

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

№ 75

**Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций
(свидетельство о регистрации ПИ № 77-12789 от 31 мая 2002 г.)**

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны
быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой
степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук»,
Высшей аттестационной комиссии

Томск
2020

Учредитель – Томский государственный университет

«Сибирский психологический журнал» является научно-практическим изданием, публикует оригинальные статьи по различным отраслям психологии. «Сибирский психологический журнал» публикует результаты завершённых оригинальных исследований в различных областях современной психологии, ранее нигде не публиковавшиеся и не представленные к публикации в другом издании. Решение о публикации принимается научной редакцией после рецензирования, учитывая соответствие тематике журнала, актуальность проблемы, научную и практическую новизну и значимость, профессионализм выполнения работы, качество подготовки и оформления материала. Официальные языки журнала: русский и английский. Средний срок рассмотрения рукописи 3–6 месяцев.

«Сибирский психологический журнал» выходит ежеквартально. Публикации осуществляются на некоммерческой основе. Все опубликованные материалы находятся в свободном доступе.

Журнал индексируется: eLIBRARY.RU; Web of Science Core Collection's Emerging Sources Citation Index; Scopus

Адрес редакции и издателя: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36, Томский государственный университет, сайт <http://journals.tsu.ru/psychology>

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор – Залевский Г.В. (Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, Калининград). E-mail: usya9@sibmail.com

Лукьянов О.В. – зам. главного редактора (Томский государственный университет, Томск). E-mail: lukyjanov7@gmail.com

Алексеевская Е.О. – ответственный секретарь редакции журнала (Томский государственный университет, Томск). E-mail: sibjornpsy@gmail.com

Богомаз С.А. (Томский государственный университет, Томск); **Бохан Т.Г.** (Томский государственный университет, Томск); **Кабрин В.И.** (Томский государственный университет, Томск); **Карнышев А.Д.** (Иркутский государственный университет, Иркутск); **Козлова Н.В.** (Томский государственный университет, Томск); **Красноярцева О.М.** (Томский государственный университет, Томск); **Мещерякова Э.И.** (Томский государственный университет, Томск); **Серый А.В.** (Кемеровский государственный университет, Кемерово)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Асмолов А.Г. (МГУ имени М.В. Ломоносова, федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования», Москва, Россия); **Бохан Н.А.** (Томский национальный исследовательский медицинский центр Российской академии наук, Томск, Россия); **Вассерман Л.И.** (Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт имени В.М. Бехтерева, Санкт-Петербург, Россия); **Галажинский Э.В.** (Томский государственный университет, Томск, Россия); **Гарбер И.Е.** (Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия); **Зинченко Ю.П.** (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия); **Знаков В.В.** (Институт психологии РАН, Москва, Россия); **Ковас Ю.** (Голдсмитс, Университет Лондона, Лондон, Великобритания); **Лаги Ф.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Ломбардо К.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Лучиди Ф.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Малых С.Б.** (Психологический институт РАО, Москва, Россия); **Такушян Г.** (Фордхемский университет, Нью-Йорк, США); **Тхостов А.Ш.** (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия); **Ушаков Д.В.** (Институт психологии РАН, Москва, Россия)

Издательство: Издательский Дом Томского государственного университета

Редактор Шумская Е.Г.; редакторы-переводчики: Лукьянова Е.О., Стайпек А.А., Горенинцева В.Н.; оригинал-макет Шумской Е.Г.; дизайн обложки: Кривцова Л.Д.

Подписано в печать 31.03.2020 г. Формат 70x108¹/₁₆. Усл.-печ. л. 17,4. Тираж 50 экз. Заказ № 4291. Цена свободная.

Дата выхода в свет 10.04.2020 г.

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании Издательского Дома Томского государственного университета. 634050, пр. Ленина, 36, Томск, Россия

Тел.: 8(382-2)–52-98-49; 8(382-2)–52-96-75. Сайт: <http://publish.tsu.ru>. E-mail: rio.tsu@mail.ru

ABOUT SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

Founder – Tomsk State University

The scientific journal “Siberian journal of psychology” publishes the results of the completed original researches (theoretical and experimental manuscripts) in different areas of contemporary psychology which have not been published before in this or any other edition. Besides, it includes descriptions of conceptually new methods of research, round-up articles on particular topics and overviews.

The Editorial Board of the “Siberian journal of psychology” commits to the internationally accepted principles of publication ethics expressed.

International standard serial edition number: ISSN 1726-7080 (Print), ISSN 2411-0809 (Online)

Language: Russian, English

Publications are on non-commercial basis (FREE).

Open access

Term of publication: 3–12 months

Abstracting and Indexing: eLIBRARY.RU; Emerging Sources Citation Index (Web of Science Core Collection's); Scopus.

Contact the Journal

Tomsk State University, 36 Lenin Ave., Tomsk 634050, Russian Federation

<http://journals.tsu.ru/psychology/en/>

Editor-in-Chief – Genrikh V. Zalevsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, honored scientist of Russian Federation, member of the World Federation of Mental Health. E-mail: usya9@sibmail.com

Deputy Editor-in-Chief – Oleg V. Lukyanov, Dr. Sci. (Psychol.), Tomsk State University, Russia.

E-mail: lukyanov7@gmail.com

Executive secretary – Ekaterina O. Alekseevskaya, Tomsk State University, Russia.

E-mail: sibjornpsy@gmail.com

EDITORIAL COUNCIL

S.A. Bogomaz (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **T.G. Bokhan** (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **V.I. Kabrin** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **A.D. Karnyshev** (Irkutsk State University, Irkutsk, Russia); **N.V. Kozlova** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **O.M. Krasnorjadtseva** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **E.I. Meshcheriakova** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **A.V. Seryi** (Kemerovo State University, Kemerovo, Russia)

EDITORIAL BOARD [In Russian Alphabetical order]

A.G. Asmolov (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia); **N.A. Bokhan** (Mental Health Research Institute, Tomsk, Russia); **L.I. Vasserman** (St. Petersburg Research Institute of neuropsychiatric named Bekhterev, St. Petersburg, Russia); **E.V. Galazhinsky** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **I.E. Garber** (Saratov NG Chernyshevskii State University, Saratov, Russia); **Iu.P. Zinchenko** (Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia); **V.V. Znakov** (Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia); **Yu. Kovas** (Goldsmiths, University of London, London, UK); **F. Laghi** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **C. Lombardo** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **F. Lucidi** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **S.B. Malykh** (Psychological Institute Russian Academy of Education, Moscow, Russia); **H. Takooshian** (Fordham University, New York, USA); **A.Sh. Tkhostov** (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia); **D.V. Ushakov** (Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia)

PUBLISHER:

Tomsk State University Publishing House (Tomsk State University, Tomsk, Russia)

Editor E.G. Shumskaya; editor-translators: E.O. Lukyanova, A.A. Stipek; V.N. Gorenintseva; camera-ready copy E.G. Shumskaya; cover design L.D. Krivtsova.

Passed for printing 31.03.2020. Format 70x108¹/₁₆. Conventional printed sheets 17,4. Circulation – 50 copies. Order N 4291.

36 Lenin Ave., Tomsk 634050, Russian Federation. Tel. +7(382-2)–52-98-49. <http://publish.tsu.ru>. E-mail: rio.tsu@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Балановский В.В. Роль С. Н. Шпильрейна в формировании теоретического базиса аналитической психологии	6
Терехова Т.А., Трофимова Е.Л., Терехова Н.В. Самоидентификация современной российской интеллигенции по результатам психосемиотического анализа медиа-текстов	22
Лукьянов О.В., Бронер В.И., Васильев А.В. Категориальный аппарат психологии вовлеченности (аутентификации)	39
Дорфман Л.Я., Калугин А.Ю. Четырехфакторный опросник Я: его концептуальный и психометрический анализ	53
Глозман Ж.М., Наумова В.А., Мазуркевич А.В. Особенности переживания и отношения к одиночеству на этапе геронтогенеза	75
Тихомирова Т.Н., Мисожникова Е.Б., Малых С.Б. Когнитивные и регуляторные предикторы успешности выполнения тестов общих способностей в старшем дошкольном возрасте	97
Веракса Н.Е., Гаврилова М.Н., Белолуцкая А.К., Тарасова К.С. Эмоциональное и когнитивное развитие детей дошкольного возраста: анализ исследований с позиции структурно-диалектического подхода	115
Боенкина Е.А., Краснорядцева О.М., Щеглова Э.А., Бредун Е.В. Мотивационная модальность как прогностическая характеристика психологической готовности к замещающему родительству	144
Сагалакова О.А., Жирнова О.В., Труевцев Д.В., Стоянова И.Я. Когнитивные факторы нарушений психической деятельности при обсессивно-компульсивном расстройстве	159
Солодухин А.В., Видяева Н.Г., Помешкина Е.Е., Аргунова Ю.А., Серый А.В., Барбараш О.Л. Применение методов рационально-поведенческой психотерапии у пациентов со стабильной ишемической болезнью сердца и коронарным шунтированием	182
Попова О.Н. Прогнозирование эффективности самоопределения личности по характеристикам сбалансированности временной перспективы	195
Памяти Эммы Ивановны Мещеряковой	209

CONTENTS

Balanovskiy V.V. Role of Sabina Spielrein in Forming Theoretical Basis of the Analytical Psychology	6
Terekhova T.A., Trofimova E.L., Terekhova N.V. Self-Identity of Modern Russian Intelligentsia on the Basis of Psychosemiotical Analysis of Media Texts	22
Lukyanov O.V., Broner V.I., Vasiliev A.V. Categories of the Psychology of Involvement (Authentication)	39
Dorfman L.Ya., Kalugin A.Yu. The Four-Factor Self Questionnaire: Theoretical and Psychometric Analysis	53
Glozman Z.M., Naumova V.A., Mazurkevich A.V. Loneliness and Attitude towards it at the Stage of Gerontogenesis	75
Tikhomirova T.N., Misozhnikova E.B., Malykh S.B. Cognitive and Regulatory Predictors of Success in General Ability Tests in Preschool Years	97
Veraksa N.E., Gavrilova M.N., Belolutsкая A.K., Tarasova K.S. Association between cognitive and emotional development in preschool age	115
Boenkina E.A., Krasnoryadtseva O.M., Shcheglova E.A., Bredun E.V. Motivational Modality as a Prognostic Characteristic of Psychological Readiness for Foster Parenting	144
Sagalakova O.A., Zhirnova O.V., Truevtsev D.V., Stoyanova I.Ya. Cognitive Factors of Mental Activity Abnormalities in Obsessive-Compulsive Disorder	159
Solodukhin A.V., Vidyayeva N.G., Pomeschkina E.E., Argunova U.A., Seryj A.V., Barbarash O.L. Rational Emotive Behavioral Therapy for Coronary Artery Disease Patients Undergoing Coronary Artery Bypass Grafting.....	182
Popova O.N. Predictive Efficiency of Self-Determination Based on the Balance Types of the Time Perspective	195
In Memory of Emma I. Meshcheriakova	209

УДК 159.964.26

РОЛЬ С.Н. ШПИЛЬРЕЙН В ФОРМИРОВАНИИ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО БАЗИСА АНАЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ¹

В.В. Балановский^а

^а *Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, 236041, Россия, Калининград, ул. А. Невского, д. 14*

Дается оценка роли С.Н. Шпильрейн в формировании теоретического базиса аналитической психологии. Демонстрируется значимость ее научного вклада в развитие представлений К.Г. Юнга о комплексе, фило- и онтогенезе психики, психогенезе шизофрении, коллективном бессознательном и деструкции. Особый акцент делается на последние два момента. Кроме того, выявляются некоторые различия в понимании сущности феномена деструкции С.Н. Шпильрейн, К.Г. Юнгом и З. Фрейдом.

Ключевые слова: С.Н. Шпильрейн; К.Г. Юнг; аналитическая психология; коллективное бессознательное; деструкция.

Первое близкое знакомство с представителем русской культуры у Юнга произошло в 1904 г. Тогда в швейцарскую психиатрическую клинику Бургхёльцли, где он работал, привезли уроженку Ростова-на-Дону Сабину Николаевну Шпильрейн. Юнг стал лечащим врачом восемнадцатилетней девушки. Для него Шпильрейн оказалась первой во многих аспектах. Она стала первым душевнобольным, на котором Юнг опробовал психоанализ. Шпильрейн оказалась его первой пациенткой, которая стала впоследствии прославленным ученым – доктором медицинских наук – и коллегой-психиатром. Во взаимоотношениях с Сабиной Николаевной Юнг впервые на своем опыте пережил, что такое Анима и какую роль этот архетип играет в жизни каждого мужчины [1. С. 129]. Шпильрейн стала первой женщиной, которая буквально свела его с ума, и одним из первых сильнейших разочарований в людях [2. Р. 229].

Если говорить о влиянии Шпильрейн на развитие психологии в целом, необходимо отметить, что Сабина Николаевна заложила основы детского психоанализа и организовала первый в мире научный семинар по этой теме в Москве в 1924 г. [3. Р. 81–82]. А. Фрейд сумела сделать нечто подобное только в 1927 г. [Ibid. Р. 80]. Нарботки Шпильрейн в области детской психологии предвосхитили открытия Л.С. Выготского, М. Кляйн, Д. Винникота [1. С. 6] и Ж. Пиаже, для которого она стала не только аналитиком, но и наставником и другом [4. Р. 271]. Помимо этого, Сабина Николаевна

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 19-78-00093.

создала оригинальную концепцию деструкции, оказавшую влияние на взгляды З. Фрейда [5. Р. 49] и Юнга. Кроме того, она одной из первых начала систематическое изучение женской психики [6], что в современных условиях активного развития гендерных исследований вызывает повышенный интерес [7. Р. 2–3].

Активное изучение творчества Шпильрейн началось не так давно. Точкой отсчета можно считать опубликование в 1974 г. избранной переписки Фрейда и Юнга [2], где Сабина Николаевна упоминается в 27 письмах. Следующим этапом переоткрытия наследия Шпильрейн стала монография А. Каротенуто. Книга стала бестселлером после ее перевода с итальянского на английский язык в 1982 г. [8]. Так как главной задачей Каротенуто было изучение феномена переноса и контрпереноса, то это во многом предопределило характер последующих публикаций о Сабине Николаевне. Даже в научной литературе до сих пор превалирует перекосяк в сторону обсуждения личной жизни Шпильрейн, а не всестороннего анализа ее идей.

Следующей вехой стал выход сборника трудов Сабины Николаевны на немецком языке в 1986 г. [9]. Особый вклад в изучение наследия Шпильрейн принадлежит И. Вакенхут и А. Вильке [10]. Помимо собственно исследовательской части, в их коллективной диссертации содержатся ценные дневниковые записи Сабины Николаевны и ее переписка. Кроме того, до сих пор одной из наиболее взвешенных работ, посвященных Шпильрейн, остается ее биография авторства С. Рихебехер [1].

Число публикаций о Сабине Николаевне с каждым годом только растет, правда, преимущественно на Западе. Свежий пример – коллективная монография под редакцией П. Купер-Уйат и Ф.Б. Килкорс [11]. Первая часть книги состоит из статей о различных этапах творчества Шпильрейн, вторая – из новых переводов ее трудов на английский. Здесь же следует отметить труды Дж. Лаунера [12], А.М. Селлс [7], М.Г. Пластова [13]. Среди российских исследователей творчества Шпильрейн следует отметить В.И. Овчаренко [14], Ф.Р. Филатова [15], С.Ф. Сироткина и Е.С. Морозову, Е.А. и В.Г. Ромек, племянника и племянницу Сабины Николаевны академика РАН Э.Э. Шпильрайн и переводчицу М.И. Шпильрейн [14. С. 69].

Вместе с тем в научной литературе до сих пор не в полной мере раскрыт потенциал идей Шпильрейн. Исследователей по-прежнему больше увлекают личная история, переживания, авторский стиль Сабины Николаевны, нежели всесторонняя оценка ее вклада в аналитическую психологию. Исправить ситуацию планировал Лаунер, но, к сожалению, он тоже дает очередное подробное жизнеописание Сабины Николаевны [12]. Однобокость рассмотрения личности и вклада Шпильрейн подчеркивает и Селлс. Но и ее больше интересуют дневники и письма Сабины Николаевны, ее переживания и стиль, а не научные идеи. Главная задача Селлс – переинтерпретации текстов Шпильрейн с мифопоэтической и феминистской точек зрения [7. Р. 2–3]. Здесь же следует упомянуть Пластова, который тоже пишет, что внимание к научным достижениям Шпильрейн ослаблено из-за фокусирования на ее отношениях с Юнгом и Фрейдом [13. Р. viii]. Но и он

больше концентрируется не на вкладе Шпильрейн, а на том, как в ее текстах раскрывается тема любви, причем не абстрактной, а вполне конкретной любви к Юнгу.

Главная цель данной статьи – восполнение недостатка фундаментальных исследований, посвященных всесторонней объективной оценке научного вклада Сабины Николаевны в развитие аналитической психологии. Ключевой метод, на основе которого получены результаты, – сопоставительный анализ идей Шпильрейн и Юнга с привлечением источников, в том числе архивных материалов, и критической литературы. Ввиду ограниченности объема статьи основное внимание уделяется концепции деструкции, остальные моменты затрагиваются вскользь.

Роль Шпильрейн в обосновании теории комплекса

Первым опубликованным научным трудом Шпильрейн стала статья [16], материалом для которой послужила ее докторская диссертация, защищенная в Университете Цюриха в сентябре 1911 г. [1. С. 377]. Научными руководителями исследования Сабины Николаевны выступили О. Блэйлер и Юнг, причем первый решал организационные вопросы, второй занимался содержательной частью. Поэтому неудивительно, что в своем исследовании Шпильрейн, прежде всего, решала задачи, стоявшие перед Юнгом. Первая среди них – эмпирическое обоснование новой теории комплекса. С задачей Сабина Николаевна справилась блестяще. Она доказала, что комплексы не только множественны, но при определенных условиях стремятся к автономии, вплоть до полного замещения эго-сознания. Более того, Шпильрейн приходит к заключению, что душа не является априори целостной, а состоит из множества разнообразных комплексов [17. С. 117]. Нечто похожее в явном виде встречается в текстах Юнга почти на 8 лет позже [18. Р. 307].

Первое открытие Шпильрейн имело важное значение для дальнейшего развития аналитической психологии. Оно подготовило почву для последующих выводов Юнга о фило- и онтогенезе психики. Он заключает, что явно выраженное эго-сознание и целостная душа – сравнительно позднее завоевание человечества [19. Р. 67], и это видно на примере разрозненной психики архаичного человека [Ibid. Р. 63]. Поэтому и каждый индивидуум в процессе своего развития должен пройти эти стадии формирования доминанты личности и консолидации вокруг нее менее сильных комплексов в процессе так называемого «комплексного срастания» [Ibid. Р. 70].

Такая гипотеза фило- и онтогенеза психики дает ключ к новой концепции психогенеза шизофрении, зачатки которой можно разглядеть в одной из ранних психоаналитических работ Юнга 1907 г. [20]. Суть идеи в том, что это заболевание является следствием нарушения онтогенеза психики, точнее, ее регресса к архаическому принципиально диссоциированному состоянию. Причем в таком состоянии коллективные содержания превалируют над индивидуальными. То, что при шизофрении коллективные содержания прорываются наружу и занимают доминирующее положение,

Шпильрейн заметила одной из первых в истории психоанализа [21. С. 82]. Впоследствии Юнг также отмечал, что под шизофренией понимает расстройство, в результате которого разрушаются личностные напластования психики и остаются только общекультурные содержания [22. Р. 243]. Именно этот факт и невозможность объяснить его с точки зрения классического фрейдизма натолкнул Юнга на идею наличия некоего источника всех этих коллективных содержаний – коллективного бессознательного.

Понятие родовой души у Шпильрейн как предвосхищение концепции коллективного бессознательного

Главными источниками представлений Шпильрейн о некой психической реальности, подобной коллективному бессознательному, являются ее первые фундаментальные труды, опубликованные в 1911 и 1912 гг. [16, 23]. В них содержатся идеи, которые потом органично вошли в аналитическую психологию Юнга. В первой работе формулируется и обосновывается первоначальная гипотеза о наличии коллективных бессознательных структур в психике и их роли в получении психического опыта и психогенезе шизофрении. Во второй статье эта гипотеза облекается в четкое понятие «души рода», или «родовой души», противостоящей «Я-душе». Понятие родовой души оказывается наиболее близким понятию коллективного бессознательного в аналитической психологии.

Как отмечает в своей первой статье Шпильрейн, она восприняла идею Фрейда и Юнга, что бред шизофреников можно рассматривать по аналогии с содержаниями неврозов и сновидений [21. С. 81]. Как полагала сама Сабина Николаевна, ее новаторство заключалось в том, что для дешифровки этих содержаний она предложила обратиться к мифологическим образам и сюжетам. В итоге Шпильрейн делает вывод: «...у человека двойное переживание: сознательное и бессознательное» [Там же. С. 81]. Причем здесь имеется в виду не личное бессознательное, хорошо изученное Фрейдом, а нечто, относящееся к глубинным коллективным пластам психики. Так, Сабина Николаевна пишет, что когда мы переживаем радость, то это чувство – не только сиюминутное наше чувство, но оно также имеет отношение «к предшествующим переживаниям», унаследованным от предков [Там же. С. 82]. Конечный итог своего исследования Шпильрейн формулирует следующим образом: «Бессознательное позволяет нам судить о настоящих личностных конфликтах, о конфликтах филогенетического прошлого, из которого происходят личные переживания, и, возможно, о будущем развитии вещей, потому что будущее состоит из прошлого» [Там же. С. 84]. Высказывание вполне в духе аналитической психологии Юнга, до появления которой оставалось еще несколько лет.

В статье «Деструкция как причина становления» Шпильрейн развивает свои идеи, связанные с ролью коллективных содержаний психики. Здесь она тоже отмечает, что «событие имеет для нас эмоциональную окраску лишь в той мере, в какой оно может возбудить ранее пережитые, эмоцио-

нально окрашенные содержания... скрытые в бессознательном» [17. С. 120]. Но в этом бессознательном скрывается еще кое-что – неодолимое стремление к деструкции или трансформации, источником которого является родовая душа. Ей противостоит установка Я-души на сохранение своего текущего состояния. Таким образом, наша психика становится полем битвы двух этих стремлений, поскольку «родовая душа хочет сделать Я-представление безлично типичным, Я-душа защищается против такого растворения» [Там же. С. 120]. Если одна из этих сил берет верх, то это приводит к расстройству. Так, шизофрения является следствием перекоса в сторону родовой души, когда личные содержания разрушаются и вытесняются коллективными [Там же. С. 121]. Похожее объяснение психогенеза шизофрении встречается у Юнга.

Один из главных выводов «Деструкции...» заключается в том, что «наша душа скрывает в своей глубине идеи, не соответствующие более нашей сегодняшней сознательной работе мышления, которые мы не можем понять прямо; однако мы находим эти представления в сознании наших предков, о чем мы можем заключить по мифологическим и другим произведениям духа» [Там же. С. 140–141]. Чем не манифест аналитической психологии, некоторые ключевые идеи которой Шпильрейн в явном виде формулирует значительно раньше, чем Юнг? Вместе с тем, чтобы объективно оценить оригинальность и приоритет теоретических наработок Сабины Николаевны, необходимо учитывать несколько факторов.

Во-первых, как отмечалось выше, первая статья Шпильрейн была подготовлена на базе ее диссертационного исследования, фактическое руководство которым осуществлял Юнг, решая стоящие перед ним научные задачи. Поэтому Сабина Николаевна испытывала несколько противоречивые чувства по отношению к своей диссертации, которая была подобна нелюбимому первенцу. Так, 26 ноября 1910 г. Шпильрейн записала в дневнике, что диссертация для нее важна только лишь как пропуск в Психоаналитическое общество [8. Р. 35]. Ставка, кстати, сыграла – Сабину Николаевну приняли в 1911 г. [Ibid. Р. 219]. Гораздо более теплые чувства Шпильрейн испытывала к статье «Деструкция как причина становления» (рабочее название – «Об инстинкте смерти» [Ibid. Р. 35]), которая стала ее первым самостоятельным трудом. К тому же в своей диссертации Сабина Николаевна чаще других источников цитировала статью Юнга «Психология dementia praecox» [20], что также указывает на основной источник ее вдохновения.

Во-вторых, Юнг раньше вышел на факты, которые привели его к открытию коллективного бессознательного. В частности, одной из причин рефлексии на эту тему стал богатейший эмпирический материал, полученный в результате внедрения в клиническую практику разработанной им арт-терапии [24. Р. 202–205]. Применять этот метод, равно как и метод свободных ассоциаций, Юнг начал почти в самом начале карьеры в Бургхёльцли.

Кроме того, как отмечает Юнг в рукописи одного из своих неопубликованных трудов [25. Р. 1], особый интерес к проблеме бессознательных

процессов психики у него пробудила вышедшая в 1906 г. статья основоположника экспериментальной психологии в Швейцарии Т. Флурнуа [26]. В этой статье описывается случай медиума К.-Э. Мюллер, которая во время спиритических сеансов рассказывала о своих прошлых воплощениях. Юнг очень тепло отзывался о Флурнуа, который оказал ему поддержку во время разрыва с Фрейдом и у которого он научился несколько издалека изучать объект своего исследования, чтобы видеть его яснее [27. С. 378–379]. Есть и другие факты, указывающие на то, что до выхода статьи Шпильрейн Юнг проявлял сильный интерес к коллективным содержаниям психики [2. Р. 251].

В-третьих, после 1912 г., т.е. после расставания с Юнгом и переезда в Вену, из трудов Шпильрейн исчезают понятия, близкие по смыслу и духу понятию коллективного бессознательного. Трудно сказать, почему так произошло. Возможно, она боялась высказываться в духе юнгианства, так как опасалась негативной реакции своих новых друзей из Венского психоаналитического общества. Известно, что Фрейд не отличался терпимостью к вероотступникам. Это Сабина Николаевна испытала на себе, когда первый же ее доклад [28] на заседании Общества был жестко раскритикован за созвучность идеям Юнга. Другая возможная причина может заключаться в том, что Юнг просто использовал Шпильрейн для предварительной апробации своих идей, с которыми опасался сам выступать в печати. Поэтому впоследствии Сабина Николаевна с легкостью избавляется от остатков юнгианства в своих статьях как от ненужных дополнительных построений и продолжает работу в русле фрейдистского психоанализа.

Вклад Шпильрейн в развитие понятия деструкции

Какой бы ни была причина отказа Шпильрейн от использования понятий, близких по содержанию коллективному бессознательному, этот шаг в какой-то мере ставит под сомнение статус ее главного открытия. Дело в том, что без предположения о существовании души рода и ее антагонизма с Я-душой опору и логику теряет учение о деструкции, в котором исследователи усматривают важнейший оригинальный вклад Сабины Николаевны в психоанализ и аналитическую психологию. Правда, следует отметить, что Фрейду удалось вобрать и переработать идеи Шпильрейн без принятия их оснований. Под влиянием ее концепции деструкции в труде «По ту сторону принципа удовольствия» он дополняет принцип влечения к жизни принципом влечения к смерти [5. Р. 49]. Причем делает это даже несмотря на пренебрежительно-снисходительное отношение к Сабине Николаевне, которую он называл яркой и ненормально амбивалентной [2. Р. 494], а идеи, изложенные в «Деструкции...», не до конца ясными [5. Р. 49]. Так, может, учение Шпильрейн о деструкции на самом деле вполне самостоятельно и не нуждается в постулировании дополнительных метафизических сущностей вроде души рода? Может. Однако прямое обращение к тексту не позволяет подтвердить это предположение с абсолютной уверенностью.

Действительно, статья «Деструкция как принцип становления» начинается с постановки вполне конкретной задачи. Шпильрейн задается вопросом, «почему это самое могущественное влечение, влечение продолжения рода, наряду с положительными чувствами, которые а priori можно ожидать, содержит отрицательные, такие как страх, отвращение, которые, собственно, должны быть впоследствии преодолены» [17. С. 109]. В первом приближении ответ на этот вопрос Шпильрейн дала в 1911 г. в докладе «О трансформации» [28]. В «Деструкции...» она развернула мысль с привлечением обширного фактического материала. Рассмотрение проблемы Шпильрейн начинает с краткого изложения биологических фактов, связанных с ролью деструкции в природе, затем переходит к психологическому рассмотрению, где впервые появляется термин «родовая душа», и заканчивает анализом мифологических сюжетов.

Разработать свою концепцию деструкции Шпильрейн побудили в первую очередь идеи И.И. Мечникова и Юнга. Поэтому совсем не удивительно то, что Сабина Николаевна начинает «Деструкцию...» с биологических параллелей. Как отмечалось выше, изначально эта статья назвалась «Об инстинкте смерти», что отмечено в ее дневнике [8. Р. 35]. Почему было выбрано именно такое рабочее название, становится понятным, если обратиться к докладу Сабины Николаевны «О трансформации» [28].

В докладе «О трансформации» очень кратко изложены основы новой концепции деструкции. Он начинается со ссылки на небольшое эссе И.И. Мечникова «О естественной смерти» [Ibid. S. 314], вышедшее в сборнике с жизнеутверждающим названием «Этюды оптимизма» (1907) [29]. В этой работе выдвигается гипотеза о том, что и животным, и человеку присущ совершенно нормальный инстинкт «естественной смерти», т.е. такой смерти, которая происходит не по причине старости или болезни организма. Также в начале доклада Шпильрейн отмечает, что опиралась на представления Юнга о том, что всякое желание имеет два противоположных компонента, один из которых всегда лишь немного превалирует над другим [Ibid].

Следует отметить, что своим обращением к наукам о жизни Шпильрейн сильно удивила обоих своих учителей и покровителей. Так, 30 ноября 1911 г. Фрейд, оценивая доклад «О трансформации», пишет Юнгу, что Сабина Николаевна подчиняет психологию биологии [2. Р. 469]. Но такая зависимость неприемлема, равно как зависимость от философии, физиологии или анатомии мозга, поскольку психоанализ идет своим путем [Ibid]. На это 11 декабря 1911 г. Юнг парирует, что знает о слишком большом увлечении Шпильрейн биологией, которое, впрочем, Сабина Николаевна почерпнула не у него, и подчеркивает, что этот интерес является чем-то «доморощенным» [Ibid. Р. 470–471]. Вместе с тем Юнг добавляет, что хоть и предпочитает, чтобы психоанализ оставался в своих границах, взгляд на его предмет с других точек зрения – идея хорошая [Ibid. Р. 471].

Помимо прочего, в докладе «О трансформации» встречается важный для концепции Шпильрейн тезис о том, что в мифах любая трансформа-

ция, даже с целью улучшения, воспринимается как смерть. Отсюда истоки нашего страха всякого изменения, поскольку оно означает потерю прежнего состояния психики, т.е. маленькую смерть нашего Я [28. С. 314]. При этом, как подчеркивает Шпильрейн, вечная жизнь – тоже не выход. В народном сознании это не великое счастье, а тяжкое бремя. В качестве примера такого проклятья Сабина Николаевна приводит легенду о «Летучем голландце».

Таким образом, в основе представлений Шпильрейн о деструкции лежит идея, согласно которой вечное противостояние направленности психики на самосохранение и на трансформацию через деструкцию является двигателем всех изменений в жизни человека, причиной смены череды малых и больших смертей и возрождений в преображенном виде. Чтобы объяснить природу этой амбивалентности желаний, Сабине Николаевне потребовалось ввести понятие родовой души. Ища источник инстинкта смерти, она приходит к выводу, что в то время как «Я-душа может желать только чувства удовольствия» [17. С. 121], родовая душа заставляет нас желать не только того, что воспринимается нами как нечто благое, но и чего-то противоположного [Там же]. Например, Я-душа, которая на передний план выдвигает самосохранение, может всеми силами сопротивляться взрослению, неизбежно ведущему к изменению привычного status quo, что крайне травматично для эго. Но, как справедливо отмечает Филатов, «борьба индивидуальной души и души рода – не есть жизнеотрицание, это непрерывное становление, развитие» [15. С. 254].

Описывая процесс взаимодействия этих двух противоположных начал нашей психики, Шпильрейн поясняет, что «родовая Душа хочет ассимилироваться в сохранившейся до нашего времени Я-душе, в то время как Я, да и каждая его частица, обладает стремлением к самосохранению в настоящей форме (способность упорства). Душа рода, отрицающая настоящее Я, вместе с тем сотворяет его этим отрицанием заново, так как затонувшая частица Я опять выныривает в новые представления, одетая богаче, чем раньше» [17. С. 121]. В результате таких циклов противостояния мало-различимый в общей массе индивид превращается в уникальную личность, в подлинного человека.

Такое понимание очень близко взглядам Юнга, его концепции индивидуации. Он описывал механизм развития личности через знакомство эго с Тенью, т.е. погружение личных содержаний в коллективное бессознательное с последующим преображением личности, если, конечно, бессознательное не поглотит сознание. На языке алхимиков этот процесс называется обновлением «Короля», которое завершается рождением «ребенка» – «Короля-Солнца» [30. Р. 355–376], т.е. появлением, выражаясь языком Шпильрейн, богаче одетого Я. Необходимость обновления «Короля» вызвана тем, что мы приходим в этот мир не с готовой жестко центрированной личностью, а с неким ее задатком, доминантой, которая вырастает внутри психики как живое существо с течением времени [Там же. Р. 370], повторяя тем самым в ходе своего онтогенеза филогенетическое развитие души. Вместе с тем,

пока мы в ходе борьбы противоречивых чувств, желаний, поступков «зреем», нам от родителей и общества даются принципы, которые не вырастают из нашего опыта, может, даже находятся в антагонизме с нашими внутренними структурами, но при этом позволяют успешно функционировать в обществе до того момента, как явится на свет наше подлинное Я. Вот эта «временная» личность, нами не выстраданная, но нам подаренная, и есть тот самый старый «Король», который в процесс обновления «умирает», освобождая место своему сыну – «Королю-Солнцу», т.е. обновленной подлинной личности.

В качестве демонстрации становления через деструкцию Шпильрейн приводит афоризм Ницше: «Человек есть нечто, что должно превзойти» [31. С. 14]. Она интерпретирует эту фразу следующим образом: ты должен превзойти (разрушить) себя, иначе не создать ничего более совершенного, чем ты, например ребенка [17. С. 133]. Но под ребенком можно мыслить любое новое и лучшее, что появляется только после разрушения старого.

Пытаясь определить сущность индивидуального стремления к сохранению своего состояния и родового стремления к трансформации, Шпильрейн отмечает, что первое – «это простое влечение», которое имеет только один – положительный – компонент [Там же. С. 140]. В свою очередь, «влечение сохранения вида, которое должно растворить старое, чтобы осуществилось новое, состоит из положительного и отрицательного компонентов» [Там же]. Причем оно имеет амбивалентную природу, из-за чего «возбуждение положительного компонента вызывает одновременно возбуждение отрицательного, и наоборот» [Там же]. Инстинкт самосохранения Сабина Николаевна называет статическим, поскольку он призван «защищать уже существующего индивида от чуждых влияний» [Там же], а влечение сохранения вида – динамическим, поскольку оно стремится к трансформации и ««воскрешению» индивида в новой форме» [Там же].

Значение деструкции в концепции Шпильрейн не ограничивается только лишь внутренним миром индивида. Без этого механизма невозможна никакая коммуникация. Так, согласно Шпильрейн, индивидуальное переживание возникает только тогда, когда оно накладывается на опыт подобных переживаний наших предков. То есть в качестве основы личных содержаний психики мы берем некие элементы из родовой души и расцветиваем их индивидуальными тонами. Но как передать свои переживания другому? Для этого необходимо произвести обратную операцию – произвести акт деструкции, чтобы удалить из нашего переживания все слишком индивидуальное [Там же. С. 122–124], а значит, не имеющее ни малейшего шанса быть воспринятым другими. Далее получившийся продукт необходимо довести до сознания нашего визави, чтобы тот «расцвел» воспринятое от нас своими содержаниями. В этом состоит суть общения. Выходит, что чтобы выразить себя, высказаться, нужно отчасти разрушить свою индивидуальность и растворить свои содержания в более общем коллективном субстрате, чтобы другой смог его воспринять-впитать.

Итог рассуждений Шпильрейн о деструкции таков: «Смерть сама по себе ужасна, смерть на службе сексуального инстинкта, т.е. как его разрушающий компонент, ведущий к становлению, приносит благо. Вечная же жизнь не приносит человеку блага» [17. С. 152–153]. Во многом Юнг как первооткрыватель двойственности сексуального инстинкта согласился со сказанным Шпильрейн в «Деструкции...», однако он не принял сам термин «инстинкт смерти». Ему больше по душе термин Гёте «другой инстинкт», который характеризует не телесную, а духовную составляющую человека [32. Р. 328]. Что же касается Фрейда, то формально он принял сказанное Шпильрейн, однако по содержанию под инстинктом смерти понимал нечто другое.

Так, для Шпильрейн, как, впрочем, и для Юнга, существует большая разница между смертью как трансформацией и смертью как полным концом, прекращением всех трансформаций. Все потому, что смерть как переход – это стремление к прекращению своего существования в данном конкретном, зачастую не устраивающем человека состоянии, так как предполагается, что после разрушения тормозящих развитие субъекта факторов сам он продолжит пребывать в более желательном состоянии. Именно поэтому Шпильрейн отмечает, что «в нашей глубине есть что-то, как бы парадоксально это ни звучало, а *rigor* желаемое этого самоповреждения, поскольку Я реагирует на это с удовольствием» [17. С. 117]. То есть такая деструкция является желаемой, а значит, она работает мотивом, а это – главное свойство подлинного инстинкта – побуждать к чему-то через желание этого.

В этом смысле полная смерть – уничтожение субъекта в любом качестве и навсегда – никак не может быть инстинктом. Наоборот, стремлением любого живого существа является избегание и нежелание тотального конца, что и выражается в инстинкте самосохранения. Но Фрейд под инстинктом смерти понимает как раз стремление к полному уничтожению, остановке всех процессов. Это вытекает из его консервативной концепции либидо [15. С. 250–251]. Фрейд полагал, что живое всегда стремится к своему прежнему состоянию, а прежде всего живого, как известно, было неживое, поэтому «*цель всей жизни – смерть*» [5. Р. 32]. Неужели Фрейд ошибся? Судя по всему, он просто оказался в плену рокового заблуждения, которое толкает людей на суицид. Действительно, мысли о самоубийстве возникают и становятся побудительным мотивом, когда индивид начинает интерпретировать стремление к смерти-трансформации – изменению текущего не устраивающего его состояния – как стремление к прекращению всех изменений, к абсолютной смерти. Обратная ситуация тоже приводит к ряду психических отклонений. В этом случае индивид свое нормальное стремление к трансформации путает с угрозой смерти, поэтому старается максимально оградить себя от объективно назревших изменений и из-за этого начинает терять связь с реальностью. Избавиться от этой путаницы непросто.

Можно сказать, что разница в подходах к деструкции Шпильрейн–Юнга и Фрейда обусловлена тем, что они строили свои концепции в разных парадигмах. Стремление к смерти как трансформации отражает харак-

тер *живой* природы, которая, чтобы жизнь продолжалась, стремится к постоянному изменению, совершенствованию и распространению своих форм. Стремление к смерти как к полному концу, тотальной остановке всех процессов отражает характер *неживой природы*, над которой довлеет принцип деградации, упадка, разложения неорганического на простые элементы, энтропии. Шпильрейн с Юнгом находились в рамках так ценимой русскими мыслителями органической парадигмы, а Фрейд был сторонником более консервативных взглядов и оставался в рамках механистической и термодинамической парадигм.

Из сказанного выше нетрудно сделать вывод о том, что учение Шпильрейн о деструкции довольно сложно отделить от ее же гипотезы о родовой душе и двух инстинктах: самосохранения индивида и сохранения вида. Конечно, можно попытаться, подобно Фрейду, принять только одну часть концепции, но, как было показано, такой подход приводит к утрате изначального смысла, который вложила в понятие деструкции Шпильрейн. Поэтому не совсем понятно, кто является побудителем, управителем и конечным бенефициаром проведенной Сабиной Николаевной работы по развитию понятия деструкции.

Справедливость указанного сомнения подтверждается тем, что понятие деструкции в трудах Шпильрейн постигла такая же судьба, что и понятие коллективного бессознательного – этот термин также исчезает из текстов Сабины Николаевны практически сразу после выхода статьи, где он вводится и наполняется новым оригинальным содержанием, т.е. после 1912 г. Последний раз в том же смысле, что и в «Деструкции...», этот концепт появляется в небольшой статье 1912 г. [33].

Заключение

В своем не очень обширном научном наследии Шпильрейн удалось раскрыть сущность многих ключевых для аналитической психологии понятий. Среди них комплекс, либидо, коллективное бессознательное, индивидуация, деструкция и не только. Это, безусловно, выдающийся результат. Конечно, как было показано, не всегда удастся с точностью определить степень самостоятельности и оригинальности идей Сабины Николаевны. Но факт остается фактом: она была первой и она действительно оказала значительную помощь в формулировании Юнгом его собственной концепции, став на какое-то время его помощницей и опорой.

Особого внимания заслуживает учение Шпильрейн о деструкции. Сабина Николаевна провела кропотливую исследовательскую работу и проследила, как этот принцип реализуется в содержаниях психики душевнобольных и здоровых людей, в мифологических образах и сюжетах и на всех уровнях существования жизни, начиная с ее досознательных форм. Достичь таких блестящих результатов Шпильрейн удалось не в последнюю очередь благодаря тому, что она не побоялась использовать, как мы бы сейчас сказали, междисциплинарный подход. В частности, она обрати-

лась к биологии и была вознаграждена. Идеи Мечникова и Юнга, помноженные на знания Шпильрейн, дали неожиданно яркий результат, хоть Фрейд негативно воспринял такое вероотступничество от психоанализа, а Юнг сделал вид, что не полностью одобряет увлечения своей ученицы, но препятствовать не стал. В итоге представления о деструкции как причине становления в качестве одного из фундаментальных принципов психики органично вписались в аналитическую психологию, переплетаясь с другими ее важнейшими концептами: комплексом, либидо, коллективным бессознательным.

Литература

1. Рихебехер С. Сабина Шпильрейн: «почти жестокая любовь к науке» / ред. Л.М. Алексеева; пер. К.А. Петросян, И.Е. Попов. Ростов н/Д : Феникс, 2007. 413 с.
2. The Freud / Jung Letters: the Correspondence Between Sigmund Freud and C.G. Jung / W. McGuire (ed.); R.F. C. Hull, R. Manheim (trl.). Princeton : Princeton University Press, 1974. xlii, 650 p.
3. Dyer R. Her Father's Daughter: the Work of Anna Freud. New York : Jacob Aronson, 1983. xvii, 323 p.
4. Vidal F. Sabina Spielrein, Jean Piaget – going their own ways // Sabina Spielrein: Forgotten Pioneer of Psychoanalysis / ed.: C. Covington, B. Wharton. New York : Brunner-Routledge, 2003. P. 271–286.
5. Freud S. Beyond the Pleasure Principle / trl. J. Strachey, introduct. G. Zilboorg. New York ; London : W.W. Norton & Company, 1975. xxii, 68 p.
6. Шпильрейн С.Н. Тёща // Психоаналитические труды Сабины Шпильрейн / С.Ф. Сироткин, Е.С. Морозова (ред.). Ижевск : ERGO, 2008. С. 193–198.
7. Sells A.M. Sabina Spielrein: the Woman and the Myth. Albany : SUNY Press, 2017. 296 p.
8. Carotenuto A. A Secret Symmetry: Sabina Spielrein Between Jung and Freud / trl. A. Pomerans, J. Shepley, K. Winston. New York : Pantheon Books, 1982. xx, 251 p.
9. Sabina Spielrein: Ausgewählte Schriften / Hg. G. Bose, E. Brinkmann. Berlin, 1986. 272 S.
10. Wackenhut I., Willke A. Sabina Spielrein. Mißbrauchüberlebende und Psychoanalytikerin. Eine Studie ihres Lebens unter besonderer Berücksichtigung ihrer Tagebücher und ihres Briefwechsels : Diss. Hannover : Hannover Univ., 1994. vii, 267 S.
11. Sabina Spielrein and the Beginnings of Psychoanalysis: Image, Thought, and Language / P. Cooper-White, F.B. Kelcourse (eds.). New York : Routledge, 2019. xix, 374 p.
12. Launer J. Sex Versus Survival: the Life & Ideas of Sabina Spielrein. New York : Overlook Duckworth, 2015. xi, 307 p.
13. Plastow M.G. Sabina Spielrein and the Poetry of Psychoanalysis: Writing and the End of Analysis. New York : Routledge, 2019. 168 p.
14. Овчаренко В.И. Судьба Сабины Шпильрейн // Психоаналитический вестник. 1992. № 2. С. 64–69.
15. Филатов Ф.Р. Учение С.Н. Шпильрейн о деструкции: Теоретические и психобиографические аспекты // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13, № 2. С. 246–259.
16. Spielrein S. Über den psychologischen Inhalt eines Falles von Schizophrenie (Dementia praecox) // Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen. 1911. Bd. III, Hälfte I. S. 329–400.
17. Шпильрейн С. Деструкция как причина становления // Психоаналитические труды Сабины Шпильрейн / С.Ф. Сироткин, Е.С. Морозова (ред.). Ижевск : ERGO, 2008. С. 109–154.

18. Jung C.G. The Psychological Foundations of Belief in Spirits // Collected Works / eds.: H. Read, M. Fordham, G. Adler, W. McGuire; trl. R.F.C. Hull. Princeton : Princeton University Press, 1972. Vol. 8. P. 301–318.
19. Jung C.G. Archaic Man // Collected Works / eds.: H. Read, M. Fordham, G. Adler; trl. R.F.C. Hull. Princeton : Princeton University Press, 1978. Vol. 10. P. 50–73.
20. Jung C.G. The Psychology of Dementia Praecox // Collected Works / eds.: H. Read, M. Fordham, G. Adler, W. McGuire; trl. R.F.C. Hull. Princeton : Princeton University Press, 1982. Vol. 3. P. 1–151.
21. Шпильрейн С.Н. О психологическом содержании одного из случаев шизофрении (dementia praecox) // Психоаналитические труды Сабины Шпильрейн / С.Ф. Сироткин, Е.С. Морозова (ред.). Ижевск : ERGO, 2008. С. 3–85.
22. Jung C.G. On the Psychogenesis of Schizophrenia // Collected Works / eds.: H. Read, M. Fordham, G. Adler, W. McGuire; trl. R.F.C. Hull. Princeton : Princeton University Press, 1982. Vol. 3. P. 233–249.
23. Spielrein S. Die Destruktion als Ursache des Werdens // Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen. 1912. Bd. IV, Hälfte I. S. 465–503.
24. Jung C.G. On the Nature of Psyche // Collected Works / eds.: H. Read, M. Fordham, G. Adler, W. McGuire; trl. R.F.C. Hull. Princeton : Princeton University Press, 1972. Vol. 8. P. 159–234.
25. Jung C.G. Papers Collection, ETH Zürich University Archive, HS 1055: 957.
26. Flournoy T. Quelques faits d'imagination créatrice subconsciente // Archives de psychologie. 1906. № 5. P. 36–51.
27. Jung C.G. Erinnerungen, Träume, Gedanken / Hg. von A. Jaffé. Zürich : Walter Verlag, 2003. 426 S.
28. Spielrein S. Über Transformation // Protokolle der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. Frankfurt am Main : S. Fischer Verlag, 1979. Bd. III: 1910–1911. S. 314–316.
29. Мечников И.И. О естественной смерти // Мечников И.И. Этюды оптимизма. М. : Наука, 1988. С. 90–127.
30. Jung C.G. Mysterium Coniunctionis // Collected Works / eds.: H. Read, M. Fordham, G. Adler, W. McGuire; trl. R.F.C. Hull. Princeton : Princeton University Press, 1977. Vol. 14. xix, 702 p.
31. Nietzsche F. Also sprach Zarathustra / Hg.: G. Colli, M. Montinari. München : Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 1999. 420 S.
32. Jung C.G. Symbols of Transformation // Collected Works / eds.: H. Read, M. Fordham, G. Adler, W. McGuire; trl. R.F.C. Hull. Princeton : Princeton University Press, 1976. Vol. 5. xxx, 735 p.
33. Шпильрейн С. Вклад в познание детской души / Психоаналитические труды Сабины Шпильрейн / С.Ф. Сироткин, Е.С. Морозова (ред.). Ижевск : ERGO, 2008. С. 155–178.

*Поступила в редакцию 06.05.2019 г.; повторно 29.01.2020 г.;
принята 31.01.2020 г.*

Балановский Валентин Валентинович – кандидат философских наук, старший научный сотрудник Балтийского федерального университета им. И. Канта, член Международной ассоциации исследования наследия Шпильрейн.
E-mail: v.v.balanovskiy@ya.ru

For citation: Balanovskiy, V.V. Role of Sabina Spielrein in Forming Theoretical Basis of the Analytical Psychology. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 75: 6–21. doi: 10.17223/17267080/75/1. In Russian. English Summary

Role of Sabina Spielrein in Forming Theoretical Basis of the Analytical Psychology

V.V. Balanovskiy ^a

^a Immanuel Kant Baltic Federal University, 14, A. Nevskogo Str., Kaliningrad, 236041, Russian Federation

Abstract

The article is devoted to an objective assessment of the role of Sabina Spielrein – one of the Russian pioneers of psychoanalysis – in the forming of theoretical basis of analytical psychology. A bibliographic review precedes the main part, in order to show the prevailing bias towards the consideration of personal life and the subjective features of Spielrein's creativity, and not her ideas. In the first part the author briefly considers Spielrein's contribution to the empirical justification and further development of the complex theory and shows how her ideas are related to Jung's representations on the phylogenesis and ontogenesis of the psyche as a result of complex building-up and about the psychogenesis of schizophrenia. In particular, it is noted that Spielrein is the first one who clearly formulate a hypothesis, according to which our psyche a priori does not constitute anything integral, but is a combination of many complexes. In the second part the author focuses on the concept of species-psyche, which anticipates the concept of collective unconscious. He draws parallels between the ideas of Spielrein and Jung on the role of collective unconscious contents of the psyche in shaping the individual's current psychic experience. In particular, the author focuses on the idea that every experience is always both conscious and unconscious, and if it does not superimpose the entire history of similar experiences inherited from the ancestors then it does not reach the needed level of intensity. In the same part the author points out three factors that do not allow us to assert with complete confidence that the concept of species-psyche is the exclusive merit of Spielrein, even though she published her ideas before Jung. The third part gives an assessment of the contribution of Spielrein to the development of Jung's and Freud's views on the destruction. The author points out the two main sources of Spielrein's reflection on the destruction nature. The first is the ideas of the Russian biologist I.I. Mechnikov concerning the instinct of normal death. The second is Jung's ideas about the ambivalent nature of the libido. The author also demonstrates the close connection between the notion of species-psyche and the concept of destruction. Then a distinction is made between the simple static instinct of self-preservation and the ambivalent dynamic instinct of preservation of the species. In addition, the author compares Spielrein's and Jung's views on the essence of the destruction with the views of Freud. For this purpose a distinction is made between the death instinct as a positive drive for transformation through the destruction and the death instinct as the drive to completely destruction or stop of all processes.

Keywords: Sabina Spielrein; Carl Gustav Jung; analytical psychology; collective unconscious; destruction.

References

1. Rihebeher, S. (2007) *Sabina Shpil'reyn: "pochti zhestokaya lyubov' k nauke"* [Sabina Spielrein: "Almost Cruel Love to Science"]. Translated from German by K.A. Petrosyan, I.E. Popov. Rostov on Don: Feniks.
2. Freud, S. & Jung, C.G. (1974) *The Freud / Jung Letters: The Correspondence Between Sigmund Freud and C. G. Jung*. Princeton: Princeton University Press.
3. Dyer, R. (1983) *Her Father's Daughter: The Work of Anna Freud*. New York: Jacob Aronson.

4. Vidal, F. (2003) Sabina Spielrein, Jean Piaget – going their own ways. In: Covington, C. & Wharton, B. (eds) *Sabina Spielrein: Forgotten Pioneer of Psychoanalysis*. New York: Brunner-Routledge. pp. 271–286.
5. Freud, S. (1975) *Beyond the Pleasure Principle*. Translated from German by J. Strachey. London: W.W. Norton & Company.
6. Spielrein, S.N. (2008) *Teshcha* [The mother-in-law]. Izhevsk: ERGO. pp. 193–198.
7. Sells, A.M. (2017) *Sabina Spielrein: The Woman and the Myth*. New York: SUNY Press.
8. Carotenuto, A. (1982) *A Secret Symmetry: Sabina Spielrein Between Jung and Freud*, Translated from Italian by A. Pomerans, J. Shepley, K. Winston. New York: Pantheon Books.
9. Spielrein, S. (1986) *Ausgewählte Schriften*. Berlin: Verlag Brinkmann und Bose.
10. Wackenhut, I. & Willke, A. (1994) *Sabina Spielrein. Mißbrauchüberlebende und Psychoanalytikerin. Eine Studie ihres Lebens unter besonderer Berücksichtigung ihrer Tagebücher und ihres Briefwechsels*. Diss. Hannover.
11. Cooper-White, P. & Kelcourse, F.B. (2019) *Sabina Spielrein and the Beginnings of Psychoanalysis: Image, Thought, and Language*. New York: Routledge.
12. Launer, J. (2015) *Sex Versus Survival: The Life & Ideas of Sabina Spielrein*. New York: Overlook Duckworth.
13. Plastow, M.G. (2019) *Sabina Spielrein and the Poetry of Psychoanalysis: Writing and the End of Analysis*. New York: Routledge.
14. Ovcharenko, V.I. (1992) Sud'ba Sabiny Shpil'reyn [The Fate of Sabina Spielrein]. *Psikhoanaliticheskiy vestnik*. 2. pp. 64–69.
15. Filatov, F.R. (2016) S.N. Spielrein's Conception of Destruction: Theoretical and Psychobiographical Aspects. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal – Russian Psychological Journal*. 13(2). pp. 246–259. (In Russian). DOI: 10.21702/rpj.2016.2.18
16. Spielrein, S. (1911) Über den psychologischen Inhalt eines Falles von Schizophrenie (Dementia praecox). *Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen*. 3(1). pp. 329–400.
17. Spielrein, S. (2008) *Destruktsiya kak prichina stanovleniya* [Destruction as the Cause of Becoming]. Izhevsk: ERGO. pp. 109–154.
18. Jung, C.G. (1972) The Psychological Foundations of Belief in Spirits. In: Read, H., Fordham, M. & Adler, G. (eds) *Collected Works*. Vol. 8. Translated from German by R.F.C. Hull. Princeton: Princeton University Press. pp. 301–318.
19. Jung, C.G. (1978) Archaic Man. In: Read, H., Fordham, M. & Adler, G. (eds) *Collected Works*. Vol. 10. Translated from German by R.F.C. Hull. Princeton: Princeton University Press. pp. 50–73.
20. Jung, C.G. (1982) The Psychology of Dementia Praecox. In: Read, H., Fordham, M., Adler, G. & McGuire, W. (eds) *Collected Works*. Vol. 3. Translated from German by R.F.C. Hull. Princeton: Princeton University Press. pp. 1–151.
21. Spielrein, S.N. (2008) O psihologicheskom sodержanii odnogo iz sluchaev shizofrenii (dementia praecox) [On the psychological content of a case of schizophrenia (Dementia Praecox)]. In: Sirotkin, S.F. & Morozova, E.S. (eds) *Psikhoanaliticheskie trudy Sabiny Shpil'reyn* [Sabina Spielrein's Psychoanalytic Writings]. Izhevsk: ERGO. pp. 3–85.
22. Jung, C.G. (1982) On the Psychogenesis of Schizophrenia. In: Read, H., Fordham, M., Adler, G. & McGuire, W. (eds) *Collected Works*. Vol. 3. Translated from German by R.F.C. Hull. Princeton: Princeton University Press. pp. 233–249.
23. Spielrein, S. (1912) Die Destruktion als Ursache des Werdens. *Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen*. 4(1). pp. 465–503.
24. Jung, C.G. (1972) On the Nature of Psyche. In: Read, H., Fordham, M. & Adler, G. (eds) *Collected Works*. Vol. 8. Translated from German by R.F.C. Hull. Princeton: Princeton University Press. pp. 159–234.
25. ETH Zürich University Archive. (n.d.) *C.G. Jung Papers Collection*. HS 1055: 957.

26. Flournoy, T. (1906) Quelques faits d'imagination créatrice subscient. *Archives de psychologie*. 5. pp. 36–51.
27. Jung, C.G. (2003) *Erinnerungen, Träume, Gedanken*. Zurich: Walter Verlag.
28. Spielrein, S. (1979) Über Transformation. In: Nunber, H. & Federn, E. (eds) *Protokolle der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung*. Vol. 3. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag. pp. 314–316.
29. Mechnikov, I.I. (1988) *Etyudy optimizma* [Body Studies]. Moscow: Nauka. pp. 90–127.
30. Jung, C.G. (1977) Mysterium Coniunctionis. In: Read, H., Fordham, M., Adler, G. & McGuire, W. (eds) *Collected Works*. Vol. 14. Translated from German by R.F.C. Hull. Princeton: Princeton University Press.
31. Nietzsche, F. (1999) *Also sprach Zarathustra*. Munich: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.
32. Jung, C.G. (1976) Symbols of Transformation. In: Read, H., Fordham, M., Adler, G. & McGuire, W. (eds) *Collected Works*. Vol. 14. Translated from German by R.F.C. Hull. Princeton: Princeton University Press.
33. Spielrein, S. (2008) Vklad v poznanie detskoy dushi [Contributions to Understanding a Child's Mind]. In: Sirotkin, S.F. & Morozova, E.S. (eds) *Psikhoanaliticheskie trudy Sabiny Shpil'reyn* [Sabina Spielrein's Psychoanalytic Writings]. Izhevsk: ERGO. pp. 155–178.

Received 06.05.2019; Revised 29.01.2020;

Accepted 31.01.2020

Valentin V. Balanovskiy – Senior Researcher, Immanuel Kant Baltic Federal University. Cand. Sc. (Philosophy), member of the International Association for Spielrein Studies. E-mail: v.v.balanovskiy@ya.ru

УДК 159.9

САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ПСИХОСЕМИОТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА МЕДИА-ТЕКСТОВ

Т.А. Терехова^а, Е.Л. Трофимова^а, Н.В. Терехова^а

^а *Иркутский государственный университет, 664003, Россия, Иркутск, ул. Карла Маркса, д. 1*

Представлены результаты исследования особенностей представления образа российской интеллигенции в СМИ. На основе данных, полученных с помощью психосемиотического анализа медиа-текстов 95 интервью представителей современной российской интеллигенции, выявлены актуальные самоидентификации: интериоризированное чувство ответственности за будущее социума; объективность как ключевая личностная черта посредника между властью и обществом; стимулирование процесса интериоризации членами общества чувства причастности к развитию страны. Обнаружены различия в самоидентификации артистов, музыкантов и ученых. Показано, что современные масс-медиа трансформируют представления об интеллигенции, которая внесла свой вклад в историю цивилизации и продолжает жить, достойно отвечая вызовам современности.

Ключевые слова: самоидентификация российской интеллигенции; медиатексты; психосемиотика; категории «время», «смыслы», «ответственность».

Исследование самоидентификации современной российской интеллигенции открывает перспективы новых разработок и представлений о ментальных моделях, установках и статусе представителей интеллигенции.

Термин «интеллигенция» изначально был введен П.Д. Боборыкиным [1]. Писатель дает следующее определение: интеллигенция – это лица именно «высокой умственной и этической культуры», а не «работники умственного труда». Базовым принципом, согласно его мнению, является «общая духовно-нравственная основа» данного социального слоя (при различии профессиональных групп и политических воззрений). Согласно П.Д. Боборыкину, интеллигенция в России есть «чисто русский морально-этический феномен» [2].

Впоследствии термин «интеллигенция» перешел из русского в другие языки. На Западе же более распространен такой термин, как «интеллектуалы» (синоним интеллигенции). Предпосылкой появления интеллигенции считается разделение труда на умственный и физический. Появившись в период Античности и Средневековья, интеллигенция продолжила обособляться в индустриальном и постиндустриальном обществах.

Понятие «интеллигенция» встречается также и в масонских рукописях и обозначает уровень сверхчеловека, обладающего большим умом, свобод-

ного от мирских благ и желаний, бессмертного и имеющего возможность оказывать тайное влияние на все события и явления в мире [3]. В данном описании В.В. Виноградовым интеллигенция позиционируется как достаточно влиятельная категория общества, обладающая огромным авторитетом в рамках оккультных знаний.

Предпосылкой зарождения интеллигенции как социальной категории стала эпоха Романтизма в Польше, связанная с развитием и ростом городов, повсеместным распространением книгопечатания, а также со строительством многоквартирных жилых домов, которые были доступны для аренды в центральной части городских поселений. Именно там и произошло становление интеллигенции. Журналисты, учителя и гражданские служащие имели возможность получить квартиру за пределами традиционного классового разделения в обществе [4].

Происхождение термина «интеллигенция» имеет связь с латинским *intelligentia*, что означает понимание, рассудок, силу знаний и способность восприятия. Полагают, что перечисленные значения имеют отношение не к конкретной категории людей, а к «свойству человеческого ума», и имеют аналоги в ряде других языков: французское и английское *intelligence*, немецкое *intelligenz* (означает также совокупность образованных или творчески одаренных людей). Последнее значение, возникшее в середине XIX в., выделяет группу людей по признаку высокого образования, которое, однако, не тождественно специфическому русскому значению слова «интеллигенция» [5].

В литературе сложились две крайности в воззрениях на интеллигенцию. Один полюс: интеллигенты – это профессионалы, которые зарабатывают посредством интеллектуального труда. Другая позиция: интеллигенты – это носители и трансляторы культурного опыта, а вовсе не специалисты и не интеллектуалы, те, кто приобщен к господствующей культуре и транслирует ее новым поколениям (например, интеллигентом может считаться как неграмотный крестьянин, рассказывающий сказки детям, так и дьячок, читающий богословие, и т.п.).

Макс Вебер в своем труде «Экономика и общество» писал, что интеллигенция имеет ряд значимых отличий от иных социальных групп с позиции атрибутов и интересов. В частности, Вебер полагает, что «христианская поглощенность с формулировкой догматов была в древности под особым влиянием интеллигенции» [6].

А.А. Ширинянц считает, что давно существующее противопоставление «интеллигент–интеллектуал» создано искусственно. Политолог полагает, что интеллигент – это интеллектуал, который озабочен не только своим собственным существованием, но и существованием всего человечества, и в рамках данного контекста он профессионально (добросовестно и ответственно) выполняет функции экстерииоризации ценностей и культуры, а также умеет обозначить свое место и место своего общества «в системе временных координат (прошлое–настоящее–будущее), это «хранитель» и «новатор», обладающий совестью и желанием работать» [7].

Российская интеллигенция в контексте современности

Что же представляет собой российская интеллигенция в контексте современности?

Согласно статистике, сами россияне имеют следующие представления о современной российской интеллигенции: на первых местах – профессора, учителя, писатели и врачи. Далее – журналисты и представители творческих профессий: художники и артисты. 26% граждан относят к интеллигенции просто людей с высоким уровнем образования; 24% считают, что «это порядочные люди, у которых есть совесть». В то же время 6% полагают, что это «просто независимые люди с независимыми взглядами»¹. Изучение литературных источников также позволяет сделать вывод, что представления о современной интеллигенции в российском обществе недостаточно четкие и даже противоречивые [8–13].

Что же думают о сущности современной российской интеллигенции и ее роли в развитии страны отечественные ученые? Владимир Римский, заведующий отделом социологии Фонда ИНДЕМ, высказал следующее мнение: «Наша российская интеллигенция за последние годы практически стала невлиятельной. То есть какие-то ценности, идеалы, которые в норме должны утверждать представителей интеллигенции, они потерялись среди краткосрочных целей материального благосостояния, статусных позиций в обществе, в государстве. И мы не видим того, что когда-то в советское время и в XIX в., кстати, тоже было, что представители нашей российской интеллигенции определяют состояние сознания социума. Должны быть некоторые вечные ценности, и это ценности не рыночные. Вот их как раз интеллигенция должна отстаивать и утверждать»².

Алексей Кара-Мурза, заведующий отделом социальной философии Института философии РАН отмечал: «Если посмотреть на социальный состав этих рассерженных горожан, которые выходят на многотысячные манифестации за честные выборы, я там видел достаточно многих людей, которых принято относить к свободным профессиям и к интеллигенции, в том числе – это и преподаватели вузов, это и молодая интеллигенция в лице студенчества, это научные сотрудники и т.д. Потому что очень много людей, кто работает наемными менеджерами в фирмах, это и руководители среднего звена – это, скорее, интеллигенция в широком смысле, это культурный класс, это люди, которые переросли наше патерналистское сознание, хотели бы взять судьбу российского развития в том числе и в свои руки. Интеллигенция стала одной из заквасок этого нового российского гражданского состояния. Я думаю, что интеллигенция в значительной степени – это культурный авангард нации. И все мировые процессы подсказывают, что иначе и быть не может»³.

¹ Левада-центр. URL: <http://www.levada.ru/> (дата обращения: 27.04.2016).

² Радио Свобода. URL: <http://www.svoboda.org/> (дата обращения: 27.04.2016).

³ Там же.

Как видно из приведенных мнений, четкого определения понятия современной российской интеллигенции пока нет. Владимир Римский полагает, что данная категория в принципе теряет свою значимость и постепенно приобретает совершенно иное, никак не связанное с традиционной интеллигенцией содержание (он связывает это с переходом к рыночной экономике и его последствиями). Алексей Кара-Мурза настроен более оптимистично и смотрит на понятие интеллигенции более обширно (в ее состав он включает, например, руководителей среднего звена). Опираясь на его высказывание, можно в общих чертах обрисовать сущность современной интеллигенции в России: инициативные представители среднего класса, являющиеся «культурным» двигателем прогресса и модернизации общества.

Иркутские философы А.А. Атанов, Б.А. Кислов, В.С. Ткачев, В.А. Туев так характеризуют становление российской интеллигенции: «...за время своего существования российская интеллигенция беспрестанно “качалась” от общественного идеала к индивидуалистическому и обратно, переходила от идеи коллективизма и осознанного подчинения человека обществу к отрицанию всего, что не вмещается в понятие отдельного, абсолютно независимого Я. При этом оба идеала, формулируемых в разное время и при разных обстоятельствах, неизбежно отвергались логикой общественного развития, давая возможность интеллигенции быть не только законодателями духовных вкусов, но и лишними людьми русского общества, его “умными ненужностями”» [11].

Несмотря на постоянные обсуждения, термин «российская интеллигенция» далек от четкого понимания. По данной причине необходимо научное исследование интеллигенции, и в особенности социально-психологическое, поскольку изначальным базисом описания интеллигенции выступает именно ее психологическая сущность.

В каждом социуме существуют категории людей, занимающихся умственным трудом, создающих и экстериоризирующих ценности культуры. Русский же интеллигент – это особое социально-психологическое явление, которое действует в различных политических, культурно-исторических и социальных аспектах; интеллигенция актуализируется в моменты падения развития социума, при этом ее активность всегда выражена через письменные практики.

И.С. Кон описывает четыре разных подхода к определению понятия «интеллигенция» в рамках психологии. Первый подход постулирует, что интеллигенция – это особая социальная группа. Акцент делается на специфичности социального положения интеллигенции по отношению к другим классам общества. Второй подход основан на связи принадлежности к интеллигенции и содержания трудовой деятельности (умственный труд), а также соответствующего образовательного уровня. Третий подход связан с выполнением определенных социальных функций: интериоризацией и экстериоризацией духовных ценностей, осознанием текущих политических задач, формированием общественного сознания и т.д. Четвертый подход указы-

вает на наличие «врожденных» (или приобретенных) психологических качеств интеллигенции: доминирования творческой активности над практическим разумом, способности стать на порядок выше непосредственного опыта и т.п. Кроме того, И.С. Кон полагает, что разграничивать интеллигенцию и иные социальные страты по признаку принадлежности к умственному или физическому труду неправомерно, поскольку данное разграничение условно. При этом по мере повышения образовательного уровня населения в целом к интеллигенции все чаще относят не только людей с высшим образованием, но и специалистов, имеющих среднее специальное или профессиональное образование [12].

Некоторые исследователи полагают, что образовательный уровень является важным критерием для выявления интеллигента. «Интеллигенция – социальная категория, которая занимается интеллектуальным трудом и отличается высоким уровнем знаний и образования, а также творческой составляющей в своей деятельности, проявляющейся в “привнесении личностно-индивидуального начала в эту деятельность”» [13. С. 32].

Изучение проблемы интеллигенции – это прерогатива прежде всего истории, политологии и социологии. Однако есть возможность вычленив из различных концепций социокультурного генезиса интеллигенции социально-психологические явления, по-своему характеризующие ее как большую социальную группу.

В первую очередь это когнитивная сфера, которая выражается через коллективные представления, социальное мышление, общественное мнение, идентичность, ценностные ориентации и определенную идеологию.

Мотивационная сфера представлена в определенных исторически обусловленных групповых потребностях и интересах, целях и ценностях, установках и идеалах, которые побуждают социальную активность.

Аффективная сфера содержит в себе такие категории, как социальные чувства и эмоции, а также групповые настроения.

Деятельностная сфера выражена посредством коллективной деятельности и группового поведения [14].

Ученым-психологом Е.В. Бакшутовой впервые были предприняты попытки описать цельный социально-психологический портрет русской интеллигенции (нигилизм, героизм, противостояние власти и религии, жажда профетизма и стремление к справедливости и т.д.). Взяв за основу ее труд, можно говорить о том, что охарактеризованный портрет методично создавался в рамках периодического издания «Русская мысль» (1880–1918). Автор утверждает, что данный журнал имеет колоссальное значение для развития и самоидентификации интеллигенции прошлого поколения в России. Являясь одним из самых популярных журналов конца XIX – начала XX в., он «не только описывал психологию образованной России, но и формировал ее». На страницах издания создавался образ интеллигента, а также шла дискуссия об особенностях его характера и психологического склада. Уникальность журнала заключалась в том, что это был «журнал об интеллигенции, для интеллиген-

ции и создавался интеллигенцией как коллективным автором» [15, С. 93].

В «Русской мысли» обсуждаются главные проблемы интеллигенции, а также создается ее социально-психологический дискурс. На страницах издания российская интеллигенция впервые представлена в виде большой социальной группы (сначала – представители дворянства и духовенства, позже – учителя и ученые, врачи, инженеры и т.д.). Однако в первую очередь речь идет об отдельных личностях в каждой профессиональной группе. В целом же группа как субъект действует только в «пределах собственного дискурса, саморефлексии, самоидентификации» [Там же. С. 94].

