 51.91±7.09 | 13.372*** |
| | Diseng. | 34.04±8.24 | |
| Openness to experience | High.-eng. | 53.53±1.53 | 11.927*** |
| | Diseng. | 38.37±6.83 | |
| Neuroticism | High.-eng. | 26.60±8.84 | -4.321*** |
| | Diseng. | 33.56±9.59 | |
| 7–8 grades | | | |
| General level of self-regulation | High.-eng. | 34.06±7.50 | 10.621*** |
| | Diseng. | 21.15±7.17 | |

| | | | |
|---------------------------------------|------------|--------------|------------|
| General level of attitude to learning | High.-eng. | 11.81±9.58 | 15.111*** |
| | Diseng. | -12.66±10.09 | |
| Achievement motivation | High.-eng. | 3.98±0.77 | 10.017*** |
| | Diseng. | 2.53±0.98 | |
| Amotivation | High.-eng. | 1.52±0.76 | -5.940*** |
| | Diseng. | 2.35±0.94 | |
| Extraversion | High.-eng. | 51.29±4.98 | 12.076*** |
| | Diseng. | 44.74±5.98 | |
| Conscientiousness | High.-eng. | 49.70±6.06 | 12.621*** |
| | Diseng. | 45.65±6.38 | |
| Openness to experience | High.-eng. | 51.41±6.62 | 9.543*** |
| | Diseng. | 47.72±5.65 | |
| Neuroticism | High.-eng. | 26.24±8.69 | -7.435*** |
| | Diseng. | 45.65±6.38 | |
| 9–11 grades | | | |
| General level of self-regulation | High.-eng. | 35.41±8.59 | 13.538*** |
| | Diseng. | 21.16±6.25 | |
| General level of attitude to learning | High.-eng. | 13.29±11.02 | 17.505*** |
| | Diseng. | -12.71±10.61 | |
| Achievement motivation | High.-eng. | 4.17±0.75 | 14.607*** |
| | Diseng. | 2.58±0.84 | |
| Amotivation | High.-eng. | 1.39±0.62 | -11.132*** |
| | Diseng. | 2.59±0.97 | |
| Extraversion | High.-eng. | 51.69±7.65 | 11.037*** |
| | Diseng. | 39.81±8.14 | |
| Conscientiousness | High.-eng. | 50.26±6.56 | 17.764*** |
| | Diseng. | 35.33±5.51 | |
| Openness to experience | High.-eng. | 52.42±6.35 | 15.353*** |
| | Diseng. | 38.80±6.65 | |
| Neuroticism | High.-eng. | 26.79±10.60 | -5.771*** |
| | Diseng. | 34.41±8.17 | |

Abbreviations: High.-eng. — Highly-engaged; Diseng. — Disengaged, *** — $p < 0.001$

Проведенное сравнение показало, что вне зависимости от периода обучения высоко-вовлеченные группы стабильно и значимо превосходят невовлеченные по общему уровню осознанной саморегуляции, общему уровню отношения к учению, мотивации достижения, экстраверсии, добросовестности и открытости опыту. Невовлеченные группы при этом имеют значимо более высокие показатели психологических особенностей, традиционно препятствующих высокой успеваемости: амотивации и личностного фактора нейротизма.

3. Регрессионный анализ вклада регуляторных и личностных показателей в измерение академической успешности высоко-вовлеченных и невовлеченных групп в 5–6, 7–8, 9–11 классах

Далее, для выявления ресурсов успеваемости в выделенных группах, нами был проведен регрессионный анализ. В качестве независимых переменных в регрессионные уравнения вводились: общий уровень осознанной саморегуляции, общий уровень отношения к учению, мотивация достижения, экстраверсия, нейротизм и открытость новому опыту. Добросовестность не включалась в анализ в связи с ее высокой коллинеарностью, а также конструктивной близостью с общим уровнем осознанной саморегуляции (Моросанова, 2020). Отметим также, что включение общего уровня саморегуляции в регрессионную модель в низко-вовлеченных группах демонстрировало несколько парадоксальные результаты, связанные с направлением и значимостью ее вклада в

успеваемость. В связи с этим, мы предположили, что в данных группах существует специфика в направленности влияния различных регуляторных компонентов. Поэтому, для более детального анализа, в регрессионные модели для низко-вовлеченных групп

мы включали не общий уровень саморегуляции, а отдельные регуляторные компетенции. В таблице 3 представлены результаты анализа для высоко-вовлеченных и невовлеченных учеников в 5–6 классах.

