

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

№ 81

**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
2021

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

Алексеевская Е.О. – ответственный секретарь редакции журнала (Томский государственный университет, Томск). E-mail: sibjorpsy@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); **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: Издательство 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 11.10.2021 г. Формат 70x100¹/₁₆. Усл.-печ. л. 19,0. Тираж 50 экз. Заказ № 4780. Цена свободная.

Дата выхода в свет 15.10.2021 г.

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании Издательства 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

© Томский государственный университет, 2021

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 1726-7081 (Print), ISSN 2411-0819 (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 – 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); **A.V. Seryy** (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 Press (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 11.10.2021. Format 70x108¹/₁₆. Conventional printed sheets 19,0. Circulation – 50 copies. Order N 4780.

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

Общая психология и психология личности

Кабрин В.И. Холистическая модель когнитивно-ноэтического развития личности	6
Кубарев В.С. Механизм осознания жизненных смыслов в свете культурно-деятельностного подхода	28
Павлова Е.В., Красноядцева О.М. Ресурс вовлеченности как психологическая характеристика степени соответствия человека и образовательной среды	52
Дренёва А.А., Кричевец А.Н. Возможности и ограничения экстрафовеального восприятия: аналитический обзор	79
Регуш Л.А., Орлова А.В., Алексеева Е.В., Веретина О.В., Пежемская Ю.С., Лактионова Е.Б. Феномен погруженности в интернет-среду: определение и диагностика	107
Тихомирова Т.Н., Гайсина Д.А., Малых С.Б. Адаптация русскоязычной версии опросника «Юношеский отчет о родительском отношении»	126
Маралов В.Г., Ситаров В.А. Влияние иррациональных убеждений и чувствительности к человеку на склонность студентов – будущих психологов к принуждению или ненасилию	143

Педагогическая психология

Зими́на Н.А. Динамика интеллектуального и личностного развития учащихся при переходе из начальной в среднюю школу	166
--	-----

Краткие сообщения

Золотарева А.А. Апатия и академическая неуспеваемость студентов: результаты пилотажного лонгитюдного исследования	187
Науменко Е.А., Науменко О.Н., Абдуллин А.Г. Личностные проекции жителей Арктического Севера в оценке пределов гуманизации уголовных наказаний	201
Леонов С.В., Якушина А.А., Поликанова И.С., Клименко В.А. Взаимосвязь интернет-зависимого поведения, интеллектуального развития и культурной конгруэнтности у детей младшего школьного возраста	215

Рецензии

Мазилев В.А. Что такое смысл жизни и как его изучать? Рецензия на монографию К.В. Карпинского «Источники смысла жизни: новый метод психодиагностики личности»	228
--	-----

CONTENTS

General psychology and psychology of the person

Kabrin V.I. A Holistic Model for Individual Noetic-Cognitive Development	6
Kubarev V.S. The Mechanism of Awareness of Life Meanings in Light of the Cultural-Activity Approach	28
Pavlova E.V., Krasnoryadtseva O.M. Resource of Involvement as a Psychological Characteristic of the Correspondence Degree between a Person and the Educational Environment	52
Dreneva A.A., Krichevets A.N. Possibilities and Limitations of Extrafoveal Perception: an Analytical Review	79
Regush L.A., Orlova A.V., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Pezhemskaya Y.S., Laktionova E.B. Phenomenon of the Internet Immersion: Definition and Measurement	107
Tikhomirova T.N., Gaysina D.A., Malykh S.B. Adaptation of the Russian-language Version of Parental Bonding Instrument (PBI)	126
Maralov V.G., Sitarov V.A. Influence of Irrational Beliefs and Sensitivity to a Person on Future Psychology Students' Propensity to Coercion or Nonviolence.....	143

Psychology of education

Zimina N.A. Dynamics of Students' Intellectual and Personal Development during their Transition from Primary to Secondary School	166
---	-----

Work in Progress

Zolotareva A.A. Apathy and Academic Failure among Students: Results of a Pilot Longitudinal Study	187
Naumenko E.A., Naumenko O.A., Abdullin A.G. Personal Projections of the Arctic North Inhabitants in Assessing the Limits of Punishment Humanization	201
Leonov S.V., Yakushina A.A., Polikanova I.S., Klimenko V.A. Relationship of Internet-Dependent Behavior, Intellectual Development and Cultural Congruence in Primary School Children	215

Review

Mazilov V.A. What is the Sense of Life, and How Can We Study It? Review of the monograph: Sources of the sense of life. A new method of personality psychodiagnostics, by K.V Karpinskij	228
---	-----

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9;159.9.01

ХОЛИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ КОГНИТИВНО- НОЭТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ¹

В.И. Кабрин^а

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

Модель психосемантики когнитивно-ноэтического развития личности представлена взаимной сопряженностью динамических и структурных психосемантических модальностей. В результате мотивационный, сензитивно-перцептивный, имажинативный и эмоциональный векторы, пересекаясь с символическими, конструктивными, концептуальными и ценностно-смысловыми психосемантическими единицами, образуют семантические поля. Их контент-анализ позволит строить дифференцированные профили субъектов образовательной среды.

Ключевые слова: холизм; психосемантика; когнитивно-ноэтическое развитие; структурно-динамическая модель; образовательная среда; прогностические профили.

Желание постигнуть единство и целостность мира как универсальную константу его сознания – древнейшая тенденция человека, поставившая его на грань трансценденции. Это исторический универсум – от древнеиндуистских и греческих прозрений до новой физики энергетических полей и трансллокальностей квантовой реальности. Последняя позволяет исследовать бесконечное разнообразие космодинамики от квантов до самого сознания, влияющего на них даже при созерцательном присутствии наблюдателя [1]. Так оформлялась холодинамическая парадигма, универсальная для всех наук. Современное переосмысление холизма происходит после пробуждения от материалистического позитивизма как классической научной парадигмы. Оно связано с пониманием многими учеными сознания не просто как эпифеномена сложных материальных процессов человеческого головного мозга, но как активной реальности более высокого порядка, которая сама влияет почти на все уровни материальных процессов живых существ и многие аспекты окружающей их среды [2, 3].

В этом контексте сознание выступает как первоисточник цивилизации и культуры. Рефлексируемые горизонты сознания развиваются по многим

¹ Результаты были получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России, проект № 0721-2020-0040.

измерениям, но актуальные для каждой эпохи, культуры и науки горизонты сознания всегда будут *предельной реальностью* – предельным целым как отправной точкой холистического подхода, холодинамического анализа и холодинамической парадигмы своей эпохи [4]. Психология сегодня и когнитивная психология в особенности являются той острой точкой, где встречаются традиционный рубеж нейробиологии и начало принципиально новой квантовой психологии и холоноэтики [5].

Холизм как одно из древнейших мировоззрений, сейчас, в XXI в., становится авангардом общенаучной методологии на основе синтеза ранее несовместимых и полярных наук в их наиболее маргинальных областях, в частности квантовой физики, чуть не потерявшей объективность (в связи с парадоксальным эффектом наблюдателя), и квантовой психологии (в альянсе с нейрофизиологией, чуть не потерявшей свой предмет). Их объединяет качественное переосмысление энергии и сознания.

1. Холодинамическая парадигма как общенаучное основание анализа когнитивно-ноэтического развития

Холизм сегодня признается многими учеными как общенаучная парадигма XXI в. Серьезный вклад в ренессанс холизма вносит синергетика [6]. Особенно это относится к развитию когнитивных наук: «...одной из наиболее многообещающих концепций в современной когнитивной науке и эпистемологии является... интегральный холистический взгляд на познание, отстаивается неразрывная связь познания и действия, познающего субъекта (...когнитивного агента) и среды его активности...» [7. С. 28].

1.1. Трансдисциплинарность холодинамических принципов исследования реальности

Е.Н. Князева отмечает: «Трансдисциплинарность – это исследовательская стратегия, которая пересекает дисциплинарные границы и развивает холистическое видение исследуемых явлений, событий или процессов. Трансдисциплинарность в узком смысле означает интеграцию различных форм и методов исследования, включая специальные приемы научного познания для решения научных проблем. Трансдисциплинарность в широком смысле означает единство знания за пределами конкретных дисциплин... Трансдисциплинарность предполагает креативный подход к решению проблем» [Там же. С. 31].

Хотя термин «холизм» был введен в научный обиход философом и политическим деятелем Я. Смэтсом лишь в 1926 г. [7], сама идея всеединства и целостности мира ярко и многообразно представлена древней философией «осевого времени» (К. Ясперс) [8]. В холодинамическом подходе к проблеме когнитивно-ноэтического развития особенно важна концептуально-историческая спираль, инициированная Анаксагором. Ее вехами являются как минимум: Ноус (Анаксагор) → Эйдос (Платон) → Архетип (К.Г. Юнг) →

Метанойя (Дж. Уайт) [9]. Эта спираль породила множество важнейших ответвлений, образующих ноэтическую науку. Лишь около четырех страниц текста сохранилось от Анаксагора – одного из первых и наиболее ярких и опальных философов Афин, резонанс которых не утих и сегодня. Вот исток ноуса (интуитивного ума) и холоноэтики: «...все вещи содержат долю всего, Ум же есть нечто неограниченное и самовластное и не ограничен ни одной вещью, но – единственный сам по себе... все это порождает Ум. И все, чему суждено было быть, и все, что было, но теперь нет, и все, что есть теперь и будет в будущем – все это упорядочил Ум...» (цит. по В.В. Налимову: [10. С. 84]).

Основной интерпретатор текста Анаксагора Theodorsson пишет: «Вещи мира неавтономны, между ними нет интервалов, все было и есть континуум... в универсуме Анаксагора» (цит. по В.В. Налимову: [Там же. С. 86]). Именно универсальная соотнесенность предельно-запредельного масштаба в концепции древнего философа того, что мы сегодня называем холодинамикой и ноодинамикой, позволяет современной синергетике находить на основе холизма органичный парадигмальный синтез естественных и гуманитарных наук [6]. М. Лайтман, Э. Ласло подробно рассматривают сквозную реализацию холистической парадигмы в физике, биологии, психологии, медицине, психотерапии [11]. Возвращается когнитивистский холизм и в современную лингвистику в виде ренессанса концепции «порождающей грамматики» Н. Хомского и др. [12, 13].

Технологические прорывы в голографическом моделировании [2] и фрактальной динамике математических идей [14–16], а также парадоксальные эксперименты в квантовой физике привели к качественно новому трансдисциплинарному холодинамическому синтезу новой физики и новой квантовой психологии (М. Талбот, В.Ф. Петренко, А.П. Супрун, Дж. Диспенза) [2, 5, 17]. Это, в свою очередь, приводит к пересмотру концепции сознания как предельной холистической и ноэтической реальности (В.В. Тен, Р. Пенроуз, Д. Чамерс, Р. Ланца, Б. Берман) [18–21].

Точку же над *i*, в унисон с древнейшей идеей Анаксагора, ставит Д. Чёрч в своей книге, насыщенной новейшими экспериментальными исследованиями влияния состояния сознания на все реалии нашей жизни [3]. По сути, он собрал необходимые и достаточные экспериментальные основания для проекта современной трансдисциплинарной метанауки – когнитивной холоноэтики. В ней в качестве исходной реальности будут не простейшие элементы, а предельные и запредельные прорывы высших состояний сознания (С. Тейлор) [22], формирующие базовый гештальт образа мира и образа жизни человека (В.Е. Ключко) [23]. То, что они являются главными конституэнтами того, что принято называть реальностью, уверен не только Д. Чёрч, но и один из известных математиков современности Р. Пенроуз [19]. Только одна цитата: «Понятие математической истины выходит за пределы всей теории формализма. В этом понятии есть нечто абсолютное и “данное свыше”. И это как раз то, о чем трактует математический платонизм... настоящая математическая истина выходит за пределы сотворенного человеком» [Там же. С. 21].

К. Юнг объяснял эти запредельные прорывы сознания *акаузальной синхронистичностью трансцендентного* (необъяснимые неслучайности совпадений) [24]. Спектр регистрации таких трансграничных ситуаций и событий, от которых должна бы вести отсчет холистическая реальность, слишком разнообразен, чтобы быть достаточно определенным и обозримым.

В своих работах мы предлагали отталкиваться от таких универсалий мира, которые, находясь на горизонте его событий, были бы одновременно доступны и физическим измерениям, и психологическим когнитивно-ноэтическим описаниям. Тогда бы эти универсалии становились координатами исследований в качестве порталов событий, свидетельствующих об изменениях холоноэтического горизонта реальности. Если опираться, как в математике, на априорную правдоподобность, выбор оказывается удивительно прост. Основными порталами будут: Время (Т), Пространство (S), Информация (I), Энергия (Е). Запредельная проблематика этих универсалий понятна физикам, это также традиционные сферы когнитивно-психологических исследований и, что особенно важно, по ним сегодня измеряются сдвиги пиковых переживаний ноэтических состояний сознания как трансовых (С. Тейлор, А. Маслоу, М. Чиксентмихайи) [22, 25, 26]. Последний аспект дает полноценный нередуктивный взгляд на предельные трансграничные качества холоноэтической реальности как актуально проблематичные: транстемпоральность (ТТ), транслокальность (ТЛ), трансинформативность (ТИ), трансэргичность (ТЭ). Они относятся и к необычным квантовым явлениям, и к неординарным пиковым состояниям сознания.

1.2. Уровни-векторы холоноэтической реальности

Говоря о качественных уровнях холоноэтической реальности, мы предполагаем, что в определенных отношениях они образуют *холархию*. Как единицы холархии холоны более высокого порядка дифференцированы по холонам меньшего порядка (К. Уилбер) [4]. С другой стороны, мы также предполагаем, что в других ракурсах эти же уровни могут проявляться как самостоятельные экзистенциальные измерения-векторы.

При анализе основных источников (К. Ровелли, М. Талбот, Дж. Глик, М. Сотой, М. Джексон) [1, 2, 15, 16, 27] обнаруживаем наиболее аутентичные холодинамические реалии:

- *эмерджентия* как высший уровень имманентно связана с проблемой транстемпоральности;

- *аттрактивность*, векторно динамизируя эмерджентцию, характеризуется транслокальностью;

- *фрактальность*, создающая внутри аттрактора бесконечное разнообразие самоподобных вариаций, характеризуется трансинформативностью;

- *квантомность* как условно обозначенная констелляция свойств квантовой реальности характеризуется трансэргичностью.

Последний эффект обусловлен состоянием сознания наблюдателя, что привело к новому скачку взаимного интереса физиков и психологов и воз-

никновению квантовой психологии XXI в., которая принципиально отличается от психофизики XIX в.

Таким образом, холизм в целом, абстрагированный от нозетического измерения, выглядит значительно более приемлемым и удобным прежде всего для естественных наук, будто бы свободно ускользающих от объективации ценностно-смысловых и когнитивно-концептуальных неопределенностей. Но квантовая физика перед всеми поставила вопрос о странных степенях свободы в поведении кванта, подрывающих основы детерминистической картины мира. Современные физики не боятся паранойяльных фантазий о множестве скрытых измерений и параллельных вселенных [1, 28].

Для нашей темы важно, что лауреат Нобелевской премии Д. Бом, выдвигая гипотезу о существовании скрытого порядка как первичной реальности, в качестве ее функциональной единицы предлагает пока неопределимую «сома-значимость». Он последователен в рассуждениях о скрытом порядке; Д. Бом понимает специфику упорядочивающего фактора и называет нозтико-смысловую его природу, таким образом, возвращая нас к холоноэтике.

Глубокие исторические корни социализации заложили традицию двигаться от простого к сложному, хотя и не получается сложить и понять это сложное, идя от простых элементов. Поэтому холистическое мировоззрение всегда сталкивается с внешним и внутренним сопротивлением. Например, сегодня принято думать, что все образуется квантами, обладающими удивительными степенями свободы. А это нижний уровень горизонта холистической реальности. Остается неприятный вопрос: откуда взялись такие удивительные качества кванта? Понятно, что от верхних уровней, в которые квант включен; но тогда актуальными остаются вопросы о качествах самой эмерджентности: «Большой взрыв» – а что до него? К концу концов, возможно, произойдет «трупное окоченение Вселенной» – а что потом? Но отметим более простые известные факты. В развитии жизни флоры и фауны освоены сложные цепочки радикальных эмерджентностей, которые всегда внутренне драматичны и очень часто летальны. Вспомним, что переход от червяка к бабочке через беспомощную куколку не всегда успешен и т.п.

Мы здесь выделили *универсальные* уровни холархии, описание которых рассредоточено в специальной литературе, начиная с работы Я. Смэтса и основателей гештальтпсихологии (М. Вертгеймер, В. Кёллер, К. Коффка) [7, 27] вплоть до философских рефлексий современных исследователей (Е.В. Николаева) [29]. Этим уровням холархии соответствуют уровни когнитивно-нозетического развития человека. В целом психосемантика когнитивно-нозетического развития представлена в схеме «холоноэтики встречи» в контексте транскомуникативного подхода [30]. Здесь в качестве разноразмерных психосемантических единиц рассматриваются: ценность (эмерджентный уровень); концепт (аттрактивный уровень); конструктор (фрактальный уровень); символ (квантовый уровень).

Эти разноразмерные психосемантические единицы многогранно взаимосвязаны в холоноэтическом пространстве сознания человека.

1. Судьба *ценностно-смысловых образований* верхнего уровня – это их потенциально-неизбежная радикальная эмерджентия – глобальный кризис: переоценка ценностей, смена образа жизни, просветление, суицид и т.д. И это при непрерывном переосмыслении ценностей.

2. Между кризисами ценностные контуры когнитивно-ноэтической жизни личности содействуют ее концептуальной творческой активности в многообразных целевых аттрактивных направлениях. Существенно, что *активность концептуальных аттракторов* сознания связана с остротой осваиваемых парадоксов, противоречий, проблем.

3. *Фрактальное многообразие* различающее-обобщающих конструктивных систем (Дж. Келли) развивается в изобретательстве, технологическом моделировании, проектировании и т.п.

4. *Квантовый уровень* когнитивно-ноэтического развития, как и в физике, выглядит трудноопределимым. Обозначить его как паттернальный было бы упрощением (Р.Л. Солсо) [31]. Возможно, это уровень *символического, эстетического воплощения*. Овладение тайной искусства особо выразительного воплощения – особый дар и способность человека.

Таким образом, четыре основных уровня психосемантики ноэтической холодинамики, или «творческого холизма» (М. Джексон) [27], образуют четырехуровневую холярхию.

Эмерджентия: «возникновение–исчезновение» качественно нового. Исключительная важность эмерджентного взгляда – это понимание события в континууме преобразования: возникновения – исчезновения. Ему соответствует наиболее емкая психосемантическая единица – смысл ценности, содержащий реальную тайну события, интуитивно переживаемую.

Аттракция: «стягивание» в единство, интеграция противоположностей, несовместимостей. Аттракторы характеризуют потенциальные направления интеграции. Они живут соединением полярных тенденций в эмерджентном горизонте, образуя «синтегративность» (S. Beer) [Там же] событий. Им соответствуют смысловые зародыши-концепты – динамические тенденции, живущие творческим освоением противоречий.

Фрактальность: бесконечно умножающееся разнообразие самоподобий по аттракторам. Фракталам соответствуют конструкты – психосемантические единицы, дифференцирующие наполнение концептов различиями и объединениями их разных аспектов.

Квантомность: уникальные «протоформы», свершения; кванту холодинамической жизни, «свершенному совершенству», соответствует символ, экспрессивно выражающий смысл «чего-то большего» как в восходящем, так и в нисходящем направлении. Например, эффектное воплощение простой дизайнерской мысли, эстетического образа вызывает удивление, восхищение, полет воображения.

Практическая реализация такого многоуровневого холоноэтического развития личности возможно лишь в контексте релевантной системы образования. Обращение к этимологии ключевой категории – «образование» – позволяет наиболее емко и точно отобразить суть процесса. Старославян-

ский корень означает, что образовывать – это формировать «образ» и «облик» человека сообразно духу и перспективе эпохи как две (внутреннюю и внешнюю) стороны *единого целого*. В философско-этимологическом анализе понятия «образование» С.В. Кисленко приходит к существенному заключению: «Образование призвано обеспечить возможность человеку такого *живого состояния ума*, в результате которого с помощью своих умственных усилий он приходит к пониманию и *порождает новые смыслы*. Именно тогда образование превращается в воспитание самосознающей личности, и благодаря этому на любом этапе познания человек всегда остается ответственным за мысль, поступок, слово» [32. С. 227]. Здесь спонтанно применен холоноэтический критерий эффективности образования.

1.3. Образовательное пространство как транскоммуникативная холоноэтическая реальность

Рассматривая многоуровневую полноту двуединой холо- и ноодинамической реальности, к которой принадлежит человек как существо одновременно телесно-физическое и духовно-ноэтическое, мы намеренно не касались самого сложного, традиционно игнорируемого вопроса – каким образом *физическая* холодинамика мира и человека оказывается пронизываемой их *ноэтической* холодинамикой. В этом контексте эксперименты трансперсоналогов [4, 9, 33, 34] и их исследования, выразительно обобщенные Д. Чёрчем [3], подтверждают пронизательность позиции Анаксагора.

Лед позитивизма традиционной науки тронули последние исследования, которые обнаружили прямое непосредственное влияние активных методов воображения (К.Г. Юнг) [35], медитаций (Дж. Куладаса) [36], аутогенной тренировки (Д. Чёрч, Б. Лотто,) [3, 37] на электромагнитную волновую динамику основных пяти ритмов мозга и даже на массу синаптических связей нейронов.

Однако речь по-прежнему идет лишь о физических коррелятах в телесных изменениях человека вплоть до изменений на клеточном уровне и в ДНК, а также об изменениях в структурах молекул воды, вплоть до квантов. Наиболее дотошный и искренний в анализе этой проблемы Д. Чёрч не обходит ее. Он считает, что все дело в универсальности энергии и энергетических полей, какие-то аспекты которых (наиболее тонкие универсальные) реализуют активность сознания, ноуса, разума. Первая часть тезиса многократно подтверждена со времен гипотезы А. Эйнштейна $E = mc^2$. Вторая часть тезиса, взятая из оккультизма, до сих пор остается открытой, как и гипотеза позитивистских нейробиологов, что мысли и иллюзию свободной воли вырабатывает мозг как наиболее сложное случайное образование живой материи.

Мы уже давно предлагали искать выход из этого древнего тупика принципиально другим путем, близким к юнгианскокому в его понятии «акаузальной синхроничности», проявляющей трансцендентный аспект мира. В этом же направлении двигался и В. Франкл, утверждая, что ценностно-

смысловые основания духовного измерения жизни находятся за пределами материалистического детерминизма. Существенно, что он ссылался не на теологию, а на идеи «демензиональной онтологии». Эти приближения не завершены, так как остается вопрос: каким способом образуется синхронистичность, или синтонность, смысловых и материальных процессов? Мы предполагаем, что все это происходит в смыслопорождающих, смыслообразующих творческих коммуникациях, т.е. *транскоммуникациях* [38].

Именно в них воплощается уникальное свойство ноуса и ноэзиса в целом, пронизательно сформулированное Анаксагором. Его стоило бы назвать «бритвой Анаксагора» – ноус пронизывает и организует все, не смешиваясь ни с чем. Возможно, эта «бритва» противоположна «бритве Оккама». Например, слезы, навернувшиеся от пронзающей мысли, истории, песни, связываются с очищением (катарсисом). При этом очищение есть адекватная физиологическая комплексная функция слез на уровне организма. Поэтому можно констатировать, что произошла нисходящая транскоммуникация и, что особенно важно, мысль на уровне сознания коммуникатора осталась мыслью, а принятие ее реципиентом на уровне сознания и организма оказалось адекватным возможностям этого организма. Данный процесс принципиально отличается от механического, технического управления, которое с точки зрения кибернетики неизбежно оказывается принудительным снятием лишних степеней свободы с управляемого объекта.

Так мозг управляет сложными системами мышечной активности. Принципиально другая ситуация для участников транскоммуникации. Здесь реципиент избыточно свободен в способе вовлеченности в нее: он спонтанно может вовлекаться целиком, включая не только сознание, но и весь метаболизм на уровне клеток. Это, например, происходит при гомерическом смехе, когда интуитивно схватывается неожиданная острота мысли собеседника, или при демонстрации скуки, давая понять собеседнику, что юмор здесь неуместен.

Экзистенциальная свобода (акаузальность, по К.Г. Юнгу) в когнитивно-ноэтической транскоммуникации – важное условие творческого смыслообразования. При этом транскоммуникация имеет предикторы духовного порядка – высшие ценности и совесть; в этом основа ее культуры. Именно транскоммуникативная культура, развивающаяся в живом общении преподавателей и студентов, создает образовательное пространство как полноценно холоноэтическое. Подвижным его пределом является горизонт сознания эпохи (К. Ясперс) [8]. Транскоммуникативные когнитивно-ноэтические уровни образовательного пространства как отдельного проблемного курса, так и индивидуального образовательного пространства личности будут определяться смысловыми психосемантическими единицами соответствующих уровней:

1. Ценностно-смысловые аспекты проблемы определяются их эмерджентной природой (возникновением–преображением–исчезновением).

2. Концептуальные векторы (аттракторы) образуются активным переосмыслением противоречий.

3. Фрактальное многообразие констелляций конструкторов определяется активностью ассоциативных импровизаций.

4. Символично-дизайнерские драйверы образуются выразительностью их воплощений.

Можно предположить, что оптимальной «фигурой» многоуровневой холархии образовательных пространств и отдельного модуля индивидуального образовательного пространства будет форма конуса или треугольника вершиной вниз (метафора, противоположенная традиционному образованию). Эмерджентный цикл по определению открыт и задает наиболее крупный трансдисциплинарный масштаб [30]. Далее образовательный цикл конкретизируется и углубляется через концептуализацию, конструктивность и острые дизайнерские решения.

2. Психосемантические аспекты когнитивно-ноэтического развития личности

После рассмотрения холо- и ноодинамики развития личности необходим более детальный анализ собственно когнитивно-ноэтической психосемантики. Это обеспечит создание исследовательских методик психосемантического развития и методик супервизии соответствующего образовательного процесса.

2.1. Современный культурно-исторический контекст

Когнитивная психология возникла как оппозиция, «революционная» альтернатива бихевиоризму и психоанализу. Она быстро раздвинула горизонты анализа, вернув в лоно исследований самые интегральные психологические реалии, остающиеся проблемными до сих пор. Это сознание, разум, ум и даже нозис. Заявив себя в 1950-х гг. как междисциплинарная наука, уже тогда она явилась мощным прорывом. Началом образования этого движения являются три программных работы: *психолога* Дж. Миллера «Магическое число 7 +/- 2», *лингвиста* Н. Хомского «Три модели описания языка» и представителя области компьютерного моделирования и *математика* А. Ньюэлла. Эта ситуация очень симптоматична, поскольку невинная метафора, положенная в основание учебников по когнитивной психологии – человек как машина переработки информации – несмотря на ее очевидный и осознаваемый редукционизм оказалась самой устойчивой до сегодняшнего дня.

Эта на первый взгляд странность объясняется тем, что, будучи превращенной в парадигму, данная метафора на самом деле является путеводной звездой для созидателей искусственного интеллекта (ИИ). Любопытно, что большинство критиков когнитивизма самими когнитивистами сходятся в резюмировании того факта, что возвращенные в когнитивную психологию и постоянно признаваемые в качестве центральных категории – сознание, ум, разум – так и остаются неразработанными декларациями. На этом

фоне очевидно навязчивым выглядит исследование алгоритмизации процессов памяти и логического мышления и возникает критика современной когнитивной науки самими сторонниками когнитивизма.

Так, А.Г. Сонин отмечает: «...отождествив сначала работу мысли с правилами формальной логики, затем формальную логику с символическими вычислениями и, наконец, символические вычисления и компьютеризацию, когнитивизм поставил знак равенства между естественным и искусственным разумом, что позволило Джонсону-Лэарду в его знаменитой работе... утверждать, что любая когнитивная система является компьютеризационной и что компьютер составляет непрерывную метафору работы мозга» [39. С. 111]. Интересно, что такая «дальнобойная» критика очевидных редукций сделана лишь для того, чтобы усилить роль еще одного важного течения в когнитивной психологии – коннекционизма, который также не решает очерченную проблематику.

При этом М.В. Фаликман делает важное замечание: «Пока же скорости прироста научного знания в разных областях когнитивной науки можно только позавидовать, но до общей картины функционирования человеческого разума, пожалуй, столь же далеко, как и полстолетия назад, на первых этапах становления этой научной области» [12. С. 16].

Поэтому необходимо вернуться к романтическим началам когнитивной психологии, которые более искренне и аутентично отражают настоящие ожидания ее разработчиков. Приведем пример из классического учебника по когнитивной психологии Р.Л. Солсо [31]. Симптоматично как для американцев, так и для нас, что введение в когнитивную психологию он начинает с подробного разбора *коммуникативной ситуации* «Как прохожему понять полицейского». Если подключить юмор, то читать будет даже интересно, но для нас важно, что Р.Л. Солсо имплицитно понимает, что *источник развития когнитивных процессов явно кроется в коммуникации*. И хотя коммуникативная проблема понимания на разных уровнях является сквозной в когнитивной психологии, традиционно об этом нет даже ни главы, ни раздела; в лучшем случае все редуцировано до языка, который хоть и центральный, но лишь фрагмент сложной проблемы человеческой коммуникации (представьте себе жизнь и продуктивность эритроцита, выдернутого из кровеносной системы). По этим же причинам он вынужден быть усердно эклектичным и поэтому собрал все, что можно отнести к когнитивным процессам, также усердно акцентируя память, логику, алгоритмы. Когнитивное развитие, при всей редукции описания, также сводится к дозрослому периоду развития личности.

На этом фоне тем не менее важны исходные посылки. Р.Л. Солсо убежден, что «...значительная часть когнитивной психологии занимается вопросом о том, *как знания представлены в уме человека*» [Там же. С. 36]; «Все больше свидетельств того, что многие внутренние репрезентации реальности – это не то же самое, что сама внешняя реальность – т.е. они *не изоморфны*» [Там же. С. 42]; «Проблема того, как знания представлены в уме человека, относится к наиболее важным в когнитивной психологии» [Там же.

С. 43]; «Когнитивные модели – это особая разновидность научных концепций... но мы определим когнитивную модель как *метафору, основанную на наблюдениях и выводах, сделанных из этих наблюдений...*» [31. С. 44].