Настоящих российских интеллигентов отличали такие черты, как честность, склонность к эмпатии и гуманизму, рассудительность и способность к критическому мышлению, нравственное мировоззрение, а также склонность к альтруизму, который имеет связь с повышенным чувством ответственности за судьбу своего народа.

Российская интеллигенция весьма неоднородна по своему составу, но все же удалось выделить ряд общих признаков, характеризующих представителей интеллигенции в целом. К данным признакам в первую очередь относятся:

«1) ориентация на общечеловеческие качества, приверженность идее справедливости;

2) единство духовной природы человека-интеллигента и людей, чьи интересы и потребности он выражает;

3) верность народу, патриотизм, активное подвижничество, творческая одержимость;

4) глубоко развитое понимание своего Я, независимость, достаточная самостоятельность, обостренная любовь к свободе самовыражения. Личностное начало осознается интеллигентом как высшая ценность;

5) мужество, стойкость в отстаивании своих продиктованных совестью и убеждением позиций;

6) противоречивость, социально-нравственная напряженность между различными отрядами интеллигенции;

7) своеобразное, двойственное осознание действительности, приводящее нередко к серьезным политическим колебаниям, проявлению консерватизма, некоторой импульсивности на события в жизни;

8) нередкое сочетание одухотворенности с меркантилизмом, высокой степени самосознания с эгоцентризмом» [16].

В результате теоретического анализа были обозначены предпосылки зарождения интеллигенции и выделены особенности современной российской интеллигенции. Однако основной задачей настоящей статьи является определение актуальных самоидентификаций современной российской интеллигенции. Продолжают ли они оставаться проводниками «культурных универсалий российской цивилизации: коллективности, государственности, социального равенства, справедливости, духовности» [17]?

Методология исследования

Объектом анализа являлся медийный текст. По мнению О.В. Красноярской, «...в научном анализе медийного текста сегодня доминирует семиологический (семиотический) подход» [18]. Авторами были выбраны медиа-тексты 95 интервью с представителями интеллигенции в возрасте от 19 до 69 лет, учеными, артистами, музыкантами, которые обрабатывались по методике психосемиотического анализа авторского текста И.М. Кыштымовой [19]. Данный метод представляет собой анализ текста с помощью специального алгоритма. В качестве категорий анализа текстов были выделены категории «время», «смыслы» («смысл 1» – мировоззренческий и «смысл 2» – нравственный) и «ответственность» [4] .

Категория «*время*» рассмотрена в качестве индикатора «полноты индивидуального хронотопа», который является показателем системы личностных смыслов. Осознание времени личностью имеет две стороны: развитие личности включает в себя как индивидуальное восприятие прошлого, настоящего и будущего, так и восприятие «исторического времени» (семья, родина и т.д.). При анализе текста идет учет обеих сторон восприятия времени. Категория «*время*» анализируется соответственно времени повествования в текстах: 1) прошлое; 2) настоящее; 3) будущее; 4) прошлое–настоящее; 5) настоящее–будущее; 6) прошлое–настоящее–будущее.

«*Смыслы*». В основе иерархии уровней выраженности личностных смыслов лежит философское представление о «слоях бытия»: бытовом (материальном), социальном, культурном и духовном. Данная форма личностных смыслов называется «мировоззренческой» («*смысл 1*»). Дифференциация уровней: 1) материальный, или бытовой, – испытываемый придает значимость событиям и явлениям окружающей действительности с материальной (бытовой) точки зрения; 2) социальный – значимость событий и явлений в рамках социального контекста; 3) национально-культурный – описываемые в тексте феномены оцениваются с позиции их национально-культурной значимости; 4) философский (высший уровень) – осознание реальности с точки зрения философских, бытийных основ [19].

Существует еще один критерий иерархии уровней выраженности личностных смыслов – нравственный критерий («*смысл 2*»). В его основе лежит модель Б.С. Братуся. Дифференциация уровней: 1) нулевой, или «доличностный», – «операциональные смыслы», которые определяются исключительно логикой решения задачи в существующих конкретных условиях; 2) эгоцентрический – направленность на достижение личного удобства, выгоды и престижа; 3) группоцентрический – осмысление феноменов действительности с позиций их значимости в рамках групповых ценностей; 4) просоциальный, или гуманистический, – выражен стремлением к бескорыстной помощи как близким людям, так и «чужим», а также обществу в целом; 5) духовный – идентифицируется отношение человека к сложным вопросам, таким как смысл жизни и т.п.

«*Ответственность*». Данный критерий идентифицирует нравственный компонент личностных смыслов, выраженных в текстах. Дифференциация уровней: 0) невыраженность; 1) ответственность за описанные негативные явления присваивается «другим», т.е. виноватыми считается «они» (родители, руководство, власть и т.п.); 2) ответственными респондент считает «нас» (себя, других людей, как персонифицированных, так и нет); 3) исследуемый берет на себя лично полную ответственность за негативные события и явления и связывает их динамику со своей собственной активностью [19].

Обсуждение результатов исследования

Анализ и интерпретация результатов исследования были проведены для каждой из четырех выбранных категорий методики.

1. Категория «время».

Проведя психосемиотический анализ текстов ответов испытуемых на все вопросы, можно сделать вывод о том, что полная связь времен «прошлое–настоящее–будущее» в той или иной мере присутствует у всех исследуемых представителей российской интеллигенции. Если рассматривать количественное проявление полной временной связи, то она прослеживается в 22 ответах из 45. Это говорит об интеллектуальной и творческой зрелости представителей исследуемых категорий интеллигенции, которая всегда имела большое значение для общества. Интеллигенты играли огромную роль в прошлом, их первостепенной задачей было проявление оппозиции к власти с целью защитить народные интересы. В настоящем времени интеллигенция не исчезла, а модифицировала свою функцию в обществе: сегодня интеллигенты не находятся в оппозиции к власти, а имеют такое положение, которое позволяет им с этой властью взаимодействовать, т.е. интеллигенты готовы проявлять объективность к представителям как власти, так и народа. Такая позиция российской интеллигенции станет основой для ее роли в будущем – она станет объективным посредником между властью и народом, что позволит искоренить «пропасть» между правителями и простыми гражданами, которая на сегодняшний день и является причиной глубокого взаимного недопонимания и претензий.

Полнее связь времен проявлялась в ответах ученых (47%) и артистов (60%). Это может быть связано с тем, что у артистов и ученых всегда было на порядок больше возможностей для трансляции культурных ценностей и знаний в массы, нежели у музыкантов (27%). Музыканты могут транслировать ту или иную информацию прежде всего через свое музыкальное творчество. Через музыкальные композиции можно вызвать у слушателей те или иные чувства и эмоции, а также в какой-то мере передать информацию о значимых ценностях и нормах поведения. Что же касается артистов, то их возможности для экстерииоризации культурной информации и ценностей заключаются в первую очередь в том, что они могут транслировать не только эмоции, чувства и ценности, но и конкретные модели поведения

(сюжетный танец или игра на сцене театра, в кино и т.п.). Ученые же транслируют полученные научные знания. Такая трансляция происходит двумя путями – через преподавательский труд и через публикацию своих исследований и их результатов (в том числе презентация таких результатов на научных конференциях и т.д.).

Если говорить о прочих возможностях влияния исследуемых категорий интеллигенции на социум, то информацию можно транслировать как прямо, так и косвенно, через СМИ и массмедиа. Для ученых это сообщения в прессе и на телевидении о наиболее значимых исследованиях и открытиях, для артистов и музыкантов – публикации интервью и т.п. Однако поскольку речь идет именно о представителях интеллигенции, то влияние через СМИ и массмедиа у тех же артистов и музыкантов снижается, в отличие от представителей богемы (шоу-бизнес). Причиной может быть более низкая востребованность творчества музыкальной и артистической интеллигенции в обществе, чем востребованность в продуктах шоу-бизнеса: представители богемы имеют большее влияние на сознание через скандальные истории со своим участием, музыкальные клипы, которые порой демонстрируют искаженные ценности, и т.п.

Варианты неполной связи времен «прошлое–настоящее» и «настоящее–будущее» прослеживаются у 33% респондентов из числа ученых и артистов. У музыкантов же эта цифра достигает 80%. Скорее всего, разрыв полной связи времен через настоящее произошел из-за снижения уровня качества музыкального творчества в настоящее время при повышении на него спроса в обществе. У опрошенных музыкантов начало и пик карьеры пришлось на советское время и / или они работают с непопулярными для современности жанрами (например, классическая музыка). Это может означать ощущение стабильности в прошлом (прежде всего, в профессиональной деятельности) и значительное уменьшение степени такой стабильности в настоящем с надеждой на возможное ее повышение в будущем в связи с искоренением искаженных ценностей и возвращением к ценностям классическим.

Что же касается отсутствия временной связи, т.е. когда повествование ведется только в одном времени, то таких ответов было выявлено всего 18%, ярко выраженного отсутствия временной связи у какой-либо конкретной категории интеллигенции или по какому-либо конкретному вопросу интервью обнаружено не было.

Таким образом, можно сделать вывод, что временная самоидентификация современной российской интеллигенции имеет тенденцию к полноте связи прошлого, настоящего и будущего. Представители интеллигенции ощущали относительную стабильность в прошлом, имеют определенную востребованность своей деятельности в настоящем и в той или иной мере уверены в своем будущем и будущем своей страны.

2. Категория «смыслы» («смысл 1» и «смысл 2»).

Анализ ответов по категории «смысл 1» (мировоззренческая форма выраженности личностных смыслов) показал, что в основном опрошенные

рассуждают о тех или иных событиях и явлениях с позиции национально-культурной значимости в 49% случаев. При анализе по категории «смысл 2» (нравственная форма выраженности личностных смыслов) было установлено, что в основном респонденты дают свои ответы с позиции групповых ценностей либо с позиции благоприятного влияния на других: группоцентрический уровень – 33%, просоциальный уровень – 44%. Это может свидетельствовать о том, что деятельность интеллигенции, по мнению самих интеллигентов, оказывает колоссальное влияние на культурное и интеллектуальное развитие каждого человека, российского общества и мира в целом.

Артисты и музыканты ведут свои рассуждения как в рамках социального, так и в рамках национально-культурного контекста («смысл 1») практически в равной степени. При психосемиотическом анализе ответов по категории «смысл 2» было выявлено, что артисты и музыканты наделяют события и явления смыслом на группоцентрическом и просоциальном уровнях с преимуществом в пользу групповых ценностей (артисты: группоцентрический уровень – 33%, просоциальный – 47%; музыканты: группоцентрический уровень – 53%, просоциальный – 13%). Представители данных категорий интеллигенции понимают степень влияния транслируемой ими информации на сознание как отдельно взятого человека, так и общества в целом. Демонстрируемые ими посредством СМИ и массмедиа эмоции, чувства и модели поведения интериоризируются социумом, в результате чего в обществе начинают доминировать те или иные ценности и нормы.

Что же касается ученых, то их ответы в рамках категории «смысл 1» в большей мере представлены с национально-культурной позиции (60%), что же касается нравственной формы выраженности личностных смыслов, то в данном случае рассуждения ученых ведутся в основном на просоциальном уровне (67%). Если говорить о таком пути передачи знаний учеными, как публикация исследований, то в данном случае может показаться, что имеет место весьма незначительное их влияние на людей – научные журналы и монографии пользуются большой популярностью лишь в профессиональном сообществе. Однако если предположить сенсационность того или иного открытия, то информация о нем распространится достаточно быстро и дойдет до многих представителей социума, даже тех, кто мало интересуется наукой. Более того, такого рода прорывные исследования и открытия могут иметь масштабное влияние и значение, а также кардинально изменить ход истории и привычный уклад общественной жизни (например, победа над старением и открытие способа сохранения вечной молодости, открытие свободной энергии и т.п.).

Кроме того, ученая интеллигенция имеет склонность к патриотизму, т.е. ученые не стремятся покинуть родину, несмотря на какие-либо сложности, а трудятся на ее благо и благо людей, чем и обосновано внутреннее стремление помогать другим, даже лично незнакомым, людям и обществу.

Если рассматривать проявление того или иного уровня анализируемых категорий по вопросам интервью, то по категории «смысл 2» значимых различий выявлено не было. Что же касается категории «смысл 1», то можно увидеть выраженность философского контекста в 80% ответов. Вероятнее всего, рассуждая о самоцензуре и будущем своей страны, представители интеллигенции используют духовный контекст, чтобы поднять и раскрыть должным образом такие сложные темы, как вопросы атеизма и религии, инакомыслия, которые могут привести к кардинальным изменениям в целом на мировом уровне.

Можно сделать вывод, что для интеллигенции крайне важны благоприятный эффект интериоризации социумом транслируемой информации и соответствие данной информации конструктивным ценностям и нормам, принятым в обществе, а также положительное влияние на научно-технический прогресс, который должен быть максимально безопасным как для отдельно взятого человека, так и для общества в целом.

3. Категория «ответственность».

Что касается категории ответственности, то ее удалось выделить в текстах ответов 7% испытуемых. В большинстве же случаев отмечается тот или иной уровень проявления ответственности. Можно сделать вывод о том, что представители интеллигенции в основном берут ответственность за рассматриваемые явления на себя лично либо используют местоимение «мы», которым могут быть объединены как коллеги по работе или творческой деятельности, так и российское общество в целом. Это, вероятно, связано с тем, что российские интеллигенты очень хорошо понимают свою уникальную миссию и свои возможности прямого и косвенного влияния на культурный и научный потенциал в стране, что в последнее время является острой необходимостью.

Ученые и музыканты берут ответственность за те или иные события и явления как лично на себя, так и на неперсонифицированных «нас» примерно в равной степени. Артисты же берут ответственность в большей мере на себя лично и связывают результаты той или иной деятельности с собственной активностью. Это связано с тем, что данная категория интеллигенции имеет самые большие возможности для транслирования информации и влияния на сознание людей в сравнении с музыкантами и учеными. Музыканты экстериоризируют культурную информацию через свое творчество: либо это музыкальные композиции без слов (например, классическая музыка), либо песни. Через музыкальные композиции без слов можно передать или вызвать у слушателей те или иные чувства и эмоции, через пение диапазон транслируемой информации, безусловно, увеличивается – тексты песен способны передать не только эмоции и чувства, но и в какой-то мере информацию о значимых ценностях и нормах поведения. Артисты же, как уже говорилось, передают конкретные модели поведения через свою игру на сцене театра или в кино.

Что касается ученых, то им менее доступен такой способ передачи информации, как СМИ и массмедиа (кроме исключительных случаев), что

обусловлено в том числе и спецификой их деятельности, а также характером транслируемой ими информации. Кроме того, ученые-интеллигенты, занимающиеся преподавательским трудом, могут делить ответственность за события в обществе со своими студентами через процесс обучения. Через ученых-преподавателей ежедневно могут проходить сотни студентов, на которых они (ученые) могут оказывать достаточно большое влияние, ведь речь идет не только о передаче знаний по той или иной дисциплине, но и об общении на достаточно высоком уровне: преподаватели и студенты могут вести конструктивные дискуссии на разные темы. Посредством подобного рода общения идет колоссальное влияние на сознание масс и достаточно эффективная трансляция не только научных знаний, но и ценностей и норм поведения, в результате чего студенты учатся брать на себя ответственность за свое будущее и будущее своей страны.

Если рассматривать проявление ответственности по вопросам интервью, то было установлено, что на 4-й вопрос дано самое большое количество ответов в рамках персональной ответственности (78%), что еще раз подтверждает значимость и развитость у представителей российской интеллигенции механизма самооцензуры.

Можно сделать вывод, что уровни персональной и разделенной ответственности у российской интеллигенции проявились практически в одинаковой степени. Это может быть связано с тем, что интеллигенция берет ответственность за страну в первую очередь на себя лично, однако, так как количество представителей интеллигенции относительно невелико, то они понимают, что справиться с проблемами в обществе только своими силами они не могут, в связи чем призывают как простых граждан, так и управляющих страной оказать помощь.

Заключение

С учетом проведенного анализа можно выделить несколько самоидентификаций российской интеллигенции.

1. *Интерииоризированное чувство ответственности за будущее социума.* Данная особенность была выделена на основе психосемиотического анализа текста по категориям «время» и «ответственность», она выражена у всех исследуемых категорий интеллигенции. Представители интеллигенции имеют достаточно четкое представление о своей роли в обществе и о высокой значимости своей деятельности для культурного и интеллектуального развития страны. Интервью показало: интеллигенты придерживаются мнения, что каждый из них в той или иной мере сможет оказать положительное влияние на развитие страны в будущем, однако необходимо объединять усилия всего класса интеллигенции.

2. *Объективность как ключевая личностная черта посредника между властью и обществом.* Данная самоидентификация была выявлена при интерпретации результатов анализа по категориям «время», «смыслы» и «ответственность», она также выражена у всех трех исследуемых катего-

рий интеллигенции. Ее представители имеют четкое представление о своих главных задачах, одной из которых является объективное посредничество между представителями власти и простыми гражданами. На сегодняшний день ситуация такова, что форма власти в нашей стране по умолчанию подразумевает поддержание определенной дистанции с народом, в результате чего в сознании граждан существует некая непреодолимая «пропасть» между ними и теми, кто управляет страной. Безусловно, аппарат чиновников выполняет в той или иной мере функцию посредника, однако в связи с их приближенностью к власти и большим недоверием со стороны граждан данная деятельность чиновников, к сожалению, малоэффективна. По этой причине функцию посредника должна взять на себя именно интеллигенция, которая, с одной стороны, «выходит из народа», а с другой – имеет определенные возможности контакта с властью, что является основой такой черты интеллигенции, как объективность. Но не стоит забывать и о тех рисках и сложностях, которые могут иметь место при выполнении роли посредника: формирование доверия общества по отношению к интеллигенции, налаживание диалога с властью и т.п.

3. *Стимулирование интериоризации членами общества чувства причастности к развитию страны.* Данная самоидентификация была выделена на основе анализа текста по категориям «смыслы» и «ответственность» и характерна для всех исследуемых категорий российской интеллигенции. Представителей интеллигенции в России на порядок меньше в сравнении с остальными категориями общества. Безусловно, интеллигенты несут основную ответственность за ситуацию в стране на сегодняшний день, а также за ее развитие во всех сферах в будущем. Однако каждый гражданин должен понимать свою причастность к будущему России, потому что только общими силами можно достигнуть прорыва и выйти на должный уровень развития. Задачей интеллигенции в данном случае является разъяснение членам общества этой причастности через транслирование соответствующих ценностей и моделей поведения.

Литература

1. Боборыкин П.Д. Русская интеллигенция // Русская мысль. 1904. № 12. С. 80–81.
2. Вехи: материалы к библиографии. 1993–2007 : к 100-летию сборники «Вехи». Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2008. 39 с.
3. Виноградов В.В. Проблема авторства и теория стилей. М. : Гослитиздат, 1961. 612 с.
4. Стрекаловская Л.В. Новые самоидентификации российской интеллигенции как выражение инновационной активности // Психология в экономике и управлении. 2016. Т. 8, № 1-2. С. 15–24. DOI: 10.17150/2225-7845.2016.8 (1-2).15-24.
5. Pollard A.P. The Russian Intelligentsia: the Mind of Russia // California Slavic Studies. Berkeley ; Los Angeles : University of California Press, 1964. Vol. III. P. 1–32.
6. Weber M. Economy and Society: an Outline of Interpretive Sociology. Berkeley, CA : University of California Press, 1978. 1469 p.
7. Шириняц А.А. Нигилизм или консерватизм? Интеллигенция в истории политики и мысли. М. : Изд-во МГУ, 2011. 649 с.

8. Тертышникова А.Г. Методологические и методические аспекты изучения социальных представлений об интеллигенции // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Социология. 2012. № 4. С. 35–49.
9. Курьянович А.В. Прагматика графического образа эпистолярного текста (на примере писем представителей русской творческой интеллигенции первой половины XX века) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 1 (116). С. 223–228.
10. Капустина О.В. Советский анекдот как исторический источник для изучения образа интеллигента // Интеллигенция и мир. 2012. № 4. С. 9–21.
11. Атанов А.А. Система научных исследований кафедры философии Байкальского государственного университета экономики и права // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2015. Т. 25, № 2. С. 274–281. DOI: 10.17150/1993-3541.2015.25(2).274-281.
12. Кон И.С. Социологическая психология. М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 1999. 560 с.
13. Элбакян Е.С. Между молотом и наковальней: российская интеллигенция в ушедшем столетии // Вестник Московского университета. Сер. 18. Социология и политология. 2003. № 2. С. 28–68.
14. Бакшутова Е.В. Концепт «интеллигенция» в социально-психологическом контексте // Известия Самарского научного центра РАН. Педагогика и психология. Филология и искусствоведение. 2008. № 1. С. 89–94.
15. Бакшутова Е.В. Социально-психологический анализ русской интеллигенции (по страницам журнала «Русская мысль», 1880–1918 годы) // Историческая психология и социология истории. 2009. № 1. С. 93–94.
16. Исаев И. В поисках пути: русская интеллигенция и судьбы России. М. : Русская книга, 1992. 384 с.
17. Туев В.А., Ткачев В.С. Русская культура в контексте синтеза цивилизаций // Известия Иркутской государственной экономической академии (Байкальский государственный университет экономики и права). 2012. № 4. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17969541_10244119.pdf
18. Красноярова О.В. Медийный текст: его особенности и виды // Известия Байкальского университета. 2010. № 3 (71). С. 177–181.
19. Кыштымова И.М. Психосемиотика креативности. Иркутск : Изд-во Иркутск. гос. ун-та, 2008. 579 с.

Поступила в редакцию 15.04.2019 г.; принята 03.02.2020 г.

Терехова Татьяна Александровна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии Иркутского государственного университета.

E-mail: terehovata@mail.ru

Трофимова Елена Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной, пенитенциарной и экстремальной психологии Иркутского государственного университета.

E-mail: trofimova-bgy@mail.ru

Терехова Наталья Владимировна – старший преподаватель кафедры востоковедения и регионоведения АТР Иркутского государственного университета.

E-mail: zabnata@yandex.ru

For citation: Terekhova, T.A., Trofimova, E.L., Terekhova, N.V. Self-Identity of Modern Russian Intelligentsia on the Basis of Psychosemiotical Analysis of Media Texts. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 75: 22–38. doi: 10.17223/17267080/75/2. In Russian. English Summary

Self-Identity of Modern Russian Intelligentsia on the Basis of Psychosemiotical Analysis of Media Texts

T.A. Terekhova^a, E.L. Trofimova^a, N.V. Terekhova^a

^a *Irkutsk State University, 1, Karl Marks Str., Irkutsk, 664003, Russian Federation*

Abstract

The authors of the article analyze the image of the Russian intelligentsia presented in mass media and overview the notion “intelligentsia” in the scientific context. The “common spiritual basis” is considered as the basic principle of distinguishing it (intelligentsia). The intelligentsia is aimed to perform the function of values and culture exteriorization. However, Russian intellectuals have always possessed two contradictory traits of character: the freedom as an individual character trait as well as strong social attachment. This ambivalence of character traits is determined by the influence of certain circumstances, such as political situation, spiritual atmosphere etc. The authors consider that modern mass-media transform the percept of intelligentsia which contributed to the history of civilization and continues to live and properly respond to the challenges of modern world. In order to distinguish the current self-identifications of the modern Russian intelligentsia the authors carried out the psychosemiotical analysis of media texts. We have studied 95 interviews of intelligentsia representatives. The categories of “time”, “meanings” and “responsibility” were distinguished for the analysis. The differences in self-identities were distinguished between actors, musicians and scientists. The category of “time” revealed more obvious link of time in the answers of scientists and actors. It can be determined by the fact that actors and scientists have much more opportunities for transmission of cultural values and knowledge to the members of society in comparison with musicians. The category “meanings” revealed that intelligentsia pays great attention to the favorable effect of interiorizing the transmitted information by the society and correspondence of this information to the constructive values and society norms as well as positive influence on the scientific progress which must be maximum safe for every person and the society as a whole. The category “responsibility” showed that the levels of personal and shared responsibility are practically equal.

As a result, the following self-identities of the Russian intelligentsia were distinguished. Firstly, interiorized feeling of responsibility for the future of society. The representatives of intelligentsia have a distinct understanding of their role in the society and great importance of their activity for the cultural and intellectual development of the country. Secondly, objectivity is a key personal trait of intermediary between authorities and the society. The main role of intelligentsia is the objective mediation between the representatives of power and citizens. The fulfillment of this role is possible in case the citizens feel trust towards intelligentsia, building dialogue with the authorities, etc. Thirdly, stimulating the process of interiorization the feeling of involvement in the development of the country by members of society. The activity of intelligentsia is aimed at explaining the idea of involvement via transmitting appropriate values and patterns of behavior.

Keywords: self-identity of the Russian intelligentsia; media text; psychosemiotics; categories “time”; “meanings”; “responsibility”.

References

1. Boborykin, P.D. (1904) *Russkaya intelligentsiya* [Russian Intellegence]. *Russkaya mysl'*. 12. pp. 80–81.

2. Emelyanov, B.V. & Ryabokon, E.A. (2008) *Vekhi: materialy k bibliografii. 1993–2007 : k 100-letiyu sbornika "Vekhi"* [Milestones: materials for the bibliography. 1993–2007: On the 100th anniversary of "Vekhi"]. Ekaterinburg: Ural State University.
3. Vinogradov, V.V. (1961) *Problema avtorstva i teoriya stiley* [The authorship problem and the theory of styles]. Moscow: Goslitizdat.
4. Strekalovskaya, L.V. (2016) New self-identifications of Russian intelligentsia as an expression of innovative activity. *Psikhologiya v ekonomike i upravlenii – Psychology in Economics and Management*. 8(1-2). pp. 15–24. (In Russian). DOI: 10.17150/2225-7845.2016.8 (1-2).15-24.
5. Pollard, A.P. (1964) The Russian Intelligentsia: the Mind of Russia. *California Slavic Studies*. Berkeley 3. Los Angeles: University of California Press. pp. 1–32.
6. Weber, M. (1978) *Economy and Society: an Outline of Interpretive Sociology*. Berkeley: University of California Press.
7. Shirinyants, A.A. (2011) *Nigilizm ili konservatizm? Intelligentsiya v istorii politiki i mysli* [Nihilism or conservatism? Intelligentsia in the history of politics and thought]. Moscow: Moscow State University.
8. Tertyshnikova, A.G. (2012) Methodological and Methodic Aspects of Studying Social Representations of Intelligentsia. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Ser. Sotsiologiya – RUDN Journal of Sociology*. 4. pp. 35–49. (In Russian)
9. Kuryanovich, A.V. (2012) Pragmatika graficheskogo obraza epistolarnogo teksta (na primere pisem predstaviteley russkoy tvorcheskoy intelligentsii pervoy poloviny XX veka) [Pragmatics of graphic symbols in epistolary text (a case study of the letters of Russian creative intellectuals of the first half of the 20th century.)] *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 1(116). pp. 223–228.
10. Kapustina, O.V. (2012) Sovetskiy anekdot kak istoricheskiy istochnik dlya izucheniya obraza intelligenta [Soviet anecdote as a historic source of intellectual's image studying] *Intelligentsiya i mir – Intelligentsia and The World*. 4. pp. 9–21. (In Russian).
11. Atanov, A.A. (2015) The system of research at the Department of Philosophy of Baikal State University of Economics and Law. *Izvestiya Irkutskoy gosudarstvennoy ekonomicheskoy akademii – Izvestiya of Irkutsk State Economics Academy*. 25(2). pp. 274–281. (In Russian). DOI: 10.17150/1993-3541.2015.25(2).274-281
12. Kon, I.S. (1999) *Sotsiologicheskaya psikhologiya* [Sociological Psychology]. Voronezh: MODEK.
13. Elbakyan, E.S. (2003) Mezhdru molotom i nakoval'ney: rossiyskaya intelligentsiya v ushedshem stoletii [Between a rock and a hard place: the Russian intelligentsia in the past century]. *Vestnik Moskovskogo universiteta – MSU Vestnik. Ser. 18. Sotsiologiya i politologiya*. 2. pp. 28–68.
14. Bakshutova, E.V. (2008) Kontsept "intelligentsiya" v sotsial'no-psikhologicheskom kontekste [The concept of "intelligentsia" in the socio-psychological context]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN. Pedagogika i psikhologiya. Filologiya i iskusstvovedenie*. 1. pp. 89–94.
15. Bakshutova, E.V. (2009) Sotsial'no-psikhologicheskiy analiz russkoy intelligentsii (po stranitsam zhurnala "Russkaya mysl", 1880–1918 gody) [Socio-psychological analysis of the Russian intelligentsia (according to the journal "Russkaya mysl", 1880–1918)]. *Istoricheskaya psikhologiya i sotsiologiya istorii – Historical Psychology & Sociology*. 1. pp. 93–94.
16. Isaev, I. (1992) *V poiskakh puti: russkaya intelligentsiya i sud'by Rossii* [In search of the way: the Russian intelligentsia and the fate of Russia]. Moscow: Russkaya kniga.
17. Tuv, V.A. & Tkachev, V.S. (2012) Russkaya kul'tura v kontekste sinteza tsivilizatsiy [Russian culture in the context of the civilizational synthesis]. *Izvestiya Irkutskoy gosudarstvennoy ekonomicheskoy akademii – Izvestiya of Irkutsk State Economics Academy*. 4. (In Russian).

18. Krasnoyarova, O.V. (2010) Media Text: Its Characteristics and Types. *Izvestiya Baykal'skogo universiteta – Bulletin of Baikal State University*. 3(71). pp. 177–181. (In Russian).
19. Kyshtymova, I.M. (2008) *Psikhoosemiotika kreativnosti* [Psychosemiotics of Creativity]. Irkutsk: Irkutsk State University.

Received 15.04.2019; Accepted 03.02.2020

Tatyana A. Terekhova – Professor, Department of General Psychology, Irkutsk State University. D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: terehovata@mail.ru

Elena L. Trofimova – Associate Professor, Department of Social, Penitentiary and Extreme Psychology, Irkutsk State University. Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: trofimova-bgy@mail.ru

Natalia V. Terekhova – Senior Lecturer, Department of Oriental Studies and Regional Studies of the Asia-Pacific Region, Irkutsk State University.

E-mail: zabnata@yandex.ru

УДК 159.9

КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ ПСИХОЛОГИИ ВОВЛЕЧЕННОСТИ (АУТЕНТИФИКАЦИИ)¹

О.В. Лукьянов^а, В.И. Бронер^а, А.В. Васильев^а

^а Томский государственный университет, 634050, Россия, Томск, пр. Ленина, д. 36

Представлены основания и категории дискурса психологии вовлеченности, которую также можно обозначить как психологию аутентификации или психологию самоопределения. В русле тенденции технологически обусловленного удаления человека от источников (оснований) присутствия в мире идентичность (отождествленность индивида со своим жизненным миром) перестает быть основанием психологической активности и становится ее целью, что выражается в актуальности психологии вовлеченности, поскольку для обретения идентичности человек сначала вовлекается в некоторую среду и только потом самоидентифицируется. Дискурс психологии вовлеченности формируется в континууме полюсов возможной и легитимной идентичности, т.е. в процессах поиска идентичности и подтверждения идентичности. Предлагаемый аппарат представляет собой спектр гипотез, открывающих перспективу интерпретации различного рода рефлексивных данных, свидетельствующих об опыте самоопределения современных людей.

Ключевые слова: идентичность; аутентичность; самоопределение; неопределенность; рефлексия; личностный потенциал.

Введение в проблему аутентификации

В современном мире особое место занимает проблема идентификации всего, что способно проявлять активность, – от вирусов и препаратов до личностей и организаций, поскольку для того, чтобы нечто технологизировать, надо точно идентифицировать предмет. Для психологической науки проблема усугубляется тем, что психология – это сфера не только идентифицируемых, но и самоидентифицирующихся явлений. В нашу эпоху, являющуюся постреволюционной [1], самоидентификация стала не основанием социальной и индивидуальной активности, а индивидуальной, социальной и научной проблемой, т.е. проблемой, решаемой индивидами, группами людей и технологиями. Самоидентичность сегодня представляет собой многомерную проблему и не обладает объяснительным потенциалом, который был характерен для нее в прошлые эпохи, базирующиеся на традициях. Самоидентичность, или отождествляемость индивида с его жизненным миром, – теперь не то, что объясняет индивидуальную активность (мотивацию, поведение, позицию, ценности и т.п.), а «сокровище»,

¹ Статья написана в рамках научного проекта, выполненного при поддержке Программы повышения конкурентоспособности ТГУ.

то, что человеку необходимо «добыть», найти, создать, выбрать, изменить. Конечно, раньше идентификация тоже требовала психологических усилий и сопровождалась драматическим опытом, что отражено в мифах, сказках, фольклоре и т.д., но традиция помогала индивиду «найти свою судьбу», и идентификация представлялась как цепь событий, например инициаций.

Сегодня же личностная идентификация – это не событие в жизни индивида и его сообщества, а процесс, отчасти контролируемый индивидом, а отчасти иницируемый новыми «игроками рынка самоопределения». Индивид ищет то, с чем он может идентифицироваться, но и объекты идентификации, если так можно выразиться, ищут его (раньше можно было бы сказать «искушают»). Индивиду, прежде чем идентифицироваться, надо вовлечься в некоторое взаимодействие. Но если в ситуации, обусловленной традицией, это условие выполнялось естественным образом, можно сказать, что индивид отдавал (оставлял) свою уже признанную, легитимную самоидентичность и принимал новую, предлагаемую ему социумом, то сегодня индивиду «нечем платить», его самоидентификация изначально не определена, и предлагаемая ему идентичность тоже не определена. Эту ситуацию можно обозначить как ситуацию проблематизации вовлеченности. В таком контексте вовлеченность выступает не как легитимизация идентичности, а как потенциализация идентичности. В качестве примера:

«— Почему вы поступаете на факультет психологии?

— Я хочу помогать людям.

— Вы считаете, что у вас есть талант психолога?

— Нет. Я не знаю своих талантов, поэтому и хочу быть психологом.

— Может, вы хотите узнать себя?

— Да. Это самое главное».

Такие диалоги можно наблюдать на собеседованиях при поступлении на разные факультеты, они похожи в том, что «человека нет», есть стремление, причем очень неопределенное, есть достижения, оценки, личностные качества, а человека нет. Неаутентичность характерна сегодня не только для студентов, но и для молодых людей, родителей, политиков и пр. Неаутентичность – общая современная проблема.

Когда индивид вовлекается в некоторую среду, общность на основании своей идентичности, это называется аутентификацией, правда, данный термин пока наиболее популярен не столько в психологии, сколько в отношении информационных систем, в которых вовлеченности соответствует процедура регистрации аккаунта, что подразумевает идентификацию (логин) и аутентификацию (подтверждение логина, например посредством пароля). Идентификация предшествует аутентификации. В менее технологизированных областях жизни вовлеченность не имеет таких явных аналогий и примеров, поэтому дискурс психологии вовлеченности требует разработки. Но уточнение дискурса вовлеченности в психологии актуально не само по себе, а в связи с вполне прагматической причиной. В связи с тем, что дискурс вовлеченности слабо верифицирован, в социальных практиках аутентификация или откладывается, или опережает идентификацию, а должна

окружать, охватывать, метафорически выражаясь – «и рожать, и хоронить». В норме индивид или объект взаимодействия аутентифицируется, предъявляя свою идентичность и получая подтверждение своей идентичности.

Одна из сложностей состоит в том, что процессы предъявления и подтверждения идентичности обозначаются как аутентификация и специфичны тем, что выявляют не только структурные элементы психологических систем (темпоральности), но и переходы, своевременности (транстемпоральности). Например, говоря о половой идентичности, мы работаем с императивом «быть мужчиной» или вопросом «как быть мужчиной?», а говоря о половой аутентификации, императивом является «быть настоящим мужчиной» и вопрос звучит так: «Как быть настоящим мужчиной?» Очевидно, что ответ на вопрос «как быть настоящим мужчиной?» требует подтверждения, достоверности отвечающего, но и достоверности среды, коммуникации, присутствия, всего того, что и обозначается термином «вовлеченность», поскольку ответ на вопрос «как быть настоящим мужчиной?» подразумевает и ответ на вопрос «где быть настоящим мужчиной?»

Аутентификация, т.е. процесс, определяющийся вовлеченностью, окружает базовые формы человеческого присутствия: идентичность, мотивацию, поведение, установки и состояния, и видится происходящим в двух полюсах:

- полюсе проверки, утверждения, уточнения имеющейся;
- полюсе поиска, выбора, достижения новой, еще пока не существующей идентичности.

Представим, что эти полюсы конституируют ось, вокруг которой вращается жизненное пространство, жизненный мир индивида.

В философской традиции ось поиска и проверки идентичности отражена в антиномии бытия и экзистенции, т.е. того, что есть, и того, как оно присутствует; в социологии это, например, антиномия акции и интеракции, «консервированной» роли (части сценария, когда личность состоит из ролей, роль – часть личности) и спонтанной трансцендентной роли, которая и создает личность, когда личность – часть роли. В первом случае личность состоит из ролей, во втором – роль состоит из личностей. Можно вспомнить антиномию открытости и суверенности, профессиональных навыков (hard skills) и личностных навыков (soft skills, self skills) и т.д. Можно привести много примеров, показывающих актуальность дилеммы идентичности и аутентичности, общий контур этой области можно обозначить как проблему самоопределения.

Проблема и предмет

Сегодня во многих областях знания начинать изучение чего-либо приходится с уточнения оснований, устранения неопределенности на разных уровнях понимания и часто уточнения на уровне понятий, базовых категорий, т.е. на уровне идентичности – тождественности явлений их именам. Это характерно для естественных наук, которые подразумевают, что каж-

дому явлению в природе соответствует одно имя. Еще в большей степени это характерно для наук «сверхъестественных» и «несуществующих», таких как психология, которые подразумевают, что имя явления меняется в соответствии с контекстом, точкой наблюдения, масштабом, намерением и тому подобным, и для одного и того же явления может быть много имен. В этой связи сегодня актуальна проблема не только идентичности (отождествленности), но и аутентичности – качества присутствия [2]. Неаутентичность – это явление, когда идентичность перестает быть основанием, а становится проблемой [3–5]. Можно возразить: какая-то идентичность всегда есть, и именно она определяет направление активности. Нет. Бывает, что имя есть, а человека нет. Примером тому является множество форм имитации деятельности. Самой, вероятно, понятной аналогией идентичности без аутентичности является «ложный аккаунт» – обычный для нашего времени способ обеспечения анонимности в информационных системах и сервисах. Система при регистрации просит «логин», т.е. идентификатор, он генерируется, в том числе автоматически, потом просит «пароль», т.е. подтверждение идентификатора, он тоже генерируется, и часто тоже автоматически, потом система просит канал связи, например номер телефона, потом проверяет реальность субъекта, например присылает «код подтверждения», происходит регистрация, а потом контакты, предъявленные системой для аутентификации, уничтожаются. Таким образом, возникает виртуальный субъект. Нечто аналогичное происходит и в жизни, цифровыми технологиями не опосредованной. О чем свидетельствует многоступенчатая процедура аутентификации? О том, что имя, «логин» сам по себе не достоверен, не информативен, не надежен. Большие компании типа facebook сообщают, что удаляют миллионы ложных аккаунтов чуть ли не ежедневно.

Технические системы есть проявления тенденций, потребностей, сил и факторов, актуальных для жизни, мира. Не только в информационных системах, но и в других формах взаимодействия идентичность перестала быть основанием, а превращается в предмет, конструкт, произведение, симулякр и пр. Это фундаментальная научная проблема. Публикация в авторитетном журнале сегодня совсем не гарантирует, что представленные в ней данные и достижения – правда. То, за кого выдает себя человек, часто не является правдой. Недоверие к именам, названиям, идентификаторам распространяется на все сферы жизни, от магазинной этикетки, до половой принадлежности. В образовании сегодня диплом или оценка не являются достаточным основанием для идентификации специалиста.

В начале XXI столетия понятие «вовлеченность» не было и до сих пор не является однозначно определенным в науке. Оно отражало примерно то же, что и ангажированность, принадлежность, лояльность. То, что вовлеченность использовалась как просто новая категория сомнительной точности в «несуществующих науках» (психологии, менеджменте, управлении персоналом и др.), свидетельствовало о достаточности объяснительного потенциала понятия «идентичность». Идентичностью объяснялись мотивация, поведение, установки и состояния. Когда идентичность перестала быть

основанием, а превратилась в проблему, объект социальных технологий, предмет анализа и т.д., понятием «идентичность» стала обозначаться область неопределенности, сложности присутствия человека в меняющемся мире. Идентичность приобрела множественный характер, что отразилось в необходимости новых способов объяснения и уточнения сложных, многомерных, саморазвивающихся явлений, того, что В.Е. Ключко предлагал называть психологическими системами. Вместо принципа отражения, подразумевающего единственность субъекта в событии (тождественность субъекта событию) им был предложен принцип ограничения взаимодействий, обеспечивающий устойчивость порядка в изменении: «...принцип ограничения взаимодействий, который, с моей точки зрения, и обеспечивает устойчивое существование миропорядка (или удержание “мира в порядке”». Основу этого принципа составляет понимание соответствия взаимодействующих явлений как причины, приводящей их во взаимодействие, в котором порождается новая (системная) реальность, определяющая дальнейшее закономерное усложнение всей системной организации» [6. С. 3]

Обратим внимание: взаимодействие (приводящее к идентификации) ограничено взаимодействием (более высокого порядка), выступающим в качестве причины взаимодействия (вовлеченность). И эта принципиальная ограниченность определяет порядок и упорядоченность мира. Уровень порядка определяется соответствием взаимодействующих явлений. Принятие, т.е. понимание соответствия взаимодействующих явлений, определяет усложнение системной организации. Иными словами, целостности меньшего порядка объясняются целостностями большего порядка, а неизбежность принадлежности порядку определенного уровня есть вовлеченность. Методологически вовлеченность можно определить как **возможность объяснения явления посредством соответствия более высокого порядка и достаточность анализа содержания явления посредством соответствия более низкого порядка.**

Таким образом, соответствие взаимодействующих явлений выступает причиной того, что их взаимодействие становится порождающим взаимодействием, причем взаимодействием, порождающим новую реальность, которая, в свою очередь, определяет усложнение взаимодействующих явлений. Если в качестве взаимодействующих явлений рассматривать явления идентифицированные, то соответствие их взаимодействия есть вовлеченность. Вовлеченность определяет изменение идентичности. То есть главной объяснительной категорией сегодня является вовлеченность, а идентичность, мотивация, поведение, установки, состояния – подчиненные категории.

Вовлеченность объясняет идентичность.

Идентичность объясняет мотивацию.

Мотивация объясняет поведение.

Поведение объясняет установку.

Установка объясняет состояние.

Состояния объясняют тенденцию.

Тенденции указывают на вовлеченность.

В данное время нет общепринятой теории вовлеченности в общенаучном смысле и теории психологии вовлеченности. Аналогично тому, как в прошлом столетии каждый психотерапевт придумывал свою собственную теорию личности, сегодня каждый самоопределяющийся субъект создает свою теорию вовлеченности [7]. Это принято называть самоопределением [8]. Поэтому продолжим излагать и практиковать нашу авторскую концепцию психологии вовлеченности, основанную на (авторской же) теории трансформальной психологии [9].

Состояния объясняются посредством рефлексии установок и уточняются посредством анализа тенденций.

Установки объясняются посредством рефлексии поведения и уточняются посредством анализа состояний.

Поведение объясняется посредством рефлексии мотивации и уточняется посредством анализа установок.

Мотивация объясняется посредством рефлексии идентичности и уточняется посредством анализа поведения.

Идентичность объясняется посредством рефлексии вовлеченности и уточняется посредством анализа мотивации.

Вовлеченность объясняется целостностью (саморазвитием системы) и уточняется посредством анализа идентичности.

В «обратную сторону» с добавлением специфики дискурсов:

Чтобы объяснить вовлеченность, необходимо обратиться к дискурсу поэтическому, метафорическому, мифологическому, образно-художественному. Дискурсу драматизации. Понимая вовлеченность, мы неизбежно видим жизнь как драму и трагедию. «Куда бы ни пришел ученый, там уже всегда был поэт», – писал физик С. Капица. Кроме всех прочих смыслов этого афоризма можно увидеть следующий: вовлеченность понятна только сама себе, изнутри. Как в библейском Ковчеге. Нельзя понять Ковчег снаружи, он просто герметичный ящик. Чтобы понять Ковчег, надо в него войти.

Чтобы объяснить идентичность, надо обратиться к вовлеченности и объяснить событие идентификации (получение имени) процессом взаимодействия, ограниченного самотождественностью, целостностью определенного масштаба, т.е. вовлеченностью. Для того чтобы понять приведенный выше афоризм С. Капицы, надо увидеть целостность взаимодействия в мире, где есть ученые и поэты, понять, что имеется в виду под «ученым» и «поэтом», о чем и о ком афоризм, к кому он обращен и по какому поводу. Человеку, не понимающему эту целостность, т.е. невовлеченному, ничего объяснить или доказать будет невозможно, так же как рассказанный не к месту и не вовремя анекдот не смешит.

Чтобы объяснить мотивацию, надо обратиться к идентичности, т.е. обстоятельствам сохранения мотивации в ситуации, не имеющей однозначного соответствия, в ситуации неочевидной комплементарности. Субъект в таком случае действует, опираясь на свою отождествленность, старается остаться самим собой. И если мы понимаем этот процесс (точнее, праксис), то мы понимаем и источник мотивации. В современной психо-

логии мотивации наряду с внутренней и внешней мотивацией выделяют идентификационную мотивацию, которая объясняет наиболее сложные формы поведения.

Чтобы объяснить поведение, необходимо обратиться к мотивации. Определив качество мотивации, нам становится понятным и детерминация поведения. Поведение описывается посредством содержания установок. Например, сложные формы поведения, такие как принятие решения или осуществление выбора, объясняются идентификационной мотивацией и описываются осознанными установками, продолжительное устойчивое стереотипное поведение определяется внутренней мотивацией и плохо осознаваемыми установками, ситуативное поведение определяется внешней мотивацией и догматическими установками и т.п.

Чтобы объяснить установки, надо обратиться к описанию поведения. Даже сложные события, зафиксированные в нарративе, описании субъектом поведения, становятся содержательно понятны, если человек говорит «определенными объектами».

Чтобы объяснить состояния, необходимо обратиться к установкам, то есть к последовательности состояний, свидетельствующих об установках. Известным примером такого объяснения является популярный сегодня способ понимания успешной реабилитации или оздоровления на основании усилий субъекта, его психологической установки, намерения к выздоровлению.

Научные критерии

Кроме всех прочих вопросов у психологии есть один общенаучный вопрос: является ли психология наукой? Часто вполне заслуженно психологии отказывают в статусе науки. Но ведь и многое из естественных и технических наук не является наукой. Например, научная фантастика – совсем не наука, хотя и бывает, что предсказывает некоторые решения.

Попробуем найти специфические критерии психологии вовлеченности, соответствующие требованиям науки. Возьмем прагматические критерии: предсказание результата и метод известной добавки [10. С. 1]. Какого типа результат мы можем предсказать и о каких «количествах», т.е. о каких добавках, может идти речь?

Состояния описываем тенденциями, а интерпретируем в виде установок. Мы можем предсказать скорость и направления роста / распада и описать это в виде гипотезы об установке, т.е. о тенденции. Добавлять можно стабильности условий. Иначе говоря, оставлять «все как есть» и смотреть, что в этих обстоятельствах добавляется.

Установки описываем посредством состояний, а интерпретируем в категориях поведения. Предсказываем поведение (выборы, поступки, решения, действия), а добавляем (считаем) постоянные элементы поведения.

Поведение описываем посредством устойчивых элементов, а интерпретируем в терминах рациональностей (мотиваций, целесообразностей).

Предсказываем направления развития, а считаем (добавляем) новые обстоятельства, сложности, измерения.

Мотивацию объясняем посредством типа рациональности, типом детерминации (например, целесообразностью и необходимостью адаптации или развития). Предсказываем комплементарность (тенденцию взаимодействия), а считаем добавленных субъектов взаимодействия.

Идентичность объясняем посредством пределов взаимодействия. Предсказываем отчужденность, враждебность, изоляцию, невозможность понять друг друга. Добавляем измерения смыслов, аутентичности языка.

Методы моделирования

Сегодня трудно развивать какую-либо идею, если не предлагать математические модели. Эпоха требует доведения идеи до технологии. Необходимым этапом разработки технологии является математическая модель [11, 12]. В данной статье мы предлагаем общий контур уровней математического моделирования ситуаций и аспектов вовлеченности. Практическая разработка моделей – дело будущих исследований.

Начнем с уровня собственно вовлеченности. Как указывалось выше, языком вовлеченности является язык поэтический, мифологический, образный, аллегорический. Соответствие взаимодействий на этом уровне сегодня моделируется так называемыми сетевыми взаимодействиями. Например, для проектирования взаимодействия в компьютерных сетях существует модель взаимодействия открытых систем (Open Systems Interconnection, OSI), представляющая собой международный стандарт для разработчиков, который предполагает уровневый подход к построению сетей. Каждый уровень модели обслуживает различные этапы процесса взаимодействия. Для социальных взаимодействий вообще моделирование сетевых взаимодействий подразумевает уточнение дискурса, когда каждый уровень взаимодействия описывается соответствующим дискурсом. ***Вовлеченность моделируется сетевыми взаимодействиями.***

Когда идентифицированы уровень и дискурс взаимодействия, можно говорить о моделировании идентичности, т.е. тождеств «имен и судеб». В социальном смысле это принято обозначать как роль и непосредственно связывать с игрой. Игра при этом может быть очень разной природы, от игры разума до игр богов. В современной математике это моделирование игр. ***Идентичность моделируется теорией игр.***

Взаимодействие с достаточно высокой степенью определенности можно моделировать как последовательность конечных действий. В социальных науках это мотивация – то, почему мы делаем или не делаем что-либо. В математике есть хорошо разработанная модель «конечных автоматов», описывающая события, подчиненные программе или последовательности команд. ***Мотивация моделируется теорией автоматов конечного действия.***

Три следующих уровня моделирования взаимодействий являются привычными и изучаются или становятся интуитивно понятными еще в дет-

ском возрасте. Для социальных наук это модели поведения. Поведение в самом общем смысле определяется как взаимодействие индивида со средой. Но при этом подразумевается причинно-следственная связь, т.е. логика среды и логика субъекта. ***Поведение моделируется логикой.***

Поведение человека довольно сложно предсказать или объяснить только логикой, это возможно лишь в случае полного понимания исходных предположений, т.е. установок. В социальном смысле установки – это сформированные отношения, отношения, определяющие восприятие. В математике они соответствуют теоремам – утверждениям, которые были доказаны на основе ранее установленных утверждений. ***Установки описываются теоремами.***

И наконец, моделирование состояний. Состояния – это факты. Решающим свойством состояний, при всей относительности состояний психологических, является то, что состояние – это то, что есть. Поэтому состояния наиболее адекватно представлять в виде аксиом. Иные формы представления состояний уводят нас на другие уровни. ***Состояния представляются в виде аксиом.***

Отметим, что психология вовлеченности, кроме всего прочего, высвечивает проблему «мелкотемья» в современных психологических исследованиях. Остельным ученым и небольшим группам в системе грантового финансирования удается выполнить исследования по локальной проблеме. В современных публикациях, как правило, представлены некоторые соответствия и взаимодействия. Например, ценностные ориентации людей определенной социальной группы, скажем, студентов или пенсионеров. Внешне это похоже на исследование, если не обращать внимания на то, что оно не имеет никаких реальных последствий ни для тех, кого обследовали, ни для метода. Надеемся, что категориальный аппарат психологии вовлеченности будет способствовать тому, что исследования будут опираться не на проблемы, которые, несмотря на их исследование, остаются проблемами, а на реальнее ситуации, и получаемые результаты будут оказывать заметное влияние и на предмет, и на метод.

Описание случая

В качестве небольшой иллюстрации представленного категориального аппарата психологии вовлеченности опишем случай моделирования социального взаимодействия. Мы исследовали случай регулярного образовательного мероприятия. Оно проводится уже много лет, один раз в год в форме образовательного и воспитательного лагеря для детей. Смена продолжительностью две недели заполнена различными занятиями и «отрядной» жизнью. Такого рода мероприятия концентрируют в себе большой и разнообразный потенциал организаторов, педагогов, тренеров и учащихся. Мероприятие имеет хорошую репутацию и традицию. Нас не интересовала эффективность образовательных мероприятий. Нашей задачей было испытать подход, посмотреть, как можно моделировать такого рода мероприятия в контексте психологии вовлеченности.

Модель сетевого взаимодействия

Как указывалось выше, этот уровень соответствия взаимодействий (вовлеченность) подразумевает уточнение дискурса для разных уровней организации. В данном случае он был представлен уже сложившейся традицией – статусами сотрудников, педагогов, командиров отрядов, «сержантами», расписанием событий, графиком занятий и т.д. На этом уровне нового моделирования не требовалось, поскольку имела место традиция и именно на ней строился процесс взаимодействия.

Уровень идентичности (игры)

Мы внедрили элемент «игры в самого себя». Традиционно участникам мероприятия по окончании смены выдается «Диплом». На первой встрече, когда происходило представление участников и программы, ребятам было предложено написать, что бы они хотели увидеть написанным в их «дипломах» в конце смены, кем и какими они хотели бы стать. Результаты показали, что ребята в гораздо большей степени озабочены проблемой аутентификации, нежели идентификации. Их ответы, их так называемая «возможная идентичность» свидетельствуют о том, что подростки ищут способы подтвердить качество своего присутствия в мире, задавая критерии своей вовлеченности. Приведем некоторые из самоопределений ребят: *человеком ищущим; сильнее; богатырем; лучше; другом; смелее; человеком; самостоятельнее; гвардейцем; панком; туристом; травкой; уверенным; футболистом; человеком; который верит в жизнь; Матвеем, первым правителем Венгрии; более сильным; живым человеком; сильным; лучше, чем был; силачом; худым; крутым; артистом; умным, сильным, лучшим, пауком, голубым русичем; президентом; лучше, чем был; сильным и худым; сильнее; умнее; королем; разведчиком; военным; водителем; мастером; сильным и смелым; выживателем; командиром; героем; стрелком; художником; артистом; лучшим стрелком; красивее; спортивнее; общительнее; более усердным; смелым; спортивнее; разрядником по парашютному спорту; умной; сильной; рассудительной; уверенной; спортивнее; общительнее; более умной; более выносливым; терпеливее и спортивнее; спортивнее; общительнее; лучшей версией себя (улучшенной); спортсменом; здоровой; загорелой; сильной; спортивной; смелой; ответственной; сильной и смелой; выносливой; активной; быстрее; сильнее; выносливее; умнее, чем была, или пловцом; грамотнее; пловцом; горячим пельменщиком; веселым; хорошим другом; археологом; хорошо драться; более сильной и смелой.*

Многие темпоральные идентичности, очевидно, нереалистичны, многие нереалистичны в масштабе конкретного события, многие касаются общего ощущения жизни. Но общая тенденция такова: перейти на другой уровень присутствия в мире.

Модель конечного действия. Мотивация

Мотивация исследовалась в процессе занятий. Тренеры и командиры отмечали активность учеников по шкале качества мотивации. Отмечалось количество актов, соответствующих уровню мотивации: «хочу», «могу»,

«должен». Наблюдения свидетельствуют, что если мотивация присутствует и проявляется, то на всех трех уровнях. Если участник проявляет активность на уровне «хочу», то с большой вероятностью его активность будет отмечена и на уровнях «могу» и «должен». Это свидетельствует о полноценной структуре вовлеченности. То, что не все дети проявляют одинаковую активность, не должно смущать, это естественное социальное распределение.

Моделирование логики. Поведение

Для моделирования поведения тоже был использован элемент «Диплом». Ребятам было предложено в конце смены написать, что бы они теперь, уже на самом деле, хотели увидеть в своих «дипломах». И это действительно было написано. Эти данные можно считать свидетельством фактической идентичности с поправкой на уровень идентификации. Надо сказать, что идентификаторы по окончании смены по-прежнему в значительной степени носят метафорический характер. Но у ребят постарше часто возникает простой социальный критерий, соответствующий традиции, они предпочитают, чтобы в их «дипломах» было просто написано «курсант». Это свидетельствует о принятии ролей и, соответственно, дискурса и логики организации жизни в мероприятии.

Уровни теорем и аксиом на данном этапе исследования нам не доступны. Никакие технологии пока не могут быть основанием для организации мероприятий, способствующих самоопределению. Для самоопределения необходимы пространства взаимодействия, что не исключает их технологизации и структурированности. Но пока решающим фактором являются традиция и наставники.

Заключение

Данная публикация призвана играть роль введения в дискурс психологии вовлеченности. Мы не знаем, насколько ясным и убедительным получилось это введение. Нам представляется много возможностей для уточнения методов и процедур. Приведенный в качестве примера случай показывает реальную возможность участвовать в организации взаимодействий на уровне аутентификации и идентификации, получать довольно разнообразные данные. В следующих публикациях разработка психологии вовлеченности будет продолжена.

Рассматриваемые в работе процессы идентификации и аутентификации достаточно сложно формализуемы в связи с тем, что факторы, на них влияющие, меняются во времени, например круг общения, место обучения / работы, авторитеты и др. К тому же сами процессы являются случайными со счетным числом состояний и сложно организованными во времени. Известные модели и методы недостаточно адекватно описывают проблематику, рассмотренную выше, поскольку предполагают ряд серьезных ограничений, накладываемых на исследуемые процессы, таких как количество членов исследуемой группы, обобщение признаков индивидуумов и др.

В связи с этим на данном этапе разработать новые или использовать известные авторам математические модели, применимые к процессам идентификации и аутентификации, не удалось, однако сделать вывод о принципиальной невозможности использования аппарата математического моделирования тоже нельзя. Разработка математического аппарата, соответствующего феноменологическому пониманию психологии вовлеченности, – актуальная задача для дальнейших исследований.

Литература

1. Розеншток-Хюсси О. Великие революции. Автобиография западного человека. М. : Библейско-богословский ин-т святого апостола Андрея, 2002. 648 с.
2. Лукьянов О.В. Проблема аутентификации. Необходимость психологии подлинности // Новые психологические контексты становления личности в меняющемся мире / под ред. Э.В. Галажинского, В.И. Кабина. Томск : Изд. Дом Том. гос. ун-та. 2017. С. 96–114.
3. Konopka A, Neimeyer R.A., Jacobs-Lentz J. Composing the Self: Toward the Dialogical Reconstruction of Self-Identity // Journal of Constructivist Psychology. 2018. Vol. 31 (3). P. 308–320. DOI: 10.1080/10720537.2017.1350609.
4. Zheng J.H., He C.L. Psychobiography Therapy: Theory and Practice // Life Narrative and Psychobiography. 2015. Vol. 3. P. 71–99. URL: https://www.researchgate.net/publication/309633786_Life_Narrative_and_Psychobiography_2015_vol_3.
5. Zhu Y., Han S. H. Cultural difference in the self: From philosophy to psychology and neuroscience // Social and Personality Psychology Compass. 2008. Vol. 2 (5), P. 1799–1811. DOI: 10.1111/j.1751-9004.2008.00133.x.
6. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. Введение в транспективный анализ. Томск : Том. гос. ун-т, 2005. 174 с.
7. Барышев А.А., Лукьянов О.В. Аксиологический сдвиг в анализе предпринимательской идентичности и предпринимательского действия // Сибирский психологический журнал. 2017. № 66. С. 82–96. DOI: 10.17223/17267080/66/6.
8. Трубникова Н.И. Самоопределение как проблема психологического исследования // Сибирский психологический журнал. 2002. № 16-17. С. 28–31.
9. Лукьянов О.В. Тенденции понимания личностной идентичности в системно-антропологическом ракурсе // Сибирский психологический журнал. 2009. № 34. С. 18–23.
10. Савельев С.В. Изменчивость и Гениальность. М. : ВЕДИ, 2012. 127 с.
11. Розанова Л.В. Математическое моделирование влияния темпераментов на динамику межличностных взаимодействий в малых группах // Математические структуры и моделирование. 2002. № 10. С. 162–169.
12. Barabási A.-L., Albert R. Emergence of Scaling in Random Networks // Science. 1999. Vol. 286, is. 5439. P. 509–512. DOI: 10.1126/science.286.5439.509.

*Поступила в редакцию 15.10.2019 г.; повторно 27.11.2019 г.;
принята 30.01.2020 г.*

Лукьянов Олег Валерьевич – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии личности Томского государственного университета.

E-mail: lukyanov7@gmail.com

Бронер Валентина Игоревна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры теории вероятностей и математической статистики Томского государственного университета.

E-mail: valsubbotina@gmail.com

Васильев Алексей Владимирович – начальник управления социальной и молодежной политики Томского государственного университета
E-mail: avvas@yandex.ru

For citation: Lukyanov, O.V., Broner, V.I., Vasiliev, A.V. Categories of the Psychology of Involvement (Authentication). *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 75: 39–52. doi: 10.17223/17267080/75/3. In Russian. English Summary

Categories of the Psychology of Involvement (Authentication)

O.V. Lukyanov^a, V.I. Broner^a, A.V. Vasiliev^a

^a Tomsk State University, 36, Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract

The article presents categorical terms of the psychology of involvement. The authors establish a position that current engagement is the main explanatory category of a complex self-organizing and social processes, whereas identity, motivation, behavior, mindsets, and states of being are subordinate categories. In short the categorical terms of the psychology of involvement can be presented as follows:

– Engagement explains identity. Identity explains motivation. Motivation explains behavior. Behavior explains mindsets. Mindset explains states of being. States of being explain tendency. Tendency indicates engagement.

The authors present principal options for modern modeling for interactions, conditioned by the uncertainty and the desire for self-determination:

– Engagement is modeled by network interactions. Identity is modeled by game theory. Motivation is modeled by the theory of finite automata. Behavior is modeled by logic. Mindsets are described by theorems. States of being are represented as axioms.

The identification and authentication processes are quite difficult to formalize due to the fact that the factors influencing them change over time, for example, the circle of communication, place of study/work, authorities, etc. Even, with a countable number of states the processes themselves are random and with complex organization (not linear) in time. In this regard, at this stage, it was not possible to develop new or to implement mathematical models known to the authors which could be applicable to the identification and authentication processes. However, the authors cannot state the impossibility of using mathematical modeling. The development of a mathematical tools corresponding to a phenomenological understanding of the psychology of involvement is a relevant task for further research projects.

Keywords: identity; authenticity; self-determination; uncertainty; reflection; personal potential.

References

1. Rosenstock-Hussi, O. (2002) *Velikie revolyutsii. Avtobiografiya zapadnogo cheloveka* [The Great Revolution. Autobiography of a Westerner]. Translated from German. Moscow: Bibleysko-bogoslovskiy in-t svyatogo apostola Andreyana.
2. Lukyanov, O.V. (2017) Problema autentifikatsii. Neobkhodimost' psikhologii podlinnosti [Authentication problem. The need for the psychology of authenticity]. In: Galazhinsky, E.V. & Kabrin, V.I. (eds) *Novye psikhologicheskie konteksty stanovleniya lichnosti v menyayushchemsya mire* [New psychological contexts of the personality formation in a changing world]. Tomsk: Tomsk State University. pp. 96–114.

3. Konopka, A., Neimeyer, R.A. & Jacobs-Lentz, J. (2018) Composing the Self: Toward the Dialogical Reconstruction of Self-Identity. *Journal of Constructivist Psychology*. 31(3). pp. 308–320. DOI: 10.1080/10720537.2017.1350609
4. Zheng, J.H. & He, C.L. (2015) Psychobiography Therapy: Theory and Practice. *Life Narrative and Psychobiography*. 3. pp. 71–99.
5. Zhu, Y. & Han S. H. (2008) Cultural difference in the self: From philosophy to psychology and neuroscience. *Social and Personality Psychology Compass*. 2(5). pp. 1799–1811. DOI: 10.1111/j.1751-9004.2008.00133.x
6. Klochko, V.E. (2005) *Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti. Vvedenie v transspektivnyy analiz* [Self-organization in psychological systems: problems of the formation of personal mental space. Introduction to transpective analysis]. Tomsk: Tomsk State University.
7. Baryshev, A.A. & Lukyanov, O.V. (2017) Axiological shift in the analysis of entrepreneurial identity and entrepreneurial action. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 66. pp. 82–96. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/66/6
8. Trubnikova, N.I. (2002) Samoopredelenie kak problema psikhologicheskogo issledovaniya [Self-determination as a problem of psychological investigation]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 16–17. pp. 28–31.
9. Lukyanov, O.V. (2009) Tendencies of personality identity interpretation in anthropological approach. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 34. pp. 18–23. (In Russian).
10. Saveliev, S.V. (2012) *Izmenchivost' i Genial'nost'* [Variability and Genius]. Moscow: VEDI.
11. Rozanova, L.V. (2002) Matematicheskoe modelirovanie vliyaniya temperamentov na dinamiku mezhluchnostnykh vzaimodeystviy v mal'nykh gruppakh [Mathematical modeling of the influence of temperaments on the dynamics of interpersonal interactions in small groups]. *Matematicheskie struktury i modelirovanie – Mathematical Structures and Modeling*. 10. pp. 162–169.
12. Barabási, A.-L., & Albert, R. (1999) Emergence of Scaling in Random Networks. *Science*. 286. pp. 509–512. DOI: 10.1126/science.286.5439.509

Received 15.10.2019; Revised 27.11.2019;

Accepted 30.01.2020

Oleg V. Lukyanov – Head of the Department of Personality Psychology, Tomsk State University. D. Sc. (Psychol.).

E-mail: lukyanov7@gmail.com

Valentina I. Broner – Associate Professor of Probability Theory and Mathematical Statistics Department, Tomsk State University. Cand. Sc. (Physical and Mathematical).

E-mail: valsubbotina@gmail.com

Alexey V. Vasiliev – Head of the Department of Social and Youth Policy, Tomsk State University.

E-mail: avvas@yandex.ru

УДК 159.9.072.59

ЧЕТЫРЕХФАКТОРНЫЙ ОПРОСНИК Я: ЕГО КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ И ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Л.Я. Дорфман^а, А.Ю. Калугин^б

^а *Пермский государственный институт культуры, 614000, Россия, Пермь, ул. Газеты Звезда, д. 18*

^б *Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 614990, Пермь, ул. Сибирская, д. 24*

Описан Четырехфакторный опросник Я и выполнен его теоретический и психометрический анализ на основе операционализации концепции полимодального Я, которая предполагает, что Я-концепция человека имеет четыре субмодальности: Авторскую, Воплощенную, Превращенную и Вторящую. На выборке 579 респондентов (330 девушек и 249 юношей в возрасте от 14 до 24 лет) были получены хорошие показатели надежности (альфа Кронбаха в диапазоне ,67–,91, надежность по расщеплению ,69–,91, ретест ,61–,84). Проверена и воспроизведена теоретическая структура полимодального Я. С помощью эксплораторного факторного анализа подтвердилась высокая внутренняя конструктивная валидность опросника. Проверены внутренняя конвергентная и дискриминантная валидности. Обсуждена внешняя конструктивная валидность. Опросник может использоваться в научных и прикладных исследованиях.

Ключевые слова: полимодальное Я; субмодальности Я; Я-концепция; метаиндивидуальный мир; психометрика; надежность; валидность.

Теоретические предпосылки

Теоретической предпосылкой 4-факторного опросника Я является концепция полимодального Я [1]. Этот применяемый далее подход характеризуется многоаспектностью и вступает в оппозицию к унитарным представлениям о Я-концепции [1–3]. Вместе с тем имеется достаточно много разных концептуальных представлений и о многоаспектности Я [4–7]. Следует принять определенный взгляд на этот вопрос.

D.G. Myers [8] определил Я-концепцию как ментальную репрезентацию человеком особенностей его личности (см. также: [9–11]). Подобным же образом можно понимать Я-концепцию с позиций метаиндивидуального подхода – ментальная репрезентация человеку его метаиндивидуального мира (МИМ) или представления, рефлексия, переживания МИМ, которые даны сознанию человека [12, 13]. Я-концепция – это единое и расчлененное, ментальный стержень личности, ее мира и их отношений [14]. Далее мы будем опираться на концептуальную модель полимодального Я – подход к Я-концепции с позиций МИМ.

Общие особенности полимодального Я сводятся к следующему:

1. Представления человека о своем мире (полимодальное Я) являются множественными. Они содержат представления человека о себе и его окружении.

2. Полимодальное Я выражает позиции человека к себе и своему окружению.

3. Полимодальное Я характеризуется динамичностью и вариативностью, поскольку сочетает в себе множество разных представлений и позиций.

В полимодальном Я ментально отображаются области (домены) МИМ: Авторство, Обладание, Принятие и Принадлежность. Соответственно в полимодальном Я выделяются четыре субмодальности, каждая из них есть ментальная репрезентация отдельной области МИМ. Первая субмодальность – Авторское Я, в нем ментально репрезентируется область Авторства в МИМ. Вторая субмодальность – Воплощенное Я, в нем ментально репрезентируется область Обладания в МИМ. Третья субмодальность – Превращенное Я, в нем ментально репрезентируется область Принятия в МИМ. Четвертая субмодальность – Вторящее Я, в нем ментально репрезентируется область Принадлежности в МИМ.

Полимодальное Я выражает внутренние позиции, за которыми угадывается личностное начало. Внутренняя позиция – это положение, которое занимает личность в отношениях к себе и миру. Каждая субмодальность служит маркером уникальной позиции: Авторское Я выражает позицию автора, инициатора, деятеля; Воплощенное Я – реформатора, покорителя, обладателя; Превращенное Я – «лица», которое понимает, принимает, облегчает; Вторящее Я выражает позицию последователя, подражателя, исполнителя. Приняв одну из этих позиций, человек как бы подстраивает под нее свои переживания и эмоции, представления и мысли, поведение и межличностные отношения. В то же время позиции субмодальностей в полимодальном Я характеризуются дискретностью и находятся в оппозиции друг к другу, занимают уникальное место и предполагают исполнение уникальных ролей.

Обычно разные позиции принято относить к разным людям. В полимодальном Я, напротив, разные позиции относятся к одному и тому же человеку. Совместно они определяют полифонию и многоголосие полимодального Я (ср.: [3, 15, 16]). В полимодальном Я проявляется динамика внутренних позиций. Возможны переходы от одних позиций к другим. В то же время одни позиции личности могут быть предпочтительнее других, приобретая черты типичности.

Тема ментальных репрезентаций и внутренних позиций полимодального Я имеет продолжение в языке и речи. Можно обозначить несколько важных теоретических предпосылок, из которых следует – скорее неявно, чем явно, – тема языковых (речевых) маркеров полимодального Я. Рассматривая язык и речь как единое, следует далее отметить их связь с сознанием и личностью. Язык выражает сознание и в то же время с помощью языка личность ориентируется в мире [17]. Эти положения создают основу

теоретических представлений о том, что полимодальное Я может проявляться в языке и речи.