Таблица 3. Значимые предикторы успеваемости в типологических группах 5–6 классов

| Группа | R ² | Значимые предикторы | β |
|----------------------|----------------|--|----------|
| «Высоко-вовлеченные» | 0,19 | Экстраверсия | 0,263* |
| | | Общий уровень осознанной саморегуляции | 0,278* |
| «Невовлеченные» | 0,48 | Экстраверсия | 0,351** |
| | | Ответственность | 0,445** |
| | | Инициативность | -0,427** |
| | | Оценивание результатов | -0,434** |
| | | Планирование | -0,429* |

Примечание: * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$, *** — $p < 0,001$, курсивом обозначена значимость на уровне тенденции

Table 3. Significant predictors of academic performance in typological groups in grades 5–6

| Group | R ² | Significant predictors | β |
|------------------|----------------|----------------------------------|----------|
| “Highly-engaged” | 0.19 | Extraversion | 0.263* |
| | | General level of self-regulation | 0.278* |
| “Disengaged” | 0.48 | Extraversion | 0.351** |
| | | Responsibility | 0.445** |
| | | Independence | -0.427** |
| | | Results evaluation | -0.434** |
| | | Planning | -0.429* |

Note: * — $p < 0.05$, ** — $p < 0.01$, *** — $p < 0.001$, italics indicate significance at the trend level

В результате анализа обнаружено, что для обеих групп в 5–6 классах значимыми ресурсами успеваемости являются экстраверсия и осознанная саморегуляция. Отметим, что для невовлеченных учеников вклад экстраверсии в успеваемость и его значимость выше, чем для высоко-вовлеченных. Что касается осознанной саморегуляции, то если в высоко-вовлеченной группе обнаруживается значимый позитивный вклад ее общего уровня, то значимым ресурсом

успеваемости в невовлеченной группе может выступать регуляторная компетенция ответственности. Отметим также негативный вклад со стороны планирования, оценивания результатов и инициативности, выявленный у невовлеченных учеников.

Аналогично, мы проанализировали ресурсы высоко-вовлеченных и невовлеченных учеников в 7–8 классах (табл. 4).

Таблица 4. Значимые предикторы успеваемости в типологических группах 7–8 классов

| Группа | R ² | Значимые предикторы | β |
|----------------------|----------------|--|----------|
| «Высоко-вовлеченные» | 0,11 | Общий уровень осознанной саморегуляции | 0,234* |
| | | Открытость опыту | 0,248 |
| «Невовлеченные» | 0,40 | Оценивание результатов | 0,385*** |
| | | Общий уровень отношения к учению | 0,547*** |
| | | Нейротизм | 0,451*** |
| | | Инициативность | -0,226* |
| | | Экстраверсия | -0,185* |

Примечание: * — $p < 0.05$, ** — $p < 0.01$, *** — $p < 0.001$, курсивом обозначена значимость на уровне тенденции

Table 4. Significant predictors of academic performance in typological groups in grades 7–8

| Group | R ² | Significant predictors | β |
|------------------|----------------|---------------------------------------|--------------|
| “Highly-engaged” | 0.11 | General level of self-regulation | 0.234* |
| | | Openness to experience | <i>0.248</i> |
| “Disengaged” | 0.40 | Results evaluation | 0.385*** |
| | | General level of attitude to learning | 0.547*** |
| | | Neuroticism | 0.451*** |
| | | Independence | -0.226* |
| | | Extraversion | -0.185* |

Note: * — p < 0.05, ** — p < 0.01, *** — p < 0.001, *italics* indicate significance at the trend level

Обнаружено, что в высоко-вовлеченной группе ведущим ресурсом успеваемости выступает общий уровень осознанной саморегуляции. Также выявлено влияние открытости новому опыту на уровне тенденции. В невовлеченной группе значимыми ресурсами успеваемости оказываются регуляторная компетен-

ция оценивания результатов, общий уровень отношения к учению, а также нейротизм. В этой группе также обнаруживаются факторы, препятствующие успеваемости: инициативность и экстраверсия. Наконец, мы выявили ресурсы успеваемости в типологических группах 9–11 классов (табл. 5).

Таблица 5. Значимые предикторы успеваемости в типологических группах 9–11 классов

| Группа | R ² | Значимые предикторы | β |
|----------------------|----------------|--|--------------|
| «Высоко-вовлеченные» | 0,27 | Мотивация достижения | 0,245* |
| | | Общий уровень осознанной саморегуляции | <i>0,203</i> |
| | | Нейротизм | 0,447*** |
| | | Общий уровень отношения к учению | 0,386** |
| «Невовлеченные» | 0,29 | Открытость опыту | 0,212* |
| | | Оценивание результатов | 0,287** |
| | | Мотивация достижения | 0,257** |
| | | Экстраверсия | -0,404*** |

Примечание: * — p < 0,05, ** — p < 0,01, *** — p < 0,001, *курсивом* обозначена значимость на уровне тенденции