Важно, что в исследованиях паттернов Р.Л. Солсо акцентирует внимание на восприятии «...сложных паттернов, которые в большей степени являются *концептуально зависимыми*» [Там же. С. 78]. Например, даже «...*опознание по прототипу...*... происходит при наличии совпадения воспринимаемого паттерна с абстрактным или *идеальным умственным паттерном*» [Там же. С. 80]. Также симптоматично общее определение внимания как «...концентрации *умственного* усилия на сенсорных или *мысленных* событиях» [Там же. С. 108].

В этом контексте удивительно, что общее определение сознания оказывается максимально рыхлым: «...под сознанием мы понимаем знание о событиях или стимулах окружающей среды, а также знание о когнитивных явлениях, таких как память, мышление и телесные ощущения» [Там же. С. 111]. Правда, он вовремя оправдывается: «...сильно не доставало теоретических моделей, которые могли бы направить исследования в этой области. Исключения составляют публикации Энделя Тульвинга из университета Торонто. В одной из своих работ (Tulving, 1985) он предложил выделить три разновидности сознания у человека: *аноэтичное, нозэтичное, автоноэтичное...* Каждой из них соответствуют три вида памяти: эпизодическая, семантическая и процедурная» [Там же. С. 112]. Для нас это оказалось неожиданным и центральным моментом поиска минимальных движений в направлении раскрытия важных аспектов человеческого ума – Ноуса (от др. греч., лат. – Nous).

«Аноэтическое сознание иногда называют “незнающим”, поскольку оно ограничено во времени текущей ситуацией. Этот тип сознания позволяет человеку фиксировать признаки окружения и реагировать своим поведением на данную обстановку. Находясь в нозэтичном, или “знающем сознании”, человек может создавать объекты, события и их взаимосвязь при отсутствии этих объектов или событий. Это более символический тип сознания по сравнению с аноэтичным. Слишком сложным типом является автоноэтичное “знающее о себе” сознание, которое связано с эпизодической памятью... Предложенное Э. Тульвингом деление типов и их корреляция с отдельными видами памяти явились важным шагом к тому, чтобы извлечь исследования сознания из мрака метафизических спекуляций предыдущего поколения ученых и поместить его точно в сердцевину современной психологии памяти и сознания. Судьба этой передовой идеи заслуживает более тщательного рассмотрения» [Там же].

Отметим последние обзорные аналитические исследования российских психологов. Д.В. Ушаков акцентирует внимание на том, что сам фактор и процесс развития являются неотъемлемой характеристикой адекватной когнитивной системы [40]. В связи с этим он подчеркивает необходимость перехода от статических к динамическим моделям когнитивного развития. А.Н. Кричевец выделяет в качестве наиболее перспективного направления

исследований «творческий эпигенетический тип развития когнитивной сферы человека» с акцентом на саморазвитие, в котором субъект свободно творит собственную траекторию развития при незаданности целей [41]. В.А. Гершкович, М.В. Фаликман отмечают возвращение когнитивных психологов к исследованию коммуникативных способностей и в связи с этим «распределенного знания», кросс-лингвистическим и кросс-культурным исследованиям и переосмыслению порождающей грамматики Н. Хомского [42].

Судьба концепции языкового развития Н. Хомского уже 70 лет в центре внимания когнитивистов. Это, пожалуй, единственная концепция, которая обнаруживает естественное интегральное ядро развития, органично объединяющее психологию, лингвистику, культуру в синтезе когнитивной науки как междисциплинарной. Д. Эверетт, усомнившись в универсальности принципа рекурсии¹ в генеративной грамматике Н. Хомского, исследуя язык «пирахо», удивился: он пришел к выводу, что принцип рекурсии имеет даже более общую универсальность, выходящую за рамки лингвистики, и характеризует общую особенность психологии мышления [13].

Обобщая современную тенденцию возвращения когнитивной психологии от абстрактной машинной метафоры к живому человеку, В.А. Гершкович, М.В. Фаликман акцентируют внимание на возрастании интереса исследователей не только к логико-познавательным, но и к мотивационным, имажинативным, эмоциональным и коммуникативным аспектам когнитивного развития [42]. Тем самым авторы показывают возвращение в предмет психологии *всех основных психологических модальностей* когнитивной экзистенции человека. В этом контексте неплохо было бы даже вернуться к экзистенциальной максиме Декарта 'Cogito ergo sum' как актуальной и полноценной.

Это позволяет нам сделать главный акцент на коммуникативно-креативных аспектах когнитивно-ноэтического развития человека: от архетипической синестезии до трансмодальных пиковых переживаний, репрезентирующих полноценный психологический потенциал взрослого человека. Эти человеческие универсалии смыслопорождения уже рефлексировались в попытках очертить будущие контуры ноэтической науки в последней работе А. Гратовски «Генератор возможностей: введение в ноэтику» [43].

2.2. Структурно-динамическая модель психосемантики когнитивно-ноэтического развития

Человекоразмерная модель психосемантики когнитивно-ноэтического развития человека может быть полноценной при понимании взаимной сопряженности динамических и структурных психологических модально-

¹ Рекурсия – определение, описание, изображение какого-либо объекта или процесса внутри самого этого объекта или процесса, т.е. ситуация, когда объект является частью самого себя. Например, народная детская английская сказка в переводе С.Я. Маршака «Дом, который построил Джек» или песня «Все хорошо, прекрасная маркиза» в исполнении Л. Утёсова.

стей, т.е. качественной специфичности (квалиа) [44] переживаемой их значимости. Психосемантика четырех динамических модальностей уже подробно описана в традиционной психологии. Это *мотивационная, сензитивно-перцептивная, имагинативная и эмоциональная* сферы психологической жизни человека. Они дифференцированно представлены на основных уровнях психического развития – от сенсомоторного до уровня высших ценностно-смысловых состояний сознания.

Структурная модальная психосемантика может быть представлена психосемантическими единицами разных уровней сложности.

Первый уровень является архетипическим, довербальным и, возможно, допредметным. Архетипы трудно репрезентируются в сознании и поэтому очень разнообразно символизируются (К.Г. Юнг и его последователи) [45].

Являясь первичными, возникающими уже в младенческом возрасте, они с трудом аутентично идентифицируются «взрослыми психологами». Большинство же учебников по возрастной психологии написано с позиции взрослого взгляда на детскую психику.

Второй уровень – опредмеченные перцепты, вербализуемые разнообразными конструктами. Традиционно они исследованы значительно подробнее [46], вплоть до включения в личностный контекст (личность как система конструкторов, по Дж. Келли).

Третий уровень – уровень когнитивно-ноэтический репрезентации. Это уровень более сложных психосемантических единиц анализа – *антиномических концептов*. Относительно концептосферы [47] нет единого мнения ученых разных специальностей. Исходя из этимологии концепта как смыслового зародыша [48], он является саморазвивающейся структурой именно на основе ассимилированного им противоречия. А оно делает концептуальное мышление в принципе проблемным и творческим.

Четвертый уровень – уровень мировоззренческих ценностно-смысловых образований сознания [23]. Это высшая инстанция сознания, выводящая человека за горизонт понимания и осмысления наличной жизни в более масштабный горизонт, который издавна называют трансцендентальным – выходящим за грань постижимой наличной реальности. З. Фрейд видел в этом симптоматику невротизации личности. Г. Олпорт считал отсутствие такой ориентации незрелостью или ограниченностью личностного развития. В. Франкл сумел в этой категории открыть ценный психотерапевтический смысл; правда, открыв *нооневрозы*, свою практику он назвал логотерапией. В результате *ноотерапия* как таковая появилась значительно позже (У. Виртц, Й. Цобели, Дж. Холлис) [49, 50].

С одной стороны, уже существует много опросников для исследования ценностей и типологических вариаций на их основе, но этот высший уровень, характеризующий уникальным мир личности, остается по-прежнему недостижимым. Мы преодолеваем это ограничение с помощью психосемантического Метода моделирования коммуникативных миров (ММКМ), основанного на коммуникативном *постметодологическом подходе* [9, 51]. При этом пока остается естественное чувство незавершенности в понима-

нии специфики репрезентации такого смыслообразования, как высшая ценность. Их пока легче назвать, например добро (добродетель), истина (правда), красота (гармония), мудрость (космическое сознание).

Выделенные психосемантические единицы вполне упорядочиваются по возрастанию структурной имплицитной сложности. При этом моменты постоянного переосмысления внутри каждого уровня и кризисные переходы между уровнями остаются нераскрытыми.

Ноэтический аспект структурного развития, имеющий древнюю историю от Анаксагора и Платона, обретает новую актуальность в трансперсональной психологии в концептуальном исследовании Дж. Уайта, где он, переосмысливая концепт *метанойи* – высшее просветленное состояние сознания (С. Тейлор, Р. Бёкк) [22, 52], уловил важную структурно-уровневую динамику ноэтических переходов. Он считает, что путь к метанойе из неизбежной для всех нормальных людей *ортонойи* – формирования структур правильного ума в ходе социализации – лежит через *паранойю*. Паранойя здесь понимается не в узко медицинском диагностическом смысле, а как преодоление и выход за рамки жестких структур правильного ума, авторитарно навязанного социализацией. Добавим к этой схеме нижний уровень, который Э. Тульвинг [31] излишне радикально назвал аноэтичным, и представим его как *протонойю* – допредметные аффективные фантазии раннего детства (океанические чувства, по З. Фрейду, вселенская тоска, вселенский восторг, по К. Юнгу, Ст. Грофу, Ф. Капра, К. Уилбера и т.п.) [4, 53, 54].

Начиная с протонойи все межуровневые ноэтические переходы выглядят как акцентировано драматические и иногда болезненно кризисные: сопротивление детей авторитарным формам школьного образования – переход к ортонойе; боязнь выйти за рамки отштампованного конвенционального ума – выход в паранойю – при этом многие не выдерживают скитаний и возвращаются обратно; ошеломительная встреча с новыми невыразимыми впечатлениями метанойи. Такова экзистенциальная схема структурного когнитивно-ноэтического развития: протонойя, ортонойя, паранойя, метанойя. Они соответствуют четырем ранее рассмотренным психосемантическим единицам когнитивно-ноэтического развития: архетипический символ, перцептивный конструктор, антиномический концепт и высшая ценность.

Имманентная креативность когнитивно-ноэтического процесса связана именно с интенциональностью (К. Роджерс) и трансцендентностью (В. Франкл) модальной специфики психологических переживаний. При этом стоит указать, что психологические модальности переживаний явно выходят за рамки органической жизни – даже этимологически ясно, что *переживание больше, чем жизнь*, хотя далеко не все обращают на это внимание. В силу этого модальности обладают особыми свойствами взаимной проницаемости, открытости, демонстрируя специфику ноэтических репрезентаций – *различимость без разграничений*.

Отметим, что креативный момент развития психологических модальностей заключается в их выходе из зоны рутинного привычного комфорта

во *Встречу с Незвестным*. Именно она приводит к креативному самообновлению через пиковые переживания [25, 26]. В силу взаимной проницаемости и синестезии базовых модальностей пиковые переживания не сводимы ни к одной из них, но характеризуются полимодальностью и трансмодальностью, поскольку при этом возникает новое качество новых переживаний, делающих их собственно креативными. При этом важно понимать, что Встреча с Незвестным – это центральный момент творческой коммуникации или – *транскоммуникации* [38, 51].

В целом все рассмотренные психодинамические и когнитивно-ноэтические аспекты образуют сложно дифференцированные и структурированные *семантические поля* основных разнородных психосемантических единиц. Следовательно, они могут быть переведены в системы категорий, аналитических и счетных единиц как текстуального контент-анализа, так и невербального, паралингвистического психосемантического анализа любой транскоммуникативной активности субъектов образовательного процесса. Это позволит строить аналитические и прогностические профили как содержательных сфер образовательной среды, так и их субъектов.

Литература

1. Ровелли К. Нереальная реальность. Путешествие по квантовой петле. СПб. : Питер, 2020. 304 с.
2. Талбот М. Голографическая Вселенная. Новая теория реальности. М. : София, 2014. 384 с.
3. Чёрч Д. Разум покоряет материю. Поразительная наука создания материальной реальности силой разума. М. : Эксмо, 2019. 528 с.
4. Уилбер К. Краткая история всего. Интегральная духовность. М. : Рипол Классик, 2016. 576 с.
5. Петренко В.Ф., Супрун А.П. Методологические пересечения психосемантики сознания и квантовой физики. М. : Нестор-История, 2017. 384 с.
6. Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве / под ред. В.А. Копчик. М. : Прогресс-Традиция, 2002. 495 с.
7. Князева Е.Н. Возвращение к единству: методологические аспекты эволюционного холизма // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2016. № 3 (35). С. 23–35. DOI: 10.17223/1998863X/35/2
8. Ясперс К. Идея университета. Минск : Изд-во Белорус. гос. ун-та, 2006. 159 с.
9. Уайт Дж. Просветление и иудейско-христианская традиция // Что такое просветление? Исследование цели духовного пути / под ред. Дж. Уайта. М. : Изд-во Трансперсонального ин-та, 1996. С. 181–194.
10. Налимов В.В. Разбрасываю мысли. В пути и на перепутье. М. : Прогресс-Традиция, 2000. 344 с.
11. Лайтман М., Ласло Э. Вавилонская башня: последний ярус. М. : НФ ин-т перспективных исследований, 2000. 240 с.
12. Фаликман М.В. Когнитивная наука: основоположения и перспективы // Логос. 2014. № 1 (97). С. 1–18. DOI: 10.1002/jnr.v95.1-2/issuetoc
13. Эверетт Д. Рекурсия и человеческое мышление: почему у пирах нет чисел // Мышление : ведущие ученые о том, как мы делаем выбор, решаем задачи и прогнозируем будущее / под ред. Дж. Брокмана. М. : АСТ, 2018. С. 60–87.

14. Кабрин В.И., Выскочков В.С., Прудовиков И.О., Ткаченко А.Ю. Исследование возможностей метода синхронизированной фрактальной и музыкальной динамики для достижения измененных состояний сознания // Вестник Кемеровского государственного университета. 2019. № 21 (2). С. 395–402. DOI: 10.21603/2078-8975-2019-21-2-395-402
15. Глик Дж. Хаос. Создание новой науки. М. : АСТ : CORPUS, 2021. 416 с.
16. Сотой М. Код креативности: как искусственный интеллект учится писать, рисовать и думать. М. : КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2020. 384 с.
17. Диспенза Дж. Сам себе плацебо. М. : Эксмо, 2020. 416 с.
18. Тен В.В. Человек безумный. На грани сознания. М. : Эксмо, 2019. 384 с.
19. Пенроуз Р. Новый ум короля. О компьютерах, мышлении и законах физики. М. : Editorial URSS, 2015. 402 с.
20. Чалмерс Д. Сознательный ум. В поисках фундаментальной теории. М. : URSS ; Либроком, 2015. 512 с.
21. Ланца Р., Берман Б. Биоцентризм. Как сознание создает Вселенную. М. : Эксмо, 2019. 512 с.
22. Тейлор С. Скачок: психология духовного пробуждения. М. : София, 2017. 384 с.
23. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансперспективный анализ). Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. 174 с.
24. Юнг К.Г. Синхрония. М. : Рефл-бук, 2003. 320 с.
25. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М. : Альпина Нон-фикшн, 2011. 496 с.
26. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. М. : Карьера Пресс, 2015. 528 с.
27. Джексон М.С. Системное мышление: творческий холизм для менеджеров. Томск : Изд. Дом Том. гос. ун-та, 2016. 404 с.
28. Виленкин А.В. Мир множества миров. Физики в поисках иных вселенных. М. : АСТ, 2018. 288 с.
29. Николаева Е.В. Концепция фрактальности в постнеклассической философии культуры // Философия культуры. 2016. № 1 (97). С. 142–149. DOI: 10.7256/1999-2793.2016.1.17512
30. Кабрин В.И., Галажинский Э.В. Психологические перспективы потенциализации креативного лидерства трансфессионала в университетском образовании // Новые психологические контексты становления личности в меняющемся мире / под ред. Э.В. Галажинского, В.И. Кабрина. Томск : Изд. Дом Том. гос. ун-та, 2017. С. 11–69.
31. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. СПб. : Питер, 2011. 589 с.
32. Кисленко С.В. Философско-этимологический анализ понятия «образование» // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 7. Философия. 2008. № 2 (8). С. 225–227. DOI: 10.15393/j5.art.2014.2642
33. Пути за пределы «Эго»: трансперсональная перспектива / под ред. Р. Уолша, Ф. Воон. М. : Изд-во Трансперсонального ин-та, 1996. 318 с.
34. Мерфи М. Будущее тела. Исследование дальнейшей эволюции человека. М. : Мерфи ; РИПОЛ классик, 2010. 912 с.
35. Активное воображение. Юнгианский подход / под ред. Б. Дорст, Р. Фогеля. Харьков : Гуманитарный Центр, 2016. 200 с.
36. Куладаса Дж., Иммергат М., Грейвс Дж. Свет ума : полное руководство по медитации. М. : Эксмо, 2019. 560 с.
37. Лотто Б. Преломление. Наука видеть иначе. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2018. 368 с.

38. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. М. : Смысл, 2005. 248 с.
39. Сонин А.Г. Блеск и нищета когнитивизма // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистические и когнитивные аспекты : сб. ст. / под ред. В.А. Пищальниковой. М. : МГЭИ, 2002. Вып. 5. С. 109–130.
40. Ушаков Д.В. Когнитивная система и развитие // Когнитивные исследования: проблемы развития : сб. науч. тр. / под ред. Д.В. Ушакова. М. : Ин-т психологии РАН, 2009. Вып. 3. С. 5–15.
41. Кричевец А.Н. О категориальных структурах в теориях развития // Когнитивные исследования: проблемы развития : сб. науч. тр. / под ред. Д.В. Ушакова. М. : Ин-т психологии РАН, 2009. Вып. 3. С. 15–34.
42. Гершкович В.А., Фаликман М.В. Когнитивная психология в поисках себя // Российский журнал когнитивной науки. 2018. Т. 5, № 4. С. 28–46. DOI: 10.47010/18.4
43. Гратовски А. Генератор возможностей: введение в ноэтику. М. : Ниола-Пресс, 2010. 300 с.
44. Ревонсуо А. Психология сознания. СПб. : Питер, 2013. 336 с.
45. Юнг и постъюнгианцы. Курс юнгианского психоанализа. М. : Добросвет ; КДУ, 2015. 408 с.
46. Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М. : Новый хронограф, 2010. 440 с.
47. Лихачев Д.С. Избранные труды по русской и мировой культуре / под ред. А.С. Запесоцкого. СПб. : СПбГУП, 2015. 540 с.
48. Демьянков В.З. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры // Язык как материя смысла : сб. ст. в честь академика Н.Ю. Шведовой. М. : Азбуковник, 2007. С. 606–622.
49. Виртц У., Цобели Й. Жажда смысла. Человек в экстремальных ситуациях: пределы психотерапии. М. : Когито Центр, 2014. 328 с.
50. Холлис Дж. Обретение смысла во второй половине жизни. Как стать наконец настоящим взрослым. М. : Когито-Центр, 2013. 336 с.
51. Транскомуникация: преобразование жизненных миров человека / под ред. В.И. Кабрин. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2011. 400 с.
52. Бёкк Р. От Самости к Космическому Сознанию // Что такое просветление? Исследование цели духовного пути / под ред. Дж. Уайта. М. : Изд-во Трансперсонального ин-та, 1996. С. 27–43.
53. Гроф Ст. Духовный кризис / под ред. Ст. и К. Гроф. М. : Ганга, 2018. 468 с.
54. Капра Ф. Дао физики. Исследование параллелей между современной физикой и восточной философией. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2017. 368 с.

*Поступила в редакцию 24.03.2021 г.; повторно 29.06.2021 г.;
принята 19.08.2021 г.*

Кабрин Валерий Иванович – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности Томского государственного университета
E-mail: kabrin@list.ru

For citation: Kabrin, V.I. A Holistic Model for Individual Noetic-Cognitive Development. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2021; 81: 6–27. doi: 10.17223/17267081/81/1. In Russian. English Summary

A Holistic Model for Individual Noetic-Cognitive Development¹

V.I. Kabrin^a

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

Abstract

With the holistic dynamic approach to the issues of noetic-cognitive development, the conceptual historical cycle initiated by Anaxagoras becomes particularly important. The milestones from his insight are: Nous (Anaxagoras) → Eidos (Plato) → Archetype (C.G. Jung) → Metanoia (J. White). This approach with this concept leads us to a revision of the consciousness ideals as the ultimate holistic and noetic reality. With shifts in peak experiences (based on their ultimate universes of time, space, information and energy) of noetic states of consciousness being measured today. We now can have a better non-reductive look at the trans-boundary qualities of the holistic realities such as trans-temporality, translocality, trans-informativeness, and transergicity.

The most authentic levels of holarchy are related to these ultimate universes: emergence with trans-temporality; attractiveness with translocality; fractality with trans-informativeness; and quantumness with transergicity.

These levels of holarchy are manifested in the context of a person's cognitive-noetic development as psychosemantic units of varying complexity such as values, concepts, constructs and symbols. The practical implementation of multilevel holonoetic development is possible in the context of a relevant educational system, which generates new meaning for a person and, as a result, readies them for self-realization.

Harmony and synchronicity of holonoetic processes arises and is realized in creative communications, i.e. in transcommunications, which is fundamentally different from mechanical control, which inevitably forces the deprivation of degrees of freedom from the controlled object. Therefore, existential freedom in cognitive-noetic transcommunication is an important condition for creative sense formation.

The objective is that the optimal "figure" of a multilevel holarchy of educational environment and a separate module of an individual educational environment will be the shape of a cone or triangle with its apex downward (a metaphor opposite to traditional education). The emergent value-semantic cycle hence would set the largest transdisciplinary scale. Further, the educational cycle would be concretized and deepened through conceptualization, constructiveness and sharp design solutions.

The model of psychosemantics of a person's noetic-cognitive development becomes effective in understanding the mutual conjugation of dynamic and structural psychosemantic modalities. They form an integral structural-dynamic matrix model. Its columns are motivation, sensitive-perception, imagination and emotional vectors. The rows of the matrix are formed by multilevel psychosemantic units: symbolic, constructive, conceptual and value-semantic.

Thus, all psychosemantic modalities form differentiated and structured semantic fields. They can be translated into systems of categories and analytical counting units of content analysis. This allows building analytical and prognostic profiles of both the content spheres of the educational environment and their subjects.

Keywords: holism; psychosemantics; noetic-cognitive development; structural-dynamic matrix model; educational environment; prognostic profiles.

¹ This research was supported by Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, project No 0721-2020-0040.

References

1. Rovelli, C. (2020) *Nereal'naya real'nost'. Puteshestvie po kvantovoy petle* [Reality is not What It Seems]. Translated from English by A.G. Sergeev. St. Petersburg: Piter.
2. Talbot, M. (2014) *Golograficheskaya Vseleennaya. Novaya teoriya real'nosti* [The Holographic Universe]. Translated from English by R. Cherevko. Moscow: Sofiya.
3. Church, D. (2019) *Razum pokoryaet materiyyu. Porazitel'naya nauka sozdaniya material'noy real'nosti siloy razuma* [Mind to Matter]. Translated from English by D.L. Shepelev. Moscow: Bombora.
4. Wilber, K. (2016) *Kratkaya istoriya vsego. Integral'naya dukhovnost'* [A Brief History of Everything]. Translated from English by E. Pustoshkin. Moscow: Ripol Klassik.
5. Petrenko, V.F. & Suprun, A.P. (2017) *Metodologicheskie peresecheniya psikhosemantiki soznaniya i kvantovoy fiziki* [Methodological intersections of psychosemantics of consciousness and quantum physics]. Moscow: Nestor-Istoriya.
6. Koptsik, V.A. (ed.) (2002) *Sinergeticheskaya paradigma. Nelineynoe myshlenie v nauke i iskusstve* [The synergetic paradigm. Nonlinear thinking in science and art]. Moscow: Progress-Traditsiya.
7. Knyazeva, E.N. (2016) Return to unity: the methodological aspects of evolutionary holism. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 3(35). pp. 23–35. (In Russian). DOI: 10.17223/1998863X/35/2
8. Jaspers, K. (2006) *Ideya universiteta* [The Idea of the University]. Translated from German by T.V. Tyagunova. Minsk: Belarus State University.
9. White, J. (1996) Prosvetlenie i iudeysko-khristianskaya traditsiya [Enlightenment and the Judeo-Christian Tradition]. In: White, J. (ed.) *Chto takoe prosvetlenie? Issledovanie tseli dukhovnogo puti* [What is Enlightenment? Investigation of the purpose of the spiritual path]. Translated from English by A. Rigin, I. Nizhinsky. Moscow: Transpersonal Institute. pp. 181–194.
10. Nalimov, V.V. (2000) *Razbrasyvayu mysli. V puti i na pereput'e* [I Scatter My Thoughts. On the Way and at the Crossroads]. Moscow: Progress-Traditsiya.
11. Laitman, M. & Laszlo, E. (2000) *Vavilonskaya bashnya: posledniy yarus* [The Babylon Tower: The Last Tier]. Moscow: Institute of Perspective Research.
12. Falikman, M.V. (2014) Cognitive science: Its foundations and challenges. *Logos*. 1(97). p. 1–18. (In Russian). DOI: 10.1002/jnr.v95.1-2/issuetoc
13. Everett, D. (2018) Rekursiya i chelovecheskoe myshlenie: pochemu u pirakha net chisel [Recursion and human thinking: why the pyrah has no numbers]. In: Brockman, J. (ed.) *Myshlenie: vedushchie uchenye o tom, kak my delaem vybor, reshaem zadachi i prognoziruem budushchee* [Thinking. The New Science of Decision-Making, Problem-Solving, and Prediction]. Translated from English by A. Kuryшева, D. Litvinov. Moscow: AST. pp. 60–87.
14. Kabrin, V.I., Vyskochkov, V.S., Prudovikov, I.O. & Tkachenko, A.Yu. (2019) Method of synchronized fractal and musical dynamics as a means to achieve altered states of consciousness. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kemerovo State University*. 21(2). pp. 395–402. (In Russian). DOI: 10.21603/2078-8975-2019-21-2-395-402
15. Glick, J. (2021) *Khaos. Sozdanie novoy nauki* [Chaos. Making a New Science]. Translated from English by M.S. Nakhmanson, E. Barashkova. Moscow: AST; CORPUS.
16. Du Sautoy, M. (2020) *Kod kreativnosti: kak iskusstvennyy intellekt uchitsya pisat', risovat' i dumat'* [The Creativity Code: How AI is learning to write, paint and think]. Translated from English by D. Prokofiev. Moscow: KoLibri, Azbuka-Attikus.
17. Dispenza, J. (2020) *Sam sebe platsebo* [You are the Placebo]. Translated from English. Moscow: Bombora.

18. Ten, V.V. (2019) *Chelovek bezumnyy. Na grani soznaniya* [Homo demens. On the verge of consciousness]. Moscow: Eksmo.
19. Penrose, R. (2015) *Novyy um korolya. O komp'yuterakh, myshlenii i zakonakh fiziki* [The Emperor's New Mind: Concerning Computers, Minds and The Laws of Physics]. Translated from English. Moscow: Editorial URSS.
20. Chalmers, D. (2015) *Soznayushchiy um. V poiskakh fundamental'noy teorii* [The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory]. Translated from English by V.V. Vasiliev. Moscow: URSS; Librokom.
21. Lantsa, R. & Berman, B. (2019) *Biotsentrizm. Kak soznanie sozdaet Vseennuyu* [Biocentrism]. Translated from English. Moscow: Bombora.
22. Taylor, S. (2017) *Skachok: psikhologiya dukhovnogo probuzhdeniya* [The Leap: The Psychology of Spiritual Awakening]. Translated from English. Moscow: Sofiya.
23. Klochko, V.E. (2005) *Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti (vvedenie v transpektivnyy analiz)* [Self-organization in psychological systems: problems of the formation of a person's mental space (an introduction to the transjective analysis)]. Tomsk: Tomsk State University.
24. Jung, C.G. (2003) *Sinkhroniya* [Synchronization]. Translated from German. Moscow: Reff-buk.
25. Maslow, A. (2011) *Novye rubezhi chelovecheskoy prirody* [The Farther Reaches of Human Nature]. Translated from English. Moscow: Al'pina Non-fikshn.
26. Csikszentmihályi, M. (2015) *Kreativnost'. Potok i psikhologiya otkrytiy i izobreteniy* [Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention]. Translated from English by I.V. Yushchenko. Moscow: Kar'era Press.
27. Jackson, M.S. (2016) *Sistemnoe myshlenie: tvorcheskii kholizm dlya menedzherov* [Systems Thinking: Creative Holism for Managers]. Translated from English by F.P. Tarasenko. Tomsk: Tomsk State University.
28. Vilenkin, A.V. (2018) *Mir mnozhestva mirov. Fiziki v poiskakh inyykh vseennykh* [The World of many Worlds. Physicists in Search of Other Universes]. Moscow: AST.
29. Nikolaeva, E.V. (2016) Concept of fractality in the post-nonclassical philosophy of culture. *Filosofiya i kul'tura – Philosophy and Culture*. 1(97). pp. 142–149. (In Russian). DOI: 10.7256/1999-2793.2016.1.17512
30. Kabrin, V.I. & Galazhinskiy, E.V. (2017) Psikhologicheskie perspektivy potentsializatsii kreativnogo liderstva transfessionalnaya v universitetskom obrazovanii [Psychological prospects for the potentialization of the creative leadership of the transfessional in university education]. In: Galazhinskiy, E.V. & Kabrin, V.I. (eds) *Novye psikhologicheskie konteksty stanovleniya lichnosti v menyayushchemsya mire* [New psychological contexts of personality formation in a changing world]. Tomsk: Tomsk State University. pp. 11–69.
31. Solso, R.L. (2011) *Kognitivnaya psikhologiya* [Cognitive Psychology]. Translated from English. St. Petersburg: Piter.
32. Kislenco, S.V. (2008) Filosofsko-etimologicheskii analiz ponyatiya "obrazovanie" [Philosophical and etymological analysis of the concept of "education"]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 7. Filosofiya*. 2(8). pp. 225–227. DOI: 10.15393/j5.art.2014.2642
33. Walsh, R. & Vaughan, F. (eds) (1996) *Puti za predely "Ego": transpersonal'naya perspektiva* [Ways beyond the "Ego": A Transpersonal Perspective]. Translated from English by E. Pole, K. Andreeva. Moscow: Transpersonal Institute.
34. Murphy, M. (2010) *Budushchee tela. Issledovanie dal'neyshey evolyutsii cheloveka* [The future of the body. Investigation of further human evolution]. Translated from English. Moscow: Merfi; RIPOL klassik.
35. Dorst, B. & Vogel, R. (eds) (2016) *Aktivnoe voobrazhenie. Yungianskiy podkhod* [Active Imagination. The Jungian Approach]. Translated from German. Kharkov: Gumanitarnyy Tsentr.