Как известно, грамматические категории разделяются на именные (характерные для имени существительного, имени прилагательного, местоимения) и глагольные (выражаемые у глаголов). Мы ограничимся именными грамматическими категориями в части местоимений.

Введем еще одно ограничение. Сосредоточимся на личных и притяжательных местоимениях. Личные местоимения указывают на лицо, о котором идет речь, выражают и присутствуют в имени, а притяжательные местоимения указывают на принадлежность объекта тому или иному лицу. Лицо является базовым понятием и личных, и притяжательных местоимений. При этом притяжательные местоимения производны от личных. Те и другие выступают в роли автономных словоформ лица. Что касается личных местоимений, они кодируют лицо и идентифицируют говорящего (1-е лицо), адресата речи (2-е лицо) и лицо, не принимающее участия в данном речевом акте (3-е лицо). Как отмечает Э. Бенвенист [18], третье лицо существенно отличается от первого и второго. «Он» – не говорящий и не слушающий. Языковая форма, называемая третьим лицом, содержит указание на высказывание о ком-то, но не соотносится с лицом как личным, индивидуальным. Здесь возникает парадокс. «Он» – это грамматическое лицо, но не действительное лицо в том смысле, что «он» не является субъектом речевого общения, а выступает в роли объекта, к которому участники речевого общения обращают свои высказывания.

Соотнесем теперь личные и притяжательные местоимения с субмодальностями Я. Есть основания полагать, что каждой субмодальности присуща «своя» местоименная форма. В частности, это можно объяснить тем, что класс местоимений лишен грамматического и лексико-семантического единства. Данное положение можно развить и довести до определения конкретных местоименных форм, характерных каждой субмодальности Я.

Авторское Я характеризуется самостью и самоидентичностью (автономность), независимостью и инициативностью. Его местоименным маркером может быть личное местоимение первого лица в именительном падеже – «я». Местоимение «я» обозначает лицо говорящего (пишущего) и указывает на него, отсылает к автору высказывания (письма). Посредством «я» человек заявляет и выражает себя, утверждает свою самоидентичность. Местоимение «я» выражает собственное лицо говорящего (пишущего) в позиции автора, субъекта. Через местоимение «я» субмодальность Авторского Я опредмечивается в языке и речи. Вспомним у А.С. Пушкина [19. С. 159]: «Я знал любовь, но я не знал надежды...»

Во Вторящем Я фиксируется стремление сознания и личности принадлежать Другому, подражать и уподобляться ему. Местоименным маркером Вторящего Я могут быть косвенные падежи личного местоимения первого лица «я». Местоимения «меня», «мне», «мной», «обо мне» выражают отношения принадлежности и выражают нетождественность лица себе. Через эти местоимения субмодальность Вторящего Я опредмечивается

в языке и речи. У А.С. Пушкина [19. С. 468]: «...Скажи: есть память обо мне...»

Воплощенное Я указывает на Другого, на обладание им. Местоименным маркером Воплощенного Я могут быть личные местоименные прилагательные – притяжательные местоимения «мой», «моя», «мое». Эти местоимения выражают не собственное лицо, как личные местоимения «я» и «меня», «мне», «мной», «обо мне», а выражают другое лицо. У А.С. Пушкина [Там же. С. 410]: «Душа моя Павел, Держись моих правил...»

Превращенное Я обозначает самоотстранение, переход в Другого, принятие его таким, каким он есть безотносительно к себе. Местоименными маркерами Превращенного Я (или наиболее близкими ему) могут быть личные местоимения во втором («ты») и третьем («он», «она», «оно», «они») лицах. Однако употребление личного местоимения во втором лице подразумевает отклик, а в пределе – речевое общение. Это приводит к необходимости оборачивать отношения. В речевом общении адресат речи (2-е лицо) выполняет также роль говорящего (1-го лица), а говорящий (1-е лицо) – также роль адресата речи (2-го лица). В результате, 1-е и 2-е лица удваиваются, будучи отнесенными к нескольким участникам речевого общения. Такая речевая ситуация, однако, выходит за рамки концепции МИМ и концептуальной модели полимодального Я. Исходя из этих соображений, личное местоимение 2-го лица выводится из списка кандидатов на роль местоименного маркера субмодальности Превращенного Я. С ним можно соотносить личные местоимения в третьем лице. Они указывают на кого-то в роли объекта высказывания и помещаются в контекст позитивной модальности: принятие, терпимость, а не безразличие или враждебность. У А.С. Пушкина [Там же. С. 250]: «...Они кружились на свободе...»

В терминах психологии субъективной семантики Л.Я. Дорфман и И.М. Гольдберг [20] установили, что Авторское Я производило значимые эффекты на местоимение «я». Они оценивались по семантическим шкалам «радостный–печальный», «сильный–слабый», «большой–маленький», «активный–пассивный». Воплощенное Я производило значимые эффекты на местоимение «мой / моя». Они оценивались по семантическим шкалам «расслабленный–напряженный» и «быстрый–медленный». Превращенное Я производило значимые эффекты на местоимение «они». Они оценивались по семантическим шкалам «упорядоченный–хаотичный», «гладкий–шершавый», «добрый–злой». Вторящее Я производило близкие к значимым эффекты на местоимение «меня». Они оценивались по семантическим шкалам «светлый–темный», «родной–чужой», «острый–тупой», «чистый–грязный». Полученные результаты свидетельствуют в пользу проекций субмодальностей Я в «свои» местоимения по субъективным семантикам.

Предыстория 4-факторного опросника Я

Четырехфакторный опросник Я (4ФЯ) опирается не только на определенные теоретические предпосылки. Он имеет также собственную

предысторию. 4ФЯ развивался и совершенствовался, менял названия. Его первая версия была разработана и опубликована в 1997 г. под названием «Метатест–1» [21]. Затем была разработана новая версия под именем «Метатест–2». Он имел две взаимозаменяемые формы А и Б (не опубл.). Спустя некоторое время появились «Пермский вопросник Я» [22] и его новые версии [23]. Все эти годы шел упорный поиск пунктов, в наибольшей степени выражающих и конкретизирующих значения субмодальностей. Работа проводилась на довольно большом количестве выборок, а сбор данных осуществляли разные исследователи.

Почему появилось новое название опросника? В свое время, когда вводилось название «Пермский...», мы исходили из того, что он будет указывать на место происхождения. Однако многие исследователи восприняли ПВЯ как местный, а то и местечковый. Возможно, по этой причине его распространение сдерживалось. Применение нынешнего, географически нейтрального названия опросника разрешает возникшее недоразумение. Кроме того, термин «Полимодальный вопросник Я», как выяснилось, не очень подходил по причине его неоднозначности. В нынешнем виде этот опросник обозначен как Четырехфакторный опросник Я (4ФЯ).

В психометрическом плане необходимость создания и тестирования 4ФЯ продиктована несколькими важными обстоятельствами:

1. В ранних версиях внутренняя гомогенность пунктов шкал (надежность) измерялась с помощью «мягких» критериев, в статистический анализ включались не только пункты шкал, но и суммарные баллы по шкалам. Тем самым психометрическая надежность шкал искусственно завышалась.
2. Корреляции пунктов шкал были недостаточно высокими.
3. Роль местоименных маркеров субмодальностей Я недооценивалась.
4. В исследованиях принимали участие, в основном, девушки.

Операционализация полимодального Я в 4ФЯ, его шкалы и пункты

Операционализация полимодального Я состоит в конструировании 4ФЯ по трем линиям: его дифференциации на шкалы по критерию субмодальностей, использовании в пунктах 4ФЯ определенных местоименных форм и выражении их через межличностные отношения.

По линии дифференциации выделяются 4 шкалы 4ФЯ. Их первая особенность состоит в том, что субмодальности Я доводятся в шкалах Авторской, Воплощенной, Превращенной, Вторящей и их пунктах до уровня восприятия и становятся доступными наблюдению, упрощаются и конкретизируются. Вторая особенность 4ФЯ состоит в том, что его шкалы содержат не одну, а четыре операциональные дефиниции: Авторское Я операционализируется как автор, Воплощенное Я – обладатель, Превращенное Я – понимающее и принимающее лицо, Вторящее Я – подражатель и последователь. Третья особенность 4ФЯ состоит в том, что его шкалы выражают не сводимые друг к другу особенности в количественном виде.

По линии местоименных форм полимодальное Я операционализуется в 4ФЯ через определенные, а не любые местоимения. Местоименной формой Авторского Я является употребление личного местоимения *я*, Воплощенного Я – притяжательных местоимений (*мой, моя, мое*), Превращенного Я – личных местоимений 3-го лица (*он, она, оно, они*), Вторящего Я – падежных форм личного местоимения *я*, исключая именительный падеж (*меня, мне, мной*).

По линии межличностных отношений полимодальное Я операционализуется в 4ФЯ, подчиняясь особенностям МИМ – миру значимых людей и отношений с друзьями. Другом является, как известно, человек, с которым складываются отношения уважения, привязанности, доверия, понимания, в значительной степени бескорыстия. Обычно отношения с другом носят позитивный, ценностный характер. Друг – это alter ego человека [24]. Субмодальность «Авторское Я» операционализуется как отношение к друзьям через обособление, независимость от них и самостоятельность. Это подразумевает, что человек имеет свою точку зрения, сам принимает решения и совладевает с трудностями. Субмодальность «Превращенное Я» операционализуется как отношение к друзьям через их понимание и принятие. Субмодальность «Воплощенное Я» операционализуется как отношение к друзьям через воплощение в них и психологическое обладание ими. Субмодальность «Вторящее Я» операционализуется как отношение к друзьям через принадлежность и подражание им.

Операционализация полимодального Я через дифференциацию его шкал, местоименные формы и межличностные отношения обуславливает соответствующие «правила» конструирования пунктов 4ФЯ, с одной стороны, их отличия от других опросников – с другой. Например: «Я могу самостоятельно справляться с трудностями» (Авторское Я); «Мои взгляды влияют на моего друга» (Воплощенное Я); «Мне дают советы друзья» (Вторящее Я). Что касается Превращенного Я, личные местоимения 3-го лица замещаются понятием друзей. Местоимение «он / они» здесь подразумевается, уходит в контекст, скажем, «друг может устраивать свою жизнь по своему разумению».

4ФЯ, таким образом, выражает разнородность, гетерогенность, многокачественность полимодального Я.

Гипотезы исследования:

1. Шкалы 4ФЯ соответствуют Авторской, Воплощенной, Превращенной, Вторящей субмодальностям Я.

2. 4ФЯ обладает достаточной степенью надежности.

3. 4ФЯ обладает достаточной степенью внутренней конструктивной валидности.

4. 4ФЯ обладает достаточной степенью внешней валидности.

Исходя из гипотез, были сформулированы следующие задачи:

1) на основе концепции полимодального Я разработать опросник, направленный на измерение четырех субмодальностей Я;

2) выявить степень надежности по внутренней согласованности, надежность эквивалентности частей теста, ретестовую надежность опросника;

- 3) проанализировать внутреннюю конструктивную валидность опросника;
- 4) проанализировать внешнюю валидность опросника.

Выборка и ее репрезентативность

Психометрические данные о 4ФЯ получены на выборке 579 человек, 249 юношей (43,01%) и 330 девушек (51,81%), старшеклассники, учащиеся училищ и колледжей, студенты вузов, возраст в диапазоне от 14 до 24 лет ($M = 18,05$; $SD = 2,28$). По образовательному статусу участники распределились следующим образом: старшеклассники – 36,44%, учащиеся училищ и колледжей – 9,33%, студенты – 54,23%. По направлениям подготовки (специализации) в вузах участники распределились так: физика – 34,88%, история – 6,05%, документально-информационные коммуникации – 4,84%, музыкальное исполнительство – 8,46%. В выборку вошли только те участники, которые по данным самоотчетов свободно говорили и понимали русский язык. В ретестовых испытаниях участвовали 260 студентов, интервал повторных измерений – 1 месяц.

Эмпирический материал собирался в Пермских средних общеобразовательных школах № 30, 74, 105, 114, 133, кадетской школе № 1, Пермском музыкальном училище, Пермском областном колледже искусств и культуры, Пермском педагогическом училище № 2, Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете, Пермской государственной академии искусства и культуры¹.

Выборка формировалась по случайному принципу, а ее объем свидетельствует о репрезентативности к генеральной совокупности в части молодых людей прежде всего в возрасте 14–24 лет, свободно говорящих и понимающих русский язык, юношей и девушек с образовательным статусом от старшеклассников до студентов, выбравших естественнонаучное и гуманитарное направления.

Анализ данных

Общие особенности 4ФЯ характеризовались описательной статистикой: средние, стандартные отклонения, асимметрия и эксцесс. Критерием нормальности служат сравнения асимметрии со стандартной ошибкой асимметрии и эксцесса со стандартной ошибкой эксцесса. Асимметрия по модулю не должна превышать $3,29 \times$ стандартную ошибку асимметрии. Эксцесс по модулю не должен превышать $3,29 \times$ стандартную ошибку эксцесса [25. Р. 53]. Оценка нормальности распределения производилась на основании асимметрии и эксцесса, а не критериев нормальности (Колмогорова–Смирнова, Шапиро–Уилка и т.п.), так как последние становятся чувствительными при большом объеме выборки, возрастает опасность совершения ошибки II рода.

¹ Под руководством Л.Я. Дорфмана сбор данных провели В.А. Гасимова, М.В. Зубакин, Г.В. Токарева, А.И. Цивелева, за что им выражается благодарность.

Для сравнения по полу использовался t-критерий Стьюдента.

Психометрическая надежность шкал 4ФЯ тестировалась по трем группам показателей. В первую группу вошли показатели внутренней согласованности пунктов: средние интеркорреляции пунктов, альфа Кронбаха и более точная характеристика надежности – омега [26, 27]. Во вторую группу вошли показатели эквивалентности при расщеплении шкалы на 2 половины («четная–нечетная»): критерии Спирмена–Брауна и Гутмана (в отличие от первого критерий Гутмана не требует равенства дисперсий). В третью группу вошел показатель стабильности (тест–ретест): коэффициент корреляции между результатами первичного и повторного тестирования шкал. Интервал повторных измерений – 1 месяц.

Внутренняя конструктивная валидность 4ФЯ тестировалась с использованием эксплораторного 4-факторного анализа. О шкалах судили по латентным факторам, о пунктах – по их факторным нагрузкам в факторах. Если пункты четырех шкал субмодальностей Я со значимыми факторными нагрузками распределяются по четырем факторам, значит 4ФЯ обладает внутренней конструктивной валидностью. Применялись метод главных компонент, ортогональное вращение факторов способом Varimax normalized. Выделялись 4 фактора, используя априорный критерий. Собственные значения факторов не должны быть меньше 1,00 (критерий Кайзера).

Внутренняя конвергентная и дискриминантная валидность 4ФЯ оценивалась по корреляциям пунктов со «своими» и «чужими» шкалами. Корреляции пунктов со «своими» шкалами показывают внутреннюю конвергентную валидность 4ФЯ, низкие корреляции пунктов с «чужими» шкалами – внутреннюю дискриминантную валидность 4ФЯ.

Внешняя конвергентная валидность 4ФЯ оценивалась по следующим конструктам: октанты личности по Лири [28] и Виггинсу [29], черты личности по Айзенку [30] и Кеттеллу [31, 32], поиск ощущений по Цукерману [33], самоактуализация личности по Шострому [34], уровень субъективного контроля [35], мотив стремления к принятию по Мехрабиану в модификации Магомеда–Эминова [36], агрессивность по Шестаковой [37], креативный потенциал личности [38]. Мерами связей шкал 4ФЯ со шкалами указанных выше конструктов были корреляции, однофакторный ANOVA, дискриминантный анализ. Внешняя конвергентная валидность проверялась в других исследованиях Л.Я. Дорфмана и соавт., в данной статье приводятся лишь краткие итоги и ссылки на источники.

Описательная статистика 4ФЯ

В первоначальном варианте 4ФЯ включал 120 пунктов (по 30 пунктов на одну базовую шкалу). После последовательного исключения «слабых» пунктов в 4ФЯ осталось 32 пункта (по 8 пунктов на одну шкалу). Кроме того, в 4ФЯ вошло 4 маскировочных пункта (по одному на каждую шкалу) и 2 пункта шкалы лжи, всего – 38 пунктов. Пункты 4ФЯ расположены в случайном порядке. Ответы участников выражают степень их согласия

с суждениями по пунктам и градуируются по 6 ступеням в диапазоне от –3 (совершенно не согласен) до +3 (полностью согласен), затем переводятся в значения от 1 до 6.

Основные показатели дескриптивной статистики шкал 4ФЯ в окончательном варианте характеризуются следующими данными. Разброс пунктов в каждой шкале находится в диапазоне от 8 до 48 баллов. Чем выше значение шкалы, тем выше выраженность субмодальности Я. При анализе индивидуальных ответов на пункты у некоторой части участников (2–3%) обнаружались экстремально низкие значения. В соответствии с рекомендацией B.G. Tabachnick и L.S. Fidell [39] эти данные были подтянуты к нижней границе основной массы данных. После этого данные измерений имели следующий вид.

Среднее значение ($M \pm SD$) Авторской шкалы находилось в диапазоне $39,00 \pm 5,44$ с разбросом индивидуальных значений от 27 до 48 баллов. Среднее значение Воплощенной шкалы находилось в диапазоне $34,37 \pm 5,78$ с разбросом индивидуальных значений от 22 до 48 баллов. Среднее значение Превращенной шкалы находилось в диапазоне $42,43 \pm 4,31$ с разбросом индивидуальных значений от 32 до 48 баллов. Среднее значение Вторящей шкалы находилось в диапазоне $28,77 \pm 5,14$ с разбросом индивидуальных значений от 17 до 48 баллов.

Шкалы «Авторское Я» и «Воплощенное Я» имели нормальное распределение по асимметрии и эксцессу. Отрицательные значения асимметрии свидетельствуют о смещении распределения в область повышенных значений шкал, а отрицательные значения эксцесса – о слабой сглаженности распределений. Вторящая шкала тоже имела нормальное распределение – с положительной асимметрией, приближенной к 0, и незначительным отрицательным эксцессом. Шкала «Превращенное Я» была нормально распределена по эксцессу (с отрицательным знаком), но имела ненормальное распределение по асимметрии. При анализе распределений по отдельным подвыборкам (265 студентов, 211 старшеклассников, 103 студентов и учащихся) все шкалы, в том числе Превращенного Я, оказались нормально распределенными.

Представляет определенный интерес анализ нормальности распределения шкал 4ФЯ в зависимости от пола. У юношей все шкалы 4ФЯ (включая Превращенную шкалу) имели нормальное распределение. У девушек Авторская, Воплощенная и Вторящая шкалы тоже имели нормальное распределение. Превращенная шкала была нормально распределена по эксцессу (с отрицательным знаком), но имела ненормальное распределение по асимметрии. Следовательно, одной из причин ненормального распределения Превращенной шкалы являются девушки. Возможно, для них пункты Превращенной шкалы имеют эффект социальной желательности.

По t-критерию Стьюдента Авторская шкала выражена в большей степени у юношей, чем у девушек ($t = -4,40$, $df = 577$, $p < ,001$). Половые различия по выраженности остальных шкал (Превращенной, Воплощенной, Вторящей) не наблюдались.

Надежность

Согласованность пунктов в шкалах 4ФЯ

Показатели согласованности пунктов (альфа Кронбаха) имели значения ,88 (Авторская шкала), ,91 (Воплощенная шкала), ,86 (Превращенная шкала), ,67 (Вторящая шкала). Пункты шкал Авторского Я, Воплощенного Я, Превращенного Я были приемлемо согласованы. Шкала Вторящего Я была недостаточно согласованной. Средние интеркорреляции пунктов шкал Авторского Я, Воплощенного Я, Превращенного Я находились в диапазоне $r(579) = ,44 \div ,55$, т.е. были умеренно выраженными. Средняя интеркорреляция пунктов шкалы Вторящего Я $r(579) = ,20$, т.е. была пониженной.

Анализ корреляций пунктов со шкальным баллом Вторящей шкалы указывает на два слабых пункта: восьмой ($r(579) = ,27$) и девятнадцатый ($r(579) = ,45$). Эти же пункты недостаточно высоко коррелируют с другими пунктами Вторящей шкалы. Восьмой пункт: «Мне легко выполнять просьбы друзей». Девятнадцатый пункт: «Мне легко принимать советы друзей». Возможно, общая причина кроется в слове «легко». Человек может быть склонным выполнять просьбы и следовать советам друзьям. Но легко ли психологически дается ему выполнение просьб и подражание, – видимо, отдельный и дополнительный вопрос. Возможно, он выходит за рамки психологического содержания субмодальности Вторящего Я. Значит, слово «легко» в данном контексте производит «шум» и ослабляет согласованность данных пунктов с другими пунктами Вторящей шкалы, как и с ее шкальным баллом. Пока это – гипотеза. Но она дает намек на возможный путь коррекции соответствующих пунктов.

После устранения восьмого и девятнадцатого пунктов из Вторящей шкалы показатель альфа Кронбаха достиг ,70, а средняя интеркорреляция пунктов шкалы Вторящего Я – $r(579) = ,28$.

Эквивалентность пунктов при расщеплении их на половины в шкалах 4ФЯ

Показатели эквивалентности пунктов при расщеплении их на половины (критерий Спирмена–Брауна) имели значения ,88 (Авторская шкала), ,91 (Воплощенная шкала), ,86 (Превращенная шкала), ,69 (Вторящая шкала). Половины шкал Авторского Я, Воплощенного Я, Превращенного Я были приемлемо эквивалентны. Половины шкалы Вторящего Я были недостаточно эквивалентны. По критерию Гутмана были получены аналогичные результаты. Коэффициенты корреляций пунктов двух половин шкалы $r(579) = ,79$ (Авторская шкала), ,84 (Воплощенная шкала), ,76 (Превращенная шкала), ,53 (Вторящая шкала). Опять-таки показатели эквивалентности Вторящей шкалы являются пониженными.

Ретестовая стабильность

В повторных испытаниях корреляции Авторской шкалы составили ,61, $p < ,001$, Воплощенной шкалы – ,83, $p < ,001$, Превращенной шкалы – ,70, $p < ,001$, Вторящей шкалы – ,84, $p < ,001$. Эти данные свидетельствуют о достаточной устойчивости шкал 4ФЯ к фактору времени.

Валидность

Приведем результаты тестирования 4ФЯ на внутреннюю конструктивную валидность, внутренние конвергентную и дискриминантную валидности, внешнюю конвергентную валидность.

Внутренняя конструктивная валидность

Внутренняя конструктивная валидность 4ФЯ выражается по принципу «одна субмодальность – пункты одной шкалы, четыре субмодальности – их пункты в четырех разных шкалах». Шкалы 4ФЯ обособляются друг от друга, а пункты соотносятся со «своими» шкалами и не входят в состав других шкал. Внутренняя конструктивная валидность 4ФЯ возникает тогда, когда его пункты распределяются между шкалами так, чтобы: (а) в одну шкалу входили пункты, относящиеся к данной шкале; (б) пункты, относящиеся к одной шкале, не появлялись в других шкалах; (в) пункты, относящиеся к разным шкалам, не пересекались в составе одной шкалы.

Следуя принципу фальсифицируемости К. Поппера, нами были рассмотрены альтернативные модели: 1) однофакторная модель, предполагающая, что все пункты описывают один феномен; 2) четырехфакторная модель, отражающая теоретические представления о Я-концепции; 3) шестифакторная модель, которая включает максимальное количество факторов, ограниченных единицей собственного значения (критерий Кайзера).

Однофакторный вариант объяснял 21,8% дисперсии пунктов опросника (32 пункта: 4×8); шкалы Авторского Я, Воплощенного Я и Превращенного Я имели факторные нагрузки в диапазоне $,40 \div ,67$. Пункты шкалы Вторящего Я слабо соотносились с общим фактором, факторные нагрузки были в диапазоне $-,24 \div ,32$. Низкая доля объясненной дисперсии и выпадение Вторящей шкалы из общего контекста позволяют нам отклонить вариант с однофакторной структурой опросника.

При включении в эксплораторный 4-факторный анализ пунктов опросника доля объяснимой дисперсии составила 51,17%. В фактор 1 (13,9%) вошло 8 пунктов шкалы Авторского Я с факторными нагрузками в диапазоне $,60 \div ,81$. Пункты со значимыми факторными нагрузками из других шкал в этот фактор не вошли. Он был интерпретирован «Авторское Я». В фактор 2 (15,4%) вошло 8 пунктов шкалы Воплощенного Я с факторными нагрузками в диапазоне $,68 \div ,84$. Пункты со значимыми факторными нагрузками из других шкал в этот фактор не вошли. Он был интерпретирован «Воплощенное Я». В фактор 3 (13,6%) вошло 8 пунктов шкалы Превращенного Я с факторными нагрузками в диапазоне $,56 \div ,78$. Пункты со значимыми факторными нагрузками из других шкал в этот фактор не вошли. Он был интерпретирован «Превращенное Я». В фактор 4 (8,2%) вошло 7 пунктов шкалы Вторящего Я с факторными нагрузками в диапазоне $,46 \div ,72$. Пункт 8 «Мне легко выполнять просьбы друзей» имел низкую факторную нагрузку ($,19$), при этом часть нагрузки пункта входила в третий фактор ($,25$), что говорит о его связи со шкалой «Превращенное Я».

Пункты со значимыми факторными нагрузками из других шкал в этот фактор не вошли. Он был интерпретирован «Вторящее Я».

При включении в эксплораторный 4-факторный анализ 31 пункта и исключении из него пункта 8 «Мне легко выполнять просьбы друзей», доля объяснимой дисперсии пунктов несколько повысилась и составила 52,44%. В факторы вошли те же пункты с несколько измененными значимыми нагрузками, а их интерпретация осталась прежней.

Шестифакторный вариант объяснял 58,6% дисперсии пунктов. Первый (13,8%), второй (15,5%) и третий (12,9%) факторы остались прежними и отражали Авторское Я, Воплощенное Я и Превращенное Я. Шкала Вторящего Я распалась на две, а «проблемный» пункт 8 совместно с пунктом 7, относящимся к шкале «Превращенное Я» и имеющим наибольшую нагрузку в соответствующем факторе, образовал отдельный фактор (шестой (3,9%)). Четвертый фактор в основном включал в себя пункты Вторящей шкалы, однако часть нагрузки пункта 15, а также пункты 19 и 23 образовали отдельный, пятый, фактор. Анализ содержания пунктов позволил предположить, что разделение на два отдельных фактора обусловлено отношением респондентов: четвертый фактор (6,8%) отражает признание влияния друзей и некоторую степень вынужденности в потакании их желаниям, пятый же фактор (5,7%) в большей степени говорит о вовлеченности в идеи друзей, заинтересованности.

Таким образом, однофакторная структура слабо отражает дисперсию пунктов опросника. Четырех- и шестифакторные модели лучше соотносятся с данными. Однако шестифакторная модель разбивает Вторящую шкалу на подшкалы, в отличие от четырехфакторной, которая в целом хорошо согласуется с данными и отражает теоретический конструкт. Поэтому мы остановились на четырехфакторной модели.

Внутренние конвергентная и дискриминантная валидности

Усредненные корреляции пунктов Авторской шкалы между собой, как отмечалось выше, равнялись $r(579) = ,49$, усредненные корреляции пунктов Авторской шкалы с другими пунктами составили $r(579) = ,15$. Усредненные корреляции пунктов Воплощенной шкалы между собой были $r(579) = ,55$, с пунктами других шкал – $r(579) = ,10$. Усредненные корреляции пунктов Превращенной шкалы между собой были $r(579) = ,44$, с пунктами других шкал – $r(579) = ,13$. Усредненные корреляции пунктов Вторящей шкалы между собой были $r(579) = ,20$, с пунктами других шкал – $r(579) = ,10$.

Корреляции пунктов Авторской шкалы со «своей» шкалой были в среднем $r(579) = ,74$, а с «чужими» шкалами – в диапазоне $r(579) = -,21 \div ,38$. Корреляции пунктов Воплощенной шкалы со «своей» шкалой были в среднем $r(579) = ,76$, а с «чужими» шкалами – в диапазоне $r(579) = ,09 \div ,18$. Корреляции пунктов Превращенной шкалы со «своей» шкалой были в среднем $r(579) = ,71$, а с «чужими» шкалами – в диапазоне $r(579) = ,01 \div ,35$. Корреляции пунктов Вторящей шкалы со «своей» шкалой были в среднем $r(579) = ,54$, а с «чужими» шкалами – в диапазоне $r(579) = -,30 \div ,26$. При

этом различия между корреляциями пунктов со «своими» шкалами и корреляциями пунктов с «чужими» шкалами являются значимыми по Difference test ($p < ,001$). Значит, шкалы 4ФЯ выдерживают проверку на внутренние конвергентную и дискриминантную валидности.

Внешняя конвергентная валидность

Установлено, что Авторская шкала связана с доминированием, авторитарностью и снижением подчинения (по Лири), доминированием, уверенностью, самонадеянностью, общительностью, снижением неуверенности-покорности (по Виггинсу), экстраверсией и снижением нейротизма (по Айзенку). Шкала Авторского Я также сопрягается с самоуважением (по Шострому), интернальным локусом контроля (по Бажину, Голынкиной, Эткинду), агрессивностью, креативным потенциалом личности (по Гоугу).

Воплощенная шкала связана с доминантностью, авторитарностью, подозрительностью (по Лири), доминированием, уверенностью, общительностью, снижением неуверенности, покорности, скромности (по Виггинсу). Воплощенная шкала также сопрягается с экстраверсией, снижением психотизма и нейротизма (по Айзенку), возрастанием конкретности мышления (по Кеттеллу). Воплощенная шкала также сопрягается с поиском ощущений, переживаний и нового опыта (по Цукерману), склонностью к физической агрессии, наступательности, демонстративности.

Превращенная шкала связана с искренностью-открытостью (по Виггинсу), снижением нейротизма и психотизма (по Айзенку), силой Я (по Кеттеллу), снижением стремления к принятию себя другими людьми (по Мехрабиану). Превращенная шкала также связана с агрессивностью и враждебностью.

Вторая шкала связана с сотрудничеством, альтруизмом, подчинением, зависимостью (по Лири), неуверенностью-покорностью, снижением доминантности (по Виггинсу), снижением экстраверсии и психотизма, ростом нейротизма (по Айзенку). Вторая шкала сопрягается также с замедлением глубоких контактов с людьми (по Шострому), снижением интернального локуса контроля (по Бажину, Голынкиной, Эткинду), снижением неуступчивости.

Укажем еще некоторые связи субмодальностей Я с другими психологическими феноменами.

Воплощенное Я и Превращенное Я курсантов способствуют их дисциплинированности. Вторая шкала курсантов, наоборот, снижает уровень их дисциплинированности. Авторское Я провоцирует и дисциплинированность, и недисциплинированность. Курсанты со склонностью к девиантному поведению демонстрируют более низкие значения Авторского Я и Воплощенного Я, чем группа с невыраженной девиацией. Различий Превращенного Я и Второй шкалы не было выявлено. Мотив стремления к успеху показал связь с Авторским Я, а мотив избегания неудачи – с Второй шкалой.

Несмотря на то, что опросник за эти годы претерпевал изменения, в его основе лежала концепция полимодального Я, поэтому представленные данные о внешней конструктивной валидности остаются актуальными.

Дополнительные материалы к статье представлены на сайте: <https://osf.io/mj8f5/>

Ссылки на литературу для раздела «Внешняя конвергентная валидность» вынесены в отдельный файл в дополнительных материалах.

Обсуждение

Операционализация полимодального Я состояла в конструировании 4ФЯ по трем линиям: его дифференциации на шкалы по критерию субмодальностей, использовании в шкалах и пунктах 4ФЯ определенных местоименных форм и выражении их через межличностные отношения. На основе эмпирических данных было показано, что четыре субмодальности Я (Авторское Я, Воплощенное Я, Вторящее Я и Превращенное Я) хорошо дифференцируются, при этом являя собой единый конструкт. Таким образом, нашла подтверждение первая гипотеза.

Была установлена надежность Авторской, Воплощенной, Превращенной шкал. Надежность Вторящей шкалы оказалась недостаточной из-за восьмого пункта. После его устранения надежность Вторящей шкалы несколько возросла. Ретестовая стабильность шкал была достаточной. Таким образом, вторая гипотеза нашла свое подтверждение.

Внутренняя конструктивная валидность 4ФЯ была приемлемой при условии устранения из Вторящей шкалы восьмого пункта. 4ФЯ уместно рассматривать как состоящий из 8 пунктов в шкалах Авторского Я, Воплощенного Я, Превращенного Я и из 7 пунктов в шкале Вторящего Я (в приложении представлена версия опросника без пункта 8). Внутренние конвергентная и дискриминантная валидности 4ФЯ были приемлемыми. По ряду свидетельств 4ФЯ имел внешнюю конвергентную валидность. Таким образом, третья и четвертая гипотезы также подтвердились.

Заключение

Разработан 4-факторный опросник Я и выполнен его психометрический анализ. Теоретической предпосылкой создания 4ФЯ является концептуальная модель полимодального Я. Необходимость создания и тестирования нынешней версии 4ФЯ была продиктована несовершенствами его предыдущих версий.

Перспективами исследования могут стать уточнение внешней конструктивной валидности, поиск адекватного замещения удаленного восьмого пункта, некоторая коррекция девятнадцатого пункта.

В целом психометрический анализ свидетельствует о том, что 4ФЯ можно использовать в психодиагностике, научных и прикладных исследованиях.

Литература

1. Дорфман Л.Я. Я-концепция: дифференциация и интеграция // Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность / под ред. Л.Я. Дорфмана. М. : Смысл, 2004. С. 96–123.

2. Петровский В.А. «Я» в персонологической перспективе. М. : Изд. дом НИУ ВШЭ, 2013. 504 с.
3. Martindale C. Subselves: the internal representation of situational and personal dispositions // Review of personality and social psychology / ed. L. Wheeler. Beverly Hills : Sage Publ., 1980. Vol. 1. P. 193–218.
4. Cheung W.-Y., Wildschut T., Sedikides C., Pinter B. Uncovering the Multifaceted-Self in the Domain of Negative Traits: on the muted expression of negative self-knowledge // Personality and Social Psychology Bulletin. 2014. Vol. 40 (4). P. 513–525. DOI: 10.1177/0146167213518224.
5. Martinez C. Otherness and the nature of the multifaceted self // Res Cogitans. 2015. Vol. 6 (1). P. 20. DOI: 10.7710/2155-4838.1137.
6. Salice A., Hoffding S., Gallagher S. Putting plural self-awareness into practice: The phenomenology of expert musicianship // Topoi. 2019. Vol. 38 (1). P. 197–209. DOI: 10.1007/s11245-017-9451-2.
7. Schmid H.B. Plural self-awareness // Phenomenology and the Cognitive Sciences. 2014. Vol. 13 (1). P. 7–24. DOI: 10.1007/s11097-013-9317-z.
8. Myers D.G. Social psychology. 10th ed. New York : McGraw-Hill Higher Education, 2009. 759 p.
9. Ayduk O., Gyurak A., Luerssen A. Rejection sensitivity moderates the impact of rejection on self-concept clarity // Personality and Social Psychology Bulletin. 2009. Vol. 35 (11). P. 1467–1478. DOI: 10.1177/0146167209343969.
10. Freund P.A., Kasten N. How smart do you think you are? A meta-analysis on the validity of self-estimates of cognitive ability // Psychological Bulletin. 2012. Vol. 138 (2). P. 296–321. DOI: 10.1037/a0026556.
11. Marsh H.W., Martin A.J. Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering // British Journal of Educational Psychology. 2011. Vol. 81 (1). P. 59–77. DOI: 10.1348/000709910x503501.
12. Вяткин Б.А., Дорфман Л.Я. Системная интеграция индивидуальности человека. М. : Ин-т психологии РАН, 2018. 176 с.
13. Dorfman L., Barashkova E. A meta-individual account of personality studies // Journal of Psychology and Psychotherapy Research. 2018. Vol. 5. P. 40–45. DOI: 10.12974/2313-1047.2018.05.4.
14. Дорфман Л.Я. Каузальный плюрализм и холизм в концепции метаиндивидуального мира // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 13, № 1. С. 115–153.
15. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. Рабле и Гоголь (Искусство слова и народная смеховая культура) // Собрание сочинений : в 7 т. М. : Языки славянских культур, 2010. Т. 4 (2). 752 с.
16. Hermans H.J.M., Hermans-Konopka A. Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 404 p.
17. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1997. 287 с.
18. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М. : Прогресс, 1974. 448 с.
19. Пушкин А.С. Сочинения : в 3 т. М. : Худож. лит., 1985. Т. 1. 735 с.
20. Дорфман Л.Я., Гольдберг И.М. Семантические универсалии и коды полимодального Я // Психология субъективной семантики в фундаментальных и прикладных исследованиях / отв. ред. Д.А. Леонтьев. М. : Смысл, 2000. С. 9–11.
21. Дорфман Л.Я., Щебетенко С.А., Смирнов Д.О. Метатест–1 // Методы психологии / отв. ред. П.Н. Ермаков, В.А. Лабунская. Ростов н/Д : РПО, 1997. С. 84–88.
22. Дорфман Л.Я., Ковалева Г.В., Рябикова М.В. «Пермский вопросник Я»: эмпирические свидетельства в пользу его надежности и валидности // Совершенствование образовательных процессов и технологий в вузе искусств и культуры накануне XXI века / ред. кол.: Л.А. Шипицина [и др.]. Пермь : Перм. гос. ин-т искусств и культуры, 2000. Ч. 1. С. 89–91.

23. Дорфман Л.Я. Психометрическая характеристика Пермского вопросника Я // Современная психодиагностика в изменяющейся России / отв. ред. Н.А. Батулин. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2008. С. 48–50.
24. Кон И.С. Дружба. СПб. : Питер, 2005. 330 с.
25. Mayers A. Introduction to statistics and SPSS in psychology. Harlow : Pearson Education Limited, 2013. 632 p.
26. Revelle W., Zinbarg R.E. Coefficients alpha, beta, omega, and the glb: Comments on Sijtsma // Psychometrika. 2009. Vol. 74 (1). P. 145–154. DOI: 10.1007/s11336-008-9102-z.
27. McNeish D. Thanks Coefficient Alpha, We'll Take It From Here // Psychological Methods. 2018. Vol. 23 (3). P. 412–433. DOI: 10.1037/met0000144.
28. Leary T. The interpersonal diagnosis of personality. A functional theory and methodology for personality evaluation. New York : Ronald Press, 1957. 518 p.
29. Wiggins J.S. IAS: Interpersonal adjective scales. Professional manual. Odessa, FL : Psychological Assessment Resources, 1995. 135 p.
30. Eysenck H.J., Eysenck S.B.G. Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (EPQ-R Adult) comprising the EPQ-Revised (EPQ-R) & EPQ-R Short Scale. San Diego, CA : EdITS, 1994. 298 p.
31. Cattell R.B. Personality and Mood by Questionnaire. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1973. 532 p.
32. Рукавишников А.А., Соколова В.М., Чирков В.И. Методическое руководство по применению личностного опросника Р. Кеттелла 16 PF. СПб. : Иматон, 2002. 95 с.
33. Zuckerman M., Aluja A. Measures of sensation seeking // Measures of Personality and Social Psychological Constructs / eds. G.J. Boyle, D.H. Saklofske, G. Matthews. Amsterdam : Elsevier / Academic Press, 2015. P. 352–380.
34. Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. М. : Изд-во МГУ, 1987. 120 с.
35. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. Т. 5, № 3. С. 152–162.
36. Болотова А.К., Макарова И.В. Прикладная психология. М. : Аспект Пресс, 2001. 383 с.
37. Шестакова Е.Г. Я-концепция как предиктор агрессии // Вестник Пермского государственного института искусства и культуры. 2009. № 8/1. С. 7–30.
38. Gough H.G., Neillbrun A.B. Jr. The adjective check list (ACL): Manual. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1983. 110 p.
39. Tabachnick B.G., Fidel L.S. Using Multivariate Statistics, 6th ed. Boston, MA : Pearson Education, 2013. 983 p.
40. Шмелев А.Г. Практическая тестология. Тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом. М. : Маска, 2013. 688 с.

*Поступила в редакцию 01.08.2019 г.; повторно 19.09.2019 г.;
принята 31.01.2020 г.*

Приложение

4-х факторный опросник Я (4ФЯ)
(с исключенным пунктом 8 в первоначальном варианте)

Укажите Вашу фамилию и имя, возраст, пол, национальность, факультет, курс, на котором Вы учитесь. Затем впишите, какое сегодня число, месяц, год

Фамилия, имя _____ Возраст _____ Пол _____
 Национальность _____ Факультет _____ Курс _____
 Дата (число, месяц, год) _____

Вам предлагается серия суждений. «Примеряйте» каждое суждение на себя: насколько оно могло бы соответствовать Вам. Все мы отвечаем различным образом на разные ситуации и, скорее всего, любые ответы будут возможны для Вас и любой ответ будет лишь в какой-то степени соответствовать Вам. Выберите ответ, который подходит Вам в наибольшей степени. Возможно, некоторые вопросы будут казаться Вам очень схожими. Тем не менее отвечайте на каждый вопрос.

Если Вы «совершенно не согласны» с суждением, обведите кружком цифру «-3». Если Вы «не согласны» с суждением, обведите кружком цифру «-2». Если Вы «скорее не согласны, чем согласны» с суждением, обведите кружком цифру «-1». Если Вы «скорее согласны, чем не согласны» с суждением, обведите кружком цифру «+1». Если Вы «согласны» с суждением, обведите кружком цифру «+2». Если Вы «полностью согласны» с суждением, обведите кружком цифру «+3». Пожалуйста, обратитесь к ключу, который приведен ниже.

Обведите кружком цифру -3	Если Вы <i>совершенно не согласны</i> с суждением
Обведите кружком цифру -2	Если Вы <i>не согласны</i> с суждением
Обведите кружком цифру -1	Если Вы <i>скорее не согласны, чем согласны</i> с суждением
Обведите кружком цифру +1	Если Вы <i>скорее согласны, чем не согласны</i> с суждением
Обведите кружком цифру +2	Если Вы <i>согласны</i> с суждением
Обведите кружком цифру +3	Если Вы <i>полностью согласны</i> с суждением

Например, рассмотрим суждение 2 «Я готов(а) отвечать на каждый вопрос так искренне, как только возможно». В какой степени Вы сами могли бы ответить сходным образом? Если Вы *согласны* с тем, что Вы могли бы ответить так же, Вам нужно обвести кружком цифру +2, как это показано ниже на примере:

-3 -2 -1 +1 (+2) +3

Нет правильных или ошибочных ответов, и нет хитрых или шуточных суждений. Работайте быстро и не думайте долго о точном значении суждений. Проверьте, обвели ли Вы кружком ответ по каждому суждению.

1	Я ясно понял инструкцию	-3 -2 -1 +1 +2 +3
2	Я готов отвечать на каждый вопрос так искренне, как только возможно	-3 -2 -1 +1 +2 +3
3	Очевидно, что друг вправе выбирать сам, идти ему своим путем или действовать по правилам	-3 -2 -1 +1 +2 +3
4	На меня влияют друзья	-3 -2 -1 +1 +2 +3
5	Я могу самостоятельно справляться с трудностями	-3 -2 -1 +1 +2 +3
6	Мое влияние на моего друга бывает существенным	-3 -2 -1 +1 +2 +3
7	Очевидно, что друг может делать то, что он сам хочет	-3 -2 -1 +1 +2 +3
8	Я стараюсь сам найти выход из сложной ситуации	-3 -2 -1 +1 +2 +3
9	Мои взгляды влияют на моего друга	-3 -2 -1 +1 +2 +3
10	Конечно, друг может выбирать для себя занятия сам	-3 -2 -1 +1 +2 +3
11	Мной управляют друзья	-3 -2 -1 +1 +2 +3

12	Мое влияние на моего друга может быть значительным	-3 -2 -1 +1 +2 +3
13	Я предпочитаю решать жизненные проблемы самостоятельно	-3 -2 -1 +1 +2 +3
14	Порой меня убеждают друзья в чем-либо	-3 -2 -1 +1 +2 +3
15	Можно понять друга, который принимает решения по своему разумению	-3 -2 -1 +1 +2 +3
16	Я могу преодолевать препятствия	-3 -2 -1 +1 +2 +3
17	Мое влияние на моих друзей бывает заметным	-3 -2 -1 +1 +2 +3
18	Мне легко принимать советы друзей	-3 -2 -1 +1 +2 +3
19	Я предпочитаю принимать большинство важных решений сам, даже не с другом	-3 -2 -1 +1 +2 +3
20	Мои взгляды могут влиять на моих друзей	-3 -2 -1 +1 +2 +3
21	Вполне приемлемо, чтобы друзья устраивали свою жизнь так, как они устраивают ее сами	-3 -2 -1 +1 +2 +3
22	Меня увлекают в затеи друзья	-3 -2 -1 +1 +2 +3
23	Мои идеи находят воплощение во взглядах моего друга	-3 -2 -1 +1 +2 +3
24	Я могу самостоятельно, без помощи друзей, находить выходы из сложных положений	-3 -2 -1 +1 +2 +3
25	Ясно, что друзья могут распоряжаться своим временем так, как они считают нужным	-3 -2 -1 +1 +2 +3
26	Порой меня используют друзья в своих целях	-3 -2 -1 +1 +2 +3
27	Мои взгляды на жизнь могут влиять на моих друзей	-3 -2 -1 +1 +2 +3
28	Я сам стараюсь справиться со сложной ситуацией	-3 -2 -1 +1 +2 +3
29	Понятно, что друзья могут иметь свободу выбора	-3 -2 -1 +1 +2 +3
30	Часто друзья увлекают меня в свои дела	-3 -2 -1 +1 +2 +3
31	Я способен преодолевать многие препятствия	-3 -2 -1 +1 +2 +3
32	Очевидно, что друзья имеют право на собственную индивидуальность	-3 -2 -1 +1 +2 +3
33	Мое мнение является значимым для моих друзей	-3 -2 -1 +1 +2 +3
34	Я могу отстоять точку зрения, которую я считаю правильной	-3 -2 -1 +1 +2 +3
35	Бывает, мне приходится зависеть от друзей	-3 -2 -1 +1 +2 +3
36	Ясно, что друзья могут сами ставить и решать жизненные задачи	-3 -2 -1 +1 +2 +3
37	Мое мнение может влиять на моих друзей	-3 -2 -1 +1 +2 +3

Перевод ответов испытуемых в сырые баллы

Ответы испытуемых		Сырые балы
В цифрах	Их значения	
-3	Совершенно не согласен	1
-2	Не согласен	2
-1	Скорее не согласен, чем согласен	3
+1	Скорее согласен, чем не согласен	4
+2	Согласен	5
+3	Полностью согласен	6

Ключи

№	Шкалы	Пункты							
1	Авторское Я	5	8	13	16	19	24	28	31
2	Воплощенное Я	6	9	12	17	20	27	33	37
3	Превращенное Я	7	10	15	21	25	29	32	36
4	Вторящее Я	4	11	14	18 ^a	22	26	35	

Примечание. Пункты 3, 23, 30 и 34 являются маскировочными и не интерпретируются;

^a – пункт с пониженной надежностью.

Тестовые нормы

В связи с тем, что наблюдалась некоторая степень ненормальности в распределении шкал опросника, была применена так называемая «форсированная нормализация», предложенная А.Г. Шмелевым [40]. На ее основе были вычислены нормы для мужчин и женщин.

Тестовые нормы для женщин («сырые» баллы)

Шкалы	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
Авторское Я	32 и менее	33–44	45 и более
Воплощенное Я	28 и менее	29–39	40 и более
Превращенное Я	38 и менее	39–47	48 и более
Вторящее Я	19 и менее	20–29	30 и более

Тестовые нормы для мужчин («сырые» баллы)

Шкалы	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
Авторское Я	34 и менее	35–45	46 и более
Воплощенное Я	29 и менее	30–40	41 и более
Превращенное Я	37 и менее	38–47	48 и более
Вторящее Я	19 и менее	20–29	30 и более

Дорфман Леонид Яковлевич – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин Пермского государственного института культуры.
E-mail: dorfman07@yandex.ru

Калугин Алексей Юрьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.
E-mail: kaluginau@yandex.ru

For citation: Dorfman, L.Ya., Kalugin, A.Yu. The Four-Factor Self Questionnaire: Theoretical and Psychometric Analysis. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 75: 53–74. doi: 10.17223/17267080/75/4. In Russian. English Summary

The Four-Factor Self Questionnaire: Theoretical and Psychometric Analysis

L.Ya. Dorfman^a, A.Yu. Kalugin^b

^a Perm State Institute of Culture, 18, Gazeta Zvezda St., Perm, 614000, Russian Federation

^b Perm State Humanitarian Pedagogical University, 24, Sybyskaya St., Perm, 614990, Russian Federation

Abstract

The authors created the Four-Factor Self Questionnaire (4FS) and assessed its theoretical and psychometric properties. Three main properties of the 4FS were as follows. First, the 4FS discriminates the scales on the criterion of sub-self. Second, certain pronominal forms are used in items of 4FS. Third, items were applied to interpersonal relations. Four hypotheses were tested. Four scales of the 4FS correspond to four sub-self, namely, the Authored, the Embodied, the Mutated, and the Related. The reliability of the 4FS reveals a sufficient value. The 4FS is characterized by internal construct validity. The 4FS is characterized by external construct validity. Initial data were gathered from a sample consisting of 579 volunteer participants recruited from Perm city universities and high schools, 330 female and 249 male, aged from 14 to 24. We used descriptive statistics (means, standard deviations, skewness and kurtosis, t-test). Psychometric reliability was measured by Cronbach's alpha, omega, split-half

reliability, Spearman–Brown and Guttman criteria, retest. Exploratory factor analysis was used to test the 4FS construct validity. Correlations of items with ‘own’ and ‘others’ scales revealed internal convergent and discriminant validity of the 4FS. External convergent validity was estimated by specifying whether scales of the 4FS link (correlations, discriminant analysis, ANOVA) to close constructs. Initially, the 4FS consisted of 32 items, 8 items per one scale. The participants expressed the degree of agreement with each item on the six-point scale ranging from "strongly disagree" to "strongly agree". Then, the answers were converted into values from 1 to 6. The 4FS showed good measures of reliability. The 4FS maintained good internal convergent and discriminant validity. Apart from 1 item in the Related scale, a factor structure of the 4FS items was consistent with expected theoretical suggestions. Actually, the plural self falls into 4 sub-self. Besides, obtained data contributed evidence of internal construct validity. External construct validity was that the 4FS concerns not only the plural self, but can also be generalized to and across some close constructs. It is concluded that the 4FS can be used in scientific and applied studies.

Keywords: plural self; sub-self; self-conception; meta-individual world; psychometric; reliability; validity.

References

1. Dorfman, L.Ya. (2004) Ya-kontseptsiya: differentsiatsiya i integratsiya [I-concept: differentiation and integration]. In: Dorfmana L.Ya. (ed.) *Integral'naya individual'nost', Ya-kontseptsiya, lichnost'* [Integral individual duality, I-concept, personality]. Moscow: Smysl. pp. 96–123.
2. Petrovsky, V.A. (2013) “Ya” v *personologicheskoy perspective* [“I” in a personalological perspective]. Moscow: HSE.
3. Martindale, C. (1980) Subselves: the internal representation of situational and personal dispositions. In: Wheeler, L. (ed.) *Review of Personality and Social Psychology*. Vol. 1. Beverly Hills: Sage Publ. pp. 193–218.
4. Cheung, W.-Y., Wildschut, T., Sedikides, C. & Pinter, B. (2014) Uncovering the Multifaceted-Self in the Domain of Negative Traits: on the muted expression of negative self-knowledge. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 40(4). pp. 513–525. DOI: 10.1177/0146167213518224
5. Martinez, C. (2015) Otherness and the nature of the multifaceted self. *Res Cogitans*. 6(1). pp. 20. DOI: 10.7710/2155-4838.1137
6. Salice, A., Hoffding, S. & Gallagher, S. (2019) Putting plural self-awareness into practice: The phenomenonology of expert musicianship. *Topoi*. 38(1). pp. 197–209. DOI: 10.1007/s11245-017-9451-2
7. Schmid, H.B. (2014) Plural self-awareness. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 13(1). pp. 7–24. DOI: 10.1007/s11097-013-9317-z
8. Myers, D.G. (2009) *Social Psychology*. 10th ed. New York: McGraw-Hill Higher Education.
9. Ayduk, O., Gyurak, A. & Luerssen, A. (2009) Rejection sensitivity moderates the impact of rejection on self-concept clarity. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 35(11). pp. 1467–1478. DOI: 10.1177/0146167209343969
10. Freund, P.A. & Kasten, N. (2012) How smart do you think you are? A meta-analysis on the validity of self-estimates of cognitive ability. *Psychological Bulletin*. 138(2). pp. 296–321. DOI: 10.1037/a0026556
11. Marsh, H.W. & Martin, A.J. (2011) Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*. 81(1). pp. 59–77. DOI: 10.1348/000709910x503501
12. Vyatkin, B.A. & Dorfman, L.Ya. (2018) *Sistemnaya integratsiya individual'nosti cheloveka* [System integration of human personality]. Moscow: Psychology Institute.

13. Dorfman, L. & Barashkova, E. (2018) A meta-individual account of personality studies. *Journal of Psychology and Psychotherapy Research*. 5. pp. 40–45. DOI: 10.12974/2313-1047.2018.05.4
14. Dorfman, L.Ya. (2016) The Causal Pluralism and Holism in the Meta-Individual World Theory. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 13(1). pp. 115–153. (In Russian). DOI: 10.17323/1813-8918-2016-1-115-153
15. Bakhtin, M.M. (2010) *Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Rennansa. Rable i Gogol' (Iskusstvo slova i narodnaya smekhovaya kul'tura)* [Rabelais and his World. Rabelais and Gogol (The art of words and popular laughter culture)]. Vol. 4(2). Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur.
16. Hermans, H.J.M. & Hermans-Konopka, A. (2010) *Dialogical self-theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Leontiev, A.A. (1997) *Osnovy psikholingvistiki* [Fundamentals of Psycholinguistics]. Moscow: Smysl.
18. Benvenist, E. (1974) *Obshchaya lingvistika* [General Linguistics]. Translated from French. Moscow: Progress.
19. Pushkin, A.S. (1985) *Sochineniya: v 3 t.* [Works: in 3 vols]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura.
20. Dorfman, L.Ya. & Goldberg, I.M. (2009) Semanticheskie universalii i kody polimodal'nogo Ya [Semantic universals and codes of a multimodal self]. In: Leontiev, D.A. (ed.) *Psikhologiya sub"ektivnoy semantiki v fundamental'nykh i prikladnykh issledovaniyakh* [Psychology of Subjective Semantics in Fundamental and Applied Research]. Moscow: Smysl. pp. 9–11.
21. Dorfman, L.Ya., Shchebetenko, S.A. & Smirnov, D.O. (1997) Metatest–1 [Metatest – 1]. In: Ermakov, P.N. & Labunskaya, V.A. (eds) *Metody psikhologii* [Methods of Psychology]. Rostov on Don: RPO. pp. 84–88.
22. Dorfman, L.Ya., Kovaleva, G.V. & Ryabikova, M.V. (2000) “Permskiy voprosnik Ya”: empiricheskie svidetel'stva v pol'zu ego nadezhnosti i validnosti [“Perm Questionnaire I”: empirical evidence in favour of its reliability and validity]. In: Shipitsina, L.A. (ed.) *Sovershenstvovanie obrazovatel'nykh protsessov i tekhnologiy v vuze iskusstv i kul'tury nakanune XXI veka* [Improving educational processes and technologies at the university of arts and culture on the eve of the XXI century]. Perm: Perm State Institute of Culture. pp. 89–91.
23. Dorfman, L.Ya. (2008) Psikhometricheskaya kharakteristika Permskogo voprosnika Ya [Psychometric characteristic of the Perm questionnaire “I”]. In: Baturin, N.A. (ed.) *Sovremennaya psikhodiagnostika v izmenyayushchey Rossii* [Modern Psychodiagnostics in Changing Russia]. Chelyabinsk: South Ural State University. pp. 48–50.
24. Kon, I.S. (2005) *Druzhba* [Friendship]. St. Petersburg: Piter.
25. Mayers, A. (2013) *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.
26. Revelle, W. & Zinbarg, R.E. (2009) Coefficients alpha, beta, omega, and the glb: Comments on Sijtsma. *Psychometrika*. 74(1). pp. 145–154. DOI: 10.1007/s11336-008-9102-z
27. McNeish, D. (2018) Thanks Coefficient Alpha, We'll Take It From Here. *Psychological Methods*. 23(3). pp. 412–433. DOI: 10.1037/met0000144
28. Leary, T. (1957) *The Interpersonal Diagnosis of Personality. A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation*. New York: Ronald Press.
29. Wiggins, J.S. (1995) *IAS: Interpersonal adjective scales. Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
30. Eysenck, H.J. & Eysenck, S.B.G. (1994) *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (EPQ-R Adult) comprising the EPQ-Revised (EPQ-R) & EPQ-R Short Scale*. San Diego: EdITS.

31. Cattell, R.B. (1973) *Personality and Mood by Questionnaire*. San Francisco: Jossey-Bass.
32. Rukavishnikov, A.A., Sokolova, V.M. & Chirkov, V.I. (2002) *Metodicheskoe rukovodstvo po primeneniyu lichnostnogo oprosnika R. Kettella 16 PF* [Guidelines for the use of R. Kettell's personal questionnaire 16 PF]. St. Petersburg: Imaton.
33. Zuckerman, M. & Aluja, A. (2015) Measures of sensation seeking. In: Boyle, G.J., Saklofske, D.H. & Matthews, G. (eds) *Measures of Personality and Social Psychological Construct*. Amsterdam: Elsevier / Academic Press. pp. 352–380.
34. Aleshina, Yu.E., Gozman, L.Ya. & Dubovskaya, E.M. (1987) *Sotsial'no-psikhologicheskie metody issledovaniya supruzheskikh otnosheniy* [Socio-psychological research methods of marital relations]. Moscow: Moscow State University.
35. Bazhin, E.F., Golynkina, E.A. & Etkind, A.M. (1984) Metod issledovaniya urovnya sub"ektivnogo kontrolya [The method of researching the level of subjective control]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 5(3). pp. 152–162.
36. Bolotova, A.K. & Makarova, I.V. (2001) *Prikladnaya psikhologiya* [Applied Psychology]. Moscow: Aspekt Press.
37. Shestakova, E.G. (2009) Ya-kontseptsiya kak prediktor agressii [Self-concept as a predictor of aggression]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo instituta iskusstva i kul'tury*. 8(1). pp. 7–30.
38. Gough, H.G. & Heilbrun, A.B.Jr. (1983) *The adjective check list (ACL): Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
39. Tabachnick, B.G. & Fidel, L.S. (2013) *Using Multivariate Statistics, 6th ed.* Boston, MA: Pearson Education.
40. Shmelev, A.G. (2013) *Prakticheskaya testologiya. Testirovanie v obrazovanii, prikladnoy psikhologii i upravlenii personalom* [Practical Testology. Testing in Education, Applied Psychology and Personnel Management]. Moscow: Maska.

Received 01.08.2019; Revised 19.09.2019;

Accepted 31.01.2020

Leonid Ya. Dorfman – Head of the Department of Humanities, Perm State Institute of Culture, Professor, D. Sc. (Psychol.).

E-mail: dorfman07@yandex.ru

Alexey Yu. Kalugin – Associate Professor, Department of Practical Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: kaluginau@yandex.ru

УДК 159.9.072.43

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ И ОТНОШЕНИЯ К ОДИНОЧЕСТВУ НА ЭТАПЕ ГЕРОНТОГЕНЕЗА¹

Ж.М. Глозман^а, В.А. Наумова^б, А.В. Мазуркевич^б

^а *Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 119991, Россия, Москва, Ленинские горы, д. 1*

^б *Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга, 683032, Россия, Петропавловск-Камчатский, ул. Пограничная, д. 4*

Статья посвящена изучению одиночества стареющего человека как многомерного феномена. Исследование проводилось на выборке из 135 респондентов в возрасте от 60 до 82 лет в двух кластерных группах с различным уровнем психологического благополучия. Результаты исследования выявляют групповую специфичность переживания одиночества и актуализируют необходимость изучения позитивного аспекта одиночества в старости как ресурса уединения для разрешения экзистенциальных и духовных проблем возраста.

Ключевые слова: общее одиночество; отчуждение; дисфория одиночества; уединение; позитивное одиночество; геронтологическая когорта.

*Секрет спокойной старости состоит в том,
чтобы войти в достойный сговор с одиночеством.*
Г. Маркес

Введение

Неуклонный и стремительный рост относительной доли стареющего населения мирового сообщества все более очевиден [1]. В современном обществе угол зрения при понимании проблемы старения как «демографического вызова» [2. С. 16] начинает смещаться в сторону ее «культурной адаптации, включающей переосмысление взаимоотношений между материальными и духовными потребностями, изменяющимися вследствие долголетия» [3. С. 46]. Открытия и достижения исследований проблемы геронтогенеза свидетельствуют о том, что за последние примерно сто лет представления о старости претерпели значительные трансформации от господства парадигмы инволюционно-биологической к парадигме адапционно-компенсаторной, где период позднего онтогенеза рассматривается как потенциально-ресурсный, обладающий достаточной палитрой механизмов для продолжающегося развития человека [4–6 и др.].

Кроме того, многочисленные примеры организации активного взаимодействия стариков с миром с опорой на позитивные аспекты функционирования старения репрезентируют варианты высокопродуктивного и успешного старения [7, 8 и др.].

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта №18-013-00323.

В контексте современных реалий факты удлинения жизненного пути и «феномена стареющего населения» [9. С. 6] актуализируют вопросы обеспечения (сопровождения) старости через призму возможностей для дополнения (наполнения) благополучия жизни к годам долголетия [10 и др.].

В то же время на сегодняшний день еще сильны традиционные представления о старости как о возрасте неминуемых утрат и потерь, где «почетное место» и статус высокой практической значимости сохраняет проблема одиночества как обязательного следствия старения либо как распространенного и неотъемлемого атрибута позднего онтогенеза [11, 12 и др.].

Одиночество человека, появление интереса к которому мы можем обнаружить уже в эпоху зарождения теоретического познания, и сегодня является одной из важнейших проблем современной научной дискуссии в разных областях. В академической психологии аспекты одиночества разрабатываются в рамках теории привязанности [13 и др.], анализа результатов несоответствия между планируемым удовлетворением от взаимодействий и достигнутым уровнем взаимоотношений [14 и др.], социокультурного анализа одиночества [15, 16 и др.], изучения переживания чувства одиночества в возрастно-гендерном аспекте [17, 18 и др.], исследования механизмов отчуждения и модусов автономизации личности [12, 19 и др.]; позитивного аспекта уединения [20, 21 и др.].

Важно отметить, что, несмотря на довольно длительный период научного изучения одиночества, на настоящий момент отмечаются отсутствие понятийного единства и довольно частые авторские разнозначения или расхождения при трактовке дефиниций одиночества [15 и др.].

Мы солидарны с мнением ряда исследователей [12, 22 и др.], которые предлагают при анализе феномена одиночества дифференцировать близкие, но не тождественные понятия: психологическое состояние, субъективно переживаемое личностью; жизненный стиль; прекращение или сокращение контактов по обстоятельствам, не зависящим от индивида (изоляция), как «осмысленное предпочтение или вынужденная реальность» [22. С. 39].

В наиболее общем виде одиночество понимается как негативное переживание собственной невовлеченности в глубокие отношения с окружающими [23]. Данное переживание может возникать при нахождении в сообществе, но без психологического контакта (отчуждение), или при добровольно принятом уединении, необходимом для понимания «опыта впечатлений и взаимодействий с миром» [Там же. С. 6].

В подавляющем большинстве исследования одиночества в геронтологических группах рассматриваются фрагментарно и разных контекстах: предиктора быстрого старения, развития дегенеративных процессов и смертности [24 и др.]; объединения и разъединения людей [25, 26 и др.], социальных условий или места проживания [26, 27 и др.], психосоциальной дезадаптации [28 и др.], в контексте теорий капитала [29, 30 и др.], суицидального поведения [31 и др.].

Резюмируя, можно предполагать, что одиночество для старости – это неоднозначное понятие, которое в целом представляется как негативная

проблема. Важно также отметить, что зачастую в публикациях объединяют представления об «одинокой жизни в старости» и «переживания одиночества в старости». Факт отдельного, самостоятельного проживания человека на этапах позднего онтогенеза автоматически не актуализирует обязательный опыт эмоционального переживания одиночества как опыта переживания невовлеченности, невостребованности, индифферентности или непринятия его окружающими, в соответствии с которым может конструироваться его повседневность. Результаты некоторых исследований [8, 11 и др.] свидетельствуют о возможностях и состоятельности пожилых и старых людей довольно успешно обходиться в обиходе без сторонней помощи. Кроме того, они демонстрируют стремление стареющего человека проживать отдельно, «сохраняя независимость до последней возможности» [22. С. 40]. Респонденты относят к преимуществам «одинокой жизни» мобилизационную функциональность по принципу «если не я, то кто?», возможность временного уединения во взаимоотношениях для оценивания своего актуального опыта в «контексте собственной жизни более широко, чем “здесь и теперь” под влиянием сильных эмоций» [Там же. С. 41].

Переживания одиночества в старости репрезентируют разнообразие его вариантов со стороны самого стареющего человека, причем часто они не связаны непосредственно с изоляцией или отчуждением, но с его предубеждениями, когнитивной оценкой или (не)удовлетворенностью содержанием, качеством своих социальных контактов.

В целом одиночество старыми людьми характеризуется как состояние, при котором сохраняются возможности и права на суверенность жизненного пространства и реализацию жизненных замыслов на фоне непринятия, пренебрежения, отчуждения, непонимания или безразличия со стороны окружающих [22, 32 и др.].

Из представленного краткого обзора очевидны важность и необходимость исследования феномена одиночества в старости не только как негативной проблемы, но и как культурного обоснования вариативного отношения личности к одиночеству и уединению и возможности найти в нем позитивный ресурс для «формирования всего строя психической жизни пожилого человека, выработки им новой жизненной позиции» [33. С. 273].

Данный факт дает основание сформулировать **цель исследования** – изучить одиночество стареющего человека как *многомерный феномен*, включающий анализ степени актуального ощущения одиночества, нехватки близкого общения с другими людьми, (не)способность оставаться одному и находить ресурс в ситуациях уединения.

Предпосылками настоящего исследования послужило несколько положений:

– одиночество – это не прерогатива старости, но именно на склоне лет оно становится критичным и значимым, поскольку уже меньше возможности скрыть свою растерянность в социальных отношениях и дефицит вовлеченности в общественные процессы [34];

– нерелексивное понимание активности в старости, не подкрепленное «экзистенциальными преимуществами долгой жизни», может привести стареющего человека к лишнему смыслу положению простого существования или стереотипного клиширования жизни другого [3].

Опираясь на описанные подходы, мы предположили, что пожилые и старые люди с разными уровнями *психологического благополучия* (ПБ) будут демонстрировать специфику в отношениях к переживанию, представлению и принятию одиночества.

При этом для измерения уровня психологического благополучия мы вслед за С.Д. Ryff (1989) делали акцент на необходимости уравнивания между освобождением человека от проблем, препятствующих полноценному функционированию, и обязательным усилением позитивных (сильных) характеристик личности, способных создавать возможность благополучного функционирования человека. Нами был использован подход С.Д. Ryff в понимании *психологического благополучия* как объективной оснащенности необходимыми психологическими особенностями, обеспечивающими более успешное функционирование субъекта [35].

Методики и испытуемые

Группу испытуемых составили жители Камчатского края в количестве 135 человек в возрасте от 60 до 82 лет (рис. 1). Участие в исследовании было добровольным, по месту жительства респондентов.

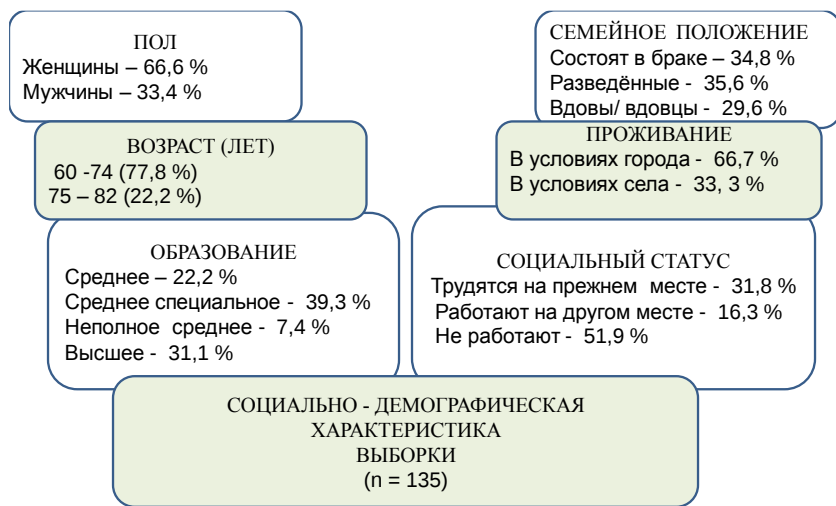


Рис. 1. Социально-демографическая характеристика группы испытуемых

Методики исследования

Шкала психологического благополучия К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, Т.П. Фесенко, 2005) позволяет оценить и проанализировать актуальное психологическое благополучие респондентов [36].

Дифференциальный опросник переживания одиночества (ДОПО) (Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев, 2016) позволяет исследовать одиночество как многомерный феномен [20]. Авторы методики исходят из необходимости не только рассмотрения в одиночестве негативных аспектов, но и обязательного анализа его как экзистенциального факта, который позволяет человеку ценить и творчески реализовывать уединение как значимый ресурс для самореализации. Опросник содержит 40 утверждений, сгруппированных в 3 шкалы и 8 субшкал.

Шкала «Общее одиночество» (ОО) отражает актуальность переживания ощущения одиночества. Шкала включает три субшкалы: «изоляция» анализирует наличие / отсутствие людей, с которыми возможен доверительный контакт; «переживание одиночества» отражает внутренние переживания, конструирующие образ Я как (не)одинокоего человека; «отчуждение» изучает наличие / отсутствие значимых связей с окружающими.

Шкала «Зависимость от общения» (ЗО) исследует (не)способность человека оставаться одному и включает три субшкалы: «дисфория одиночества» измеряет негативные чувства, связанные с пребыванием в одиночестве; «одиночество как проблема» отражает оценку одиночества как феномена; «потребность в компании» трактует переживаемую (не)потребность в общении.

Шкала «Позитивное одиночество» (ПО) оценивает способность человека (не) находить ресурс в уединении и его продуктивной реализации (субшкалы «радость уединения» и «ресурс уединения»).