Table 5. Significant predictors of academic performance in typological groups in grades 9–11

| Group | R ² | Significant predictors | β |
|------------------|----------------|---------------------------------------|--------------|
| “Highly-engaged” | 0.27 | Achievement motivation | 0.245* |
| | | General level of self-regulation | <i>0.203</i> |
| | | Neuroticism | 0.447*** |
| | | General level of attitude to learning | 0.386** |
| “Disengaged” | 0.29 | Openness to experience | 0.212* |
| | | Results evaluation | 0.287** |
| | | Achievement motivation | 0.257** |
| | | Extraversion | -0.404*** |

Note: * — p < 0.05, ** — p < 0.01, *** — p < 0.001, *italics* indicate significance at the trend level

В 9–11 классах в обеих группах обнаруживаются значимые вклады со стороны и регуляторных, и мотивационных, и личностных показателей. Отметим, что в обеих группах выявлен позитивный вклад мотивации достижения. В высоко-вовлеченной группе

ресурсами успеваемости также оказываются общий уровень отношения к учению, нейротизм, а также общий уровень осознанной саморегуляции (тенденция). Успеваемость невовлеченных учеников в данном периоде обучения поддерживается регуляторным ком-

понентом оценивания результатов и личностной диспозицией открытости опыту. При этом экстраверсия в данной группе выступает фактором, потенциально снижающим успеваемость.

Обсуждение результатов

В результате данного исследования нам удалось выявить группы обучающихся с профилями школьной вовлеченности, стабильно воспроизводимыми во всех периодах обучения в средней и старшей школе: «высоко-вовлеченную» и «невовлеченную». Полученные результаты соотносятся с исследованиями специфики школьной вовлеченности, проводимыми в рамках индивидуально-ориентированного подхода, в которых также стабильно выявляются группы обучающихся с высокой и низкой выраженностью школьной вовлеченности (Bae, DeBusk-Lane, 2019; van Rooij Jansen, van de Grift, 2017). Отметим, что обнаруженные нами профили отличаются гармоничной структурой, что соотносится с нашими представлениями о структуре профилей, сформированных при различных уровнях осознанной саморегуляции (Моросанова, 2021). Можно предположить, что гармоничный или акцентированный тип профиля вовлеченности, как и в случае саморегуляции, во многом связан с общим уровнем выраженности этой характеристики.

Выявленные нами группы были проанализированы с точки зрения частоты встречаемости в каждом периоде обучения. Интересно, что мы не обнаружили возрастных различий в частоте встречаемости профилей: обе группы встречаются примерно с одинаковой частотой в каждом периоде обучения, причем встречаемость высоко-вовлеченных обучающихся выше, чем невовлеченных. Отметим, что ранее нами были получены данные о нелинейном характере изменений школьной вовлеченности (Фомина, Филиппова, Моросанова, 2021; Бондаренко, Цыганов, Моросанова, 2022). Вероятно, полученный нами результат связан с характером анализируемых нами данных: мы изучали индивидуально-типологическую специфику вовлеченности на материале возрастных срезов. Вероятно, увидеть обнаруживаемую нами на общей выборке нелинейности можно при помощи других типов анализа, позволяющих исследовать индивидуальные траектории в динамике.

Было проведено сравнение высоко-вовлеченных и невовлеченных групп с точки зрения различий в регуляторных, мотивационных и личностных особенностях. Согласно полученным данным, высоко-вовлеченные ученики отличаются от невовлеченных развитой способностью к осознанной саморегуляции, позитивным эмоционально-мотивационным отношением к учению, высокой мотивацией достижения, экстраверсией, добросовестностью и открытостью опыту. Невовлеченные группы отличаются выраженными амотивацией и нейротизмом. Полу-

ченные результаты соотносятся как с данными о связи школьной вовлеченности с различными некогнитивными предикторами академических достижений, обнаруживаемыми при исследовании общих закономерностей (напр., Фомина, Филиппова, Моросанова, 2021; Wang et al., 2019), так и с результатами исследований индивидуально-типологических особенностей школьной вовлеченности (напр., Потанина, Моросанова, 2023; Bae, DeBusk-Lane, 2019).

В каждом периоде обучения нами были проанализированы регуляторные, личностные и мотивационные ресурсы успеваемости высоко-вовлеченных и невовлеченных учащихся. Обнаружено, что если в 5–6 классах успеваемость учащихся (как высоко-вовлеченных, так и невовлеченных) обеспечивается только саморегуляцией и личностными особенностями, то в 7–8 классе к ним добавляется эмоционально-мотивационное отношение к учению, а в старшей школе (9–11 классы) успеваемость учащихся связана со всем спектром регуляторных, мотивационных и личностных ресурсов. Этот результат соотносится с данными о ресурсах успеваемости в средней и старшей школе, полученными при анализе общих закономерностей (Morosanova et al., 2018).