36. Kuladasa, J., Immergat, M. & Graves, J. (2019) *Svet uma: polnoe rukovodstvo po meditatsii* [The Mind Illuminated]. Translated from English by O. Krivovoyaz, A. Melekhova. Moscow: Eksmo.
37. Lotto, B. (2018) *Prelomlenie. Nauka videt' inache* [Deviate. The Science of Seeing Differently]. Translated from English by T. Zemlerub. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber.
38. Kabrin, V.I. (2005) *Kommunikativnyy mir i transkommunikativnyy potentsial zhizni lichnosti: teoriya, metody, issledovaniya* [Communicative world and transcommunicative potential of life of personality: theory, methods, research]. Moscow: Smysl.
39. Sonin, A.G. (2002) Blesk i nishcheta kognitivizma [The Shine and Poverty of Cognitivism]. In: Pishchalnikova, V.A. (ed.) *Yazykovoye bytie cheloveka i etnosa: psikholingvisticheskie i kognitivnye aspekty* [Linguistic being of a person and ethnos: psycholinguistic and cognitive aspects]. Moscow: MGEL. pp. 109–130.
40. Ushakov, D.V. (2009) Kognitivnaya sistema i razvitiye [The cognitive system and development]. In: Ushakov, D.V. (ed.) *Kognitivnye issledovaniya: problemy razvitiya* [Cognitive research: development problems]. Moscow: Institute of Psychology RAS. pp. 5–15.
41. Krichets, A.N. (2009) O kategorial'nykh strukturakh v teoriyakh razvitiya [On categorical structures in developmental theories]. In: Ushakov, D.V. (ed.) *Kognitivnye issledovaniya: problemy razvitiya* [Cognitive research: development problems]. Moscow: Institute of Psychology RAS. pp. 15–34.
42. Gershkovich, V.A. & Falikman, M.V. (2018) Cognitive psychology in search of itself. *Rossiyskiy zhurnal kognitivnoy nauki – The Russian Journal of Cognitive Science*. 5(4). pp. 28–46. (In Russian). DOI: 10.47010/18.4
43. Gratoski, A. (2010) *Generator vozmozhnostey: vvedenie v noetiku* [An opportunity generator: an introduction to noetics]. Moscow: Niola-Press.
44. Revonsuo, A. (2013) *Psikhologiya soznaniya* [Consciousness. The Science of Subjectivity]. Translated from English by Z. Zamchuk, A. Stativka. St. Petersburg: Piter.
45. Samuels, A. (2015) *Yung i post'yungianty. Kurs yungianskogo psikhoanaliza* [Jung and Post-Jungians. A course in Jungian psychoanalysis]. Translated from English by V. Zelen-sky. Moscow: Dobrosvet; KDU.
46. Petrenko, V.F. (2010) *Mnogomernoe soznanie: psikhosemanticheskaya paradigm* [Multi-dimensional consciousness: a psychosemantic paradigm]. Moscow: Novyy khronograf.
47. Likhachev, D.S. (2015) *Izbrannye trudy po russkoy i mirovoy kul'ture* [Selected Works on Russian and World Culture]. St. Petersburg: St. Petersburg University of the Humanities and Social Sciences.
48. Demyankov, V.Z. (2007) Termin “kontsept” kak element terminologicheskoy kul'tury [The term “concept” as an element of terminological culture]. In: Lyapon, M.V. (ed.) *Yazyk kak materiya smysla* [Language as a Matter of Meaning]. Moscow: Azbukovnik. pp. 606–622.
49. Wirtz, U. & Zobel, J. (2014) *Zhazhda smysla. Chelovek v ekstremal'nykh situatsiyakh: predely psikhoterapii* [Hunger for meaning: people in borderline situations: limit psychotherapy]. Translated from German by N.A. Serebrennikova. Moscow: Kogito Tsentr.
50. Hollis, J. (2013) *Obretenie smysla vo vtoroy polovine zhizni. Kak stat' nakonets po-nastoyashchemu vzroslym* [Finding Meaning in the Second Half of Life. How to finally, really grow up]. Translated from English by E. Bondarenko. Moscow: Kogito-Tsentr.
51. Kabrin, V.I. (ed.) (2011) *Transkommunikatsiya: preobrazovanie zhiznennykh mirov cheloveka* [Transcommunication: transformation of human life worlds]. Tomsk: Tomsk State University.
52. Böck, R. (1996) Ot Samosti k Kosmicheskomu Soznaniyu [From Self to Cosmic Consciousness]. In: White, J. (ed.) *Chto takoe prosvetlenie? Issledovanie tseli dukhovnogo puti* [What is Enlightenment? Investigation of the purpose of the spiritual path]. Translated from English by A. Rigin, I. Nizhinsky. Moscow: Transpersonal Institute. pp. 27–43.
53. Grof, St. (2018) *Dukhovnyy krizis* [Spiritual crisis]. Moscow: Ganga.

54. Capra, F. (2017) *Dao fiziki. Issledovanie paralleley mezhdu sovremennoy fizikoy i vostochnoy filosofiyey* [The Tao of Physics. An Exploration of the Parallels Between Modern Physics and Eastern Mysticism]. Translated from English by M. Popov. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber.

*Received 24.03.2021; Revised 29.06.2021;
Accepted 19.08.2021*

Valery I. Kabrin – Professor, Department of Personality Psychology, Tomsk State University.
D. Sc. (Psychol.), Professor.
E-mail: kabrin@list.ru

УДК 159.9

МЕХАНИЗМ ОСОЗНАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛОВ В СВЕТЕ КУЛЬТУРНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

В.С. Кубарев^а

^а Омский государственный технический университет, 644050, Россия, Омск, пр. Мира, д. 11

Рассматривается традиционно психоаналитическое явление осознания сквозь призму культурно-деятельностного подхода, на основе постнеклассической методологии. Проводятся параллели между развитием ребенка в игре и личностным развитием взрослого при анализе сновидений. В этом контексте осознание рассматривается как разворачивающаяся в диалоге рефлексивная «самодеятельность» по конструированию жизненных смыслов опосредованно знаково-символическими образованиями. Эксплицируется механизм деятельности осознания.

Ключевые слова: осознание; бессознательное; рефлексивная деятельность; знаково-символическое опосредование; жизненный смысл; анализ сновидений.

Введение и постановка проблемы

В современной психологии все более отчетливо понимается необходимость налаживания диалога между различными, ранее непроницаемыми друг для друга областями психологического знания. Так, проблематизируя ее современное состояние, В.Ф. Петренко отмечает: «Психологи тех или иных направлений работают в рамках уже сложившихся парадигм, увеличивая объем эмпирии, и совершенствуют качество используемых методик, но не предлагают никаких кардинально новых идей» [1. С. 94]. Проблема современной психологии, по мнению В.Е. Ключко, заключается в том, что «самопроизвольно множатся “знания в лохмотьях”, а выстроенные локальными парадигмами, на которых базируются теории, “концептуальные перегородки” недостаточно проницаемы для конструктивного диалога» [2. С. 157]. М.С. Гусельцева [3] отмечает, что современной психологии, переходящей на постнеклассический этап развития, необходимо налаживать научную коммуникацию и стремиться к взаимной согласованности как психологических теорий, так и теории и практики.

В контексте обозначенной современной тенденции в данной статье предлагается рассмотреть проблему осознания на пересечении двух традиционно непроницаемых друг для друга областей психологии: психоанализа и культурно-деятельностного подхода. Взаимная непроницаемость этих областей обусловлена в первую очередь различными предметами исследования: в психоанализе – бессознательное, в культурно-исторической психологии – высшие психические функции. Традиционным объектом психо-

анализа является невротизированная личность взрослого, а в концепции Л.С. Выготского – культурно развивающийся ребенок. Казалось бы, ничего общего. Но если посмотреть на эти области с методологической позиции, мы обнаружим один ключевой для обеих концепций компонент: и в том и другом случае идеальным объектом выступает осознающая себя в своем бытии личность. В обеих концепциях центральное значение придается осознанию: в одном случае бессознательного, в другом – натуральных культурно не опосредованных психических структур.

Концептуальной основой, позволяющей проводить соответствующие параллели и выступать в качестве метапозиции по отношению к психоанализу и культурно-деятельностному подходу, является методология гуманитарного познания. Ключевые положения гуманитарной, постнеклассической по своей сути, методологии, которая противопоставляется естественно-научной рациональности, сформулированы в работах таких авторов, как А. Лоренцер, М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, Л. Бинсвангер, В.Е. Ключко, Н.О. Лосский, М.К. Мамардашвили, П. Рикер и др. Основной методологической единицей в гуманитарной методологии выступает не объект, как в случае естественно-научной парадигмы, а субъект, наделенный сознанием или, другими словами, осознающий (следует добавить – диалогически и феноменологически) свое бытие субъект. Собственно, и два рассматриваемых нами подхода являются, с нашей точки зрения, вариантами гуманитарной методологии, что обосновывается в соответствующей нашей статье [4]. В данной статье мы показываем продуктивность такой методологической позиции для экспликации и понятийной артикуляции механизма осознания. Обратимся собственно к проблеме осознания.

Дело в том, что в современной психологической литературе термин «осознание» в значительной степени не определен. К нему применяют все возможные филологические эпитеты. Это и понимание, и признание, и прояснение, и усмотрение, и прозрение и т.д. Эти эпитеты представляют собой не понятия, которые бы в себе отражали сущность явления, его механизм, а, скорее, взаимозаменяемые термины обыденного языка, отражающие процессуальный аспект сознания. Существуют и более или менее приемлемые теоретические характеристики, представляющие осознание как объективацию, амплификацию, вербализацию, обобщение, осмысление. Они представляют собой некий вариант концептуальной категоризации термина, но без его содержательной и инструментальной рефлексии. Даже в психоанализе, в котором осознание, казалось бы, является центральным психологическим процессом и «психотерапевтическим упованием» [5], такая рефлексия фактически отсутствует, в связи с чем для его содержательной реконструкции приходится эксплицировать тот контекст, в котором этот термин использовался в психоаналитических текстах, и объективировать то значение, которое в нем подразумевалось. Но выделение эмпирического значения – это еще не есть понятийная рефлексия.

В философии термин «осознание» имеет более или менее определенное значение, отождествляемое с явлением сознания, которое было концептуа-

лизировано Декартом. Как отмечает М.К. Мамардашвили, под явлением сознания «имеется в виду не то или иное конкретное содержание, нами осознаваемое, а само событие, явление сознания, в универсальной форме которого (если оно произошло) непрерывным и далее внутри себя неразличимым образом связаны два крайних термина: восприятость того или иного обстоятельства дела в действительности и сознание, что “я именно это обстояние дела воспринимаю... в смысле неразрывности содержания некоторого происшедшего события с фактом знания, что это событие произошло. Этот рефлексивный феномен является условием объективации воспринятых событий”» [6]. В данном случае сознание выступает как экран, на котором, с одной стороны, отражается событие мира, и с другой – как бы фактом такого экранирования / отражения это событие осознается как объективно произошедшее. Таким образом, осознание предстает как рефлексивный акт удвоения отражения (несовпадения с самим собой, различности [7]), одна сторона которого объективируется.

Идентичное представление о явлении сознания, которое отождествляется с осознанием, можно встретить у Гегеля: «Сознание есть, с одной стороны, осознание предмета, а с другой стороны, осознание самого себя: сознание того, что для него есть истинное, и сознание своего знания об этом» [8. С. 286]. В.А. Лекторский, рассматривая сознание и самосознание как особого рода знание, отмечает: «Если я утверждаю, что знаю что-то о чем-то, то это предполагает одновременное осознание мною следующих моментов: во-первых, того, что мое знание говорит о некотором объекте, не совпадающем с этим знанием, внеположным ему; во-вторых, что это знание принадлежит мне, что процесс познания осуществляю я; в-третьих, что я претендую на выражение в знании действительного, реального положения дел и могу подтвердить эту свою претензию посредством той или иной процедуры обоснования знания» [9. С. 4]. Аналогичную мысль формулирует А.Г. Спиркин: «Но животные не знают, а человек знает о своем знании: он знает и то, что он знает, и то, что знает он, и то, что именно он знает. Далее, человек осознает не только то, что нечто знает, но и то, что он далеко не все знает, что за пределами его знаний простирается великий океан неведомого» [10. С. 142]. В последних формулировках мы видим, помимо факта рефлексивного удвоения и объективации отражения, еще и его отнесенность к Я.

Идентичным образом, но с определенными дополнениями, осознание понимается и в психологии. Так, В.В. Столин отмечает: «Самая общая характеристика сознаваемости (сознательности) психических процессов состоит в констатации двух феноменов: 1) человек может осознать то, что он воспринимает, то, что он вспоминает, о чем мыслит, к чему внимателен, какую эмоцию испытывает; 2) человек может осознать, что именно он воспринимает, вспоминает, мыслит, внимателен, чувствует» [11. С. 16]. Е.А. Климов определяет осознание как «процесс рефлексирования, т.е. способность человека отдавать себе тот или иной отчет о происходящем вокруг него или в его внутреннем мире и в организме» [12]. В.М. Аллахвердов

определяет его похожим образом: «Сознание как эмпирический термин отражает эмпирическое явление – осознанность, эмпирический факт представленности субъекту картины мира и самого себя... как выраженная в словах способность испытуемого отдавать себе отчет в том, что происходит» [13. С. 116], то, что можно назвать «осознанностью», «самоочевидностью», «непосредственной данностью» сознания» [Там же. С. 253]. Эта самоочевидность принимается В.М. Аллахвердовым за априорный эмпирический факт сознания / осознания, не обладающий генезисом. Фактически здесь воспроизводится понимание явления сознания Декарта. В унисон В.М. Аллахвердову вторит А.Ю. Агафонов: «Несомненно одно: именно осознанность порождает у человека убеждение в наличии знания о том, что он знает, и то, что знает именно он, а не кто-то за него. Таким образом, субъект как носитель сознания не может сомневаться в факте наличия в данный момент времени некоторых осознанных переживаний независимо от того, какова их эмоциональная, модальностная или иная специфика» [14. С. 25]. Фактически в приведенных определениях под осознанием понимается способность к осознанию, которая рассматривается как атрибут психики человека. К таким способностям также относят: способность отдавать себе отчет, способность увидеть себя находящимся в определенном месте пространства и времени, способность увидеть себя находящимся в определенной системе отношений с людьми, способность к планированию, способность оценивать знания, намерения, мыслительные процессы у других индивидов и т.д.

Можно выделить еще одну традицию использования термина «осознание» в психологии. В ее рамках этот термин как бы приклеивается к предмету осознания (в качестве предмета в основном рассматриваются различные аспекты личностного бытия), подчеркивая в последнем опять же факт удвоения / объективации и различенности. Так, К. Ясперс обозначает «способы, посредством которых Я осознает само себя» [15. С. 159]: осознание себя в качестве активного существа (чувство деятельности); осознание собственного единства; осознание собственной идентичности; осознание того, что Я отлично от остального мира, от всего, что не является Я» [Там же]. В психоанализе, а также в различных практикоориентированных текстах такое приклеивание к предмету термина «осознание» является повсеместной практикой: осознание отношения к себе других, осознание противоречия, осознание текущего момента, осознание всего, что мешает способности жить, осознание ответственности за свою жизнь, осознание фальшивых ролей, осознание собственных агрессивных, враждебных чувств или чувств, которые отрицались, осознание принятых в семье схем взаимосвязей, осознание нереалистичных амбиций, осознание расщепленных частей личности, осознание своего Я и т.д.

И в представлении об осознании как способности, и как некоем ярлыке, приклеиваемом к содержаниям сознания, никак не раскрывается собственно само осознание. Его механизм, как и деятельность осознания, остается совершенно непонятным. Это напоминает ситуацию с вниманием в клас-

сической психологии сознания, когда им объяснялись отчетливость и ясность фокальных содержаний сознания, но само оно оказывалось в тени теоретической рефлексии, в связи с чем Э.Д. Рубин, как и классики гештальтпсихологии, признал его несуществующим. Проблемный характер теоретической рефлексии понятий сознания и осознание отмечает Г.В. Акопов. Завершая анализ различных попыток определения сознания и осознания, он заключает: «...можно констатировать, как это сделал более десяти лет назад В.П. Зинченко, что мы не имеем сколько-нибудь строгого определения понятия “сознание”» [16. С. 81]. Если термин «сознание» в философии и психологии хоть как-то пытались предметно определить, то осознание оказалось просто процессуальным аспектом сознания. Одним из свидетельств понятийной непроработанности термина «осознание» является и тот факт, что в известных психоаналитических словарях [17–22] он вообще отсутствует! А в философских и общепсихологических словарях ему придается крайне размытое значение по принципу «осознание – это способность осознавать». Несмотря на повсеместное его использование, не теряет своей остроты вопрос: в чем, собственно, заключается осознание, как оно разворачивается, в каких терминах мы можем воссоздать механизм его конструкции? При решении этого вопроса нас в первую очередь интересует осознание человеком личностных аспектов своего бытия, или осознание бессознательного. Что касается познавательной сферы, то идентичный вопрос относительно формирования осознанных понятий в свое время задавал Л.С. Выготский: «...как совершается переход от неосознанных к осознанным понятиям на протяжении школьного возраста?» [23. С. 406]. Ответом была его теория формирования высших психических функций у ребенка.

В этой связи в нашей статье, применяя концептуальный аппарат культурно-деятельностного подхода для теоретической рефлексии механизма осознания жизненных смыслов, мы хотим, с одной стороны, продемонстрировать его эвристичность для осмысления психоаналитического опыта, а с другой – раскрыть этот механизм в его живом функционировании, т.е. как бы помыслить осознание в действии. Мы не просто расширяем предметное поле культурно-деятельностного подхода, но и показываем плодотворность этого расширения с точки зрения понятийной рефлексии механизма осознания. При этом подчеркнем, что осуществляемая нами реконструкция механизма осознания производится не в формально-логической плоскости, а в феноменологической, что позволяет сконцентрироваться не на отвлеченных теоретических построениях, а на содержании самого предмета анализа.

Стоит отметить, что многие философы и психологи, говоря об осознании как особой рефлексивной деятельности, а не только как о явлении сознания, отмечают его продуктивный и социально опосредованный характер. Так, подчеркивая продуктивность рефлексии В.А. Лекторский писал: «Я также рефлексивно анализирую самого себя в свете того или иного принятого мною идеала личности, выражающего тип отношения к другим людям, т.е. социально опосредующего мое отношение к самому себе.

Когда я анализирую себя, пытаюсь дать отчет в своих особенностях, размышляю над своим отношением к жизни, стремлюсь заглянуть в тайники и глубины собственного сознания, я тем самым как бы хочу “обосновать” самого себя, лучше укоренить систему собственных жизненных ориентиров, от чего-то в себе навсегда отказаться, в чем-то еще больше укрепиться. В процессе и в результате рефлексии происходит, таким образом, изменение и развитие моего индивидуального Я» [9. С. 267]. Л.С. Выготский, рассматривая осознание как культурно опосредованную деятельность по формированию высшей психической функции, также подчеркивал его продуктивный характер. Осознание преобразует натуральную психическую функцию в высшую, приводит к изменению строения психической функции, делая ее осознанной, системной и произвольной. Осознание, с его точки зрения, по сути, представляет собой обобщение субъектом «собственных психических процессов, приводящее к овладению ими» [23. С. 411]. Спонтанно сложившиеся неосознанные психические образования (например, житейские понятия) благодаря обобщению приобретают новую структуру (в ней внимание направляется не на объект, а на акт мысли, схватывающий объект), становятся осознанными и произвольными. Для Л.С. Выготского осознание означает одновременно обобщение / развитие / овладение психической деятельностью. Безусловно, осознание в этом ключе является социальным опосредованной деятельностью.

По сути, идентичное, но завуалированное в практике и теоретически не отрефлексированное, представление об осознании мы обнаруживаем в психоанализе, с той разницей, что предметом осознания в нем выступали не познавательные процессы, а бессознательные личностные структуры, являющиеся внутренней формой жизни человека (или как, их обозначил Л. Бинсвангер, смысловые матрицы). Продуктивный развивающий характер осознания был продемонстрирован практикой психоанализа в его различных вариациях. Если обобщить понимание осознания в его развивающем психотехническом аспекте, которое подразумевается различными психоаналитически ориентированными авторами, то его можно свести к следующим определениям:

1. Осознание – это процесс вербализации бессознательных (до этого скрытых, непризнаваемых или отвергаемых) смысловых образований (личностных смыслов) и их интеграция в сознание (имеющееся знание о себе и мотивах деятельности, что зачастую предполагает признание их нелицеприятного характера), в результате которого происходит амплификация (расширение и углубление) сознания. При этом подчеркивается [24], что результатом является не сама по себе амплификация содержаний сознания (хотя это немаловажно) и даже не разрешение внутреннего конфликта, а овладение («расширение воли») динамическими образованиями личности (установками, инстинктивными побуждениями, иррациональными желаниями и др., т.е. в конечном итоге бессознательной душевной жизнью): «...конфликты, лежащие в основе симптомов, не являются разрушенными или устраненными анализом, но, скорее, становятся лучше управляемыми

при помощи новых и более адекватных решений, принимаемых пациентами» (Дж. Пфедфер; цит. по: [25. С. 36]). Идея, что осознание приводит к овладению динамическими образованиями личности, здесь очевидна.

Что же в этом смысле представляет собой осознание? При попытке «ответить» на этот вопрос авторы представляют осознание как движение изначально неосознаваемых смысловых образований, рассматриваемых обычно в качестве причин дисфункциональных отношений человека, по уровням осознанности внутри замкнутого на себе психического аппарата, движения, в процессе которого происходит овладение внутриличностной динамикой, опять же за счет ее вербализации. Таким образом, осознание понимается: а) как естественный процесс, а не как конструктивная деятельность; б) как процесс, происходящий в замкнутом на себе психическом аппарате. Такое определение осознания часто рассматривается как психоаналитическое, что не совсем правомерно, хотя и встречается у многих психоаналитиков. Скорее, его можно назвать натуралистическим (в значении Г.П. Щедровицкого), так как оно описывает осознание как сам по себе происходящий внутренний процесс самодвижения квазиобъективных психических содержаний по различным уровням осознанности вне активного (конструктивного, содержательного, деятельностного) участия в нем субъекта. Здесь мы имеем в виду не то, что субъект никак не принимает участия в этом процессе (безусловно, принимает, ведь именно проблемный характер его жизненных отношений мотивирует субъекта к осознанию), но тот факт, что сама его рефлексивная деятельность осознания теоретически не раскрывается. То есть остается открытым вопрос: как субъект это делает и в чем, собственно, состоит механизм осознания? При этом транзитивность и интенциональность осознания подразумеваются.

2. Осознание – мыслительная деятельность (осмысление), направленная на обобщение разрозненных элементов опыта и их объединение в целостную структуру, которая придает опыту внутреннюю связанность и каузальную обоснованность, т.е. смысл. Мышление в данном случае противопоставляется чувственной картине непосредственно наблюдаемого (это уровень восприятия) и связывается с обобщенной знаково-символической картиной, в которой представлены непосредственно не наблюдаемые внутренние структуры личности, связанные каузально-динамическими отношениями. Осознать в данном контексте означает реконструировать, обобщить эти скрытые за чувственной поверхностью жизненного опыта каузально-динамические структуры. Собственно, в своих работах З. Фрейд, К.Г. Юнг, Л. Бинсвангер и другие на конкретных примерах демонстрируют «как» производится эта реконструкция, сам способ психологического анализа. То есть психоанализ (в ракурсе осознания) – это особая мыслительная деятельность или особая аналитическая практика, посредством которой производятся обобщение конкретного личностного опыта человека, проникновение в смысловую ткань его жизни и познание ее каузально-динамических отношений.

Можно выделить несколько вариантов психологической аналитики, посредством которой производится осознание: «каузальная аналити-

ка» (З. Фрейд [26]), «синтетическая аналитика» (К.Г. Юнг [27]), «экзистенциальная аналитика» (Л. Бинсвангер [28], Ж.П. Сартр [29]), «dasein-анализ» (М. Босс [30]). В основе каждой из аналитик лежит своя концептуальная база, которая определяет различные способы, понятийные конструкции, «логику» и цели аналитико-интерпретативной работы. Благодаря той или иной форме аналитики человек в конкретной терапевтической практике начинает осознавать, т.е. отдавать себе отчет в том, «кто я, что со мной происходит, почему происходит то, что происходит, как происходит, к чему все происходит и каких решений это все от меня требует». З. Фрейд делал ударение на «почему», К.Г. Юнг – на «к чему», Л. Бинсвангер и М. Босс – на «как». В результате такого осознания человек не только познает себя (например, понимает скрытые личностные причины происходящего с ним), но также и овладевает собой и преобразует ту или иную сферу своих жизненных отношений. Собственно, вся эта аналитика работает на то, чтобы произошло осознание. Более того, она и есть конструктивная деятельность осознания, на которое, как пишет Ф.Е. Василюк, и уповает психоанализ.

Два обозначенных определения осознания связаны с двумя онтологическими полюсами диалога: «Я для Себя»; «Я для Другого» (М.М. Бахтин). Если мы разрываем две эти системы, то оба аспекта осознания оказываются недостаточными. В первом случае, как мы сказали, получается натуралистическое понимание осознания как замкнутого в границах индивидуального сознания. Во втором случае мы сталкиваемся с проблемой, которую часто приписывают классическому психоанализу: субъектом аналитической деятельности оказывается не сам человек как носитель своего уникального живого опыта, а психотерапевт, для которого этот опыт выступает как объект его интерпретативной деятельности. Возникает угроза того, что полученные интерпретации, т.е. результаты осознания с соответствующими терминами и объяснительными схемами, могут быть навязаны со стороны психотерапевта или просто превратятся в своеобразную имитацию понимания, интеллектуальную игру, «парящую» над опытом и не имеющую под собой живой феноменологической основы. Таким образом, если мы разрываем на две независимые части диалогическую единицу Я для себя / Я для Другого, то получается, что осознание в его феноменологическом аспекте натурализуется и лишается конструктивно-аналитического элемента, который, в свою очередь, помещаясь на полюс Другого, оказывается отчужденным от живой феноменологической основы личностного опыта, в результате чего личность осознающего, говоря словами М.М. Бахтина, лишается «свободного самооткровения».

Обсуждение результатов

С нашей точки зрения, обозначенный разрыв преодолевается в рамках культурно-деятельностной методологии Л.С. Выготского, в контексте которой осознание может быть рассмотрено как разворачивающаяся в диалоге рефлексивная деятельность по конструированию жизненных смыслов

опосредованно знаково-символическими образованиями. В одной из своих статей [31] мы показали, что осознание жизненных смыслов может исследоваться с помощью метода решения задачи на смысл сновидения (отметим, что и в психоанализе аналитическую деятельность по осознанию авторы демонстрировали на примерах анализа сновидений, который совершался в пространстве психотерапевтического диалога). Его применение, основанное на принципах феноменологического подхода к пониманию сновидений [32], позволило нам построить модель рефлексивной деятельности, отражающей различные формы аналитической работы, посредством которой респонденты, следуя определенной психотехнической процедуре (более подробно см.: [31]), осуществляли для себя содержательную реконструкцию и переоценку значимости своих жизненных смыслов.

Далее, используя результаты и феноменологический материал проведенного нами исследования и рассматривая их сквозь призму культурно-деятельностного подхода, мы раскроем феноменологическую картину деятельности осознания, осуществляемой в процессе решения задачи, на смысл сновидения (при этом не обойдемся без определенных теоретических экспликаций и параллелей). Логика дальнейшего изложения отражает феноменологическую реконструкцию принципа работы механизма осознания в его рефлексивно-деятельностном воплощении.

1. Изначальная слитность сознания и жизненной ситуации

Респондент приходит к нам, погруженный в свои жизненные отношения, и не осознает внутренние смысловые структуры (жизненные смыслы), определяющие характер этих отношений. Здесь мы исходим из концептуального допущения, что смысл жизненной ситуации, смысл жизненных отношений не «написан» на самой этой ситуации и отношениях, но является их внутренней структурой, реконструкция которой требует особых аналитических процедур. Собственно, об этом писал К.Г. Юнг, отмечая начальную (дотерапевтическую) слитность сознания субъекта с объектом, т.е. его жизненной ситуацией. А.Н. Леонтьев, приводя пример решения задачи на смысл, также описывает человека, изначально погруженного в свои жизненные отношения. О том, что это действительно так, свидетельствует удивление, которое респонденты в нашем исследовании испытывали, когда за сновидением обнаруживали смысловые матрицы в виде определенного способа выстраивания жизненных отношений, определявшие содержание их жизненного опыта. Это особенно видно в письменных транскриптах респондентов на начальном этапе аналитической работы (этот этап мы называли проблематизацией). Например, респондент Оля замечает: «Ну, мне кажется сейчас, что я с каким-то вот удивлением встретила, какие-то вот неприятные явления которые я замечала в своей жизни раньше, вот. Об ограничении моих стремлений живых, настоящих... Установление препятствий каких-то, защит. Недоумение связано с обнаружением старых препятствий». Респондент Саша: «Мои мысли и переживания сейчас связаны с этим принципом “от обратного”. Это мне очень не понравилось. Оказывается, быть не таким как все не позволяет обрести себя». Отметим, что

разотождествление с объектом в нашем случае происходит опосредованно сюжетом сновидения, а не непосредственно.

Что представляют собой сновидения по отношению к этой изначальной слитности сознания с жизненной ситуацией? Для ответа на этот вопрос обратимся к представлениям Л.С. Выготского о роли детской игры в развитии сознания ребенка. Остановимся только на ключевых для нас аспектах. Основная особенность игры заключается в том, что она конструирует определенное семиотическое имитационное мнимое пространство, в котором происходят игровые действия, не связанные с видимым полем. Ребенок имитирует реальные действия с предметами, замещая их значениями слов. В результате таких игровых замещений, как отмечает Б.Д. Эльконин, происходят снятие предметной стороны действия и обнажение его внутренней, смысловой стороны. Л.С. Выготский подчеркивает: «Действие в ситуации, которая не видится, а только мыслится, действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации приводит к тому, что ребенок научается определяться в своем поведении не только непосредственным восприятием вещи или непосредственно действующей на него ситуацией, а смыслом этой ситуации» [33. С. 211].