Дизайн исследования

На *первом этапе* была сделана попытка классификации общей выборки респондентов по характеристикам выраженности уровневых показателей психологического благополучия (ПБ) с целью дальнейшего изучения специфики переживания и отношения к одиночеству в кластерных группах.

Для этого с помощью иерархического кластерного анализа стандартизированных баллов 9 субшкал «Шкалы психологического благополучия К. Рифф» респонденты были разделены на две группы: экспериментальная группа 1 (ЭГ-1) и экспериментальная группа 2 (ЭГ-2) (табл. 1). В ЭГ-1 значимо преобладают респонденты, отмечающие информацию о наличии семьи, трудоустройстве и проживании в городских условиях. Значимые различия в кластерах по уровню образования и полу не фиксируются. Средний возраст участников в первой экспериментальной группе 70,1 год, во второй группе – 66,4 года.

Таблица 1

Социально-демографические характеристики кластерных групп

Характеристики	Представленность в ЭГ-1, % (n = 56)	Представленность в ЭГ-2, % (n = 73)	Критерий Фишера $F_{эмп}$
Возраст			
60–74	69,6	86,3	2,29**
75–82	30,4	13,7	2,30*

Окончание табл. 1

Характеристики	Представленность в ЭГ-1, % (n = 56)	Представленность в ЭГ-2, % (n = 73)	Критерий Фишера $\phi_{\text{эмп}}$	
Пол				
Женский		64,3	71,3	1,30
Мужской		35,7	28,7	0,84
Место проживания				
Город		82,1	53,4	3,53**
Село		17,9	46,6	3,52**
Семейное положение				
Женат / замужем		48,2	26,0	2,61**
Разведена(ен)		33, 9	24,7	1,14
Вдова(ец)		17,9	49,3	3,83**
Уровень образования				
Неполное среднее		3,6	8,2	1, 15
Среднее общее		21,4	21,9	0,08
Среднее специальное		39,3	41,1	0,22
Высшее		35,71	28,76	0,84
Социальный статус				
Трудится на прежнем месте		33,9	30,1	0,46
Трудится в другой организации		28,6	6,9	3,34**
Не работает		37,5	63,0	2,89**

Примечания. Часть исследуемых были исключены из обработки (2 женщины (65 и 69 лет) и 4 мужчины (73–82 года)) из-за значений показателей, которые резко отклоняются от параметров выборки и объективно не входят в диапазон экспериментальных групп.
* – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Данные табл. 2 фиксируют показатели компонентов психологического благополучия обеих групп. Анализ представленных данных свидетельствует, что они входят в диапазон средних значений (по нормативам средних показателей в целом по выборке), но при сравнении двух выборок с помощью t-критерия Стьюдента обнаруживаются их значимые различия.

Так, в первой экспериментальной группе регистрируются значимо более высокие показатели по шкалам 2–6 и 8–9 ПБ и более низкие по шкале 7 – «баланс аффект».

По параметрам субшкалы «положительные отношения с другими» достоверно значимых различий в сформированных группах не было выявлено. Результаты отдельных исследований свидетельствуют о том, что сохранение положительного отношения к другим на этапах геронтогенеза может выполнять важную ресурсную роль для преодоления возрастных трудностей или потерь и сохранения активного функционирования стареющим человеком как субъекта собственной жизнедеятельности [8 и др.]. Регистрируемый факт позволяет нам предполагать сохранение возможностей удовлетворительного и доверительного отношения участников исследования с окружающими.

Во второй кластерной группе значимо выше показатели компонента ПБ «баланс аффект» ($p \leq 0,01$), что можно трактовать как тенденцию респондентов к недооценке собственных способностей преодолевать жизненные

препятствия и использовать компромиссы для сохранения общения. Обозначенная картина может репрезентировать, скорее, избирательную доверительность и недостаточную способность к поддержке позитивных отношений с окружающими.

Таблица 2

Выраженность показателей компонентов психологического благополучия в целом по выборке и в кластерных группах

Шкалы	Показатели выборки ¹ (n = 129)		ЭГ-1 (n = 56)		ЭГ-2 (n = 73)		t-критерий Стью-дента ²
	Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.	
1. Положительные отношения с другими	52,76	7,29	54,19	8,51	51,68	6,05	1,87
2. Автономия	53,81	7,76	57,41	8,19	51,01	6,15	4,86**
3. Управление окружением	53,33	8,60	58,02	8,74	49,74	6,54	5,93**
4. Личностный рост	54,12	11,48	64,5	6,13	46,16	7,61	10,82 **
5. Цель в жизни	57,77	12,08	66,02	8,99	51,43	10,20	8,61**
6. Самопринятие	53,01	9,14	59,52	6,50	48,03	7,63	9,22**
7. Баланс аффекта	99,68	15,36	93,27	13,53	104,60	14,94	4,51**
8. Осмысленность жизни	96,86	16,44	104,38	13,9	91,11	15,99	5,03*
9. Человек как открытая система	62,48	9,78	67,42	8,75	58,69	8,83	5,59**

Примечания. ¹ – нормативы средних показателей в целом по выборке; ² – показатели получены при сравнении ЭГ-1 и ЭГ-2. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Резюмируя результат исследования актуального психологического благополучия на первом этапе, мы можем предполагать, что респондентам ЭГ-1 свойственны готовность сопереживать, устанавливать эмоционально насыщенные отношения и находить компромиссы, самостоятельно регулировать и контролировать собственное поведение, планировать и организовывать жизненное пространство, находить способы актуализации ресурсов собственного развития, признавать и принимать свою внутреннюю неоднородность.

Для участников ЭГ-2 актуальное психологическое неблагополучие можно описать как демонстрацию снижения удовлетворенности обстоятельствами собственной жизни (по сравнению с ЭГ-1), включающую сложности в проявлении теплоты и заботы о других и зависимость от мнения (оценки) окружающих, снижение контроля над происходящей реальностью, интереса к жизни, намерений, перспектив реализаций жизненных замыслов и потребности интегрирования аспектов жизненного опыта. Обобщенные данные ПБ этой кластерной группы свидетельствуют, скорее, о тенденции к тактике пассивности и бесцельности существования.

Второй этап предполагал решение нескольких исследовательских задач:

– построение профиля соотношений средних стандартизированных баллов шкал ДОПО с целью изучения общей характеристики переживания одиночества респондентами выборки;

- проведение сравнительного анализа показателей субшкал опросника, чтобы выявить особенности отношения и установок к одиночеству в группах;
- реализация корреляционного анализа с целью изучения взаимосвязей между данными субшкал ДОПО и компонентов ПБ, результат которого может обозначить групповую специфику.

Результаты исследования

Как видно из табл. 3 в обеих кластерных группах средние баллы шкал опросника соответствуют диапазону средних параметров выборки, но статистически значимо различаются.

Таблица 3

**Выраженность показателей шкал ДОПО в целом по выборке
и в кластерных группах**

Шкалы	Показатели выборки (n = 129)		ЭГ-1 (n = 56)		t-критерий Стьюдента ¹	ЭГ-2 (n = 73)		t-критерий Стьюдента ²	t-критерий Стьюдента ³
	Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.		Ср. знач.	Ст. откл.		
Общие переживание одиночества (ОО)	34,46	8,66	31,54	9,53	1,97	36,71	7,17	1,97*	3,38**
Зависимость от общения (ЗО)	31,13	6,84	26,38	5,03	5,23**	34,76	5,72	4,03**	8,79**
Позитивное одиночество (ПО)	22,29	8,78	29,80	6,89	6,21**	16,53	4,79	6,03**	12,23**

Примечание. ¹ – сравнение показателей выборки и ЭГ-1; ² – сравнение показателей выборки и ЭГ-2; ³ – показатели получены при сравнении ЭГ-1 и ЭГ-2.

Далее нас интересовал характер сочетания характеристик переживания и отношения к одиночеству в ЭГ-1 и ЭГ-2. На рис. 2 графически представлены профили отношения к одиночеству в изучаемых группах, и в целом они демонстрируют относительную близость данных по шкале общего переживания одиночества (ОО), но взаимно обратные отношения показателей зависимости от общения (ЗО) и позитивного одиночества (ПО), что определяет групповую специфику. Так, респонденты ЭГ-1 фиксируют показатели ОО ниже среднего диапазона выборки (см. табл. 3) и значимо более низкие показатели ЗО на фоне баллов ПО значимо выше среднего. Мы можем предполагать, что участники данной группы толерантны к одиночеству и способны принимать уединение.

Другую картину продемонстрировали испытуемые в группе ЭГ-2, где значимо высокие баллы ОО сочетаются с значимо более высокими по ЗО и низкими по шкале ПО (см. табл. 3). Этот факт позволяет нам характеризовать испытуемых как репрезентирующих, скорее, принятие собственного одиночества как актуального страдания и переживания, а также возможные сложности проживания уединения, совсем не находя в нем ресурса своего

бытия. Также хотелось бы отметить «графическую схожесть» профилей ЭГ-2 и общей выборки, что, вероятно, можно трактовать как общую тенденцию.

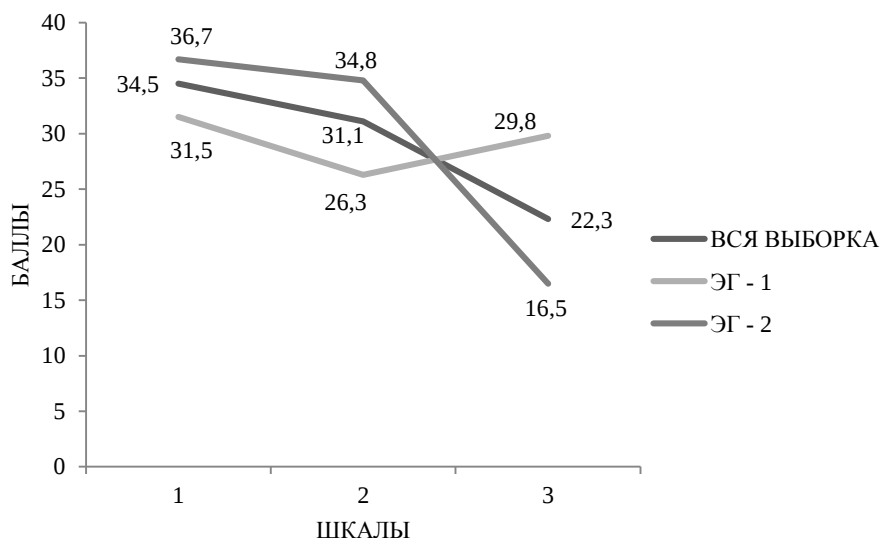


Рис. 2. Средние стандартизированные баллы в целом по выборке и в кластерных группах по шкалам: 1 – «общее одиночество» (ОО); 2 – «зависимое одиночество» (ЗО); 3 – «позитивное одиночество» (ПО)

На следующем шаге, используя показатели субшкал ДОПО (табл. 4), был реализован корреляционный анализ в группах между параметрами опросника одиночества и данными компонентов психологического благополучия.

Таблица 4

**Выраженность показателей субшкал ДОПО
в целом по выборке и в кластерных группах**

Шкалы	Показатели вы- борки (n = 129)		ЭГ-1 (n = 56)		ЭГ-2 (n = 73)		t-критерий Стьюдента ¹
	Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.	
Изоляция	12,37	4,30	11,18	4,69	13,30	3,75	2,77*
Самоощущение	10,35	3,58	9,64	3,65	10,98	3,42	2,29*
Отчуждение	11,63	3,66	10,87	3,92	12,21	3,36	2,05*
Дисфория одиночества	9,52	2,63	8,34	2,23	10,44	2,54	5,12**
Одиночество как проблема	10,68	3,38	9,23	3,26	11,79	3,08	4,53**
Потребность в компании	10,79	3,41	8,80	1,43	12,33	3,69	7,46**
Радость уединения	9,94	3,67	12,25	2,93	8,17	3,19	7,52**
Ресурс уединения	12,15	6,05	17,37	4,65	8,15	3,36	12,55**

Примечания. ¹ – показатели получены при сравнении ЭГ-1 и ЭГ-2.

* – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Охарактеризуем далее результаты корреляций детально по субшкалам ДОПО.

Субшкалы «Общего одиночества» отражают степень актуального ощущения одиночества и дефицит близкого общения. Представленные в табл. 5 данные корреляционного анализа свидетельствуют как о наличии одинаковых корреляций в обеих группах, так и об их групповых различиях.

Таблица 5

Корреляции субшкал ОО с компонентами ПБ в кластерных группах

Шкалы	Изоляция		Самоощущение		Отчуждение	
	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2
Положительные отношения с другими	-0,103	-0,178	-0,280*	-0,209	0,168	0,086
Автономия	-0,209	-0,237*	-0,399**	-0,119	-0,226	-0,058
Управление окружением	-0,386**	-0,359**	-0,322*	-0,248*	-0,504***	-0,212
Личностный рост	0,161	-0,155	0,048	0,045	0,280*	-0,091
Цель в жизни	-0,121	-0,423***	0,073	-0,145	-0,105	-0,044
Самопринятие	-0,185	-0,299*	-0,270*	-0,185	-0,110	-0,238*
Баланс аффекта	0,289*	0,249*	0,254	0,186	0,308*	0,194
Осмысленность жизни	-0,194	-0,244*	-0,180	-0,106	-0,184	0,051
Человек как открытая система	0,017	0,065	-0,145	-0,118	0,027	0,052

Примечение. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

Так, в ЭГ-1 и ЭГ-2 фиксируются значимые отрицательные корреляции между субшкалами «изоляция» и «управление окружением» ($p \leq 0,01$), «самоощущение» и «управление окружением» ($p \leq 0,05$).

Также одновременно в группах фиксируется слабая положительная корреляционная взаимосвязь между субшкалами «изоляция» и «баланс аффекта» ($p \leq 0,05$). Причем у респондентов первой группы взаимосвязи оказались более сильными.

Анализ показателей, определяющих групповые особенности:

1. В первой кластерной группе зарегистрированы отрицательные взаимосвязи:

– между показателями субшкал «самоощущение» и рядом показателей шкал ПБ – «положительные отношения с другими», «самопринятие» ($p \leq 0,05$) и «автономия» ($p \leq 0,01$);

– между субшкалой «отчуждение» и данными субшкал ПБ «управление окружением» ($p \leq 0,001$); слабая положительная корреляция ($p \leq 0,05$) регистрируется между данными «отчуждение» и показателями ПБ «личностный рост» и «баланс аффекта».

2. Во второй экспериментальной группе показатели «изоляция» значимо отрицательно взаимосвязаны с показателями шкал «цель в жизни» ($p \leq 0,001$), «осмысленность в жизни», «автономия» и «самопринятие» ($p \leq 0,05$); показатели «отчуждение» обнаруживают обратную связь с показателями «самопринятия» ($p \leq 0,05$).

Итак, можно отметить, что большее число корреляций в ЭГ-1 по субшкале «самоощущение», а в ЭГ-2 – по шкале «изоляция».

Субшкалы «Зависимости от общения» измеряют негативные чувства, связанные с одиночеством («дисфория одиночества») и представления респондентов о потребности в общении («потребность в компании»), а также отражают негативную оценку одиночества как феномена («одиночество как проблема») (табл. 6).

Таблица 6

Корреляции субшкал ЗО с компонентами ПБ в кластерных группах

Шкалы	Дисфория одиночества		Одиночество как проблема		Потребность в компании	
	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2
Положительные отношения с другими	-0,211	0,096	-0,040	-0,156	-0,336*	0,113
Автономия	-0,107	-0,166	-0,202	0,063	0,050	-0,241
Управление окружением	-0,340*	-0,043	-0,280*	-0,301*	0,119	-0,270*
Личностный рост	0,024	0,069	-0,126	-0,067	-0,206	-0,099
Цель в жизни	0,110	-0,296*	0,017	-0,053	0,206	-0,235*
Самопринятие	-0,205	-0,217	-0,253	0,074	-0,039	-0,124
Баланс аффекта	0,012	0,228	0,076	0,099	-0,089	0,139
Осмысленность жизни	-0,178	-0,111	-0,187	-0,113	0,035	-0,187
Человек как открытая система	-0,434***	-0,262*	-0,222	-0,026	-0,094	-0,206

Примечание. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

Как видно из табл. 6, в обеих группах одновременно фиксируются две отрицательные корреляции: между показателями субшкалы «дисфория одиночества» и показателями субшкалы «человек как открытая система» (для ЭГ-1 при $p \leq 0,001$; для ЭГ-2 при $p \leq 0,05$) и между показателями субшкал «одиночество как проблема» и «управление окружением» ($p \leq 0,05$). Кроме того, в ЭГ-1 регистрируются следующие отрицательные взаимосвязи ($p \leq 0,05$) – между «дисфория одиночества» / «управление окружением» и «потребность в компании» / «положительные отношения с другим».

У респондентов ЭГ-2 выявляются значимые отрицательные корреляционные взаимосвязи между показателями субшкалы ПБ «цель в жизни» и показателями субшкал ДОПО «дисфория одиночества» и «потребность в компании» ($p \leq 0,05$).

Субшкалы «Позитивного одиночества» измеряют способность респондентов находить ресурс в уединении для самопознания, саморазвития и, возможно, самореализации.

В табл. 7 отражены результаты корреляционного анализа между компонентами ПБ и заявленной субшкалы. Связи позитивного уединения с показателями психологического благополучия не самые малочисленные. Так,

в ЭГ-1 фиксируются значимо положительные взаимосвязи между показателями субшкалы «радость уединения» с показателями субшкал ПБ «самопринятие» ($p \leq 0,01$), «человек как открытая система» и между субшкалой «ресурс уединения» и показателями «управления окружением» ($p \leq 0,05$).

Таблица 7

Корреляции субшкал ПО с компонентами ПБ в кластерных группах

Шкалы	Радость уединения		Ресурс уединения	
	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2
Положительные отношения с другими	0,028	-0,151	0,079	-0,216
Автономия	0,177	-0,187	0,161	0,161
Управление окружением	0,227	-0,101	0,264*	0,222
Личностный рост	-0,094	0,101	0,062	-0,061
Цель в жизни	-0,113	-0,124	-0,121	0,309**
Самопринятие	0,303**	-0,188	0,166	0,173
Баланс аффекта	0,158	-0,034	0,087	-0,226
Осмысленность жизни	0,185	-0,105	0,126	0,138
Человек как открытая система	0,264*	-0,109	0,084	0,012

Примечание. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

В ЭГ-2 отмечается всего одна значимая положительная корреляция между показателями субшкалы «ресурс уединения» и субшкалы «цель в жизни» ($p \leq 0,01$). Более наглядно корреляционные связи представлены на рис. 3.

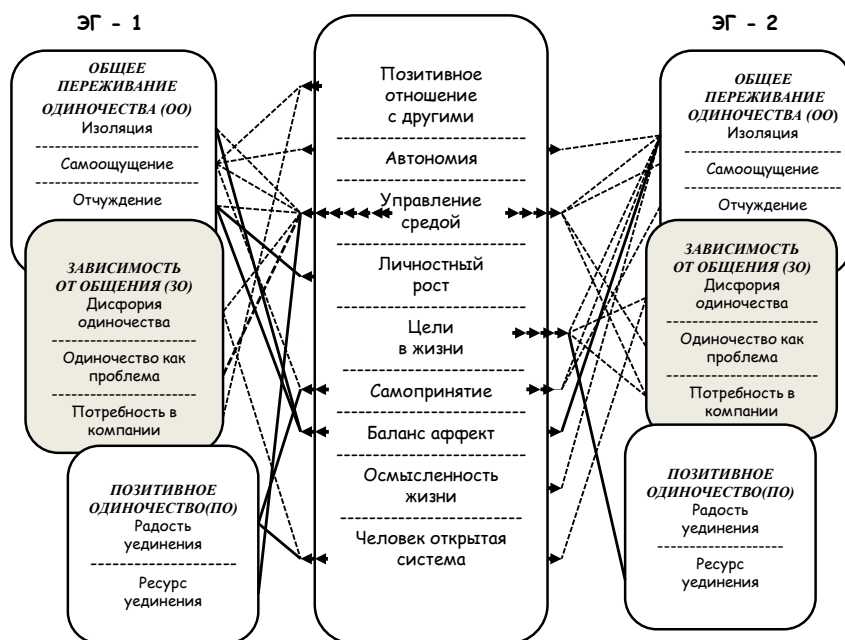


Рис. 3. Значимые корреляционные взаимосвязи между показателями субшкал ДОПО и показателями шкал ПБ в ЭГ-1 и ЭГ-2:

----- – отрицательная взаимосвязь; — – положительная взаимосвязь

Как видно из рис. 3, в обеих группах наибольшее и практически одинаковое количество корреляций фиксируется со шкалой «общее переживание одиночества», что, вероятно, дает нам основание еще раз подчеркнуть важность актуального ощущения одиночества для всех участников исследования. Однако качественный анализ феномена одиночества в группах с разными уровнями психологического благополучия обнаруживает свою специфику.

Так, в первой ЭГ-1 сохранность у стареющего человека самостоятельности и активности, компетенций в управлении окружением, позитивной оценки всех сторон собственной личности, готовность к использованию механизмов конструктивного общения и освоению нового опыта способствуют поддержанию контактов с людьми, которые его «по-настоящему понимают» и принимают близкое и доверительное общение с ним. Обозначенная картина явно репрезентирует отсутствие недостатка в дружеском общении, что, вероятно, минимизирует негативные чувства переживания одиночества и обязательного участия в компании как инструмента связи с социумом.

Интерес представляет слабopоложительная взаимосвязь «отчуждения» с «личностным ростом» – возможно, эта корреляция является артефактом выборки. Мы возьмем на себя смелость предположить, что стареющий человек, осознанно выбравший стратегию непрерывающегося развития и изменяющийся в соответствии с собственными познаниями и достижениями, воспринимающий себя «самореализовывающимся», может испытывать отсутствие значимых связей с окружающими по ряду причин.

Во-первых, в условиях стремительных инноваций, технологизаций и фрагментаций жизни в обществе старый человек зачастую оценивается как нерелевантный. Так, многие исследователи аргументировано пишут о довольно заметном в российском обществе увеличении межпоколенной социальной дистанции, которая может быть определена как степень близости или отчуждения [37 и др.]. Наибольшее отдаление отмечено в профессиональной сфере, где доминирует, скорее, негативное отношение к пожилым сотрудникам. В свою очередь, социальное дистанцирование стимулирует пространственное, что часто приводит к вынужденной необходимости пожилому человеку ориентироваться главным образом на траекторию доживания в старости.

Второй причиной можно обозначить неоднозначное отношение к «развивающейся личности» внутри самой возрастной когорты. Позиция пассивного «пенсонерства» как альтернатива продуктивно-деятельностного усиливает чувство невостребованности и ускоряет развитие эмоционально-личностного старения, вследствие чего можно наблюдать непонимание, непринятие, неодобрение, сильное раздражение и даже в некоторых случаях агрессию к человеку своего возраста, но открытому к дальнейшим экспериментам с собственной жизнью и демонстрирующему непрерывающуюся реализацию своего потенциала.

В целом респонденты данной группы репрезентируют спокойное отношение к переживанию одиночества и, что не менее важно, к другим одиноким людям. Данный факт может свидетельствовать, что в целом им не свойственна негативная оценка одиночества как феномена. Кроме того,

немногочисленные корреляции «позитивного уединения», вероятно, отражают способность участников использовать ситуацию уединения как возможность «быть, а не казаться» настоящим, переживать положительные эмоции и принимать себя реальным (субшкала «радость уединения», $p \leq 0,05$). Также можно отметить создание условий, подходящих для реализации уединения как ресурса, скорее, как тенденцию, что может способствовать формированию целостного и реалистичного взгляда на жизнь и непосредственности ее переживания (субшкала «ресурс уединения», $p \leq 0,05$). Таким образом, анализ выбора ответов респондентов ЭГ-1 отражает безболезненное принятие одиночества в целом и уединения с акцентами на возможности его позитивного аспекта в частности.

В ЭГ-2 содержательный анализ корреляционных связей свидетельствует о том, что большее количество отрицательно значимых взаимосвязей фиксируется по субшкале «изоляция», что, вероятно, можно трактовать как факт выраженной дефицитарности (бедности) контактов респондентов данной группы с окружающими, острой нехватки эмоционально близких, доверительных и конструктивных отношений. Низкая значимость целей собственной жизни, зависимость и ориентированность на мнение других, сложности реализации жизненных замыслов, нежелание / неумение интегрировать жизненный опыт участниками второй экспериментальной группы может способствовать или даже стимулировать состояние скуки, тоски, печали и в целом актуализировать мучительно болезненные представления одинокой немощности и никчемности. Данное состояние подстегивает стареющего человека к постоянному пассивно-вынужденному поиску компании и участию в общении любого рода и качества как способа замещения социального принятия.

Сложность в теоретическом осмыслении представляет значимо положительная корреляционная взаимосвязь между «ресурсом уединения» и «целями в жизни». Для объяснения полученного факта мы сочли уместным использовать результаты отдельных исследований, анализ которых свидетельствует о случаях осознанного выбора «пенсионного уединения» [38]. Авторами было показано, что на этапах геронтогенеза дефицит и неопределённость целей и планов, снижение чувства направленности, негативная недифференцированная оценка будущего, как правило, связанные с обязательным неблагоприятным прогнозом состояния здоровья, могут провоцировать блокировку жизненных перспектив и запускать механизм личностной стагнации. Таким образом, респонденты ЭГ-2 репрезентируют себя, скорее, как людей одиноких, демонстрирующих актуальную выраженность переживания изоляции и неспособность находить в уединении ресурс продуктивного способа реализации своих возможностей и жизненных замыслов.

Обсуждение результатов и выводы

Современная научная дискуссия о проблеме геронтогенеза свидетельствует о конструировании новых мировоззренческих позиций относительно

старости человека, где вопросы одиночества по-прежнему сохраняют актуальность [3, 34 и др.].

Например, в контексте «либерализации старения» акцент поставлен на отказе от бытующих стереотипов о распространенном и вынужденном характере одиночества в старости и необходимости его *обязательного преодоления* [39 и др.]. Гарантированная социальная поддержка для обеспечения пространственных и психологических условий самореализации стареющего человека может выступать альтернативой непосредственных социальных отношений в общественном пространстве. Тогда востребованность в стареющем возрасте может проявляться путем «жизни в сообществе» через *осмысленное одиночество* (уединение) как оправданную дистанцию, создающую контекст общения и социального взаимодействия. Дистанцирование от шума текущих событий позволяет устанавливать новые осмысленные связи с окружающими и существенно расширять собственные представления о происходящем. Важно заметить, что инновационные технологии и социальные сети сильно трансформировали мир повседневности современного человека на этапе геронтогенеза, где его изоляция может быть, скорее, следствием собственного предубеждения, а преодоление дряхлости сознания и безразличия к собственной судьбе трактоваться как осмысленное старение [40].

В контексте старения как «триумфа активно-продуктивной старости» также допускается одиночество как отход от социальной вовлеченности и использование возможности творческой ценности неактивности для спокойного размышления и критического анализа. По мнению L. Tornstam (2011), активное старение не исключает «позитивного уединения» (positive-solitude), которое совсем не идентично представлению о выпадении из социальной деятельности. Уединение и возможность созерцания крайне важны и необходимы как элементы достижения критической дистанции [4]. Продуктивная критическая неактивность может являться символическим пространством для исследования смысловых конструкций старения и в то же время выступать условием критического осмысления экзистенциальных преимуществ долголетия [3].

Резюмируя краткий обзор, мы возьмем на себя смелость поразмышлять о культурном смягчении представлений об одиночестве в геронтологических когортах и сдвиге их от доминирующего негативного, скорее психосоциального, факта в сторону экзистенциального, в целом трактуя его как ресурс самореализации пожилого и старого человека.

В данной работе предпринята попытка рассмотреть одиночество как *многомерный феномен*, включающий анализ актуального переживания одиночества и установки личности к одиночеству как экзистенциальному факту. Проведенное исследование показало, что переживание одиночества является неоднородным, обладает групповой специфичностью, в которой могут быть обозначены компонентные связи, характеризующие особенности субъективного восприятия стареющим человеком событий жизни и проблематизирующие благоприятные / неблагоприятные возможности реали-

зации жизненного замысла в целом. Реализация возможностей поддержания пространственных и психологических условий самореализации пожилых и старых людей способствует мобилизации их контроля и ответственности перед «открывающимися вызовами стареющего общества», что, в свою очередь, снижает негативные чувства, мысли и установки в ситуации одиночества и даже изоляции.

В большинстве же случаев сокращения (разрушения) палитры возможностей для автономного выбора и организации условий структурирования повседневной жизни вынуждают личность в период геронтогенеза смириться с самоограничениями, принять отказ от равноправной и суверенной «жизни в сообществе». Данное состояние усиливает неуверенность в стабильности «разворачивающейся старости и сопутствующих ей ограничений» [22. С. 47] и делает крайне сложным решение проблем самостоятельно, что, в свою очередь усиливает неопределенность и изолированность.

В то же время результат нашего исследования свидетельствует, что независимо от уровня психологического благополучия испытуемые демонстрируют намечающуюся тенденцию к принятию одиночества с точки зрения актуализации его позитивного ресурса как экзистенциального факта.

В заключение хотелось бы отметить, что заявленное исследование имеет обоснованные предпосылки и может составить актуальное поле для дальнейшего изучения позитивного аспекта одиночества в старости как ресурса для разрешения экзистенциальных и духовных проблем возраста.

Литература

1. World Report on Aging and Health. World Health Organization. Geneva, 2015. URL: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/186463/1/9789240694811_eng.pdf
2. Beard J.R., Biggs S., Bloom D.E., Fried L., Hogan P., Kalache A., Olshansky S.J. Global Population Ageing: Peril or Promise? Geneva : World Economic Forum, 2011. 144 p.
3. Биггз С., Хаапала И. Долгая жизнь, взаимопонимание и эмпатия поколений / пер. с англ. А.А. Ипатовой // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2016. № 2. С. 46–58. DOI: 10.14515/monitoring.2016.2.03.
4. Tornstam L. Maturing into Gerotranscendence // Journal of Transpersonal Psychology. 2011. Vol. 43, № 2. P. 166–180.
5. Наумова В.А. Творческая активность как потенциал личностной динамики в период позднего онтогенеза // Сибирский психологический журнал. 2013. № 49. С. 113–125.
6. Rowe J.W., Kahn R.L. Successful Aging 2.0: Conceptual Expansions for the 21st Century // Journal of Gerontology Series B: Psychological Sciences & Social Sciences. 2015. Vol. 70, № 4. P. 593–596. DOI: 10.1093/geronb/gbv025.
7. Бельцова И.А. Концепция «успешное старение» как нормативный конструкт в формировании позитивного образа старости в демократическом обществе // Вестник экономики, права и социологии. 2012. № 1. С. 283–288.
8. Глозман Ж.М., Наумова В.А. Жизненный опыт как потенциал успешного старения // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 3. С. 25–51. DOI: 10.21702/grj.2018.3.2.
9. Роик В.Д. Пенсионный возраст и модернизация пенсионных систем: отечественный и зарубежный опыт. М. : Юрайт, 2018. 336 с.

10. Nilsson H., Bülow P.H., Kazemi A. Mindful Sustainable Aging: Advancing a Comprehensive Approach to the Challenges and Opportunities of Old Age // *Europe's Journal of Psychology*. 2015. Vol. 11, № 3. P. 494–508. DOI: 10.5964/ejop.v11i3.949.
11. Краснова О.В. Порождение заблуждений: пожилые люди и старость // *Отечественные записки*. 2005. № 3 (24). URL: <http://www.strana-oz.ru>
12. Колесникова Г.И. Феномен одиночества: стереотипы восприятия и модусы развития // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2, ч. 18. С. 4109–4112.
13. Weiss R.S. Loneliness: the experience of emotional and social isolation. Cambridge, MA : MIT Press, 1973.
14. Пепло Л., Перлман Д. Теоретические подходы к одиночеству // *Лабиринты одиночества : сб. ст. / сост., общ. ред. и предисл. Н.Е. Покровского*. М. : Прогресс, 1989. С. 152–169.
15. Покровский Е.Н., Иванченко Г.В. Универсум одиночества: социологические и психологические очерки. М. : Логос, 2008. 424 с.
16. Берзин Б.Ю. Маркетинг одиночества // *Дискуссия. Социологические науки*. 2015. № 3 (55). С. 60–66.
17. Тихонов Г.М. Феномен одиночества: гендерный аспект // *Вестник Пермского университета*. 2015. № 1 (21). С. 26–31.
18. Любякин А.А., Окоченникова Л.В. Одиночество у студентов // *Педагогическое образование в России*. 2016. № 2. С. 149–156.
19. Леонтьев Д.А. Экзистенциальный смысл одиночества // *Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия*. 2011. № 2 (19). С. 101–108.
20. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Дифференциальный опросник переживания одиночества (ДОПО). М. : Смысл, 2016. 88 с.
21. Лященко М.Н. Проблема одиночества в экзистенциальной модели бытия // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2017. № 3 (77), ч. 1. С. 85–88.
22. Елютина М.Э., Трофимова О.А. Одинокое проживание и переживание одиночества в позднем возрасте // *The Journal of Social Policy Studies*. 2017. Т. 15, №1. С. 37–50. DOI: <https://doi.org/10.17323/1727-0634-2017-15-1-37-50>.
23. Ишанов С.А., Осин Е.Н., Костенко В.Ю. Личностное развитие и качество уединения // *Культурно-историческая психология*. 2018. Т. 14, № 1. С. 30–40. DOI: 10.17759/chp.2018140104.
24. Gerino E., Rollè L., Secchi C., Brustia P. Loneliness, Resilience, Mental Health, and Quality of Life in Old Age: a Structural Equation Model // *Front. Psychol*. 2017. Vol. 8. 2003. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02003.
25. Быдтаева Э.Л., Зураева А.М. Одиночество пожилых людей как психологическая проблема // *Современные исследования социальных проблем*. 2017. Т. 8, № 6-2. С. 224–227. DOI: 10.12731/2218-7405-2017-6-2-224-227.
26. Арутюнян А.А. Зависимость возникновения чувства одиночества у пожилых людей от места проживания // *Молодой ученый*. 2015. № 19 (99). С. 5–8.
27. Никитина Т.Н., Шакирова А.Ю. Социальное самочувствие граждан пожилого возраста в условиях городской среды // *Казанский социально-гуманитарный вестник*. 2016. № 20. С. 43–52.
28. Чифтчи Б. Одиночество пожилых людей как социальная проблема // *Научный журнал*. 2018. № 2 (25). С. 57–59.
29. Biggs S., Carstensen L., Hogan P.I. Social Capital, Lifelong Learning and Social Innovation // *Global Population Ageing: Peril or Promise?* Geneva : World Economic Forum, 2012. P. 39–41.
30. Olshansky S.J., Beard J., Börsch-Supan A. The Longevity Dividend: Health as an Investment // *Global Population Ageing: Peril or Promise?* Geneva : World Economic Forum, 2012. P. 57–60.
31. Sachs-Ericsson N., Kendall-Tackett K.A., Sheffler J., Arce D., Rushing N.C., Cosentino E. The impact of previous rape on the psychological and physical health, the functioning of

- the elderly // *Mental health aging*. 2014. Vol. 18. P. 717–730. DOI: 10.1080/13607863.2014.884538.
32. Шахматов Н.Ф. Старение – время личного познания вечных вопросов и истинных ценностей // *Психология зрелости и старения*. 1998. № 2. С. 14–20.
33. Шахматов Н.Ф. Старение. Норма и патология // *Психология старости : хрестоматия* / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара : Бахрах-М, 2004. С. 228–322.
34. Рогозин Д.М. Пять книг о либеральном толковании одиночества в старшем возрасте // *Психология зрелости и старения*. 2013. № 2. С. 59–66.
35. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // *Journal of Personality and social Psychology*. 1989. Vol. 57. P. 1069–1081.
36. Шевеленкова Т.Д., Фесенко Т.П. Психологическое благополучие личности // *Психологическая диагностика*. 2005. № 3. С. 95–121.
37. Старость в современном Российском обществе: интеробъективный и интерсубъективный контексты // под ред. М.Э. Елютиной. Саратов : Саратов. гос. ун-т им. Ю.А. Гагарина, 2010. 255 с.
38. Dickens A.P., Richards S.H., Greaves S.D., Campbell J.L. Interventions for the social exclusion of the elderly: a systematic review // *BMC Public Health*. 2011. Vol. 11 (647). DOI: 10.1186 / 1471-2458-11-647.
39. *Aging in a community* / J.M. Blanchard, B. Anthony (eds.). Chapel Hill, NC : Second Journey Publications, 2013.
40. Golden J., Conroy R.M., Bruce I., Denikhan A., Green A., Kirby M. Loneliness, social support networks, the mood and well-being of older people // *Int. J. Geriatr. Psychiatry*. 2009. Vol. 24 (7). P. 694–700. DOI: 10.1002 / gps.2181.

Поступила в редакцию 26.07.2019 г.; принята 19.09.2019 г.

Глозман Жанна Марковна – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

E-mail: glozman@mail.ru

Наумова Валентина Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и практической психологии психолого-педагогического факультета Камчатского государственного университета им. Витуса Беринга.

E-mail: naumovavalentina2011@mail.ru

Мазуркевич Андрей Викторович – кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и практической психологии психолого-педагогического факультета Камчатского государственного университета им. Витуса Беринга.

E-mail: lokys72@mail.ru

For citation: Glozman, Z.M., Naumova, V.A., Mazurkevich, A.V. Loneliness and Attitude towards it at the Stage of Gerontogenesis. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 75: 75–96. doi: 10.17223/17267080/75/5. In Russian. English Summary

Loneliness and Attitude towards it at the Stage of Gerontogenesis

Z.M. Glozman^a, V.A. Naumova^b, A.V. Mazurkevich^b

^a *Lomonosov Moscow State University, 1 Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation*

^b *Vitus Bering Kamchatka State University, 4, Pogranichnaya St., Petropavlovsk-Kamchatsky, 683032, Russian Federation*

Abstract

The article is devoted to the study of loneliness of an ageing person as a multi-dimensional phenomenon. The modern Russian society still displays traditional ideas of old

age as a period of inevitable losses where the problem of loneliness preserves its “top position” being a prevalent and indispensable attribute of the late ontogeny. This fact allowed us to formulate the purpose of investigation as to study the ageing person’s loneliness as a multi-dimensional phenomenon including the analysis of actual loneliness feeling, lack of close communication with other people, (in) ability to stay alone and find a resource in privacy. We suppose that older adults with different levels of psychological well-being will display specificity in their attitudes to experiencing, conceiving and accepting loneliness.

The research is performed on the sample group including 135 residents of Kamchatka region, aged 60-82.

At the first stage of our study, with the help of the cluster analysis of C. Ryff’s Psychological Well-being Scale standardized scores (adaptation by T.D. Shevelenkova & T.P. Fesenko) the respondents were divided into two groups with different levels of psychological well-being. The “Loneliness Experience Differential Questionnaire” (LEDQ) was used (Ye.N. Osin, D.A. Leontiev) to study the specificity of experiencing loneliness in cluster groups. It is essential that the authors of this questionnaire draw on the ideas of loneliness investigation taking into consideration not only its negative aspects but analyzing it as an existential factor which allows a person to appreciate privacy and creatively use loneliness as a significant self-actualization resource.

The second stage of our study suggested solving the following tasks: to reveal peculiarities of attitudes towards loneliness in the groups; to carry out a correlational analysis aimed at studying interrelations between the LEDQ data and the psychological well-being components, the result of which could determine the group specificity.

The research shows that loneliness experience is non-homogeneous; it displays group specificity that can manifest components relations characterizing peculiarities of ageing people’s subjective perception of life events and life purpose implementation determining possibilities on the whole. Besides, the result of this research shows that, regardless of the psychological well-being level, the respondents display an emerging tendency to accept loneliness from the standpoint of actualizing its positive resource as existential evidence.

The given research justifies and provides sufficient background for further studying the positive aspects of loneliness in the old age, as a resource for solving existential and spiritual problems of this age period.

Keywords: general loneliness; alienation; dysphoria of loneliness; exclusiveness; positive aspects of loneliness; gerontology.

References

1. World Health Organization. (2015) *World Report on Aging and Health*. Geneva. [Online] Available from: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/186463/1/9789240694811_eng.pdf
2. Beard, J. R., Biggs, S., Bloom, D.E., Fried, L., Hogan, P. & Kalache, A., & Olshansky, S.J. (2011) *Global Population Ageing: Peril or Promise?* Geneva: World Economic Forum.
3. Biggs, S. & Haapala, I. (2016) Long life, mutual understanding and generational empathy. Translated from English by A. Ipatova. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny – Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2. pp. 46–58. (In Russian). DOI: 10.14515/monitoring.2016.2.03
4. Tornstam, L. (2011) Maturing Into Gerotranscendence. *Journal of Transpersonal Psychology*. 43(2). pp. 166–180.
5. Naumova, V.A. (2013) Creative activity as personal dynamics potential in the period of late ontogeny. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Psychological Journal*. 49. pp. 113–125. (In Russian).
6. Rowe, J.W. & Kahn, R.L. (2015) Successful Aging 2.0: Conceptual Expansions for the 21st Century. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences & Social Sciences*. 70(4). pp. 593–596. DOI:10.1093/geronb/gbv025

7. Beltsova, I.A. (2012) Kontsepsiya “uspeshnoye starenie” kak normativny konstrukt v formirovanii pozitivnogo obraza starosti v demokraticeskom obshchestve [“Successful ageing” theory as a normative construct in the formation of the late adulthood positive image in the democratic society]. *Vestnik ekonomiki, prava i sotsiologii – The Review of Economy, Law and Sociology*. 1. pp. 283–288.
8. Glozman, Zh.M. & Naumova, V.A. (2018) Life experience as successful ageing potential. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal – Russian Psychological Journal*. 15(3). pp. 25–51. (In Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.3.2
9. Roik, V.D. (2018) *Pensionnyy vozrast i modernizatsiya pensionnykh sistem: otechestvennyy i zarubezhnyy opyt* [Retirement Age and Modernization of Pension Systems: Russian and International Experience]. Moscow: Yurait.
10. Nilsson, H., Bülow, P.H. & Kazemi, A. (2015) Mindful Sustainable Aging: Advancing a Comprehensive Approach to the Challenges and Opportunities of Old Age. *Europe's Journal of Psychology*. 11(3). pp. 494–508. DOI:10.5964/ejop.v11i3.949
11. Krasnova, O.V. (2005) Porozhdeniye zabluzhdeniy: pozhilye lyudi i starost [Generation of errors: the elderly and old age]. *Otechestvennye zapiski*. 3(24). [Online] Available from: <http://www.strana-oz.ru>
12. Kolesnikova, G.I. (2015) Phenomenon of loneliness: stereotypes of perception and modes of evolution. *Fundamental'nye issledovaniya – Fundamental Research*. 2(18). pp. 4109–4112. (In Russian).
13. Weiss, R.S. (1973) *Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation*. Cambridge, MA: MIT Press.
14. Pepló, L., & Perlman, D. (1989) Teoreticheskie podkhody k odinochestvu [Theoretical approaches to loneliness]. In: Pokrovsky, N.E. (ed.) *Labirinty odinochestva* [Labyrinths of Loneliness]. Moscow: Progress. pp. 152–169.
15. Pokrovsky, E.N. & Ivanchenko, G.V. (2008) *Universum odinochestva: sotsiologicheskie i psikhologicheskie ocherki* [The Universe of Loneliness: Sociological and Psychological Studies]. Moscow: Logos.
16. Berzin, B.Yu. (2015) Marketing odinochestva [Marketing of Loneliness]. *Diskussiya. Sotsiologicheskie nauki*. 3(55). pp. 60–66.
17. Tikhonov, G.M. (2015) Fenomen odinochestva: gendernyy aspekt [The loneliness phenomenon: a gender aspect]. *Vestnik Permskogo universiteta – Bulletin of Perm University*. 1(21). pp. 26–31.
18. Lyubyakin, A.A. & Okonechnikova, L.V. (2016) Odinochestvo u studentov [Loneliness in students]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical Education in Russia*. 2. pp. 149–156.
19. Leontiev, D.A. (2011) Ekzistentsialnyy smysl odinochestva [Existential meaning of loneliness]. *Ekzistentsial'naya traditsiya: filosofiya, psikhologiya, psikhoterapiya*. 2(19). pp. 101–108.
20. Osin, E.N. & Leontiev, D.A. (2016) *Differentsial'nyy oprosnik perezhivaniya odinochestva (DOPO)* [Loneliness Experience Differential Questionnaire (LEDQ)]. Moscow: Smysl.
21. Lyashchenko, M.N. (2017) Problem of loneliness in existential model of being. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki – Historical, Philosophical, Political and Law Sciences, Culturology and Study of Art. Issues of Theory and Practice*. 3(77). Part 1. pp. 85–88. (In Russian).
22. Elyutina, M.E. & Trofimova, O.A. (2017) Odinskoe prozhivanie i perezhivanie odinochestva v pozdnem vozraste [Lonely living and its experiencing in old age]. *The Journal of Social Policy Studies*. 15(1). pp. 37–50. DOI: 10.17323/1727-0634-2017-15-1-37-50
23. Ishanov, S.A., Osin, E.N. & Kostenko, V.Yu. (2018) Personal development and the quality of solitude. *Kulturno-istoricheskayapsikhologiya – Cultural and Historical Psychology*. 14(1). pp. 30–40. (In Russian). DOI: 10.17759/chp.2018140104

24. Gerino, E., Rollè, L., Sechi, C. & Brustia, P. (2017) Loneliness, Resilience, Mental Health, and Quality of Life in Old Age: A Structural Equation Model. *Front. Psychol.* 8. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02003
25. Bydtaeva, E.L. & Zuraeva, A.M. (2017) Loneliness of senior people as a psychological problem. *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem – Modern Studies of Social Issues.* 8(6–2). pp. 224–227. (In Russian). DOI: 10.12731/2218-7405-2017-6-2-224-227
26. Arutyunyan, A.A. (2015) Zavisimost' vozniknoveniya chuvstva odinochestva u pozhilykh lyudey ot mesta prozhivaniya [The dependence of loneliness in senior people on their place of residence]. *Molodoy uchenyy.* 19(99). pp. 5–8.
27. Nikitina, T.N. & Shakirova, A.Yu. (2016) Social well-being of elderly people in the urban environment. *Kazanskiy sotsialno-gumanitarnyy vestnik – The Kazan Socially-Humanitarian Bulletin.* 20. pp. 43–52. (In Russian).
28. Chiftchi, B. (2018) Odinochestvo pozhilykh lyudey kak sotsial'naya problema [Loneliness in elderly people as a social problem]. *Nauchnyy Zhurnal.* 2(25). pp. 57–59.
29. Biggs, S., Carstensen, L. & Hogan, P.I. (2012) Social Capital, Life long Learning and Social-Innovation. In: Fried, L.P., Hogan, P. Kalache, A. & Olshansky, S.J. (eds) *Global Population Ageing: Peril or Promise?* Geneva: World Economic Forum. pp. 39–41.
30. Olshansky, S.J., Beard, J. & Börsch-Supan, A. (2012) The Longevity Dividend: Health as an Investment. In: Fried, L.P., Hogan, P. Kalache, A. & Olshansky, S.J. (eds) *Global Population Ageing: Peril or Promise?* Geneva: World Economic Forum. pp. 57–60.
31. Sachs-Ericsson, N., Kendall-Tackett, K.A., Sheffler, J., Arce, D. & Rushing, N.C. & Cosentino, E. (2014) The impact of previous rape on the psychological and physical health, the functioning of the elderly. *Mental Health Aging.* 18. pp. 717–730. DOI: 10.1080/13607863.2014.884538
32. Shakhmatov, N.F. (1998) Starenie – vremya lichnogo poznaniya vechnykh voprosov i istinnykh tsennostey [Ageing as the time of personal conceiving of eternal issues and real values]. *Psikhologiya zrelosti i stareniya.* 2. pp. 14–20.
33. Shakhmatov, N.F. (2004) Starenie: norma i patologiya [Ageing: Norm and Pathology]. In: Raygorodsky D.Ya. (ed.) *Psikhologiya starosti* [Psychology of Late Adulthood] Samara: BAKHRAKH-M. pp. 228–322.
34. Rogozin, D.M. (2013) Pyatknig o liberalnom tolkovanii odinochestva v starshem vozraste [Five books on the liberal interpretation of loneliness in the older age]. *Psikhologiya zrelosti i stareniya.* 2. pp. 59–66.
35. Ryff, S.D. (1989) Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology.* 57. pp. 1069–1081. DOI: 10.1037/0022-3514.57.6.1069
36. Shevelenkova, T.D. & Fesenko, T.P. (2005) Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti [Psychological well-being of the personality]. *Psikhologicheskaya diagnostika.* 3. pp. 95–121.
37. Elyutina, M.E. (ed.) (2010) *Starost' v sovremennom Rossiyskom obshchestve: interob"ektivnyy i intersub"ektivnyy konteksty* [Late adulthood in the modern Russian society: interobjective and intersubjective contexts]. Saratov: Saratov State University.
38. Dickens, A.P., Richards, S.H., Greaves, S.D. & Campbell, J.L. (2011) *Interventions for the social exclusion of the elderly: a systematic review.* BMC Public Health. DOI: 10.1186 / 1471-2458-11-647
39. Blanchard, J.M. & Anthony, B. (eds) (2013) *Aging in a community.* Chapel Hill, NC: Second Journey Publications.
40. Golden, J., Conroy, R.M., Bruce, I., Denikhan, A., Green, A. & Kirby, M. (2009) Loneliness, social support networks, the mood and well-being of older people. *International Journal of Geriatric Psychiatry.* 24(7). pp. 694–700. DOI: 10.1002 / gps.2181

Zhanna M. Glozman – Professor, Senior Researcher, Laboratory of Neuropsychology, Lomonosov Moscow State University, D. Sc. (Psychol.).

E-mail: glozman@mail.ru

Valentina A. Naumova – Associate Professor, Department for Theoretical and Practical Psychology, Vitus Bering Kamchatka State University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: naumovavalentina2011@mail.ru

Andrey V. Mazurkevich – Associate Professor, Department for Theoretical and Practical Psychology, Vitus Bering Kamchatka State University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: lokys72@mail.ru

УДК 159.9.07

КОГНИТИВНЫЕ И РЕГУЛЯТОРНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ ТЕСТОВ ОБЩИХ СПОСОБНОСТЕЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Т.Н. Тихомирова^а, Е.Б. Мисожникова^б, С.Б. Малых^а

^а Психологический институт РАО, 125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, строение 4

^б Департамент образования города Москва, 129090, г. Москва, ул. Большая Спасская, д. 15, строение 1

Приведены результаты эмпирического исследования когнитивных и регуляторных предикторов успешности выполнения тестов общих способностей в старшем дошкольном возрасте. Показано, что в успешность выполнения теста интеллекта вносят вклад и когнитивные (скорость переработки информации и чувство числа), и регуляторные характеристики (когнитивный контроль). Показатель оригинальности теста творческих способностей оказался несвязанным ни с одной из когнитивных и регуляторных характеристик.

Ключевые слова: когнитивный контроль; скорость переработки информации; чувство числа; тест; общие способности; интеллект; творческие способности; дошкольный возраст.

Введение

Результаты тестовых заданий на определение общих способностей не только рассматриваются в научно-исследовательском контексте, но и активно используются в социальной реальности как индикаторы индивидуальной успешности, например в учебной [1–3] и профессиональной [4] деятельности.

В этом контексте в фокусе внимания оказываются тесты интеллекта как способности к эффективному решению задач с единственно верным решением и тесты творческого мышления, связанные с необходимостью генерации множества решений. Такое «разделение» общих способностей на интеллект и творческие способности восходит к работам Дж. Гилфорда, который ввел понятия конвергентного и дивергентного мышления [5]. По данным метааналитических исследований психометрические показатели конвергентного (интеллект) и дивергентного мышления (творческие способности) лишь слабо взаимосвязаны, что свидетельствует об их относительной независимости в структуре общих способностей [6].

Индивидуальные различия в успешности выполнения тестов интеллекта и творческих способностей связываются с индивидуально-психологическими особенностями [7], условиями образовательной и семейной среды [8–11], социокультурным контекстом развития [12–14], возрастной спецификой

динамики того или иного психометрического показателя [15, 16]. При этом в исследованиях обосновывается важность рассмотрения индивидуально-психологических характеристик для понимания индивидуальных различий в показателях общих способностей (см., напр.: [17]).

Большое количество исследований связано с поиском *когнитивных предикторов* успешности выполнения тестов интеллекта и творческих способностей. При этом наблюдаются противоречия в результатах этих исследований, связанные, в частности, с возрастными особенностями респондентов, различиями социокультурных условий их жизни, а также обусловленные спецификой показателей общих способностей. Так, с одной стороны, показано, что такая когнитивная характеристика, как скорость переработки информации, оказывается положительно взаимосвязанной с психометрическими показателями интеллекта [18–20] и отрицательно – с творческими способностями [21–23]. С другой стороны, сообщается, что в ходе развития скорость переработки информации нелинейно связана с интеллектом [24], а на протяжении подросткового возраста является значимым предиктором творческих способностей [25]. Неоднозначные результаты в контексте взаимосвязи с общими способностями получены и для чувства числа – способности к восприятию несимволически выраженных количеств без счета [26]: одни исследователи сообщают об умеренных корреляционных связях между чувством числа и интеллектом на выборке детей младшего школьного возраста [17], другие констатируют их отсутствие на выборке голландских детей четвертого года обучения [27].

В то же время не ослабевает интерес исследователей к поиску предикторов успешности выполнения тестов общих способностей среди *регуляторных характеристик* – управляющих процессов, ответственных за выполнение актуальной задачи и подавление активации процессов, связанных с неактуальной в данный момент задачей [28].

В частности, обнаружено, что такая регуляторная характеристика, как когнитивный контроль, позволяет объяснить индивидуальные различия в тестах различных типов (см., напр.: [29, 30]). Более того, сообщается, что показатель когнитивного контроля, измеренный в дошкольном возрасте, взаимосвязан с успешностью выполнения тестовых заданий на протяжении всего периода школьного обучения [31]. Показано также, что роль регуляторных характеристик зависит от типа творческой деятельности в целом и от типа тестового творческого задания в частности [32]. В то же время имеются другие исследовательские результаты, которые фиксируют недостаточное развитие у взрослых людей творческих специальностей регуляторных процессов [33].

Данные о значении когнитивных и регуляторных процессов приводят к вопросу о соотношении когнитивных и регуляторных предикторов успешности выполнения тестовых заданий различных типов. В литературе сообщается, что в индивидуальные различия в выполнении тестов интеллекта следует ожидать относительно больший вклад когнитивных процессов, а при выполнении тестов творческих способностей – регуляторных [34].

Необходимо подчеркнуть, что изучение структуры взаимосвязей регуляторных и когнитивных характеристик с психометрическими показателями способностей проводится в основном на выборках взрослых людей, студентов и старшеклассников (см., напр.: [35]). Вместе с тем в контексте изучения данной исследовательской проблематики особый интерес представляет старший дошкольный возраст, когда начинается процесс обучения решению тестовых заданий в рамках первого уровня общего образования в Российской Федерации.

Таким образом, целью данной работы является анализ регуляторных (когнитивный контроль) и когнитивных (скорость переработки информации, чувство числа) характеристик как предикторов уровня развития общих способностей в старшем дошкольном возрасте.

Материалы и методы исследования

Выборка. В исследовании приняли участие 225 детей старшего дошкольного возраста (52,2% мальчиков) в возрасте от 4,8 до 7,2 года. Средний возраст по всей выборке составляет 6,2 года (стандартное отклонение = 0,6). Все дети успешно выполнили задания, связанные со знанием числового ряда от 0 до 9.

На участие детей были получены письменные информированные согласия родителей. Выполнение заданий проходило в индивидуальном порядке под постоянным контролем экспериментатора и воспитателя детского сада. Инструкции к заданиям сформулированы в доступной для понимания детьми старшего дошкольного возраста форме. Экспериментатор объяснял, что для ответов необходимо нажимать указательным пальцем только одну из двух клавиш, соответствующих буквам «й» и «з». На эти клавиши были наклеены одинаковые цветные картинки, чтобы сделать выполнение заданий более легким и комфортным для детей дошкольного возраста.

Регуляторные характеристики

Когнитивный контроль, тест «Сравнение чисел». В тесте «Сравнение чисел» на экране представлено два различных числа разного размера (рис. 1). Ребенку необходимо как можно быстрее выбрать то число, которое является наибольшим, игнорируя его физический размер, после чего он должен нажать на одну из двух отмеченных наклейкой клавиш, расположенную под наибольшим числом: «й» или «з».



Рис. 1. Примеры инконгруэнтного и конгруэнтного заданий теста «Сравнение чисел»

Тест состоит из 56 заданий, 28 из которых являются инконгруэнтными, в них меньшее число изображено большим размером (см. рис. 1, а), и 28 – конгруэнтными, в них совпадают и физический размер числа, и его величина (рис. 1, б). Показатель когнитивного контроля рассчитывался как разность правильных ответов в инконгруэнтных и конгруэнтных заданиях в тесте «Сравнение чисел».

Когнитивные характеристики

Для диагностики когнитивных характеристик – скорости переработки информации и чувства числа – использовалась компьютеризированная батарея тестов, разработанная в рамках кросскультурного исследования когнитивного развития детей старшего дошкольного возраста [7, 36].

Скорость переработки информации, тест «Время реакции выбора». В тесте «Время реакции выбора» в центре экрана расположен крестик. Справа или слева от крестика с интервалом от 1,5 до 3 с появляется кружок. Задача ребенка состоит в том, чтобы максимально быстро и точно нажимать одну – правую или левую – из отмеченных на клавиатуре клавиш в зависимости от правого или левого расположения появляющегося на экране кружка. Время ответа ограничено. Программа автоматически переходит к следующему заданию, если ответ не дается в отведенное время. В статистическом анализе в качестве показателя используется среднее время реакции на правильные ответы.

Чувство числа

Умение сравнивать несимволически выраженные количества, тест «Сравнение множеств». В тесте «Сравнение множеств» на экране представлено два круга, заполненных точками разного диаметра. Количество точек для каждого круга варьирует от 5 до 12. Ребенку предлагается решить, в каком круге – правом или левом – больше точек, а потом быстро нажать соответственно правую или левую из отмеченных на клавиатуре клавиш. Тест состоит из 36 заданий. В статистическом анализе используется показатель количества правильных ответов.

Умение сравнивать размеры объектов, тест «Сравнение физического размера чисел». В тесте «Сравнение физического размера чисел» на экране представлено два числа разного размера. Задача ребенка состоит в выборе наибольшего по физическому размеру числа и быстром нажатии на клавишу, расположенную на клавиатуре под наибольшим числом (справа «з» или слева «й»). Тест состоит из трех серий по 28 заданий с двумя паузами для отдыха по 10 секунд каждая. В статистическом анализе используется показатель количества правильных ответов.

Умение соотносить несимволически выраженные количества с их символьным эквивалентом, тест «Точки и числа». В тесте «Точки и числа» на экране представлено два круга, один из которых заполнен точками разного диаметра и расположен справа, а второй круг (слева) содержит число, меньшее чем 9. Ребенок должен решить, соответствует количество точек числу или не соответствует. В случае соответствия ребенок нажимает

на клавишу «з» справа, в случае несоответствия – на клавишу «й» слева. Для леворуких детей предусмотрена возможность изменения порядка нажатия. Тест состоит из 18 заданий с ограничением времени в 20 секунд на каждое задание. В статистическом анализе используется показатель количества правильных ответов.

Общие способности

Интеллект. Для диагностики уровня развития невербального интеллекта использовался тест «Цветные прогрессивные матрицы», предназначенный для детей в возрасте от 4,5 до 8 лет [37]. Задания сгруппированы в 3 серии цветных картинок, каждая из которых состоит из 12 матриц с пропущенными элементами, различающимися сложностью решения. Задача ребенка состоит в выборе недостающего элемента задания-матрицы среди 6 предложенных вариантов. В серии А требуется найти недостающую часть элемента и сопоставить ее с образцом. Серия АВ является промежуточной между сериями А и В, в ней главной задачей является сбор недостающей фигуры. При этом уровень сложности и количество представленных заданий на дополнения до целого выше, чем в серии А. Серия В включает задания, связанные с нахождением аналогии между парами элементов. В статистическом анализе используется показатель количества правильных ответов по всему тесту.

Творческие способности. Для диагностики уровня развития творческих способностей использовалась фигурная форма «Завершение картинок» Краткого теста творческого мышления П. Торренса [38]. Тест состоит из 10 незавершенных картинок. Задача ребенка состоит в том, чтобы завершить представленные незаконченные фигуры, дополняя их линиями, деталями и цветом. В статистическом анализе использовалось два показателя:

1. Оригинальность – способность выдвигать новые идеи, отличающиеся от очевидных, общепринятых, шаблонных решений, полученных на данной выборке. Часто встречающиеся на данной выборке ответы засчитывались как 0 баллов, тогда как редко встречающиеся – как 1 балл. Общая оценка по показателю оригинальности рассчитывалась как сумма баллов по всем заданиям теста, выполненным ребенком.

2. Беглость – количество сгенерированных новых идей за определенный промежуток времени. В 1 балл оценивались ответы, в которых был использован предложенный незаконченный рисунок и не было повторов идей. Кроме того, при использовании ребенком двух и более фигур для создания одной картинке балл соответствовал количеству использованных фигур. Общая оценка по показателю беглости рассчитывалась как сумма набранных баллов по указанным критериям.

Результаты исследования

В рамках эмпирического исследования анализировались показатели: когнитивного функционирования (скорость переработки информации и чувство числа); сформированности регуляторных процессов (когнитивный

контроль); уровня развития общих способностей (невербальный интеллект и творческое мышление).

Описательные статистики анализируемых показателей представлены в табл. 1.

Таблица 1

Средние значения и стандартные отклонения анализируемых показателей

Тесты, показатели	Среднее значение (стандартное отклонение)
«Когнитивный контроль», разность инконгруэнтных и конгруэнтных заданий	–6,10 (5,25)
«Время реакции выбора», среднее время реакции на правильные ответы	967,79 (310,41)
«Сравнение множеств», количество правильных ответов	29,80 (4,56)
«Сравнение физического размера чисел», количество правильных ответов	74,28 (23,57)
«Точки и числа», количество правильных ответов	9,79 (6,99)
«Цветные прогрессивные матрицы», количество правильных ответов	25,13 (4,99)
«Завершение картинок», оригинальность	4,19 (1,90)
«Завершение картинок», беглость	9,11 (1,67)

В табл. 1 для теста, диагностирующего уровень сформированности регуляторных процессов («Сравнение чисел»), указана разность правильных ответов в инконгруэнтных и конгруэнтных заданиях.

Для тестов, диагностирующих чувство числа («Сравнение множеств», «Сравнение физического размера чисел» и «Точки и числа»), указано среднее значение количества правильных ответов. При этом разброс баллов составляет для теста «Сравнение множеств» от 0 до 36, для теста «Сравнение физического размера чисел» – от 0 до 84, для теста «Точки и числа» – от 0 до 18. Для теста, диагностирующего скорость переработки информации («Время реакции выбора»), указано среднее значение времени реакции на правильные ответы в миллисекундах.

Для теста, диагностирующего уровень развития невербального интеллекта («Цветные прогрессивные матрицы»), указано общее количество правильных ответов. Разброс баллов составляет от 0 до 36. Для показателей по тесту «Завершение картинок» (оригинальность и беглость) балл рассчитывался в соответствии с инструкцией (см. раздел «Методы»).

Структура взаимосвязей регуляторных и когнитивных характеристик с уровнем общих способностей

В ходе корреляционного анализа изучались взаимосвязи показателей когнитивного функционирования и регуляторной сферы с уровнем развития интеллекта и творческих способностей. В табл. 2 представлены коэф-

фициенты корреляции Спирмена между показателями когнитивного контроля, скорости переработки информации, чувства числа, интеллекта и творческих способностей.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции регуляторных и когнитивных характеристик с уровнем развития общих способностей

	Интеллект	Творчество, оригинальность	Творчество, беглость
Когнитивный контроль	0,43***	0,05	–0,12
Скорость переработки информации	–0,33**	0,02	–0,35**
Чувство числа, «Сравнение множеств»	0,26*	0,12	0,13
Чувство числа, «Сравнение размера чисел»	0,22*	0,28*	0,11
Чувство числа, «Точки и числа»	0,11	0,11	0,12

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Согласно табл. 2, показатель невербального интеллекта оказался взаимосвязанным практически со всеми анализируемыми показателями когнитивной и регуляторной сфер, кроме показателя чувства числа, характеризующего умение соотносить несимволически выраженные количества с их символьным эквивалентом. При этом наибольшего значения достигает коэффициент корреляции с регуляторным показателем – когнитивным контролем ($r = 0,43$; $p < 0,001$), наименьшего – с когнитивным показателем чувства числа, связанным с умением сравнивать размеры объектов ($r = 0,22$; $p < 0,05$).

По сравнению с интеллектом показатели творческих способностей – оригинальность и беглость – оказываются взаимосвязанными с меньшим количеством анализируемых когнитивных и регуляторных характеристик. В частности, оригинальность слабо взаимосвязана только с показателем чувства числа, связанным с умением сравнивать размеры объектов ($r = 0,28$; $p < 0,05$), а беглость – только со скоростью переработки информации ($r = -0,35$; $p < 0,01$). В целом все выявленные связи являются прямо пропорциональными.

Корреляционный анализ взаимосвязей между когнитивными характеристиками – скоростью переработки информации, умением сравнивать несимволически выраженные количества, умением сравнивать физические размеры объектов и умением соотносить несимволически выраженные количества с их символьным эквивалентом – выявил слабые и умеренные коэффициенты корреляции ($|0,22| < r < |0,42|$), что исключает явление мультиколлинеарности и дает возможность их введения в регрессионный анализ в качестве когнитивных предикторов.

Регуляторные и когнитивные предикторы невербального интеллекта

Роль регуляторных и когнитивных характеристик в формировании уровня развития интеллектуальных способностей изучалась в ходе иерархического регрессионного анализа. На первом этапе (Модель 1) рассмат-

ривались регуляторная характеристика – когнитивный контроль – в качестве предиктора уровня развития невербального интеллекта. На втором этапе (Модель 2) вводились когнитивные характеристики – скорость переработки информации и три аспекта чувства числа.

В табл. 3 представлены характеристики регрессионных моделей и оценки параметров регрессии показателя невербального интеллекта.

Таблица 3

**Результаты иерархического регрессионного анализа
для показателя уровня развития невербального интеллекта**

Модель	Предиктор	β	T	p	R^2	ΔR^2	ΔF	Δp
Модель 1	Когнитивный контроль	0,45	2,69	0,01	0,21	0,21	5,45	0,01
Модель 2	Когнитивный контроль	0,39	2,67	0,01	0,46	0,25	1,16	0,00
	«Время реакции выбора»	-0,37	-2,60	0,01				
	«Сравнение множеств»	0,21	1,65	0,11				
	«Точки и числа»	0,09	0,69	0,50				
	«Сравнение физического размера чисел»	0,46	3,31	0,01				

Примечание. β – стандартизированный регрессионный коэффициент; T – критерий Стьюдента; p – уровень значимости; R^2 – коэффициент детерминации; ΔR^2 – изменение коэффициента детерминации; ΔF – изменение критерия Фишера; Δp – изменение уровня значимости.

Согласно табл. 3 уровень развития интеллектуальных способностей предсказывает регрессионная модель 2 с включением регуляторных и когнитивных линейных компонентов, объясняя 46% дисперсии этого показателя. Показано, что значимыми предикторами невербального интеллекта являются: когнитивный контроль ($\beta = 0,39$; $p < 0,01$); скорость переработки информации ($\beta = -0,37$, $p < 0,01$); умение сравнивать физические размеры объектов ($\beta = 0,46$, $p < 0,01$). Следовательно, для успешного выполнения теста невербального интеллекта в старшем дошкольном возрасте необходимо обладать высоким уровнем когнитивного контроля, иметь высокие показатели скорости переработки информации и чувства числа, в частности уметь сравнивать физические размеры объектов.

Регуляторные и когнитивные предикторы творческих способностей

Роль регуляторных и когнитивных характеристик в формировании уровня развития творческих способностей изучалась в ходе иерархического регрессионного анализа. При этом в качестве зависимых переменных последовательно использовалось два показателя творческих способностей – оригинальность и беглость творческого мышления.

В табл. 4 представлены характеристики регрессионных моделей и оценки параметров регрессии показателя оригинальности творческого мышления – способности генерировать новые идеи, отличающиеся от очевидных.

Согласно табл. 4 уровень развития творческих способностей по показателю оригинальности не предсказывает ни регрессионная модель 1 с включением регуляторных линейных компонентов, ни регрессионная модель 2 с включением регуляторных и когнитивных линейных компонентов ($p > 0,05$).

Таблица 4

**Результаты иерархического регрессионного анализа
для показателя оригинальности творческого мышления**

Модель	Предиктор	β	T	p	R^2	ΔR^2	ΔF	Δp
Модель 1	Когнитивный контроль	-0,07	-0,39	0,70	0,01	0,01	0,28	0,76
Модель 2	Когнитивный контроль	-0,02	-0,07	0,94	0,12	0,12	0,81	0,57
	«Время реакции выбора»	-0,08	-0,49	0,63				
	«Сравнение множеств»	-0,24	-1,34	0,19				
	«Точки и числа»	0,20	0,94	0,35				
	«Сравнение физическо-го размера чисел»	0,17	0,76	0,45				

Примечание. β – стандартизированный регрессионный коэффициент; T – критерий Стьюдента; p – уровень значимости; R^2 – коэффициент детерминации; ΔR^2 – изменение коэффициента детерминации; ΔF – изменение критерия Фишера; Δp – изменение уровня значимости.

Иерархический регрессионный анализ был выполнен и в отношении показателя беглости творческого мышления – скоростного показателя способности генерировать новые идеи. Вместе с тем в корреляционном анализе обнаружена статистически достоверная взаимосвязь беглости с показателем скорости переработки информации.

В табл. 5 представлены характеристики регрессионных моделей и оценки параметров регрессии показателя беглости творческого мышления.

Таблица 5

**Результаты иерархического регрессионного анализа
для показателя беглости творческого мышления**

Модель	Предикторы	β	T	p	R^2	ΔR^2	ΔF	Δp
Модель 1	Когнитивный контроль	-0,30	-1,65	0,11	0,09	0,09	1,96	0,15
Модель 2	Когнитивный контроль	-0,19	-1,12	0,27	0,36	0,36	3,41	0,01
	«Время реакции выбора»	-0,49	-3,5	0,00				
	«Сравнение множеств»	-0,08	-0,54	0,59				
	«Точки и числа»	0,03	0,19	0,85				
	«Сравнение физическо-го размера чисел»	0,40	2,06	0,06				

Примечание. β – стандартизированный регрессионный коэффициент; T – критерий Стьюдента; p – уровень значимости; R^2 – коэффициент детерминации; ΔR^2 – изменение коэффициента детерминации; ΔF – изменение критерия Фишера; Δp – изменение уровня значимости.