Что касается возрастной и типологической специфики анализируемых групп, в 5–6 классе успеваемость обеих групп обеспечивается экстраверсией и осознанной саморегуляцией. Экстраверсия, согласно исследованиям (Mammadov, 2022), является значимым позитивным предиктором успеваемости в младшей и средней школе, когда позитивные взаимодействия с учителями и сверстниками поддерживают процесс усвоения школьного материала. В этой связи, не удивительно, что эта личностная диспозиция поддерживает высокую успеваемость у высоко-вовлеченных в учебный процесс детей, и может выступать важным ресурсом повышения академической успешности учеников, чья вовлеченность оказывается низкой. Общий уровень осознанной саморегуляции является универсальным ресурсом академической успеваемости, поддерживающим ее на протяжении всего обучения (Моросанова, 2021). И наши данные показывают, что общий уровень саморегуляции обеспечивает высокую успеваемость высоко-вовлеченных групп во всех периодах обучения. Что касается невовлеченных групп, то в них обнаруживается специфика влияния регуляторных компонентов на успеваемость, выражающаяся в их разнонаправленном вкладе. В 5–6 классах повышение успеваемости возможно за счет развития регуляторно-личностной компетенции ответственности, тогда как планирование, оценивание результатов и инициативность потенциально могут ей препятствовать. Похожие результаты получены ранее для группы с низким психологическим благополучием и средней успеваемостью на выборке шестиклассников (Потанина, Моросанова, 2022). По-видимому, изначально низкий уровень этих регуляторных компетенций

совместно с низкой вовлеченностью не позволяет повысить успеваемость в этом возрасте, даже при условии их развития.

В 7–8 классах в высоко-вовлеченной группе общий уровень осознанной саморегуляции является ведущим ресурсом успеваемости. Кроме того, в этой группе обнаружен вклад открытости опыту. Согласно данным исследований, открытость опыту является одним из важных позитивных предикторов успеваемости, в особенности, на этапе обучения в средней и старшей школе (Hessen, Kuncel, 2022). Невовлеченные ученики в этот период обучения могут потенциально повысить успеваемость за счет оценивания результатов, общего уровня отношения к учению, а также повышенного нейротизма. Оценивание результатов связано с умением сопоставлять информацию о достигаемых результатах с субъективно принятыми критериями успешности учебных действий, и является одним из наиболее значимых ресурсов академической успеваемости для учеников в этот период обучения (Morosanova et al., 2018; Моросанова и др., 2021). Полученный результат о вкладе позитивного мотивационно-эмоционального отношения к учению соотносится с данными о его ресурсной роли для академической успешности (Моросанова, Фомина, Цыганов, 2017). Что касается вклада нейротизма, то ряд исследований демонстрирует позитивную связь этой личностной черты с успеваемостью обучающихся (Mammadov, 2022). Применительно к данной группе повышение тревожности у таких учеников приводит к большей заинтересованности в достижении хороших результатов обучения. Отметим также, что именно в этот период обучения мы наблюдаем негативный вклад экстраверсии в успеваемость невовлеченной группы, что соотносится с данными о негативной связи экстраверсии и успеваемости при переходе к старшим ступеням обучения (Zupančič et al., 2016).

В 9–11 классах успеваемость обеих групп начинает также обеспечиваться академической мотивацией достижения. Этот результат соотносится с данными о том, что именно внутренняя академическая мотивация, в особенности, мотивация достижения в старших классах играет ведущую роль в поддержании успеваемости (Гордеева, 2017), тогда как осознанная саморегуляция выступает фактором, опосредствующим ее влияние на академическую успешность (Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2020). Отметим высокий позитивный вклад нейротизма в этой группе, что, вероятно, связано с его мобилизующей ролью в процессе подготовки к экзаменам, в особенности для учащихся, уже вовлеченных в учебный процесс, достигающих высокие результаты и мотивированных поддерживать успеваемость на высоком уровне (Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2020). Для невовлеченных учеников в 9–11 классах, кроме мотивации достижения, ресурсную роль играет регуляторный процесс оценивания результатов и открытость опыту. Значимое влияние оценивания результатов в данной

группе также может быть связано с задачами подготовки к выпускным экзаменам, для которых адекватная оценка полученного результата и его дальнейшая коррекция является одним из важнейших факторов их успешной сдачи.