Из сказанного следует, что для того, чтобы отделить смысл от ситуации, необходимо особое имитационное семиотическое (знаково-символическое) пространство, за счет которого происходит замещение реальных действий и предметов их знаково-символическими референтами. По мнению Л.С. Выготского, благодаря этому действие «впервые приобретает смысл, т.е. осознается», его значение отрывается от предмета, благодаря чему происходит переход к оперированию чистыми значениями (в нашем случае чистыми смыслами). Собственно, именно в этой функции особого имитационного пространства, не связанного с видимым пространством жизненной ситуации, мы обращаемся к сновидениям, которые, отметим, как и игра, являются феноменом воображения с той разницей, что если игра, по замечанию Л.С. Выготского, – это воображение в действии, то сновидение – действующее воображение. Продолжая параллели, отметим, что одну из функций символических образов сновидения К.Г. Юнг видел в том, что посредством них происходит отделение сознания от объекта, смысла жизненной ситуации от самой ситуации. Таким образом, сновидения выступают в роли особого символического пространства, рефлексивное движение в котором позволяет отделить жизненный смысл ситуации от самой жизненной ситуации, заместив его знаково-символическими референтами. Ю.М. Лотман видел в таком замещении механизм удвоения реальности (не только игрой, но и в целом искусством), лежащий в основе смыслопорождения [34]. По сути, на этой знаково-символической «площадке» разворачивается и осваивается рефлексивная самодеятельность, направленная на осознание жизненных смыслов.

2. Замещение единиц жизненного мира знаково-символическими референтами

Для того чтобы произошло замещение реальных единиц жизненного мира, связывающих их жизненных отношений и способа жизни, опреде-

ляющего форму существования этих отношений, необходимо, чтобы символические единицы сновидения (его отдельные образы) приобрели знаковую функцию, т.е. чтобы они предстали в качестве семиотических образований, имеющих определенное значение. Для этого психолог посредством вопросов (Что Вы чувствуете в связи с этим образом? О чем Вам это чувство говорит? Какие жизненные ситуации сопровождаются похожим чувством?) и заданий (Вообразите, что Вы художник и рисуете картину, в которой выделенное Вами переживание отражается. Что это за картина, опишите ее, как она называется и о чем рассказывает) активизирует воображение, приглашая респондента к свободному фантазированию, применяя при этом техники активного слушания и фокусировки на переживаниях. В результате каждый образ сновидения приобретает определенное коннотативное значение, которое впоследствии рассматривается как знаково-символический референт образа себя или смысла жизненных отношений.

После реконструкции коннотативных значений респонденту ставится задача построить рассказ (нарратив) о своей жизненной ситуации и предложить ответ на вопрос: «О чем повествует сновидение (те реконструировать целостный сюжет), и какое это имеет отношение к происходящему в его жизни?». В данном случае особенность решения задачи заключается в том, что респондент сам, без помощи психолога, пытается ее решить, используя те феноменологические картины, которые у него возникали в процессе реконструкции коннотативного значения. Наше исследование показало, что уже на этом этапе работы происходит символическое замещение, в результате которого респонденты, с одной стороны, начинают видеть за сновидением ту или иную внутреннюю форму жизненных отношений и, с другой – замещать предметы и отношения жизненного мира образами сновидения (при этом чем больше опыта анализа сновидений у респондента, тем более выраженной оказывается у него способность к символическому замещению).

Например, респондент Аня отмечает: «Ну, в общем я поняла, что это не посторонние люди. То есть эта женщина – это я. Эти два мужчины – это мой бывший муж и настоящий молодой человек. Вот, и я тоже поняла, что... что там открывать тайну, да... это я считаю, что я открываю, то что... ну, вот своему молодому человеку, то что я вижу свой другой жизненный путь, в который он там не попадает. Вот...» В этом отрывке отчетливо видно, что Аня соотносит образ сновидения с реальными отношениями с мужчиной. Благодаря этому открывается перспектива понять содержание этих реальных отношений через содержание замещающего образа. Этот же респондент при анализе другого сновидения: «Вот даже образ автобуса как будто внешний и равнодушный к внутреннему, ну это тоже такой своеобразный уход от проблемы. То есть показать там, обществу, что ты достаточно успешный человек, что такое там кому-то, может, самой себе в том числе. Хотя на самом деле там внутри у меня полный раздрайв! И борьба с переменным успехом разных частей». Как видно, благодаря сопоставлению автобуса (образ сновидения) со способом самопрезентации

в жизни, во-первых, происходит замещение этого способа его знаково-символическим референтом (автобусом) и, во-вторых, открывается перспектива осмыслить свой способ самопрезентации через содержание замещающего образа («на самом деле там внутри у меня полный раздрайв»). На этих примерах мы видим, что в процессе реконструкции смысла отдельных образов сновидения последние превращаются в «визуальные метафоры» (В.Ф. Петренко) отношений с другими и с самим собой.

Итак, замещение происходит за счет того, что образы сновидения превращаются в «визуальные метафоры» жизненной ситуации, в результате чего респондент оказывается в мнимом, можно сказать, символическом пространстве сознания. Его основополагающая функция заключается в том, что оно обнажает смысловую имплицитную сторону жизненной ситуации и открывает феноменологический горизонт жизненного мира, из которого исходит дальнейшее осмысление жизни. Но замещение еще не означает перенесения на жизненную ситуацию. В большинстве случаев замещение носит, скорее, гипотетический характер, когда за тем или иным образом сновидения респондент видит не столько себя, сколько некоего возможного человека, т.е. персонажа, способ существования которого лишь гипотетически можно перенести на себя. Например, респондент Наташа: «Так, я понимаю, что вот эта первая бабушка, первая квартира... это ненастоящий, что ли, мир, который мне не нравится. Не настоящий просто в том смысле, что он какой-то... не мой, во-первых, а во-вторых, двуличный. Вроде как в этом мире я чего-то, вот что дети, что это “новые отношения”. Нахожу какую-то такую... сторону, но пытаюсь в ней применять... получается, пытаюсь к ней применять вот эти законы того мира (все-таки раз я пытаюсь контролировать детей). Получается, вроде бы, так что... если увидела новую сторону, то и, наверно, я на верном пути». В предложенном транскрипте видно, что Наташа не то чтобы сомневается, она лишь допускает наличие у себя подобной динамики, но еще не впускает ее в себя и свой жизненный мир, о чем свидетельствуют такие речевые обороты, как «вроде» и «наверно».

Такую же тенденцию можно увидеть у респондента Лены Т.: «Ну, если говорить только про сновидение, то оно позволяет понять, что я, в принципе, Славе не нужна как женщина и вообще как будущий партнер по жизни. Не только я и мои стремления, ну, как мне кажется, хорошие, тоже не нужны. И вся та картинка, которую я нарисовала по поводу Славы – это иллюзия. Ну, а касаясь жизни, то, скорее всего, и в жизни так же. Я опять же хотела улучшить. Реальность позволяет понять, что с этим человеком не суждено ничего построить. Ему это не надо просто-напросто. Не надо себя самого обманывать». Обратим внимание, что Лена разделяет две плоскости: сновидение и его смысл («ну, если говорить только про сновидение») и жизненную ситуацию («ну, а касаясь жизни, то, скорее всего...»). При этом она не спешит переносить смысл сновидения на ситуацию, о чем свидетельствует выражение «скорее всего». Она допускает, что это так, но еще не «впускает в себя», не готова это принять. То есть, еще раз подчерк-

нем, замещение лишь открывает поле для осмысления жизненной ситуации, но еще не производит его, не трансформирует смысловые структуры жизни, не делает их предметом для деятельности переживания.

Находясь на этом этапе осознания (проводя параллели с полюсами диалога, мы можем назвать его модусом «Я для себя»), респонденты либо рассматривают сновидение как некий спектакль, смысл которого они пытаются воссоздать по коннотативным значениям, выступая как бы его зрителем, либо видят в сновидении отражение содержания своих жизненных или внутриличностных отношений, одновременно, как мы показали, лишь допуская, но не принимая, не впуская в себя, или, говоря словами К.Г. Юнга, не становясь его реальным участником. Здесь респонденты находятся в созерцательной, но не деятельностной позиции.

3. Перенесение знаково-символической структуры на жизненную ситуацию

Семиотизация образов сновидения и их превращение в «визуальные метафоры» хотя уже выполняет очень важную замещающую функцию, но еще не выступают в функции средства осмысления жизненной ситуации. Это только часть общего механизма. Другую его часть обеспечивают позиция и взгляд Другого на эту знаково-символическую нарративную картину. Как отмечает А.М. Пятигорский, «как понятие “сознательное” – это позиция мышления в его отношении как к своим объектам, так и к другим мышлениям, возможная только в присутствии хотя бы чьей-то рефлексии, устанавливающей эту позицию» [35. С. 23]. М.М. Бахтин в этой связи подчеркивал: «Я осознаю себя и становлюсь самым собой, только раскрывая себя для другого, через другого и с помощью другого» [36]. В анализе сновидений позиция Другого вводится в процессе совместного обсуждения и обобщения смыслового содержания сюжета сновидения, т.е. в совместной с психологом мыслительной деятельности. Такое совместное обобщение коннотативных единиц в целостную структуру является следующим шагом аналитической работы.

Задачей психолога на этом этапе является отображение для респондента вербализованной им смысловой структуры и обращение его внимания на несовпадения реконструируемого смысла с сюжетом сновидения или выпадение из интерпретации конотативных значений тех или иных образов сновидения. На этом этапе психолог активно участвует в построении целостного смысла сновидения, в том числе предлагая респонденту свои интерпретации, которые последний соотносит со своими жизненными переживаниями и ситуациями и либо их принимает, либо отвергает, как не позволяющие ему прояснить для себя картину этих переживаний и объяснить происходящее в его жизни. Именно здесь интерпретация обнаруживает эффект смысловой избыточности, «творческое свободное пространство» (А. Лэнгле), «избыточный смысл» (Ф.Е. Василюк), превращая жизненную ситуацию человека из воспринимаемого в мыслимое бытие. После совместного обсуждения респонденту предлагается еще раз ответить на следующий вопрос (итоговое осмысление): «О чем повествует сновидение

(т.е. реконструкция целостного сюжета), и какое это имеет отношение к происходящему в его жизни?»

После совместного обобщения смысловых содержаний сновидения и реконструкции его целостного смысла (тексты совместной интерпретации) существенно изменяется характер рефлексивной активности респондентов. Если до этого рефлексивная деятельность респондентов разворачивалась в поле символического сознания, представленного сюжетом сновидения, и была направлена в первую очередь на семиотизацию (рассмотрение образов сновидения как «визуальных метафор») и семантизацию сновидения (реконструкция смысла сновидения, находясь в созерцательной позиции и рассматривая его как спектакль), то после совместного обсуждения рефлексивная деятельность направляется на проблематизацию способа «бытия в мире» (Л. Бинсвангер) и переоценку значимости существующих смысложизненных ориентаций, что инициирует деятельность переживания.

Проблематизация заключается в следующем: респондент объективирует то, каким образом он решает те или иные жизненные задачи (устанавливает отношения, подходит к решению проблемных ситуаций, добивается желаемого и т.д.) и одновременно обозначает деструктивный характер этого способа, например отмечая, что он его не удовлетворяет, так как приводит к нежелательным последствиям и не позволяет конструктивно решать жизненные задачи. Важно отметить, что проблематизация заключается не просто в том, что человек не удовлетворен своей жизнью или каким-то своим конкретным поведением. Она предполагает выделение некоего обобщенного способа «жизнедействия» (здесь совершается сдвиг внимания с предмета действия (содержания жизненной ситуации) на способ его построения («как выстраиваются отношения», принцип их построения)), субъектом которого человек себя признает, и обозначение его недостаточности, деструктивности. Например, респондент Борис проблематизирует: «Мы сейчас совместно выделили систему, принцип моего подхода к различным жизненным ситуациям. Получается, что основой меня сегодня, моей жизни является социальный заказ как подавляющая стратегия, которая, кстати, меня не удовлетворяет, но которую я (наверно, по складу души и воспитания) делаю. Все решают за меня».

Одновременно с проблематизацией происходит переоценка значимости существующих смысложизненных ориентаций. Переоценка осуществляется следующим образом: респондент объективирует ту или иную свою смысложизненную ориентацию (узнает свою установку в том или ином образе сюжета сновидения) и переоценивает свое отношение к этой ориентации через соотнесение с ее значением, приобретаемым в сюжете сновидения. Так, в жизни он видел в своих убеждениях одно, а в сюжете сновидения эти убеждения, представшие в том или ином образе, приобрели иную окраску, иной смысл. Например, респондент Наташа производит следующую переоценку: «Вот это выражение “исходя из себя самой” меня больше всего пугает, потому что... Не то что пугает, потому что я настолько давно и настолько четко себе все это настроила, а потому что не знаю,

какая я. Мне нужно сначала себя понимать, что ли. Что-то меня расстроило. Ну, просто... думала, что все, ничего не происходит, все комфортно, ничего не буду ломать. А тут, значит, мне обнаруживается, что... мой любимый образ мне уже не родной, что-то мне грустно так от этого... куда же мне теперь деваться...»

Таким образом, опосредованно взглядом Другого респонденты, во-первых, обобщают и отделяют свой способ жизнедеятельности от предметной стороны жизненной ситуации (вспомним Б.Д. Эльконина [37]: за счет игровых замещений происходят снятие предметной стороны действия и обнажение его внутренней, смысловой стороны), рассматривая его как определенную «смысловую матрицу» (Л. Бинсвангер), определяющую содержание их жизненного опыта, и обозначают недостаточность этого способа в свете стоящих перед ними жизненных задач. То есть критически переосмысливают существующие жизненные смыслы (свое бытие в мире). Во-вторых, обобщают и одновременно переоценивают существующие смыслжизненные ориентации и установки сознания. Проблематизация способа жизни и переоценка смыслжизненных ориентаций выступают двумя сторонами объективации и критической переоценки жизненных смыслов как превращенных форм. Такая критическая переоценка разрывает аутичную оболочку символического сознания и инициирует деятельность переживания, направленную на перестройку смысловых структур жизни (в первую очередь структур бытия в мире).

Теперь респонденты не просто созерцают знаково-символическую картину сновидения, замещая ею видимую реальность жизненных отношений, но используют как средство трансформации структуры жизненных смыслов, т.е. как преобразовательный инструмент рефлексивной деятельности (в этой же функции средства в экспериментах Л.С. Выготского ребенок «использует» воображаемые им картины). Таким образом, наблюдаемая в сновидении символическая драма опосредованно взглядом Другого превращается в трагедию собственной жизни, инициируя деятельность переживания (как бы трансцендирует человека из пространства самобытия в пространство его бытия в мире). Так, например, респондент Оля следующим образом описывает свое состояние после произведенной проблематизации и переоценки значимости смыслжизненных ориентаций: «Мне сейчас очень тяжело, плохо и неприятно, совсем-совсем плохо. Хочется плакать... Что-то изменилось во мне, я сама совершенно изменилась... Мне сейчас кажется, что я переживаю очень серьезный, существенный, настоящий момент в своей жизни, что это какой-то определяющий момент...» Обратим внимание, в этом транскрипте нет и тени гипотетичности, характерной для замещения.

Следует подчеркнуть, что Другой, в позиции которого находится психолог, не навязывает извне те или иные интерпретации, но выступает участником диалога, в котором осуществляется совместное понимание сновидения. В данном случае мы совершенно согласны с замечанием К.Г. Юнга по поводу этого аспекта терапии: «Понимание, как известно, – очень субъектив-

ный процесс. Он может быть односторонним, когда врач понимает, а пациент нет. В этом случае врач считает своей обязанностью убедить пациента, а если тот вдруг не поддается убеждению, то врач упрекнет его в сопротивлении. В этом случае, т.е. когда понимание одностороннее, можно спокойно говорить о непонимании, потому что в принципе не важно, понимает ли врач; но все зависит от того, понимает ли пациент. Поэтому понимание должно быть, скорее, взаимопониманием как плодом совместных размышлений. Опасность при одностороннем понимании состоит как раз в том, что врач составляет суждение о смысле сна на основании предвзятого мнения, соответствующего теории или даже истинного по существу. Но оно не вызовет добровольного согласия пациента и потому практически неверно; неверно еще и потому, что предвосхищает и тем самым парализует развитие пациента. Пациенту нельзя внушить истину, при этом мы обращаемся только к его голове, он должен сам дойти до этой истины – тогда мы достигнем сердца, что затрагивает глубже и действует сильнее... Если мы хотим не допустить сознательного внушения, то следует рассматривать толкование сновидения как неверное до тех пор, пока не найдена формула, с которой пациент будет согласен» [38. С. 19–20]. Помимо согласия клиента объективным критерием действительности интерпретации являются, во-первых, событие переосмысления клиентом своих жизненных отношений, во-вторых, характер последующих сновидений [39, 40].

Отметим, что функция Другого не сводится только к разрушению привычного смыслового ряда. По мере работы со сновидениями характер рефлексивной деятельности изменяется. Если в начале психоаналитической работы она направлена на проблематизацию и переоценку значимости жизненных смыслов (соответствующие формы рефлексивной деятельности преобладали в процессе решения задачи на смысл сновидения), то по мере продвижения в психотерапевтическом процессе рефлексивная деятельность приобретает конструктивный характер и направляется на внесение новых смысловых контекстов в жизненную ситуацию и рефлексии опыта самопознания (опыта, который был получен в процессе критической переоценки смысловых ориентаций). Таким образом, если на начальных этапах аналитической работы перенос, осуществляемый опосредованно взглядом Другого, приводит к критической переоценке и разрушению существующей структуры жизненных смыслов, то на последующих этапах перенос приводит к осмыслению жизненной ситуации в новом смысловом контексте и к готовности практиковать новый способ жизни.

Например, респондент Рома отмечает: «Еще вот захотелось побольше просто над собой наблюдать. Как будто увидел какие-то части, которые раньше, оно же это поле, образ да, мира и себя, оно же в некоторых вещах настолько мы его сковываем да, что нам кажется, что ну ее нет этой части, а на самом деле есть что-то рядом, а мы этого абсолютно не замечаем. Это интересно, и вот у меня сейчас такое желание захотелось да, просто как, позамечать вот эти все вещи...» Респондент Оля: «Ну еще мне кажется, что, если внимательно понаблюдать, то формы, из которых можно смыслы

извлекать, они есть, их просто нужно замечать... ценить что ли. Тогда с них толк какой-то. Очень удивительно находить во внешне привычных (оказывается, только внешних!) делах, занятиях столько важного, по-новому важного! Радостно видеть, что есть что-то в моей жизни, что придает (или, может, способно придавать) ей такую наполненность, жизненность, осмысленность! Даже потрясающе-удивительно!»

С переносом смысловой структуры сновидения на жизненную ситуацию, в результате чего происходят объективация и трансформация превращенных форм жизненных отношений, завершается работа осознания, и решение задачи на смысл считается состоявшимся. У респондентов возникает целостное видение своей проблемной ситуации, они начинают осознавать смысл происходящего с ними в жизни, начинают сквозь призму сконструированного смысла переосмысливать свои жизненные отношения и видеть в ней новые смысловые контексты.

4. Эффект личностного развития

В работе описанного выше механизма отчетливо обнаруживается основополагающая роль образов сновидений как смыслопорождающих форм. Если учесть, что характер сновидений по мере работы изменяется, то можно утверждать, что мнимое пространство, удваивающее и замещающее видимую реальность жизненных отношений, представляет собой живую смысловую ткань внутренней стороны нашей жизни (а это и есть бессознательное), имеющую свою собственную логику (смысл которой К.Г. Юнг и попытался отразить в термине «индивидуация»), которая влияет на реальность нашей повседневной жизни, перестраивая систему жизненных отношений. Цель этой перестройки – создание целостной смысловой структуры личности, которая позволит человеку жить полноценной осмысленной жизнью, быть субъектом своего жизненного пути (т.е. смысловые структуры личности в результате перестройки становятся осознанными, произвольными и системными). Движение к этой цели (которое всегда приближение к ней в рамках сложившейся жизненной ситуации, но не свершившийся факт некоей совершенной гармонии) отражается в характере сновидений и содержании рефлексивной деятельности клиента [39, 40].

Вернемся к основополагающей для понимания описанного нами механизма параллели между игрой и сновидением. Помимо замещения и конструирования знаково-символического пространства, у игры есть еще одна важная функция: реализация непосредственно не реализуемых аффективных тенденций. Л.С. Выготский отмечает, что игра есть «...воображаемая иллюзорная реализация нереализуемых желаний» [33. С. 203]. Те аффективно-смысловые тенденции, которые ребенок не может непосредственно реализовать, не может, скажем так, из-за ограниченности своих способностей (неразвитости или отсутствия определенных функциональных органов), он обобщает и реализует в игре: «Сущность игры в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных желаний, а обобщенных аффектов» [Там же. С. 204]. Ю.М. Лотман, в свою очередь, тоже обращает внимание на обсуждаемую функцию игры, но уже в более широком контексте:

«Именно игра с ее двуплановым поведением, с возможностью условного перенесения в ситуации, в действительности для данного человека недоступные, позволяет ему найти свою собственную глубинную сущность» [41].

Исходя из приведенных цитат, параллели между игрой и сновидениями просто напрашиваются (это не просто аналогия, но единый механизм развития сознания). Не только потому, что, например, З. Фрейд видел в сновидениях символическое удовлетворение желаний, не находящих своей реализации в жизни, но и потому, что в психоаналитической практике в сновидениях психологи видели путь к внутренней полноте и целостности личности. В частности, для К.Г. Юнга, как и для нас, сновидения несут в себе не только преобразующий потенциал, но и то недостающее (обновленные смысловые матрицы), чего не хватает человеку на пути его жизненного самоосуществления. Эта функция сновидений со всей отчетливостью проявилась в выделенных нами этапах смыслообразования [39], когда по мере психотехнической работы в сновидениях респондентов начинают появляться образы, выражающие те самые новые или обновленные смысловые структуры, которых не хватает для полноценной самореализации человека и более высокого уровня зрелости личности. В этом отношении о значении сновидений для взрослого можно сказать то же, что подчеркнул Л.С. Выготский, говоря о роли игры для ребенка (в цитате нужно просто заменить слово «игра» на слово сновидение, а слово «ребенок» на слово «взрослый»): «В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя... ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения» [Там же. С. 220]. К.Г. Юнг на 100% согласился бы с этим утверждением, перенесенным на роль сновидения в развитии личности: «...я ценю сновидение не только как важный источник информации, но и чрезвычайно действенный инструмент воспитания или лечения... Сновидения находятся... в прямой противоположности к сознательному... поведению. Они идут по прогрессивной линии и принимают сторону воспитателя...» [27. С. 112].

Таким образом, осознание представляет собой продуктивную деятельность, в результате которой происходит развитие личности, что подчеркивалось Л.С. Выготским, В.А. Лекторским, К.Г. Юнгом и др. Оно оказывается рефлексивным механизмом личностного развития. Отметим, что единицей осознания является не просто новое знание человека о себе и своих жизненных отношениях (хотя это тоже важно), но событие знания. Как отмечал А.М. Пятигоский, «...именно через событие знания, а не иначе, по крайней мере в мифах, мысль направляется к объекту знания. И, как в случае с распявшим себя Одином, акт получения знания (или “акт знания”) “порождает” содержание этого знания, а не наоборот» [35. С. 11]. В этом контексте и интерпретация сновидения как одна из форм осознания бессознательного должна рассматриваться не с точки зрения некоего заранее предполагаемого объективного содержания (как, например, у З. Фрейда или А. Адлера) и даже не с точки зрения новизны этого содержания

(как это видит Ю. Джендлин), но именно с точки зрения акта его порождения, который несет преобразовательный, развивающий личность потенциал. К.Г. Юнг подчеркивал: «Речь ведь не идет, как мне снова и снова приходится подчеркивать, о том, являются ли символы инициации объективными истинами или нет, а лишь о том, являются ли эти бессознательные содержания эквивалентами действия при инициации или нет и оказывают ли они воздействие на психику человека или нет» [27. С. 321]. Эта действительность и есть ключевой момент интерпретации, встроенной в механизм осознания. В этом свете и само осознание предстает не просто как рефлексивный / когнитивный акт вербального созерцания и субъективизации личностных структур жизни и не только как акт субъективизации и овладения ими, но как знаково-символически и диалогически опосредованная рефлексивная преобразовательная деятельность, посредством и в результате которой осуществляются трансформация и развитие личности.

Заключение

Итак, подведем итоги. Механизм решения задачи на смысл или механизм осознания заключается в замещении реальной жизненной ситуации ее знаково-символическими референтами, оперирование которыми позволяет обобщить и отделить жизненный смысл ситуации от самой жизненной ситуации и опосредованно трансцендентной позицией Другого (в совместном понимании), перенести извлеченный из сновидения смысл на жизненную ситуацию, используя его как средство критической переоценки существующей структуры жизненных смыслов и конструирования новой структуры, представленной в форме матрицы разумного действия (нового осознанного способа построения отношений с собой и окружающим миром). Ключевой момент в работе этого механизма состоит в отделении (всегда конкретного) смысла жизненной ситуации от ее предметной стороны, замещении его в плоскости сознания, в котором происходит нарративизация и смысловая трансформация, и перенесении нарративизированного и трансформированного смысла обратно на жизненную ситуацию. Совершенно не случайно при реконструкции этого механизма мы обращались к концептуальным положениям отечественной психологии. Произведенный нами анализ показал, что механизм решения задачи на смысл сновидения и, соответственно, механизм осознания жизненных смыслов идентичен механизмам развития высших психических функций, описанным в культурно-деятельностном подходе. В этой связи можно сказать, что концептуальный и методологический аппарат отечественной психологии обладает эвристическим потенциалом для понимания и исследования механизмов психоаналитической и, более широко, психотерапевтической практики.

Литература

1. Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М. : Новый хронограф, 2010. 440 с.

2. Ключко В.Е. Постнеклассическая транспектива психологической науки // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 305. С. 157–164.
3. Гусельцева М.С. Методологические кризисы и типы рациональности в психологии // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 3–15.
4. Кубарев В.С. Психотерапия как метод гуманитарного познания сквозь призму методологии Л.С. Выготского // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24, № 3. С. 149–170. DOI: 10.17759/cpp20162404008
5. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М. : МГППУ ; Смысл, 2003. 240 с.
6. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. М. : Лабиринт, 1994 // Куб : электронная библиотека. URL: <http://www.koob.ru/mamardashvili/> (дата обращения: 27.03.2013).
7. Молчанов В.И. Исследования по феноменологии сознания. М. : Территория будущего, 2007. 456 с.
8. Гегель Г. Лекции по философии духа. М. : Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2014. 304 с.
9. Лекторский В.А. Субъект. Объект. Познание. М. : Наука, 1980. 357 с.
10. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. М. : Изд-во полит. лит., 1972. 304 с.
11. Столин В.В. Самосознание личности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. 288 с.
12. Климов Е.А. Общая психология. М. : ЮНИТИ, 1999. 510 с.
13. Аллахвердов В.М. Сознание как парадокс СПб. : Изд-во ДНК, 2000. 528 с. (Экспериментальная психологика; т. 1).
14. Агафонов А.Ю. Когнитивная психомеханика сознания, или Как сознание неосознанно принимает решение об осознании. Самара : Универс групп, 2006. 348 с.
15. Ясперс К. Общая психопатология. М. : Практикум, 1997. 1053 с.
16. Акопов Г.В. Психология сознания: вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М. : Ин-т психологии РАН, 2010. 272 с.
17. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу // Куб : электронная библиотека. URL: <http://www.klex.ru/5w3> (дата обращения: 30.03.2016).
18. Лейбин В.М. Словарь-справочник по психоанализу // Национальная энциклопедическая служба. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/881/symbol/206> (дата обращения: 30.03.2016).
19. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа // Куб : электронная библиотека. URL: <http://www.klex.ru/2tm> (дата обращения: 30.03.2016).
20. Хиншелвуд Р.Д. Словарь кляйнианского психоанализа : пер. с англ. М. : Когито-Центр, 2007. 566 с.
21. Штерба Р. Словарь по психоанализу / пер. с нем. М.М. Бочкаревой. Ижевск : ERGO, 2017. 255 с.
22. Психоаналитические термины и понятия : словарь / под ред. Б.Э. Мура, Б.Д. Фаина; пер. с англ. А.М. Боковой, И.Б. Гриншпуна, А. Фильца. М. : Класс, 2000. 304 с.
23. Выготский Л.С. Мышление и речь ; Психология. М. : Апрель-экспресс, Эксмо-пресс, 2000. 1009 с.
24. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
25. Антология современного психоанализа / под ред. А.В. Россохина. М. : Ин-т психологии РАН, 2000. Т. 1. 488 с.
26. Фрейд З. Психология бессознательного : сб. произведений / сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. М. : Просвещение, 1989. 448 с.
27. Юнг К.Г. Психология бессознательного / пер. с нем. В. Бакусева, А. Кричевского, Т. Ребеко. М. : АСТ-ЛТД ; Канон+, 1998. 400 с.
28. Бинсвангер Л. Бытие-в-мире. Введение в экзистенциальную психиатрию. М. : КСП+ ; СПб. : Ювента, 1999. 300 с.

29. Сартр Ж.П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии / пер. с фр., предисл., примеч. В.И. Колядко. М. : Республика, 2000. 639 с.
30. Босс М. Недавние размышления о даэин-анализе // Консультативная психология и психотерапия. 2009. № 2. С. 147–167.
31. Кубарев В.С. Решение задачи на смысл сновидения как метод исследования осознания жизненных смыслов // Культурно-историческая психология. 2015. № 3. С. 86–99. DOI: 10.17759/chr.2015110308
32. Лэнгле А. Феноменологический подход в экзистенциально-аналитической психотерапии // Московский психотерапевтический журнал. 2009. № 2. С. 110–129.
33. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М. : Смысл ; Эксмо, 2006. 512 с.
34. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллин : Александра, 1992. 472 с.
35. Пятигорский А.М. Непрерываемый разговор. СПб. : Азбука-классика, 2004. 432 с.
36. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества // Либрусек. URL: <http://lib.rus.ec/b/375783/read> (дата обращения: 27.03.2018).
37. Эльконин Б.Д. Психология развития. М. : Академия, 2001. 144 с.
38. Юнг К.Г. Практическое использование анализа сновидений // Психология переноса. Киев: Рефл-Бук, Ваклер, 1997. 298 с. // Куб : электронная библиотека. URL: <http://www.klex.ru/62t> (дата обращения: 27.03.2013).
39. Кубарев В.С. Исследование динамики смыслообразования, выраженной в сюжетах сновидений // Омский научный вестник. 2013. № 1 (115). С. 116–122.
40. Кубарев В.С. Топология осознания жизненных смыслов // Вопросы психологии. 2018. № 1. С. 104–117.
41. Лотман Ю.М. Структура художественного текста / Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб. : Искусство, 1998. С. 14–285.