Согласно табл. 5 уровень развития творческих способностей по показателю беглости предсказывает регрессионная модель 2 с включением регуляторных и когнитивных линейных компонентов, объясняя 36% дисперсии этого показателя. При этом единственным значимым предиктором оказалась скорость переработки информации ($\beta = -0,49$, $p < 0,001$). Следовательно, чем выше скоростные характеристики дошкольника, тем с большее количество новых идей он способен создать при выполнении данного творческого тестового задания.

Обсуждение результатов исследования

В работе исследовались показатели регуляторной сферы (когнитивный контроль) и когнитивные характеристики (скорость переработки информации и чувство числа) в качестве предикторов уровня развития общих способностей – интеллекта и творческих способностей – в старшем дошкольном возрасте. При этом анализировались два психометрических показателя творческих способностей – оригинальность и беглость творческого мышления, а также показатель невербального интеллекта.

В ходе корреляционного анализа выявлено, что среди анализируемых показателей общих способностей когнитивный контроль как индикатор развития регуляторной сферы прямо пропорционально связан только с невербальным интеллектом.

Среди когнитивных характеристик скорость переработки информации оказывается статистически значимо взаимосвязанной с показателями невербального интеллекта и беглости творческого мышления. Чувство числа в большей мере связано с интеллектом: два аспекта чувства числа, основанных на умениях оперировать несимволически выраженными множествами и сравнивать физические размеры объектов, прямо пропорционально взаимосвязаны с показателем невербального интеллекта. При этом один из аспектов чувства числа – умение сравнивать физические размеры объектов – оказывается слабо, но статистически достоверно взаимосвязан с показателем оригинальности творческого мышления. Следует подчеркнуть, что третий аспект чувства числа – соотношение несимволически выраженных количеств с их символьным эквивалентом – не связан ни с одним анализируемым показателем общих способностей.

Таким образом, согласно результатам данного исследования выявлены различия во взаимосвязях показателей общих способностей с регуляторными и когнитивными характеристиками.

Так, в старшем дошкольном возрасте *уровень развития интеллекта* оказался взаимосвязанным как с регуляторными характеристиками – когнитивным контролем, так и с когнитивными характеристиками – скоростью переработки информации и чувством числа. Этот результат соответствует большинству имеющихся данных о взаимосвязях интеллекта как общей способности и базовых когнитивных характеристик на выборках взрослых людей и старшекласников. В частности, в исследованиях на российской выборке студентов [21] и старшекласников [25] получены достоверные корреляции между скоростью переработки информации и интеллектом. В подобных работах коэффициент корреляции достигает значений от 0,13 до 0,50 [18, 20]. В данном исследовании с участием детей старшего дошкольного возраста коэффициент корреляции равен по модулю 0,33 при $p < 0,01$, что свидетельствует лишь об умеренной прямо пропорциональной взаимосвязи между интеллектом и скоростью переработки информации в дошкольном возрасте. В исследовании с участием российских младших школьников [17] и подростков [2] показаны умеренные прямо

пропорциональные взаимосвязи двух аспектов чувства числа – сравнения символически выраженных количеств и оперирования символически выраженными количествами – с невербальным интеллектом. В данном исследовании с участием старших дошкольников коэффициент корреляции достигает значения лишь в 0,26 при $p < 0,05$, что говорит о слабых взаимосвязях в дошкольном возрасте.

Уровень развития интеллекта оказался взаимосвязанным и с анализируемой регуляторной характеристикой – когнитивным контролем. Этот результат согласуется с имеющимися в литературе данными о роли регуляторных характеристик в успешности выполнения тестов интеллекта (см. напр.: [30, 31]). Показано, что те респонденты, которые лучше контролируют свои эмоции, в частности подавляют импульсивное поведение, лучше справляются с выполнением теста интеллекта «Стандартные прогрессивные матрицы», чем их более импульсивные сверстники [39]. Все выявленные корреляционные взаимосвязи являются положительными, т.е. с увеличением одного показателя возрастает взаимосвязанный показатель. При этом, конечно, возникает вопрос о причинно-следственных отношениях показателей когнитивной и регуляторной сферы с интеллектом.

Иерархический регрессионный анализ в отношении уровня развития невербального интеллекта фактически повторил полученные в ходе корреляционного исследования результаты. Выявлено, что в успешность выполнения теста интеллекта вносят вклад и когнитивные (25% дисперсии), и регуляторные характеристики (21%). При этом значимыми предикторами невербального интеллекта являются как регуляторные, так и когнитивные характеристики: когнитивный контроль, скорость переработки информации и чувство числа. Таким образом, для успешного выполнения теста интеллекта в старшем дошкольном возрасте необходимо обладать высоким уровнем когнитивного контроля, иметь высокие показатели скорости переработки информации и чувства числа, в частности уметь сравнивать физические размеры объектов. Следует отметить, что в старшем дошкольном возрасте вклад регуляторных и когнитивных предикторов интеллекта является практически равнозначным – 21% и 25% соответственно. Этот результат свидетельствует о значении не только когнитивной, но и регуляторной сферы ребенка старшего дошкольного возраста в развитии общих способностей, в частности интеллекта.

Несколько иные результаты корреляционного анализа получены для анализируемых показателей *творческих способностей*: выявлены связи с базовыми когнитивными характеристиками при отсутствии связи с регуляторными показателями. В частности, показано, что оригинальность творческого мышления слабо связана с одной когнитивной характеристикой – чувством числа, основанным на умении сравнивать физические размеры объектов, а беглость творческого мышления умеренно связана со скоростью переработки информации. Последняя связь оказывается понятной – чем быстрее ребенок, чем большее количество заданий в творческом тесте он успевает выполнить; при этом взаимосвязь с чувством числа тре-

бует дальнейшего изучения. Согласно имеющимся в литературе данным, взаимосвязи творческих способностей с базовыми когнитивными характеристиками являются специфичными и зависят от типа творческого теста. Так, например, коэффициент корреляции скорости переработки информации с вербальной креативностью составляет 0,30 при $p < 0,001$, а с невербальной корреляция оказывается статистически незначимой [19, 22], что соответствует результатам данного исследования.

Иерархический регрессионный анализ в отношении уровня развития творческих способностей выявил результаты, специфичные для двух показателей – оригинальности и беглости творческого мышления дошкольников. Так, для показателя оригинальности не обнаружен вклад ни когнитивных, ни регуляторных характеристик среди анализируемых предикторов. Этот факт может быть связан как с анализируемыми показателями сформированности когнитивной и регуляторной сферы, так и с типом тестового творческого задания. Вместе с тем показатель беглости, отражающий количество выполненных заданий в творческом тесте, предсказывает регрессионная модель с включением регуляторных и когнитивных линейных компонентов, объясняя 36% дисперсии с помощью одной когнитивной характеристики – скорости переработки информации.

Полученные в исследовании с участием детей старшего дошкольного возраста результаты подтверждают специфику паттернов когнитивных и / или регуляторных характеристик, необходимых для успешного выполнения тестов общих способностей – интеллекта и творческого мышления. Дальнейшие исследования по данной проблематике могут быть направлены на расширение спектра анализируемых когнитивных и регуляторных предикторов и включение иных показателей общих способностей, например вербального интеллекта и креативности.

Литература

1. Вербицкая Л.А., Зинченко Ю.П., Малых С.Б., Тихомирова Т.Н. Когнитивные основы успешности обучения русскому языку: кросскультурное исследование // Вопросы психологии. 2017. № 1. С. 26–40.
2. Тихомирова Т.Н., Воронин И.А., Мисоженникова Е.Б., Малых С.Б. Структура взаимосвязей когнитивных характеристик и академической успешности в школьном возрасте // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Т. 8, № 2. С. 55–68.
3. Verbitskaya L.A., Malykh S.B., Zinchenko Yu.P., Tikhomirova T.N. Cognitive predictors of success in learning Russian // Psychology in Russia: State of the Art. 2015. Vol. 8 (4). P. 91–100.
4. Byington E., Felps W. Why do IQ scores predict job performance? An alternative, sociological explanation // Research in Organizational Behavior. 2010. Vol. 30. P. 175–202.
5. Guilford J.P. Intelligence, creativity and their educational implications. San Diego, CA, 1968. 229 p.
6. Silvia P.J. Another look at creativity and intelligence: Exploring higher-order models and probable confounds // Personality and Individual Differences. 2008. Vol. 44. P. 1012–1021.
7. Rodic M., Zhou X., Tikhomirova T., Wei W., Malykh S., Ismatulina V., Sabirova E., Davidova Y., Tosto M., Lemelin J-P., Kovas Y. Cross-Cultural Investigation into Cognitive

- Underpinnings of Individual Differences in Early Arithmetics // *Developmental Science*. 2015. Vol. 18. P. 165–174.
8. Тихомирова Т.Н., Богомолова М.В. Обогащение среды и развитие способностей: трехкомпонентная модель образовательного пространства // *Психология обучения*. 2008. № 1. С. 36–46.
 9. Тихомирова Т.Н. Влияние семейной микросреды на способности детей: роль поколений // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2004. Т. 1, № 4. С.133–141.
 10. Tucker-Drob E.M., Bates T.C. Large cross-national differences in gene×socioeconomic status interaction on intelligence // *Psychological science*. 2016. Vol. 27, № 2. P. 138–149.
 11. Nisbett R., Aronson J., Blair C., Dickens W., Flynn J., Halpern D., Turkheimer E. Intelligence: New findings and theoretical developments // *American Psychologist*. 2012. Vol. 67. P. 130 – 159.
 12. Тихомирова Т.Н., Малых С.Б., Тосто М.Г., Ковас Ю.В. Когнитивные характеристики и успешность в решении математических заданий в старшем школьном возрасте: кросскультурный анализ // *Психологический журнал*. 2014. Т. 35, № 1. С. 41–53.
 13. Rodic M., Tikhomirova T., Kolienco T., Malykh S., Bogdanova O., Zueva D.Y., Gynku E.I., Wan S., Zhou X., KovasY. Spatial complexity of character based writing systems and arithmetic in primary school: a longitudinal study // *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6 (333). URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00333>
 14. Nisbett R. Intelligence and how to get it: Why schools and cultures count. New York, NY: WW Norton, 2009.
 15. Tikhomirova T., Kuzmina Y., Lysenkova I., Malykh S. Development of Approximate Number Sense across the Elementary School Years: a Cross-cultural Longitudinal Study // *Developmental Science*. 2019. e12823.
 16. Von Stumm S., Plomin R. Socioeconomic status and the growth of intelligence from infancy through adolescence // *Intelligence*. 2015. Vol. 48. P. 30–36.
 17. Тихомирова Т.Н., Малых С.Б. Когнитивные основы индивидуальных различий в успешности обучения. СПб. : Нестор-История, 2017. 312 с.
 18. Deary I.J., Der G., Ford G. Reaction times and intelligence differences. A population-based cohort study // *Intelligence*. 2001. Vol. 29. P. 389–399.
 19. Rindermann H., Neubauer A.C. Processing speed, intelligence, creativity, and school performance: Testing of causal hypotheses using structural equation model // *Intelligence*. 2004. Vol. 32. P. 573–589.
 20. Sheppard L.D., Vernon P.A. Intelligence and speed of information-processing: a review of 50 years of research // *Personality and Individual Differences*. 2008. Vol. 44 (3). P. 535–551.
 21. Горюнова Н.Б., Дружинин В.Н. Операциональные дескрипторы ресурсной модели общего интеллекта // *Психологический журнал*. 2000. Т. 21, № 4. С. 57–64.
 22. Aguilar-Alonso A. Personality and creativity // *Personality and Individual Differences*. 1996. Vol. 21 (6). P. 959–969.
 23. Vartanian O., Martindale C., Kwiatkowski J. Creative potential, attention, and speed of information processing // *Personality and Individual Differences*. 2007. Vol. 43 (6). P. 1470–1480.
 24. Der G., Deary I.J. IQ, reaction time and the differentiation hypothesis // *Intelligence*. 2003. Vol. 31 (5). P. 491–503.
 25. Щебланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. 245 с.
 26. Тихомирова Т.Н., Малых С.Б. Чувство числа и успешность в обучении математике в младшем школьном возрасте: перекрестно-лонгитюдный анализ // *Психологический журнал*. 2018. Т. 39, № 6. С. 47–58.
 27. Kroesbergen E.H., Schoevers E.M. Creativity as predictor of mathematical abilities in fourth graders in addition to number sense and working memory // *Journal of Numerical Cognition*. 2017. Vol. 3 (2). P. 417–440.

28. Морошкина Н.В., Гершкович В.А. Сознательный контроль в мнемических задачах и задачах научения // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Сер. 12. 2008. Вып. 2. С. 91–100.
29. Roebers C.M., Cimeli P., Röthlisberger M., Neuenschwander R. Executive functioning, metacognition, and self-perceived competence in elementary school children: an explorative study on their interrelations and their role for school achievement // Metacognition Learning. 2012. Vol. 7. P. 151–173.
30. Roebers C.M., Krebs S.S., Roderer T. Metacognitive monitoring and control in elementary school children: Their interrelations and their role for test performance // Learning and Individual Differences. 2014. Vol. 29. P. 141–149.
31. Brock L.L., Rimm-Kaufman S.E., Wanless S.B. Delay of gratification in first grade: the role of instructional context // Learning and Individual Differences. 2014. Vol. 29. P. 81–88.
32. Fayena-Tawil F., Kozbelt A., Sitaras L. Think global, act local: a protocol analysis comparison of artists' and nonartists' cognitions, metacognitions, and evaluations while drawing // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2011. Vol. 5 (2). P. 135–145.
33. Livingston J.A. Metacognition: An Overview. 1997. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED474273>
34. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. М. : Ин-т психологии РАН, 2011. 464 с.
35. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ковас Ю.В. Взаимосвязь регуляторных, интеллектуальных и когнитивных особенностей учащихся с математической успешностью // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 34. С. 11.
36. Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Жоу С., Вей В., Родич М., Мисоженникова Е.Б., Давыдова Ю.А., Ковас Ю.В. Структура взаимосвязей когнитивных характеристик и успешности в арифметике у дошкольников: кросскультурный анализ // Вопросы психологии. 2012. № 5. С. 133–143.
37. Равен Дж.К., Корт Дж.Х., Равен Дж. Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным Шкалам / пер. с англ. 2-е изд., стер. М. : Когито-Центр, 2009. Разд. 2: Стандартные Цветные Матрицы (включая Параллельные версии Теста). 80 с.
38. Щепланова Е.И., Аверина И.С. Краткий тест творческого мышления. М. : ИНТОР, 1995. 48 с.
39. Shamosh N.A., Gray J.R. The relation between fluid intelligence and self-regulatory depletion // Cognition and Emotion. 2007. Vol. 21. P. 1833–1843.

*Поступила в редакцию 17.06.2019 г.; повторно 28.06.2019 г.;
принята 06.08.2019 г.*

Тихомирова Татьяна Николаевна – член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории возрастной психогенетики Психологического института РАО.

E-mail: tikho@mail.ru

Мисоженникова Екатерина Борисовна – кандидат психологических наук, советник отдела инспектирования образовательных организаций административных округов Департамента образования города Москвы.

E-mail: misozhenka@gmail.com

Малых Сергей Борисович – академик РАО, доктор психологических наук, заведующий лабораторией возрастной психогенетики Психологического института РАО.

E-mail: malykhsb@mail.ru

For citation: Tikhomirova, T.N., Misozhnikova, E.B., Malykh, S.B. Cognitive and Regulatory Predictors of Success in General Ability Tests in Preschool Years. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 75: 97–114. doi: 10.17223/17267080/75/6. In Russian. English Summary

Cognitive and Regulatory Predictors of Success in General Ability Tests in Preschool Years

T.N. Tikhomirova^a, E.B. Misozhnikova^b, S.B. Malykh^a

^a Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, 125009, 9-4 Mokhovaya Str., Russian Federation

^b Moscow Department of Education, Moscow, 129090, 15-1 Bolshaya Spasskaya Str., Russian Federation

Abstract

The article presents the results of an empirical study of cognitive and regulatory predictors of the success in general abilities tests in preschool age. The study analyzed the basic cognitive characteristics (Processing speed and Number sense), regulatory characteristics (Cognitive control) and performance in general ability tests (Intelligence and Creativity).

Computerized tasks 'Choice Reaction Time Task', 'Non-symbolic comparison of numerosity', 'Physical size comparison', 'Dot enumeration' were used for the measurement of cognitive characteristics. For diagnostics of development of cognitive control was used the computerized Stroop task 'Comparison of numbers'. Non-verbal intelligence was measured with 'Raven Progressive Matrices'. Creativity was measured with 'Short test of creative thinking' with originality and fluency of the performance as indicators.

The study involved 225 children of preschool age (52.2% of boys, age 4.8-7.2 year). The mean age was 6.2 years (standard deviation = 0.6). All children successfully completed tasks related to the knowledge of the number series from 0 to 9.

The hierarchical regression analysis revealed differences in the relationship between general abilities and regulatory and cognitive characteristics. Both cognitive and regulatory characteristics were significant predictors of intelligence, with individual differences in cognitive characteristics explaining 25% of the variance and regulatory characteristics – 21% of the variance. For the successful performance in the intelligence test in the senior preschool age, it is necessary to have a high level of cognitive control, to have high Processing speed and Number sense, in particular, to be able to compare the physical size of objects.

Neither cognitive nor regulatory characteristics were found to be significant predictors of originality. At the same time, the fluency index, which reflects the number of completed tasks in the creative test, was predicted by a regression model with the inclusion of regulatory and cognitive linear components, explaining 36% of the variance with the help of one cognitive characteristic – Processing speed. The results obtained in a study of preschool children confirm the specificity of patterns of cognitive and/or regulatory characteristics necessary for the successful performance of tests of general abilities – Intelligence and Creativity.

Keywords: cognitive control; processing speed; number sense; general abilities; nonverbal intelligence; creativity; preschool years.

References

1. Verbitskaya, L.A., Zinchenko, Yu.P., Malykh, S.B. & Tikhomirova, T.N. (2017) Kognitivnye osnovy uspehnosti obucheniya russkomu yazyku: krosskul'turnoe issledovanie [Cognitive foundations of the success of teaching the Russian language: cross-cultural research]. *Voprosy psikhologii*. 1. pp. 26–40.
2. Tikhomirova, T.N., Voronin, I.A., Misozhnikova, E.B. & Malykh, S.B. (2015) The structure of relationships of cognitive characteristics and academic success at school age. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya – Theoretical and Experimental Psychology*. 8(2). pp. 55–68. (In Russian).

3. Verbitskaya, L.A., Malykh, S.B., Zinchenko, Yu.P. & Tikhomirova, T.N. (2015) Cognitive predictors of success in learning Russian. *Psychology in Russia: State of the Art*. 8(4). pp. 91–100.
4. Byington, E. & Felps, W. (2010) Why do IQ scores predict job performance? An alternative, sociological explanation. *Research in Organizational Behavior*. 30. pp. 175–202. DOI: 10.1016/j.riob.2010.08.003
5. Guilford, J.P. (1968) *Intelligence, creativity and their educational implications*. San Diego, CA.
6. Silvia, P.J. (2008) Another look at creativity and intelligence: Exploring higher-order models and probable confounds. *Personality and Individual Differences*. 44. pp. 1012–1021. DOI: 10.1016/j.paid.2007.10.027
7. Rodic, M., Zhou, X., Tikhomirova, T., Wei, W., Malykh, S., Ismatulina, V., Sabirova, E., Davidova, Y., Tosto, M. & Lemelin, J-P. & Kovas, Y. (2015) Cross-Cultural Investigation into Cognitive Underpinnings of Individual Differences in Early Arithmetics. *Developmental Science*. 18. pp. 165–174. DOI: 10.1111/desc.12204
8. Tikhomirova, T.N. & Bogomolova, M.V. (2008) Obogashchenie sredy i razvitie sposobnostey: trekhkomponentnaya model' obrazovatel'nogo prostranstva [Enrichment and development of abilities: a three-component model of educational space]. *Psikhologiya obucheniya*. 1. pp. 36–46.
9. Tikhomirova, T.N. (2004) Family Milieu and the Child's Abilities: the Role of Parents and Grandparents. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of Higher School of Economics*. 1(4). pp. 133–141. (In Russian).
10. Tucker-Drob, E.M. & Bates, T.C. (2016) Large cross-national differences in gene×socioeconomic status interaction on intelligence. *Psychological Science*. 27(2). pp. 138–149. DOI: 10.1177/0956797615612727
11. Nisbett, R., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. & Turkheimer, E. (2012) Intelligence: New findings and theoretical developments. *American Psychologist*. 67. pp. 130–159. DOI: 10.1037/a0026699
12. Tikhomirova, T.N., Malykh, S.B., Tosto, M.G. & Kovas, Yu.V. (2014) Kognitivnye kharakteristiki i uspehnost' v reshenii matematicheskikh zadaniy v starshem shkol'nom vozraste: krosskul'turnyy analiz [Cognitive characteristics and success in solving mathematical problems in high school age: cross-cultural analysis]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 35(1). pp. 41–53. (In Russian).
13. Rodic, M., Tikhomirova, T., Kolienko, T., Malykh, S., Bogdanova, O., Zueva, D.Y., Gynku, E.I., Wan, S., Zhou, X. & Kovas, Y. (2015) Spatial complexity of character based writing systems and arithmetic in primary school: a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*. 6(333). DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00333
14. Nisbett, R. (2009) *Intelligence and how to get it: Why schools and cultures count*. New York, NY: WW Norton.
15. Tikhomirova, T., Kuzmina, Y., Lysenkova, I. & Malykh, S. (2019) Development of approximate number sense across the elementary school years: a cross-cultural longitudinal study. *Developmental Science*. 22(4). DOI: 10.1111/desc.12823
16. Von Stumm, S. & Plomin, R. (2015) Socioeconomic status and the growth of intelligence from infancy through adolescence. *Intelligence*. 48. pp. 30–36. DOI: 10.1016/j.intell.2014.10.002
17. Tikhomirova, T.N. & Malykh, S.B. (2017) *Kognitivnye osnovy individual'nykh razlichiy v uspehnosti obucheniya* [Cognitive Foundations of Individual Differences in the success of the training]. St. Petersburg: Nestor-Istoriya.
18. Deary, I.J., Der, G. & Ford, G. (2001) Reaction times and intelligence differences. A population-based cohort study. *Intelligence*. 29. pp. 389–399. DOI: 10.1016/S0160-2896(01)00062-9
19. Rindermann, H. & Neubauer, A.C. (2004) Processing speed, intelligence, creativity, and school performance: Testing of causal hypotheses using structural equation model. *Intelligence*. 32. pp. 573–589. DOI: 10.1016/j.intell.2004.06.005

20. Sheppard, L.D. & Vernon, P.A. (2008) Intelligence and speed of information-processing: a review of 50 years of research. *Personality and Individual Differences*. 44(3). pp. 535–551. DOI: 10.1016/j.paid.2007.09.015
21. Goryunova, N.B. & Druzhinin, V.N. (2000) Operatsional'nye deskriptory resursnoy modeli obshchego intellekta [Operational descriptors of the resource model of general intelligence]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 21(4). pp. 57–64.
22. Aguilar-Alonso, A. (1996) Personality and creativity. *Personality and Individual Differences*. 21(6). pp. 959–969.
23. Vartanian, O., Martindale, C. & Kwiatkowski, J. (2007) Creative potential, attention, and speed of information processing. *Personality and Individual Differences*. 43(6). pp. 1470–1480. DOI: 10.1016/j.paid.2007.04.027
24. Der, G. & Deary, I.J. (2003) IQ, reaction time and the differentiation hypothesis. *Intelligence*. 2003. 31(5). pp. 491–503. DOI: 10.1016/S0160-2896(02)00189-7
25. Shcheblanova, E.I. (2011) *Neuspeshnye odarennnye shkol'niki* [Unsuccessful Gifted School Students]. Moscow: BINOM. Laboratoriya znaniy.
26. Tikhomirova, T.N. & Malykh, S.B. (2018) Chuvstvo chisla i uspehnost' v obuchenii matematike v mladshem shkol'nom vozraste: perekrestno-longitudynnyy analiz [The sense of number and success in teaching mathematics at primary school age: a cross-longitudinal analysis]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 39(6). pp. 47–58. (In Russian). DOI: 10.31857/S020595920000831-0
27. Kroesbergen, E.H. & Schoevers, E.M. (2017) Creativity as predictor of mathematical abilities in fourth graders in addition to number sense and working memory. *Journal of Numerical Cognition*. 3(2). pp. 417–440. DOI: 10.5964/jnc.v3i2.63
28. Moroshkina, N.V. & Gershkovich V.A. (2008) Soznatel'nyy kontrol' v mnemicheskikh zadachakh i zadachakh naucheniya [Conscious control in mnemonic tasks and learning tasks] *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik of St. Petersburg University*. 12(2). pp. 91–100.
29. Roebbers, C.M., Cimeli, P., Röthlisberger, M. & Neuenschwander, R. (2012) Executive functioning, metacognition, and self-perceived competence in elementary school children: an explorative study on their interrelations and their role for school achievement. *Metacognition Learning*. 7. pp. 151–173. DOI: 10.1007/s11409-012-9089-9
30. Roebbers, C.M., Krebs S.S. & Roderer T. (2014) Metacognitive monitoring and control in elementary school children: Their interrelations and their role for test performance. *Learning and Individual Differences*. 29. pp. 141–149. DOI: 10.1016/j.lindif.2012.12.003
31. Brock, L.L., Rimm-Kaufman, S.E. & Wanless, S.B. (2014) Delay of gratification in first grade: the role of instructional context. *Learning and Individual Differences*. 29. pp. 81–88. DOI: 10.1016/j.lindif.2013.10.012
32. Fayena-Tawil, F., Kozbelt, A. & Sitaras, L. (2011) Think global, act local: a protocol analysis comparison of artists' and nonartists' cognitions, metacognitions, and evaluations while drawing. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 5(2). pp. 135–145. DOI: 10.1037/a0021019
33. Livingston, J.A. (1997) *Metacognition: An Overview*. [Online] Available from: <https://eric.ed.gov/?id=ED474273>
34. Ushakov, D.V. (2011) *Psikhologiya intellekta i odarennosti* [Psychology of Intelligence and Giftedness]. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Science.
35. Morosanova, V.I., Fomina, T.G. & Kovas, Yu.V. (2014) The relationship between regulatory, intellectual and cognitive characteristics in students who are successful in mathematics. *Psikhologicheskie issledovaniya*. 7(34). pp. 11. (In Russian).
36. Malykh, S.B., Tikhomirova, T.N., Zhou, S., Vey, V., Rodich, M., Misozhnikova, E.B., Davydova, Yu.A. & Kovas, Yu.V. (2012) Struktura vzaimosvyazey kognitivnykh kharakteristik i uspehnosti v arifmetike u doshkol'nikov: krosskul'turnyy analiz [The structure of the relationship of cognitive characteristics and success in arithmetic among preschoolers: a cross-cultural analysis]. *Voprosy psikhologii*. 5. pp. 133–143.

37. Raven, J.K., Cort, J.H. & Raven, J. (2009) *Rukovodstvo k Progressivnym Matritsam Ravena i Slovarnym Shkalam* [Guide to Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales]. Translated from English. Moscow: Kogito-Tsentr.
38. Shcheblanova, E.I. & Averina, I.S. (1995) *Kratkiy test tvorcheskogo myshleniya* [A Brief Test of Creative Thinking]. Moscow: INTOR.
39. Shamosh, N.A. & Gray, J.R. (2007) The relation between fluid intelligence and self-regulatory depletion. *Cognition and Emotion*. 21. pp. 1833–1843. DOI: 10.1080/02699930701273658

*Received 17.06.2019; Revised 28.06.2019;
Accepted 06.08.2019*

Tatiana N. Tikhomirova – Leading Researcher, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Sc. D. (Psychol.)
E-mail: tikho@mail.ru

Ekaterina B. Misozhnikova – Advisor, Department of Inspection of Educational Organizations of Administrative Districts, Moscow Department of Education, Ph. D. (Psychol.)
E-mail: misozhenka@gmail.com

Sergey B. Malykh – Head of Behavior Genetics Laboratory, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Academician of the Russian Academy of Education. Sc. D. (Psychol.), Professor.
E-mail: malykhsb@mail.ru

УДК 159.9.072.3

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ И КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ С ПОЗИЦИИ СТРУКТУРНО- ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО ПОДХОДА¹

Н.Е. Веракса^а, М.Н. Гаврилова^а, А.К. Белолуцкая^а, К.С. Тарасова^а

^а *Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 119991, Россия, Москва, Ленинские горы, д. 1*

Представлен обзор исследований, направленных на изучение эмоционального развития (распознавание и понимание эмоций) в сопоставлении с когнитивным развитием и академической успеваемостью детей младшего возраста. Все исследования были разделены на две группы в зависимости от того, были они направлены на изучение влияния или связей между указанными сторонами развития. Обзор основывался на методе структурно-диалектического анализа, который предполагает выявление в анализируемом содержании таких его единиц, которые выступают в качестве противоположностей. Метод позволяет описать возможные структурные изменения материальных и идеальных объектов и выявить механизмы их развития. Для этого рассматриваются отношения, в которых находятся противоположности. Отношения между противоположностями задают направления развития анализируемого содержания. Рассмотренные работы свидетельствуют о том, что эмоциональное развитие в дошкольном возрасте значимо определяет последующие академические успехи детей и в то же время убедительно говорят об адекватности формулы Выготского–Пиаже о тождестве аффекта, интеллекта и произвольности. Применение в данном обзоре структурно-диалектического анализа позволило построить модели структурных связей между когнитивным и аффективным развитием детей, что способствовало более глубокому пониманию механизмов влияния эмоционального развития ребенка на его дальнейшую успешность обучения в школе.

Ключевые слова: дошкольный возраст; когнитивное развитие; интеллект; структурно-диалектический метод; мышление; распознавание эмоций; понимание эмоций.

Введение

Мы начинаем обзор работ, направленных на изучение взаимосвязи когнитивного и эмоционального развития дошкольников, с рассмотрения трудов Л.С. Выготского и Ж. Пиаже. Они в значительной мере повлияли на проблематику современных исследований в области когнитивного и эмоционального развития детей [1–4]. Интерес к работам этих авторов с нашей стороны вызван также и тем обстоятельством, что они использовали диалектический метод [5–6].

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 19-18-0052.

Л.С. Выготский противопоставлял метафизическое понимание связи аффекта и интеллекта ее диалектической интерпретации. Так, анализируя точку зрения К. Левина, ее существенный недостаток он видел в том, что «проблема интеллекта и проблема аффекта ставятся и разрешаются антидиалектически, метафизически, вне идеи развития» [7. С. 242]. Характерно то, что Л.С. Выготский рассматривал аффект и интеллект как противоположности и подчеркивал враждебность страстей и идей [8]. Рассмотрение двух сущностей как противоположностей дает возможность полагать каждую из них в качестве «своего иного» для оставшейся. Другими словами, одна сущность может трансформироваться в свою противоположность, что позволяет их отождествить. Не случайно мы встречаем у Л.С. Выготского формулу такого отождествления, которая является следствием его диалектического метода: «понятие = аффект = воля» [6]. Подобное отождествление может быть представлено как единство. Именно единству аффекта и интеллекта в культурно-исторической теории психического развития ребенка отводится ключевая роль.

Л.С. Выготский отмечал, что эмоциональное и когнитивное развитие находятся в тесной взаимно обуславливающей динамической связи друг с другом. Он рассматривал эту взаимосвязь в контексте структуры детского сознания, подчеркивая, что каждая ступень развития сознания характеризуется присущей ей формой обобщений и своеобразием аффективных переживаний: «...мы никогда не сумеем понять истинного характера развития детского мышления и детского аффекта, если не примем во внимание того обстоятельства, что в ходе развития изменяются не столько свойства и строение интеллекта и аффекта, сколько отношения между ними. Больше того, изменения аффекта и интеллекта оказываются в прямой зависимости от изменения их межфункциональных связей и отношений, от того места, которое они занимают в сознании на различных ступенях развития» [7. С. 242].

В раннем возрасте главной особенностью детского сознания выступает единство аффективного восприятия и действия [9–12]. В период переживания ребенком кризиса трех лет впервые проявляется нарушение единства аффекта и интеллекта. Л.С. Выготский характеризовал этот период тем, что ребенок перестает действовать непосредственно под влиянием аффекта и начинает поступать наперекор импульсивным желаниям и устремлениям [12]. Подобное поведение вызвано постепенным переходом ребенка от нерасчлененных диффузных переживаний к мышлению в комплексах, что дает ему новые возможности построения обобщений, отражающих не только мир предметов, но и его аффективную сферу [13–14]. Развивающееся образное мышление способствует дифференциации эмоций и приобретению ребенком первых навыков эмоциональной и поведенческой саморегуляции [16–18]. Гораздо позже, уже в подростковом возрасте, познание и упорядочивание собственных переживаний производятся на уровне понятийного мышления [19–23], что подтверждает предположение Л.С. Выготского о том, что развитие мышления оказывает влияние на эмоциональное развитие ребенка. Следуя законам диалектики, Л.С. Выготский должен

был допустить и обратное, т.е. влияние аффекта на мышление. Действительно, он подчеркивал: «во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленное в этой идее» [12. С. 678]. Аффект, влияя на развитие мышления, выступает стимулом познавательной и игровой деятельности. Игра, в свою очередь, обуславливает дальнейшее развитие мышления и эмоций [24].

Таким образом, Л.С. Выготским было показано, что эмоциональное и когнитивное развитие в раннем и дошкольном детстве находится в отношениях взаимосвязи и взаимовлияния друг на друга. Динамическая сущность этой связи проявляется на каждой ступени развития мышления наличием соответствия в развитии аффекта.

Ж. Пиаже также отмечал важность интеллектуального и эмоционального развития для решения главной задачи – адаптации ребенка к различным ситуациям [25]. Он изучал преимущественно когнитивные процессы, оставив в тени особенности эмоциональной жизни детей. Согласно Ж. Пиаже, развитие интеллекта предстает как процесс оформления структуры схем действий, которые становятся для ребенка относительно стабильными способами взаимодействия с окружающей действительностью [Там же]. Процессы ассимиляции и аккомодации позволяют применять приобретенные схемы к новым ситуациям и вырабатывать более сложные схемы действий. Ж. Пиаже выделил периоды развития интеллекта, основываясь на особенностях схем, составляющих структуру механизма адаптации и позволяющих достигать равновесия со средой. Свое понимание роли аффекта в интеллектуальной жизни Ж. Пиаже раскрыл в беседе с Ж. Брангье: «Разумеется, для того чтобы интеллект функционировал, он должен мотивироваться силой, энергией эмоций. Человек никогда не будет решать проблему, если проблема его не интересует. Импульсом ко всему служит интерес, аффективное побуждение» [26. С. 93]. Иными словами, взаимодействие между аффектом и интеллектом, согласно позиции Ж. Пиаже, заключается в том, что аффект способен как стимулировать, так и тормозить интеллектуальную работу, но не изменять структуру схем действий.

В качестве иллюстрации этого тезиса приведем его рассуждение: «Возьмите для примера двух мальчиков и их уроки арифметики. Одному мальчику они нравятся, и он вырывается вперед; другой думает, что он не понимает математику, он чувствует себя ниже и имеет все типичные комплексы людей, которые слабы в математике. Первый мальчик будет обучаться быстрее, второй – медленнее. Но для обоих “два плюс два” – это “четыре”. Аффективность не влияет на приобретенную структуру в целом. Если рассматривать проблему создания новых структур, то аффективность, конечно, необходима как мотивация, побуждение, но она не объясняет сами структуры» [Там же. С. 94].

В своих поздних работах Ж. Пиаже указывал, что в эмоциональном развитии можно также выделить стадии, соответствующие стадиям развития интеллекта. Аффективные структуры в этом случае являются результатом «интеллектуализации» эмоций [27]. Возможность сознательного

управления чувствами по мере взросления ребенка обеспечивается достижением равновесия между ассимиляцией и аккомодацией и усложнением мыслительных действий, что позволяет сознательно игнорировать такие элементарные чувства, как симпатия или антипатия, которые всецело определяют действия индивида на стадиях сенсомоторного и дооперационального интеллекта [25]. Ж. Пиаже писал о чувстве долга, которое формируется в более взрослом возрасте, что именно нравственные чувства составляют истинную логику чувств [27]. Поэтому он называл волю и долженствование «аффективными операциями», поскольку эти переживания регулируют поведение индивида аналогично с тем, как это делают интеллектуальные схемы [Там же]. Фактически в исследованиях Ж. Пиаже мы встречаем ту же формулу связи интеллекта и аффекта с поведением, что и у Л.С.Выготского: «интеллект = аффект = поведение». Другими словами, мы можем говорить, что Ж. Пиаже рассматривал интеллект и аффект как противоположности, что позволило ему интерпретировать поведение либо как результат развития интеллекта, либо как результат развития аффективной сферы.

Общим для двух подходов явилось понимание эмоций и интеллекта как противоположностей, что в дальнейшем привело к интерпретации эмоционального развития как результата усложнения интеллектуальных структур. Знания детей об эмоциях начали рассматриваться в качестве продуктов когнитивного развития, влияющих на способы и интенсивность выражения и переживания эмоций. Следует отметить, что хотя и Л.С.Выготский, и Ж. Пиаже пользовались диалектическим методом анализа и показали диалектичность мышления [28], но, исследуя проблему связи аффекта и интеллекта ребенка, они не ставили вопрос о роли диалектического мышления в этом взаимодействии. В современных зарубежных исследованиях этот вопрос в рамках детской психологии также не мог быть поставлен, поскольку диалектическое мышление стало рассматриваться в контексте постформального развития интеллекта, т.е. относилось исключительно к мышлению взрослых [29–33].

Стратегия поиска и отбора исследований

В обзор были включены исследования, опубликованные в период с января 2001 по июнь 2019 г. на русском и английском языках. Поиск работ производился при помощи электронных баз данных (Web of Science, PsycINFO, GoogleScholar, eLibrary) с использованием следующих комбинаций ключевых слов: *cognitive and affective development in preschool age, cognitive-affective in preschool, emotion and cognition processes in preschool children, emotion and cognition preschool, emotion AND Any Field: Cognition, cognitive and emotional aspects, cognitive abilities in preschool age, emotion understanding, affect recognition, reasoning, thinking, cognitive operations*. Аналогичные поисковые операции были совершены на русском языке. Для отбора работ были сформулированы следующие критерии: а) в исследова-

нии приняли участие дети от 3 до 13 лет; б) диагностика эмоционального развития и развития мышления производилась с применением стандартизированных методик; в) объем выборки исследования превышал 30 детей. Особое внимание было уделено тем исследованиям, которые в наибольшей степени соответствовали указанным критериям с доступными полнотекстовыми версиями работ.

Характеристика массива данных и методов их получения, представленных в рассмотренных публикациях

Участниками всех рассматриваемых исследований были дети в возрасте от 3 до 13 лет. В некоторых исследованиях дальнейшее развитие детей отслеживалось вплоть до 25 лет. На момент проведения исследований все дети посещали детские сады или начальные классы школ в различных странах. Наибольший объем выборки в анализируемых работах составил 1 066 детей, наименьший – 36 детей.

Ряд работ имел кроссекционный дизайн, в них для проверки гипотез анализировались данные, полученные за одну встречу с ребенком [34–43]. Остальные работы были построены на анализе результатов детей, полученных за две или более встречи с ребенком с минимальным перерывом от девяти месяцев [44–49]. Анализ лонгитюдных изменений между тестированиями при этом позволял исследователям оценивать вклад отдельных факторов в эмоциональное и когнитивное развитие детей методом структурного моделирования и анализировать индивидуальные траектории их развития на протяжении двух и более лет [50–51].

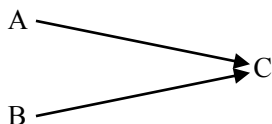
Оценка эмоционального развития проводилась по двум направлениям: распознавание эмоций и понимание эмоций. В методиках по первому направлению оценивалась способность ребенка распознавать и (реже) называть базовые эмоции: радость, печаль, гнев, страх. Детям демонстрировались фотографии, рисунки или схемы лица и предлагалось выбрать среди них только те, на которых герой переживает определенные базовые эмоции. Реже встречались задания, связанные с распознаванием более сложных эмоций (стыд, гордость, вина) или смешанных эмоций (радость и страх одновременно). В некоторых методиках также анализировалась способность ребенка отличать друг от друга притворные и реальные эмоции. В методиках на понимание эмоций оценивались понимание ребенком причин тех или иных эмоциональных реакций, влияние сбывшихся и несбывшихся желаний на эмоциональное состояние, влияние мыслей и идей на эмоции, влияние воспоминаний на эмоции, а также знание способов регуляции эмоций. Реже оценивались представления детей о том, какие последствия могут оказывать эмоции на мышление или на дальнейший эмоциональный опыт (к примеру, частое переживание стыда или вины после выражения гнева).

Когнитивное развитие оценивалось через невербальный интеллект детей, активный и пассивный словарный запас, способность к децентрации, различение реальных и кажущихся свойств объектов (размер, форма, цвет),

понимание устной речи и академическую успеваемость. Академическая успеваемость рассматривалась исследователями как самостоятельная область детской активности и анализировалась через оценки по таким предметам, как математика, чтение, письмо, родной язык, начальная грамотность. Для детей дошкольного возраста оценка академических достижений проводилась по результатам успешности распознавания букв и звуков, счета, формирования начальных математических представлений.

Метод

Обзор работ основывался на методе структурно-диалектического анализа. Метод предполагает выявление в анализируемом содержании таких его единиц, которые выступают в качестве противоположностей. Противоположностей всегда две, и они исключают друг друга. Помимо отношений взаимоисключения противоположности могут находиться в различных других отношениях. В качестве примера приведем отношения опосредствования, перехода и обращения. Отношения опосредствования характеризуют процесс объединения двух противоположностей А и В в целостность С, в которой они поддерживают друг друга. Схема этого процесса выглядит следующим образом:



Второй пример характеризует процесс перехода. Прямой процесс (переход противоположности А в противоположность В) передается схемой, в которой С представляет момент опосредствования состояний А и В, находящихся в отношении противоположности:

$$A \longrightarrow C1 \longrightarrow B.$$

Наличие промежуточного состояния С1 является главной особенностью подобных процессов. Иллюстрацией процесса перехода может быть смена времен года: Зима – Весна – Лето. Понятно, что средний момент этого процесса С1 – Весна опосредствует свойства Зимы и Лета в том смысле, что содержит моменты и холода (Зимы), и тепла (Лета).

Обратный процесс (обращение, т.е. переход противоположности В в противоположность А) передается с помощью схемы

$$B \longrightarrow C2 \longrightarrow A.$$

Здесь элемент С2 также опосредствует состояния А и В. В качестве обратного в нашем примере оказывается процесс трансформации Лета в Зиму: Лето – Осень – Зима. Здесь Осень есть момент опосредствования состояний процесса обращения Лета и Зимы. Существенной особенностью обращения является свойство противоположности С1 и С2: действительно, Весна и Осень противоположны друг другу.

Метод позволяет описать возможные структурные изменения материальных и идеальных объектов и тем самым выявить тенденции в развитии анализируемого содержания.

Все представленные в обзоре работы были разделены на две группы. В первую группу вошли исследования, направленные на изучение **влияния** распознавания и понимания эмоций на дальнейшую академическую успеваемость детей. Вторую группу составили исследования, посвященные изучению **связи** распознавания и понимания эмоций с показателями когнитивного развития.

Влияние эмоционального развития на академическую успеваемость детей

Рассмотрим исследования первой группы, которые оказались наиболее многочисленными. Прежде всего можно было ожидать влияние взглядов Л.С. Выготского и Ж. Пиаже на дизайн рассматриваемых исследований. Сам вопрос о возможности влияния эмоционального развития детей на успеваемость лежит в русле подхода Л.С. Выготского, который говорил об обучении, ведущем за собой развитие. Следует подчеркнуть, что Л.С. Выготский противопоставлял обучение и развитие, а значит, эмоции и академические достижения в его интерпретации также выступали как противоположности. Только в этом случае образовательный процесс нужно рассматривать с обратной стороны: не эмоциональное развитие влияет на академические результаты, а наоборот, обучение влияет на эмоциональное развитие. Имеет смысл задуматься над основаниями самой постановки проблемы распознавания эмоций как показателя эмоционального развития детей. Если мы не рассматриваем интеллект и аффект как противоположности, то распознавание эмоций выступает как чисто когнитивный процесс и корреляционные взаимосвязи между ним и академической успешностью представляют собой отношения, взятые в пределах одного и того же предметного поля. Наличие этих связей не раскрывает в этом случае фундаментальных тенденций развития детской психики, а, скорее, относится к локальным процессам, обусловленным различными внешними обстоятельствами.

Для примера обратимся к исследованию Е.С. Дмитриевой и В.Я. Гельман. В нем изучалась связь между распознаванием эмоций и успеваемостью по русскому языку, чтению и математике [37]. В экспериментах приняли участие 32 школьника 8–9 лет. Каждому ребенку предлагалось определить эмоции двумя способами: через зрительное восприятие лицевых экспрессий (16 фото) и через слуховое восприятие предложений (16 аудиозаписей). Связь успеваемости с распознаванием эмоций была обнаружена только при слуховом восприятии детьми аудиозаписей, сопровождающихся эмоциональным интонированием. Связь между успеваемостью по русскому языку, математике и зрительным распознаванием эмоций была выявлена только у мальчиков. Результаты данных исследований трудно интерпретировать в рамках именно системного становления детского сознания. Однако их можно понять в контексте ситуации, возникающей на уроке, когда ученики сосредоточены на решении поставленной задачи и реагируют на эмоциональность высказываний педагога. Можно предполо-

жить, что механизм, объясняющий этот результат, связан с менее развитой регуляцией поведения на уроке у мальчиков в сравнении с регуляцией поведения девочек. Поэтому педагог в процессе голосового обращения эмоционально корректирует поведение мальчиков, что и представлено в результатах исследования.

Рассмотрим результаты четырех сходных по своему дизайну исследований. Е. Лиркес (E. Leerkes) и соавт. обнаружили, что распознавание и понимание эмоций значимо связано со способностью к децентрации, различению реальных и кажущихся свойств объектов (цвет и размеры), с начальными навыками письма и решением прикладных математических задач [40]. В работе принял участие 141 ребенок 3–4 лет.

В исследовании М.Г. Франко (M. Franco) и соавт. изучалась связь понимания эмоций и учебных достижений детей [38]. Участниками исследования были 406 учеников начальных классов, средний возраст которых составил 7–8 лет. Учебные достижения анализировались через оценки по основным предметам: португальскому языку и математике. Полученные результаты показали, что понимание эмоций значимо связано с развитием невербального интеллекта, оценками по основным предметам и успешностью решения социальных проблем детьми.

Целью исследования А. Бланксон (A. Blankson) и соавт. являлось изучение процессов когнитивного и эмоционального развития дошкольников как предикторов успешности обучения в начальной школе [44]. Выборку составили 263 ребенка. Дети дважды (в 4 года и в 5 лет) прошли оценку эмоционального развития, включающую эмоциональный словарь, понимание эмоций и понимание причин возникновения тех или иных эмоций. Было показано, что знание эмоций в 4 года и в 5 лет связано с успехами в решении математических задач, чтении и общей успеваемости детей в начальной школе. Авторы предположили, что дети с достаточным багажом эмоциональных знаний оказываются успешнее в считывании невербальных сигналов учителя и, следовательно, способны лучшим образом соответствовать его ожиданиям, чем дети со скудными знаниями об эмоциях.

В исследовании Б. Роадс (B. Rhoades) и сравт. изучалась связь эмоциональной компетентности детей (распознавание эмоций, эмоциональный словарь, знание нормативных реакций на эмоциональные ситуации) на момент посещения ими детского сада с последующими академическими успехами в первом классе [46]. Участниками исследования стали дети из малообеспеченных американских семей (341 ребенок). Было показано, что распознавание эмоций и эмоциональный словарь положительно связаны со знанием букв, начальной грамотностью детей и умением решать прикладные математические задачи. При этом знание детьми нормативных реакций на ситуации, вызывающие различные эмоции, не было связано ни с одним из показателей интеллектуального развития испытуемых и их академическими достижениями. Авторам удалось показать, что важным фактором, опосредующим связь эмоционального развития с академическими успехами детей, является развитие внимания. Исследователи предположи-

ли, что знание эмоций позволяет дошкольникам выработать адекватные реакции на эмоциональное возбуждение, уменьшить связанные с ним помехи, что, в свою очередь, высвобождает ресурсы внимания в процессе обучения.

В соответствии со структурно-диалектическим методом рассмотрим прежде всего те показатели, которые авторы использовали в своих исследованиях: распознавание и понимание эмоций, различение свойств объектов, способность к децентрации, начальные навыки письма, решение математических задач – Е. Лиркес и соавт.; понимание эмоций, учебные достижения, невербальный интеллект – М.Г. Франко и соавт.; эмоциональное развитие (эмоциональный словарь, понимание эмоций, понимание причин возникновения эмоций), когнитивное развитие, общая успеваемость (чтение, решение математических задач) – А. Бланксон и соавт.; эмоциональная компетентность (распознавание эмоций, эмоциональный словарь, знание адекватных эмоциональных реакций на ситуацию), академические успехи, внимание – Б. Родс и соавт.

Все указанные параметры измерений можно представить в виде трех обобщенных единиц анализа: эмоционального развития, когнитивного развития и академических достижений. В соответствии с диалектической точкой зрения эмоциональное и когнитивное развитие выступают как противоположности и являются основаниями для построения структурных отношений. Как противоположности они могут находиться в отношениях превращения, отождествления, единства и др. Что же касается академических успехов, то они могут быть включены в диалектические структуры на правах опосредствования. Другими словами, можно сказать, что в контексте диалектических структурных отношений академическая успешность является результатом эмоционального и интеллектуального развития. В этом случае простейшая диалектическая структура, включающая эти три единицы, может быть представлена в виде схемы, изображенной на рис. 1.

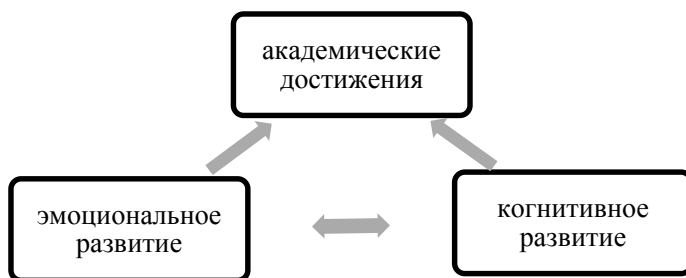


Рис. 1. Структурные связи между единицами в исследованиях, изучающих влияние эмоционального и когнитивного развития на академические достижения, полученные в рамках структурно-диалектического анализа

Диалектические структурные связи находят свое подтверждение в результатах проведенных исследований. В частности, показательны выводы о корреляционных связях между эмоциональным и интеллектуальным раз-

витием детей и о зависимости академических достижений от эмоционального и интеллектуального развития учащихся.

Вместе с тем следует отметить, что авторы указанных исследований не выделяют диалектические структуры. Данное обстоятельство приводит, с нашей точки зрения, к тому, что структурные отношения смещаются. В качестве противоположностей начинают выступать не аффект и интеллект, а, например, аффективное развитие и академическая успешность, где опосредствующим звеном оказывается внимание (рис. 2).

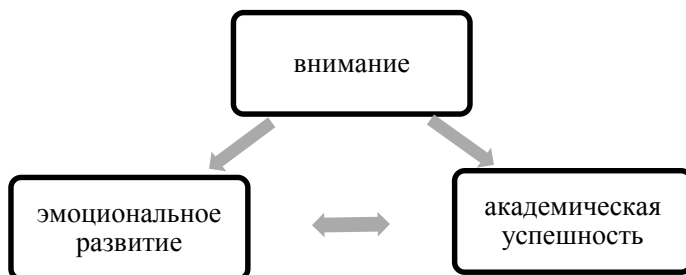


Рис. 2. Структурные связи между единицами в исследованиях, изучающих влияние эмоционального и когнитивного развития на академические достижения, полученные вне рамок структурно-диалектического анализа

Подобные трансформированные структурные отношения между единицами содержания фактически были представлены в исследовании Б. Родса и соавт. Как мы уже отмечали, Л.С. Выготский не случайно противопоставлял аффект и интеллект, что давало ему возможность говорить об их единстве. В рассмотренных исследованиях эмоциональное развитие интерпретируется как становление системы знаний об эмоциональных состояниях, что вынуждает авторов предлагать для объяснения полученных результатов, на наш взгляд, довольно сложные искусственные конструкции.

Особо мы выделяем два следующих исследования. 20-летнее лонгитюдное исследование Д. Рэбинера (D. Rabiner) и соавт., выявивших, что показатель социальной компетентности ребенка пятилетнего возраста, основанный на измерении социометрического статуса и понимании проявлений агрессивного поведения, оказался предиктором успеваемости в пятом классе школы [50]. Также было обнаружено, что спустя 20 лет после начала исследования уровень образования оказался значительно ниже у тех молодых людей, которые в 5 лет имели низкий социометрический статус. Участниками исследования были 386 детей, которые прошли тестирование в 5, в 11 и затем в 25 лет. В исследовании обнаружена значимая связь между показателем социальной компетентности и академической успеваемостью.

В исследовании по разработке эффективных методик оценки эмоциональной и социальной готовности детей к школьному обучению К. Дэнхэм (C. Denham) и соавт. обнаружили, что знания об эмоциях способствуют значимо более высоким академическим успехам детей [45]. В проекте приняли участие 322 ребенка 3–4 лет. Более ярко обнаруженная законо-

мерность наблюдалась у мальчиков и детей из малообеспеченных семей. Авторы также отметили, что для мальчиков в большей степени, чем для девочек, предиктором высокой продуктивности обучения в школе стало умение распознавать негативные эмоции.

Результаты этих исследований являются, на наш взгляд, весьма замечательными. В них со всей отчетливостью на передний план выступает умение детей выявлять негативные эмоции. Совершенно очевидно, что за ним стоит деление эмоций на позитивные и негативные. По своей сути они противоположны друг другу. Таким образом, мальчики, которые лучше девочек видят противоположности в эмоциональных проявлениях, оказываются более успешными в обучении. Этот результат можно понять как позитивное влияние диалектического мышления (т.е. мышления, оперирующего отношениями противоположности) на обучение, хотя сами авторы эту возможность не обсуждают.

В рамках первого направления мы рассмотрим еще пять исследований, объединенных изучением социального аспекта. Обращает на себя внимание метаанализ, выполненный К. Волтмер (K. Voltmer) и соавт. Он был направлен на систематизацию результатов изучения связи знания детьми эмоций и показателями успеха в школе, включая успеваемость, принятие сверстниками и школьную адаптацию [41]. Мета-анализ строился на рассмотрении результатов 49 исследований, в которых участвовали 6 903 ребенка в возрасте от 3 до 12 лет. Полученные данные указывали на существование устойчивой связи между знанием эмоций детьми и их успехами в обучении. Авторы подчеркнули социальный аспект обучения, предполагающий необходимость эффективного взаимодействия учащегося с взрослыми и сверстниками. По мысли авторов, детям с высоким эмоциональным развитием знание эмоций может помочь оценить уместность своего поведения и обеспечить более продуктивное участие в работе класса, получить позитивную обратную связь от учителей и больше понравиться одноклассникам. В то время как дети с низким эмоциональным развитием могут испытывать сложности в процессе взаимодействия с детьми и взрослыми, что будет оттягивать на себя внимание и затруднять обучение.

М. Торрес (M. Torres) и соавт. исследовали влияние эмоционального развития детей и полученного ими опыта межличностных отношений со сверстниками и воспитателями на последующие академические достижения [47]. Участниками исследования стали 164 ребенка 4–5 лет. Они дважды прошли оценку распознавания и понимания эмоций и комплексную оценку академических успехов, куда вошли следующие показатели: начальная грамотность, фонологический слух, знание букв и ранние математические представления. Также были проведены сессии наблюдений, позволившие оценить близость отношений между детьми и воспитателем и особенности взаимодействия сверстников. В результате анализа были обнаружены связи между комплексным показателем академических успехов, распознаванием эмоций и пониманием эмоций. Эти связи оказались сильнее, чем связь академических успехов с близостью отношений воспитателя

с детьми. В свою очередь, позитивные межличностные отношения ребенка с воспитателем и сверстниками стали предикторами более интенсивного развития навыков распознавания и понимания эмоций. Было показано, что опыт межличностных отношений в детском саду выступает в роли медиатора между эмоциональным развитием и академическими успехами. Авторы отметили, что в дошкольные годы взаимодействие со сверстниками стимулирует развитие эмоциональных знаний, децентрации и эмпатии, обеспечивая тем самым важные условия для когнитивного развития.

Исследование 193 детей 6–7 лет С. Трентакоста и С. Изарда (С. Trentacosta, С. Izard) показало, что эмоциональная компетентность, объединяющая в себе распознавание и понимание эмоций, значимо положительно связана с индивидуальными академическими успехами детей в детском саду и позже с их школьными оценками в первом классе [48]. При этом эмоциональная компетентность не связана с принятием ребенка сверстниками и близостью взаимодействия с воспитателем.

В лонгитюдном исследовании С. Изарда было установлено, что распознавание и адекватная интерпретация эмоциональных проявлений облегчает для ребенка процесс взаимодействия со сверстниками и учителями [49]. В исследовании приняли участие 72 ребенка, систематические наблюдения за ними проводились с 5 до 9 лет. Автор отмечает, что дети, имевшие трудности в распознавании и понимании эмоций, испытывали также и значительные академические и поведенческие трудности в процессе обучения. Кроме того, было обнаружено, что знание эмоций является значимым предиктором успехов в развитии речи. Знание эмоций фактически служит опосредствующим звеном влияния вербальных способностей на академическую компетентность. В работе было подчеркнуто, что недостаток эмоциональных знаний может негативно сказываться на взаимопонимании между учителем и ребенком, привести к изоляции ребенка от учителя и, следовательно, к снижению эффективности обучения.

В исследовании Р. Коплан (R. Coplan) изучалась связь эмоционального и социального развития с академическими результатами детей [36]. Участниками исследования стали 340 детей 7 лет. Выборка объединяла в себе две подгруппы детей, существенно различающихся по этническому и социально-экономическому составу. Для анализа использовался комплексный показатель социоэмоциональной компетентности, который определялся на основании оценки распознавания и понимания эмоций, эмоционального словаря и умения находить решение проблем, возникающих в общении. В обеих подгруппах корреляционный анализ обнаружил идентичные положительные связи социоэмоциональной компетентности с чтением и умением решать математические задачи. Оказалось, что у учеников с высокой социоэмоциональной компетентностью значимо реже встречается проблемное поведение в школе, что позволяет им достигать более выдающихся академических результатов.

Используя структурно-диалектический метод, мы выделяем следующие единицы анализа для этой подгруппы исследований: эмоциональное развитие, социальное развитие и академические достижения. На основании вы-

деленных единиц можно определить диалектические структурные отношения. В качестве противоположностей выступают эмоциональное развитие и социальное развитие, а в качестве опосредствующего звена – академические достижения. Структурные отношения между установленными единицами представлены на рис. 3.

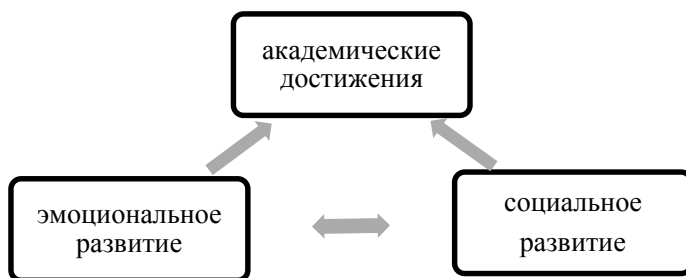


Рис. 3. Структурные связи между единицами в исследованиях, изучающих влияние эмоционального и социального развития на академические достижения в рамках структурно-диалектического анализа

Правомерность изображенной диалектической структуры подтверждается результатами описанных исследований. Для подтверждения достаточно рассмотреть выводы, которые были сделаны в исследовании К. Волтмер и соавт. Они пришли к заключению, что академическая успешность зависит как от эмоционального, так и от социального развития, а само эмоциональное развитие оказывает влияние на социальное развитие. В дополнение в исследовании М. Торрес и соавт. было показано, что социальное развитие, в свою очередь, позитивно влияет на эмоциональное развитие, выступая его предиктором.

Следует отметить, что результаты рассмотренных исследований основываются на диалектической точке зрения, представленной в работах Л.С. Выготского и Ж. Пиаже. Однако авторы научных изысканий не обсуждают этот вопрос, что приводит к искажениям диалектических структур. Так, М. Торрес и соавт., отмечая, что межличностные отношения выступают в роли медиатора между эмоциональным развитием и академическими достижениями, фактически утверждают структуру другого рода, полученную вне контекста диалектического анализа (рис. 4).

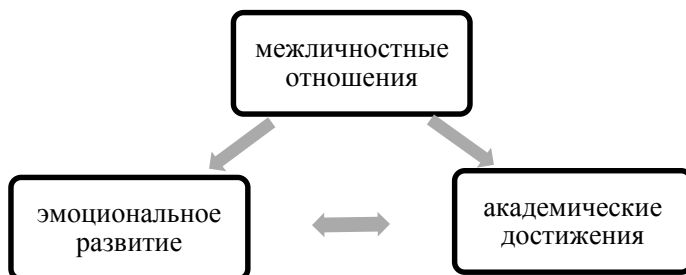


Рис. 4. Структурные связи между единицами в исследовании М. Торрес и соавт., полученные вне контекста структурно-диалектического анализа

С подобной же ситуацией мы сталкиваемся в исследовании С. Изарда, где делается вывод об опосредствующей роли знания эмоций (рис. 5).

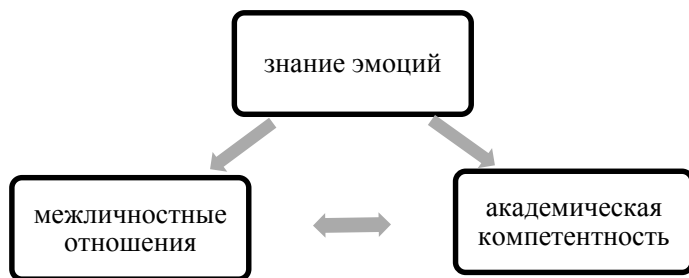


Рис. 5. Структурные связи между единицами в исследовании С. Изарда, полученные вне контекста структурно-диалектического анализа

Говоря о структурах, представленных на рис. 2, 4, 5, можно отметить, что в них отражено одно общее явление, заключающееся в трансформации диалектических структур в случае игнорирования исследователями отношений противоположности. Дело не только в том, что в рамках одной проблематики порождаются различные структурные отношения, но еще и в том, что интерпретация полученных результатов оказывается внутренне противоречивой. В связи с этим затрудняется как прогнозирование развития детского сознания, так и организация образовательных практик.

Подводя итог анализу работ первой группы, следует отметить, что в них представлены данные, которые свидетельствуют в пользу существования связи эмоционального развития дошкольников с последующей академической успеваемостью по различным предметам в школе. Более того, они убедительно говорят об адекватности формулы Выготского–Пиаже о тождестве аффекта, интеллекта и произвольности, которая фрагментарно подтверждается результатами рассмотренных исследований.

Однако, как только мы переходим к рассмотрению структуры отношений в контексте структурно-диалектического анализа, сразу возникают противоречия. Они связаны прежде всего с тем, что одно и то же содержание порождает различные структурные связи, которые не вписываются в форматы, предложенные вне структурного контекста. Это приводит к трудностям в выявлении факторов детского развития и построению сложных искусственных конструкций в объяснении механизмов влияния эмоционального развития ребенка на успешность его обучения в школе. Например, один из них построен на связи знания эмоций и более адекватной оценке уместности или неуместности своего поведения (К. Волтмер и соавт.), что позволяет детям устанавливать близкие отношения с педагогом и позитивные отношения со сверстниками [41]. В результате ребенку удается стабилизировать социальную ситуацию развития и получить преимущества в достижении высоких академических результатов. Другой механизм основан на стремлении детей играть в более сложные игры друг с другом. Это требует от них внимательности к чувствам партнеров по игре,

чтобы суметь договориться и преодолеть конфликтные ситуации. Согласно мнению авторов данной работы [41], используя эмоциональные знания, дети оказывались более успешными в понимании межличностных отношений в группе детского сада, а социальное пространство группы становилось для них более предсказуемым и контролируемым. На наш взгляд, логика описания должна быть обратной. Дело не в том, что развитие способности различать эмоции обеспечивает успешность овладения игрой, наоборот, освоение игровой деятельности ведет к эмоциональному развитию дошкольника. Такова диалектическая точка зрения.

Главное здесь заключается в понимании движущих сил этого процесса. Мы, вслед за Л.С. Выготским, связываем их с социальной ситуацией развития, которая фактически представлена через отношения детей и педагогов, и тем ведущим отношением, которое определяет структуру детского сознания. Другими словами, мы хотели бы еще раз отметить, что за указанными результатами лежит диалектическое понимание эмоционального и интеллектуального развития, предложенное в работах Л.С. Выготского и Ж. Пиаже. В противном случае остается открытым вопрос, на каком основании исследователями утверждается тождество эмоционального развития и эмоциональных знаний, эмоциональных знаний и развития речи и т.д., выступающих в качестве методологических установок построения экспериментальных исследований.

Исследования связи между эмоциональным и когнитивным развитием детей

Рассмотрим исследования, отнесенные ко второй группе. В.А. Аверин показал, что в возрасте 8–9 лет существуют тесные связи между невербальным интеллектом и распознаванием базовых эмоций у детей [34]. В работе применялись матрицы Дж. Равена и две методики, направленные на оценку распознавания эмоций (по фотографиям и по схемам лица). Автор отмечает, что количество связей увеличивается с возрастом, и к 10–11 годам дети оказываются способными распознавать более сложные эмоции, как, например, эмоцию отвращения. При этом связь интеллекта с распознаванием эмоций, отображенных с помощью схем лица, с возрастом уменьшается.

Исследование О. Албаниза (O. Albanese) и соавт. было нацелено на изучение связи невербального интеллекта дошкольников с пониманием эмоций [35]. Всего в исследовании приняли участие 366 детей в возрасте 3–10 лет, которые были разделены для анализа на три возрастные группы: 3–5, 6–8 и 9–10 лет. В целом была выявлена значимая связь между невербальным интеллектом и пониманием эмоций во всех возрастных группах. Также было обнаружено, что невербальный интеллект является значимым предиктором развития более сложных стадий понимания эмоций – моральной и рефлексивной, в то время как простые уровни развития понимания эмоций (распознавание лиц, внешней причины и желаний) в значи-

тельной части определяются возрастом ребенка. Эти выводы указывают на то, что понимание более сложных эмоций становится возможным благодаря не только опыту ребенка, но и благополучному развитию интеллекта.

П. Гарнер (P. Garner) и соавт. обследовали развитие эмоционального словаря и понимания ситуаций, вызывающих те или иные эмоции у 74 детей в возрасте 4–5 лет [39]. Оба показателя эмоционального развития оказались значимо положительно связаны со способностью использовать соответствующие возрасту существительные и глаголы и способностью находить решения для ситуаций, связанных с преодолением сложностей (например, решение задачи «что бы ты сделал, если бы оказался в комнате, в которой было темно?»). Кроме того, результаты показали, что понимание детьми ситуативно обусловленных эмоциональных переживаний имеет более сильную связь с когнитивным развитием, чем эмоциональный словарь детей. Исследователи указывают, что понимание того, какие эмоции возникают у людей в различных ситуациях, включает в себя способность анализировать контекстуальные и смысловые характеристики этих ситуаций. Одна из возможных интерпретаций положительной связи данного показателя с когнитивным развитием заключается в том, что способность классифицировать ситуации, вызывающие те или иные эмоции, может обеспечить развитие навыков категоризации абстрактных понятий.

М. Салих (von M. Salisch) и соавт. продемонстрировали в своей работе значимый вклад невербальных компонентов когнитивных способностей в развитие понимания эмоций [42]. В исследовании приняли участие 274 ребенка 4–7 лет, проживающие в северной части Германии. Было выявлено, что невербальные когнитивные способности, такие как аналитическое мышление и формирование абстрактных представлений, необходимы для понимания смешанных или скрытых эмоций. Исследователи предполагают, что данную связь можно рассматривать с точки зрения когнитивного анализа более сложных эмоций, которые выходят за рамки простого распознавания лицевых экспрессий. Вклад когнитивных способностей в понимание эмоций оказался больше, чем вклад развития внимания.

В исследовании Н.Б. Шумаковой приняли участие 80 детей 7–8 и 9–10 лет [43]. В каждой возрастной группе были выделены подгруппы детей согласно коэффициенту интеллекта: нормально развивающиеся дети и интеллектуально одаренные дети. Исследование показало, что дети с высоким коэффициентом интеллекта значимо лучше справляются с задачей распознавания и понимания эмоций как при визуальном, так и при слуховом восприятии предлагаемых ситуаций. Также было выявлено, что интеллектуально одаренные дети в возрасте 9–10 лет в отличие от сверстников предлагают значительно больше возможных толкований ситуаций, демонстрируют понимание того, что в один и тот же момент человек может испытывать разные эмоции, в том числе и биполярные.

В исследовании А. Бланксон (A. Blankson) и соавт. были проанализированы связи между эмоциями и мышлением у 263 детей в возрасте 3–4 лет [44]. Авторы интересовались, какие динамические отношения кроются между

эмоциональным развитием и мышлением детей. Результаты развития мышления и понимания эмоций оказались значимо положительно взаимосвязаны друг с другом как в 3, так и в 4 года. Чем лучшее понимание эмоций демонстрировали дети в обоих диагностических срезах, тем более высокие результаты они показывали при оценке развития мышления, и наоборот.

Применение структурно-диалектического метода для анализа работ второй группы предполагает, как уже отмечалось, выявление отношений противоположности и определение соответствующих им единиц содержания [51]. Хотя в целом эти отношения лежат в рамках когнитивного и эмоционального развития детей, т.е. в логике противопоставления аффекта и интеллекта, в каждой работе делаются свои акценты, рассматриваются отдельные компоненты или стороны этих противоположных содержаний. Они могут быть интерпретированы как противоположности, но только в том случае, если автор встает на диалектическую позицию.