Практическое применение

Полученные результаты раскрывают возрастную и индивидуальную специфику психологических ресурсов успеваемости обучающихся с высокой и низкой школьной вовлеченностью. Данные исследования могут использоваться психологами и педагогами для разработки программ поддержки невовлеченных в процесс обучения и неуспевающих учеников в разные периоды обучения в средней и старшей школе, а также для помощи обучающимся в период подготовки к сдаче государственных экзаменов.

Выводы

Таким образом, исследование показало существование специфики типологических аспектов регуляторных и личностных ресурсов успеваемости в зависимости от профиля школьной вовлеченности.

1. Выявлены «высоко-вовлеченная» и «невовлеченная» группы, воспроизводящиеся во всех периодах обучения в средней и старшей школе. Выявленные группы отличаются гармоничными индивидуально-типологическими профилями школьной вовлеченности, характеризующимися равной выраженностью всех его компонентов. Процентное соотношение частоты встречаемости высоко-вовлеченных и невовлеченных групп не различается в зависимости от периода обучения. Во всех возрастных периодах высоко-вовлеченных учащихся больше, чем невовлеченных.
2. Высоко-вовлеченные обучающиеся вне зависимости от периода обучения отличаются высокой развитостью осознанной саморегуляции, позитивным мотивационно-эмоциональным отношением к учению, высокими мотивацией достижения, экстраверсией, добросовестностью и открытостью опыту. Невовлеченные ученики характеризуются выраженными амотивацией и нейротизмом.
3. Обнаружено, что в 5–6 классах успеваемость обеих групп обеспечивается саморегуляцией и личностными особенностями; в 7–8 классах ресурсом успеваемости также становится отношение к учению; в 9–11 классах успеваемость учащихся начинает поддерживаться академической мотивацией.
4. Успеваемость высоко-вовлеченных учеников во все периоды обучения поддерживается общим уровнем осознанной саморегуляции. В 5–6 классах помимо него ресурсом успеваемости также является экстраверсия, в 7–8 классах — открытость опыту. В 9–11 классах вклад осознанной са-

морегуляции снижается, а значимыми ресурсами успеваемости становятся мотивация достижения и нейротизм.

5. В группах невовлеченных учеников обнаруживается вклад различных регуляторных компонентов в успеваемость. Ресурсами успеваемости в 5–6 классах являются экстраверсия и ответственность. В 7–8 классах наиболее важными ресурсами академической успешности становятся оценивание результатов, общий уровень отношения

к учению и нейротизм. В 9–11 классах ресурсная роль оценивания результатов в этой группе сохраняется и также обнаруживается влияние мотивации достижения и открытости новому опыту.

6. Дальнейшие исследования могут быть связаны с организацией лонгитюдных исследований, связанных с изучением изменения индивидуальных траекторий вовлеченности обучающихся, а также выявлением факторов, влияющих на эти траектории.

Литература

- Андреева А.Д., Прихожан А.М. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы // Психологическая диагностика. 2006. № 1. С. 33–38.
- Бондаренко И.Н., Цыганов И.Ю., Моросанова В.И. Факторная структура опросника «Отношение к учению в средних и старших классах школы» // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. Материалы III Международной научно-практической конференции 19–21 апреля 2018 г. Калуга, Россия. Калуга: ИП Якунин А.В., 2018. С. 3–9.
- Бондаренко И.Н., Цыганов И.Ю., Моросанова В.И. Роль осознанной саморегуляции в динамике познавательной активности и школьной вовлеченности учащихся в период перехода из основной в старшую школу: лонгитюдное исследование // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2022. № 4. С. 200–223. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.09>
- Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 2. С. 65–74. <http://doi.org/10.17759/pse.2017220206>
- Моросанова В.И. Развитие ресурсного подхода к исследованию осознанной саморегуляции достижения целей и саморазвития человека // Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени : Коллективная монография. Москва : Психологический институт Российской академии образования. 2020. С. 11–37.
- Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 4–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
- Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10, № 2. С. 27–37.
- Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Возрастные различия осознанной саморегуляции учебной деятельности во взаимосвязи с академической мотивацией, личностными особенностями учащихся и результатами их обучения // Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени : Коллективная монография. Москва : Психологический институт Российской академии образования. 2020. С. 87–106.
- Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Потанина А.М., Ишмуратова Ю.А. Осознанная саморегуляция в системе предикторов успешности по русскому языку в школе (общая модель и ее модификации) // Национальный психологический журнал. 2021. № 3(43). С. 15–30. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0302>
- Моросанова В.И., Потанина А.М., Цыганов И.Ю. Личностные особенности и академическая успеваемость у школьников с различными профилями осознанной саморегуляции учебной деятельности // Педагогика. 2020. Т. 84, № 9. С. 29–44.
- Моросанова В.И., Филиппова Е.В. От чего зависит надежность действий учащихся на экзамене // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 65–78.
- Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей. М.; СПб.: Нестор-История, 2017.
- Потанина А.М., Моросанова В.И. Регуляторные и личностные ресурсы успешности школьного обучения: индивидуально-типологические аспекты // Вопросы психологии. 2021. Т. 67, № 5. С. 65–75.
- Потанина А.М., Моросанова В.И. Индивидуально-типические особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, психологического благополучия и академической успеваемости учащихся 6-х классов // Теоретическая и Экспериментальная Психология. 2022. Т. 15, № 1. С. 52–78. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-52-78>
- Потанина А.М., Моросанова В.И. Дифференциальные аспекты регуляторных и личностных ресурсов успеваемости учащихся с различными профилями школьной вовлеченности // Теоретическая и Экспериментальная Психология. 2023. № 4 (в печати).
- Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 194–213. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.09>
- Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И. Медиаторные эффекты саморегуляции во взаимосвязи школьной вовлеченности и академической успешности учащихся разного возраста // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19, № 4. С. 835–846. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-835-846>
- Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И. Лонгитюдное исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 5. С. 30–42. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260503>
- Bae, C.L., DeBusk-Lane, M. (2019). Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science. *Learning and Individual Differences*, 74, 101753. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101753>