*Поступила в редакцию 18.02.2020 г.; повторно 23.01.2021 г.;
повторно 27.04.2021 г.; принята 29.06.2021 г.*

Кубарев Вячеслав Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Омского государственного технического университета
E-mail: kubikss@yandex.ru

For citation: Kubarev, V.S. The Mechanism of Awareness of Life Meanings in Light of the Cultural-Activity Approach. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2021; 81: 28–51. doi: 10.17223/17267081/81/2. In Russian. English Summary

The Mechanism of Awareness of Life Meanings in Light of the Cultural-Activity Approach

V.S. Kubarev^a

^a *Omsk State Technical University, 11, Mira Pr., Omsk, 644050, Russian Federation*

Abstract

In modern psychological literature, the term “awareness” is largely undefined. All possible philological epithets are applied to it. This is and understanding, and recognition, and clarification, and discretion, etc. These epithets are not concepts that would reflect the essence of the phenomenon, its mechanism, but rather interchangeable terms of everyday language, reflecting the procedural aspect of consciousness. One of the evidence of the conceptual lack of development of the term “awareness” is the fact that it is completely absent in well-known psychoanalytic dictionaries. In philosophical and general psychological dictionaries, it is given

an extremely vague meaning. Despite the widespread use of it, the question does not lose its acuteness: what exactly is the awareness of the unconscious, how does it unfold, and in what terms can we recreate the mechanism of its construction?

If we generalize the understanding of awareness, which is implied by various psychoanalytically oriented authors, then it can be reduced to the following definitions. First, awareness is the process of verbalization of unconscious personal meanings and their integration into consciousness. Second, awareness is the thinking aimed at summarizing the disparate elements of experience and combining them into a holistic structure that gives the experience internal coherence and causal validity. Two designated definitions of awareness are associated with two ontological dimensions of dialogue: a) "I am for Myself"; b) "I am for the Other." If we break into two independent parts the dialogical unit of «I for Myself» / «I for the Other», then it turns out that awareness in its phenomenological aspect naturalizes and loses the constructive-analytical element, which, in turn, being placed on the pole of the Other, is alienated from the living phenomenological basis personal experience, as a result of which the identity of the conscious is deprived of "free self-revelation". Our point of view, the indicated gap is bridged within the framework of the cultural-activity methodology, in the context of which awareness can be viewed as a reflective activity developing in the dialogue that constructs life meanings, indirectly by key-symbolic formations.

Based on this theoretical position and analysis of empirical material that reflects the process of dream analysis during psychological counseling, a reconstruction of the mechanism of awareness is carried out. It consists in replacing the real life situation with its key-symbolic referents, the operation of which allows to generalize and separate the life meaning of the situation from the life situation itself and indirectly by the transcendental position of the Other (in the common sense), to transfer the meaning extracted from the dream to the life situation, using it as a means critical reevaluation of the existing structure of life meanings and the construction of a new structure, presented in the form of a matrix of rational action (new conscious a way of building relationships with oneself and the outside world).

Keywords: awareness; the unconscious; reflective activity; symbolic mediation; life meaning; dream analysis.

References

1. Petrenko, V.F. (2010) *Mnogomernoe soznanie: psikhosemanticheskaya paradigm* [Multi-dimensional consciousness: psychosemantic paradigm]. Moscow: Novyy khronograf.
2. Klochko, V.E. (2007) Postneklassicheskaya transspektiva psikhologicheskoy nauki [Post-nonclassical trans-perspective of psychological science]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 305. pp. 157–164.
3. Guseltseva, M.S. (2006) Metodologicheskie krizisy i tipy ratsional'nosti v psikhologii [Methodological crises and types of rationality in psychology]. *Voprosy psikhologii*. 1. pp. 3–15.
4. Kubarev, V.S. (2016) Psychotherapy as a method of humanitarian cognition in the light of the methodology of L.S. Vygotsky. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counseling Psychology and Psychotherapy*. 24(4). pp. 149–170. (In Russian). DOI: 10.17759/cpp20162404008
5. Vasilyuk, F.E. (2003) *Metodologicheskii analiz v psikhologii* [Methodological analysis in psychology]. Moscow: MGPPU; Smysl.
6. Mamardashvili, M.K. (1994) *Klassicheskii i neklassicheskii idealy ratsional'nosti* [Classical and non-classical ideals of rationality]. Moscow: Labirint.
7. Molchanov, V.I. (2007) *Issledovaniya po fenomenologii soznaniya* [Research on the phenomenology of consciousness]. Moscow: Territoriya budushchego.
8. Hegel, G. (2014) *Leksii po filosofii dukha* [Lectures on the philosophy of spirit]. Translated from German. Moscow: Delo; RANKhiGS.

9. Lektorskiy, V.A. (1980) *Sub"ekt. Ob"ekt. Poznanie* [Subject. Object. Cognition]. Moscow: Nauka.
10. Spirkin, A.G. (1972) *Soznanie i samosoznanie* [Consciousness and self-awareness]. Moscow: Izd-vo polit. lit.
11. Stolin, V.V. (1983) *Samosoznanie lichnosti* [Individual Self-awareness]. Moscow: Moscow State University.
12. Klimov, E.A. (1999) *Obshchaya psikhologiya* [General Psychology]. Moscow: YuNIT.
13. Allakhverdov, V.M. (2000) *Soznanie kak paradoks* [Consciousness as a paradox]. St. Petersburg: DNK.
14. Agafonov, A.Yu. (2006) *Kognitivnaya psikhomekhanika soznaniya, ili Kak soznanie neosoznanno prinimaet reshenie ob osoznanii* [Cognitive Psychomechanics of Consciousness, or How Consciousness Unconsciously Decides on Consciousness]. Samara: Univers grupp.
15. Jaspers, K. (1997) *Obshchaya psikhopatologiya* [General Psychopathology]. Translated from German. Moscow: Praktikum.
16. Akopov, G.V. (2010) *Psikhologiya soznaniya: voprosy metodologii, teorii i prikladnykh issledovaniy* [Psychology of consciousness: questions of methodology, theory and applied research]. Moscow: Institute of Psychology RAS.
17. Laplanche, J. & Pontalis, J.B. (n.d.) *Slovar' po psikhoanalizu* [Dictionary of Psychoanalysis]. Translated from French by N.A. Avtonomova. [Online] Available from: <http://www.klex.ru/5w3> (Accessed: 30th March 2016).
18. Leybin, V.M. (n.d.) *Slovar'-spravochnik po psikhoanalizu* [Dictionary-reference book on psychoanalysis]. [Online] Available from: <http://vocabulary.ru/dictionary/881/symbol/206> (Accessed: 30th March 2016).
19. Rycroft, Ch. (n.d.) *Kriticheskiy slovar' psikhoanaliza* [Critical Dictionary of Psychoanalysis]. [Online] Available from: <http://www.klex.ru/2tm> (Accessed: 30th March 2016).
20. Hinshelwood, R.D. (2007) *Slovar' klyaynianskogo psikhoanaliza* [Dictionary of Kleinian Psychoanalysis]. Translated from English. Moscow: Kogito-Tsentr.
21. Sterba, R. (2017) *Slovar' po psikhoanalizu* [Dictionary of Psychoanalysis]. Translated from German by M.M. Bochkareva. Izhevsk: ERGO.
22. Moore, B.E. & Fein, B.D. (eds) (2000) *Psikhoanaliticheskie terminy i ponyatiya: slovar'* [Psychoanalytic Terms and Concepts: dictionary]. Translated from English by A.M. Bokovikov, I.B. Grinshpun, A. Filts. Moscow: Klass.
23. Vygotskiy, L.S. (2000) *Myshlenie i rech'; Psikhologiya* [Thinking and Speaking; Psychology]. Moscow: Aprel'-ekspress, Eksmo-press.
24. Vasilyuk, F.E. (1984) *Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy)* [Psychology of Experience (Analysis of Overcoming Critical Situations)]. Moscow: Moscow State University.
25. Rossokhin, A.V. (ed.) (2000) *Antologiya sovremennogo psikhoanaliza* [Anthology of Modern Psychoanalysis]. Vol. 1. Moscow: Institute of Psychology RAS.
26. Freud, S. (ed.) (1989) *Psikhologiya bessoznatel'nogo* [Psychology of the Unconscious]. Translated from German. Moscow: Prosveshchenie.
27. Jung, K.G. (1998) *Psikhologiya bessoznatel'nogo* [Psychology of the Unconscious]. Translated from German by V. Bakusev, A. Krichevsky, T. Rebeko. Moscow: AST-LTD; Kanon+.
28. Binswanger, L. (1999) *Bytie-v-mire. Vvedenie v ekzistentsial'nyuyu psikhiatriyu* [Being-in-the-world]. Translated from English by E. Surpina. Moscow: KSP+; St. Petersburg: Yuventa.
29. Sartre, J.P. (2000) *Bytie i nichto: opyt fenomenologicheskoy ontologii* [Being and nothing: the experience of phenomenological ontology]. Translated from French by V.I. Kolyadko. Moscow: Respublika.
30. Boss, M. (2009) *Nedavnie razmyshleniya o dazayn-analize* [Recent Reflections on Dasein Analysis]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counseling Psychology and Psychotherapy*. 2. pp. 147–167.

31. Kubarev, V.S. (2015) Solving the Task of Finding the Meaning of Dreams as a Method of Exploring Comprehension of Meanings of Life. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*. 3. pp. 86–99. (In Russian). DOI: 10.17759/chp.2015110308
32. Langle, A. (2009) Fenomenologicheskii podkhod v ekzistentsial'no-analiticheskoy psikhoterapii [Phenomenological approach in existential-analytical psychotherapy]. *Moskovskiy psikhoterapevticheskiy zhurnal*. 2. pp. 110–129.
33. Vygotskiy, L.S. (2006) *Psikhologiya razvitiya rebenka* [Child development psychology]. Moscow: Smysl; Eksmo.
34. Lotman, Yu.M. (1992) *Stat'i po semiotike i topologii kul'tury* [Articles on semiotics and topology of culture]. Tallin: Aleksandra.
35. Pyatigorskiy, A.M. (2004) *Neprekrashchaemyy razgovor* [An incessant conversation]. St. Petersburg: Azbuka-klassika.
36. Bakhtin, M.M. (n.d.) *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity]. [Online] Available from: <http://lib.rus.ec/b/375783/read> (Accessed: 27th March 2018).
37. Elkonin, B.D. (2001) *Psikhologiya razvitiya* [Developmental Psychology]. Moscow: Akademiya.
38. Jung, K.G. (1997) *Psikhologiya perenosa* [Practical use of dream analysis]. Translated from German by M. Sobutsky. Kiev: Refl-Buk, Vakler. [Online] Available from: <http://www.klex.ru/62t> (Accessed: 27th March 2013).
39. Kubarev, V.S. (2013) Issledovanie dinamiki smyslobrazovaniya, vyrazhennoy v syuzhetakh snovideniy [Investigation of the dynamics of meaning formation expressed in dream plots]. *Omskiy nauchnyy vestnik – Omsk Scientific Bulletin*. 1(115). pp. 116–122.
40. Kubarev, V.S. (2018) Topologiya osoznaniya zhiznennykh smyslov [Topology of awareness of life meanings]. *Voprosy psikhologii*. 1. pp. 104–117.
41. Lotman, Yu.M. (1998) *Ob iskusstve* [About Art]. St. Petersburg: Iskusstvo. pp. 14–285.

Received 18.02.2020; Revised 23.01.2021;
Revised 27.04.2021; Accepted 29.06.2021

Vyacheslav S. Kubarev – Associate Professor of the Department of Psychology, Omsk State Technical University. Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor.
E-mail: kubikss@yandex.ru

УДК 159.9

РЕСУРС ВОВЛЕЧЕННОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СТЕПЕНИ СООТВЕТСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ¹

Е.В. Павлова^а, О.М. Краснорядцева^б

^а Амурский государственный университет, 675027, Россия, Благовещенск, шоссе Игнатьевское, 21

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

Представлен анализ подходов к изучению студенческой вовлеченности. Показано, что однозначное понимание данного феномена, его структуры, механизмов и тому подобного отсутствует. В качестве методологической базы, позволяющей систематизировать имеющиеся исследования, рассматривается системная антропологическая психология, в качестве основного механизма формирования вовлеченности – соответствие человека и среды, меры соответствия – «ресурс вовлеченности». Описаны мерности соответствия человека и среды.

Ключевые слова: студенческая вовлеченность; структура вовлеченности; системная антропологическая психология; соответствие; мерности соответствия; «ресурс вовлеченности»; образовательная среда; образовательное пространство вуза.

Введение

Вовлеченность студентов в учебный процесс, в образовательное пространство вуза – одно из актуальных направлений современных педагогических, психологических, социологических исследований. На сегодняшний день описаны положительные эффекты вовлеченности, в числе которых улучшение психологического состояния студентов, повышение удовлетворенности обучением в университете, формирование связей студента с преподавателями и сотрудниками университета, снижение уровня отчислений [1] и др. Вовлеченность рассматривается как «необходимое условие для того, чтобы достигались результаты образовательных программ» [2. С. 75], как феномен, способствующий вовлечению потенциальных учащихся в непрерывное обучение [3], как показатель эффективности образовательной политики вузов [1] и т.п. В то же время «свободные интерпретации понятия “вовлеченность” в различных исследованиях свидетельствуют об отсутствии научного консенсуса в определении границ вовлеченности» [4. С. 82].

¹ Результаты были получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России, проект № 0721-2020-0040.

Размытость трактовок касается как самого понятия «вовлеченность», так и определения ее оснований, уровней, структуры и т.д.

В первую очередь обращает на себя внимание тот факт, что понятие «вовлеченность» используется применительно к явлениям разного масштаба. Так, в научных публикациях речь идет о вовлеченности в процесс решения задач [5], в процесс занятия (лекции, семинара) [6], в деятельность и в организацию, в которой работает человек [4], вовлеченности в жизнь в целом [7]. Автор концепции студенческой вовлеченности А. Астин (A. Astin) говорит о том, что возможна вовлеченность в объекты разной степени общности (например, в подготовку к экзамену или в учебную деятельность в целом) [8]. Поскольку данные варианты вовлеченности рассматриваются в различных исследовательских и методологических контекстах, остается открытым вопрос о том, идет ли здесь речь о различных мерностях одного и того же феномена или же одним понятием обозначаются различные психологические явления.

Следующий аспект в исследовании вовлеченности касается возможности операционализации данного понятия. Во многих работах определение вовлеченности представлено, скорее, имплицитно, очерчивается контекст, в котором данный феномен изучается авторами, в той или иной степени обозначаются видовые признаки, в то время как родовые признаки понятия в ряде случаев остаются непроясненными. Обращает на себя внимание и многообразие терминов, используемых для обозначения вовлеченности студентов: «студенческая вовлеченность» [1, 8]; «вовлеченность обучающихся» [2]; «учебная вовлеченность студентов на лекциях и семинарах» (А.М. Корбут; цит. по: [6]); «вовлеченность в обучение», «вовлеченность в непрерывное образование», «вовлеченность в образовательный процесс» [3]; «цифровая вовлеченность» студентов [6]; «студенческая вовлеченность в академическую работу» (Ф. Ньюман (F. Newmann); цит. по: [9. С. 381]) и др. В англоязычных публикациях при описании вовлеченности используются понятия *involvement* и *engagement*, которые в ряде работ российских авторов переводятся как «включенность», а в других – как «вовлеченность».

Разнообразие понятий порождает множество контекстов, в которых исследуется феномен вовлеченности, и различных его интерпретаций. В литературном обзоре, представленном Е.Ю. Литвиновой и Н.В. Киселевой, показано, что российскими и зарубежными исследователями вовлеченность рассматривается в весьма широком диапазоне: от затрат времени и энергии на обучение до внутренней идентичности студента своим целям и «ощущения потока» [3. С. 7]. В числе наиболее распространенных можно выделить определения вовлеченности как особой формы активности, инвестирования времени и энергии, как процесса, как состояния. Приведем несколько примеров. В концепции студенческой вовлеченности, предложенной А. Астином, вовлеченность рассматривается через понятие «катексис», «которое описывает инвестирование психической энергии в объекты, находящиеся вне субъекта» [9. С. 381], а также как превращение внешних объектов в часть собственного «Я». Соответственно, студенческая вовлеченность –

это «совокупность физической и психической энергии, затрачиваемой для приобретения академического опыта» [1. С. 12]. В модели В. Тинто (V. Tinto) вовлеченность студентов рассматривается как интеграция в академическую и социальную системы [10]. В концепции Ф. Ньюмана, разделяемой многими российскими исследователями, – как «психологическое инвестирование и усилия, вкладываемые студентом в обучение, понимание, освоение знаний, навыков или искусство академической работы» [9. С. 381]; при этом «усилия должны выходить за рамки простого выполнения заданий и способствовать получению высоких оценок и социального одобрения» [1. С. 14]. Через «качество усилий», которые студенты предпринимают для достижения результата, рассматривает вовлеченность Р. Пейс (R. Pace) [Там же. С. 13].

В.Л. Лехциер, опираясь на научный аппарат теории фреймов И. Гофмана, рассматривает вовлеченность студентов на занятиях как «психобиологический процесс, в котором субъект перестает, по крайней мере частично, осознавать направленность своих переживаний и познавательного внимания. Это, собственно, означает сосредоточенность, поглощенность делом» (цит. по: [6. С. 42]) и соотносится с описанием состояния потока по М. Чиксентмихайи. Фрейм в концепции И. Гофмана предполагает не только описание схемы ситуации, но и определенного «режима вовлеченности» в нее [Там же]. По данным П.С. Смирнова, вовлеченность – это особое состояние, которое характеризуется «степенью реализации... личного потенциала в процессе выполнения трудовой роли... степенью физической, умственной и эмоциональной активности» [4. С. 83]. С.Ю. Савинова предлагает рассматривать вовлеченность как состояние, в котором «индивид осознанно обращается со стимулами окружающей среды» [11. С. 143]. Другим вариантом описания вовлеченности является понимание ее как собственно активности, направленной на взаимодействие с объектами внешней среды [12. С. 361]. Н.В. Киселева подчеркивает, что вовлеченность, в отличие от увлеченности, формируется «всегда в контакте с другими людьми (в социальном контексте)» и «всегда разворачивается в процессе совместной деятельности» [2. С. 75].

При исследовании студенческой вовлеченности, на наш взгляд, могут быть также продуктивны представления У. Кана (W. Kahn) о личной вовлеченности сотрудников организации, понимаемой как ситуация, когда «люди включают или исключают свое личное “Я” при выполнении трудовых ролей» (цит. по: [13. С. 121]), «психологический конструкт, характеризующий личностное (индивидуальное) отношение и вклад по отношению к организации в целом» [Там же], а также принятое в контексте исследования практик управления человеческими ресурсами понимание вовлеченности как механизма, посредством которого организационные условия влияют на результаты труда отдельного человека [4, 13].

Разнообразие подходов к пониманию вовлеченности порождает затруднения не только в описании ее «внутренней стороны», но и в определении ее места в понятийном поле науки, соотношении данного феномена с той или иной областью научного знания. В работах А. Астина вовлеченность

трактовалась как психологическое явление [8], С. Манн (S. Mann) рассматривает ее как социальное явление [14], Е.Ю. Литвинова, Н.В. Киселева – как социально-психологическое, связанное с «профессиональным становлением и личным развитием обучающегося» [3. С. 10]. В работе Е.Ю. Литвиновой и Н.В. Киселевой говорится также о трех уровнях исследования вовлеченности обучающихся: личностном, уровне управления обучением, уровне взаимодействия обучающегося и среды обучения. С.Ю. Савинова пишет о социологическом, психологическом и управленческом подходах, фокусирующихся на разных аспектах вовлеченности [11].

Следующий аспект анализа – определение мерностей вовлеченности. Уже в ранних исследованиях (Р. Пейс, Ф. Ньюман и др.) высказывалось мнение, что вовлеченность – это точка на континууме, а не дихотомическая величина. В концепции D. McMahon, J. Portelli подчеркивается, что вовлеченность является не линейным конструктом, а многофакторным (мультифакторным) [15]. По словам Н.В. Киселевой, «...феномен вовлеченности представлен многомерным конструктом, отражающим, с одной стороны, уровень прилагаемых усилий при выполнении деятельности, с другой стороны, эмоциональные переживания, когнитивные, мотивационные и смысловые процессы, связанные с выполняемой деятельностью» [2. С. 74]. Описывая вовлеченность как многомерный феномен, исследователи выделяют ее компоненты, формы, уровни и т.д. При этом одни и те же аспекты вовлеченности в ряде теорий трактуются как ее компоненты, а в других – как виды.

На основе анализа литературы можно утверждать, что компоненты вовлеченности определяются чаще всего в соответствии с теми сферами психики, которые задействованы в каждой конкретной ситуации (мотивационный, эмоциональный, когнитивный и т.д.). Распространенным является выделение поведенческого, когнитивного и эмоционального компонентов вовлеченности (например, в моделях Дж.А. Фредрикаса (J.A. Fredricks) [16] и У. Кана). Когнитивный компонент включает представления о выполняемой деятельности и об ответственности, эмоциональный – чувство принадлежности организации, учебному заведению, поведенческий – действия в процессе обучения, профессиональной деятельности. В четырехфакторной модели студенческой вовлеченности (Дж.Дж. Апплетон (J.J. Appleton), А.Л. Ришли (A.L. Reschly), С.Л. Кристенсон (S.L. Christenson)) в качестве самостоятельного фактора выделяется академическая вовлеченность [3. С. 8; 13]. Е.Ю. Литвинова и Н.В. Киселева предлагают пятифакторную модель, предполагающую выделение двух основных составляющих вовлеченности: объективной – «отражена во внешних особенностях поведения и легко поддается наблюдению»; субъективной – «совокупность внутренних процессов и характеристик личности, которые не всегда имеют внешние проявления (представления, отношения, потребности, мотивы, смыслы и т.д.)» [3. С. 10]. Объективная составляющая в модели представлена поведенческим компонентом, субъективная – когнитивным, эмоциональным, мотивационным и ценностным компонентами.

В модели, предложенной В. Шаяфели (W. Schaufeli), А.Б. Беккером (A. Bakker) в качестве составляющих вовлеченности выделяются три фактора: энергичность (Vigor); преданность / самоотдача (Dedication); погруженность / поглощенность деятельностью (Absorption) [17]. Исследователи подчеркивают, что вовлеченность может рассматриваться и как трехфакторный конструкт, и как однофакторный. Н.В. Киселевой описаны особенности структуры вовлеченности обучающихся на разных этапах образовательного процесса (в диапазоне «колледж–аспирантура»), показано, что различия касаются как общей дифференцированности структуры, так и роли отдельных компонентов вовлеченности [2].

Таким образом, можно наблюдать последовательное усложнение представлений о структуре вовлеченности, включение в исследовательское поле индивидуальных характеристик человека. В то же время в контексте практикоориентированных исследований встречается и обратная тенденция. Так, Л.М. Чеглакова и В.И. Кабалина предлагают сузить понятие вовлеченности и рассматривать ее исключительно через призму нормативного и сверхнормативного поведения с учетом контекста конкретной организации [13]. А. Астин полагает, что именно проявление внешней активности отличает вовлеченного студента от мотивированного [8]. Особое внимание проявлению активности обучающихся уделяется и в рамках модели «интерактивной академической вовлеченности студентов в образовательный процесс» [18. С. 157]. В то же время Е.Ю. Литвинова и Н.В. Киселева, ссылаясь на работы Дж.А. Фредрикаса, С.Дж. Харпера и Ш.Р. Квуае, подчеркивают, что «сведение понятия вовлеченности только лишь к ее поведенческим проявлениям обедняет и само понятие, и возможности его исследования» и что современные исследователи «расширяют понятие вовлеченности обучающихся, не только применяя его к наблюдаемому поведению, но и приписывая ему наличие особых чувств и конструирование смыслов со стороны обучающихся» [3. С. 8].

Как уже отмечалось выше, компоненты вовлеченности в некоторых случаях рассматриваются как ее отдельные виды. Например, в рамках проекта «Изучение студенческой вовлеченности в высшей школе» (High School Survey of Student Engagement – NSSSE) исследуются: когнитивная / интеллектуальная / академическая вовлеченность; социальная / поведенческая вовлеченность и участие; эмоциональная вовлеченность (названия приводятся в переводе Н.Г. Малошонок; см.: [1. С. 17]). Н.В. Киселева выделяет четыре формы вовлеченности (в зависимости от степени выраженности у обучающихся поведенческого и ценностного компонентов вовлеченности): активная вовлеченность; пассивная вовлеченность; псевдововлеченность; невовлеченность [2]. В работах В.Л. Лехциера описываются различные варианты имитации студентами вовлеченности на лекциях [6].

Виды, типы, составляющие вовлеченности рассматриваются также на основании того, во что именно вовлекается человек. В зависимости от сферы вовлечения Н.Г. Малошонок на материале различных вузов выделяет: вовлеченность в работу на занятиях; вовлеченность в групповую работу;

вовлеченность в групповую работу, выходящую за рамки требований преподавателя; вовлеченность в выполнение требований преподавателя; пассивный тип вовлеченности и др. Она также выделяет академическую и социальную вовлеченность студентов [19]. П.С. Смирнов, ссылаясь на работы российских и зарубежных специалистов в области управления персоналом (в первую очередь на работы А. Сакса (A. Saks)), описывает два типа вовлеченности: вовлеченность в работу, «связанную с осуществлением профессиональной трудовой деятельности», вовлеченность в организацию, «связанную с осуществлением роли члена организации» [4. С. 83]. На наш взгляд, использование данной типологии продуктивно и при исследовании студенческой вовлеченности. В качестве аргументов в пользу данного предположения можно привести утверждения А. Астина о важности вовлеченности студента не в процесс обучения как таковой, а в несколько видов деятельности в рамках учебного заведения [8], и В.Л. Лехциера о «типологически разнообразной вовлеченности человека в «множественные реальности»» [6. С. 43]. Количественные различия в вовлеченности описываются исследователями через понятия «уровни» [12, 20] и «типы» [21]. А.А. Бочавер и соавт. отмечают, что разные типы вовлеченности дают обучающимся разный опыт и знания о разных собственных качествах.

Многомерность феномена вовлеченности обуславливает трудности ее практического изучения и измерения. На сегодняшний день описаны преимущественно индикаторы поведенческой составляющей вовлеченности, значительная часть из них – в рамках исследований вовлеченности сотрудников организаций. В контексте изучения студенческой вовлеченности могут быть интересны следующие индикаторы вовлеченности персонала: «говорит, остается, прилагает усилия» (say, stay, strive) [22. С. 14]; «необязательные усилия», сверхнормативное ролевое поведение [13, 22]; полнота реализации собственного потенциала [4. С. 83]; интерес к своей работе, понимание своих задач и способность самостоятельно расставлять приоритеты, самостоятельно формулировать рабочие задачи, более высокий уровень инициативности [20. С. 97]; «позитивное отношение сотрудника к организации и эмоциональная привязанность к работе; увлеченность работой: выполнение “необязательных” задач и проактивная позиция; заинтересованность в успехе организации как в своем собственном» [22. С. 16]. П.С. Смирнов среди проявлений вовлеченности сотрудников называет: положительные изменения в эмоциональном состоянии работника; позитивный когнитивный настрой; активное поведение; психологическое и физиологическое благополучие работника в сочетании с удовлетворенностью работой; самореализацию; индивидуальную результативность [4. С. 86]. В качестве негативного проявления вовлеченности в ряде работ указывается нарушение баланса работы и личной жизни сотрудника [4, 6, 22]. В этом контексте необходимо также отметить идею И. Гофмана о необходимости определенного «щита вовлеченности» – «самоконтроля, предохраняющего актора как от полного чрезмерного растворения в деятельности, так и от нарушения ее требований» [6. С. 43].

В качестве индикаторов собственно студенческой вовлеченности рассматриваются преимущественно затраты времени и усилий на приобретение академического опыта [8], «высокая поведенческая активность» [3. С. 12], использование студентами тех возможностей, которые предоставляет университет, поскольку именно «студенты... ответственны за количество и качество усилий, которые инвестируются ими в образование и развитие, а также за использование возможностей, предлагаемых университетом» [1. С. 16]. Ф. Ньюман полагает, что непосредственное измерение студенческой вовлеченности весьма проблематично. В качестве косвенных показателей он называет разнообразную студенческую активность, «интенсивность студенческой концентрации, энтузиазм и выражение заинтересованности, степень продуманности выполняемых работ» (цит. по: [Там же]). Однако и сам автор, и другие исследователи подчеркивают, что описанные индикаторы могут свидетельствовать не о вовлеченности как таковой, а о стремлении студента быть на хорошем счету в университете, выполнять все требования преподавателей и т.д.

В соответствии с англо-саксонской моделью вовлеченности вовлеченный студент – это «проявляющий активность в классе, которая может выражаться в участии в обсуждениях, применении знаний, идей и понятий из разных курсов, уделении большого количества времени на выполнение заданий по сравнению с невовлеченными студентами»; при этом в качестве значимого рассматривается также взаимодействие студентов с преподавателями и друг с другом [18. С. 156]. Индикаторы академической и социальной вовлеченности студентов подробно описаны Н.Г. Малошенок. Значительная часть последующих российских исследований в области студенческой вовлеченности опираются именно на ее работы ([6, 11] и др.). При этом в качестве основной диагностической процедуры выступает измерение частоты совершения студентами той или иной деятельности [1].

Понимание российскими исследователями и педагогами студенческой вовлеченности преимущественно как активности определяет и направление действий в отношении данного феномена. Значительная часть специалистов в рассматриваемой области пишут о том, что вовлеченность студентов необходимо повышать, формировать и т.д. Исключение составляют работы К.В. Киуру и соавт. ([9, 23] и др.), в которых речь идет не про «создание» вовлеченности, а про управление ею, «перенаправление» в русло, релевантное задачам вуза. Основная цель управления вовлеченностью, по его мнению, – «формирование результата обучения, реализующегося на индивидуальном и институциональном уровнях» [23. С. 8].