Рассмотрим особенности предполагаемых единиц:

- 1) распознавание эмоций – интеллект [34];
- 2) понимание эмоций – невербальный интеллект [35];
- 3) эмоциональный словарь, понимание ситуаций, вызывающих эмоции, – словарный запас (существительные и глаголы), умение находить решения сложных ситуаций [39];
- 4) сложные эмоции, предполагающие выход за внешние рамки лицевых экспрессий, – аналитическое мышление и абстрактное представление [42];
- 5) распознавание и понимание эмоций – коэффициент интеллекта [43];
- 6) понимание эмоций – развитие мышления [44].

Обратимся к содержанию первого пункта. Ж.Пиаже рассматривал интеллект как инструмент адаптации, т.е. как инструмент решения задач [25]. Распознавание эмоций тоже может быть понято как решение соответствующих задач. Таким образом, распознавание эмоций и интеллект имеют общее основание, связанное с решением задач. В этом случае фактически утверждается, что есть механизм решения задач, который предстает, например, как невербальный интеллект и эмоциональный интеллект. Решение задач становится опосредствующим моментом в понимании связи эмоций и интеллекта. Строго говоря, здесь обсуждается не связь распознавания эмоций и интеллекта, а принадлежность этих элементов к общему смысловому полю, которое можно обозначить как решение задачи.

Перейдем к рассмотрению второго пункта. Все, что касается пункта один, на наш взгляд, имеет прямое отношение к пункту два, т.е. здесь также подчеркивается принадлежность понимания эмоций и невербального интеллекта к одному и тому же смысловому полю решения задач на понимание. Вхождение объектов в общий класс не является индикатором их взаимосвязи. Для того, чтобы связь возникла, они должны вступить во взаимодействие.

Рассмотрим содержание третьего пункта. Здесь отношения принадлежности к общему классу проявляются с еще большей четкостью. Их особенность состоит в том, что выбранные элементы анализа, предложенные

авторами исследований, не противопоставляются, а, наоборот, относятся к одному и тому же классу. В частности, эмоциональный словарь сопоставляется со словарным запасом существительных и глаголов. Другими словами, здесь обосновывается существование двух словарей: эмоционального и соответствующего возрасту обычного словаря, которые существуют в общем поле словарей и относятся к общей категории «словари», а фрагмент, связанный с пониманием ситуаций, вызывающих эмоциональные переживания, предстает как особая познавательная задача. Точно так же в качестве особой познавательной задачи выступает поиск решения сложных ситуаций. Таким образом, в этом исследовании вместо диалектического противопоставления единиц содержания предлагается попытка объединения в рамках общих категорий двух различных пар показателей, имеющих отношение к эмоциональному и обыденному словарю, и умения решать познавательные задачи двух видов – на материале эмоций и на материале когнитивного содержания, что не является отражением связи показателей.

Если мы рассмотрим пункт четыре, то обнаружим и там сходные моменты. Например, говоря о сложных эмоциях, автор имеет в виду решение сложных задач, связанных с пониманием того, что за внешними проявлениями лежат различные мотивирующие основания. Фактически решение подобных задач предполагает умение анализировать и абстрагироваться от внешних характеристик наблюдаемых явлений. Таким образом, и в этом случае воспроизводится та же самая логика отнесения разнопорядковых явлений к одной и той же смысловой категории. Аналогичные рассуждения легко могут быть получены при анализе пунктов пять и шесть.

Заключая рассмотрение работ второй группы, отметим, что изучение связи эмоционального и когнитивного развития детей характеризуется стремлением понять роль самых разных компонентов. Один из выводов, который делают исследователи, заключается в том, что чем лучше развит интеллект ребенка, тем лучше развито и понимание эмоций. Одно из следствий этого вывода заключается в том, что чем сложнее эмоции, тем в более старшем возрасте они воспринимаются детьми [34, 43].

Обсуждение результатов

В ряде исследований было показано, что распознавание эмоций положительно связано с коэффициентом невербального интеллекта [34], способностью к децентрации [40], различением реальных и кажущихся свойств объектов, таких как цвет, размер и форма [40, 44]. Наибольшее количество связей обнаружено между распознаванием эмоций и академическими успехами детей [40, 43–47]. Положительная связь между пониманием эмоций и коэффициентом интеллекта была обнаружена в значительном количестве отечественных и зарубежных работ [34, 35, 38, 42]. Оказалось, что понимание эмоций связано со способностью ребенка к децентрации и с различением реальных и кажущихся свойств объектов [44]. Обнаружен

ряд свидетельств в пользу наличия устойчивой связи понимания эмоций с академическими успехами детей [36, 40, 45, 47, 48]. В отличие от распознавания эмоций понимание эмоций оказалось также связано с умением решать математические задачи [36] и математическим мышлением детей [36, 39, 40].

Таким образом, результаты работ свидетельствуют о наличии связи между распознаванием и пониманием эмоций и когнитивным развитием в дошкольном и младшем школьном возрасте. Рассмотренные исследования показывают, что эти связи опосредованы процессами взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками. Тесные отношения с учителями поддерживают интенсивное взаимодействие с образовательной средой и позитивно влияют на академическую успешность [42]. Активное участие в групповых занятиях может, в свою очередь, расширить возможности понимания эмоций и связанных с ними навыков к децентрации и эмпатии [51]. Распознавание и понимание эмоций фактически служит основанием выстраивания позитивных взаимодействий ребенка с взрослыми и сверстниками [50–54]. Низкая эмоциональная компетентность может привести к изоляции ребенка от учителя и, следовательно, к снижению эффективности обучения [40].

Отмечается возможность использования эмоций ребенком для управления собственным поведением и когнитивными процессами, что позволяет достигать более выдающихся познавательных результатов [25, 26, 55–57]. Было показано, что понимание ребенком эмоциональных состояний способствует развитию когнитивной гибкости в раннем детстве и, следовательно, развитию навыков саморегуляции [58]. Эмоциональное развитие в различных ситуациях помогает ребенку преодолевать страхи и тревожность [59], которые могут сдерживать когнитивное развитие, а также способствует становлению мотивационной сферы ребенка [60].

Понимание эмоций также включает в себя необходимость рассуждений о контекстуальных особенностях ситуации, в которых происходит тренировка навыков классификации и понимания ситуативного контекста ребенка [61]. Умение классифицировать вызывающие эмоции ситуации обеспечивает ребенку тренировку умений, которые он сможет использовать в других познавательных видах деятельности, связанных с категоризацией [61, 62].

Заключая рассмотрение работ второй группы, следует отметить, что авторы пытались понять взаимосвязь эмоционального и когнитивного развития детей. Однако для подобного понимания необходимо переходить на диалектическую позицию, рассматривая единицы содержания исследования как противоположности [51]. Именно такой подход был характерен для работ Л.С. Выготского и Ж. Пиаже. Однако современные исследователи исходили не из диалектической, но из формально-логической перспективы. Фактически они заменяли диалектический анализ взаимодействия единиц отнесением элементов исследуемых отношений к общим смысловым категориям и классам, что не может рассматриваться в качестве взаимосвязи.

Заключение

В настоящем обзоре предпринята попытка проанализировать и систематизировать релевантные исследования взаимосвязи когнитивного и эмоционального развития детей дошкольного и школьного возраста, а также выяснить, учитывают ли исследователи роль диалектической позиции в анализе эмоциональной сферы дошкольника. В обзор были включены исследования, опубликованные в период с января 2001 по июнь 2019 г. на русском и английском языках. Участниками рассматриваемых исследований были дети в возрасте от 3 до 13 лет, дальнейшее развитие которых прослеживалось в некоторых исследованиях вплоть до 25 лет. Все представленные в обзоре работы разделены на две группы. В первую группу вошли исследования, показывающие влияние распознавания и понимания эмоций на академическую успеваемость детей. Вторую группу составили исследования, посвященные изучению связи распознавания и понимания эмоций с когнитивным развитием.

Обзор работ основывался на методе структурно-диалектического анализа. Рассмотренные работы свидетельствуют о том, что распознавание и понимание эмоций положительно связано с коэффициентом невербального интеллекта, способностью к децентрации, различением реальных и кажущихся свойств объектов и, наконец, с начальной грамотностью и академическими успехами детей. В отличие от распознавания эмоций понимание эмоций оказалось также связано с умением решать математические задачи и математическим мышлением детей.

Авторы рассмотренных исследований строили сложные объяснительные схемы взаимосвязи эмоционального и когнитивного развития детей. Так, К. Волтмер и соавт. связали успешность обучения с оценкой школьниками адекватности своего поведения, что, в свою очередь, определяется их эмоциональным развитием. При построении другой схемы авторы указывали на стремление детей играть в более сложные игры. Как показал анализ, основанный на структурно-диалектическом методе, происходило смещение диалектических структур, вызванное неадекватной интерпретацией отношений между выбранными единицами анализа (см. рис. 2–5). Поскольку сами авторы не применяли диалектический метод, их движение было ограничено отнесением выявленных единиц к общим смысловым полям и классам, что не позволило им адекватно описать механизмы взаимодействия эмоционального и когнитивного развития. Адекватным представляется механизм влияния аффективного и когнитивного развития на академическую успешность детей [38, 45]. Однако он нуждается в специальном исследовании.

В то же время результаты работ убедительно говорят об адекватности формулы Выготского–Пиаже о тождестве аффекта, интеллекта и произвольности. Применение в данном обзоре структурно-диалектического анализа позволило более наглядно представить структурные связи между различными сторонами эмоционального и когнитивного развития, выявить

специфику подхода к исследованию этих связей у различных авторов, что может стать основанием дальнейшего изучения данной проблематики.

Литература

1. Barnett S., Yarosz D., Thomas J., Hornbeck A. Educational effectiveness of a Vygotskian approach to preschool education: a randomized trial. Rutgers, NJ : National Institute for Early Education Research, 2006. 1–37.
2. Bodrova E., Leong, D.J. Tools of the Mind: a Vygotskian Early Childhood Curriculum // International Handbook of Early Childhood Education. Dordrecht : Springer, 2017. P. 1095–1111. URL: https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_56
3. Clarà M. How Instruction Influences Conceptual Development: Vygotsky's Theory Revisited // Educational Psychologist. 2017. Vol. 52 (1). P. 50–62. URL: <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1221765>
4. Hill J. The use of the Piagetian Method of critical exploration in understanding the cognitive development of children with emotional and behavioural difficulties // Early Child Development and Care. 1993. Vol. 95 (1). P. 105–124. URL: <https://doi.org/10.1080/0300443930950108>
5. Greenberg L.S. Process diagnosis of levels of emotional processing // Journal of Psychotherapy Integration. 2015. Vol. 2 (1). P. 19–24. URL: <https://doi.org/10.1037/h0101240>
6. Vianna E., Stetsenko A. Embracing history through transforming it: Contrasting Piagetian versus Vygotskian (activity) theories of learning and development to expand constructivism within a dialectical view of history // Theory & psychology. 2006. Vol. 16 (1). P. 81–108.
7. Выготский Л.С., Данюшевский И.И. Проблема умственной отсталости. Умственно отсталый ребенок. М. : Учпедгиз, 1935. 242 с.
8. Выготский Л.С. К вопросу о творчестве актера // Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 6. С. 319–328. (Научное наследство).
9. Выготский Л.С. Психология развития человека. М. : Смысл ; Эксмо, 2005. 1136 с.
10. Belacchi C., Farina E. Feeling and Thinking of Others: Affective and Cognitive Empathy and Emotion Comprehension in Prosocially / Hostile Preschoolers // Aggressive Behavior. 2012. Vol. 38 (2). P. 150–165. URL: <https://doi.org/10.1002/ab.21415>
11. Storbeck J., Clore G.L. On the interdependence of cognition and emotion // Cognition and Emotion. 2007. Vol. 21 (6). P. 1212–1237. URL: <https://doi.org/10.1080/02699930701438020>
12. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 4: Детская психология. 443 с. (Научное наследство).
13. Wentura D. Cognition and emotion: on paradigms and metaphors // Cognition and Emotion. 2019. Vol. 33 (1). P. 85–93. URL: <https://doi.org/10.1080/02699931.2019.1567464>
14. Bulgarelli D., Molina P. Social cognition in preschoolers: Effects of early experience and individual differences // Frontiers in Psychology. 2016. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01762>
15. Grazzani I., Ornaghi V., Conte E., Pepe A., Caprin C. The relation between emotion understanding and theory of mind in children aged 3 to 8: The key role of language // Frontiers in Psychology. 2018. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00724>
16. Stein N.L., Trabasso T. The Organisation of Emotional Experience: Creating Links among Emotion, Thinking, Language, and Intentional Action // Cognition and Emotion. 1992. Vol. 6 (3-4). P. 225–244. URL: <https://doi.org/10.1080/02699939208411070>
17. Harris P.L., De Rosnay M., Pons F. Language and children's understanding of mental states // Current Directions in Psychological Science. 2005. Vol. 14 (2). P. 69–73. URL: <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00337.x>
18. Lagattuta K.H. Linking past, present, and future: Children's ability to connect mental states and emotions across time // Child Development Perspectives. 2014. Vol. 8 (2). P. 90–95. URL: <https://doi.org/10.1111/cdep.12065>

19. Ackerman B.P., Izard C.E. Emotion cognition in children and adolescents: Introduction to the special issue // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2004. Vol. 89 (4). P. 271–275. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.08.003>
20. Eisenberg N., Sadovsky A., Spinrad T.L. Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes // *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2005. Vol. 109. P. 109–118. URL: <https://doi.org/10.1002/cd.143>
21. Pekrun, R. Emotion and Achievement During Adolescence // *Child Development Perspectives*. 2017. Vol. 11 (3). P. 215–221. URL: <https://doi.org/10.1111/cdep.12237>
22. Romero C., Master A., Paunesku D., Carol S.D., Gross J.J. Academic and emotional functioning in middle school: the role of implicit theories // *Emotion*. 2014. Vol. 14 (2). P. 227–234. URL: <https://doi.org/10.1037/a0035490>
23. Widen S.C., Pochedly J.T., Russell J.A. The development of emotion concepts: A story superiority effect in older children and adolescents // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2015. Vol. 131. P. 186–192. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.10.009>
24. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие. М. : Смысл : Академия, 2004. 352 с.
25. Пиаже Ж. Избранные психологические труды : [пер. с фр.]. М. : Просвещение, 1969. 659 с.
26. Брангье Ж.К. Беседы с Жаном Пиаже. Беседа шестая (май–июнь, 1969): Знание и аффективность // *Психологический журнал*. 2000. Т. 21, № 6. С. 92–94.
27. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. М. : Академический проект, 2006. 480 с.
28. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика, 1982. Т. 2: Проблемы общей психологии. 504 с.
29. Piaget J. *The psychology of intelligence*. Routledge, 2005. 216 p.
30. Bidell T. Vygotsky, Piaget and the dialectic of development // *Human Development*. 1988. Vol. 31 (6). P. 329–348.
31. Basseches M. *Dialectical thinking*. Norwood, NJ : Ablex, 1984. 420 p.
32. Lawler J. Dialectical philosophy and developmental psychology: Hegel and Piaget on contradiction // *Human Development*. 1975. Vol. 18 (1-2). P. 1–17.
33. Riegel K.F. The dialectics of human development // *American psychologist*. 1976. Vol. 31 (10). 689 p.
34. Аверин В.А. О взаимосвязи невербального и эмоционального интеллекта детей в возрасте от 8 до 11 лет // *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Сер. Психология. 2011. № 42 (259). С. 60–65.
35. Albanese O. et al. Emotion comprehension: the impact of nonverbal intelligence // *The journal of genetic psychology*. 2010. Vol. 171, № 2. P. 101–115. URL: <https://doi.org/10.1080/00221320903548084>
36. Coplan R.J., Weeks M. Shy and soft-spoken: shyness, pragmatic language, and socio-emotional adjustment in early childhood // *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*. 2009. Vol. 18, № 3. P. 238–254. URL: <https://doi.org/10.1002/icd>
37. Dmitrieva E.S., Gelman V.Y. Perception of Auditory and Visual Emotional Information in Primary School Age Children and its Impact on Their Academic Progress // *Psychological Science and Education*. 2018. Vol. 23 (5). P. 29–39. URL: <https://doi.org/10.17759/pse.2018230504>
38. Franco M.G., Beja M.J., Candeias A., Santos N. Emotion understanding, social competence and school achievement in children from primary school in Portugal // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. P. 1376. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01376>
39. Garner P.W., Waajid B. Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence // *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2012. Vol. 30, № 4. P. 330–343. URL: <https://doi.org/10.1177/0734282912449441>

40. Leerkes E.M. et al. Emotion and cognition processes in preschool children // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2008. P. 102–124.
41. Voltmer K., Von Salisch M. Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success // *Learning and Individual Differences*. 2017. Vol. 59. P. 107–118. URL: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.006>
42. Von Salisch M., Haenel M., Freund P.A. Emotion understanding and cognitive abilities in young children // *Learning and Individual Differences*. 2013. Vol. 26. P. 15–19. URL: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.001>
43. Шумакова Н.Б. Психологические особенности развития интеллектуально одаренных детей младшего школьного возраста // *Психологическая наука и образование*. 2012. № 4. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_4_3220.pdf
44. Blankson A.N. et al. Developmental dynamics of emotion and cognition processes in preschoolers // *Child Development*. 2013. Vol. 84 (1). P. 346–360. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01841.x>
45. Denham S.A. et al. Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success // *Cognition & Emotion*. 2012. Vol. 26, № 4. P. 667–679. URL: <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.602049>
46. Rhoades B. L. et al. Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: the role of attention skills // *Early childhood research quarterly*. 2011. Vol. 26, № 2. P. 182–191. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.07.003>
47. Torres M.M., Domitrovich C.E., Bierman K.L. Preschool interpersonal relationships predict kindergarten achievement: Mediated by gains in emotion knowledge // *Journal of applied developmental psychology*. 2015. Vol. 39. P. 44–52. URL: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.04.008>
48. Trentacosta C.J., Izard C.E. Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade // *Emotion*. 2007. Vol. 7, № 1. P. 77. URL: <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77>
49. Izard C. et al. Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk // *Psychological science*. 2001. Vol. 12, № 1. P. 18–23. URL: <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>
50. Rabiner D.L., Godwin J., Dodge K.A. Predicting academic achievement and attainment: the contribution of early academic skills, attention difficulties, and social competence // *School Psychology Review*. 2016. Vol. 45, № 2. P. 250–267. URL: <https://doi.org/10.17105/spr45-2.250-267>
51. Veraksa N.E., Belolutskaya A.K., Vorobyeva I.I., Krashennnikov E.E., Rachkova E.V., Shiyani I.B., Shiyani O.A. Structural dialectical approach in psychology: problems and research results // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2013. Vol. 6 (2). P. 65–77.
52. Comparini L., Douglas E.M., Perez S.N. The Development of Social Cognition: Preschoolers' Use of Mental State Talk in Peer Conflicts // *Early Education and Development*. 2014. Vol. 25 (7). P. 1083–1101. URL: <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.896770>
53. Ornaghi V., Brockmeier J., Grazzani I. Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: a primary school study // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2014. Vol. 119. P. 26–39. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.10.005>
54. Trentacosta C.J., Izard C.E., Mostow A.J., Fine S.E. Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school // *School Psychology Quarterly*. 2006. Vol. 21 (2). P. 148–170. URL: <https://doi.org/10.1521/scpq.2006.21.2.148>
55. Drake J.E., Winner E. How children use drawing to regulate their emotions // *Cognition and Emotion*. 2013. Vol. 27 (3). P. 512–520. URL: <https://doi.org/10.1080/02699931.2012.720567>
56. Kornilova T.V., Chumakova M.A., Krasavtseva Y.V. Emotional intelligence, patterns for coping with decisional conflict, and academic achievement in cross-cultural perspective (evidence from selective Russian and Azerbaijani student populations) // *Psychology in Russia*. 2018. Vol. 11, № 2. P. 114–133.

57. Леонова А.Б., Блиnnикова И.В., Капица М.С. Трансформация системы когнитивных ресурсов при возрастании эмоциональной напряженности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2019. № 1. С. 69–90.
58. Zeytinoglu S. et al. Pathways from maternal effortful control to child self-regulation: the role of maternal emotional support // Journal of Family Psychology. 2017. Vol. 31, № 2. P. 170.
59. Lagattuta K.H. et al. Beyond Sally's missing marble: Further development in children's understanding of mind and emotion in middle childhood // Advances in child development and behavior. 2015. Vol. 48. P. 185–217.
60. Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. № 2 (34). P. 25–32.
61. Blanchette I., Richards A. The influence of affect on higher level cognition: a review of research on interpretation, judgement, decision making and reasoning // Cognition & Emotion. 2010. Vol. 24, № 4. P. 561–595.
62. Graham S.A. et al. The role of comparison in preschoolers' novel object categorization // Journal of experimental child psychology. 2010. Vol. 107, № 3. P. 280–290.

*Поступила в редакцию 31.07.2019 г.; повторно 19.02.2020 г.;
принята 20.02.2020 г.*

Веракса Николай Евгеньевич – доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.
E-mail: neveraksa@gmail.com

Гаврилова Маргарита Николаевна – младший научный сотрудник лаборатории педагогической психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.
E-mail: gavrilovamrg@gmail.com

Белолуцкая Анастасия Кирилловна – кандидат психологических наук, младший научный сотрудник лаборатории педагогической психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.
E-mail: anabel@eurekanet.ru

Тарасова Кристина Сергеевна – кандидат психологических наук, младший научный сотрудник лаборатории педагогической психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.
E-mail: christinap@bk.ru

For citation: Veraksa, N.E., Gavrilova, M.N., Belolutsкая, A.K., Tarasova, K.S. Association between cognitive and emotional development in preschool age. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 75: 115–143. doi: 10.17223/17267080/75/7. In Russian. English Summary

Association between cognitive and emotional development in preschool age

N.E. Veraksa^a, M.N. Gavrilova^a, A.K. Belolutsкая^a, K.S. Tarasova^a

^a *Lomonosov Moscow State University, 1 Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation*

Abstract

This review attempts to analyze and systematize the research on the association between cognitive and emotional development in preschool children.

A total of 18 empirical studies were reviewed. Participants in the research included children aged 3 to 11 attending kindergarten and primary school in different countries. The maximum sample size in the analyzed works was 1066 children, the minimum - 36 children. All of the works presented in the review could be divided into two groups, depending on the objectives. The first group includes studies showing a link between the recognition and understanding of emotions and children's academic achievements. The second group consists of studies on the connection between the success of recognition and understanding the emotions and children's cognitive development.

The results systematization of foreign and Russian works made it possible to identify stable positive links between the indicators of cognitive and emotional development in pre-school and primary school age. As a result of the review, we identified a steady positive connection between the indicators of cognitive development in children and the recognition and understanding the emotions. Recognition and understanding the emotions are positively related to the coefficient of non-verbal intelligence, the ability to decentralize, the distinction between the real and apparent properties of objects and, finally, the initial literacy and academic success of children. In contrast to the recognition of emotions, understanding the emotions was also related to the ability to solve mathematical problems and mathematical thinking. Thus, it can be concluded that emotional development is an important prerequisite for the cognitive development of preschoolers and primary schoolers.

In the context of works by L. Vygotsky and J. Piaget, we turned to the dialectical thinking in preschool age. Our research showed that dialectical thinking does not stand out as a special form of thinking activity in preschool children and, accordingly, does not take into account its impact on the development of children's affects. Nevertheless, in a number of works the authors actually speak about the dialectical structure of mediation, the units of which are "child's behavior", "child's emotional development", "child's academic success", "academic progress" or "attention development". In all of these cases, the key role of the connection between emotional and cognitive development lies in the mediating links in the dialectical structure, such as attention, behavior, self-regulation, and interpersonal relationships. In other words, the results show that preschool children represent reality through dialectical structures and apply dialectical thinking in real life. But the authors do not analyze or associate these mediating links of emotional and cognitive development with the development of children's dialectical thinking. The reason for this may be the methodological limitation associated with the fact that in the tradition of intellectual development of J. Piaget, dialectical thinking is considered only as a form of thinking activity, typical of the post-formal stage of intellectual development in adults (Rigel 1975, Bessetches 2018).

Keywords: preschool age; cognitive development; intelligence; structural dialectical method; thinking; emotional recognition; emotional understanding.

References

1. Barnett, S., Yarosz, D., Thomas, J., & Hornbeck, A. (2006) *Educational effectiveness of a Vygotskian approach to preschool education: A randomized trial*. Rutgers, NJ: National Institute for Early Education Research.
2. Bodrova, E., & Leong, D. J. (2017) Tools of the Mind: a Vygotskian Early Childhood Curriculum. In: Fleeer, M. & van Oers, B. (eds) *International Handbook of Early Childhood Education*. Dordrecht: Springer. pp. 1095–1111. DOI: 10.1007/978-94-024-0927-7_56
3. Clarà, M. (2017). How Instruction Influences Conceptual Development: Vygotsky's Theory Revisited. *Educational Psychologist*. 52(1). pp. 50–62. DOI: 10.1080/00461520.2016.1221765
4. Hill, J. (1993). The use of the Piagetian Method of critical exploration in understanding the cognitive development of children with emotional and behavioural difficulties. *Early Child Development and Care*. 95(1). pp. 105–124. DOI: 10.1080/0300443930950108

5. Greenberg, L.S. (2015) Process diagnosis of levels of emotional processing. *Journal of Psychotherapy Integration*. 2(1). pp. 19–24. DOI: 10.1037/h0101240
6. Vianna, E., & Stetsenko, A. (2006) Embracing history through transforming it: Contrasting Piagetian versus Vygotskian (activity) theories of learning and development to expand constructivism within a dialectical view of history. *Theory & Psychology*. 16(1). pp. 81–108.
7. Vygotsky, L.S. & Danyushevsky, I.I. (1935) *Problema umstvennoy otstalosti*. *Umstvenno otstalyy rebenok* [The problem of mental retardation. Mentally retarded child]. Moscow: Uchpedgiz.
8. Vygotsky, L.S. (1984) *K voprosu o tvorchestve aktera* [On actor's creativity]. Moscow: Pedagogika.
9. Vygotskiy, L.S. (2005) *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Human Development Psychology]. Moscow: Smysl; Eksmo.
10. Belacchi, C., & Farina, E. (2012) Feeling and Thinking of Others: Affective and Cognitive Empathy and Emotion Comprehension in Prosocially. *Hostile Preschoolers. Aggressive Behavior*. 38(2). pp. 150–165. DOI:10.1002/ab.21415
11. Storbeck, J. & Clore, G.L. (2007) On the interdependence of cognition and emotion. *Cognition and Emotion*. 21(6). pp. 1212–1237. DOI: 10.1080/02699930701438020
12. Vygotsky, L.S. (1984) *Sobranie sochineniy v 6 t.* [Collected Works in 6 vols]. Vol. 4. Moscow: Pedagogika.
13. Wentura, D. (2019) Cognition and emotion: on paradigms and metaphors. *Cognition and Emotion*. 33(1). pp. 85–93. DOI: 10.1080/02699931.2019.1567464
14. Bulgarelli, D. & Molina, P. (2016) Social cognition in preschoolers: Effects of early experience and individual differences. *Frontiers in Psychology*. pp. 1–11. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01762
15. Grazzani, I., Ornaghi, V., Conte, E., Pepe, A. & Caprin, C. (2018) The relation between emotion understanding and theory of mind in children aged 3 to 8: The key role of language. *Frontiers in Psychology*. pp 1–10. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00724
16. Stein, N. L. & Trabasso, T. (1992). The Organisation of Emotional Experience: Creating Links among Emotion, Thinking, Language, and Intentional Action. *Cognition and Emotion*. 6(3–4). pp. 225–244. DOI: 10.1080/02699939208411070
17. Harris, P.L., De Rosnay, M. & Pons, F. (2005) Language and children's understanding of mental states. *Current Directions in Psychological Science*. 14(2). pp. 69–73. DOI: 10.1111/j.0963-7214.2005.00337
18. Lagattuta, K.H. (2014) Linking past, present, and future: Children's ability to connect mental states and emotions across time. *Child Development Perspectives*. 8(2). pp. 90–95. DOI: 10.1111/cdep.12065
19. Ackerman, B.P. & Izard, C.E. (2004) Emotion cognition in children and adolescents: Introduction to the special issue. *Journal of Experimental Child Psychology*. 89(4). pp. 271–275. DOI: 10.1016/j.jecp.2004.08.003
20. Eisenberg, N., Sadovsky, A. & Spinrad, T.L. (2005) Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 109. pp. 109–118. DOI: 10.1002/cd.143
21. Pekrun, R. (2017) Emotion and Achievement During Adolescence. *Child Development Perspectives*. 11(3). pp. 215–221. DOI: 10.1111/cdep.12237
22. Romero, C., Master, A., Paunesku, D., Carol, S.D. & Gross, J.J. (2014) Academic and emotional functioning in middle school: The role of implicit theories. *Emotion*. 14(2). pp. 227–234. DOI: 10.1037/a0035490
23. Widen, S.C., Pochedly, J.T. & Russell, J.A. (2015) The development of emotion concepts: A story superiority effect in older children and adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology*. 131. pp. 186–192. DOI: 10.1016/j.jecp.2014.10.009
24. Leontiev, A.N. (2004) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Smysl; Akademiya.

25. Piaget, J. (1969) *Izbrannye psikhologicheskie Trudy* [Selected Psychological Works]. Translated from French. Moscow: Prosveshchenie.
26. Brandier, J.K. (2000) Besedy s Zhanom Piazhe. Beseda shestaya (May-iyun', 1969): Znanie i affektivnost' [Conversations with Jean Piaget. Conversation Six (May-June, 1969): Knowledge and Affectiveness]. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 21(6). pp. 92–94.
27. Piaget, J. (2006) *Moral'noe suzhdenie u rebenka* [Moral judgment of a child]. Translated from French. Moscow: Akademicheskii Proekt.
28. Davydov, V.V. (ed.) (1982) *Sobranie sochineniy: V 6-ti t.* [Collected Works: In 6 vols]. Vol. 2. Moscow: Pedagogika.
29. Piaget, J. (2005) *The Psychology of Intelligence*. Routledge.
30. Bidell, T. (1988) Vygotsky, Piaget and the dialectic of development. *Human Development*. 31(6). pp. 329–348.
31. Basseches, M. (1984) *Dialectical thinking*. Norwood, NJ: Ablex.
32. Lawler, J. (1975) Dialectical philosophy and developmental psychology: Hegel and Piaget on contradiction. *Human Development*. 18(1-2). pp. 1–17. DOI: 10.1159/000271472
33. Riegel, K.F. (1976) The dialectics of human development. *American Psychologist*. 31(10). DOI: 10.1037/0003-066X.31.10.689
34. Averin, V.A. (2011) On the relationship of non-verbal and emotional intelligence of children aged 8 to 11 years. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya – Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology*. 42(259). pp. 60–65. (In Russian).
35. Albanese, O. et al. (2010) Emotion comprehension: The impact of nonverbal intelligence. *The Journal of Genetic Psychology*. 171(2). pp. 101–115. DOI: 10.1080/00221320903548084
36. Coplan, R.J. & Weeks, M. (2009) Shy and soft-spoken: shyness, pragmatic language, and socio-emotional adjustment in early childhood. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*. 18(3). pp. 238–254. DOI: 10.1002/icd
37. Dmitrieva, E.S. & Gelman, V.Y. (2018) Perception of Auditory and Visual Emotional Information in Primary School Age Children and its Impact on Their Academic Progress. *Psychological Science and Education*. 23(5). pp. 29–39. DOI: 10.17759/pse.2018230504
38. Franco, M.G., Beja, M.J., Candeias, A. & Santos, N. (2017) Emotion understanding, social competence and school achievement in children from primary school in Portugal. *Frontiers in Psychology*. 8. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01376
39. Garner, P.W. & Waajid, B. (2012) Emotion knowledge and self-regulation as predictors of pre-schoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 30 (4). pp. 330–343. DOI: 10.1177/0734282912449441
40. Leerkes, E.M. et al. (2008) Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982). pp. 102–124.
41. Voltmer, K. & Von Salisch, M. (2017) Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success. *Learning and Individual Differences*. 59. pp. 107–118. DOI: 10.1016/j.lindif.2017.08.006
42. Von Salisch, M., Haanel, M. & Freund, P.A. (2013) Emotion understanding and cognitive abilities in young children. *Learning and Individual Differences*. 26. pp. 15–19. DOI: 10.1016/j.lindif.2013.04.001
43. Shumakova, N.B. (2012) Psychological peculiarities of development of intellectually gifted children at elementary school age. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya – Psychological-Educational Studies*. 4(4). (In Russian). [Online] Available from: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_4_3220.pdf
44. Blankson, A.N. et al. (2013) Developmental dynamics of emotion and cognition processes in preschoolers. *Child Development*. 84(1). pp. 346–360. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2012.01841.x

45. Denham, S.A. et al. (2012) Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & Emotion*. 26(4). pp. 667–679. DOI: 10.1080/02699931.2011.602049
46. Rhoades, B.L. et al. (2011) Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly*. 26(2). pp. 182–19. DOI: /10.1016/j.ecresq.2010.07.003
47. Torres, M.M., Domitrovich, C.E. & Bierman, K.L. (2015) Preschool interpersonal relationships predict kindergarten achievement: Mediated by gains in emotion knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 39. pp. 44–52. DOI: 10.1016/j.appdev.2015.04.008
48. Trentacosta, C.J. & Izard, C.E. (2007) Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*. 7(1). pp. 77. DOI: 10.1037/1528-3542.7.1.77
49. Izard, C. et al. (2001) Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*. 12(1). pp. 18–23. DOI: 10.1111/1467-9280.00304
50. Rabiner, D.L., Godwin, J. & Dodge, K.A. (2016) Predicting academic achievement and attainment: the contribution of early academic skills, attention difficulties, and social competence. *School Psychology Review*. 45(2). pp. 250–267. DOI: 10.17105/spr45-2.250-267
51. Veraksa, N.E., Belolutsкая, A.K., Vorobyeva, I.I., Krashennnikov, E.E., Rachkova, E.V., Shiyani, I.B. & Shiyani, O.A. (2013). Structural dialectical approach in psychology: problems and research results. *Psychology in Russia: State of the Art*. 6(2). pp. 65–77. DOI: 10.11621/pir.2013.0206
52. Comparini, L., Douglas, E.M., & Perez, S.N. (2014) The Development of Social Cognition: Preschoolers' Use of Mental State Talk in Peer Conflicts. *Early Education and Development*. 25(7). pp. 1083–1101. DOI: 10.1080/10409289.2014.896770
53. Ornaghi, V., Brockmeier, J. & Grazzani, I. (2014) Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. *Journal of Experimental Child Psychology*. 119. pp. 26–39. DOI: 10.1016/j.jecp.2013.10.005
54. Trentacosta, C.J., Izard, C.E., Mostow, A.J. & Fine, S.E. (2006) Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*. 21(2). pp. 148–170. DOI: 10.1521/scpq.2006.21.2.148
55. Drake, J.E. & Winner, E. (2013). How children use drawing to regulate their emotions. *Cognition and Emotion*. 27(3). pp. 512–520. DOI: 10.1080/02699931.2012.720567
56. Kornilova, T.V., Chumakova, M.A. & Krasavtseva, Y.V. (2018) Emotional intelligence, patterns for coping with decisional conflict, and academic achievement in cross-cultural perspective (evidence from selective Russian and Azerbaijani student populations). *Psychology in Russia*. 11(2). pp. 114–133. DOI: 10.11621/pir.2018.0209
57. Leonova, A.B., Blinnikova, I.V. & Kapitsa, M.S. (2019) Cognitive tasks performance in emotional tension increasing. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya – Moscow University Psychology Bulletin*. 1. pp. 69–90. (In Russian). DOI: 10.11621/vsp.2019.01.69
58. Zeytinoglu, S. et al. (2017) Pathways from maternal effortful control to child self-regulation: The role of maternal emotional support. *Journal of Family Psychology*. 31(2). pp. 170. DOI: 10.1037/fam0000271
59. Lagattuta, K.H. et al. (2015) Beyond Sally's missing marble: Further development in children's understanding of mind and emotion in middle childhood. *Advances in Child Development and Behavior*. 48. pp. 185–217. DOI: 10.1016/bs.acdb.2014.11.005
60. Smirnova, E.O. (2019) Specific features of modern preschool childhood. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal*. 2(34). pp. 25–32. (In Russian). DOI: 10.11621/npj.2019.0205

61. Blanchette, I. & Richards, A. (2010) The influence of affect on higher level cognition: A review of research on interpretation, judgement, decision making and reasoning. *Cognition & Emotion*. 24(4). pp. 561–595. DOI: 10.1080/02699930903132496
62. Graham, S.A. et al. (2010) The role of comparison in preschoolers' novel object categorization. *Journal of Experimental Child Psychology*. 107(3). pp. 280–290. DOI: 10.1016/j.jecp.2010.04.017

*Received 31.07.2019; Revised 19.02.2020;
Accepted 20.02.2020*

Nikolay Ev. Veraksa – Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. D. Sc. (Psychol.).

E-mail: neveraksa@gmail.com

Margarita N. Gavrilova – Junior Researcher, Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University.

E-mail: gavrilovamrg@gmail.com

Anastasia K. Belolutsкая – Junior Researcher, Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: anabel@eurekanet.ru

Kristina S. Tarasova – Junior Researcher, Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: christinap@bk.ru

УДК 159.9.072

МОТИВАЦИОННАЯ МОДАЛЬНОСТЬ КАК ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ЗАМЕЩАЮЩЕМУ РОДИТЕЛЬСТВУ

Е.А. Боенкина^а, О.М. Краснорядцева^б, Э.А. Щеглова^б, Е.В. Бредун^б

^а Муниципальное казенное учреждение «Организационно-методический центр», 636200, Томская область, Бакcharский район, село Бакchar, ул. Ленина, д. 53

^б Томский государственный университет, 634050, Россия, Томск, пр. Ленина, д. 36

Рассматриваются основные подходы к изучению факторов, влияющих на успешность замещающих семей. Обосновывается выделение в качестве целевого исследовательского феномена модальности мотивации к замещающему родительству. Представлены данные эмпирического исследования, проведенного с помощью глубинного интервью и ряда диагностических методик для определения общей психологической готовности у кандидатов и замещающих родителей, проживающих на территории Томской области. Особое внимание уделяется анализу результатов исследования «диагностической нагрузки» доминирующей мотивационной модальности при оценке сформированности уровня общей психологической готовности к принятию на воспитание приемного ребенка.

Ключевые слова: замещающее родительство; психологическая готовность; мотивационная модальность; приемный ребенок.

Введение

Социальные, педагогические, психологические проблемы детей-сирот и проблемы замещающей семьи уже несколько десятилетий являются предметом междисциплинарного изучения (Дж. Браун, Дж. Боулби, Т.Р. Cross, У. Голдфарб, J.P. Gleeson, J. Eblen-Manning, E. Koh, Р.Ф. Коннер, S.J. Leathers, N. Rolock, M.D. Salas, В. Сатир, J.E. Spielfogel, Д. Хейли, Р.А. Шпиц и др.).

Среди факторов, влияющих на успешность замещающих, фостеровских и других видов семей, воспитывающих неродных детей, традиционно выделяют:

– факторы, связанные с особенностями ребенка, историей его жизни, возрастом, поведением (Т. Reilly, L. Platz, J. Strijker, E.J. Knorth, R.G. McRoy, J.A. Rosenthal и др.) [1–4]. В исследованиях, проведенных в США и Великобритании, было обнаружено, что чем старше приемный ребенок, тем выше риск отказа приемного родителя от его воспитания (прекращение договора о помещении ребенка в семью) [5];

– факторы, связанные с особенностями замещающих родителей – личностными качествами (M. Hamilton, P. Christopher), мотивацией (W. McDermid; S. De Maeyer, J. Vanderfaellie, F. Vanschoonlandt, M. Robberechts, F. Van Holen и др.), социальной поддержкой (J.A. Rosenthal, W. Berry,

G. Callaghan; F. Maclay и др.), образованием (K. Barth, G. Brooks, G. Howard, Smith M.), жизненным и родительским опытом (J.A. Rosenthal, N. Erich, N. Leung, C.H. Patterson).

В современной психологии замещающее родительство рассматривается как интегральное психологическое образование, включающее совокупность ценностно-смысловых ориентаций родителя, его установок, убеждений и ожиданий, принятие и переживание родительской позиции и родительской ответственности, родительских чувств и стиля семейного взаимодействия [6, 7]. Замещающую семью рассматривают и как реабилитационную структуру, обеспечивающую компенсацию депривационных нарушений у приемных детей (Д. Боулби, М.В. Иванова, В.Н. Ослон, А.М. Прихожан, Р. Спитц, Н.Н. Толстых, Е.В. Ушакова и др.). В этой связи особую значимость имеют задачи федеральной целевой программы «Россия без сирот» на 2013–2020 гг., ориентированные на совершенствование системы подбора и подготовки граждан, желающих принять на воспитание в свои семьи детей-сирот, а также комплексного сопровождения замещающих семей [8]. Сегодня в достаточно широком круге исследований представлены научные обоснования необходимости повышения психолого-педагогического потенциала замещающей семьи через специальную подготовку будущих замещающих родителей (И.Ф. Дементьева, В.Н. Ослон, Ю.Н. Кузнецова, Л.Я. Олиференко, И.Н. Курбацкий, Н.А. Палиева, Ю.В. Позднякова, С.С. Пиюкова, В.В. Шпакова, Г.Г. Филиппова, Н.В. Майн и др.). В них авторы выделяют базовые компетенции, развитию которых необходимо уделять внимание в процессе подготовки (инструментальные, межличностные, мотивационно-целеполагающие, операциональные).

Анализ наработанного опыта разработки и внедрения психолого-педагогических практик подготовки замещающей семьи к приему ребенка (В.Н. Ослон, Н.А. Хрусталькова, С.Н. Гринберг, В.И. Долгова, Ю.А. Рокицкая, Н.А. Меркулова и др.) дает основание для вывода о том, что изучение феномена готовности к замещающему родительству продолжает оставаться востребованным социальным заказом [9, 10].

В структуре феномена психологической готовности к замещающему родительству выделяют, по мнению ряда исследователей, такие компоненты, как сформированный образ ребенка, реалистичные ожидания о приемном ребенке, степень информированности, ресурсности будущей замещающей семьи, воспитательные установки (характер взаимодействия родителя и ребенка) [11, 12]. Г.Г. Филиппова, рассматривая психологическую готовность к воспитанию приемного ребенка, выделяет 5 основных блоков:

1. Личностная готовность: общая личностная зрелость и личностные качества.

2. Мотивационная готовность: зрелость мотивации принятия ребенка в семью, при которой ребенок не становится средством самореализации родителей, средством удержания партнера или укрепления семьи, средством компенсации своих детско-родительских отношений; ребенок должен быть полноправным членом семьи.

3. Сформированность родительской компетентности: отношение к ребенку как субъекту не только физических, но и психологических потребностей и субъективных переживаний; гибкость в выборе методов воспитания; необходимые знания о физическом и психическом развитии «брошенного» ребенка; способность к совместной деятельности с ребенком; навыки воспитания и обучения.

4. Адекватность моделей материнской роли.

5. Сформированность воспитательного потенциала родителей [13. С. 148–165].

Приоритетность учета именно мотивационного фактора при оценке психологической готовности к принятию ребенка в семью отмечали в своих работах А.А. Аладьина, М.А. Бебчук, И. Дуновски, Е.Б. Жуйкова, Ж.А. Захарова, О.Б. Зерницкий, О.А. Карабанова, Т.З. Козлова, Г.С. Красницкая, Ю.Ф. Лахвич, В.А. Маглыш, Л.И. Наumenко, Н.А. Палеева, Л.С. Печникова, А.М. Прихожан, В.В. Савченко, Д. Себб, Л.И. Смагина, Г.Н. Соломахина, Т.Е. Котов, Е.В. Ушакова, И.А. Фурманов и др. В конкретных эмпирических исследованиях выделены и достаточно подробно описаны доминирующие у приемных родителей различные виды мотивации [14–16], мотивационные комплексы (гармоничный, альтруистический, акизитивный, нормативный и эгоцентричный) [17], особенности мотивационной направленности [18]. Однако, несмотря на значительный массив накопленных исследовательских данных о различных аспектах «мотивационного фактора», ощущается выраженная дефицитарность именно в качественном психологическом описании многомерности такого феномена, как мотивация психологической готовности к весьма специфическому виду деятельности, каковым является замещающее родительство, в свою очередь, тоже представляющее собой многоуровневое образование. На ликвидацию (впрочем, возможно, и частичную) этой дефицитарности за счет попытки выделения качественной специфичности различных компонентов мотивации к замещающему родительству и было предпринято исследование, результаты которого представлены в данной статье.

Материалы и методы исследования

Цель эмпирического исследования – изучить модальность мотивации к замещающему родительству у людей с разным опытом воспитания приемных детей.

Для определения общей психологической готовности к деятельности по замещающему родительству использовался *авторский вариант глубинного интервью*, разработанный с учетом описанного в литературе опыта опроса и беседы с кандидатами в замещающие родители [6, 11, 12, 14, 15, 17]. Основными векторами интервью выступали индикаторы материального достатка, социального статуса, осознанности принимаемого решения, мотивирования к замещающему родительству, опыта и качества семейных отношений, ожиданий и опасений кандидатов от прихода ребенка в семью, родительских установок кандидатов.

Обработка результатов глубинного интервью осуществлялась с помощью метода семантического дифференциала (Ч. Осгуд) с целью построения семантического пространства общей психологической готовности к замещающему родительству. Координатами понятий в семантическом пространстве выступали их оценки по биполярной градуированной семибалльной оценочной шкале, противоположные полюсы которой были заданы с помощью вербальных антонимов от «абсолютно не готов» до «готов по всем показателям» (табл. 1).

Таблица 1

Оценочная шкала результатов глубинного интервью

Показатель готовности	Абсолютно не готов	Не готов	Скорее не готов	Трудно определить	Скорее готов	В целом готов	Готов по всем показателям
Балл	-3	-2	-1	0	1	2	3

Отбор диагностического инструментария для выявления различных аспектов мотивации к замещающему родительству осуществлялся путем экспертной оценки содержания психодиагностических комплексов, представленных в ряде специальных разработок по проведению психологического обследования кандидатов на принятие детей на воспитание в свои семьи [19, 20]. В качестве экспертной группы выступали педагоги-психологи и специалисты служб сопровождения замещающих семей Томской области.

По итогам экспертной оценки была сформирована диагностическая батарея, включающая в себя следующие тестовые опросники:

1. «Диагностика самооценки мотивации одобрения» (тест на искренность ответов Д. Марлоу, Д. Крауна). Данный тест позволяет оценить желание испытуемого получить одобрение окружающих в отношении своих слов и поступков.

2. «Диагностика полимотивационных тенденций в “Я-концепции” личности» (С.М. Петрова). Данный тест позволяет выявить доминирование мотивационных тенденций (акизитивная (материальная), гедонистическая, оптимистическая, коммуникативная, познавательная, трудовая, нормативная, нравственная, губристическая, пугническая, эгоцентрическая, альтруистическая, позитивного отношения к людям, избегания неприятностей, индивидуализации).

3. Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса.

4. Опросник «Семейной динамики» (в адаптации А.Б. Холмогоровой, Н.Г. Гараня и др.).

5. Немецкий опросник социальной поддержки F-SOZU-22 (G. Sommer, T. Fydrich), позволяющий определить коэффициент удовлетворенности различными видами социальной поддержки – эмоциональной, инструментальной, информационной, социальной интеграции.

Анализ эмпирических данных, полученных с помощью сформированной тестовой батареи, проводился с помощью множественного регрессионного

анализа, позволяющего выявить качественную специфичность связей между общей психологической готовностью к замещающему родительству (зависимая переменная) и несколькими значимыми характеристиками мотивации к принятию на воспитание приемных детей (независимые переменные).

Исследование проводилось в Бакcharском районе Томской области в течение 2012–2019 гг. Выборку составили 195 человек в возрасте от 28 до 63 лет, среди которых были как те, кто имел разный опыт замещающего родительства, так и те, кто пока только изъявил желание принять на воспитание в свои семьи приемных детей.

Результаты исследования и их обсуждение

По итогам проведенного глубинного интервью, результаты которого были проанализированы с помощью частотного анализа, вся исследовательская выборка была разделена на 4 группы с учетом качественных особенностей общего показателя психологической готовности к замещающему родительству (табл. 2).

Таблица 2

Психологическая готовность к замещающему родительству

Группа		Общий показатель готовности						
		Абсолютно не готов	Не готов	Скорее не готов	Трудно определить	Скорее готов	В целом готов	Готов по всем показателям
Группа 1 (n = 55)	Частота	–	–	–	2	53	–	–
	%	–	–	–	3,6	96,4	–	–
Группа 2 (n = 50)	Частота	–	–	–	–	38	12	–
	%	–	–	–	–	76,0	24,0	–
Группа 3 (n = 20)	Частота	9	11	–	–	–	–	–
	%	45,0	55,0	–	–	–	–	–
Группа 4 (n = 70)	Частота	–	43	27	–	–	–	–
	%	–	61,4	38,6	–	–	–	–

В табл. 3, 4 представлены наиболее показательные сравнительные обобщенные результаты базовых индикаторов общей психологической готовности к замещающему родительству.

Анализ полученных данных показал, что среди замещающих семей более высокие показатели общей психологической готовности демонстрируют родители (или кандидаты в родители), которые по результатам глубинного интервью были отнесены к группам 1 и 2. К группам 3 и 4 были отнесены те представители исследовательской выборки, которые в ходе глубинного интервью продемонстрировали не очень высокий и даже низкий уровень сформированности показателей общей психологической готовности.

Таким образом, использование глубинного интервью позволило выделить наиболее выраженные качественные характеристики общей психологической готовности к замещающему родительству, проявляющиеся в каждой из выделенных групп исследовательской выборки.

Таблица 3

Доминирующие причины, по которым родители взяли (или хотят взять) детей на воспитание в семью

Мотивы принятия ребенка в семью	Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4
Взросление кровных детей	+	+	+	
Неудачные попытки завести собственных детей	+	+	+	
Представление, что приемный ребенок укрепит семью	+	+	+	
Желание помочь детям	+			+
Поиск смысла жизни, возможность самореализации	+			
Долг перед умершими родственниками	+	+	+	+
Решение проблемы занятости	+	+	+	
Повторный брак		+		
Предразводное состояние семьи		+	+	
Изменение материального положения		+	+	
Необходимость дополнительных помощников по хозяйству		+	+	
Возможность получения льгот			+	

Таблица 4

Доминирующие причины, по которым, по мнению замещающих родителей, они могут вернуть приемного ребенка в государственные учреждения

Причины возможного возврата ребенка	Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4
Ничто не может заставить вернуть ребенка обратно в государственное учреждение	+	+		
Желание самого ребенка уйти из их семьи	+	+	+	+
«Трудное» поведение ребенка			+	+
Болезнь ребенка		+	+	+
Опасение за других детей, проживающих в семье			+	

Так, первую группу составили действующие замещающие родители и кандидаты в эту социальную позицию. У всех них на момент исследования преобладают мотивация самореализации, поиск смысла жизни, переживание определенной социальной миссии, альтруистический мотивационный комплекс. Они считают, что единственной причиной, по которой может состояться возврат приемного ребенка в государственное учреждение, может быть только желание самого ребенка уйти из их семьи.

Во второй группе оказались только действующие замещающие родители. Доминирующей мотивацией практически всех является конструктивная мотивация (самоценность ребенка, желание иметь большую семью, представление, что приемный ребенок укрепит семью). Важным показателем является тот факт, что на момент исследования в этих замещающих семьях все было благополучно. В качестве причин, по которым может, по мнению

опрошенных, состояться возврат приемного ребенка в государственное учреждение, помимо желания самого ребенка уйти из их семьи, отмечают еще и возможные проблемы со здоровьем.

Третью группу составили как замещающие родители, так и кандидаты, у которых на момент обследования преобладала деструктивная мотивация (изменение материального положения, необходимость дополнительных помощников по хозяйству, возможность получения льгот). Обращает на себя внимание, что причинами, по которым они могут вернуть приемного ребенка в государственное учреждение, среди прочих указываются «трудное» поведение ребенка, опасение за других детей, проживающих в семье.

Четвертую группу составили замещающие родители (кровные родственники приемным детям), воспитывающие внуков, племянников, у которых на момент обследования преобладала мотивация чувства долга. Именно для этой группы респондентов характерны мотивация следования примеру родственников, знакомых, принятие решений после сильного эмоционального переживания в момент случайной встречи с ребенком в больнице или детском учреждении. Причинами же возможного возврата приемного ребенка в государственное учреждение указываются серьезные проблемы со здоровьем ребенка либо различные девиации в его поведении.

В табл. 5 представлены сравнительные социально-демографические сведения о респондентах.

Таблица 5

Социально-демографические сведения об исследовательской выборке

Признак	Группа 1 (n = 55)		Группа 2 (n = 50)		Группа 3 (n = 20)		Группа 4 (n = 70)	
Возраст	40 (± 10,6) лет		41 (± 9,7) лет		44 (± 9) лет		49 (± 8,7) лет	
Пол								
	Частота	%	Частота	%	Частота	%	Частота	%
Женский	50	91	45	90	19	95	52	74
Мужской	5	9	5	10	1	5	18	26
Семейное положение								
	Частота	%	Частота	%	Частота	%	Частота	%
Состоит в браке	38	69	41	82	16	80	55	79
Не состоит в браке	5	9	2	4	1	5	8	11
Вдова	6	11	3	6	2	10	4	6
Разведен	6	11	4	8	1	5	3	4
Кровные дети								
	Частота	%	Частота	%	Частота	%	Частота	%
Есть	45	82	45	90	20	100	60	86
Нет	10	18	5	10	–	–	10	14
Образование								
	Частота	%	Частота	%	Частота	%	Частота	%
Среднее	12	22	10	20	8	40	34	49
Среднее специальное	40	73	36	72	11	55	27	39
Высшее	3	5	4	8	1	5	9	12

Представленная в таблице информация свидетельствует об отсутствии существенных различий в группах по выделенным социально-демографическим признакам. Это подтверждает неоднократно фиксируемые в исследованиях данные о том, что существующие типологические особенности готовности к деятельности по созданию замещающей семьи характеризуются многомерностью психологической детерминации [11–13, 15, 17 и др.].

С целью расширения прогностических возможностей диагностической информации о доминирующей модальности мотивации у кандидатов в замещающие родители был проведен регрессионный анализ эмпирических результатов, полученных на следующем этапе исследования. Зависимой переменной (откликом) выступал общий показатель психологической готовности. В качестве предикторов (независимых переменных, в качестве которых выступали различные аспекты модальности мотивации, замеряемые с помощью тестовых опросников, включенных в диагностическую батарею) в регрессионный анализ были включены 11 переменных:

- самооценка мотивации одобрения;
- мотивация к избеганию неудач;
- материальная мотивация;
- коммуникативная мотивация;
- нормативная мотивация;
- нравственная мотивация;
- аффективное восприятие отношений;
- ролевая структура семьи;
- степень личностной зрелости;
- стабильность и качество межличностных отношений;
- уровень удовлетворенности.

Множественный регрессионный анализ проводился с применением метода «шаговый отбор». В результате была получена регрессионная модель ($R = 0,674$; $R^2 = 0,455$; $p < 0,001$), включающая 5 предикторов: самооценку мотивации одобрения, ролевую структуру семьи, стабильность и качество межличностных отношений, уровень удовлетворенности, материальную мотивацию. Данная модель показывает, что сочетание именно этих психологических характеристик определяет общую психологическую готовность замещающих семей. Коэффициенты уравнения регрессии приведены в табл. 6.

Значения коэффициентов, вычисленных для каждого предиктора, дают основание полагать, что формированию высокой психологической готовности способствуют, с одной стороны, выраженная самооценка мотивации одобрения, низкая степень риска ролевой структуры семьи, низкая степень риска стабильности и качества межличностных отношений, а с другой – выраженная материальная мотивация и низкий уровень удовлетворенности.

Регрессионный анализ был проведен и отдельно в группах респондентов с высокой и низкой психологической готовностью. В качестве метода, определяющего предикторы уравнения регрессии, применялся метод шагового отбора.

Таблица 6

Коэффициенты уравнения регрессии (общая выборка)*

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
	B	Стандартная ошибка	Бета		
Константа	7,513	1,152		6,522	0,000
Самооценка мотивации одобрения	0,101	0,026	0,229	3,943	0,000
Ролевая структура семьи	-0,142	0,019	-0,441	-7,444	0,000
Стабильность и качество межличностных отношений	-0,568	0,169	-0,196	-3,361	0,001
Уровень удовлетворенности	-0,116	0,042	-0,158	-2,781	0,006
Материальная мотивация	0,299	0,147	0,118	2,032	0,044

* Зависимая переменная – общий показатель готовности.

Для респондентов с высокой психологической готовностью (группы 1, 2) была получена регрессионная модель ($R = 0,298$; $R^2 = 0,089$; $p = 0,018$), включающая 2 предиктора: коммуникативную мотивацию и самооценку мотивации одобрения. Значения коэффициентов уравнения регрессии приведены в табл. 7.

Таблица 7

**Коэффициенты уравнения регрессии
(замещающие семьи с высокой психологической готовностью)***

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
	B	Стандартная ошибка	Бета		
Константа	1,387	0,165		8,409	0,000
Самооценка мотивации одобрения	-0,022	0,013	-0,176	-1,703	0,092
Коммуникативная мотивация	0,107	0,048	0,229	2,216	0,029

* Зависимая переменная – общий показатель готовности.

Для респондентов с низкой психологической готовностью (группы 3, 4) была получена регрессионная модель ($R = 0,511$; $R^2 = 0,262$; $p < 0,001$), включающая 4 предиктора: уровень удовлетворенности, мотивацию к избеганию неудач, аффективное восприятие отношений и ролевую структуру семьи. Значения коэффициентов полученного уравнения регрессии представлены в табл. 8.

Представленные в аналитических таблицах коэффициенты уравнения регрессии показывают силу и характер влияния каждого выделенного мотивационного предиктора на общую психологическую готовность к замещающему родительству.

Таблица 8

**Коэффициенты уравнения регрессии
(замещающие семьи с низкой психологической готовностью)***

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
	B	Стандартная ошибка	Бета		
Константа	-1,564	0,831		-1,881	0,063
Мотивация к избеганию неудач	0,017	0,010	0,171	1,788	0,077
Аффективное восприятие отношений	0,088	0,019	0,645	4,730	0,000
Рольевая структура семьи	-0,092	0,021	-0,609	-4,463	0,000
Уровень удовлетворенности	-0,055	0,020	-0,263	-2,793	0,006

* Зависимая переменная – общий показатель готовности.

Таким образом, получена достоверная аналитическая информация, свидетельствующая о следующем:

– определяющими детерминационными факторами высокой общей психологической готовности к замещающему родительству являются низкая мотивация одобрения (высокая требовательность к себе) и высокая коммуникативная мотивация;

– определяющими детерминационными факторами низкой психологической готовности к замещающему родительству являются высокая мотивация к избеганию неудач и высокая степень аффективного восприятия отношений в сочетании с низкой степенью ролевой структуры семьи и низким уровнем удовлетворенности социальной поддержкой.

Заключение

Полученные результаты можно рассматривать как еще одно свидетельство того, что многомерное пространство человека представлено сложной организацией различных психологических модальностей, характеризующихся качественной специфичностью компонентов [20].

Использование возможностей множественного регрессионного анализа позволило в условиях конкретного эмпирического исследования выделить из совокупности показателей, отражающих разные психологические «мерности» феномена мотивации к замещающему родительству, те переменные (предикторы), которые несут на себе существенную «диагностическую нагрузку» при оценке сформированности уровня общей психологической готовности к принятию на воспитание приемного ребенка. Представляется, что в данном случае есть все основания говорить о феномене мотивационной модальности как прогностической характеристике, которую можно использовать в практиках работы по подготовке кандидатов в замещающие родители. Так, получен позитивный опыт апробации модели психолого-педагогического сопровождения подготовки к замещающему родительству, разработанной с учетом особенностей доминирующей мотивационной мо-

дальности у кандидатов в замещающие родители. Апробация осуществлялась в 2018–2019 гг. на базе Школы приемных родителей в ОГКУ «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей» Бакcharского района Томской области. Зафиксированная динамика эффективности гармонизации психологической готовности к замещающему родительству наиболее выраженно проявлялась именно по следующим характеристикам мотивационной модальности:

– снижение уровня деструктивной и «недостаточно конструктивной» мотивации (желание приобрести материальные выгоды, использовать ребенка в своих интересах, получать вознаграждение за труд замещающего родителя, стаж работы, создать многодетную семью, чтобы приобрести определенный статус и льготы);

– рост доминирования конструктивной мотивации (желание помочь детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, ориентация на то, что приемный ребенок укрепит семью, самооценność ребенка, переживание определенной социальной миссии).

Литература

1. Reilly T., Platz L. Characteristics and challenges of families who adopt children with special needs: an empirical study // *Children and Youth Services Review*. 2003. Vol. 25, № 10. P. 781–803.
2. Strijker J., Knorth E.J. Family fostering behind the dykes: Practice and research // *Promoting Competence in Children and Families* / H. Grietens, E.J. Knorth, P. Durning, J.E. Dumas (eds). Leuven : Leuven University Press, 2007. P. 125–148.
3. McRoy R.G. Special Needs adoptions: practice issues. New York : Garland Publishing Inc., 1999. P. 89–92.
4. Rosenthal J.A. Outcomes of adoption of children with special needs // *The Future of Children*. 1993. Vol. 3 (1). P. 77–88.
5. Barth R.P., Miller J.M. Building Effective Post-Adoption Services: What is the Empirical Foundation? // *Family Relations*. 2000. Vol. 49. № 4. P. 447–455.
6. Алдашева А.А., Зеленова М.Е. К проблеме построения профессиограммы специалиста «замещающий родитель» // *Вестник МГОУ. Сер. Психологические науки*. 2016. № 1. С. 99–113.
7. Проблема сиротства в современной России: психологический аспект / отв. ред. А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. М. : Ин-т психологии РАН, 2015. 670 с.
8. Концепция Федеральной целевой программы «Россия без сирот» на 2013–2020 годы. URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/0>
9. Гринберг С.Н. Приемная семья: психологическое сопровождение и тренинги. СПб. : Речь, 2009. 106 с.
10. Абрамова А.А. Культура родительства современности: основные противоречия и инновационные тенденции // *Культура на рубеже эпох*. М. : Ред.-изд. комплекс МГТУ им. М. Шолохова, 2011. Вып. 7. С. 24–28.
11. Разина Н.В., Панина Т.В. Психологическая готовность к замещающему родительству в семьях с разным социальным статусом // *Семья и психическое здоровье*. 2015. № 5. С. 22–30.
12. Долгова В.И., Рокицкая Ю.А., Меркулова Н.А. Готовность родителей к воспитанию детей в замещающей семье. М. : Перо, 2015. 180 с.
13. Филиппова Г.Г. Психология материнства. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 240 с.

14. Филькина О.М., Шанина Т.Г., Кочерова О.Ю. и др. Мотивы создания замещающих семей у потенциальных приемных родителей // Системная интеграция в здравоохранении. 2009. Вып.4 (6). С. 54–65.
15. Паламарчук Е.М. Мотивация принятия ребенка в семью как фактор успешности замещающего родительства // Pedagogical Review : науч.-пед. обозрение. 2016. № 2 (12). С. 31–37.
16. Маглыш В.А. Факторы и закономерности формирования родительских установок кандидатов в усыновители // Психологический журнал. 2007. № 2 (14). С. 82–88.
17. Палеева Н.А., Савченко В.В., Соломахина Г.Н. Мотивация принятия приемного ребенка в замещающую семью // Общество. Среда. Развитие. 2011. № 1. С. 132–137.
18. Боенкина Е.А. Определение мотивационной направленности у кандидатов в замещающие родители как профилактика вторичного сиротства // Психология, социология и педагогика. 2015. № 12. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/12/6172> (дата обращения: 07.02.2019).
19. Ослон В.Н. Практическое руководство по проведению психологического обследования граждан, желающих принять детей на воспитание в свои семьи. М., 2013. 232 с.
20. Диагностические материалы определения воспитательного потенциала родителей и их психологической совместимости с ребенком / под общ. ред. А.И. Остроуховой. Ставрополь : Литера, 2014. 133 с.
21. Кабрин В.И. Транскоммуникация и личностное развитие: психология коммуникативного развития человека как личности. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1992. 256 с.

*Поступила в редакцию 06.11.2019 г.; повторно 31.01.2020 г.;
принята 05.02.2020 г.*

Боенкина Елена Алексеевна – методист муниципального казенного учреждения «Организационно-методический центр», главный муниципальный внештатный педагог-психолог.

E-mail: elboen@mail.ru

Красноярцева Ольга Михайловна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии Томского государственного университета.

E-mail: krasnoo@mail.ru

Щеглова Элеонора Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета.

E-mail: shcheglova@sibmail.com

Бредун Екатерина Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета.

E-mail: bredun.88@mail.ru

For citation: Boenkina, E.A., Krasnoryadtseva, O.M., Shcheglova, E.A., Bredun, E.V. Motivational Modality as a Prognostic Characteristic of Psychological Readiness for Foster Parenting. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 75: 144–158. doi: 10.17223/17267080/75/8. In Russian. English Summary

Motivational Modality as a Prognostic Characteristic of Psychological Readiness for Foster Parenting

E.A. Boenkina^a, O.M. Krasnoryadtseva^b, E.A. Shcheglova^b, E.V. Bredun^b

^a Municipal State Institution "Organizational and Methodological Center", 53, Lenin Str., 53, Bakchar, Tomsk Region, 636200, Russian Federation

^b Tomsk State University, 36, Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract

The article presents an analytical justification for the relevance of studying the phenomenon of readiness for foster parenting. The priority of the motivational factor in assessing the psychological readiness for adopting a child is shown in psychological and pedagogical practices in preparing a substitutional family for a child. There is a marked deficiency in the qualitative psychological description of the multidimensionality of such a phenomenon as the motivation of psychological readiness for a very specific type of activity, as substitutional parenting as a multi-level education. The tasks of a specific empirical study are presented aimed at studying the qualitative specificity of various components of motivation for foster parenting. The used research methods are described: the author's version of the in-depth interview to determine the general psychological readiness for activities in foster parenting; the diagnostic battery for identifying various aspects of motivation for foster parenting, selected by expert evaluation by experienced teachers, psychologists and specialists of support services for foster families of the Tomsk region. Processing the results of the in-depth interview was carried out using the method of semantic differential in order to build a semantic space of general psychological readiness for foster parenting. A research sample of 195 people aged 28 to 63 years is described, among them were both those who had different experiences of substitutional parenthood, and those who so far have only expressed a desire to adopt foster children in their families. The results of multiple regression analysis of empirical data are presented, which allows revealing the qualitative specificity of the relationship between the general psychological readiness for foster parenting (dependent variable) and several significant characteristics of motivation to adopt foster children (independent variables). From the set of indicators reflecting different psychological "dimensions" of the phenomenon of motivation for foster parenting, those variables (predictors) are identified that bear a significant "diagnostic burden" in assessing the formation of general psychological readiness level to adopt a child. It seems that in this case there is every reason to talk about the phenomenon of motivational modality as a prognostic characteristic that can be used in the practice of preparing candidates for foster parents. The positive experience of testing the model of psychological and pedagogical support of preparation for foster parenthood is briefly presented, which is developed taking into account the characteristics of the dominant motivational modality of foster parents candidates.

Keywords: substitutional parenthood; psychological readiness; motivational modality; adopted child.

References

1. Reilly, T. & Platz, L. (2003) Characteristics and challenges of families who adopt children with special needs: an empirical study. *Children and Youth Services Review*. 25(10). pp. 781–803.
2. Strijker, J. & Knorth, E.J. (eds) (2007) *Family fostering behind the dykes: Practice and research. Promoting Competence in Children and Families*. Dumas Leuven: Leuven University Press. pp. 125–148.
3. McRoy, R.G (1999) *Special Needs adoptions: practice issues*. New York: Garland Publishing Inc. pp. 89–92.
4. Rosenthal, J.A. (1993) Outcomes of adoption of children with special needs. *The Future of Children*. 3(1). pp. 77–88.
5. Barth, R.P. & Miller, J.M. (2000) Building Effective Post-Adoption Services: What is the Empirical Foundation? *Family Relations*. 49(4) pp. 447–455.
6. Aldasheva, A.A. & Zelenova, M.E. (2016) To the problem of the professiogram construction of the specialist специалиста "a foster parent". *Vestnik MGOU. Seriya: Psikhologicheskie nauki – MGOU Publ. Series: Psychological sciences*. 1. pp. 99–113. DOI: 10.18384/2310-7235-2016-1-99-114

7. Makhnach, A.M., Prikhozhan, N.N. & Tolstykh, N.N. (eds) (2015) *Problema sirotstva v sovremennoi Rossii: psikhologicheskii aspekt* [The problem of orphanhood in modern Russia: psychological aspect]. Moscow: RAS.
8. Russia. (n.d.) *Kontseptsiya Federal'noi tselevoi programmy "Rossiya bez sirot" na 2013–2020 gody* [The concept of the special federal programme "Russia without orphans" for 2013–2020 years. [Online] Available from: <https://docviewer.yandex.ru/view/0>
9. Grinberg, S.N. (2009) *Priemnaya sem'ya: psikhologicheskoe soprovozhdenie i treningi* [A foster family: psychological guidance and trainings]. Translated from English. St. Petersburg: Rech'.
10. Abramova, A.A. (2011) Kul'tura roditel'stva sovremennosti: osnovnye protivorechiya i innovatsionnye tendentsii [The culture of modern parenthood: basic contradictions and innovative trends]. *Kul'tura na rubezhe epoch*. 7. pp. 24–28.
11. Razina, N.V. & Panina, T.V. (2015) Psikhologicheskaya gotovnost' k zameshchayushchemu roditel'stvu v sem'yakh s raznym sotsial'nym statusom [Psychological readiness to substitutional parenthood in the families with different social status]. *Sem'ya i psikhicheskoe zdorov'e*. 5. pp. 22–30.
12. Dolgova, V.I., Rokitskaya, Yu.A. & Merkulova, N.A. (2015) *Gotovnost' roditel'ei k vospitaniyu detei v zameshchayushchei sem'e* [Parental readiness to upbringing in a foster family]. Moscow: Pero.
13. Filippova, G.G. (2002) *Psikhologiya materinstva* [Psychology of Motherhood]. Moscow: Izd-vo Instituta Psikhoterapii.
14. Filkina, O.M., Shanina, T.G. & Kocherova, O.Yu. (2009) Motivy sozdaniya zameshchayushchikh semey u potentsial'nykh priemnykh roditel'ey [Motives of formation of replacing families in potential reception parents]. *Sistemnaya integratsiya v zdравookhraneniі – System Integration in Health Care*. 4(6). pp. 54–65.
15. Palamarchuk, E.M. (2016) Motivation of adoption a child into a family as a factor of successful temporary parenthood. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie – Pedagogical Review*. 2(12). pp. 31–37. (In Russian).
16. Maglysh, V.A. (2007) Faktory i zakonomernosti formirovaniya roditel'skikh ustanovok kandidatov v usynoviteli [Factors and patterns of the formation of candidates' parental attitudes for adoptive parents]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2(14). pp. 82–88.
17. Palieva, N.A., Savchenko, V.V. & Solomakhina, G.N. (2011) The motivation of the child orphan in a foster family. *Obshchestvo. Sreda. Razvitiye – Society. Environment. Development*. 1. pp. 132–137. (In Russian).
18. Boenkina, E.A. (2015) Opredelenie motivatsionnoi napravlenosti u kandidatov v zameshchayushchie roditeli kak profilaktika vtorichnogo sirotstva [Determination of motivational orientation of candidates for substitutional parents as prevention of secondary orphanage]. *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika – Psychology, Sociology and Pedagogy*. 12. [Online] Available from: <http://psychology.snauka.ru/2015/12/6172>
19. Oslon, V.N. (2013) *Prakticheskoe rukovodstvo po provedeniyu psikhologicheskogo obsledovaniya grazhdan, zhelayushchikh prinyat' detei na vospitanie v svoi sem'i* [A practical guide for conducting a psychological examination of citizens who want to foster children]. Moscow: [s.n.].
20. Ostroukhova, A.I. (2014) *Diagnosticheckie materialy opredeleniya vospitatel'nogo potentsiala roditel'ey i ikh psikhologicheskoy sovmestimosti s rebenkom* [Diagnostic materials for determining the educational potential of parents and their psychological compatibility with the child]. Stavropol: Litera.
21. Kabrin, V.I. (1992) *Transkommunikatsiya i lichnostnoe razvitiye: psikhologiya kommunikativnogo razvitiya cheloveka kak lichnosti* [Transcommunication and personal development: the psychology of a human communicative development as of a personality]. Tomsk: Tomsk State University.