- Cleary, T.J., Slemp, J., Pawlo, E.R. (2021). Linking student self-regulated learning profiles to achievement and engagement in mathematics. *Psychology in the Schools*, 58(3), 443–457. <https://doi.org/10.1002/pits.22456>
- Dai, W., Li, Z., Jia, N. (2022). Self-regulated learning, online mathematics learning engagement, and perceived academic control among Chinese junior high school students during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis and mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1042843>
- Estévez, I. Rodríguez-Llorente, C., Piñeiro, I., González-Suárez, R., Valle, A. (2021). School engagement, academic achievement, and self-regulated learning. *Sustainability*, 13(6), 3011. <https://doi.org/10.3390/su13063011>
- Fomina, T.G., Burmistrova-Savenkova, A.V., Morosanova, V.I. (2020). Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study. *Behavioral Sciences*, 10(3), 67. <https://doi.org/10.3390/bs10030067>
- Fredricks, J.A., Ye, F., Wang, M.-T., Brauer, S. (2019). Profiles of school disengagement: Not all disengaged students are alike. Handbook of student engagement interventions. In J.A. Fredricks, A.L. Reschly, S.L. Christenson (Eds.), (pp. 31–43). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00003-6>
- Hessen, P.R., Kuncel, N.R. (2022). Beyond grades: A meta-analysis of personality predictors of academic behavior in middle school and high school. *Personality and Individual Differences*, 199, 111809. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111809>
- Howard, J.L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J.X.Y., Ryan, R.M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Kriegbaum, K., Becker, N., Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 25, 120–148. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001>
- Lazowski, R.A., Hulleman, C.S. (2016). Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602–640. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>
- Lee, J., Stankov, L., (2018). Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA. *Learning and Individual Differences*, 65, 50–64. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.009>
- Lei, H., Cui, Y., Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Mammadov, S. (2022). Big Five personality traits and academic performance: A meta-analysis. *Journal of Personality*, 90(2), 222–255.
- Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G., Burmistrova-Savenkova, A.V. (2018). Self-regulation, personality factors, academic motivation and math achievement in middle and senior school: variations across grade level. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpsBS*, 43, 401–410.
- Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2022). Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model. *Psychology in Russia*, 15(4), 170. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0411>
- Niemivirta, M., Pulkka, A.-T., Tapola, A., Tuominen, H. (2019). Achievement goal orientations: A person-oriented approach. The Cambridge handbook of motivation and learning. In K.A. Renninger, S.E. Hidi (Eds.), (pp. 566–616). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.025>
- Pöysä, S., Poikkeus, A.M., Muotka, J., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.K. (2020). Adolescents' engagement profiles and their association with academic performance and situational engagement. *Learning and Individual Differences*, 82, 101922. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101922>
- Robson, D.A., Allen, M.S., Howard, S.J. (2020) Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Schmidt, J.A., Rosenberg, J.M., Beymer, P.N. (2018). A person-in-context approach to student engagement in science: Examining learning activities and choice. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(1), 19–43. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101922>
- Stajkovic, A.D., Bandura, A., Locke, E.A., Lee, D., Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120, 238–245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>
- van Rooij, E.C., Jansen, E.P., van de Grift W.J. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.004>
- Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., Linn, J.S. (2019). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592–606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>
- Yin, K., Lee, P., Sheldon, O.J., Li, C., Zhao, J. (2021). Personality profiles based on the FFM: A systematic review with a person-centered approach. *Personality and Individual Differences*, 180, 110996. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110996>
- Zupančič, M., Kavčič, T., Slobodskaya, H.R., Akhmetova, O.A. (2016). Broad and narrow personality traits predicting academic achievement over compulsory schooling: A cross-sectional study in two countries. *The Journal of Early Adolescence*, 36(6), 783–806. <https://doi.org/10.1177/0272431615588954>