Для управления студенческой вовлеченностью необходимо понимание воздействующих на нее факторов, которые достаточно условно можно разделить на личностные (индивидуально-психологические) и организационные. Среди наиболее значимых психологических факторов указываются знания студентов о самоорганизации и самообразовании, наличие навыков планирования и целеполагания, самостоятельности при овладении учебным материалом, владение приемами самореализации и саморазвития в различ-

ных сферах жизни [23, 24], переживание студентом собственной эффективности [3], «рефлексивность образования», т.е. понимание студентом, чему и для чего он учится [24]. Данный перечень с некоторыми оговорками может быть дополнен характеристиками, описанными П.С. Смирновым применительно к вовлеченности сотрудников организаций: оптимизм, чувство собственного достоинства, вера в собственные силы, устойчивость как приспособляемость к условиям труда, характер, ценности сотрудника, восприятие им окружающей действительности [4. С. 85]. У. Кан в качестве условий вовлеченности работников называет: «ощущение возможности проявлять инициативу без негативных последствий для собственного имиджа, статуса или карьеры; чувство обладания физическими, эмоциональными и психологическими ресурсами, необходимыми для инвестирования в ролевое поведение» (цит. по: [4. С. 85]). Д. Гест, рассматривая индивидуальные особенности работников, использует понятие «склонность к вовлечению» (цит. по: [Там же. С. 87]), с которым соотносятся такие индивидуальные качества, как добросовестность, экстраверсия и внутренняя мотивация. П.С. Смирнов использует понятие «потенциал высокой вовлеченности» сотрудника, однако не раскрывает его содержания [4].

Организационные условия вовлеченности изучены преимущественно в контексте управления персоналом. На студенческую вовлеченность положительно могут влиять следующие факторы среды: высокое качество лидерства (на уровне как профессорско-преподавательского состава, так и студенческого самоуправления), положительная оценка усилий работника (в данном случае – студента), уважение к индивидуальности, комфортные условия, создание поддерживающей коммуникативной среды [Там же. С. 85]; инициирование организацией у работников следующих переживаний: готовности к дополнительным усилиям, выходящим за рамки должностных инструкций, чувства самоуважения и удовлетворенности профессиональными достижениями; заинтересованности в достижении значимых для организации результатов; ответственности за полученные результаты [11. С. 144]. По мнению И.Д. Фрумина и М.С. Добряковой, для продуктивного управления активностью студентов (используемый авторами аналог термина «вовлеченность») необходимо понять, «переживают ли студенты за время обучения в университете такой опыт, который позволяет им достичь искомых образовательных результатов, т.е. превратиться в выпускников, компетенции которых удовлетворяют заданным требованиям» [24. С. 164].

Н.Г. Малошонок приводит перечень факторов вовлеченности, отражающих как характеристики самого студента, так и образовательной среды: 1) характеристики, с которыми студент приходит в университет; 2) возможности, предоставляемые университетом; 3) взаимодействие студента с преподавателями и другими студентами; 4) успешность студента в академической сфере и уровень его интеграции в академическую систему [1. С. 18]. Четвертый фактор, на наш взгляд, может рассматриваться и как следствие высокой вовлеченности студентов.

В то же время динамичность современного образовательного пространства порождает трудности в реализации организационных условий обеспечения студенческой вовлеченности. Например, А.А. Агапов, К.В. Киуру отмечают, что «в педагогической теории недостаточно определены педагогические условия управления вовлеченностью студентов в процесс обучения в условиях онлайн-образования, не выявлены специфические особенности онлайн-среды для обучения в вузе» [23. С. 7]. По мнению других авторов, наличия педагогических условий недостаточно для обеспечения высокой студенческой вовлеченности, поскольку «не изменение методов обучения, но построение пространства жизненной перспективы может стать толчком к вовлечению» студентов [24. С. 188]; «Вовлеченность в обучение зарождается, развивается и трансформируется в процессе общения с различными референтными людьми и группами» [3. С. 10], «зарождается в процессе вхождения обучающегося в образовательную деятельность, включена в определенный социальный контекст, сопровождает процесс социальной и профессиональной адаптации» [Там же. С. 12]. Вовлеченность студента в образовательное пространство вуза во многом зависит от того, насколько отчетливо он представляет себе цели поступления в вуз и получения высшего образования [1. С. 12]. Важно не только то, чему студента учат, но и как это происходит [9], насколько вовлечены в педагогическую деятельность преподаватели. Кроме того, в условиях «множественной вовлеченности» вузу приходится конкурировать с другими сферами жизни студента за его время и энергию [6, 19] и др., отдавая предпочтение «стратегии оптимального насыщения» индивидуального образовательного пространства (в противовес «стратегии максимального насыщения») [21]. Отдельной проблемой в управлении вовлеченностью студентов является разграничение собственно вовлеченности от нормативной активности, имитирующей вовлеченность, от рутинных затрат времени [1, 2, 6].

Проведенный анализ подходов к пониманию вовлеченности, описанию ее механизмов, индикаторов, условий, при которых возникает либо не возникает вовлеченность, позволяет утверждать, что, несмотря на обилие фактологического материала, открытым остается вопрос о некоем «общем знаменателе», теоретической и методологической базе, интегративном механизме, лежащем в основе вовлеченности. В качестве такого механизма мы предлагаем рассматривать соответствие человека и среды, а в качестве научных оснований исследования – методологию системной антропологической психологии [25].

Имплицитные идеи о соответствии человека и среды как основы вовлеченности присутствуют в ряде научных работ и исследовательских моделей (например, в модели Gallup [26]). В частности, речь идет о совпадении ожиданий сотрудников и того, что они реально получают [20, 22], об отсутствии организационных «разрывов» между доступностью и значимостью для сотрудников тех или иных возможностей и ресурсов [22]. Совпадение интересов, в свою очередь, понимается как фактор удовлетворенности деятельностью [26]. Н.Г. Малошонок полагает, что вовлеченность студента

возможна, если выполняемая им деятельность не воспринимается «как нечто чуждое его самости» и незначимое [19. С. 37]. Условием для этого является включение деятельности в более широкий социальный контекст. Е.Ю. Литвинова, Н.В. Киселева, вслед за Н.Г. Малошонов, рассматривают студенческую вовлеченность в том числе с позиции «взаимодействия индивида с внешней средой, при котором происходит осознанное восприятие стимулов окружающей среды, активное создание своей окружающей обстановки в противовес автоматизированному восприятию» [3. С. 7]. С.Ю. Савинова, ссылаясь на П. Ландсберга и др., пишет: «Вовлеченный человек – это свободный человек... вовлечение становится личностным только тогда, когда человек имеет возможность каждый раз добровольно возобновлять свое действие, не противореча своим ценностям, не отрекаясь от своей личности» [11. С. 144]. Э. Паскарелла (E. Pascarella) и П. Теренцини (P. Terenzini) «рассматривают студента как активного актора, реагирующего на влияние университета» [1. С. 12]. Таким образом, соответствие человека и среды как основа вовлеченности рассматривается преимущественно на ценностном уровне. Мы предлагаем расширить данный подход, выделив инструментальные и ценностно-смысловые характеристики соответствия.

Кратко остановимся на методологических основаниях изучения соответствия человека и образовательной среды с позиции системной антропологической психологии (САП) [25]. Согласно В.Е. Ключко, соответствие человека и среды, наличие в среде того, что «должно быть опознано как свое и в качестве своего присвоено системой», является условием взаимодействия [27. С. 28]. В.Е. Ключко подчеркивает, что, только достигнув определенного уровня развития, система становится способна воспринимать определенные факторы среды (становится сензитивна к ним). В психологических исследованиях «сензитивность» трактуется двояко: и как «чувствительность» к определенным воздействиям (по Л.С. Выготскому), готовность воспринимать эти воздействия, превращать их в часть внутреннего мира, абсорбировать и ассимилировать, и как «уязвимость», восприятие определенных внешних факторов как угрожающих личностной целостности. Можно предположить, что характер сензитивности человека к современному образовательному пространству определяется в том числе уровнем развития отдельных составляющих «ресурса вовлеченности». О.В. Лукьянов, один из разработчиков системной антропологической психологии и психологии вовлеченности, рассматривает вовлеченность в контексте идентификации и аутентификации. По его мнению, вовлеченностью определяется процесс аутентификации человека, а сама вовлеченность может быть определена как «возможность объяснения явления посредством соответствия более высокого порядка и достаточность анализа содержания явления посредством соответствия более низкого порядка» [28. С. 43].

Следует оговорить тот факт, что соответствие человека и образовательного пространства в полной мере недостижимо, поскольку оба взаимодействующих феномена являются многомерными. В самом общем виде процесс взаимодействия осуществляется следующим образом: среда (образова-

тельное пространство) предоставляет человеку (обучающемуся) некоторые возможности и одновременно с этим предъявляет определенные требования. Человек соответствует или же не соответствует этим требованиям и использует либо не использует предоставляемые возможности. Аналогично обучающийся предъявляет некоторые требования образовательной среде и демонстрирует определенные возможности. Будут ли реализованы обучающимся возможности, предоставляемые образовательным пространством, определяется двумя аспектами: во-первых, тем, соответствуют ли его способности предоставляемым возможностям; во-вторых – соответствуют ли предоставляемые возможности его системе ценностей, личностных смыслов и т.д. Совокупность инструментальных и ценностно-смысловых характеристик, которыми обладает человек и которые являются базисом для формирования вовлеченности, мы обозначили как «ресурс вовлеченности».

Понимание человека как открытой психологической системы позволяет предположить, что есть пространства жизни, в которых эта система открывается во внешнюю среду и взаимодействует с ней. В других областях своей жизни человек может просто присутствовать, не открываясь в них. В этом ключе вовлеченность в образовательное пространство может быть в общем виде определена как состояние человека как психологической системы, формирующееся в пространстве взаимодействия человека и среды при условии их соответствия и достаточной сензитивности человека к этой среде. Это состояние полимодально и определяется теми мерностями человека и среды, для которых возможно соответствие именно в рамках данного хронотопа, данного «здесь и сейчас». Состояние вовлеченности определяет специфику протекания отдельных психических процессов (повышая, в частности, избирательность восприятия), особенности мотивации, способов решения текущих задач, степень осознанности (рефлексивности) жизни и т.д. Оно тесно связано с наличием продуктивных жизненных ориентаций, способностью к самоорганизации и самодетерминации, высокой самоэффективностью.

Соответствие человека и образовательной среды обеспечивается, таким образом, наличием у обучающегося ряда так называемых «инструментальных» характеристик, обеспечивающих принципиальную возможность жизнеосуществления в этой среде, и ценностно-смысловых характеристик, определяющих приемлемость и значимость для него данной среды. Для исследования вовлеченности молодежи в современное образовательное пространство в качестве ориентиров для выявления инструментальной составляющей «ресурса вовлеченности» могут рассматриваться характеристики самого образовательного пространства. При этом связи между элементами «ресурса вовлеченности» и характеристиками образовательного пространства являются многомерными или «много-многозначными» (в терминологии В.С. Мерлина).

В качестве ключевых характеристик современного образовательного пространства, в частности электронной информационно-образовательной среды как его важной составляющей, можно выделить открытость, вариатив-

тивность, поликультурность, полимодальность, динамичность [29]. Д.А. Коноплянский в числе характеристик образовательного пространства называет выборность его элементов, а образовательную среду вуза определяет как точку «соприкосновения образовательных потребностей студента вуза и образовательных возможностей высшего учебного заведения» [30. С. 53]. Для современных студентов характерен «цифровой стиль жизни», который «заключается в постоянном использовании электронных технологий, мобильных и беспроводных устройств», в том числе в образовательных коммуникациях [6. С. 39]. В.Л. Лехциер, ссылаясь на работы А. Эллиота и Дж. Урри, описывает ряд «следствий цифрового образа жизни: свобода от определенного местоположения, непрерывная координация коммуникаций, реорганизация времени... стратегическое планирование передвижений и расписаний... появление технологического бессознательного, по-новому структурирующего психический опыт присутствия и отсутствия; цифровая техника становится новой формой эмоционального сдерживания» [Там же. С. 40], что приводит к изменению «режима вовлеченности» студентов в образовательное пространство, расширяет ситуацию «здесь» до «везде», что приводит к изменению самой образовательной среды [Там же. С. 47]. Поэтому на занятиях «коммуникация становится полифонична, ей трудно управлять» [Там же. С. 50]. Однако исследования специфики именно онлайн-образования и специфики цифровой образовательной среды находятся еще на начальной стадии.

Современное образование представляет собой «двусторонний процесс»: «С одной стороны, это процесс вхождения человека в социокультурную, в частности профессиональную, среду, усвоение им накопленного человечеством опыта (в том числе профессионального), овладение стандартами и ценностями; с другой стороны, это процесс активной реализации себя, непрерывного профессионального саморазвития, самосовершенствования» [3. С. 6]. Современный вуз ориентирует студентов на проявление активности в различных сферах, однако «у большинства студентов существует сильный разрыв между желанием достижения социального успеха и пониманием того, как это может быть сделано» [11. С. 144]. О.В. Лукьянов объясняет подобную ситуацию особенностями становления идентичности современной студенческой молодежи [28].

Перечисленные особенности современного образовательного пространства позволяют предположить, что для продуктивного взаимодействия с ним, вовлеченности в него обучающемуся необходимо быть способным ориентироваться в быстро изменяющихся условиях, уметь принимать новизну и неопределенность не просто как вынужденные обстоятельства, а как сущностные характеристики пространства жизнеосуществления, получать удовольствие от деятельности, требующей инновативности, быть компетентным в организации собственной жизни и деятельности и т.п.

Таким образом, целью данной работы является обоснование необходимости введения такой интегральной характеристики, как «ресурс вовлеченности», выступающей мерой соответствия человека и образовательной

среды. Данная характеристика обладает высоким прогностическим потенциалом, поскольку позволяет выявить мерности и модальности соответствия и определить зоны оказания психологической помощи обучающимся. Более того, использование понятия «ресурс вовлеченности» в контексте методологии системной антропологической психологии позволяет систематизировать и интегрировать фактологический материал, полученный в русле различных исследований студенческой вовлеченности.

Методы и методики исследования. Характеристика выборки

Для исследования «ресурса вовлеченности» студентов современного российского вуза нами были сформированы два блока методик в соответствии с выделенными характеристиками «ресурса вовлеченности». Первый блок направлен на выявление «инструментальных» характеристик, определяющих, может ли человек быть вовлечен (или по крайней мере включен) в данную среду, возможна ли его продуктивная деятельность в ней. При этом включенность, в отличие от вовлеченности, рассматривается как достаточно формальная характеристика «присутствия» человека в среде, в деятельности. Следует отметить, что некоторые методики, входящие в этот блок, ранее рассматривались рядом ученых как элементы (компоненты) готовности человека к различным видам деятельности, в том числе готовности к реализации деятельности в изменяющихся условиях, а также для оценки особенностей и составляющих саморегуляции. В первый блок были включены методики: «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова); «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинд); «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А.А. Реан); «Психологическая готовность к инновационной деятельности» (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева); «Томский опросник ригидности» (Г.В. Залевский; сокращенная версия); «Новый опросник толерантности к неопределенности» (Т.В. Корнилова).

Второй блок методик предназначен для диагностики ценностно-смыслового измерения объективных условий деятельности [31]. В данный блок вошли: «Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени» (О.В. Кузьмина); «Диагностика переживаний в профессиональной деятельности» (Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев); «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потемкина). Кратко рассмотрим методики данного блока (в связи с их относительной новизной и малой распространенностью). Личностные дезорганизаторы времени – это характеристики личности, приводящие к неэффективному использованию времени и непродуктивной организации деятельности [32]. Авторами методики выделяются ценностно-смысловые дезорганизаторы деятельности (несоответствие деятельности смыслам и ценностям личности), организационные дезорганизаторы (отражают неспособность человека структурировать время и погружаться в решение конкретной задачи), мотивационные дезорганизаторы (недоста-

точность внутренней мотивации деятельности), эмоциональная апатия и эмоциональная напряженность. Переживания в деятельности (удовольствие, смысл, усилие) отражают степень соответствия выполняемой деятельности смыслам и ценностям человека, общему контексту его жизни. Отсутствие всех трех компонентов воспринимается человеком как «пустота» [33]. Социально-психологические установки описывают ценности, которые важны для человека, а также предпочитаемые им модели поведения [34]. Методика О.Ф. Потемкиной позволяет оценить четыре пары социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере: «процесс–результат», «альтруизм–эгоизм», «труд–свобода», «власть–деньги».

Для статистической обработки полученных данных использовался факторный анализ (метод главных компонент, Varimax вращение) с использованием пакета программ SPSS. Цель факторизации данных – выделение компонентов «ресурса вовлеченности», отражающих различные мерности соответствия человека и образовательной среды.

Выборку исследования составили 498 студентов, из них 353 – обучающиеся в ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет» (г. Благовещенск), 145 – в ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» (г. Владивосток). В состав обеих выборок вошли студенты 1–3-х курсов бакалавриата и специалитета очной формы обучения, осваивающие как гуманитарные, так и технические специальности. В выборке 36,95% юношей, 63,05% девушек. Исследование проведено весной 2019 г., в период, когда образовательный процесс в высшей школе можно было считать условно традиционным. В вузах, на базе которых проводилось исследование, начинался процесс внедрения цифровых технологий, были разработаны сайт образовательной организации, личные кабинеты студентов. Использование преподавателями и студентами ресурсов электронной информационно-образовательной среды являлось эпизодическим. В то же время в рассматриваемых вузах активно внедрялись инновационные образовательные технологии, функционировали студенческие научные объединения и лаборатории, бизнес-инкубаторы и т.д., на регулярной основе проводились конкурсы студенческих работ, в перечне критериев оценки и номинаций которых фигурировали инновативность и практикоориентированность проектов.

Результаты

В процедуре факторного анализа были учтены шкалы всех методик, общие показатели по методикам не рассматривались. Значение критерия Кайзера–Мейера–Олкина составило 0,8, что свидетельствует о высокой адекватности выборки для применения процедуры факторизации. Для первичного определения количества факторов использовался метод «каменной осыпи». Итоговое число факторов составило семь (объясняют 52,557% суммарной дисперсии признаков). Результаты факторизации приведены в таблице.

Структура «ресурса вовлеченности» студентов в образовательное пространство

Название фактора	Наполненность фактора	Вес фактора, %
Фактор 1 Субъективная дезорганизация деятельности (невозможность выполнения деятельности в среде с имеющимися параметрами)	Ценностно-смысловые дезорганизаторы времени (0,728). Организационные дезорганизаторы времени (0,722). Мотивационные дезорганизаторы времени (0,758). Эмоциональная апатия (0,872). Эмоциональная напряженность (0,830). Переживание в деятельности «Усилие» (0,441). Переживание в деятельности «Пустота» (0,364)	10,190
Фактор 2 Гибкость и готовность к переменам (ориентация на деятельность в изменяющейся среде)	Инициативность (0,602). Предпочтение деятельности, требующей инновативности (0,599). Готовность к переменам (0,676). Актуальная ригидность (–0,681). Сенситивная ригидность (–0,610). Установочная ригидность (–0,525). Социально-психологическая установка «Свобода» (0,434). Гибкость (0,674)	9,246
Фактор 3 Готовность к принятию ответственности (ориентация на собственные силы и ресурсы)	Интернальность в области достижений (0,760). Интернальность в области неудач (0,749). Интернальность в области семейных отношений (0,638). Интернальность в области производственных отношений (0,671). Интернальность в области межличностных отношений (0,531). Интернальность в отношении здоровья и болезни (0,433)	8,541
Фактор 4 Ориентация на результат (переживание удовольствия при достижении конкретных результатов)	Переживание в деятельности «Удовольствие» (0,599). Переживание в деятельности «Смысл» (0,716). Мотивация достижения (0,533). Социально-психологическая установка «Результат» (0,408). Планирование (0,528). Программирование (0,516). Оценивание результатов (0,384)	8,107
Фактор 5 Готовность к деятельности в условиях неопределенности	Толерантность к неопределенности (0,741). Интолерантность к неопределенности (0,828). Межличностная интолерантность к неопределенности (0,841)	6,262
Фактор 6 Эгоизм (самостоятельность и ориентация на получение выгоды)	Социально-психологическая установка «Эгоизм» (0,711). Социально-психологическая установка «Власть» (0,589). Социально-психологическая установка «Деньги» (0,627). Самостоятельность (0,330)	5,882

Окончание таблицы

Название фактора	Наполненность фактора	Вес фактора, %
Фактор 7 Ориентация на процесс труда	Социально-психологическая установка «Процесс» (0,501). Социально-психологическая установка «Альтруизм» (0,604). Социально-психологическая установка «Труд» (0,479). Моделирование (–0,534)	4,327

Первый фактор в структуре «ресурса вовлеченности» представлен шкалами двух методик, отражающих ценностно-смысловое измерение объективных условий деятельности обучающихся. Данный фактор обозначен нами как «Субъективная дезорганизация деятельности (невозможность выполнения деятельности в среде с имеющимися параметрами)». Наличие в структуре фактора шкал «усилие» и «пустота» как характеристик переживаний в деятельности свидетельствует о восприятии человеком несоответствия его ожиданий, смыслов, ценностей и той среды, в которой реализуется его деятельность. Несоответствие проявляется также и на уровне организации личностью собственной активности и на уровне мотивации. Это сопровождается состояниями эмоциональной апатии и напряженности. Происходит своеобразное «замыкание» факторов, препятствующих вовлеченности студентов в образовательное пространство: несоответствие на ценностно-смысловом уровне порождает негативный эмоциональный фон, который, в свою очередь, затрудняет дальнейшее продуктивное жизнеосуществление.

Второй фактор обозначен нами как «Гибкость и готовность к переменам (ориентация на деятельность в изменяющейся среде)». Он образован шкалами трех методик, отражающих инструментальные характеристики «ресурса вовлеченности» («Психологическая готовность к инновационной деятельности», «Томский опросник ригидности», «Стиль саморегуляции поведения»), и социально-психологической установкой «свобода». Сочетание шкал в структуре фактора позволяет предположить, что данная мерность соответствия человека и среды реализуется за счет его активной жизненной позиции, готовности принимать изменения как на уровне установок, так и на уровне эмоциональных реакций. Именно ригидность, по мнению Г.В. Залевского [35], Э.В. Галажинского [36] и др., является общесистемным свойством психологических и социальных систем, определяющим степень их открытости. Гибкость как регуляторно-личностное качество в структуре данного фактора отражает специфику саморегуляции личности в изменяющихся условиях. Соответственно, для студента в данном случае важны именно те ниши образовательного пространства, те сферы жизнеосуществления, которые позволяют ему реализовать имеющийся инновационный потенциал.

Третий фактор, обозначенный как «Готовность к принятию ответственности (ориентация на собственные силы и ресурсы)», образован шкалами

методики «Уровень субъективного контроля» (включает все шкалы методики). Уровень субъективного контроля определяется представлениями человека о том, где находится «источник всех благ» в его жизни, и о том, кто несет ответственность за происходящие с ним события. Наполнение фактора позволяет предположить, что в данном случае соответствие человека и среды обеспечивается за счет возможности чувствовать себя управляющим событиями собственной жизни. Другими словами, интернальность в различных сферах жизни в структуре одного фактора свидетельствует о том, что для человека важна не специфика деятельности как таковая, а возможность управлять ею, брать на себя ответственность и чувствовать себя активным актором собственной жизни.

Четвертый фактор – «Ориентация на результат (переживание удовольствия при достижении конкретных результатов)» включает как инструментальные, так и ценностно-смысловые характеристики «ресурса вовлеченности». Основой соответствия на инструментальном уровне в данном случае выступают саморегуляционные процессы планирования деятельности, продумывания способов выполнения действий и конструктивного оценивания достигаемых результатов. Ориентация на достижение результатов проявляется также на уровне мотивации и социально-психологических установок. Эффективность в деятельности сопровождается переживанием удовольствия и пониманием ее роли в системе жизненных ориентаций в целом (переживание «смысл»). Для достижения соответствия от образовательной среды в данном случае ожидаются возможности для проявления активности, имеющей конкретное результативное воплощение (научная деятельность, включая разработку проектов, патентов, написание статей; спорт и т.д.).

Пятый фактор обозначен нами как «Готовность к деятельности в условиях неопределенности». Он образован шкалами методики «Новый опросник толерантности к неопределенности» (включает все шкалы методики). Толерантность к неопределенности рассматривается Т.В. Корниловой как генерализованное личностное свойство, означающее «стремление к изменениям, новизне и оригинальности, готовность идти непроторенными путями и предпочитать более сложные задачи», а интолерантность к неопределенности – как «стремление к ясности, упорядоченности во всем и непринятие неопределенности», которое соотносится преимущественно с регуляцией познавательных стратегий [37]. Таким образом, соответствие в данном случае достигается, если образовательная среда предоставляет обучающемуся возможность изучать, исследовать что-то новое, выходящее за рамки обыденности, ориентируясь при этом преимущественно на традиционные методы познания и знакомые познавательные стратегии. Внедрение новых методов обучения может вызывать сопротивление обучающихся.

Шестой фактор – «Эгоизм (самостоятельность и ориентация на получение выгоды)» – отражает преимущественно ценностно-смысловые характеристики «ресурса вовлеченности». В его состав вошли социально-психологические установки «эгоизм», «власть» и «деньги», реализация

которых достигается за счет регуляторно-личностного качества «самостоятельность». Перечисленные установки в совокупности довольно сложно соотнести с конкретными нишами образовательного пространства, в то время как установка «деньги» может реализовываться посредством участия в грантах, а установка «власть» – через участие в студенческом самоуправлении, студенческом менеджменте качества, руководство студенческими научными объединениями. Яркое проявление обучающимся перечисленных социально-психологических установок в сочетании с высокой самостоятельностью может провоцировать негативное отношение к нему со стороны преподавателей и других студентов, т.е. препятствовать социальной вовлеченности.

Седьмой фактор – «Ориентация на процесс труда» – также образован преимущественно шкалами методики «Социально-психологические установки в мотивационно-потребностной сфере». В его состав вошли установки «альтруизм», «процесс», «труд», что в сочетании может быть интерпретировано как безвозмездная деятельность на благо окружающих как таковая, без ориентации на достигаемые результаты и личностную значимость. Н.В. Киселева обозначает подобный вариант активности как «увлеченность» [2]. Регуляционный процесс «моделирование», входящий в состав фактора с отрицательным знаком, свидетельствует об отсутствии учета обучающимися значимых условий достижения целей. Соответствие со средой в данном случае достигается через виды деятельности, позволяющие реализовать описанные установки и не требующие высокой рефлексивности и регуляции процесса достижения цели.

Обсуждение результатов

Выявленная структура «ресурса вовлеченности» отражает различные мерности соответствия человека и образовательной среды, исходя из уникального сочетания имеющихся у обучающегося возможностей и ожиданий и тех возможностей и требований, которые предъявляет к нему среда. Первый фактор описывает сочетание личностных характеристик человека и эмоциональных переживаний, затрудняющих формирование состояния вовлеченности. Как было показано в приведенном выше обзоре исследований вовлеченности, для нее характерны переживания удовольствия, эмоционального подъема, повышенная продуктивность деятельности. Наличие у человека выраженных личностных дезорганизаторов времени снижает эффективность его деятельности, приводит к неуспеху, что, в свою очередь, порождает переживания усилий и пустоты, бессмысленности того, чем приходится заниматься. Подобная ситуация возможна на начальных этапах обучения в вузе, когда по каким-либо причинам затрудняется или протекает недостаточно быстро вхождение обучающегося в новую образовательную среду. В этом случае для достижения соответствия требуется оказание студенту психологической помощи, направленной на формирование индивидуального стиля деятельности, поиск своей «ниши вовлеченности» в вузе.

Внимание следует уделить как академической, так и социальной вовлеченности студента.

Психологические характеристики, образующие фактор «Гибкость и готовность к переменам», соотносятся с представлениями о вовлеченности и вовлеченном сотруднике, сформировавшимися в русле теорий управления персоналом. В то же время в условиях вуза, не являющегося крупным научно-исследовательским центром, студенты, проявляющие инициативу, готовые к развитию инноваций, стремящиеся к самореализации, не всегда могут быть в достаточной мере приняты преподавателями и соучениками. П. Ландсберг пишет о значимости свободы и свободного выбора для формирования подлинной вовлеченности, однако образовательная среда вуза не всегда готова предоставлять студентам эту свободу. Соответствие обучающегося и среды на данном уровне может быть достигнуто за счет поиска или формирования «ниши вовлеченности» в структуре научно-исследовательской деятельности, участия в деятельности университетских бизнес-инкубаторов и центров инновационного развития. Особого внимания заслуживает социальная вовлеченность студентов с высоким инновационным потенциалом.

Соответствие человека и образовательной среды на уровне фактора «Готовность к принятию ответственности» возможно в тех случаях, когда у обучающегося есть возможность принимать собственные решения в процессе учебной деятельности и понимать, насколько он может влиять на происходящие с ним события. Это согласуется с представлениями У. Кана о необходимости включения своего личного «Я» для достижения вовлеченности в деятельность. Интернальность имеет отношение и к потребности в свободе и независимости, но в этом случае речь идет не о том, чтобы «никто не контролировал меня», а о наличии возможности контролировать ситуацию, понимать ее и принимать на себя осознанную ответственность за происходящее. Соответствие обучающегося и образовательной среды в этом случае возможно в различных «нишах», поскольку значима не деятельность как таковая, а способ ее выполнения и жинеосуществления в целом.

В наибольшей степени в литературе описаны параметры вовлеченности, вошедшие в состав фактора «Ориентация на результат». В первую очередь речь идет о переживаниях удовольствия и осмысленности деятельности, которые часто рассматриваются как индикаторы состояния вовлеченности (например, в работах А. Астина, Н.Г. Малошенок, С.Ю. Савиновой и др.). Данные переживания соотносятся со сформированной саморегуляцией, умениями ставить цели, определять пути их достижения, соотносить планы и полученные результаты. Мотивация достижения как личностная диспозиция определяет стремление человека к постоянному расширению своего жизненного мира, выходу за рамки имеющихся возможностей. Сочетание шкал в структуре фактора позволяет предположить, что соответствие возможностей человека и среды достижимо в различных сферах образовательного пространства вуза. Однако в этом случае также

может быть затруднено формирование социальной вовлеченности студентов в силу их выраженной фиксации на достижении личностно значимых целей.

Соответствие образовательной среды и студентов, в структуре «потенциала вовлеченности» которых преобладает «Готовность к деятельности в условиях неопределенности», может быть достигнуто за счет разработки индивидуальной образовательной траектории, включения студентов в работу над проектами, привлечения к научно-исследовательской деятельности в русле тем, разрабатываемых кафедрами и лабораториями вуза. Сочетание шкал в структуре фактора свидетельствует о значимости для этих студентов новизны и неопределенности при сохранении ясности в межличностных отношениях.