Received 06.11.2019; Revised 31.01.2020;

Accepted 05.02.2020

Elena A. Boenkina – Specialist in Teaching Methods of "Organizational and Methodological Center", Educational Psychologist.

E-mail: elboen@mail.ru

Olga M. Krasnoryadtseva – Head of the Chair of General and Pedagogical Psychology, Tomsk State University. D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: krasnoo@mail.ru

Eleonora A. Shcheglova – Associate Professor, Department of General and Pedagogical Psychology, Tomsk State University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: shcheglova@sibmail.com

Ekaterina V. Bredun – Associate Professor, Department of General and Pedagogical Psychology, Tomsk State University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: bredun.88@mail.ru

УДК 159.9

КОГНИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ НАРУШЕНИЙ ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБСЕССИВНО- КОМПУЛЬСИВНОМ РАССТРОЙСТВЕ¹

О.А. Сагалакова^а, О.В. Жирнова^а, Д.В. Труевцев^а, И.Я. Стоянова^{б, в}

^а Алтайский государственный университет, Россия, 656049, Барнаул, пр. Ленина, д. 61

^б Научно-исследовательский институт психического здоровья ТНИМЦ, 634014, Россия, Томск, ул. Алеутская, д. 4

^в Томский государственный университет, 634050, Россия, Томск, пр. Ленина, д. 36

Представлен аналитический обзор подходов к изучению когнитивных факторов нарушений психической деятельности при обсессивно-компульсивном расстройстве (ОКР). Обозначен историко-методологический путь осмысления механизмов ОКР: от ранних когнитивных теорий, через описание системы дисфункциональных убеждений и изучение протекания мыслительной деятельности посредством анализа руминаций к выявлению особенностей фокусировки внимания при ОКР и социальном тревожном расстройстве, нейрокогнитивному подходу в изучении ОКР во взаимосвязи с социальной тревогой, позволяющему интегрировать имеющийся экспериментальный опыт и определить вероятный трансдиагностический нейронный коррелят тревоги – ERN.

Ключевые слова: обсессивно-компульсивное расстройство (ОКР); дисфункциональные убеждения; руминации; искажение внимания; нейрокогнитивные исследования; социальное тревожное расстройство (СТР); ERN; самофокусировка внимания.

Введение

Проблема дифференциальной диагностики, определения валидных критериев перехода субклинического состояния в клиническую форму, когнитивных факторов нарушений психической деятельности при обсессивно-компульсивном расстройстве (ОКР) и связанных с тревогой расстройств привлекает все большее внимание в современной клинической психологии. С одной стороны, это связано с тем, что ОКР обуславливает значительные социально-демографические проблемы. Результаты исследований показывают, что на 2018 г. рассматриваемые симптомы присутствуют у 2–3 % населения [1]; по оценкам М.Т. Williams et al. (2017), 114 млн людей во всем мире страдают ОКР [2]. ОК-симптоматика характеризуется хроническим течением, существенным снижением качества жизни как самих пациентов, так и их близкого окружения, нередкими случаями инвалиди-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-29-02420.

зации человека, что привело к квалификации Всемирной организацией здравоохранения данного заболевания как одного из 10 наиболее тяжелых психических расстройств, связанных с переживанием выраженного психологического дискомфорта, а также с нарушениями в сфере повседневной и профессиональной деятельности [3]. Наличие навязчивого неразряжаемого напряжения в системе психической деятельности, кумуляция влияний стрессоров, неадаптивная регуляция собственных процессов в контексте «психологического поля», а также условия эмоционально-личностной декомпенсации и болезненного состояния как кризиса психологической системы [4–6] обуславливают высокий риск антивиталяного и суицидального поведения при ОКР, который исторически считался незначительным [7]. Так, на 2017 г. частота попыток суицида при ОКР составила 14,6%, следовательно, риск актуализации суицидального поведения при ОКР сопоставим с риском при других серьезных психических расстройствах, таких как шизофрения и депрессия [8].

С другой стороны, на фоне активных дискуссий по поводу когнитивных факторов нарушений психики при ОКР исследователями выдвигаются различные, иногда противоречивые гипотезы относительно текущего синдромного статуса расстройства. Например, одни ученые считают, что значительная распространенность данной симптоматики может свидетельствовать об обсессивно-компульсивном поведении как возможном варианте нормы (F. Langlois, M.H. Freeston, R. Ladouceur). Другие же исследователи, ссылаясь на то, что характерный для ОКР навязчивый аспект встречается при разных психических нарушениях, например при тревожных и депрессивных расстройствах, определяют обсессивно-компульсивную симптоматику как трансклинический феномен (В.Г. Ротштейн, Н.Д. Лакосина). Наконец, третьи признают не только важность выделения самостоятельного синдромного статуса ОКР внутри DSM-5 и МКБ-11, но и необходимость более глубокой, всесторонней дифференциации данного расстройства, определения диагностических критериев, оценки факторов риска формирования данного патологического состояния и рассмотрения связанных с ним нарушений (E. Hollander, S. Kim, D.J. Stein). Опыт генетических, нейробиологических и клинических экспериментальных работ способствовал значительному прогрессу в актуальном осмыслении данного расстройства – ОКР в двух ведущих классификациях болезней исключено из группы тревожных расстройств и составляет отдельную главу «Обсессивно-компульсивное и родственные расстройства».

По мнению J.S. Abramowitz, ОКР представляет собой сложное системное расстройство с выраженной изменчивостью в презентации симптомов [9]. Основным симптоматическим проявлением ОКР в рамках МКБ-11 являются повторяющиеся нежелательные мысли, образы, побуждения и связанное с ними повторяющееся поведение в скрытой или явной форме. В DSM-5 отмечается, что при данном расстройстве характерны дисфункциональные убеждения, которые могут включать повышенное чувство ответственности, склонность к переоценке угрозы, перфекционизм, инто-

лерантность к неопределенности, а также преувеличение значимости собственных мыслей наряду с навязчивой потребностью их контролировать.

Нами проведен историко-методологический обзор подходов, проливающих свет на когнитивные факторы нарушений психической деятельности при ОКР, который отражает динамику развития научных представлений о расстройстве и обобщает опыт теории и практики в этом направлении.

Ранние когнитивные теории ОКР

Одной из первых психологических работ, объясняющей вероятностные факторы нарушений психической деятельности при ОКР, является исследование Dollard & Miller (1950), в основу которого была положена двухэтапная теория Mowrer (1939), описывающая возникновение и поддержание страха и избегающего поведения. Ученые отмечают, что целого ряда стрессовых ситуаций, провоцирующих возникновение навязчивых мыслей, избежать невозможно. Например, при фобии характерно пассивное избегающее поведение, но обозначенная стратегия в отношении дискомфорта, вызванного obsessивным компонентом, становится неэффективной: при ОКР человек не может пассивно избегать своих навязчивых идей вследствие того, что данные психологические феномены он приписывает своему сознанию. Dollard & Miller заключают, что в связи с этим формируются активные стереотипные модели избегания – компульсии, или ритуалы, которые закрепляются именно в силу своей ситуативной действительности.

Важно подчеркнуть отсутствие эмпирических фактов в пользу теории Mowrer о приобретении страха, следовательно, доказательная база исследовательских работ, опирающихся на принципы двухэтапной теории, также считалась недостаточной. Актуальность вопроса психологических объяснений формирования ОКР для психотерапевтических целей ввиду отсутствия валидных данных способствовала активации поиска когнитивных механизмов и особенностей мыслительной деятельности, характерных для данного расстройства.

Ранние когнитивные теории ОКР указывали на значительное сходство механизмов данного расстройства и тревожных расстройств, что логически вытекало из исторического пересечения симптоматики данных синдромов. Например, по мнению Sarf (1974), для индивидов с ОКР характерна склонность к ожиданию и завышению значимости негативного исхода события, некоторой катастрофизации. При этом отмечалось, что тематическое содержание obsессий обычно отражает в гипертрофированном виде нормативные потребности и мотивы людей. Следовательно, когнитивные механизмы ОКР совпадают с таковыми при генерализованном тревожном расстройстве, агорафобии и социальной фобии, что делает невозможным на основе данного подхода провести дифференциацию между тревожными навязчивыми идеями при ОКР и при тревожных расстройствах.

Подходы к изучению системы дисфункциональных убеждений при ОКР. Перфекционизм и ОКР

В контексте важности сравнения и обособления ОКР от прочих заболеваний, особенно нарушений тревожного спектра, как указывалось выше, создаются когнитивные модели ОКР, сосредоточивающиеся на определении патологических механизмов в виде системы ошибочных убеждений, которые рассматривались как ключевой момент в развитии и поддержании данного расстройства. В результате проведения комплексного когнитивного анализа ОКР Salkovskis (1985) заключает, что обсессивный компонент является, скорее, стимулом, который способен вызвать негативные автоматически появляющиеся мысли. Таким образом, обсессии приведут к дискомфорту только в том случае, если они вызовут данные негативные автоматические мысли посредством взаимодействия с базовой системой убеждений индивида, мотивационно-ценностной сферой (например, «только развратные люди думают о сексе» или «только неряшливые люди не поддерживают идеальную чистоту»). Согласно Salkovskis, излишне преувеличенное чувство ответственности и склонность к самообвинениям – центральные темы в системе убеждений индивидов с ОКР. Наряду с этим компульсии и когнитивные ритуалы направлены на редукцию дистресса в виде уменьшения интенсивности чувства ответственности и самообвинения, а также выступают декомпенсаторным средством совладания с дискомфортом по поводу навязчивых мыслительных компонентов и стрессовых ситуаций.

Salkovskis выделил пять дисфункциональных убеждений, важных для дифференциальной диагностики нарушений психической деятельности при ОКР, которые определяют особенность базовой системы убеждений и выступают преломляющей призмой в контексте оценивания поступков, суждений. Первое убеждение: если человек мыслит о совершении действия, то это приравнивается к выполнению действия. Второе – неспособность предотвращения (или неэффективность попытки предотвращения) ущерба, потенциальной угрозы себе или окружающим рассматривается как причинение этого ущерба. Третье убеждение заключается в том, что личная ответственность не снижается даже при наличии других факторов (например, низкая вероятность события, ответственность других людей в совершении действия). Четвертое убеждение: если в результате компульсивной нейтрализации не удалось подавить навязчивую мысль, то это приравнивается к реализации ее содержания. И последнее убеждение состоит в том, что человек должен и обязательно может контролировать свои мысли [10].

Идеи Salkovskis о дисфункциональных убеждениях, особенно относительно отличительных свойств восприятия и переживания личной ответственности в контексте разнообразных ситуаций, обозначили новое исследовательское поле в последующем изучении закономерностей становления ОКР. Так, например, Foa et al. (2002) разрабатывают Шкалу обсессивно-компульсивного чувства ответственности (O CRS), которая включает когнитивно-поведенческие сценарии относительно ситуаций высокого и низкого

риска негативного исхода, а также сценарии, типичные для модели поведения при ОКР. В результате исследования ученые пришли к выводу: несмотря на то, что лица с ОКР способны отличать ситуации, требующие активных и решительных действий, от ситуаций, в которых риск слишком мал, чтобы об этом беспокоиться, они склонны проявлять повышенную ответственность и в ситуациях низкого риска неблагоприятного исхода [11].

Вышеизложенные данные согласуются с исследованием отечественного психолога В.В. Любарского (2007) относительно нарушений произвольной регуляции психической деятельности при ОКР. В актуальной работе у пациентов с данным расстройством обнаружилась выраженная интолерантность к неопределенности, а также значимая потребность структурировать окружающее пространство посредством приведения его в порядок, что выступает основным смыслообразующим мотивом в системе иерархии мотивационно-потребностной сферы развития ОК-симптоматики [12]. Таким образом, даже минимальная неосведомленность о возможных исходах ситуации, особенно в негативном ключе, вызывает значительный психологический дискомфорт, при совладании с которым индивиды с ОКР прибегают к дополнительной мобилизации своих ресурсов.

Важно отметить, что обозначенные подходы сфокусированы на патологическом содержании мыслей, образов при ОКР, отводят решающую роль в развитии ОК-процесса непосредственно тематическому насыщению навязчивых мыслей. Наряду с этим некоторые исследователи предположили, что патологический механизм ОКР заключается не столько в содержании мыслительного компонента психической деятельности, сколько в том, в какой форме она протекает. По мнению некоторых ученых (Reed, 1985; Foa & Kozak, 1985), именно своеобразная форма организации и интеграции переживаний, особенности схемы построения умозаключений – ведущий механизм развития ОКР.

В данном направлении Foa & Kozak исходили из предположения о том, что у лиц с ОКР присутствуют определенные формы страха (1985), которые могут проявляться вследствие неверных убеждений о потенциальной угрозе стимула (например, пациент боится заразиться в общественном транспорте заболеваниями, передающимися через кровь, поэтому постоянно носит перчатки и тщательно проверяет открытые участки тела на наличие даже мелких порезов) и при ошибочно приписываемом смысле ситуации («если предметы на полке будут стоять “неправильно”, то случится несчастье с родственниками»). Подытожив, Foa & Kozak вслед за Reed отмечают, что лиц с симптоматикой ОКР отличает не только характер содержания мыслительной деятельности, но и форма построения вывода, категоричность в формировании причинно-следственных зависимостей. Исследователи обозначают данный механизм как особенности нарушения переработки информации в виде искаженных правил вынесения суждений о потенциальной угрозе (например, «ситуация опасна, если отсутствуют свидетельства в пользу ее безопасности»).

Отдельная веха развития осмысления условий и предикторов ОКР – описание и объяснение зависимостей перфекционизма и данного расстройства в контексте формирования и поддержания психической симптоматики. По утверждению Рабочей группы по изучению познавательной деятельности при ОКР (Obsessive Compulsive Cognitions Working Group), перфекционизм – фактор риска по данному расстройству. Вместе с тем в научном сообществе существуют различные точки зрения по поводу самих компонентов сложного системного конструкта «перфекционизм», что определяется известными трудностями операционализации данного психологического феномена, в связи с чем метаанализ актуальных работ обнаруживает противоречие в результатах, полученных относительно изучения связи перфекционизма и психических расстройств.

Так, например, R. Frost et al. (1993) определяют перфекционизм как комплексный конструкт, образованный рядом параметров: «личные стандарты», «озабоченность ошибками», «сомнения в собственных действиях», «родительские ожидания», «родительская критика» и «организованность». При этом P. Hewitt et al. (1989) выдвигают альтернативное представление о структуре перфекционизма и выделяют такие параметры, как «Я-адресованный перфекционизм», «перфекционизм, адресованный другим людям», «перфекционизм, адресованный миру в целом», «социально предписываемый перфекционизм. Позднее канадская группа исследователей (J. Rheume et al., 2000) разрабатывает модель ОКР, в рамках которой формулирует собственное представление относительно структуры перфекционизма, который определяется с точки зрения следующих параметров: перфекционистские тенденции, области перфекционистского поведения и негативные последствия перфекционизма. В условиях типологии данного психологического конструкта на функциональный (стремление быстро достигать поставленных целей, концентрация на решении задачи) и дисфункциональный (излишнее сосредоточение на точности и аккуратности, озабоченность способом решения) авторы приходят к выводу, что последний тип перфекционизма значительно коррелирует с ОК-симптоматикой [13].

На основе вышеизложенных теоретических концепций и исторически существующего совпадения диагностических критериев ОКР и структуры перфекционизма (например, «сомнение в действиях») Shafran & Mansell (2001) обнаружили, что при ОКР отмечается повышенная потребность в безошибочности, конкретности, точности, а при отсутствии желаемой определенности характерна тенденция в сомнении относительно правильности выполнения собственной деятельности [14]. Вместе с тем Н.Г. Гараян высказывает мысль о том, что целесообразно квалифицировать «сомнения в действиях», скорее, как симптом ОКР, а не специфический параметр перфекционизма. Данный научно-исследовательский исторический этап, протекающий на рубеже XX и XXI вв., характеризуется концептуальным смешением и невозможностью дифференциации проявлений собственно ОКР и перфекционизма, что сделало вопрос взаимообусловленных отношений между этими феноменами особенно дискуссионным, требую-

щим точности и согласования взглядов относительно операционализации рассматриваемого психологического конструкта.

В отечественной психологии осмысление зарубежных идей в русле структуры перфекционизма и построение собственной доказательной модели данного системного явления осуществляются под руководством представительниц московской психологической школы – Н.Г. Гараян, А.Б. Холмогоровой и Т. Ю. Юдеевой. В результате анализа актуальных теоретико-методологических и научно-практических исследований, а также при изучении взаимосвязи перфекционизма с тревожными расстройствами Н.Г. Гараян с коллегами (2006) заключают, что для качественного описания перфекционизма необходимо рассмотрение важных аспектов в контексте интерперсональной тематики, таких как чрезмерные требования к качеству самих отношений, а также «ревнивое» отслеживание успехов других людей и сравнение себя с ними по принципу «чужие достижения – свидетельство моей несостоятельности» [15]. Данные размышления и исследовательский опыт в указанном направлении способствовали созданию версии перфекционизма как конструкта, имеющего трехфакторное строение (2018): озабоченность оценками со стороны других людей при неблагоприятных сравнениях себя с ними, высокие стандарты и требования к себе, а также негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве [16]. Вместе с тем в результате всестороннего изучения взаимовлияющих отношений данного феномена и психических расстройств Н.Г. Гараян предполагает, что, вероятно, ошибочно рассматривать перфекционизм как механизм и / или опосредующий компонент в сложной цепи формирования ОКР, скорее наоборот, именно ОКР приводит к развитию перфекционизма.

Недостаточность согласования исторически существующих концепций перфекционизма, а также противоречия в контексте связи параметров данного конструкта и ОКР отразились в исследовании Bouchard, Rheame, Ladouceur (1999) посредством анализа корреляции между компонентами «перфекционизм» и «ответственность» при ОКР. Основанием выступили классические когнитивные теории, центральная тема которых – субъективно воспринимаемая ответственность за ущерб. Исследование показало: чем выше у человека уровень перфекционизма, тем интенсивнее подверженность межличностным влияниям и переживание более выраженного чувства ответственности по поводу негативных последствий при выполнении заданий в условиях повышенной ответственности. Работа продемонстрировала тесную взаимосвязь между перфекционизмом и ответственностью, параметрами, которые, по мнению данных ученых, образуют конструкт, непосредственно связанный с хронификацией ОКР [17].

Однако годом позже Rheame et al. (2000) установили, что перфекционизм служит предиктором симптоматики ОКР независимо от таких параметров, как «ответственность» и «воспринимаемая опасность» [13], что вновь обнажило несоответствие результатов текущих работ и показало актуальность валидации исследований наряду с верной, теоретико-методологически обоснованной постановкой гипотезы.

Вероятно, противоречие полученных результатов, трудности анализа и квалификации особенностей каузальных связей между параметром «ответственность» и обсессивно-компульсивной симптоматикой обусловлены необходимостью проведения дифференциальной диагностики ОКР и обсессивно-компульсивного расстройства личности (ОКРЛ). Скорее всего, повышенная ответственность – основополагающее патологическое свойство при ОКРЛ, наряду с этим относительно ОКР данный параметр будет выступать производным нарушением, видом личностного декомпенсаторного новообразования человека при развитии в условиях болезни.

Особенности обобщения опыта и стиль мышления при ОКР и других тревожных расстройствах

Одна из важнейших линий познания закономерностей становления ОК-симптоматики – изучение особенностей операций мыслительной деятельности при данном расстройстве: обобщения, анализа и синтеза, причинно-следственных связей и т.д. Критичным свойством адаптивного поведения является способность обобщать прошлый опыт для продуктивного планирования, прогнозирования и контроля будущей деятельности. Так, например, при принятии решения в ситуациях, с которыми человек не сталкивался в своем индивидуальном опыте, данная операция мышления способствует актуализации в интегративной форме имеющихся знаний, обобщенных представлений о паттернах поведения, связанных как с положительным, так и с отрицательным исходом в контексте проведения сравнительного анализа и выбора подходящей стратегии поведения. В реальной практической деятельности анализ и синтез, обеспечивающие всестороннее познание действительности, неразрывно связаны друг с другом, что также является значимым фактором адаптации человека, особенно в условиях неопределенности. Как отмечают корифеи отечественной психологии – Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн – формирование операций происходит в широком смысле в процессе овладения знаковой системой общественно-исторического опыта, в узком смысле – в ходе совместной деятельности.

В контексте данного исследовательского направления S. Lissek et al. (2014) предположили, что пациенты с ОКР склонны иррадиировать тревогу и обобщать беспокойство (как и при тревожных расстройствах), вызванное непосредственным опытом взаимодействия с угрожающим стимулом (например, с потенциальным загрязнителем), на более широкий класс стимулов, осмысляя и оценивая все новые ситуации на основе усложняющихся дисфункциональных убеждений. Хотя выделенный феномен не изучался в клинической группе ОКР, на выборке студентов со значимыми симптомами ОКР данная гипотеза подтвердилась [18].

Однако в результате исследования N. Rouhani et al. (2019) было обнаружено, что иррациональное обобщение негативного опыта взаимодействия с угрожающими стимулами не является центральным механизмом рас-

смаатриваемого патологического процесса. Важным, по мнению ученых, оказалось то, что люди с ОКР, как и с СТР, менее склонны обобщать ситуации успеха, например вознаграждения, чем пациенты с социальным тревожным расстройством и здоровая выборка [19].

В работе К.Е. Sip et al. (2018) у лиц с ОКР выявлены специфические дифференцированные когнитивные системы убеждений относительно переживаний успеха и неуспеха. Так, индивиды на основе анализа условий ситуации и целостного контекста (выигрыш / проигрыш), ориентируясь на ригидные когнитивные схемы, демонстрировали определенные устойчивые стратегии поведения. Как при ОКР, так и при других тревожных расстройствах, в том числе при СТР, проявляются тенденция к избеганию ситуаций утраты, возможного ущерба, склонность к актуализации интолерантности к потере контроля [20]. V. Voon et al. (2015) показали, что в результате оценивания различного рода ситуаций с точки зрения благоприятности / неблагоприятности в условиях высокой вероятности негативного исхода для пациентов с ОКР характерно разворачивание целенаправленной, «основанной на моделях» системы. Однако при осмыслении ситуаций успеха, выигрыша пациенты ориентируются на неосложненную «безмодельную» систему оценивания и познания явлений [21].

Актуальное направление исследования особенностей мыслительной деятельности у пациентов со связанными с тревогой расстройствами, позволяющее обнаружить значимые критерии формирования и поддержания дисфункциональной системы убеждений, а также основания искаженной интерпретации событий – изучение специфического пралогического стиля мышления как способа когнитивной и метакогнитивной обработки информации. И.Я. Стоянова (2000, 2009) рассматривает пралогические образования в контексте невротических, тревожных, психосоматических и прочих расстройств как компенсаторный феномен, психологический инструмент адаптации в условиях стрессовых нагрузок посредством актуализации систем пралогической защиты, например «магической тревожности», пралогического восприятия, или суеверности, «магического прогноза» и пр. [22, 23].

Руминативное мышление и обсессивный компонент ОКР

Согласно актуальным когнитивным моделям, объясняющим качественные особенности ОКР исходя из достижений современного уровня развития научной психологии, руминации и навязчивые идеи обладают общими процессуальными свойствами. На первый взгляд отличия между руминацией и обсессиями могут казаться нечеткими – данные психологические феномены связаны с похожими когнитивными процессами, характеризующимися повторяемостью, навязчивостью и неконтролируемостью.

Вместе с тем навязчивые мысли в значительной степени интрузивны и нежелательны (American Psychiatric Association, 2013), а само по себе руминативное мышление рассматривается как способ реагирования в усло-

виях дискомфорта, включает в себя повторную фокусировку на причинах и последствиях стрессового события.

Тем не менее в настоящий момент нет однозначного устойчивого определения понятия психологического феномена «руминация» в науке. Так, согласно L.L. Martin и A. Tesser (1996), руминация – это сводное обозначение разных способов неадаптивного мышления, класс осознанных мыслей, которые циркулируют вокруг определенной темы и поддерживаются внешней средой. S. Nolen-Hoeksema (2000) описывает феномен руминации как повторные и пассивные размышления о симптомах депрессии, их возможных причинах и последствиях. А.Б. Смулевич (2007) определяет руминации как обусловленные патологически сниженным аффектом повторяющиеся помимо воли представления, воспоминания, мысли негативного, самоуничижительного, пессимистического содержания. Исследователи, однако, сходятся во мнении, что наличие руминации в клинической картине может усугубить симптомы ОКР.

Abramowitz, Taylor & McKay (2009) отмечают, что обсессии возникают из-за нежелательных навязчивых мыслей или образов, сопровождаемых оценкой этих мыслей как значимых, неприемлемых или представляющих угрозу, ответственность за которую несет сам человек, и подчеркивают значимость руминативного мышления в развитии и поддержании симптоматики ОКР [24]. Существующие модели обсессивных симптомов, например модель, предложенная А.М. Raines et al. (2014), основываются на том, что обсессии возникают из-за искаженной интерпретации естественных интрузий как особо значимых. Иными словами, ключевой момент в патогенезе обсессий – неверное истолкование обычных навязчивых мыслей в контексте чрезмерного оценивания их важности и неприемлемости. Исследователи данного психологического направления предпринимают попытки осмысления тех метакогнитивных закономерностей, в том числе руминативного мышления, которые могут лежать в основе описываемых дисфункциональных убеждений и оценок [25].

Вместе с тем, спустя некоторое время, исследовательской группой опять же во главе с А.М. Raines (2017) были получены иные экспериментальные данные – не обнаружена значимая связь между руминацией и симптомами ОКР (например, загрязнением, симметрией и ответственностью за вред) [26]. Одно из объяснений явного противоречия в существующих результатах заключается в том, что в ранних работах ученые использовали шкалу PI-R (Padua Inventory, Revised – немецкая версия Emmelkamp & Van Oppen, 2000), ограниченную диагностическими возможностями оценки симптомов ОКР. С другой стороны, несовпадения выводов могут быть связаны и с гетерогенностью симптоматики ОКР.

Действительно, предшествующие исследования продемонстрировали значимую корреляцию между симптомами ОКР и прочими патологическими состояниями, что затрудняет как изучение «чистого» дифференциального проявления симптоматики ОКР, так и выбор должной эффективной тактики лечения в условиях «ассоциированных», «сочетанных» заболева-

ний [27, 28]. Таким образом, последующие исследования начали фокусироваться на выявлении и анализе определенных факторов, которые могут способствовать возникновению данной гетерогенности в представлении симптомов ОКР, причем руминации могут выступать одним из таких факторов. Руминации рассматриваются как трансклинический симптом связанных с тревогой расстройств, в том числе важнейший когнитивный фактор нарушений при СТР.

Гетерогенность клинической картины в контексте коморбидных состояний при ОКР, взаимовлияние механизмов их развития и поддержания обычно рассматриваются с позиции описания депрессии как наиболее распространенного расстройства при ОК-симптоматике (распространенность депрессии у лиц с ОКР на 2016 г. составляет от 12 до 70%) [29]. Депрессия, с одной стороны, может способствовать временному облегчению симптомов ОКР, но, с другой стороны, значительно повышает риск антивитаального поведения. Депрессия является фактором риска суицида уже сама по себе. На основе повышения вероятности антивитаального и суицидального поведения при коморбидности данных состояний, а также вследствие требования специфического лечения при «ассоциированных» расстройствах МКБ-11, в отличие от прежних пересмотров, предполагает возможность одновременной диагностики ОКР и депрессии без акцента на преимущественности симптоматики. Многие исследования концентрируются на изучении переживания безнадежности и беспомощности как усугубляющих факторов в течении ОКР, способствующих хронификации симптоматики и инвалидизации человека (J. Angst et al. 2005; P. Kamath et al. 2007; V. Brakoulias et al. 2017).

ОКР и социальное тревожное расстройство (СТР).

Искажение внимания

Актуальные версии ведущих классификаций болезней отмечают выраженные переживания пациентами с ОКР не только тревоги, но и стыда, беспокойства по поводу «правильной» организации предметов в пространстве, чувства «незавершенности», что является еще одним важным критерием, способствующим рассмотрению ОКР как самостоятельного психологического синдрома [30]. Историческое диагностическое и концептуальное пересечение ОКР и болезненных процессов тревожного спектра, а также значимую распространенность тревожных расстройств при ОКР (25–75% на 2016 г.) [29] целесообразно осмыслять в контексте поиска общих / различных нейropsychологических и метакогнитивных особенностей и механизмов синдромаобразования.

В 1998 г. Amir, Foa, Coles провели сравнительный анализ свойств социального восприятия и познания пациентов с ОКР и пациентов с социальной фобией. Ученые выяснили, что люди с ОКР в отличие от индивидов с социальной фобией в заданиях на оценку собственной личности в ситуации межличностного взаимодействия реже проявляли негативное отноше-

ние к себе, наряду с этим у них было менее выражено предвосхищение угроз как результата предстоящих коммуникаций в условиях отсутствия предшествующего негативного индивидуального опыта. Выводы данной работы подчеркивают значимость изучения качественных особенностей ментальных репрезентаций, квалификации социально-психологических явлений, а также свойств, определяющих планирование, прогноз и контроль психической деятельности в процессе общения у пациентов с ОКР и при социальном тревожном расстройстве.

На текущий момент ряд авторов сконцентрированы на изучении сочетанности социальной тревоги и симптомов ОКР. Например, F.R. Schneier et al. (2016) установили, что обозначенные синдромы имеют общий патологический паттерн – искажение внимания. В исследовательской работе продемонстрирована связь искажения внимания с интенсивностью болезненного состояния: при социальном тревожном расстройстве рассматриваемые особенности внимания значительно коррелируют с выраженностью социального избегания, при ОКР – с тяжестью симптоматики [31].

В настоящее время описан патофизиологический синдром социальной тревоги, подчеркивая значительную роль искажения внимания как основополагающего механизма развития и поддержания данного расстройства (О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев, И.Я. Стоянова, 2014, 2017). Социальная тревога характеризуется такими свойствами и закономерностями когнитивной обработки информации в ситуациях оценивания в условиях значимости постситуативной интрузии, как дисрегуляция целенаправленной избирательности внимания – фокусировка внимания на признаках тревоги, склонность к самофокусировке (отслеживание в своем поведении внешних признаков тревоги с целью их контроля) [32–34].

Экспериментальное изучение коморбидности обозначенных выше заболеваний обусловлено также тем эмпирическим фактом, обнаруженным в исследовании D.M. Căndea, A. Szentagotai-Tăta (2018), что интенсивность переживания вины и стыда положительно коррелирует с выраженностью социальной тревоги и симптоматики ОКР [35]. Вероятно, переживание стыда при социальном тревожном расстройстве является экстеральным чувством, а при ОКР – интернальным.

Проблема искажения внимания при различной ОК-симптоматике составляет исследовательский интерес ряда ученых (Da Victoria et al., Moritz et al.). Установлено, что пациенты-«проверяльщики» демонстрируют уклон внимания на субъективную информацию, связанную с угрозой (например, открытой дверью), причем указанное искажение внимания связано со сниженной способностью переключения внимания с анксиогенных стимулов на задачи, что и осмысливается как фактор развития и поддержания тревоги при ОКР. Особенности контроля и регуляции внимания как когнитивного процесса зарубежными исследователями осмысливаются в рамках методологии исполнительных функций [36], имеющих свой эквивалент в отечественной психологической школе – работа структурно-функционального блока программирования, регуляции и контроля психической деятельности по А.Р. Лурия.

Нейрокогнитивный подход. Вызванные потенциалы и мониторинг ошибок

Современная психология направлена на изучение сложных саморазвивающихся систем в контексте постнеклассической рациональности (В.С. Стёпин, 2003). Фундаментальное достижение обусловлено качественной интеграцией когнитивного взгляда на психику и неврологической, нейропсихологической моделями психологических феноменов, в том числе внедрением в экспериментально-психологические исследования нейровизуализационных методов диагностики. Системный подход, позволяющий преодолеть фрагментарность отдельных эмпирических фактов, обозначается в русле нейрокогнитивных исследований, ставящих задачу методологического описания и объяснения объективно получаемых коррелятов при преобладании квалификации наблюдаемых особенностей работы мозга в терминах нарушений психической деятельности над констатацией внешних проявлений.

Одним из современных приоритетных направлений нейрокогнитивных исследований является использование ЭЭГ и метода вызванных потенциалов как широко распространенных способов определения функционального состояния нейронов коры головного мозга. В контексте особенностей нейронных маркеров тех или иных состояний при ОКР особую роль играет индикатор мониторинга эффективности, внимания к ошибкам (ERN – error-related negativity – «негативность, связанная с ошибкой», компонент вызванного потенциала), что согласуется с теориями о специфической системе дисфункциональных убеждений при ОКР, в частности перфекционизме. ERN в норме наблюдается после совершения ошибки во время различных задач на выбор, даже когда испытуемый не уверен в факте совершения ошибки; однако в случае неосознанных ошибок ERN выражен не так интенсивно, как при осознанных. Показано, что ERN – специфический маркер тревоги, наиболее тесно ассоциированный с СТР, но обнаруживается и при других формах тревожных нарушений, в том числе при ОКР, который может интенсифицироваться в определенных контекстах эксперимента (Сагалакова, Труевцев, 2018) [32]. Особенности возникновения и резистентность к влиянию контекста ERN, вероятно, – нейрокогнитивный механизм перехода социальной тревоги в СТР, одновременно и значимый маркер ОКР. Повышенный ERN после лечения наблюдался даже у тех пациентов с СТР, кто реагировал на лечение. Пока не разработаны стандартные методы лечения с целью снижения величины ERN при тревоге, однако исследования (А. Meyer, 2017; А. Harrewijn et al., 2017; А. Kujawa et. al., 2016) показали, что изменение распределения и концентрации внимания уменьшает ERN при симптомах ОКР и что смещение фокуса внимания снижает ERN в норме [37–39]. Таким образом, наиболее эффективными стратегиями научно обоснованного вмешательства, предположительно, будут техники работы с самофокусировкой внимания, мониторинга ошибки, вторично стабилизирующие регуляцию эмоций.

В отличие от исследований, в которых наблюдалось небольшое количество ошибок у взрослых с ОКР [40], G.L. Hanna et al. (2018) обнаружили, что подростки с ОКР были менее точными, чем здоровая выборка и пациенты с биполярным расстройством. Предыдущая работы этой исследовательской группы также показала, что пациенты с ОКР в возрасте 8–18 лет были менее точными, чем условная норма (Hanna et al., 2016), что осмысливается как нарушение когнитивного контроля у молодых пациентов с ОКР при выполнении задач, требующих выполнения опосредованным путем, а не прямым. Точность выполнения деятельности у пациентов с ОКР и СТР связана с потенциалом ERN, часто усиливающимся по мере улучшения точности [41], что, возможно, является косвенным доказательством нарушения обобщения позитивного опыта при ОКР в виде повышенного сосредоточения на совершении ошибки, кумулятивности напряжения в «психологическом поле» [5] по мере необнаружения неточности в работе, которое находит, вероятно, свое разряжение посредством декомпенсирующей стратегии – обнаружения ошибки.

В данном исследовании параметр точности имел значительную положительную корреляцию с тревожностью (Child Behavior Checklist / 6–18 (CBCL / 6–18)) у пациентов с ОКР, но не у пациентов с биполярным расстройством или в норме. Вместе с тем результаты указывают, что более выраженные симптомы тревоги не обязательно влияли на выполнение задачи на выбор у пациентов с СТР, ОКР [41], что формирует новую открытую проблему – поиск специфических закономерностей, проливающих свет на особенности организации психической деятельности при ОК-симптоматике в контексте соотношения тенденции к точному выполнению и нейронного коррелята – ERN и в связи с возможной коморбидностью с другими тревожными расстройствами, особенно СТР, при котором мониторинг ошибки выражен максимально, особенно в условиях непредсказуемости отрицательной обратной реакции. Усиление ERN может быть трансдиагностической особенностью тревожных расстройств, возможно, потому, что тревожные испытуемые воспринимают ошибки как угрозы, но наиболее специфична и устойчива, как показывают последние данные, к терапии именно при СТР (Сагалакова, Труевцев, 2018), в меньшей степени – ОКР.

Рассмотрение фенотипических характеристик нейropsychологических и нейрокогнитивных особенностей течения психических процессов у различных возрастных групп как с СТР, так и с ОКР показывает недостаточность имеющихся исследовательских данных. Например, Abramowitz et al. (2015) при проведении анализа литературы о детских вариантах течения ОКР не обнаружили значимых нейropsychологических дефектов, характерных для лиц с данным расстройством. Однако ученые выдвигают гипотезу, что данное положение может быть обусловлено нехваткой качественных экспериментов, и призывают продолжить работу по всестороннему изучению психических особенностей данной группы пациентов [42]. Кроме того, существует определенный дефицит сравнительных исследований по

поводу нейрокогнитивных особенностей протекания психической деятельности детей и взрослых с ОКР и лиц с другими расстройствами, особенно тревожными.

Заключение

Таким образом, развитие изучения когнитивных факторов нарушений психической деятельности при ОКР идет по пути все большей дифференциации данного расстройства, однако существуют оппозиционные мнения, ставящие под вопрос как самостоятельный синдромный статус ОКР, так и патологичность обсессивно-компульсивного состояния в принципе. Обобщенный опыт психологических работ иллюстрирует сложно организованную систему симптомов ОКР. Динамика научных представлений о расстройстве обусловлена также тем фактом, что разные группы ученых определяют и исследуют ОКР с помощью специфического, основанного на их научных взглядах арсенала параметров и диагностических шкал (так, например, изучение взаимосвязи ОКР и перфекционизма как конструкта, относительно структурной организации которого имеется несколько взглядов), которые могут в некоторой степени противоречить методологическим представлениям других исследователей.

Не менее острым остается вопрос относительно дифференциальной диагностики ОКР и ОКРЛ, поскольку отсутствует единое мнение о том, где проходит граница между нормой и патологией. Возможно, что как минимум часть симптомов, ассоциируемых на данном этапе развития науки с ОКР, – это своеобразный способ совладания со стрессовой ситуацией.

Дискуссионные и противоречивые данные свидетельствуют о необходимости дальнейшего изучения когнитивных факторов нарушений психики при ОКР в сравнении с другими связанными с тревогой расстройствами. Показательно также, что не только научные представления, но и особенности самих психических расстройств изменяются вслед за развитием как личности человека, так и общества в целом, отражают насущные социальные проблемы. Современные исследования фокусируются на том, что ОКР может значительно преломляться через призму индивидуального опыта человека, культурной обусловленности, вследствие чего перед исследователями предстает картина гетерогенности симптоматики ОКР.

Анализ вероятных фенотипических характеристик нейрокогнитивных особенностей течения психических процессов при СТР и ОКР показывает недостаточность имеющихся исследовательских данных. Усиление ERN в структуре вызванного потенциала может быть трансдиагностической особенностью тревожных расстройств, возможно, потому, что тревожные испытуемые воспринимают ошибки как угрозы, ERN наиболее выражена при симптомах именно СТР и ОКР. Эти данные выступают важнейшими объективными маркерами когнитивных факторов нарушений психики при СТР и ОКР, указывающими на атипичный мониторинг ошибок при данных расстройствах, причем бдительность к ошибкам при обоих нару-

шениях тем выше, чем сильнее непредсказуемость отрицательной обратной реакции.

На современном этапе изучения ОКР ученые сходятся во мнении, что научное описание и объяснение ОКР, а также управление данным психологическим синдромом необходимо осуществлять с помощью качественного анализа первичных, вторичных и третичных нарушений, однако выявление первичных и производных нарушений также представляет собой сложную экспериментальную задачу.

Литература

1. Dell'Osso B. et al. Prevalence of suicide attempt and clinical characteristics of suicide attempters with obsessive-compulsive disorder: a report from the International College of Obsessive-Compulsive Spectrum Disorders (ICOCS) // *CNS Spectrums*. 2018. Vol. 23, № 1. P. 59–66. DOI: 10.1017/S1092852917000177.
2. Williams M.T. et al. Cross-cultural phenomenology of obsessive-compulsive disorder // *The Wiley Handbook of Obsessive-Compulsive Disorders* / J. Abramowitz, D. McKay, E. Storch (eds.). New Jersey : Wiley, 2017. P. 56–74.
3. Bobes J. et al. Quality of life and disability in patients with obsessive-compulsive disorder // *Eur Psychiatry*. 2001. № 16. P. 239–245.
4. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Нарушение когнитивной регуляции аффекта в ситуации социального оценивания при антивитальной направленности поведения. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2014. 158 с.
5. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В., Стоянова И.Я., Сагалаков А.М. Системный подход в исследовании антивитального и суицидального поведения // *Медицинская психология в России : электрон. науч. журнал*. 2015. № 6 (35). URL: <http://mprj.ru>
6. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В., Сагалаков А.М. Латентно-структурный анализ в исследовании нарушений когнитивной регуляции аффекта в ситуациях оценивания при антивитальной направленности поведения в подростковом возрасте // *Известия Алтайского государственного университета*. 2015. Т. 1, № 3(87). С. 81–85.
7. Torres A.R. et al. Suicidality in obsessive-compulsive disorder: prevalence and relation to symptom dimensions and comorbid conditions // *Journal of Clinical Psychiatry*. 2011. № 72 (1). P. 17–26. DOI: 10.4088/JCP.09m05651blu.
8. Fernández-Cruz L. et al. Suicide in obsessive-compulsive disorder: a population-based study of 36 788 Swedish patients // *Journal of Molecular Psychiatry*. 2017. Vol. 22, № 11. P. 1626–1632. DOI: 10.1038/mp.2016.115.
9. Abramowitz J.S., Blakey S. Obsessive-compulsive and related disorders // *Psychopathology: History, diagnosis, and empirical foundations* / W. Craighead, D. Miklowitz, L. Craighead (eds.). New Jersey : Wiley, 2017. P. 187–215.
10. Salkovskis P.M. Obsessional-compulsive problems: a cognitive-behavioral analysis // *Behaviour Research and Therapy*. 1985. Vol. 23, № 5. P. 571–583. DOI: 10.1016/0005-7967(85)90105-6.
11. Foa E.B. et al. Inflated perception of responsibility for harm in OCD patients with and without checking compulsions: a replication and extension // *Anxiety Disorders*. 2002. Vol. 16, № 4. P. 443–453.
12. Любарский В.В. Нарушения произвольной регуляции деятельности при обсессивно-компульсивных расстройствах с преобладанием двигательных ритуалов у больных шизофренией // *Журнал неврологии и психиатрии*. 2007. № 11. С. 12–19.
13. Rheaume J. et al. Functional and dysfunctional perfectionists: are they different on compulsive-like behaviors? // *Behaviour Research and Therapy*. 2000. Vol. 38 (2). P. 119–128. DOI: 10.1016/S0005-7967(98)00203-4.

14. Shafran R. Mansell W. Perfectionism and psychopathology: a review of research and treatment // *Clinical Psychology Review*. 2001. Vol. 21, № 10. P. 879–903.
15. Гарanian Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) // *Терапия психических расстройств*. 2006. № 1. С. 23–31.
16. Гарanian Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Факторная структура и психометрические показатели опросника перфекционизма: разработка трехфакторной версии // *Консультативная психология и психотерапия*. 2018. Vol. 26 (3). С. 8–32.
17. Bouchard C., Rheame J., Ladouceur R. Responsibility and perfectionism in OCD: an experimental study // *Behaviour Research and Therapy*. 1999. Vol. 37, № 3. P. 239–248. DOI: 10.1016/s0005-7967(98)00141-7.
18. Lissek S. et al. Generalized anxiety disorder is associated with overgeneralization of classically conditioned fear // *Biological Psychiatry*. 2014. Vol. 75, № 11. P. 909–915. DOI: 10.1016/j.biopsych.2013.07.025.
19. Rouhani N. et al. Impaired generalization of reward but not loss in obsessive-compulsive disorder // *Depress Anxiety*. 2019. Vol. 36 (2). P. 121–129. DOI: 10.1002/da.22857.
20. Sip K.E. et al. Increased loss aversion in unmedicated patients with obsessive-compulsive disorder // *Frontiers in Psychiatry*. 2018. № 8. 00309. DOI: 10.3389/fpsy.2017.00309.
21. Voon V. et al. Motivation and value influences in the relative balance of goal-directed and habitual behaviours in obsessive-compulsive disorder // *Translational Psychiatry*. 2015. Vol. 5, № 11. e670. DOI: 10.1038/tp.2015.165.
22. Стоянова И.Я., Семке В.Я., Бохан Н.А. Пралогические образования в адаптивно-защитной системе у больных с психическими расстройствами непсихотического спектра и в норме. Томск : Иван Федоров, 2009. 134 с.
23. Стоянова И.Я., Ошаев С.А., Добрянская Д.В. Опросник верований и суеверий – новый способ психодиагностики пралогической защиты // *Новые формы организации психиатрического сервиса : материалы науч.-практ. конф. Томск–Барнаул, 2000*. С. 43–45.
24. Abramowitz J.S., Taylor S., McKay D. Obsessive-compulsive disorder // *The Lancet*. 2009. Vol. 374, № 9688. P. 491–499. DOI: 10.1016/S0140-6736(09)60240-3.
25. Raines A.M. et al. Obsessive compulsive disorder and anxiety sensitivity: Identification of specific relations among symptom dimensions // *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*. 2014. № 3. P. 71–76. DOI: 10.1016/j.jocrd.2014.01.001.
26. Raines A.M. et al. Associations between rumination and obsessive-compulsive symptom dimensions // *Personality and Individual Differences*. 2017. № 113. P. 63–67. DOI: 10.1016/j.paid.2017.03.001.
27. Бохан Н.А., Семке В.Я., Четвериков Д.В. Двойной диагноз в психиатрии и наркологии: оценка и лечение. Томск, 2009. 236 с.
28. Бохан Н.А., Четвериков Д.В. Логистические основы организации специализированной помощи при коморбидных психических расстройствах // *Сибирский вестник психиатрии и наркологии*. 2009. № 3. С. 107–110.
29. Chaudhary R.K., Kumar P., Mishra B.P. Depression and risk of suicide in patients with obsessive-compulsive disorder: a hospital-based study // *Industrial Psychiatry Journal*. 2016. Vol. 25, № 2. P. 166–170. DOI: 10.4103/ipj.ipj_63_16.
30. Reed G.M. et al. Innovations and changes in the ICD-11 classification of mental, behavioural and neurodevelopmental disorders // *World Psychiatry*. 2019. № 18 (1). С. 3–19. DOI: 10.1002/wps.20611.
31. Schneier F.R. et al. Attention bias in adults with anorexia nervosa, obsessive-compulsive disorder, and social anxiety disorder // *Journal of Psychiatric Research*. 2016. № 79. P. 61–69. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2016.04.009.
32. Сагалакова О.А., Трубец Д.В., Стоянова И.Я. Синдромно-факторный метод в историческом и современном контексте: возможности исследования социально-тревожного расстройства // *Сибирский психологический журнал*. 2018. № 70. С. 75–91. DOI: 10.17223/17267080/70/6.

33. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В., Стоянова И.Я. Синдром социальной фобии и его психологическое содержание // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2017. Т. 117, № 4. С. 15–22.
34. Сагалакова О.А. Произвольная регуляция психической деятельности в ситуациях оценивания умственных способностей при социальной тревоге // Медицинская психология в России : электрон. науч. журнал. 2014. № 2 (25). URL: <http://mprj.ru>.
35. Căndeia D.M., Szentagotai-Tăta A. Shame-proneness, guilt-proneness and anxiety symptoms: a meta-analysis // Journal of Anxiety Disorders. 2018. № 58. P. 78–106. DOI: 10.1016/j.janxdis.2018.07.005.
36. Da Victoria M.S., Nascimento A.L., Fontenelle L.F. Symptom-specific attentional bias to threatening stimuli in obsessive-compulsive disorder // Comprehensive Psychiatry. 2012. Vol. 53, № 6. P. 783–788. DOI: 10.1016/j.comppsy.2011.12.005.
37. Meyer A. A biomarker of anxiety in children and adolescents: a review focusing on the error-related negativity (ERN) and anxiety across development // Developmental Cognitive Neuroscience. 2017. № 27. P. 58–68. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2017.08.001>.
38. Harrewijn A. et al. Electrocortical measures of information processing biases in social anxiety disorder: a review // Biological Psychology. 2017. № 129. P. 324–348. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsycho.2017.09.013>.
39. Kujawa A. et al. Error-related brain activity in youth and young adults before and after treatment for generalized or social anxiety disorder // Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry. 2016. № 71. P. 162–168. DOI: 10.1016/j.pnpbp.2016.07.010.
40. Riesel A. et al. Overactive performance monitoring as an endophenotype for obsessive-compulsive disorder: Evidence from a treatment study // American Journal of Psychiatry. 2015. Vol. 172, № 7. P. 665–673. DOI: 10.1176/appi.ajp.2014.14070886.
41. Hanna G.L. et al. Error-related brain activity in adolescents with obsessive-compulsive disorder and major depressive disorder // Depress Anxiety. 2018. Vol. 35, № 8. P. 752–760. DOI: 10.1002/da.22767.
42. Abramovitch A. et al. Research review: Neuropsychological test performance in pediatric obsessive-compulsive disorder – a metaanalysis // Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines. 2015. Vol. 56, № 8. P. 837–847. DOI: 10.1111/jcpp.12414.

*Поступила в редакцию 14.10.2019 г.; повторно 28.10.2019 г.;
принята 03.02.2020 г.*

Сагалакова Ольга Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии Алтайского государственного университета.

E-mail: olgasagalakova@mail.ru

Жирнова Ольга Владимировна – студент кафедры клинической психологии Алтайского государственного университета.

E-mail: olga.zhirnova.2015@mail.ru

Труевцев Дмитрий Владимирович – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой клинической психологии Алтайского государственного университета.

E-mail: truevtsev@gmail.com

Стоянова Ирина Яковлевна – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник отделения аффективных состояний Научно-исследовательского института психического здоровья ТНИМЦ; профессор кафедры психотерапии и психологического консультирования Томского государственного университета.

E-mail: ithka1948@mail.ru

For citation: Sagalakova, O.A., Zhirnova, O.V., Truevtsev, D.V., Stoyanova, I.Ya. Cognitive Factors of Mental Activity Abnormalities in Obsessive-Compulsive Disorder. *Sibirskiy Psikhologo-gicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 75: 159–181. doi: 10.17223/17267080/75/9. In Russian. English Summary

Cognitive Factors of Mental Activity Abnormalities in Obsessive-Compulsive Disorder

O.A. Sagalakova^a, O.V. Zhirnova^a, D.V. Truevtsev^a, I.Ya. Stoyanova^{b, c}

^a Altai State University, 61 Lenina Ave., Barnaul, 656049, Russian Federation

^b Mental Health Research Institute of Tomsk NRC, 4, Aleutskaya Str., Tomsk, 634014, Russian Federation

^c Tomsk State University, 36, Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract

The article presents an analytical review of approaches to the study of cognitive factors of mental activity abnormalities in obsessive-compulsive disorder (OCD), which reflects the dynamics of scientific ideas development. Significant transclinical cognitive identities of abnormalities in OCD and anxiety-related disorders, particularly in social anxiety disorder (SAD), are shown.

In the article we discuss controversial issues and conflicting points of view regarding the cognitive aspects of OCD. Our attention is focused on how the symptoms, pathological mechanisms and the syndromic status of this disorder were understood through the ages. Modern theoretical concepts and relevant studies are highlighted as well. The first cognitive theories of OCD indicated a significant similarity between the mechanisms of this disorder and anxiety disorders. In contrast, theoretical concepts were created that focused on identifying pathological mechanisms in the form of a system of dysfunctional beliefs, which made it possible to differentiate OCD from other disorders. The high comorbidity of OCD and anxiety disorders, especially SAD, may be caused by the fact that anxiety is often encountered with various mental disorders, it is a transclinical symptom, therefore, scientists face the necessity of determining the place of anxiety in the syndrome formation process, as well as neurocognitive mechanisms of formation and maintenance disorders.

Perhaps the pathological mechanism of OCD consists not in the content of mental activity, but in the form of proceeding. A separate stage in the development of understanding the OCD mechanisms is the analysis of perfectionism as an anxiety disorders cognitive predictor. However, at this stage of psychological science development, the question of perfectionism effect on the OCD occurrence and maintenance remains open due to the fact that the structure of perfectionism itself also needs further clarification. A number of studies are devoted to the analysis of causal relationships between the “responsibility” parameter and OCD symptoms, but first it is necessary to conduct differential diagnosis of OCD and OC personality disorder. Increased responsibility is a central theme in OCD, and with respect to OCD, this parameter is a derivative violation.

One of the most important lines of studying the cognitive mechanisms of OCD is the analysis of mental activity features. Rumination and obsession have common procedural properties. At the present stage of development of our knowledge about the mechanisms of OCD, an analysis of factors that ensure heterogeneity of OCD symptoms is underway, and rumination is possibly one of the factors. The heterogeneity of OCD symptoms may be explained due to the presence of concomitant disorders. A number of works are focused on the study of OCD and SAD comorbidity, having a common pattern of attention biases, as well as the features of guilt and shame experience in social contexts. Modern psychology is aimed at studying complex self-developing systems, which is associated with the process of its integration with neurosciences. A meta-analysis of neurocognitive studies has shown significant inconsistencies in the results regarding the neural correlates of the disorder. There is a lack of comparative cognitive activity studies of children or adults with OCD and other anxiety disorders, in particular, with SAD. It has been shown that a probable transdiagnostic neural mechanism of the formation and maintenance of an anxiety pattern in OCD and SAD is an event related potential component called ERN (error related negativity), which expresses vigilance to error, self-focused attention.

Despite the great backlog in science on this issue, there are contradictions in the results. It is possibly connected with fragmentation in comprehension of a large number of empirical facts, the lack of single logic for understanding a complex phenomenon, and eclecticism in methodological interpretation. In the scientific context, a small amount of work is presented in which an analysis of OCD in connection with the transdiagnostic neural mechanisms of SAD is indicated, including the syndrome-factor method in clinical psychology based on a systematic view of the mental activity.

Keywords: obsessive-compulsive disorder (OCD); dysfunctional beliefs; rumination; attention distortion; neurocognitive research; social anxiety disorder (SAD); error related negativity (ERN); self-focusing attention.

References

1. Dell'Osso, B. et al. (2018) Prevalence of suicide attempt and clinical characteristics of suicide attempters with obsessive-compulsive disorder: a report from the International College of Obsessive-Compulsive Spectrum Disorders (ICOCS). *CNS Spectrums*. 23(1). pp. 59–66. DOI: 10.1017/S1092852917000177
2. Williams, M.T. et al. (2017) Cross-cultural phenomenology of obsessive-compulsive disorder. In: Abramowitz, J., McKay, D. & Storch, E. (eds) *The Wiley Handbook of Obsessive-Compulsive Disorders*. New Jersey: Wiley. pp. 56–74.
3. Bobes, J. et al. (2001) Quality of life and disability in patients with obsessive-compulsive disorder. *European Psychiatry*. 16. pp. 239–245. DOI: 10.1016/S0924-9338(01)00571-5
4. Sagalakova, O.A. & Truevtsev, D.V. (2014) *Narushenie kognitivnoy regulyatsii affekta v situatsii sotsial'nogo otsenivaniya pri antivitall'noy napravlenosti povedeniya* [Violation of cognitive regulation of affect in a situation of social assessment with anti-vital orientation of behavior]. Tomsk: Tomsk State University.
5. Sagalakova, O.A., Truevtsev, D.V., Stoyanova, I.Ya. & Sagalakov, A.M. (2015) System approach in research of anti-vital and suicidal behavior. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii*. 6(35). (In Russian).
6. Sagalakova, O.A., Truevtsev, D.V. & Sagalakov, A.M. (2015) Latent Structural Analysis in the Study of Cognitive Affect Regulation Disturbances in Evaluation Situations in Anti-Vital Behavior Orientation in Adolescence. *Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta – Izvestiya of Altai State University Journal*. 3(87). pp. 81–85. (In Russian). DOI 10.14258/izvasu(2015)3.1-14
7. Torres, A.R. et al. (2011) Suicidality in obsessive-compulsive disorder: prevalence and relation to symptom dimensions and comorbid conditions. *Journal of Clinical Psychiatry*. 72(1). pp. 17–26. DOI: 10.4088/JCP.09m05651blu
8. Fernández-Cruz, L. et al. (2017) Suicide in obsessive-compulsive disorder: a population-based study of 36 788 Swedish patients. *Journal of Molecular Psychiatry*. 22(11). pp. 1626–1632. DOI: 10.1038/mp.2016.115
9. Abramowitz, J.S. & Blakey, S. (2017) Obsessive-compulsive and related disorders. In: Craighead, W., Miklowitz, D. & Craighead, L. (eds) *Psychopathology: History, Diagnosis, and Empirical Foundations*. New Jersey: Wiley. pp. 187–215.
10. Salkovskis, P.M. (1985) Obsessional-compulsive problems: a cognitive-behavioral analysis. *Behaviour Research and Therapy*. 23(5). pp. 571–583. DOI: 10.1016/0005-7967(85)90105-6
11. Foa, E.B. et al. (2002) Inflated perception of responsibility for harm in OCD patients with and without checking compulsions: a replication and extension. *Anxiety Disorders*. 16(4). pp. 443–453.
12. Lyubarsky, V.V. (2007) *Narusheniya proizvol'noy regulyatsii deyatel'nosti pri obsessivno-kompul'sivnykh rasstroystvakh s preobladaniem dvigatel'nykh ritualov u bol'nykh shizofreniy* [Violations of arbitrary regulation of activity in obsessive-compulsive disorders with

- a predominance of motor rituals in patients with schizophrenia]. *Zhurnal neurologii i psikiatrii* – S.S. Korsakov *Journal of Neurology and Psychiatry*. 11. pp. 12–19.
13. Rheume, J. et al. (2000) Functional and dysfunctional perfectionists: are they different on compulsive-like behaviors? *Behaviour Research and Therapy*. 38(2). pp. 119–128. DOI: 10.1016/S0005-7967(98)00203-4
14. Shafran, R. & Mansell, W. (2001) Perfectionism and psychopathology: a review of research and treatment. *Clinical Psychology Review*. 21(10). pp. 879–903. DOI: 10.1016/S0272-7358(00)00072-6
15. Garanyan, N.G. (2006) Perfeksionizm i psikhicheskie rasstroystva (obzor zarubezhnykh empiricheskikh issledovaniy) [Perfectionism and mental disorders (a review of foreign empirical studies)]. *Terapiya psikhicheskikh rasstroystv*. 1. pp. 23–31. (In Russian)
16. Garanyan, N.G., Kholmogorova, A.B. & Yudeeva, T.Yu. (2018) Factor Structure and Psychometric Properties of Perfectionism Inventory: Developing 3-Factor Version. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya –Counseling Psychology and Psychotherapy*. 26(3). pp. 8–32. (In Russian). DOI: 10.17759/cpp.2018260302
17. Bouchard, C., Rheume, J. & Ladouceur, R. (1999) Responsibility and perfectionism in OCD: an experimental study. *Behaviour Research and Therapy*. 37(3). pp. 239–248. DOI: 10.1016/S0005-7967(98)00141-7
18. Lissek, S. et al. (2014) Generalized anxiety disorder is associated with overgeneralization of classically conditioned fear. *Biological Psychiatry*. 75(11). pp. 909–915. DOI: 10.1016/j.biopsych.2013.07.025
19. Rouhani, N. et al. (2019) Impaired generalization of reward but not loss in obsessive-compulsive disorder. *Depress Anxiety*. 36(2). pp. 121–129. DOI: 10.1002/da.22857
20. Sip, K.E. et al. (2018) Increased loss aversion in unmedicated patients with obsessive-compulsive disorder. *Frontiers in Psychiatry*. 8. DOI: 10.3389/fpsy.2017.00309
21. Voon, V. et al. (2015) Motivation and value influences in the relative balance of goal-directed and habitual behaviours in obsessive-compulsive disorder. *Translational Psychiatry*. 5(11). DOI: 10.1038/tp.2015.165
22. Stoyanova, I.Ya., Semke, V.Ya. & Bokhan, N.A. (2009) *Pralogicheskie obrazovaniya v adaptivno-zashchitnoy sisteme u bol'nykh s psikhicheskimi rasstroystvami nepsikhoticheskogo spektra i v norme* [Pralogic formations in the adaptive defense system in patients with mental disorders of the nonpsychotic spectrum and normal]. Tomsk: Ivan Fedorov.
23. Stoyanova, I.Ya., Oshaev, S.A. & Dobryanskaya, D.V. (2000) [Questionnaire of beliefs and superstitions - a new way of psychodiagnostics of pralogic protection]. *Novye formy organizatsii psikiatricheskogo servisa* [New Forms of Psychiatric Service Organization]. Proc. of the Conference. Tomsk–Barnaul. pp. 43–45. (In Russian).
24. Abramowitz, J.S., Taylor, S. & McKay, D. (2009) Obsessive-compulsive disorder. *The Lancet*. 374(9688). pp. 491–499. DOI: 10.1016/S0140-6736(09)60240-3
25. Raines, A.M. et al. (2014) Obsessive compulsive disorder and anxiety sensitivity: Identification of specific relations among symptom dimensions. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*. 3. pp. 71–76. DOI: 10.1016/j.jocrd.2014.01.001
26. Raines, A.M. et al. (2017) Associations between rumination and obsessive-compulsive symptom dimensions. *Personality and Individual Differences*. 113. pp. 63–67. DOI: 10.1016/j.paid.2017.03.001
27. Bokhan, N.A., Semke, V.Ya. & Chetverikov, D.V. (2009) *Dvoynoy diagnost v psikiatrii i narkologii: otsenka i lechenie* [Double Diagnosis in Psychiatry and Narcology: Assessment and Treatment]. Omsk: [s.n.].
28. Bokhan, N.A. & Chetverikov, D.V. (2009) Logisticheskie osnovy organizatsii spetsializirovannoy pomoshchi pri komorbidnykh psikhicheskikh rasstroystvakh [Logistical bases in organization of specialized treatment in comorbid mental illness]. *Sibirskiy vestnik psikiatrii i narkologii*. 3. pp. 107–110.

29. Chaudhary, R.K., Kumar, P. & Mishra, B.P. (2016) Depression and risk of suicide in patients with obsessive-compulsive disorder: a hospital-based study. *Industrial Psychiatry Journal*. 25(2). pp. 166–170. DOI: 10.4103/ipj.ipj_63_16
30. Reed, G.M. et al. (2019) Innovations and changes in the ICD-11 classification of mental, behavioural and neurodevelopmental disorders. *World Psychiatry*. 18(1). pp. 3–19. DOI: 10.1002/wps.20611
31. Schneier, F.R. et al. (2016) Attention bias in adults with anorexia nervosa, obsessive-compulsive disorder, and social anxiety disorder. *Journal of Psychiatric Research*. 79. pp. 61–69. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2016.04.009
32. Sagalakova, O.A., Truevtsev, D.V. & Stoyanova, I.Ya. (2018) Syndrome-factor method in historical and modern context: possibilities of studying social anxiety disorder. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 70. pp. 75–91. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/70/6
33. Sagalakova, O.A., Truevtsev, D.V. & Stoyanova, I.Ya. (2017) Sindrom sotsial'noy fobii i ego psikhologicheskoe sodержanie [Syndrome of social phobia and its psychological content]. *Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. S.S. Korsakova – S.S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*. 117(4). pp. 15–22.
34. Sagalakova, O.A. (2014) Proizvol'naya regul'yatsiya psikhicheskoy deyatel'nosti v situatsiyakh otsenivaniya umstvennykh sposobnostey pri sotsial'noy trevoge [Arbitrary regulation of mental activity in situations of assessing mental abilities in social anxiety]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii*. 2(25). [Online] Available from: <http://mprj.ru>.
35. Căndea, D.M. & Szentagotai-Tăta, A. (2018) Shame-proneness, guilt-proneness and anxiety symptoms: a meta-analysis. *Journal of Anxiety Disorders*. 58. pp. 78–106. DOI: 10.1016/j.janxdis.2018.07.005
36. Da Victoria, M.S., Nascimento A.L. & Fontenelle, L.F. (2012) Symptom-specific attentional bias to threatening stimuli in obsessive-compulsive disorder. *Comprehensive Psychiatry*. 53(6). pp. 783–788. DOI: 10.1016/j.comppsy.2011.12.005
37. Meyer, A. (2017) A biomarker of anxiety in children and adolescents: a review focusing on the error-related negativity (ERN) and anxiety across development. *Developmental Cognitive Neuroscience*. 27. pp. 58–68. DOI: 10.1016/j.dcn.2017.08.001
38. Harrewijn, A. et al. (2017) Electrocutaneous measures of information processing biases in social anxiety disorder: a review. *Biological Psychology*. 129. pp. 324–348. DOI: 10.1016/j.biopsycho.2017.09.013
39. Kujawa, A. et al. (2016) Error-related brain activity in youth and young adults before and after treatment for generalized or social anxiety disorder. *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*. 71. pp. 162–168. DOI: 10.1016/j.pnpbp.2016.07.010
40. Riesel, A. et al. (2015) Overactive performance monitoring as an endophenotype for obsessive-compulsive disorder: Evidence from a treatment study. *American Journal of Psychiatry*. 172(7). pp. 665–673. DOI: 10.1176/appi.ajp.2014.14070886
41. Hanna, G.L. et al. (2018) Error-related brain activity in adolescents with obsessive-compulsive disorder and major depressive disorder. *Depress Anxiety*. 35(8). pp. 752–760. DOI: 10.1002/da.22767
42. Abramovitch, A. et al. (2015) Research review: Neuropsychological test performance in pediatric obsessive-compulsive disorder – a metaanalysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 56(8). pp. 837–847. DOI: 10.1111/jcpp.12414

Received 14.10.2019; Revised 28.10.2019;

Accepted 03.02.2020

Olga A. Sagalakova – Associate Professor, Department of Clinical Psychology, Altai State University, Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: olgasagalakova@mail.ru

Olga V. Zhirnova – Student, Altai State University.

E-mail: olga.zhirnova.2015@mail.ru

Dmitry V. Truevtsev – Head of the Department of Clinical Psychology, Altai State University.
Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: truevtsev@gmail.com

Irina Y. Stoyanova – Lead Researcher, Mental Health Research Institute of Tomsk NRMC.
Professor, Department of Psychotherapy and Psychological Counseling, Tomsk State University, D. Sc. (Psychol.).

E-mail: ithka1948@mail.ru

УДК 159.9.015

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ РАЦИОНАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ПСИХОТЕРАПИИ У ПАЦИЕНТОВ СО СТАБИЛЬНОЙ ИШЕМИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНЬЮ СЕРДЦА И КОРОНАРНЫМ ШУНТИРОВАНИЕМ

А.В. Солодухин^{а, b}, Н.Г. Видяева^а, Е.Е. Помешкина^с,
Ю.А. Аргунова^а, А.В. Серый^б, О.Л. Барбараш^а

^а Научно-исследовательский институт комплексных проблем сердечно-сосудистых заболеваний, 650002, Россия, Кемерово, Сосновый бульвар, д. 6

^б Кемеровский государственный университет, 650000, Россия, Кемерово, ул. Красная, д. 6

^с Кемеровский государственный медицинский университет, 650056, Россия, Кемерово, ул. Ворошилова, д. 22 А

Представлен анализ влияния методов рационально-поведенческой психотерапии на психический статус пациентов с ишемической болезнью сердца и коронарным шунтированием в периоперационном периоде. Психологическая работа заключалась в применении таких методов рационально-поведенческой терапии, как репетиция адаптивного поведения, систематическая десенсибилизация, ведение дневника реабилитации, когнитивное переструктурирование, мышечная релаксация по Э. Джекобсону до и после операции. Результаты исследования показали, что применение методов рационально-поведенческой психотерапии при оказании психологической помощи влияет на формирование у пациентов с ИБС адаптивных вариантов внутренней картины болезни и продуктивных моделей копинг-поведения.

Ключевые слова: внутренняя картина болезни; копинг-стратегии; рационально-поведенческая психотерапия; ишемическая болезнь сердца; коронарное шунтирование.

Введение

Разработка идей, методов психологии и их применение в клинике соматических заболеваний связаны с развитием персонифицированной системы медицинской помощи, в основе которой лежат личность пациента, его биологические и социально-психологические факторы. Психологические параметры пациента определяют его реагирование на заболевание, что может в существенной степени влиять на развитие болезни, эффективность лечебных и реабилитационных мероприятий [1]. Основными адаптационно-компенсаторными психологическими параметрами пациента выступают внутренняя картина болезни (ВКБ), т.е. отношение больного к потенциально значимым жизненным ситуациям, связанным с его болезнью, и стратегии стресс-преодолевающего (копинг) поведения [2].

В настоящее время крайне мало внимания уделяется возможностям рационально-поведенческой психокоррекции дезадаптивных вариантов ВКБ и копинг-поведения пациентов с сердечно-сосудистыми заболеваниями, и в

частности ИБС, хотя убедительно доказано, что когнитивная и рационально-поведенческая психотерапия (РПП) приводит к уменьшению тревожно-депрессивной симптоматики у пациентов и повышению их качества жизни [3, 4]. Методы и приемы РПП направлены на помощь пациентам в формировании адекватных представлений о заболевании, выработке конструктивных стратегий поведения и создании установок на преодоление болезни [5].