References

- Andreeva, A.D., Prikhozhan, A.M. (2006) Methods of diagnostics of learning motivation and emotional attitude to learning in middle and high school. *Psikhologicheskaya diagnostika (Psychological Diagnostics)*, 1, 33–38. (In Russ.).
- Bondarenko, I.N., Tsyganov, I.Yu., Morosanova, V.I. (2018). Factor structure of the questionnaire “Attitude to learning in middle and high school”. Personality, intelligence, metacognitions: research approaches and educational practices. Materials of the III International Scientific and Practical Conference (pp. 3–9) on April 19–21, 2018. Kaluga, Russia., Russia. Kaluga: IP Yakunin A.V. (In Russ.).
- Bondarenko, I.N., Tsyganov, I.Yu., Morosanova, V.I. (2022). The role of conscious self-regulation in the dynamics of cognitive activity and cognitive engagement of students during the transition from secondary to high school: a longitudinal study.

- Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Lomonosov Psychology Journal)*, 4, 200–223. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.09> (In Russ.).
- Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Gizhitskii, V.V, Gavrichenkova, T.K. (2017). Intrinsic and extrinsic academic motivation scale for schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 22(2), 65–74 <https://doi.org/10.17759/pse.2017220206> (In Russ.).
- Morosanova, V.I. (2020). Development of a resource approach to the study of conscious self-regulation of achieving goals and self-development of a person. In V.I. Morosanova, Yu.P. Zinchenko (Eds.) *Psychology of self-regulation: evolution of approaches and challenges of time: A collective monograph* (pp. 11–37). Moscow : Psychological Institute of the Russian Academy of Education, (In Russ.).
- Morosanova, V.I. (2021). Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving the problems of human activity. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Lomonosov Psychology Journal)*, 1, 3–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01> (In Russ.).
- Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N. (2017). Diagnostics of conscious self-regulation of educational activity: a new version of the SPLAQ-M questionnaire. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and Experimental Psychology)*, 10(2), 27–37. (In Russ.).
- Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2020). Age differences in conscious self-regulation of learning activity in relation to academic motivation, personality characteristics of students and the their learning results. In V.I. Morosanova, Yu.P. Zinchenko (Eds.) *Psychology of self-regulation: evolution of approaches and challenges of time : A collective monograph* (pp. 134–151). Moscow : Psychological Institute of the Russian Academy of Education. (In Russ.).
- Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Potanina, A.M., Ishmuratova, Yu.A. (2021). Conscious self-regulation in the system of predictors of success in Russian language at school (general model and its modifications) *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 3(43), 15–30. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0302> (In Russ.).
- Morosanova, V.I., Potanina, A.M., Tsyganov, I.Yu. (2020). Personal characteristics and academic performance of students with different profiles of conscious self-regulation of educational activities. *Pedagogika (Pedagogics)*, 84(9) 29–44. (In Russ.).
- Morosanova, V.I., Filippova, E.V. (2019) What determines the reliability of students' actions on the exam. *Voprosy psikhologii (Questions in Psychology)*, 1, 65–78. (In Russ.).
- Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Tsyganov, I.Yu. (2017). Conscious self-regulation and attitude to learning in achieving educational goals. Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).
- Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2021). Regulatory and personal resources of school success: individual typological aspects. *Voprosy psikhologii (Questions in Psychology)*, 67(5), 65–75. (In Russ.).
- Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2022). Individual-typological features of relationship between conscious self-regulation, psychological well-being and academic achievement in 6-th grade students. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and Experimental Psychology)*, 1(15), 52–78. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-52-78> (In Russ.).
- Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2023). Differential aspects of regulatory and personality resources of students with different profiles of school engagement. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and Experimental Psychology)*, 4 (in print). (In Russ.).
- Fomina, T.G., Morosanova, V.I. (2020). Russian adaptation and validation of the “Multidimensional School Engagement Scale”. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Lomonosov Psychology Journal)*, 3, 194–213. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.09> (In Russ.).
- Fomina, T.G., Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2022). Mediation effects of self-regulation in the relationship between school engagement and academic success of students of different ages. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki (Psychology. Journal of the Higher School of Economics)*, 19(4), 835–846. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-835-846> (In Russ.).
- Fomina, T.G., Filippova, E.V., Morosanova, V.I. (2021). Longitudinal study of the relationship between conscious self-regulation, school engagement and student academic achievement. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 26(5), 30–42. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260503> (In Russ.).
- Bae, C.L., DeBusk-Lane, M. (2019). Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science. *Learning and Individual Differences*, 74, 101753. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101753>
- Cleary, T.J., Slem, J., Pawlo, E.R. (2021). Linking student self-regulated learning profiles to achievement and engagement in mathematics. *Psychology in the Schools*, 58(3), 443–457. <https://doi.org/10.1002/pits.22456>
- Dai, W., Li, Z., Jia, N. (2022). Self-regulated learning, online mathematics learning engagement, and perceived academic control among Chinese junior high school students during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis and mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1042843>
- Estévez, I., Rodríguez-Llorente, C., Piñeiro, I., González-Suárez, R., Valle, A. (2021). School engagement, academic achievement, and self-regulated learning. *Sustainability*, 13(6), 3011. <https://doi.org/10.3390/su13063011>.
- Fomina, T.G., Burmistrova-Savenkova, A.V., Morosanova, V.I. (2020). Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study. *Behavioral Sciences*, 10(3), 67. <https://doi.org/10.3390/bs10030067>
- Fredricks, J.A., Ye, F., Wang, M.-T., Brauer, S. (2019). Profiles of school disengagement: Not all disengaged students are alike. *Handbook of student engagement interventions*. In J.A. Fredricks, A.L. Reschly, S.L. Christenson (Eds.), (pp. 31–43). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00003-6>
- Hessen, P.R., Kuncel, N.R. (2022). Beyond grades: A meta-analysis of personality predictors of academic behavior in middle school and high school. *Personality and Individual Differences*, 199, 111809. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111809>
- Howard, J.L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J.X.Y., Ryan, R.M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Kriegbaum, K., Becker, N., Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 25, 120–148. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001>
- Lazowski, R.A., Hulleman, C.S. (2016). Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602–640. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>