Факторы «Эгоизм» и «Ориентация на процесс труда» отражают преимущественно ценностно-смысловое измерение «ресурса вовлеченности» обучающихся. Социально-психологические установки в структуре первого из указанных факторов свидетельствуют о проблематичности вовлеченности человека в учебный процесс и образовательное пространство вуза в целом. В данном случае речь идет, скорее, об «исключенности» из образовательного пространства, но не из-за его эмоциональной невыносимости (как в случае с фактором «Субъективная дезорганизация деятельности»), а в связи с отсутствием в нем тех возможностей, которые требуются обучающемуся. Данное утверждение справедливо как для академической, так и для социальной вовлеченности. «Ориентация на процесс труда», в свою очередь, соотносится с описанием вовлеченности как состояния потока (например, в работах И. Гофмана, В.Л. Лехциера), инвестированием времени и энергии в деятельность. Однако состояние вовлеченности в данном случае непродуктивно, поскольку деятельность протекает как бы «сама по себе», безотносительно планирования, регуляции процессов достижения цели.

Выводы

Проведенные теоретический анализ литературы и эмпирическое исследование позволяют сделать ряд выводов и обобщений:

1. В понимании и описании вовлеченности на сегодняшний день присутствует терминологическое и методологическое разнообразие. Данный феномен рассматривается как состояние, как процесс, как ситуация, как инвестирование времени и энергии в деятельность, как проявление сверхнормативной активности и т.д. Исследуется вовлеченность в объекты различной степени общности. Также отсутствуют однозначные представления о структуре и видах вовлеченности, ее индикаторах и условиях формирования. В наибольшей степени исследован поведенческий аспект вовлеченности. Описанные общие тенденции просматриваются и в отношении студенческой вовлеченности.

2. В качестве методологического основания, позволяющего систематизировать, обобщить и дополнить имеющиеся представления о вовлеченности, мы предлагаем использовать идеи системной антропологической пси-

хологии о соответствии человека и среды как условия их взаимодействия, о человеке как открытой психологической системе. Вовлеченность в этом случае понимается как состояние человека, формирующееся в пространстве взаимодействия человека и среды при условии их соответствия и достаточной сензитивности человека к этой среде. Психологической характеристикой степени соответствия человека и среды выступает имеющийся у него «ресурс вовлеченности», включающий инструментальные (определяют саму возможность или невозможность для человека взаимодействовать со средой с данными свойствами) и ценностно-смысловые характеристики.

3. Эмпирическое исследование «ресурса вовлеченности» позволило выявить в его структуре семь компонентов, отражающих различные мерности соответствия человека и среды. Два из выделенных компонентов отражают исключительно инструментальные характеристики «ресурса вовлеченности», один – исключительно ценностно-смысловое измерение условий деятельности. Четыре компонента объединяют инструментальные и ценностно-смысловые характеристики «ресурса вовлеченности», что свидетельствует о достаточной условности предложенной нами на этапе теоретического анализа классификации. Выделенные в результате факторного анализа компоненты «ресурса вовлеченности» соотносятся с теми или иными «нишами вовлеченности» в структуре образовательного пространства либо отражают причины, затрудняющие академическую и социальную вовлеченность студентов.

4. Включение шкал методик, отражающих ценностно-смысловые характеристики «ресурса вовлеченности», в значительную часть выделенных компонентов свидетельствует о их важности и необходимости расширения данного блока методик при проведении дальнейших эмпирических исследований.

К числу ограничений данного исследования следует отнести тот факт, что всеобщее дистанционное обучение в 2020–2021 гг. привело к формированию у студентов нового образовательного опыта и расширению перечня требований к инструментальной составляющей «ресурса вовлеченности». В частности, для продуктивной деятельности в условиях повышения неопределенности требований образовательной среды особую значимость приобретает не только и не столько саморегуляция, сколько самоорганизация студентов. Это определяет направление дальнейших исследований студенческой вовлеченности.

Литература

1. Малошонок Н.Г. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? // Профессиональные обзоры / рефераты. 2011. С. 11–21. URL: https://cim.hse.ru/data/2011/05/27/1212557253/11_2011_6.pdf
2. Киселева Н.В. Вовлеченность обучающихся в непрерывное образование на разных этапах образовательного процесса // Психология и Психотехника. 2017. № 4. С. 74–81. DOI: 10.7256/2454-0722.2017.4.24659
3. Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В. Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7, № 3. С. 5–17. DOI: 10.17759/sps.2016070301

4. Смирнов П.С. Вовлеченность персонала: типы, уровни проявления и связи с практиками управления человеческими ресурсами // Организационная психология. 2019. Т. 9, № 1. С. 81–95.
5. Кустубаева А.М., Камзанова А.Т. Влияние стиля мышления на вовлеченность и эффективность выполнения экспериментальной задачи // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Т. 6, № 2. С. 6–13.
6. Лехдьер В.Л. Цифровой стиль жизни и академические коммуникации в аудитории: проблема вовлеченности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. Филология. 2015. № 2 (18). С. 38–54.
7. Лукьянов О.В., Волюнец К.В. Инициативность и вовлеченность в экзистенциальном консультировании. Анализ случая // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 400. С. 277–281.
8. Astin A.W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. 1999. Vol. 40, № 5. P. 518–529.
9. Киру К.В., Попова Е.Е. Проблема студенческой вовлеченности в процесс обучения в условиях онлайн-образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018 № 59-3. С. 380–384.
10. Tinto V. Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence // Journal of Higher Education. 1997. Vol. 68, № 6. 3 p.
11. Савинова С.Ю. Вовлеченность студентов в образовательный процесс: оценка позитивных эффектов // Человек и образование. 2015. № 4 (45). С. 143–147.
12. Глазков А.А., Ермолаев В.В., Пучкова Е.Б., Суховершина Ю.В. Вовлеченность в виртуальную среду поколения Z // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 10. С. 361–368.
13. Чеглакова Л.М., Кабалина В.И. Вовлеченность персонала: теоретические подходы, эмпирические результаты // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер. Социальные науки. 2016. № 1 (41). С. 121–128.
14. Mann S.J. Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement // Studies in Higher Education. 2001. Vol. 26, № 1. P. 7–20. DOI: 10.1080/03075070020030689
15. McMahon B., Portelli J. Engagement for what? Beyond popular discourses of student engagement // Leadership and Policy in Schools. 2004. Vol. 3 (1). P. 59–76.
16. Fredricks J.A., McColskey W. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and support self-report instruments // Handbook of research on student engagement / S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie (eds.). New York : Springer, 2012. P. 763–782. DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7_37
17. Schaufeli W., Bakker A. UWES – Utrecht work engagement scale. Preliminary Manual. Version 1.1. 2004. 60 p.
18. Щеглова И.А. Кросс-культурное сравнение учебной вовлеченности студентов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 3. С. 155–164. DOI: 10.15826/umpa.2018.03.034
19. Малошонов Н.Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 37–44.
20. Скриптунова Е.А. Методика расчета индекса вовлеченности персонала // Управление человеческим потенциалом. 2010. № 2 (22). С. 96–108.
21. Бочавер А.А., Вербилович О.Е., Павленко К.В., Поливанова К.Н., Сивак Е.В. Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей / Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 4. С. 32–40. DOI: 10.17759/pse.2018230403
22. Токарева А.А., Баронене С.Г. Методика исследования вовлеченности сотрудников университета // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23 (1-2). С. 11–32. DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.001

23. Агапов А.И., Киуру К.В. Модель управления студенческой вовлеченностью в процесс обучения в условиях онлайн-образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-2. С. 6–10.
24. Фрумин И.Д., Добрякова М.С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // Вопросы образования. 2012. № 2. С. 159–191. DOI: 10.17323/1814-9545-2012-2-159-191
25. Ключко В.Е., Галажинский Э.В., Краснорядцева О.М., Лукьянов О.В. Системная антропологическая психология: понятийный аппарат // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 9–20. DOI: 10.17223/17267080/56/2
26. Harter J.K., Schmidt F.L., Hayes T.L. Business-Unit-Level Relationship Between Employee Satisfaction, Employee Engagement, and Business Outcomes: A Meta-Analysis // Journal of Applied Psychology. 2002. № 87. Р. 268–279. DOI: 10.1037/0021-9010.87.2.268
27. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск : Том. гос. ун-т, 2005. 174 с.
28. Лукьянов О.В., Бронер В.И., Васильев А.В. Категориальный аппарат психологии вовлеченности (аутентификации) // Сибирский психологический журнал. 2020. № 75. С. 39–52. DOI: 10.17223/17267080/75/3
29. Лейфа А.В., Павлова Е.В. Обоснование модели исследования готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 78–93. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-78-93
30. Коноплянский Д.А. Организация образовательного пространства и ее роль в обеспечении конкурентоспособности выпускника вуза // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 4 (64). Т. 2. С. 51–55.
31. Ключко В.Е. Категория саморегуляции в контексте парадигмальных изменений современной психологии // Психология саморегуляции в XXI веке: коллективная монография / отв. ред. В.И. Моросанова. СПб. ; М. : Нестор-история, 2011. С. 38–55.
32. Кузьмина О.В. Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени // Психологические исследования: электрон. науч. журнал. 2011. № 6 (20). С. 12. URL: <http://psystudy.ru/num/2011n6-20/569-kuzmina20#e3>
33. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики // Организационная психология. 2017. Т. 7. № 2. С. 30–51.
34. Еремичкая Е.А. Особенности социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере работников университета // Казанский педагогический журнал. 2016. Т. 2, № 2. С. 396–399.
35. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, норме и патологии) // Залевский Г.В. Избранные труды : в 6 т. Томск : Том. гос. ун-т, 2013. Т. 2. С. 3–326.
36. Галажинский Э.В. Ригидность как общесистемное свойство человека и самореализация личности // Материалы конференции «Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии» (20 апреля 2001 г.). Караганда : Изд-во КарГУ, 2001. С. 38–48.
37. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 1. С. 74–86.

*Поступила в редакцию 26.04.2021 г.; повторно 26.05.2021 г.;
принята 19.08.2021 г.*

Павлова Екатерина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета
E-mail: katal75@mail.ru

Красноярцева Ольга Михайловна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии Томского государственного университета.

E-mail: krasnoo@mail.ru

For citation: Pavlova, E.V., Krasnoryadtseva, O.M. Resource of Involvement as a Psychological Characteristic of the Correspondence Degree between a Person and the Educational Environment. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2021; 81: 52–78. doi: 10.17223/17267081/81/3. In Russian. English Summary

Resource of Involvement as a Psychological Characteristic of the Correspondence Degree between a Person and the Educational Environment¹

E.V. Pavlova^a, O.M. Krasnoryadtseva^b

^a Amur State University, 21, Ignat'evskoe shosse Str., Blagoveschensk, 675027, Russian Federation

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

Abstract

The article deals with the problem of student engagement in the modern educational space. Based on the analysis of the works of Russian and foreign authors, it is shown that engagement is considered as a process, as condition, as a mechanism, as a situation, as an investment of time and energy in the performed activity. There are also various approaches to understanding the structure of engagement, its types, forms, levels, indicators and diagnostic criteria. The most studied is the behavioral side of engagement, the least studied are the mechanisms of the formation of involvement and its management.

The authors proposed a systemic anthropological psychology as a methodological basis for the study of student engagement, the foundations of which were laid in the works of Tomsk scientists (V.E. Klochko, E.V. Galazhinsky, O.M. Krasnoryadtseva, O.V. Lukyanov). In this vein, the concordance between the person and the environment is considered as the main mechanism for the formation of engagement. The measure of compliance is the "resource of engagement" of a person, which includes instrumental and value and meaning characteristics. The instrumental component includes various aspects of self-regulation of activity in a changing environment, the value and meaning component is the value and meaning dimension of the objective conditions of activity. The resource of engagement determines the fundamental possibility of including a person in an environment with specific characteristics.

The authors conducted an empirical study of the "resource of engagement" of students of two large universities in the Russian Far East; the sample consisted of 498 people. As a result of the factor analysis of the data, the dimensions of the concordance between the student and the educational environment were identified. These are subjective disorganization of activity (impossibility of performing activities in an environment with the specific parameters); flexibility and readiness for change (orientation towards activities in a changing environment); willingness to take responsibility (focus on own forces and resources); result orientation (experience of pleasure in achieving specific results); willingness to work in conditions of uncertainty; selfishness (self-dependence and focus on gaining benefits); focus on the labor process (without taking into account its goals and working conditions). For each option, the directions of psychological assistance aimed at increasing the academic and social involvement of students in the educational space are determined.

¹ This research was supported by Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, project No 0721-2020-0040.

Keywords: student engagement; engagement structure; systemic anthropological psychology; concordance; dimensionality of concordance; “Resource of engagement”; educational environment; educational space of the university.

References

1. Maloshonok, N.G. (2011) *Studencheskaya vovlechnost': pochemu vazhno izuchat' protsess obucheniya, a ne tol'ko ego rezul'tat?* [Student engagement: why is it important to study the learning process, not just its outcome?]. [Online] Available from: https://cim.hse.ru/data/2011/05/27/1212557253/11_2011_6.pdf
2. Kiseleva, N.V. (2017) Involvement of Students in Continuous Education at Different Stages of Learning Process. *Psikhologiya i Psikhotekhnika – Psychology and Psychotechnics*. 4. pp. 74–81. (In Russian). DOI: 10.7256/2454-0722.2017.4.24659
3. Litvinova, E.Yu. & Kiseleva, N.V. (2016) Structural model of involvement of students in ongoing education. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*. 7(3). pp. 5–17. (In Russian). DOI: 10.17759/sps.2016070301
4. Smirnov, P.S. (2019) Employee engagement: types, levels of realization and links with human resource management practices. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational psychology*. 9(1). pp. 81–95. (In Russian).
5. Kustubaeva, A.M. & Kamzanova, A.T. (2013) Influence of thinking style on involvement and effectiveness of performance of experimental tasks. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya – Journal of Theoretical and Experimental Psychology*. 6(2). pp. 6–13. (In Russian).
6. Lekhtsier, V.L. (2015) Digital lifestyle and academic communication in the university classrooms: the problem of involvement. *Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Ser. Filo-sofiya. Filologiya*. 2(18). pp. 38–54. (In Russian).
7. Lukianov, O.V. & Volynets, K.V. (2015) Initiative and involvement in existential consulting. Analysis of a case. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 400. pp. 277–281. (In Russian).
8. Astin, A.W. (1999) Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*. 40(5). pp. 518–529.
9. Kiuru, K.V. & Popova, E.E. (2018) Problema studencheskoy vovlechnosti v protsess obucheniya v usloviyakh onlaynobrazovaniya [The problem of student involvement in the learning process in the context of online education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of Modern Pedagogical Education*. 59-3. pp. 380–384.
10. Tinto, V. (1997) Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*. 68(6). 3 p. DOI: 10.1080/00221546.1997.11779003
11. Savinova, S.Yu. (2015) Vovlechnost' studentov v obrazovatel'nyy protsess: otsenka pozitivnykh effektiv [Involvement of students in the educational process: assessment of positive effects]. *Chelovek i obrazovanie – Man and Education*. 4(45). pp. 143–147.
12. Glazkov, A.A., Ermolaev, V.V., Puchkova, E.B. & Sukhovershina, Yu.V. (2015) Vovlechnost' v virtual'nyu sredu pokoleniya Z [Involvement of generation Z into the virtual environment]. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*. 10(2). pp. 361–368.
13. Cheglakova, L.M. & Kabalina, V.I. (2016) Vovlechnost' personala: teoreticheskie podkhody, empiricheskie rezul'taty [Personnel involvement: theoretical approaches, empirical results]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Loba-chevskogo. Ser. Sotsial'nye nauki – Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*. 1(41). pp. 121–128.
14. Mann, S.J. (2001) Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*. 26(1). pp. 7–20. DOI: 10.1080/03075070020030689

15. McMahon, B. & Portelli, J. (2004) Engagement for what? Beyond popular discourses of student engagement. *Leadership and Policy in Schools*. 3(1). pp. 59–76. DOI: 10.1076/lpos.3.1.59.27841
16. Fredricks, J.A. & McColskey, W. (2012) The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and support self-report instruments. In: Christenson, S.L., Reschly, A.L. & Wylie, C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer. pp. 763–782. DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7_37
17. Schaufeli, W. & Bakker, A. (2004) *UWES – Utrecht work engagement scale*. Preliminary Manual. Version 1.1.
18. Shcheglova, I.A. (2018) Cross-cultural comparison of students' academic engagement. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz – University Management: Practice and Analysis*. 22(3). pp. 155–164. (In Russian). DOI: 10.15826/umpa.2018.03.034
19. Maloshonok, N.G. (2014) Student engagement in learning in russian universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*. 1. pp. 37–44. (In Russian).
20. Skriptunova, E.A. (2010) Metodika rascheta indeksa вовлеченности персонала [Methodology for calculating the personnel engagement index]. *Upravlenie chelovecheskim potentsialom*. 2(22). pp. 96–108.
21. Bochaver, A.A., Verbilovich, O.E., Pavlenko, K.V., Polivanova, K.N. & Sivak, E.V. (2018) Children's Involvement in Supplementary Education: Monitoring and Value of Education on the Part of Parents. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 23(4). pp. 32–40. (In Russian). DOI: 10.17759/pse.2018230403
22. Tokareva, A.A. & Baronene, S.G. (2019) University employee engagement study methodology. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz – University Management: Practice and Analysis*. 23(1-2). pp. 11–32. (In Russian). DOI: 110.15826/umpa.2019.01-2.001
23. Agapov, A.I. & Kiuru, K.V. (2018) Model' upravleniya studencheskoy вовлеченnost'yu v protsess obucheniya v usloviyakh onlayn-obrazovaniya [A model for managing student involvement in the learning process in the context of online education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of Modern Pedagogical Education*. 61-2. pp. 6–10.
24. Froumin, I.D. & Dobryakova, M.S. (2012) What makes Russian universities change: disengagement compact. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*. 2. pp. 159–191. (In Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2012-2-159-191
25. Klochko, V.E., Galazhinskiy, E.V., Krasnoryadtseva, O.M. & Lukyanov, O.V. (2015) System anthropological psychology: framework of categories. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 56. pp. 9–20. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/56/2
26. Harter, J.K., Schmidt, F.L. & Hayes, T.L. (2002) Business-Unit-Level Relationship Between Employee Satisfaction, Employee Engagement, and Business Outcomes: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*. 87. pp. 268–279. DOI: 10.1037//0021-9010.87.2.268
27. 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 the mental space of the individual (introduction to trans-perspective analysis)]. Tomsk: Tomsk State University.
28. Lukyanov, O.V., Broner, V.I. & Vasiliev, A.V. (2020) Categories of the Psychology of Involvement (Authentication). *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 75. pp. 39–52. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/75/3
29. Leyfa, A.V. & Pavlova, E.V. (2020) Substantiation of the model of research of the readiness of teachers of higher education institution to professional activity in the context of digitalization of education. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya – Pedagogy and Psychology of Education*. 1. pp. 78–93. (In Russian). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-78-93

30. Konoplyanskiy, D.A. (2015) Organization of educational space and its role in providing higher school graduates' competitiveness. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kemerovo State University*. 4-2(64). pp. 51–55. (In Russian).
31. Klochko, V.E. (2011) Kategoriya samoregulyatsii v kontekste paradigmat'nykh izmeneniy sovremennoy psikhologii [The category of self-regulation in the context of paradigmatic changes modern psychology]. In: Morosanova, V.I. (ed.) *Psikhologiya samoregulyatsii v XXI veke* [Psychology of self-regulation in the 21st century]. St. Petersburg; Moscow: Nestor-istoriya. pp. 38–55.
32. Kuzmina, O.V. (2011) The technique of diagnostics of personal time disorganizers. *Psikhologicheskie issledovaniya*. 6(20). p. 12. (In Russian). [Online] Available from: <http://psystudy.ru/num/2011n6-20/569-kuzmina20#e3>
33. Osin, E.N. & Leontiev, D.A. (2017) Assessment of subjective experiences at work: Validation of an instrument. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational Psychology*. 7(2). pp. 30–51. (In Russian).
34. Eremit'skaya, E.A. (2016) Features of social-psychological attitudes in conative-and-need sphere of university employees. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*. 2(2). pp. 396–399. (In Russian).
35. Zalevskiy, G.V. (2013) *Izbrannye trudy: v 6 t.* [Selected Works: in 6 vols]. Vol. 2. Tomsk: Tomsk State University. pp. 3–326.
36. Galazhinskiy, E.V. (2001) Rigidnost' kak obshchesistemnoe svoystvo cheloveka i samorealizatsiya lichnosti [Rigidity as a system-wide property of a person and self-realization of personality]. *Chelovek v psikhologii: orientiry issledovaniy v novom stoletii* [Man in Psychology: Research Guidelines in the New Century]. Proc. of the Conference. April 20, 2001. Karaganda: Karaganda State University. pp. 38–48.
37. Kornilova, T.V. (2010) Novyy oprosnik tolerantnosti-intolerantnosti k neopredelennosti [New questionnaire of tolerance-intolerance to uncertainty]. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 31(1). pp. 74–86.

Received 26.04.2021; Revised 26.05.2021;

Accepted 19.08.2021

Ekaterina V. Pavlova – Associate Professor of Psychology and Pedagogics Department, Amur State University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: katal75@mail.ru

Olga M. Krasnoryadtseva – Head of the Department of General and Pedagogical Psychology, Tomsk State University. D. Sc. (Psychol). Professor.

E-mail: krasnoo@mail.ru

УДК 159.937

ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ЭКСТРАФОВЕАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР¹

А.А. Дренёва^{a, b}, А.Н. Кричевец^a

^a *Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 125009, Россия, Москва, Моховая, д. 9 стр. 11*

^b *Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, 119571, Россия, Москва, Проспект Вернадского, д. 82 стр. 1*

В литературе показана существенная роль экстрафовеального восприятия, несмотря на сниженные, по сравнению с фовеальным, характеристики. В настоящем обзоре выявлены широкие возможности экстрафовеального восприятия при распознавании простых (линии, буквы) и сложных (объекты реального мира, человеческие лица, сцены) стимулов. Исследования тренировки экстрафовеального зрения обнаруживают, что обучение может влиять как на ранние этапы перцептивной обработки, так и на уровень идентификации категорий.

Ключевые слова: зрительное восприятие; экстрафовеальное восприятие; распознавание сцен; распознавание лиц; категориальный поиск; внимание; краудинг-эффект; концепция кортикальной магнификации; тренировка экстрафовеального восприятия.

Зрительное восприятие может быть условно разделено на фовеальное (центральное, обеспечиваемое центральной ямкой сетчатки – фовеа) и экстрафовеальное (обеспечиваемое всеми остальными областями сетчатки, за исключением фовеальной). Фокусом настоящей работы являются возможности и ограничения именно экстрафовеального восприятия, поскольку, несмотря на то что оно охватывает более 99% зрительного поля, роль экстрафовеального зрения начала изучаться относительно недавно. На данный момент существует довольно большое число исследований экстрафовеального восприятия, его основных анатомических и функциональных характеристик, в то время как механизмы, лежащие в основе его работы, остаются не до конца ясными.

В области изучения экстрафовеального восприятия существуют две общие и, по существу, противоречащие друг другу точки зрения [1]. Согласно первой, периферическое зрение обладает довольно низкой эффективностью и в целом играет небольшую роль в восприятии, а наиболее важные процессы зрительного анализа происходят исключительно в фове-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта 20-113-50277.

альной области. Вторая позиция постулирует, что периферическое зрение – это такое же фовеальное, только с более низким разрешением и часто некорректно описываемое «как слегка размытое». Характеристики экстрафовеального зрения действительно снижены по сравнению с фовеальным, однако эта разница связана главным образом не с потерей разрешения в традиционном смысле (например, количество фоторецепторов на градус угла зрения) – хотя и этот фактор важен, а с особой уязвимостью периферийного зрения к различного рода помехам. Недавний прогресс в понимании этой уязвимости и ее возможных механизмов может обеспечить понимание широкого спектра перцептивных явлений и восприятия в целом. Это означает, что определение преимуществ и ограничений экстрафовеального зрения имеет решающее значение для ответа на один из наиболее фундаментальных вопросов в области зрительного восприятия: является ли зрительная система стабильной, статической в решении разных типов перцептивных задач, или же она динамична и постоянно изменяется с тем, чтобы адаптироваться к конкретной задаче.

В настоящем обзоре рассмотрены наиболее важные работы в области экстрафовеального восприятия, проясняющие его основные характеристики и механизмы, а также роль в зрительном восприятии как простых объектов, так и сложных, включая объекты реального мира, человеческие лица и целые сцены. Отдельный раздел посвящен исследованиям тренировки экстрафовеального восприятия: насколько эта система гибка в отношении обучения.

Анатомические особенности фовеального и экстрафовеального восприятия

Согласно результатам исследований, цветное зрение высокого уровня остроты обеспечивается центральной областью сетчатки – желтым пятном [2]. Желтое пятно имеет диаметр около 5,5 мм и располагается над местом входа зрительного нерва напротив зрачка. В строении желтого пятна выделяют такие области, как фовеола, фовеа, парафовеа и перифовеа. Фовеола, расположенная в центре фовеа, имеет диаметр порядка 0,35 мм и включает в себя исключительно колбочковые клетки [3], плотно сгруппированные в виде шестиугольной решетки. При изучении фовеального восприятия обычно исследуется зрение в пределах 1 углового градуса, обеспечиваемое именно фовеолой [4]. Фовеа представляет собой углубление на внутренней поверхности сетчатки шириной примерно 1,5 мм. Отсутствие кровеносных сосудов в этой области, а также высокий уровень плотности колбочек способствуют высокой остроте распознавания и анализа объектов, попадающих в эту зону. Фовеальная область охватывает до 5 угловых градусов зрительного поля, активируя при этом более 50% зрительной коры [5]. Вокруг фовеа расположена парафовеа диаметром 2,5 мм, фиксирующая еще 1–2 угловых градуса вокруг фовеа и окружаемая, в свою очередь, перифовеа диаметром 5,5 мм, которая удалена от центра фовеа

на 4–10 угловых градуса. Остальное зрительное поле, находящееся более чем на 10° , считается периферией [6], однако функциональные различия в распознавании формы и других характеристик объектов наблюдаются уже при нескольких градусах эксцентриситета (удаленности от центра сетчатки) [7]. В рамках данной работы центральное зрение определяется как обеспечиваемое совместно фовеа и перифовеа (т.е. имеющее радиус обзора до 8°), фовеальное зрение имеет эксцентриситет до 2° , а экстрафовеальное (т.е. находящееся за пределами фовеа) – более 2° .

Несмотря на то, что фовеальное зрение обладает гораздо более высоким уровнем остроты, от других областей сетчатки поступает достаточно большой объем перцептивной информации, позволяющей различать объекты и их отдельные характеристики без перевода стимула в зону фовеа. Например, было показано, что распознавание объектов редко обеспечивается одной лишь фовеа [8]. Более того, по данным клинических исследований, пациенты с пигментным ретинитом или глаукомой, при которых нарушается экстрафовеальное зрение, испытывают значительные трудности с передвижением, в то время как пациенты с макулодистрофией, при которой, напротив, страдает фовеальное восприятие, выполняют двигательный тест на уровне здоровых людей [9]. Такие различия указывают на существенную роль экстрафовеального зрения в зрительном восприятии и необходимость его более тщательного изучения.

Историческая перспектива

Согласно данным детального обзора по теме экстрафовеального восприятия [4], первые количественные измерения этого процесса были проведены в первой половине XIX в. Нюеск (1840) [10], который исследовал восприятие объектов, находящихся достаточно близко к фовеа, а также Aubert и Foerster (1857) [11], которые предъявляли различные стимулы в течение краткого промежутка времени на расстоянии до 60° от точки фиксации. Их измерения остроты восприятия букв показали, что вплоть до слепого пятна минимально различимый размер стимулов пропорционален значению эксцентриситета. Авторы также сделали вывод о качественном отличии фовеального зрения от экстрафовеального. Во второй половине XIX в. существенно улучшились методы измерения остроты зрения, в том числе периферического. Wertheim (1894) писал о необходимости использования простых легко различимых стимулов, наличии межиндивидуальных различий и зависимости остроты зрения от размера стимулов [12]. В тот же период проводились исследования физиологического субстрата, лежащего в основе экстрафовеального зрения: Wertheim связал его с плотностью рецепторных клеток сетчатки [Ibid.]; Polyak (1932) на основе своих анатомических исследований предположил, что должна существовать математическая функция, описывающая ретинокортикальное картирование [13]; а Talbot и Marshall (1941), изучив центральную часть зрительного поля, получили коэффициент проекции, который можно выразить одним числом [14].

Спустя несколько десятилетий выводы этих исследований нашли отражение в концепции кортикальной магнификации, которая будет рассмотрена ниже.

В рамках изучения экстрафовеального восприятия пространственное внимание, экспериментально исследуемое с XIX в., долгое время являлось предметом лишь небольшого числа исследований. Так, Müller (1825) предположил, что фиксация и внимание могут быть разделены, а Helmholtz (1871) показал это экспериментально и заключил, что для эффективности восприятия пространственное внимание важнее фиксации [4]. Роль пространственного внимания отмечали также гештальт-психологи [7]; однако затем большинство исследователей в области зрительного восприятия переключились на изучение более низкоуровневых процессов, таких как параметры остроты зрения или светочувствительность. Интерес к пространственному вниманию значительно вырос к концу XX в., когда Nikayama и MacKeben указали на временные различия между медленным, сознательно контролируемым «устойчивым» вниманием (sustained attention) и быстрым рефлекторным «преходящим» вниманием (transient attention) [15]. MacKeben также показал, что устойчивое внимание анизотропно с преобладанием горизонтального меридиана [16]. Поскольку большинство исследований остроты экстрафовеального зрения проводилось с использованием парадигм, в которых наблюдателю было заранее известно местоположение следующей цели, анизотропия внимания могла влиять на результаты. Модулирующее влияние пространственного внимания на эффективность перцептивных процессов, в том числе низкоуровневых, было подтверждено и в последующих работах [17].