В связи с этим содержанием данного исследования стала оценка применения методов РПП, направленных на формирование установок на активное преодоление заболевания, обучение приемам, улучшающим адаптацию к оперативному вмешательству, и развитие навыков психической саморегуляции у пациентов с ИБС, подвергшихся коронарному шунтированию (КШ).

Цель работы. Оценить эффективность применения методов рационально-поведенческой психотерапии при работе с внутренней картиной болезни и стресс-преодолевающим поведением у пациентов с ИБС до и после КШ.

Материалы и методы исследования

В 2017–2018 гг. была проведена клинико-психологическая диагностика 74 пациентов-мужчин в возрасте от 44 до 73 лет со стабильной ИБС, планирующих на КШ в условиях искусственного кровообращения в НИИ КПССЗ.

Критерии включения: мужской пол, планируемое КШ и добровольное информированное согласие пациента на участие в исследовании.

Критериями исключения являлись: наличие нестабильной стенокардии, недавно перенесенный инфаркт миокарда (менее 28 суток), выраженные нарушения ритма и проводимости сердца, сниженная фракция выброса левого желудочка (менее 40%), наличие других соматических заболеваний, препятствующих проведению реабилитационных мероприятий. Критерием исключения также являлось нежелание пациента участвовать в опросе.

Исследование было выполнено в соответствии со стандартами надлежащей клинической практики (Good Clinical Practice) и принципами Хельсинкской декларации Всемирной ассоциации «Этические принципы проведения научных медицинских исследований с участием человека». Протокол исследования был одобрен локальным Этическим комитетом НИИ КПССЗ. Работа выполнена при поддержке комплексной программы фундаментальных научных исследований СО РАН.

Психологические занятия пациента с клиническим психологом проходили в течение 6 сеансов, из них 3 занятия на предоперационном этапе и 3 занятия в течение 8–10 дней после оперативного вмешательства. Продолжительность занятия составляла 40–60 мин.

На первой консультации проводилась беседа психолога с пациентом, исследовались отношение пациента к своему заболеванию и его ожидания относительно дальнейшей жизни после операции. С этой целью осуществлялась диагностика внутренней картины болезни (ВКБ) с использованием опросника ТОБОЛ. Оценка стресс-преодолевающего поведения проводилась

с помощью методики исследования копинг-стратегий (Р. Лазарус и С. Фолкман; адаптированный вариант Т.А. Крюковой, Е.В. Куфтык, М.С. Замышляевой) [6]. Дальнейшая работа психолога выстраивалась в зависимости от полученных результатов клинко-психологической диагностики. С целью коррекции ВКБ и непродуктивного копинг-поведения применялись методы рационально-поведенческой психотерапии: систематическая десенсибилизация, ведение дневника реабилитации, репетиция адаптивного поведения, когнитивное переструктурирование, мышечная релаксация по Э. Джекобсону [7]. Повторная оценка динамики ВКБ и копинг-поведения проводилась на 9–11-е сутки после КШ.

Для проведения статистического анализа использовано компьютерное программное обеспечение Statistica 10.0. Полученные данные были проанализированы на нормальность распределения по критерию Колмогорова–Смирнова. Распределение данных отличалось от нормального, в связи с чем для анализа количественных несвязанных показателей был использован критерий Манна–Уитни с применением поправки Бонферрони, а для связанных – критерий Вилкоксона. Качественные показатели анализировались с помощью критерия хи-квадрат Пирсона с поправкой Йетса. Статистически значимыми признавали значения $p \leq 0,05$.

Результаты исследования

Все пациенты с ИБС до проведения КШ ($n = 74$) были рандомизированы на две группы: группа с сопровождением психолога с использованием рационально-поведенческой терапии ($n = 42$) и группа без сопровождения психолога ($n = 32$).

Клинко-анамнестическая характеристика пациентов, включенных в исследование, представлена в табл. 1.

Таблица 1

Клинко-анамнестическая характеристика пациентов, находящихся на предоперационном этапе КШ ($n = 74$)

Показатель	Группа с психологическим сопровождением ($n = 42$)	Группа без психологического сопровождения ($n = 32$)	p
Средний возраст, лет	61 (58; 66)	63 (57; 67)	0,2
Давность ишемической болезни сердца, годы	1 (1; 4)	2 (1; 4)	0,5
Индекс массы тела, кг/м ²	28 (25; 30)	28 (25; 33)	0,6
Фракция выброса левого желудочка (%)	62,5 (56; 64)	59 (54; 64)	0,3
Стенозы сонных артерий, n (%)	14 (33)	10 (31)	0,2
Артериальная гипертензия, n (%)	39 (93)	28 (87)	0,3
Давность артериальной гипертензии, годы	5 (3; 8)	7 (2; 10)	0,3
Инфаркты миокарда в анамнезе, n (%)	23 (55)	20 (63)	0,2
Общий холестерин, ммоль/л	3,8 (3,2; 4)	4,2 (3,4; 4,6)	0,1
Количество курящих пациентов, n (%)	6 (14)	4 (13)	0,3

Примечание. Статистически значимыми считались различия данных при $p < 0,05$.

При оценке ВКБ, копинг-стратегий у пациентов до проведения КШ значимой разницы в показателях в сравниваемых группах не выявлено. Повторный анализ ВКБ через 9–11 дней после КШ (перед выпиской) показал достоверное повышение средних показателей гармоничного и эргопатического вариантов ВКБ в группе психологического сопровождения (табл. 2). Показатели адаптивных вариантов ВКБ в группе без психологического сопровождения значимо не изменились, однако зафиксировано снижение показателей тревожной ВКБ.

Кроме того, при сравнительном анализе групп с психологическим сопровождением и без психологического сопровождения на 9–11-е сутки после КШ были обнаружены достоверно большие средние значения дезадаптивных ипохондрического, сенситивного и эгоцентрического типов ВКБ в группе без психологической помощи (см. табл. 2).

Таблица 2

Динамика выраженности параметров внутренней картины болезни (баллы) у пациентов с ИБС до и после проведения КШ в зависимости от психологического сопровождения (n = 74)

Внутренняя картина болезни	Группа с психологическим сопровождением (n = 42), Me [Q25; Q75]		p	Группа без психологического сопровождения (n = 32), Me [Q25; Q75]		p
	До КШ	9–11-е сутки после КШ		До КШ	9–11-е сутки после КШ	
	(1)	(2)		(3)	(4)	
Гармоничный	31 (26; 41)	36 (28; 39)	0,05	36 (29; 42)	30 (27; 49)	
Эргопатический	31 (19; 40)	34 (25; 40)	0,03	30 (28; 43)	36 (20; 42)	
Анозогнозический	19 (17; 32)	23 (18; 31)		23 (13; 32)	19 (10; 32)	
Тревожный	3 (0; 8)	3 (0; 8)		6 (0; 18)	4 (0; 11)	0,03
Ипохондрический	8 (4; 12)	4 (3; 12)		9 (4; 13)	11 (4; 15)	2–4: 0,02
Неврастенический	3 (0; 7)	4 (0; 11)		3 (1; 7)	3 (1; 10)	
Меланхолический	0 (0; 0)	0 (0; 4)		0 (0; 8)	0 (0; 4)	
Апатический	0 (0; 0)	3 (0; 5)		3 (0; 7)	1 (0; 6)	
Сенситивный	11 (7; 15)	11 (7; 15)		15 (9; 20)	17 (11; 20)	2–4: 0,02
Эгоцентрический	5 (0; 8)	3 (0; 8)		5 (5; 8)	5 (4; 8)	2–4: 0,04
Паранойяльный	3 (0; 5)	2 (0; 4)		2 (0; 4)	2 (0; 5)	
Дисфорический	0 (0; 4)	0 (0; 3)		0 (0; 4)	0 (0; 4)	

Примечание. Статистически значимыми считались различия данных при $p < 0,05$.

При анализе динамики копинг-поведения в группе психологического сопровождения зафиксированы достоверные повышение показателей продуктивной копинг-стратегии «принятие ответственности» и снижение показателей таких непродуктивных копинг-стратегий, как «конфронтация» и «положительная переоценка». В группе без психологического сопровождения зафиксировано снижение показателей продуктивной копинг-стратегии «принятие ответственности» (табл. 3). Кроме того, при сравнительном анализе групп с психологическим сопровождением и без психологического сопровождения на 9–11-е сутки после КШ был обнаружен достоверно больший показатель продуктивной копинг-стратегии «планирование решения проблем» в группе, получавшей дополнительную психологическую помощь.

Таблица 3

Динамика выраженности копинг-стратегий (баллы) у пациентов с ИБС до и после проведения КШ стратегией в зависимости от психологического сопровождения (n = 74)

Внутренняя картина болезни	Группа с психологическим сопровождением (n = 42), Me [Q25; Q75]		p	Группа без психологического сопровождения (n = 32), Me [Q25; Q75]		p
	До КШ	9–11-е сутки после КШ		До КШ	9–11-е сутки после КШ	
	(1)	(2)		(3)	(4)	
Конфронтация	46 (38; 50)	42 (34; 46)	0,04	42 (38; 53)	40 (30; 44)	
Дистанцирование	51 (44; 58)	50 (48; 51)		48 (44; 54)	48 (46; 59)	
Самоконтроль	45 (36; 54)	44 (34; 51)		45 (42; 54)	45 (36; 52)	
Поиск социальной поддержки	48 (40; 54)	48 (45; 51)		48 (40; 54)	47 (41; 51)	
Принятие ответственности	47 (44; 51)	50 (45; 55)	0,04	51 (40; 58)	47 (40; 51)	0,04
Бегство-избегание	43 (35; 46)	40 (35; 46)		46 (40; 57)	47 (36; 53)	
Планирование решения проблем	48 (38; 55)	48 (45; 58)		46 (38; 55)	42 (40; 48)	2–4; 0,01
Положительная переоценка	45 (40; 53)	42 (41; 48)	0,04	53 (48; 55)	45 (38; 52)	

Примечание. Статистически значимыми считались различия данных при $p < 0,05$.

По результатам оценки динамики количества пациентов по ведущим копинг-стратегиям в зависимости от наличия психологического сопровождения было обнаружено достоверное увеличение пациентов с преобладающей продуктивной копинг-стратегией «принятие ответственности» в группе с психологическим сопровождением. Среди пациентов без психологического сопровождения зафиксированы уменьшение количества пациентов с преобладающими продуктивными копинг-стратегиями «самоконтроль»,

«поиск социальной поддержки» и увеличение количества пациентов с непродуктивной копинг-стратегией «бегство-избегание» (табл. 4).

Таблица 4

Динамика количества пациентов до и после проведения КШ с ведущей копинг-стратегией в зависимости от психологического сопровождения

Внутренняя картина болезни	Группа с психологическим сопровождением (n = 42)		p	Группа без психологического сопровождения (n = 32)		p
	До КШ	9–11-е сутки после КШ		До КШ	9–11-е сутки после КШ	
	(1)	(2)		(3)	(4)	
Конфронтация, n	5 (12%)	4 (10%)		10 (30%)	13 (41%)	2–4: 0,001
Дистанцирование, n	11 (27%)	10 (24%)		4 (13%)	2 (6%)	2–4: 0,004
Самоконтроль, n	4 (9%)	2 (5%)		4 (13%)	1 (3%)	0,001
Поиск социальной поддержки, n	5 (12%)	3 (7%)		4 (13%)	1 (3%)	0,001
Принятие ответственности, n	2 (5%)	6 (14%)	0,05	4 (13%)	8 (25%)	
Бегство-избегание, n	2 (5%)	1 (2%)		1 (3%)	3 (9%)	0,01
Планирование решения проблем, n	9 (21%)	12 (29%)		3 (9%)	4 (13%)	2–4: 0,005
Положительная переоценка, n	4 (9%)	4 (9%)		2 (6%)	0	

Примечание. Статистически значимыми считались различия данных при $p < 0,05$.

При сравнительном анализе групп с психологическим сопровождением и без психологического сопровождения на 9–11-е сутки после КШ было обнаружено достоверно большее количество пациентов с преобладающей продуктивной копинг-стратегией «планирование решения проблем» и копинг-стратегией «дистанцирование» в группе, получавшей дополнительную психологическую помощь. В группе без психологического сопровождения зафиксировано достоверно большее количество пациентов с преобладающей непродуктивной копинг-стратегией «конфронтация».

Обсуждение результатов исследования

Рационально-поведенческая психотерапия является терапевтическим методом, в основе которого лежат работа с психологическими проблемами пациента через предоставление ему информации об особенностях его заболевания и обучение новым моделям поведения и способам мышления с целью адаптации к своему состоянию [8]. В настоящее время методы РПП активно применяются для борьбы с неврозами, страхами, тревожно-депрессивными состояниями и иными психическими и поведенческими нарушениями. Однако в клинической кардиологии данные психотерапев-

тические методы в силу ряда факторов до сих пор не нашли своего применения, что во многом связано с недостаточным пониманием причин формирования психологических проблем у пациентов кардиологического профиля. Для изучения возможностей РПП при работе с ВКБ и стресс-преодолевающим поведением у пациентов с ИБС была проведена клинко-психологическая диагностика типов отношения к болезни и копинг-поведения и выбран комплекс методик, помогающих пациентам приобрести новый, противоречащий неадаптивным убеждениям и моделям поведения опыт. Новые варианты мышления и поведения закреплялись в процессе психологических занятий при помощи ведения дневника реабилитации, методов систематической десенсибилизации, когнитивного реструктурирования, репетиции адаптивного поведения и мышечной релаксации по Э. Джекобсону. После шести занятий (3 занятия до КШ и 3 – в течение 8–10 дней после КШ) с клиническим психологом были зафиксированы изменения показателей ВКБ и копинг-поведения.

Одним из важных факторов, определяющих послеоперационный психологический статус пациента, является его ВКБ [1]. Так, при оценке показателей ВКБ в группе пациентов с психологическим сопровождением наблюдалась положительная динамика показателей гармоничного и эргопатического вариантов отношения к болезни, которые относятся к адаптивным типам ВКБ. Как известно, рационально-поведенческая терапия позволяет пациентам осознать искажения собственного мышления, а также формирует у них способность принимать рациональные и адекватные для конкретной ситуации решения при возникновении различных жизненных проблем [9]. Гармоничный и эргопатический типы реагирования на заболевание при этом характеризуются трезвой оценкой своего состояния без склонности преувеличивать или преуменьшать тяжесть заболевания, а также активно преодолевать состояние болезни. Учитывая результаты проведенного исследования, можно утверждать, что используемые приемы РПП помогают пациентам в формировании рационального и адекватного отношения к своему состоянию за счет избавления от когнитивных искажений, формирования планов на дальнейшее выздоровление и обучения навыкам психической саморегуляции. Таким образом, приемы РПП помогают в формировании гармоничного и эргопатического типа ВКБ, что, согласно ряду исследований, положительно влияет на комплаенс и дальнейшую приверженность пациента к лечению [10–12].

Известно, что наличие высоких значений дезадаптивных тревожно-депрессивных вариантов ВКБ приводит к более частому и необоснованному обращению за медицинской помощью, а также к неадекватному выполнению медицинских назначений [5]. Неопределенность ситуации оперативного вмешательства, страхи по поводу осложнений и отсутствие дополнительной информации по возможным результатам лечения формируют стрессовое состояние у пациента [13].

По результатам проведенного нами исследования было доказано, что приемы РПП не оказывают негативного влияния на показатели тревожной ВКБ, т.е. не приводят к дезадаптации и формированию страхов по поводу

оперативного вмешательства, несмотря на предоставление более подробной информации о возможных послеоперационных осложнениях и их профилактике. В группе без психологического сопровождения наблюдалось уменьшение показателей тревожного типа ВКБ, включавшего в себя опасения и страхи по поводу неблагоприятного исхода операции, что, с одной стороны, снижает риск психической дезадаптации, но при этом может стать причиной появления анозогнозического (эйфорического) отношения к своему состоянию и снизить приверженность к лечению [14]. Таким образом, снижение показателей тревожного варианта ВКБ без оказания психологической помощи может свидетельствовать о значимом влиянии самого оперативного вмешательства на психологический статус пациента.

При оценке копинг-поведения в группе психологического сопровождения наблюдалось достоверное повышение показателей продуктивной копинг-стратегии «принятие ответственности» как по уровню баллов, так и по количеству пациентов, выбравших ее основной. Как известно, одной из основных целей психологического сопровождения в реабилитационном процессе является формирование у пациента ответственности за свое состояние и выполнение медицинских назначений. Согласно ранее проведенным в НИИ КПССЗ исследованиям по взаимосвязи копинг-поведения и приверженности пациентов к немедикаментозной и медикаментозной терапии, была установлена положительная связь данной копинг-стратегии и приверженности пациента к лечению [15]. По результатам настоящего исследования обнаружено, что методы РПП положительно влияют на уровень ответственности пациента за свое состояние с помощью приемов, направленных на избавление от когнитивных искажений и формирование адекватного отношения к своему заболеванию. После проведения психологического сопровождения было зафиксировано снижение показателей непродуктивных копинг-стратегий «конфронтация» и «положительная переоценка».

В группе без психологического сопровождения наблюдались снижение показателей продуктивной копинг-стратегии «принятие ответственности» и уменьшение количества пациентов, выбравших основными «самоконтроль» и «поиск социальной поддержки». Кроме того, после проведения КШ в группе без психологического сопровождения непродуктивная копинг-стратегия «бегство-избегание» была выбрана основной большим количеством пациентов, чем до операции.

Заключение

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод, что методы рационально-поведенческой психотерапии влияют на формирование у пациентов с ИБС адаптивных вариантов внутренней картины болезни и продуктивных моделей копинг-поведения. Таким образом, приемы рационально-поведенческого подхода позволяют повысить эффективность оказания психологической помощи пациентам с ИБС при подготовке к КШ, что необходимо учитывать при оказании реабилитационного сопровождения.

Литература

1. Содномова Л.Б. Нозогении и отношение к болезни у пациентов с острым коронарным синдромом // Вестник Бурятского государственного университета. Медицина и фармация. 2015. № 12. С. 52–56.
2. Орлова М.М. Трансформация идентичности у больных ишемической болезнью сердца как проявление адаптационных стратегий // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2015. № 174. С. 101–108.
3. Hosseini S.H., Rafiei A., Gaemian A., Targari A., Zakavi A., Yazdani J., Vaezzadeh N. Comparison of the Effects of Religious Cognitive Behavioral Therapy (RCBT), Cognitive Behavioral Therapy (CBT), and Sertraline on Depression and Anxiety in Patients after Coronary Artery Bypass Graft Surgery: Study Protocol for a Randomized Controlled Trial // Iranian Journal of Psychiatry. 2017. Vol. 12, № 3. P. 206–213.
4. Biondi-Zoccai G. et al. Evidence-based psychotherapy in ischemic heart disease: Umbrella review and updated meta-analysis // Psychotherapy for Ischemic Heart Disease. Springer, Cham, 2016. С. 131–158. DOI: 10.1007/978-3-319-33214-7_10.
5. Караваева Т.А., Васильева А.В., Полтораки С.В. Принципы и алгоритмы психотерапии тревожных расстройств невротического уровня (тревожно-фобических, панического и генерализованного тревожного расстройств) // Обзорные психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 2016. № 4. С. 42–52.
6. Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Карпова Э.Б., Вукс А.Я. Психологическая диагностика отношения к болезни : пособие для врачей. СПб., 2005. 32 с.
7. Солодухин А.В., Серый А.В., Яницкий М.С., Трубникова О.А. Возможности методов когнитивно-поведенческой психотерапии в изменении внутренней картины болезни у пациентов с ишемической болезнью сердца // Фундаментальная и клиническая медицина. 2017. Т. 2, № 1. С. 84–90.
8. Мелкумова К.А. Когнитивно-поведенческая психотерапия при лечении хронической боли // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2010. № 1. С. 9–13. DOI: 10.14412/2074-2711-2010-63.
9. Еремина Д.А., Круглова Н.Е., Щелкова О.Ю., Яковлева М.В. Психологические основы повышения эффективности восстановительного лечения больных ИБС после коронарного шунтирования // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. Социология. 2014. № 1. С. 54–68.
10. Ketterer M.W., Mahr G. Evidence-based treatment of emotional distress in patients with ischemic coronary heart disease // Psychiatric Annals. 2016. Т. 46, №. 12. С. 677–682. DOI: 10.3928/00485713-20161026-02.
11. Жунусова Г.С. Реабилитация больных на ранних этапах после аортокоронарного шунтирования в комплексе с применением рациональной психотерапии и сеансов классической релаксации – гипноза // Вестник Казахского национального медицинского университета. 2016. № 3. С. 83–85.
12. Чернорай А.В. Отношение к болезни и лечению пациентов с обострением сердечно-сосудистого заболевания на этапе реабилитации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. Т. 153, № 1. С. 237–242.
13. Pourafkari N., Pourafkari L., Nader N.D. Depression following coronary artery bypass grafting surgery revisited // Turk kardiyol dern ars. 2016. Т. 4, №. 6. С. 524–529. DOI: 10.5543/tkda.2016.49697.
14. Дубинина Е.А. Когнитивно-поведенческие механизмы анозогнозии у кардиологических пациентов, перенесших неотложные кардиологические состояния // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2015. № 174. С. 75–83.
15. Помешкина С.А., Беззубова В.А., Солодухин А.В., Серый А.В., Ардашова Н.Ю. Связь приверженности к терапии с показателями психологического статуса пациентов, перенесших аортокоронарное шунтирование // Доктор.Ру. 2017. Т. 134, № 5. С. 36–41.

*Поступила в редакцию 19.03.2019 г.; повторно 05.02.2020 г.;
принята 07.02.2020 г.*

Солодухин Антон Витальевич – младший научный сотрудник лаборатории нейрососудистой патологии Научно-исследовательского института комплексных проблем сердечно-сосудистых заболеваний; аспирант кафедры психологических наук Кемеровского государственного университета.

E-mail: mein11@mail.ru

Видяева Наталья Георгиевна – врач-физиотерапевт кабинета реабилитации Научно-исследовательского института комплексных проблем сердечно-сосудистых заболеваний.

E-mail: korthonjia@mail.ru

Помешкина Елизавета Евгеньевна – студент Кемеровского государственного медицинского университета.

E-mail: pomesh.kina@mail.ru

Аргунова Юлия Александровна – кандидат медицинских наук, научный сотрудник лаборатории реабилитации Научно-исследовательского института комплексных проблем сердечно-сосудистых заболеваний.

E-mail: argunova-u@mail.ru

Серый Андрей Викторович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологических наук Кемеровского государственного университета.

E-mail: avgrey@yahoo.com

Барбараш Ольга Леонидовна – доктор медицинских наук, член-корреспондент РАН, директор Научно-исследовательского института комплексных проблем сердечно-сосудистых заболеваний.

E-mail: olb6@mail.ru

For citation: Solodukhin, A.V., Vidyaeva, N.G., Pomeshkina, E.E., Argunova, U.A., Seryj, A.V., Barbarash O.L. Rational Emotive Behavioral Therapy for Coronary Artery Disease Patients Undergoing Coronary Artery Bypass Grafting. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 75: 182–194. doi: 10.17223/17267080/75/10. In Russian. English Summary

Rational Emotive Behavioral Therapy for Coronary Artery Disease Patients Undergoing Coronary Artery Bypass Grafting

**A.V. Solodukhin^{a, b}, N.G. Vidyaeva^a, E.E. Pomeshkina^c,
U.A. Argunova^a, A.V. Seryj^b, O.L. Barbarash^a**

^a Research Institute for Complex Issues of Cardiovascular Diseases, 6, Sosnoviy Blvd, Kemerovo, 650002, Russian Federation

^b Kemerovo State University, 6, Krasnaya St., Kemerovo, 665000, Russian Federation

^c Kemerovo State Medical University, 22 A, Voroshilova St., Kemerovo, 650056, Russian Federation

Abstract

The study was aimed at evaluating the effectiveness of rational emotive behavioral therapy (REBT) used to estimate personal perception of illness and coping strategies in coronary artery disease patients before and after coronary artery bypass grafting.

74 male patients aged from 44 to 73 underwent routine clinical examination and psychological assessment before and after coronary artery bypass grafting (CABG). All patients were enrolled either in Group 1, who received psychological supervision, or Group 2 without psychological supervision. Every patient underwent at least six psychological sessions; half

of them were performed in the preoperative period and another half on days 8-10 after the indexed surgery.

All patients underwent the standard examination on days 7-10 before CABG and on days 9-11 after CABG. Patients' perception of illness and coping behavior were evaluated using the Personal Questionnaire of the Bekhterevsky Institute, commonly referred as the TOBOL test. Coping behavior was assessed with the coping strategies. REBT was used to modify patients' perception and avoid the use of nonproductive coping behavior. The following REBT methods were used: rehabilitation goal setting diaries, cognitive restructuring, rehearsal of adaptive behavior, and Jacobson's relaxation technique.

Patients who received psychological supervision demonstrated a positive trend towards using harmonious and ergopathic illness perception models, which are commonly included in the adaptive behavior pattern. Patients without psychological support reported a decrease in using the anxiety-related behavioral pattern, which included concerns and fears about the unfavorable outcome of the surgery.

Patients under psychological supervision more frequently took the responsibility, both in terms of scores and the number of patients who started to use it. Importantly, patients less frequently switched to the maladaptive coping-strategies, namely confrontation and positive reevaluation.

Patients without psychological support less frequently accepted the responsibility. In addition, the number of patients who used self-control and searched for social support decreased. Importantly, patients in this group commonly switched to the escape-avoidance coping strategy after the indexed surgery.

The obtained results suggest that REBT is beneficial in the formation of adaptive behavioral patterns and contributes to a wide use of productive coping strategies, thus improving illness perception model in patients with coronary artery disease referred to elective coronary artery bypass grafting.

Keywords: personal perception of illness; coping strategies; rational emotive behavioral therapy; coronary artery disease; coronary artery bypass grafting.

References

1. Sodnomova, L.B. (2015) Nozogenii i otnoshenie k zabolevaniyu u patsientov s ostrym koronarnym sindromom [Nosogenies and the attitude to disease in patients with acute coronary syndrome]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Medicina i farmaciya*. 12. pp. 52–56.
2. Orlova, M.M. (2015) Transformation of the identity in patients with coronary heart disease as a manifestation of adaptation strategies. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 174. pp. 101–108. (In Russian).
3. Hosseini, S.H., Rafiei, A., Gaemian, A., Tirgari, A., Zakavi, A., Yazdani, J. & Vaezzadeh, N. (2017) Comparison of the Effects of Religious Cognitive Behavioral Therapy (RCBT), Cognitive Behavioral Therapy (CBT), and Sertraline on Depression and Anxiety in Patients after Coronary Artery Bypass Graft Surgery: Study Protocol for a Randomized Controlled Trial. *Iranian Journal of Psychiatry*. 12(3). pp. 206–213.
4. Biondi-Zoccai, G., Mazza, M., Roevers, L., van Dixhoorn, J., Frati, G. & Abbate, A. (2016) Evidence-based psychotherapy in ischemic heart disease: Umbrella review and updated meta-analysis. In: Roncella, A. & Pristipino, C. (eds) *Psychotherapy for Ischemic Heart Disease*. pp. 131–158. DOI:10.1007/978-3-319-33214-7_10
5. Karavaeva, T.A., Vasileva, A.V. & Poltorak, S.V. (2016) Principles and algorithms of neurotic level anxiety disorders (anxiety-phobic, panic and generalized anxiety disorders)

- psychotherapy. *Obozrenie psikiatrii i medicinskoj psikhologii im. V.M. Bekhtereva*. 4. pp. 42–52. (In Russian).
6. Vasserman, L.I., Iovlev, B.V., Karpova, A.B. & Vuks, A.Y. (2005) *Psikhologicheskaya diagnostika otnosheniya k bolezni* [Psychological diagnostic of the attitude to disease]. St. Petersburg: [s.n.].
 7. Solodukhin, A.V., Seryi, A.V., Yanitsky, M.S. & Trubnikova, O.A. (2017) Cognitive behavioral therapy: an option for changing internal picture of disease in patients with coronary artery disease. *Fundamental'naya i klinicheskaya meditsina – Fundamental and Clinical Medicine*. 2(1) pp. 84–90. (In Russian).
 8. Melkumova, K.A. (2010) Cognitive behavioral psychotherapy in the treatment of chronic pain. *Nevrologiya, neyropsikhiatriya, psikhosomatika – Neurology, Neuropsychiatry, Psychosomatics*. 1. pp. 9–13. (In Russian). DOI: 10.14412/2074-2711-2010-63
 9. Eremina, D.A., Kruglova, N.E., Shchelkova, O.Yu. & Yakovleva, M.V. (2014) Psikhologicheskie osnovy povysheniya effektivnosti vosstanovitel'nogo lecheniya bol'nykh IBS posle koronarnogo shuntirovaniya [Psychological basis for increasing the effectiveness of rehabilitation treatment of patients with coronary artery disease after coronary bypass surgery]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 12. Sotsiologiya – Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*. 1. pp. 54–68.
 10. Ketterer, M.W. & Mahr, G. (2016). Evidence-based treatment of emotional distress in patients with ischemic coronary heart disease. *Psychiatric Annals*. 46(12). pp. 677–682. DOI: 10.3928/00485713-20161026-02
 11. Zhunusova, G.S. (2016) Reabilitatsiya bol'nykh na rannikh etapakh posle aortokoronarnogo shuntirovaniya v komplekse s primeneniem ratsional'noy psikhoterapii i seansov klassicheskoy relaksatsii – gipnoza [Rehabilitation for patients on early stage after artery coronary bypass grafting in complex with rational psychotherapy and classic relaxation – hypnosis]. *Vestnik Kazanskogo Nacional'nogo medicinskogo universiteta*. 3. pp. 83–85.
 12. Chernoray, A.V (2012) The attitude to the disease and treatment of patients with cardiovascular disease exacerbation in the rehabilitation period. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 153(1). pp. 237–242. (In Russian).
 13. Pourafkari, N., Pourafkari, L. & Nader, N.D. (2016). Depression following coronary artery bypass grafting surgery revisited. *Turk kardiyol dern ars*. 4(6). pp. 524–29. DOI: 10.5543/tkda.2016.49697
 14. Dubinina, E.A. (2015) Cognitive-Behavioral Mechanisms of Illness Denial in Patients After Cardiac Emergencies. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 174. pp. 75–83. (In Russian).
 15. Pomeschkina, S.A., Bezzubova, V.A., Solodukhin, A.V., Seryy, A.V. & Ardashova, N.Yu. (2017) Svyaz' priverzhennosti k terapii s pokazatelyami psikhologicheskogo statusa patsientov, perenesshikh aortokoronarnoe shuntirovanie [The relationship of adherence to therapy with indicators of the psychological status of patients undergoing coronary artery bypass grafting]. *Doktor.Ru*. 134(5). pp. 36–41.

Received 19.03.2019; Revised 05.02.2020;

Accepted 07.02.2020

Anton V. Solodukhin – Junior Researcher, Laboratory of Neurovascular Pathology, Research Institute for Complex Issues of Cardiovascular Diseases; Postgraduate, Kemerovo State University.

E-mail: mein11@mail.ru

Natalya G. Vidyayeva – Physiotherapist of the Rehabilitation Room, Pathology, Research Institute for Complex Issues of Cardiovascular Diseases.

E-mail: korthonjia@mail.ru

Elizaveta E. Pomeschkina – Student, Kemerovo State Medical University.

E-mail: pomesch.kina@mail.ru

Julia A. Argunova – Researcher, Laboratory for Rehabilitation, Research Institute for Complex Issues of Cardiovascular Diseases, Cand. Sc. (Med.).

E-mail: argunova-u@mail.ru

Andrej V. Seryj – Professor, Department of Psychological Sciences, Kemerovo State University, D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: avgrey@yahoo.com

Olga L. Barbarash – Director, Research Institute for Complex Issues of Cardiovascular Diseases. Corresponding Member of the RAS, D. Sc. (Med.).

E-mail: olb6@mail.ru

УДК 159.9

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПО ХАРАКТЕРИСТИКАМ СБАЛАНСИРОВАННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ

О.Н. Попова^а

^а Сибирский университет потребительской кооперации (СибУПК), 630087, Россия, Новосибирск, пр. Карла Маркса, д. 26

Изложены результаты исследования прогностического потенциала временной перспективы личности. Гипотеза о том, что эффективность самоопределения связана с мотивационным репертуаром, и именно со сбалансированностью временной перспективы личности, проверена на многочисленных случаях предпринимателей с длинными личными историями. Схематизирован алгоритм прогноза эффективности самоопределения на основе данных об индивидуальных мотивационных репертуарах.

Ключевые слова: временная перспектива личности; сбалансированность; регуляторно-личностные характеристики; схема прогнозирования; мотивационные объекты; мотивационная структура; мотивационные направления; самоопределение.

Введение

В современной общей психологии проблема самоопределения, самоактуализации, идентичности служит важной объяснительной категорией и главным предметом изучения. В соответствии с актуальной научной тенденцией феномены самоопределения, самоидентификации рассматриваются через процессы самодетерминации, отражением которых является временная перспектива личности. Прогнозирование данных процессов становится возможным через выделение дополнительных характеристик временной перспективы и наполнение их новыми смыслами. Временная перспектива личности может быть разложена на различные составляющие, среди которых определяются сбалансированность и иерархичность структуры мотивационных репертуаров.

В настоящей статье представлены результаты исследований сбалансированности временной перспективы, связанной с эффективностью самоопределения человека в собственной жизнедеятельности. Актуальность исследования диктуется интересом к механизмам самоопределения и необходимостью пересмотра представлений об эффективности личностных стратегий в современных условиях [1].

В существующих подходах к изучению временной перспективы акцентируются:

– аффективное отношение к периодам времени жизни, связанное с эмоциональной ориентированностью на события прошлого, настоящего и будущего (Ф. Зимбардо, Дж. Бойд, М.Р. Хачатурова, А.К. Болотова и др.) [2, 3];

– субъективность переживания времени жизни и его организации (К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, Л.П. Караваева, А.Н. Афанасьева и др.);

– мотивационные установки, отражающие способность достижения цели (Ж. Нюттен, В. Ленс, Т. Гисме, З. Залески) [4, 5];

– структура межсобытийных связей (Е.И. Головаха и А.А. Кроник).

Проблема временной перспективы личности определяется ее основными характеристиками, такими как протяженность, согласованность, плотность, структурированность, эффективность. Развитие временной перспективы и ее изменение происходят параллельно развитию личности и обусловлены внутренними и внешними условиями, такими как культурно-исторический период, социально-экономическое состояние страны и т.д. [2]. Общие закономерности построения временной перспективы прослеживаются у большинства народов, что находит подтверждение в межкультуральных исследованиях [7, 8]. Но в то же время временная перспектива может быть рассмотрена как статичная характеристика, имеющая достаточно устойчивые параметры. Так, Ф. Зимбардо считал, что временная перспектива личности представляет собой стабильную личностную характеристику, отражающую индивидуальные различия, и одновременно временная перспектива является процессом, на который влияют внешние социальные и биологические факторы [2, 3]. При этом, по мнению ученого, основой служат ценностные ориентации личности, закладываемые в раннем возрасте, имеющие иерархичную структуру и устойчивые формы у зрелой личности.

С середины XX в. произошел сдвиг внимания в мотивационных теориях от статических в сторону динамических. Д.А. Леонтьев назвал этот этап ситуационно-динамическим. Г. Олпорт разработал концепцию функциональной автономии мотивов, необихевиористы изучали механизмы мотивации конкретной деятельности и изменение мотивационных тенденций [9–13]. Исследованием временной перспективы в связи с самооэффективностью и волевой регуляцией занимались Ж. Нюттен, Х. Хекхаузен [5, 14, 15]. Эти изменения в научном мире привели к тому, что исследователи стали рассматривать временную перспективу личности как мотивационную структуру, отражающую поведение человека в настоящем.

Ж. Нюттен считал, что совокупность осуществленных целей-мотивов формирует прошлое, а будущее предстает как совокупность потенциальных ожидаемых результатов усилий, предпринимаемых в настоящем [4, 5]. Таким образом, временная перспектива становится мотивационной направляющей деятельности [4]. Наиболее часто исследовались параметры, опосредующие поведение в настоящем и аффективное восприятие человеком своих периодов жизни [18].

Л.К. Франк основными параметрами временной перспективы считал уровни реальности временных периодов. К. Левин полагал, что поведение зависит не столько от временных перспектив прошлого или будущего, сколько от психологического поля в целом, включающего различные его синхронные части. Для В. Ленса важными параметрами во временной перспективе стали когнитивный и аффективный аспекты. Когнитивный аспект связан с планированием деятельности активности и предвидением событий в будущем, аффективный аспект отражает эмоциональное восприятие будущего и установку на ожидаемые события [18–21].

М. Уоллас предположил, что временная перспектива включает такой параметр, как согласованность. Р. Кастенбаум, рассматривая временную перспективу, делал акцент на плотности размещения объектов-целей в темпоральных зонах и направленности данных целей [22].

В концепции временной перспективы Ж. Нюттена существуют перспективы будущего и прошлого, включенные в различные сферы жизнедеятельности человека. Для обозначения совокупности всех перспектив Ж. Нюттен ввел понятие «тотальная временная перспектива» и определения, разделяющие временную перспективу на два вида – действенную и когнитивную. Действенная содержит мотивы-объекты, влияющие на поведение в настоящем [4].

Рассматривая временную перспективу с позиции детерминированности ситуациями и одновременно как достаточно стабильный процесс (личностную черту), Ф. Зимбардо определял в отношении человека ко времени своей жизни следующие характеристики: негативное или позитивное отношение к прошлому, гедонистическое или фаталистическое настоящее и отношение к будущему как ко времени, содержащему цели и планы, на реализацию которых направлено поведение [2, 3, 22–24].

Разработанные на сегодняшний день методики измерения временной перспективы личности позволяют изучать индивидуальные представления личности о своей жизни. Однако нормативы качественных параметров мотивационной структуры временной перспективы личности, соответствующие благополучному и эффективному самоопределению, не конкретизированы.

Ф. Зимбардо и Дж. Бойд допустили существование определенного баланса во временной перспективе и предположили, что существует гармоничная (сбалансированная) временная перспектива, имеющая оптимальную конфигурацию аффективного отношения человека к трем периодам своей жизни: настоящему, прошлому и будущему [25]. Однако они не рассматривают саму структуру мотивационных репертуаров временной перспективы, тем самым оставив без внимания возможность сбалансированности других ее характеристик [18].

В данном исследовании была решена задача по схематизации алгоритма прогнозирования эффективности самоопределения через сбалансированность временной перспективы, выраженную мотивационными репертуарами.

Материалы и методы исследования

В исследовании были использованы методики сбора данных о регуляторно-личностных характеристиках человека: метод мотивационных индукторов (ММИ) Ж. Нюттена в адаптации Д.А. Леонтьева, «Жизнестойкости» в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой, опросник временной перспективы Зимбардо в адаптации А. Сырцовой, тест «Смысложизненные ориентации» в разработке Д.А. Леонтьева, «Новый опросник толерантности к неопределенности», разработанный Т.В. Корниловой, методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» для изучения личностных процессов регулирования поведения.

Обработка и анализ полученных данных проводились с помощью статистической программы SPSS 24 (U-критерий Манна–Уитни).

Респондентами для исследования являлись взрослые жители Новосибирской области. Изучались случаи людей, занимавшихся предпринимательством. Мы предположили, что для людей, занимающихся предпринимательством, изменчивость временной перспективы, обусловленная личной активностью, более характерна, чем для людей, живущих иным образом. Согласно статистическим данным, предоставленным администрацией Новосибирской области, на конец 2016 г. в реестр субъектов малого и среднего бизнеса входило 130 тыс. предприятий, из них не более 40% реально действующих (по данным Российского Делового Клуба Предпринимателей). Можно предположить, что экономическая неустойчивость предпринимательской деятельности связана, кроме всего прочего, с психологическими причинами, в частности с неспособностью длительное время осуществлять сложную деятельность, требующую творческого подхода, стрессоустойчивости и эффективной саморегуляции.

В исследовании участвовали взрослые люди, имеющие длительный период трудовой деятельности в сфере предпринимательства (не менее 15 лет). Всего были опрошены 53 человека, в том числе 17 женщин и 36 мужчин.

При первичной обработке респонденты были разделены на три категории по социальному признаку: «самоопределившиеся», «сменившие деятельность» и «неопределившиеся». Подгруппы респондентов, участвовавших в исследовании, были представлены следующим образом: группа № 1 (15 человек) – «Самоопределившиеся», имеющие успешный бизнес, приносящий доход; группа № 2 (18 человек) – «Сменившие деятельность», закрывшие свои предприятия и перешедшие на работу по найму в другие организации или не работающие на момент исследований; группа № 3 (11 человек) – «Неопределившиеся», предпринимавшие ряд попыток организовать собственный бизнес и на момент исследований продолжающие этим заниматься; 9 человек не вошли ни в одну из групп, так как возникли трудности с определением результативности их предпринимательской деятельности. По возрастным параметрам и половому соотношению группы имеют достаточно равные составы. Средний возраст респондентов по

группам составляет 48–50 лет, процентное соотношение женщин и мужчин в группах находится в пределах 29–36% женщин и 64–71% мужчин.

Сведения о предпринимателях собирались различными способами, в том числе с помощью анкеты, сведений из налоговых органов и устной беседы с респондентами. Дополнительно использовалось письменное неструктурированное интервью, в котором в хронологическом порядке описывались история предпринимательской деятельности и результаты, получаемые от этой деятельности на протяжении более 15 лет.

Результаты исследования

Первичные данные собирались с помощью опросников и объединялись в общую базу для дальнейшей обработки методами статистического анализа. Анализ полученных данных, проведенный с помощью статистического U-критерия Манна–Уитни, используемого для оценки различий между двумя независимыми выборками, выявил значимые различия между группами по количественному наполнению временной перспективы мотивационными объектами.

При сравнении групп «Самоопределившихся» и «Неопределившихся» определяется U-критерий со статистической значимостью $p = 0,002$ (при среднем ранге показателя количественного наполнения мотивационными объектами временной перспективы у «Самоопределившихся», равном 9,53, у «Неопределившихся» – 18,91). Это говорит о том, что различие между группами составляет более 95%. Показатель количественной наполняемости мотивационными объектами временной перспективы у «Неопределившихся» значительно выше, чем у «Самоопределившихся».

При сравнении групп «Самоопределившихся» и «Сменивших деятельность» определяется U-критерий со статистической значимостью $p = 0,000$ (при среднем ранге показателя количественного наполнения мотивационными объектами временной перспективы у «Самоопределившихся», равном 24,00, у «Сменивших деятельность» – 11,17). Различие между группами составляет более 99%. Показатель количественной наполняемости мотивационными объектами временной перспективы у «Самоопределившихся» значительно выше, чем у «Сменивших деятельность».

При сравнении групп «Сменивших деятельность» и «Неопределившихся» определяется U-критерий со статистической значимостью $p = 0,000$ (при среднем ранге показателя количественного наполнения мотивационными объектами временной перспективы у «Сменивших деятельность», равном 9,69, у «Неопределившихся» – 23,68). Различие между группами составляет более 99%. Показатель количественной наполняемости мотивационными объектами временной перспективы у «Неопределившихся» значительно выше, чем у «Сменивших деятельность».

Полученные результаты статистического анализа позволили принять за оптимальное количество мотивационных объектов во временной перспективе показатели группы «Самоопределившихся». Далее были введены

обозначения трех типов сбалансированности временной перспективы: «оптимальный» тип временной перспективы при котором во временной перспективе размещено от 24 до 36 мотивационных объектов; «обедненный» – менее 24 мотивационных объектов; «квазинасыщенный» – более 36 мотивационных объектов во временной перспективе.

Сравнение мотивационных репертуаров трех экспериментальных групп с различным типом сбалансированности временной перспективы выявило различия. Также была исследована взаимозависимость типа сбалансированности временной перспективы с личностными характеристиками, помогающими человеку справляться с трудными жизненными ситуациями. Были изучены различные регуляторно-личностные характеристики, такие как факторы эмоционального восприятия временных периодов, компоненты жизнестойкости, толерантность к неопределенности, уровень саморегуляции поведения.

Исследование подтвердило существование нижнего и верхнего порогов количественной наполняемости целями (мотивами) временной перспективы личности, за которыми жизнедеятельность человека оказывается в трансспективном рассмотрении непродуктивной, что позволило установить типичные мотивационные репертуары, коррелирующие с успешностью самоопределения. Были определены три типа сбалансированности временной перспективы: «оптимальный» – для оптимально сбалансированной временной перспективы; «обедненный» – низкое количество мотивационных объектов во временной перспективе; «квазинасыщенный» – больше оптимального количества мотивационных объектов. Анализ связи регуляторно-личностных характеристик с определенным типом сбалансированности временной перспективы дал возможность составить прогностические схемы для определения у человека способности к самоопределению и успешной жизнедеятельности.

Тип **обедненной временной перспективы личности**, отражающий неуспешность деятельности, можно определить по следующим параметрам:

- количество мотивационных объектов, представленных во временной перспективе, – до 24;
- наиболее приоритетны мотивационные направления, связанные с аспектами личности и отношениями с другими;
- преобладание негативных эмоций относительно прошлого, надежды на будущее, ограниченное количество желаний и интересов в текущем настоящем;
- средняя выраженность показателя жизнестойкости, особенно в вопросах веры в собственные способности влиять на события;
- средние способности справляться с тревогой в ситуациях неопределенности, в том числе и с неопределенностью в межличностных отношениях;
- более низкий уровень общей осмысленности жизни и наполненности ее ценностно-смысловыми ориентирами;
- достаточно хорошая сформированность регуляторных процессов моделирования и оценки результатов деятельности, средний уровень общего

процесса саморегуляции при низкой выраженности процесса программирования.

Обедненная временная перспектива имеет значительно меньшее количество мотивационных объектов, чем у квазинасыщенного и оптимального типов, по всем жизненно важным направлениям, за исключением вопросов, связанных с верой в Бога. Общая малочисленность целей говорит о том, что люди данной категории ограничены в своих желаниях и стремлениях.

Другая по форме поведения ситуация – с большим количеством мотивационных объектов сверх оптимального уровня (квазинасыщенный тип сбалансированности) – также однозначно коррелирует с неуспешностью, но при этом человек стремится сохранить репутацию успешного предпринимателя, безрезультативно продолжая пытаться самореализоваться в выбранном направлении. Люди, имеющие квазинасыщенный тип сбалансированности временной перспективы, раз за разом генерируют идеи по организации собственного бизнеса, пытаются воплотить их в жизнь, иногда на непродолжительное время получают положительный результат, но в последующем становятся банкротами.

Для типа **квазинасыщенной временной перспективы личности** свойственны следующие параметры:

- количество мотивационных объектов во временной перспективе – более 36;
- приоритетны мотивационные направления, связанные с отношениями с другими и с деятельностью;
- преобладание негативных эмоций относительно прошлого, выраженный оптимизм по отношению к перспективному будущему и большое количество желаний и интересов в текущем настоящем;
- средний уровень жизнестойкости по всем показателям, особенно в вопросах веры в собственные способности влиять на события;
- средние способности справляться с тревогой в ситуациях неопределенности и низкий уровень способности справляться с неопределенностью в межличностных отношениях;
- средний уровень общей осмысленности жизни и наполненности ее ценностно-смысловыми ориентирами;
- развитость регуляторных процессов программирования и планирования, средние регуляторные способности по моделированию и оцениванию результатов при менее развитом процессе моделирования, что соответствует среднему уровню общей системы саморегуляции.

Отличительной особенностью жизненного пути людей с квазинасыщенной временной перспективой является стремление реализовать в деятельности, связанной с творческим подходом, повышенной ответственностью и автономией, каковой является предпринимательская деятельность. Однако они не могут добиться положительных результатов в данном направлении и не находят в себе возможности признать это, чтобы направить свои усилия в другую сферу.

Тип **оптимальной временной перспективы личности**, отражающий успешную деятельность, имеет следующие параметры:

- количество мотивационных объектов во временной перспективе от 24 до 35;

- наиболее приоритетны мотивационные направления, связанные с аспектами личности и отношениями с другими;

- достаточно позитивное эмоциональное отношение к своему прошлому, оптимистичное отношение к будущему и присутствие интересов в настоящем;

- значительный уровень жизнестойкости по всем показателям, в том числе вовлеченности в жизненные процессы и способности получать удовольствие от собственной деятельности;

- средние способности справляться с тревогой в ситуациях неопределенности, в том числе и с неопределенностью в межличностных отношениях;

- высокий уровень общей осмысленности жизни и наполненности ее ценностно-смысловыми ориентирами;

- хорошо развиты процессы моделирования внешних и внутренних условий, оценки полученных результатов и слабая развитость регуляторных процессов выстраивания планов (программирования). Общая выраженность способности к саморегуляции средняя.

Люди со сбалансированной временной перспективой представляют личность, способную организовать свою жизнедеятельность достаточно успешно, чтобы не беспокоиться о текущих повседневных нуждах в перспективе. Поэтому их планы выходят за рамки текущего дня и распространяются на дальнейший период. Профессиональная рабочая деятельность находится в текущем режиме без значительных психических затрат на планирование и сосредоточенности на достижении результата.

При оптимальном типе временной перспективы у человека сильнее проявляются беспокойство о своих близких и желание содействовать им в улучшении жизненной ситуации. Возможно, это связано с тем, что, успешно реализовавшись в своей жизни, такие люди прикладывают усилия для помощи в этом направлении другим, и в первую очередь своим детям. Рабочая деятельность у данной категории людей является, скорее, сопровождающим направлением, необходимым, но не приоритетным.

На основании полученных результатов и проведенного тщательного анализа отличительных особенностей людей с различной сбалансированностью временной перспективы был разработан алгоритм диагностирования и прогнозирования способности человека к успешной деятельности. Данный алгоритм позволяет с высокой степенью достоверности определить текущее состояние самореализованности и успешности человека и прогнозировать его дальнейшую траекторию жизненного самоопределения. Основным критерием диагностирования является тип сбалансированности временной перспективы в сочетании с выраженностью регуляторно-когнитивных характеристик.



Рис. 1. Схема-алгоритм прогнозирования способности к успешному самоопределению

Для практического применения, с целью прогнозирования успешной деятельности, может быть использован следующий алгоритм:

1. Определение типа сбалансированности в зависимости от количества мотивационных объектов.

2. При определении оптимального типа сбалансированности временной перспективы требуется дополнительная проверка регуляторных и личностных характеристик, так как наличие оптимального типа сбалансированности является необходимым, но недостаточным показателем успешности:

– определение уровня жизнестойкости и ведущих регуляторно-поведенческих процессов;

– определение уровня осмысленности жизни.

В случае выявления на первом этапе несбалансированного типа сбалансированности временной перспективы дополнительного исследования регуляторных и личностных характеристик не требуется.

Схема-алгоритм прогнозирования способности к успешному самоопределению и жизнедеятельности показана на рис. 1.

Заключение

Подводя итог, можно говорить о том, что сбалансированность временной перспективы личности позволяет прогнозировать способность человека к эффективному самоопределению. Существуют определенные мотивационные репертуары временной перспективы, взаимосвязанные с результатами активной деятельности. Выявлены три таких репертуара, два из которых связаны с неуспешным самоопределением, самореализацией, самоопределением и один – предполагающий способность к эффективному самоопределению. Тип сбалансированности временной перспективы, позволяющий прогнозировать наличие способности к успешному самоопределению, определен как оптимальный. Наличие оптимально сбалансированной временной перспективы не гарантирует успешности деятельности, но является необходимым условием, при котором возможно формирование эффективных способов самореализации и достижения успешности. Квазинасыщенный и обедненный типы временной перспективы однозначно коррелируют с неуспешностью самореализации человека и неспособностью к эффективному самоопределению.

Каждый тип сбалансированности временной перспективы имеет свои характерные особенности в содержательном и структурном аспектах, которые проявляются в виде определенных предпочтений мотивационных направленностей и способностей личности справляться с ситуациями неопределенности, использовать эффективные стили саморегуляции и осмысленно осуществлять жизнедеятельность.

В заключение можно сказать о том, что без рассмотрения сбалансированности временной перспективы на сегодняшний день невозможно в полном объеме объяснить феномены эффективного самоопределения, свойств самоидентичности человека. Открываются перспективы для дальнейшего

исследования выявленного нами феномена сбалансированности временной перспективы личности, включенного в сложную систему характеристик различных стилей деятельности человека.

Литература

1. Попова О.Н. Проблема сбалансированности временной перспективы личности // Сибирский психологический журнал. 2017. № 66. С. 85–99. DOI: 10.17223/17267080/66/2.
2. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб. : Речь, 2010. 352 с.
3. Zimbardo P.G., Boyd, J. The time paradox. The new psychology of time that will change your life. London ; Toronto ; Sydney : Free Press, 2008. 378 p.
4. Нюттен Ж. Мотивация, действия и перспектива будущего. М. : Смысл, 2004. 608 с.
5. Nuttin J. Motivation, planning, and action: a relational theory of behavior dynamics. Leuven : Leuven University Press ; Lawrence Erlbaum Associates, 1984. 251 p.
6. Лукьянов О.В. Экзистенциальный анализ и природа времени. Транстемпоральный характер экзистенциального опыта // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 299. С. 164–170.
7. Dorien T.A., Kooij M. Future Time Perspective: a Systematic Review and Meta-Analysis // Journal of Applied Psychology. 2018. № 103 (8) P. 867–893.
8. Webster J.D., Bohlmeijer E.T., Westerhof G.J. Time to flourish: the relationship of temporal perspective to well-being and wisdom across adulthood // Aging Ment. Health. 2014. № 18. P. 1046–1056.
9. Леонтьев Д.А. Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2002. 343 с.
10. Леонтьев Д.А. Теория личности А.Н. Леонтьева. URL: <http://refdb.ru/look/2771770.html> (дата обращения: 11.06.2015).
11. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2003. 487 с.
12. Олпорт Г. Становление личности : избранные труды. М. : Смысл, 2002. 462 с.
13. Осин Е.Н., Орел Е.А. Возрастная динамика временной перспективы (на материале российских женщин) // Перспективные направления психологической науки : сб. науч. ст. М. : НИУ Высш. школа экономики, 2012. Вып. 2. С. 85–103.
14. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб. : Речь, 2001. 240 с.
15. Henry H. Future time perspective in the work context: a systematic review of quantitative. 2017. 413 p. // Frontiers in Psychology. URL: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg> (accessed: 05.05.2018).
16. Deci E.A., Ryan R., Dienstbier Ed.R. A motivational approach to self: Integration in personality // Perspectives on motivation. Lincoln : University of Nebraska Press, 1991. Vol. 38. P. 237–288.
17. Sobol-Kwapinska M., Jankowski T. Positive time: balanced time perspective and positive orientation // J. Happiness Stud. 2016. № 17. P. 1511–1528.
18. Попова О.Н. Проблематизация определения характеристик сбалансированности временной перспективы личности // Сибирский психологический журнал. 2018. № 69. С. 85–99. DOI: 10.17223/17267080/69/5.
19. Мандрикова Е.Ю. Психологическое сопровождение профильного обучения: выбор жизненных целей // Психология образования: проблемы и перспективы : материалы междунар. науч.-практ. конф. М. : Смысл, 2004. С. 254–255.
20. Мандрикова Е.Ю. Расширение временной перспективы в ситуации личностного выбора // Материалы сообщений 2-й конф. по экзистенциальной психологии / под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2004. С. 107–109.

21. Медовикова Е.А. Параметры временной перспективы во взаимосвязи с личностными особенностями студентов на различных этапах обучения // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 1 (50). С. 185–188.
22. Проконич О.А. Взаимосвязь характеристик временной перспективы личности студентов вуза со смысловыми аспектами отношения к процессу обучения // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. Т. 3, № 4 (60). С. 117–122.
23. Sword R.M., Sword K.M., Brunskill S.R. Time perspective therapy: transforming zimbardo's temporal theory into clinical practice // Time Perspective Theory : Review, Research and Application / eds. M. Stolarski, N. Fieulaine, W. van Beek. London : Springer International Publishing, 2015. P. 481–498.
24. Zimbardo P.G., Boyd J. The Time Paradox: The New Psychology of Time That Will Change Your Life. 2016. URL: <http://www.thetimeparadox.com/> (accessed: 01.11.2017).
25. Mooney A., Earl J.K., Mooney C.H., Bateman H. Using Balanced Time Perspective to Explain Well-Being and Planning in Retirement. 2017. 7p. // Frontiers in Psychology. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01781/full> (accessed: 30.01.2019).

*Поступила в редакцию 23.09.2019 г.; повторно 09.02.2020 г.;
принята 13.02.2020 г.*

Попова Оксана Николаевна – старший преподаватель Сибирского университета потребительской кооперации.
E-mail: ankor-akc@yandex.ru

For citation: Popova, O.N. Predictive Efficiency of Self-Determination Based on the Balance Types of the Time Perspective. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 75: 195–208. doi: 10.17223/17267080/75/11. In Russian. English Summary

Predictive Efficiency of Self-Determination Based on the Balance Types of the Time Perspective

O.N. Popova^a

^a *Siberian University of Consumer Cooperation (SibUCC), 26, Karl Marx Ave., Novosibirsk, 630087, Russian Federation*

Abstract

The article summarizes the research results of personality time perspective conducted on a group of entrepreneurs with different evaluations of their own vital activities. The interdependence of time perspective repertoires with a person's ability to self-determination in life was examined. The paper specifies such characteristics of the time perspective as balance and motivational structure. We have defined three balance types of the personality time perspective as well as the regulatory and personal characteristics correlating with them. A scheme for predicting self-determination efficiency, based on the obtained data, is presented. It allows predicting existing trends for successful life.

As a methodological tool, we used questionnaires to determine the regulatory and personal characteristics (V. I. Morosanova, D.A. Leontieva, E.I. Rasskazova), F. Zimbardo's technique to define the affective and cognitive characteristics of an individual time perspective component and J. Nuttin's projective method to specify the time perspective motivational structure.

As a result, we obtained the analysis of three balance types of the time perspective. These types are optimal, impoverished and quasi-saturated. The fundamentals for identifying the balance type of the time perspective were such criteria as quantitative content of temporal zones with motivational objects and structure of motivational preferences. Initially, the opti-

mal balance type of the time perspective correlating with successful activities of the subjects was determined. Afterwards, two unbalanced types of the time perspective with their own peculiarities were identified. An algorithm for predicting the efficiency of life self-determination based on the balance types of the perspective of personality combined with regulatory and personal characteristics was developed. This algorithm provides a high possibility to predict the presence of potential abilities of a person to carry out effectively a complex activity as well as the potential to efficient self-determination.

This research opens up additional directions for studying the perspective of personality, typology of the process of human life and process of self-determination. The opportunities of using J. Nuttin's method of studying the time perspective are increasing and can be successfully applied in the practice of psychologists in various professional spheres.

Keywords: personality time perspective; balance; regulatory and personal characteristics; predictive scheme; motivational objects; motivational structure; motivational directions; self-determination.

References

1. Popova, O.N. (2017) The problem of a person's time perspective balance. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 66. pp. 85–99. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/66/2
2. Zimbardo, F. & Boyd, J. (2010) *Paradoks vremeni. Novaya psikhologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn'* [The time paradox. The new psychology of time that will change your life]. Translated from English by O.Yu. Gatanova. St. Petersburg: Rech'.
3. Zimbardo, R.G. & Boyd, J. (2008) *The time paradox. The new psychology of time that will change your life*. London; Toronto; Sydney: Free Press.
4. Nuttin, J. (2004) *Motivatsiya, deystviya i perspektiva budushchego* [Motivation, action and future perspective]. Translated from French by E.Yu. Pyataeva, N.N. Tolstykh, V.I. Shchevyakhova. Moscow: Smysl.
5. Nuttin, J. (1984) *Motivation, planning, and action: a relational theory of behavior dynamics*. Leuven: Leuven University Press; Lawrence Erlbaum Associates.
6. Lukyanov, O.V. (2007) Ekzistentsial'nyy analiz i priroda vremeni. Transtemporal'nyy kharakter ekzistentsial'nogo opyta [Existential analysis and the nature of time. The transtemporal nature of existential experience]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 299. pp. 164–170
7. Dorien, T.A. & Kooij, M. (2018) Future Time Perspective: a Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*. 103(8) pp. 867–893. DOI: 10.1037/apl0000306
8. Webster, J.D., Bohlmeijer, E.T. & Westerhof, G.J. (2014) Time to flourish: the relationship of temporal perspective to well-being and wisdom across adulthood. *Aging Ment. Health*. 18. pp. 1046–1056. DOI: 10.1080/13607863.2014.908458
9. Leontiev, D.A. (2002) *Sovremennaya psikhologiya motivatsii* [Modern Psychology of Motivation]. Moscow: Smysl.
10. Leontiev, D.A. *Teoriya lichnosti A.N. Leont'eva* [A.N. Leontiev's Theory of Personality]. [Online] Available from: <http://refdb.ru/look/2771770.html>
11. Leontiev, D.A. (2003) *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti* [Psychology of Meaning: Nature, Structure and Dynamics of Semantic Reality]. Moscow: Smysl.
12. Allport, G. (2002) *Stanovlenie lichnosti: izbrannye trudy* [Becoming Personality: Selected Works]. Translated from English. Moscow: Smysl.
13. Osin, E.N. & Orel, E.A. (2012) *Vozrastnaya dinamika vremennoy perspektivy (na materiale rossiyskikh zhenshchin)* [Age-related dynamics of the time perspective (a case study

- of Russian women)]. In: Bolotova, A.K. (ed.) *Perspektivnye napravleniya psikhologicheskoy nauki* [Promising Areas of Psychology]. Moscow: HSE. pp. 85–103
14. Hekhausen, H. (2001) *Psikhologiya motivatsii dostizheniya* [Psychology of Achievement Motivation]. Translated from German by Yu.E. Zaitsev. St. Petersburg: Rech'.
 15. Henry, H. (2017) Future time perspective in the work context: a systematic review of quantitative. *Frontiers in Psychology*. 08(1007). DOI: 10.3389/fpsyg
 16. Deci, E.A., Ryan, R. & Dienstbier Ed.R. (1991) A motivational approach to self: Integration in Personality. *Perspectives on motivation*. 38. pp. 237–288.
 17. Sobol-Kwapinska, M. & Jankowski, T. (2016) Positive time: balanced time perspective and positive orientation. *Journal of Happiness Studies*. 17. pp. 1511–1528. DOI: 10.1007/s10902-015-9656-2
 18. Popova, O.N. (2018) Characteristics of the time perspective balance of the personality. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 69. pp. 85–99. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/69/5
 19. Mandrikova, E.Yu. (2004) Psikhologicheskoe soprovozhdenie profil'nogo obucheniya: vybor zhiznennykh tseyei [Psychological support of profile training: choice of life goals]. In: *Psikhologiya obrazovaniya: problemy i perspektivy* [Education Psychology: problems and prospects]. Moscow: Smysl. pp. 254–255
 20. Mandrikova, E.Yu. (2004) Rasshiren timerennoy perspektivy v situatsii lichnostnogo vybora [Expansion of the time perspective in the situation of personal choice]. In: Leon-tiev, D.A. (ed.) *Materialy soobshcheniy 2-y konf. po ekzistentsial'noy psikhologii* [Proc. of the Second Conference in Existential Psychology]. Moscow: Smysl. pp. 107–109.
 21. Medovikova, E.A. (2015) Time perspective parameters in conjunction with students' personal characteristics at different stages of education. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of Science, Culture and Education*. 1(50). pp. 185–188. (In Russian).
 22. Prokonich, O.A. (2014) Interrelation between the time perspective of university students' personality and the meaning aspects of their attitude to education. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kemerovo State University*. 3(4). pp. 117–122. (In Russian).
 23. Sword, R.M., Sword, K.M. & Brunskill, S.R. (2015) Time perspective therapy: transforming zimbar-do's temporal theory into clinical practice. In: Stolarski, M., Van Beek, W. & Fieulaine, N. (eds) *Time Perspective Theory : Review, Research and Application*. London: Springer. pp. 481–498.
 24. Zimbardo, P.G. & Boyd, J. (2016) *The Time Paradox: The New Psychology of Time That Will Change Your Life*. [Online] Available from: <http://www.thetimeparadox.com>
 25. Mooney, A., Earl, J.K., Mooney, C.H. & Bateman, H. (2017) Using Balanced Time Perspective to Explain Well-Being and Planning in Retirement. *Frontiers in Psychology*. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01781/full

Received 23.09.2019; Revised 09.02.2020;

Accepted 13.02.2020

Oksana N. Popova – Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian University of Consumer Cooperation (SibUCC).

E-mail: ankor-akc@yandex.ru

ПАМЯТИ ЭММЫ ИВАНОВНЫ МЕЩЕРЯКОВОЙ



**Мещерякова Эмма Ивановна
(1939–2020)**

2 марта 2020 года ушла из жизни доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры генетической и клинической психологии факультета психологии Национального исследовательского Томского государственного университета **Эмма Ивановна Мещерякова**.

Эмма Ивановна – яркий пример элегантности, культуры, юмора и любви к жизни во всех ее проявлениях: семья, ученики, коллеги, наука, дружба. Она всегда была готова пошутить, понять, прийти на помощь. Научная и образовательная деятельность, которой Эмма Ивановна посвятила свою жизнь, обрела в ней целостность, полноту, устремленность к сути каждого изучаемого вопроса.

Э.И. Мещерякова родилась 11 декабря 1939 г. в Таганроге. В раннем детстве переехала вместе с семьей в Томск. В 1964 г. окончила историко-филологический факультет Томского государственного университета по специальности филология (учитель русского языка и литературы), классическая филология (латинский и древнегреческий язык). В том же году Эмма Ивановна начала работать преподавателем латыни в Томском медицинском институте (ныне СибГМУ).

В область научных интересов Эммы Ивановны всегда входили проблемы психологии. Начав в 1970 г. работать в Томской психиатрической больнице психологом, с 1978 г. Эмма Ивановна стала психологом-экспертом судебно-психологической экспертизы. В 1984 г. Э.И. Мещеряковой была защищена первая в сибирском регионе кандидатская диссертация по медицинской психологии на тему «Мотивационные характеристики больных шизофренией в реабилитации» в Ученом совете Ленинградского научно-исследовательского психоневрологического института под научным руководством профессора, доктора медицинских наук Е.Д. Красика.

С 1986 г. профессиональный и жизненный путь Эммы Ивановны связан с Томским государственным университетом. Для многих сотрудников ТГУ Эмма Ивановна «была всегда». Преподаванию были посвящены пятьдесят восемь лет, тридцать четыре из которых неразрывно связаны с Томским государственным университетом. На протяжении всей своей профессиональной деятельности Эмма Ивановна Мещерякова активно участвовала в различных научных исследованиях, демонстрируя особую проницательность и внимательность к деталям. Неоднократно являлась руководителем и исполнителем научных исследований в рамках федеральных целевых программ, грантов, поддержанных Российским гуманитарным научным фондом и Российским фондом фундаментальных исследований.

Докторская диссертация была защищена в 2001 г. в Ученом совете Барнаульского педагогического института по общей психологии на тему «Персональный миф в психологическом консультировании» (научный консультант профессор, доктор психологических наук В.И. Кабрин). Эмма Ивановна заложила в своей работе актуальную, вероятно, на весь XXI век проблему – поиск человеком целостного бытия в мифологизированной, мифологизируемой и демифологизированной реальности.

Эмма Ивановна плодотворно участвовала в научной деятельности университета, являясь членом двух диссертационных советов ФП НИ ТГУ: Д 212.267.16 – Психологические науки; Д 212.267.20 – Педагогические науки, была активным автором и членом редакционной коллегии Сибирского психологического журнала. Успех научной деятельности Эммы Ивановны находит отражение в учениках: под ее руководством подготовлено и защищено 10 диссертационных исследований на соискание степени кандидатов наук. Эмма Ивановна была эффективна и продуктивна: более 100 научных публикаций и восемь монографий, регулярное активное участие в научных мероприятиях факультета психологии, Томского государственного университета, научное руководство Лабораторией судебно-

психологической экспертизы, консультирование психологических служб по пенитенциарной психологии в системе ФСИН по Томской области. Многие выпускники помнят занятия Эммы Ивановны, которые включали экскурсии в больницу, тюрьму и пр. Сегодня такие занятия уже маловероятны.

В образовательном процессе проявился широкий жизненный и профессиональный кругозор, высокая интенсивность самообразования и саморазвития Эммы Ивановны. На систематически проводимых дополнительных занятиях и консультациях особое внимание уделялось подготовке студентов к разработке и защите курсовых и дипломных проектов и магистерских диссертаций на основе интересов и стремлений самих студентов. Талантом Эммы Ивановны была способность раскрыть потенциал студента, привить ему научное любопытство, поддержать в сложных методологических и личных вопросах.

Эмма Ивановна являлась воплощением образа истинного Профессора. Выступая автором и преподавателем учебных курсов «Введение в клиническую психологию», «Судебно-психологическая экспертиза», «Практикум по судебно-психологической экспертизе», «Методы судебно-психологической экспертизы в судебной практике», «Введение в профессию», «Модели деятельности психолога», она запомнилась своим ученикам как неисчерпаемый источник знаний и жизнелюбия. Целенаправленная систематическая деятельность Э.И. Мещеряковой по совершенствованию педагогического мастерства позволяла студентам достигать высоких результатов в освоении образовательной программы и представлять результаты своих научных исследований на научно-практических конференциях.

Эмма Ивановна внесла значительный вклад в повышение качества образования, совершенствование методов обучения и воспитания, продуктивное использование новых образовательных технологий. В 2003 г. она была удостоена медали «За заслуги перед ТГУ», в 2004 – нагрудного знака «Почетный работник высшего профессионального образования РФ» за высокие достижения в области научной и преподавательской деятельности, в 2007 г. награждена Почетной грамотой Администрации Томской области, в 2009 и 2014 гг. – Грамотой ТГУ, в 2013 г. – Благодарностью Администрации Томской области, в 2015 г. – юбилейной медалью «70 лет Томской области», в 2018 г. – медалью «За доблестный труд в Томском государственном университете» II степени, в 2019 г. – медалью «В благодарность за вклад в развитие ТГУ».

Помимо высокой работоспособности в научной и преподавательской деятельности Эмма Ивановна всегда оставляла место для увлечений: языки, мода, музыка, культура, театр, встречи с друзьями.

Умная, элегантная, тактичная и понимающая, она всегда была и будет для нас источником вдохновения, примером яркой и насыщенной жизни, многогранности и человечности.

Спасибо тебе за все, Учитель, Коллега, Друг!

Светлая память!