- Lee, J., Stankov, L. (2018). Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA. *Learning and Individual Differences*, 65, 50–64. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.009>.
- Lei, H., Cui, Y., Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Mammadov, S. (2022). Big Five personality traits and academic performance: A meta-analysis. *Journal of Personality*, 90(2), 222–255.
- Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G., Burmistrova-Savenkova, A.V. (2018) Self-regulation, personality factors, academic motivation and math achievement in middle and senior school: variations across grade level. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*, 43, 401–410.
- Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2022). Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model. *Psychology in Russia*, 15(4), 170. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0411>
- Niemivirta, M., Pulkka, A.-T., Tapola, A., Tuominen, H. (2019). Achievement goal orientations: A person-oriented approach. The Cambridge handbook of motivation and learning. In K.A. Renninger, S.E. Hidi (Eds.), (pp. 566–616). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.025>
- Pöysä, S., Poikkeus, A.M., Muotka, J., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.K. (2020). Adolescents' engagement profiles and their association with academic performance and situational engagement. *Learning and Individual Differences*, 82, 101922. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101922>
- Robson, D.A., Allen, M.S., Howard, S.J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Schmidt, J.A., Rosenberg, J.M., Beymer, P.N. (2018). A person-in-context approach to student engagement in science: Examining learning activities and choice. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(1), 19–43. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101922>
- Stajkovic, A.D., Bandura, A., Locke, E.A., Lee, D., Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120, 238–245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>
- van Rooij, E.C., Jansen, E.P., van de Grift W.J. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.004>
- Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., Linn, J.S. (2019). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592–606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>
- Yin, K., Lee, P., Sheldon, O. J., Li, C., Zhao, J. (2021). Personality profiles based on the FFM: A systematic review with a person-centered approach. *Personality and Individual Differences*, 180, 110996. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110996>
- Zupančič, M., Kavčič, T., Slobodskaya, H.R., Akhmetova, O.A. (2016). Broad and narrow personality traits predicting academic achievement over compulsory schooling: A cross-sectional study in two countries. *The Journal of Early Adolescence*, 36(6), 783–806. <https://doi.org/10.1177/0272431615588954>

Поступила: 10.10.2023

Получена после доработки: 09.11.2023

Принята в печать: 20.11.2023

Received: 10.10.2023

Revised: 09.11.2023

Accepted: 20.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



Анна Михайловна Потанина — научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, a.m.potan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>

Anna M. Potanina — Researcher at the Department of Psychology of Self-regulation, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, a.m.potan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>



Игорь Юрьевич Цыганов — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, i4321@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1673-9091>

Igor Yu. Tsyganov — Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, Department of Psychology of Self-regulation, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, i4321@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1673-9091>



Барвара Ильинична Моросанова — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, morosanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>

Varvara I. Morosanova — Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology of Self-regulation, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, morosanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>