В отечественной психологии постулировалось интересное разделение зрительной системы не по анатомическому, а по функциональному критерию, что соотносится с концепцией скрытого внимания и различными типами взаимодействия между направленностью взгляда и предметом восприятия. Такая особенность получила название функционального поля зрения [18], которое способно менять свою локализацию и величину в зависимости от характера задачи. Например, если необходимо рассмотреть мелкий элемент сцены, оно сужается до нескольких угловых минут, а когда требуется обнаружить объект в любом месте сцены, оно расширяется до размеров всего зрительного поля. В пользу функционального, а не анатомического, анализа работы сетчатки говорят также исследования Н.Ю. Вергилеса [19], который разработал метод, позволяющий испытуемым в течение длительного периода времени воспринимать изображения, стабилизированные относительно сетчатки. Его исследование было продолжением работ А.Л. Ярбуса [20], обнаружившего, что при такой стабилизации движения глаз выполняют служебную функцию, препятствуя дезадаптации стимулируемых участков сетчатки и исчезновению стимулов спустя 1–3 секунды. В экспериментах Вергилеса [19] участники продемонстрировали способность решать довольно широкий спектр задач (ознакомление с объектом, поиск цели, пересчет элементов, мысленное прохождение лабиринта) и субъективно имели полное впечатление перемещения взгляда. Задачи

нельзя было решить лишь тогда, когда инструкцией вводился запрет на движения глаз. На основе этих результатов Н.Ю. Вергилесом и В.П. Зинченко была предложена гипотеза о «функциональной фовеа», смещение которой относительно сетчатки изменяло состояние ее рецептивных полей. Таким образом, функциональные механизмы способны вносить существенный вклад в зрительное восприятие, в ряде случаев нивелируя влияние анатомической структуры, что указывает на гибкость и адаптивность зрительной системы.

В целом историческая перспектива показывает значительное увеличение количества исследований экстрафовеального восприятия, играющего важную роль в большинстве когнитивных процессов – как достаточно примитивных, так и высокоуровневых. Экстрафовеальное восприятие по сравнению с фовеальным имеет свою специфику и подвержено влиянию целого ряда факторов, которые будут рассмотрены далее.

Концепция кортикальной магнификации

Безусловно, распознавание стимулов и их характеристик значительным образом снижается по мере продвижения от центра сетчатки к периферии. В качестве объяснения обычно указывают снижение количества колбочек по направлению от центра к периферии, в связи с чем острота зрения и, соответственно, возможности распознавания падают. Такой эффект вызван действием так называемого фактора кортикальной магнификации [21], в основе которого лежит идея о том, что при допущении сходства нейронных сетей, обеспечивающих передачу информации от всех областей сетчатки, можно учитывать только вычислительную мощность соответствующей корковой зоны и количество входящих в ее состав нейронов. Данная концепция постулирует, что различия в функциональности центральных и периферических зон сетчатки вызваны разным количеством нейронов зрительной коры, ответственных за обработку поступающей информации: центральные зоны сетчатки обеспечиваются гораздо большим числом нейронов по сравнению с периферическими областями [22]. М-фактор линейной кортикальной магнификации был предложен Daniel и Whitteridge и определялся ими как диаметр первичной зрительной коры, на который проецируется один угловой градус зрительного поля [23]. М-фактор наблюдается для любой ретинотопически организованной структуры и может быть использован в качестве линейного фактора или фактора площади, где последний является квадратом первого.

Несмотря на то, что этот фактор описывает сугубо нейроанатомические особенности, он может успешно использоваться в психофизиологических экспериментах, включающих низкоуровневые перцептивные задачи [21, 23], например для определения размера объектов на периферии, необходимого для их успешного различения. Однако, как заключают авторы обзора по экстрафовеальному восприятию [4], вопрос о выборе анатомического фактора для конкретной задачи остается открытым, и многие исследова-

тели предпочитают использовать масштабирование в качестве преимущественно психофизической, а не нейроанатомической концепции. Например, отмечается [4], что Watson [24] ввел термин «местный пространственный масштаб, эффективный в данном месте зрительного поля», чтобы подчеркнуть, что знания конкретного субстрата, лежащего в основе эффективности решения определенной визуальной задачи, не требуется.

Такая позиция специалистов с опорой на эмпирические психофизиологические данные, а не на математический аппарат, описывающий нейроанатомические закономерности, вызвана в том числе тем, что концепция кортикальной магнификации – это история не только успехов, но и неудач [4]. То, что во многих задачах на зрительное восприятие порог различения линейно изменяется в зависимости от эксцентриситета, было известно еще с середины XIX в. [11]. Гипотеза кортикальной магнификации, озвученная спустя век, вновь породила большое количество исследований. Кульминацией этого стало заявление Rovamo и соавт., что «изображение можно сделать одинаково видимым при любом эксцентриситете, масштабируя его размер с помощью фактора магнификации» [25]. Однако преобладавший энтузиазм замалчивал большое количество опровергающих эмпирических данных, о чем в своей критической работе писал Westheimer [26]. Трудно выделить общий паттерн, согласно которому можно масштабировать любые стимулы в задачах на зрительное восприятие. Более того, на протяжении многих лет задачи, которые считались яркими примерами такой масштабируемости, были отклонены из-за несоответствия эмпирическим данным. Возможно, общей характеристикой масштабируемых задач могло бы быть то, что они в основном задействовали низкоуровневую обработку (до поля V1). Из-за невозможности масштабирования результатов распознавания символов с низким контрастом Strasburger и соавт. пришли к выводу, что задачи более высокого уровня требуют дополнительного масштабирования по непространственным переменным [27].

Для многих визуальных задач М-масштабирование устраняет хоть и не все, но все же большую часть вариаций производительности. Virsu и соавт. в своем анализе семи пространственных пороговых переменных показали, что такое масштабирование учитывает от 85 до 97% дисперсии, а в случаях, когда остается необъяснимая дисперсия, дополнительное масштабирование по какой-либо другой непространственной переменной может уравнять производительность [28]. Например, Rovamo и Raninen в рамках собственной концепции ввели масштабирование освещения сетчатки, которое они назвали «F-масштабированием» [29]. В настоящее время признаны необходимость масштабирования непространственных переменных и решающая роль контраста. К примеру, в работе Mäkelä и соавт. [30] утверждается, что для идентификации изображений лиц на периферии одного пространственного масштабирования недостаточно, однако дополнительное масштабирование контрастности уравнивает успешность выполнения задачи.

Краудинг-эффект

На эффективность экстрафовеального распознавания объектов влияет также эффект чрезмерной концентрации стимулов – краудинг-эффект (crowding effect). Он заключается в том, что затруднения, связанные с различением целевого стимула, обусловлены наличием окружающих его других стимулов, при том что размер цели позволяет ее распознать, если окружающих стимулов нет [31]. Такой эффект объясняется необходимостью соблюдения некоего критического расстояния между целевым стимулом и дистракторами [32]. Аналогами краудинг-эффекта являются такие термины, как скученность (crowding), взаимодействие контуров (contour interaction), эффекты взаимодействия (interaction effects), латеральное торможение (lateral inhibition), латеральная маскировка (lateral masking), маскировка (masking) и подавление окружения (surround suppression). Перечисленные термины означают несколько разные феномены, и некоторые из них, в отличие от других, отражают лежащий в основе механизм. Термин «скученность» – «краудинг» – в настоящее время наиболее популярен [33], поэтому в данной работе будет использоваться именно он.

Влияние скученности стимулов на эффективность восприятия является одной из наиболее характерных черт экстрафовеального зрения [4, 34]. Первое экспериментальное исследование распознавания букв и слов периферическим зрением было проведено Korte [7], который, наряду с порогами эксцентриситета, представил феноменологическое описание процесса восприятия, основанное на довольно большом объеме данных по восьми испытуемым. В качестве стимулов он использовал строчные и прописные буквы римского и готического шрифтов. В дополнение к буквенным стимулам Korte использовал как реальные, так и бессмысленные слова, чтобы проверить влияние семантики. Статья начинается с замечания о том, что при обычном чтении большинство букв видно только экстрафовеально, и это делает периферическое зрение фундаментальным для чтения (и зрения в целом). Результаты исследования Korte были резюмированы в семи феноменах: а) абсорбция и ложное добавление, когда «элемент буквы или целая буква добавляется к другой букве»; б) ложная локализация характеристик как элементов буквы, так и целых букв; в) сбивающие с толку промежуточные перцептивные состояния восприятия; г) добавление несуществующих букв к слову слева или справа (редко); д) сокращение перцептивного образа в определенной области зрительного поля; е) присоединение элементов к воспринимаемому целому; ж) неверная когнитивная установка, например влияние предшествующего знания шрифта и регистра букв и того, являются ли слова осмысленными. Четыре из них (а, б, д, е) связаны с эффектом краудинга или лежат в его основе в виде нарушения различения стимулов или распознавания паттернов в окружении других элементов или паттернов. Некоторые из них отражены в формальных теориях распознавания образов (а, б, в, ж); остальные еще не интегрированы в теоретические модели.

Феномен скученности также известен в офтальмологии и впервые был описан датским офтальмологом Ehlers [35]. В контексте нормального чтения и использования таблиц остроты зрения Ehlers отметил, что при периферическом зрении существуют перцептивные трудности распознавания букв среди других букв. Он также отметил, что количество распознаваемых букв при варьируемом расстоянии между стимулами не зависит от их углового размера. В последующем исследовании [36] с использованием иконической парадигмы Сперлинга было обнаружено, что указатель в виде круга вокруг целевого стимула ухудшал его распознавание, в то время как указатель в виде указательной линии – нет. Спустя несколько лет Вошпа предложил ныне известное эмпирическое правило, согласно которому критическое значение свободного пространства между окружающими стимулами и целью, ниже которого наступает эффект краудинга, составляет примерно половину расстояния цели от центра [32]. Позже в обзоре критических интервалов из исследований краудинга Pelli и соавт. заключили, что соответствующие значения варьируют от 0,1 до 2,7 со средним значением 0,5 и межквартильным размахом от 0,3 до 0,7, что достаточно близко соотносится с исходной закономерностью [33]. Еще одной знаковой работой того времени является исследование Shaw о взаимодействии букв в словах и решающей роли пробелов между рядами букв [37]. В более позднем исследовании Toet и Levi продемонстрировали особый случай, когда стимулы-дистракторы расположены так близко, что эффект скученности обнаруживается даже в фовеа, а расстояние между целью и дистракторами для достижения данного эффекта составило $0,07^\circ$ или даже $0,04^\circ$ [38]. Изучение краудинг-эффекта имеет не только теоретическое, но и практическое применение, например при изучении таких расстройств, как амблиопия и дислексия [4]. Более того, отсутствие краудинг-эффекта у здоровых взрослых, по-видимому, является результатом специального развития зрительной системы: например, Atkinson и соавт. обнаружили, что, несмотря на развитое зрение нормальной остроты у 6-летних детей, они тем не менее демонстрируют восприятие с выраженным эффектом скученности в фовеальной области [39].

Пространственное внимание

Механизмы краудинг-эффекта остаются предметом научных дебатов. В качестве объясняющих гипотез предлагаются такие процессы, как ошибочная интерпретация комбинаций характеристик цели и дистракторов, недостаточная контрастность стимулов, неверное отнесение отдельных характеристик стимулов, подавляющий эффект окружающих объектов, пространственное внимание [4]. Последний из перечисленных механизмов – пространственное внимание – является предметом многочисленных исследований в контексте изучения краудинг-эффекта. В исследовании Wolford и Chambers было впервые разделено влияние пространственного внимания и взаимодействия характеристик объектов (feature interaction) [40]. Эта идея

была затем развита в работе Strasburger и др. [41], предположивших, что в основе недостаточной точности распознавания букв при их окружении дистракторами лежит ограниченное разрешение пространственного внимания.

Пространственное внимание является одним из наиболее интересных механизмов, поскольку оно не только задействовано в феномене краудинга, но также играет значительную роль в процессах экстрафовеального зрения. Одной из методологических проблем при исследовании экстрафовеального восприятия является трудность эмпирического разграничения преаттентивных процессов, обычно понимаемых как параллельная обработка всего поля «снизу вверх», и скрытого внимания, понимаемого как перемещение точки более глубокого анализа по зрительному полю без движений глаз, которые участвуют в подготовке саккад и, таким образом, направляют явное внимание, наблюдаемое в виде движений глаз. Зачастую преаттентивные процессы рассматриваются как особый тип перцептивной обработки, направляющей селективное внимание на конкретный объект и способной обнаружить нечто яркое и легко идентифицируемое еще до перемещения явного внимания [42]. Более того, в некоторых моделях преаттентивные и собственно аттентивные механизмы рассматриваются как разные стороны одного и того же процесса, различающиеся только степенью охвата. Например, в работе Treisman и Gormican преаттентивные процессы определяется как «поиск, при котором внимание широко распределено по всему зрительному полю» [43]. После выбора объекта интереса селективное внимание может переключиться на него либо открыто, явно (в виде движений глаз), либо скрыто (без движений глаз) [44], и затем объекты в зрительном поле исследуются с помощью всех типов внимания в соответствии с задачей. Поскольку и преаттентивная обработка, и скрытое внимание работают неявно для внешнего наблюдателя, их четкая дифференциация представляет собой нетривиальную методологическую проблему, которая на данный момент не решена.

В большинстве ранее рассмотренных нами исследований экстрафовеального зрения использовались достаточно простые буквоподобные стимулы. Перейдем далее к анализу работ, в которых использовались другие, более сложные типы стимулов: распознавание, сегрегация и интеграция текстур и контуров, запоминание и категоризация реальных сцен, идентификация лиц и эмоций.

Распознавание текстур

Сегментация и передача визуальной информации в области, ответственные за анализ текстуры, а также выделение контуров объектов составляют важные этапы предварительной обработки при распознавании образов. Предполагается, что текстурная сегментация происходит автоматически и выполняется параллельно по всему зрительному полю [45]. Кроме того, имеются данные, согласующиеся со сходными исследованиями по поиску признаков, о том, что оптимальный уровень различения тек-

стуры достигается не в фовеальном зрении, а на ближней периферии [4]. Например, в работе Kehrер [46] наблюдателям в течение короткого времени с последующим маскированием предъявлялись текстуры, состоящие из однородно ориентированных линий, встроенных в ортогонально ориентированные элементы фона. Выяснилось, что производительность и с точки зрения точности, и с точки зрения времени реакции оказалась оптимальной на ближней периферии. Снижение пространственной частоты путем сокращения расстояния между элементами текстуры привело к смещению максимальной производительности далее к периферии. Scialfa и Joffe воспроизвели и расширили результаты Kehrер, по отдельности проварьировав размер элементов и расстояние между ними, устранив тем самым влияние пространственной частоты и градиента текстуры [47]. Так же, как и Kehrер, они обнаружили обратную зависимость между пространственной частотой и эксцентриситетом, оптимальным для производительности, с максимальной чувствительностью при эксцентриситете $4,7^\circ$ для низкочастотных изображений и $2,6^\circ$ для высокочастотных. В качестве возможного объяснения снижения эффективности текстурной сегментации в фовеальном зрении Scialfa и Joffe указали преобладание мелкоклеточных структур с медленными латентностью ответа и скоростью проводимости, а также предпочтение более высоких пространственных частот и увеличение количества крупноклеточных структур вне фовеа. При выраженном эксцентриситете уменьшающееся пространственное разрешение становится ограничивающим фактором, что в конечном итоге приводит к быстрому падению производительности в сегментации.

Оптимальный эксцентриситет для текстурной сегрегации управляется также вниманием, что указывает на определенную восприимчивость данного процесса к обработке «сверху вниз» [4]. Yeshurun и Carrasco показали, что подсказка о потенциальном местоположении цели приводит к увеличению производительности при любом эксцентриситете, за исключением фовеа, где наблюдается обратный результат [48]. Авторы объясняют такие различия улучшением пространственного разрешения в результате работы внимания. Однако затем было показано, что такая интерпретация применима только к задачам на преходящее внимание (transient attention), в то время как для устойчивого внимания (sustained attention) подсказка повышает производительность при любом эксцентриситете, включая фовеа [49], что позволяет предположить, что длительно удерживаемое внимание представляет собой более гибкий механизм.

Восприятие сцен реального мира

Сцены из реального мира занимают весь объем зрительного поля, и даже в лабораторных условиях, когда сцены, демонстрируемые на экране монитора, занимают лишь часть зрительного поля, можно выделить фовеальную и экстрафовеальную области изображения. На сегодняшний день существует достаточно много эмпирических данных, доказывающих, что

испытываемые способны улавливать и извлекать семантическую информацию из реальных сцен даже при очень коротком времени предъявления, в ряде работ не превышающем 50 мс (см., напр.: [50]). Однако влияние эксцентриситета на распознавание сути сцены стало предметом систематических исследований относительно недавно. В работе Velisavljevic и Elder [51] на материале естественных сцен исследовалась кратковременная зрительная память и измерялась эффективность распознавания фрагментов изображения как функции эксцентриситета для обычных и зашумленных изображений природных сцен. Изображения размером $31 \times 31^\circ$ предъявлялись в течение 70 мс, после чего демонстрировались два небольших изображения размером $3,9^\circ$ – целевой блок, являвшийся фрагментом представленного изображения, и блок-дистрактор. Задачей испытуемых было идентифицировать целевой блок. Несмотря на то, что целевые блоки содержали только фрагменты изображения, а не объекты целиком, фрагменты обычных изображений распознавались лучше зашумленных, если они находились рядом с точкой фиксации; в то время как с увеличением эксцентриситета это преимущество линейно снижалось и полностью исчезало при удаленности от центра порядка 15° . Пороги распознавания для зашумленных изображений были выше случайного угадывания при отсутствии каких-либо различий в зависимости от эксцентриситета. Контрольные эксперименты показали, что преимущество незашумленного изображения нельзя объяснить большей заметностью (saliency) содержания изображения рядом с центром фиксации и что снижение этого преимущества с увеличением эксцентриситета вызвано сбоем на этапе обнаружения и кодирования, а не извлечения. Инвертирование изображений снизило, но не устранило до конца преимущество незашумленных сцен, а также не повлияло на различия в зависимости от фактора эксцентриситета.

Такие результаты свидетельствуют о том, что преимущество незашумленных изображений реальных сцен нельзя объяснить влиянием семантических ключей [4]. Различия между обычными и зашумленными изображениями являются также аргументом против влияния факторов низкого уровня, таких как острота зрения, которые должны были одинаково влиять на успешность выполнения проб в обоих условиях. Напротив, эти результаты могут означать, что кратковременная зрительная память в значительной степени зависит от конфигурационных ключей среднего уровня, связанных с формой, сегментацией фигуры / фона и пространственным расположением объектов, и такие ключи оказываются эффективными только в пределах центральных 30° зрительного поля [51].

Исследователи Larson и Loschky провели сравнительный анализ вклада центрального и периферического зрения в распознавание сути сцены, определяемое как способность классифицировать сцену с помощью одного слова или фразы [52]. Изображения сцен предъявлялись в течение 106 мс в трех экспериментальных условиях: «Окно», при котором показывалась только центральная часть изображения, а периферическая блокировалась; «Скотом», при котором, напротив, показывалась только периферия изоб-

ражения, а центр закрывался; и контрольное условие, при котором изображение демонстрировалось целиком. В контрольном условии размер изображений составлял $27 \times 27^\circ$, в условии «Окно» радиус видимого сектора изображения варьировал от 1 до $13,6^\circ$, а в условии «Скотомы» также от 1 до $13,6^\circ$ изменялся радиус закрытого сектора изображения. Задачей испытуемых было определить, соответствует ли предъявляемое после пробы название («улица», «лес», «пляж» и т.д.) целевому изображению. Результаты показали, что для определения сути реальных сцен периферическое зрение оказалось более эффективным, чем центральное. В условии «скотомы» успешность решения задачи не отличалась от таковой в контрольном условии при радиусе менее 11° , в то время как для условия «окна» для достижения аналогичной эффективности был необходим радиус не менее 11° . Критический радиус, при котором сходились кривые производительности двух экспериментальных условий, составил $7,4^\circ$. Основываясь на концепции кортикальной магнификации, Larson и Loschky получили предсказываемые значения критического радиуса в диапазоне от $2,4$ до $3,2^\circ$, что существенно меньше значения, полученного эмпирически; и это указывает на то, что периферическое зрение играет более важную роль в распознавании сути сцен, чем предсказывается концепцией кортикальной магнификации.

В ряде исследований изучалась специфика распознавания элементов естественных сцен, находящихся на удалении 10° и более от центра. В работе Thorp и соавт. [53] задачей участников было определить присутствие или отсутствие изображений животных, предъявляемых в течение 28 мс. Фотографии могли появляться в случайных местах вдоль горизонтальной оси монитора почти на всем протяжении зрительного поля. Для центрального зрения точность выполнения составила 93% и затем линейно снижалась по мере увеличения эксцентриситета. Однако даже при самом крайнем значении эксцентриситета (70°) испытуемые набрали 60,6% правильных ответов, что значительно выше случайного угадывания (50%), при том что местоположение стимулов было случайным, соответственно, возможность использовать запланированное перемещение внимания была исключена. Интересно, что, по отчетам испытуемых, успешное распознавание зачастую субъективно воспринималось как угадывание и не позволяло идентифицировать животных, только определять их наличие или отсутствие.

Категориальный поиск

С распознаванием сложных зрительных стимулов тесно связана тема категориального поиска, когда целевой объект задается не изображением, а названием категории, соответственно, наблюдатель не знает заранее конкретных характеристик объекта. Данный вид поиска, несмотря на его очевидную экологичность, исследуется гораздо реже. Одно из первых исследований категориального поиска было проведено Jonides и Gleitman, которые продемонстрировали влияние семантической информации на эффективность поиска [54]. Далее Dahan и Tanenhaus показали, что ошибки испыты-

емых, как правило, связаны с категорией стимула, а не с его внешними характеристиками: при поиске изображения змеи участники могли фиксировать изображение веревки, но не наоборот [55]. Такая асимметрия указывает на преобладающую роль семантики, категории, а не визуального сходства цели и дистракторов. Известным исследователем в области категориального поиска является Zelinsky (см., напр.: [56]), который показал, что при поиске объектов реального мира участники значимо чаще случайного совершают первую саккаду к целевому стимулу, что свидетельствует о предварительной экстрафовеальной обработке всего зрительного поля с опорой на семантическую информацию о цели, причем эффективность категориального поиска пропорциональна количеству информации о целевом объекте [Там же].

Исследования с использованием изображений реальных сцен в парадигме двойной задачи показали отсутствие ухудшения идентификации цели на периферии при выполнении сложной задачи в точке фиксации. Такой результат позволяет предположить, что репрезентации объектов могут обрабатываться параллельно, обеспечивая эффективную категоризацию и идентификацию даже вне фокуса фиксации и внимания [57, 58]. В рамках концепции категориального поиска исследовалась также эффективность распознавания таких сложных стимулов, как геометрические фигуры. В серии исследований [59, 60] было показано, что относительно простые стимулы, такие как круг или квадрат, могут быть без труда распознаны экстрафовеально, в то время как более сложные стимулы, например пирамиды, в большинстве случаев требуют фовеального анализа. Кроме того, отмечается значительное влияние факторов дистрактора и пространственной ориентации на эффективность экстрафовеального распознавания геометрических фигур.

Рассмотренные исследования в области категориального поиска подтверждают, что сложные объекты могут быть достаточно эффективно идентифицированы экстрафовеальным зрением по названию категории целевого объекта.

Распознавание лиц и эмоций

Человеческие лица представляют собой эволюционно важный и особенно сложный тип визуальных стимулов, однако работ, посвященных экстрафовеальному распознаванию лиц, на данный момент относительно немного. В одном из первых исследований продемонстрировано, что даже для небольших эксцентриситетов (2°) масштабирования размера в соответствии с кортикальной магнификацией оказывается недостаточно, чтобы уравнивать характеристики распознавания в фовеальной и экстрафовеальной областях для зашумленных изображений лиц [4]. В работе Mäkelä et al. [30] была измерена контрастная чувствительность для идентификации лица в зависимости от размера изображения (от $0,2$ до $27,5^\circ$) и эксцентриситета (от 0 до 10°). Стимулы включали в себя четыре черно-белых изображения, которые содержали только черты лица и размер которых был скорректиро-

ван с учетом равного межзрачкового расстояния. Результаты подтвердили на материале буквоподобных стимулов выводы Strasburger и соавт. [27] о том, что одного только масштабирования по размеру недостаточно для уравнивания производительности фовеального и экстрафовеального восприятия – необходимо было также менять контрастность изображений.

Дальнейшее понимание механизмов, лежащих в основе снижения эффективности распознавания лиц, представлено Martelli, Majaj и Pelli [61], которые исследовали влияние краудинга на распознавание лиц и слов. Для этого они измерили пороги контрастности букв и частей лица (в частности, области рта) в условиях наличия или отсутствия окружающих цель символов или других черт лица. Стимулы предъявлялись в течение 200 мс в правом поле зрения с эксцентриситетом до 12°. В каждой пробе испытуемый должен был определить целевой стимул (одну из пяти букв или одно из трех изображений рта соответственно). При экстрафовеальном восприятии наличие дистракторов вокруг цели ухудшало выполнение для обоих типов стимулов. В следующем эксперименте снижение производительности было скомпенсировано путем увеличения расстояния между целевым стимулом и окружением, и это критическое расстояние изменялось пропорционально эксцентриситету вне зависимости от размера стимула. Такой результат указывает на влияние краудинг-эффекта и на этот тип объектов. Константа пропорциональности, полученная Martelli и соавт., составила 0,34, что несколько меньше, чем значение 0,5 в законе Bouma [32], однако находится в пределах диапазона значений соответствующих задач [33]. Результаты эксперимента Martelli и коллег позволяют расширить действие закона Bouma, изначально установленного для распознавания символов и для описания интерференции между отдельными объектами, на феномен интерференции элементов, принадлежащих одному и тому же объекту. Учитывая фундаментальную роль частей и характеристик в структурных моделях распознавания объектов, эти результаты свидетельствуют о том, что именно скученность является основным ограничением для распознавания периферийных объектов.

Помимо идентификационных параметров, лица передают также информацию об эмоциях. Несмотря на то, что обработка эмоциональных выражений задействует отдельные функциональные и нейронные пути [62], она также использует аналогичные механизмы для анализа конфигурации лицевых компонентов [63]. В отличие от лиц, эмоции легко могут быть отнесены к конкретным категориям, сходным у большинства людей, что позволяет предположить, что эмоции можно распознать даже периферийным зрением [64].

В эксперименте Goren и Wilson испытуемые определяли эмоциональные выражения (радость, страх, гнев и грусть) в условиях фовеального и экстрафовеального зрения (эксцентриситет составил 8°) [65]. Несмотря на масштабированное увеличение размеров стимулов на периферии, успешность выполнения проб в экстрафовеальном условии была ниже по сравнению с фовеальным, а значимых различий между ними не было обнаружено

только для изображений лиц, выражавших радость. В последующем эксперименте Calvo и соавт. [66] участники должны были сопоставить предъявленное эмоциональное выражение со словом, которое либо отражало эмоцию на целевом стимуле, либо нет. Целевые изображения лиц предъявлялись в течение 150 мс с эксцентриситетом $2,5^\circ$ случайным образом слева или справа от точки фиксации в целях нивелирования влияния скрытого внимания. Выяснилось, что счастливые лица вызывали значительно более быстрые и правильные ответы по сравнению с другими эмоциями, а также были меньше подвержены влиянию инверсии стимулов.

Интересное исследование было проведено Calvo и соавт., которые предъявляли пары фотографий и просили испытуемых определить содержание сцены (младенцы, нападение на человека и т.д.) и ее эмоциональную валентность (приятность–неприятность) [67]. Стимулы показывались в течение 150 мс на расстоянии не менее $6,5^\circ$ от центра. Результаты выявили, что уровень распознавания эмоциональных сцен был выше случайного, а выполнение задачи было более быстрым и точным в левом поле, что указывает на различия в экстрафовеальном восприятии эмоциональных и нейтральных сцен, доминирование правого полушария мозга в эмоциональной обработке, которая зависела также от пола испытуемого и валентности сцены, а также то, что грубая оценка эффективности не требует участия фовеального зрения.

Таким образом, исследования на материале сложных стимулов показывают, что экстрафовеальное восприятие может быть достаточно эффективным при распознавании конкретных объектов и их частей, а также при идентификации семантических и эмоциональных параметров. В целом результаты экспериментов демонстрируют зависимость успешности выполнения задачи от эксцентриситета, значения которого не всегда соответствуют прогнозам кортикального масштабирования размера и основных показателей остроты зрения. Одна из причин может заключаться в том, что в основе распознавания объектов лежат конфигурационные ключи среднего уровня, а не только низкоуровневые характеристики. Такие конфигурационные сигналы могут быть обусловлены процессами перцептивной организации, которые объединяют локальные характеристики в контуры и разделяют контуры на части. Кроме того, было подтверждено влияние краудинг-эффекта, который наблюдается не только для простых стимулов, но и для достаточно сложных, а также не только для разных объектов, но и для разных частей одного и того же объекта.

Возможности тренировки экстрафовеального восприятия

Интересным и практикоориентированным направлением исследований является возможность тренировки экстрафовеального восприятия. Большинство исследований, посвященных этому вопросу, измеряли влияние тренировки на элементарные зрительные функции, такие как определение пространственной ориентации, чувствительность к контрасту и ряд показа-

телей остроты зрения. Производительность экстрафовеального зрения для некоторых из этих функций, например для определения пространственной ориентации, деления пополам и остроты зрения по Вернье, можно улучшить с помощью тренировки до трех раз (см. напр.: [68]). В то же время возможность повышения качества выполнения задач на пространственное разрешение, таких как острота зрения по Ландольту или разрешающая способность по строкам, путем тренировки представляется сомнительной [69]. В целом в таких обучающих экспериментах участники проходят несколько тысяч проб в течение нескольких дней, а возможности перцептивного обучения имеют значительную индивидуальную вариативность и наблюдаются не у всех субъектов [68].

По всей видимости, повышение производительности экстрафовеального восприятия является следствием одновременной работы нескольких механизмов, действующих на разных уровнях зрительной системы [70]. Подтверждением этого предположения являются результаты нескольких исследований. В одном из них [71] использовалась парадигма двойного обучения, включавшая две несвязанные задачи (различение контраста и различение ориентации), выполняемые в разных местах сетчатки. По результатам был обнаружен выраженный перенос производительности для задачи, решаемой в одном месте сетчатки, на место выполнения другой задачи. Аналогичный эффект был показан в работе Zhang и соавт. [72], которые сообщили о переносе навыка различения ориентации в новое место сетчатки. Авторы интерпретируют такой эффект как результат взаимодействия фовеальной и периферической обработки, которое может включать обучение на более центральных участках коры. Альтернативным объяснением может выступить статистическая природа процесса обучения, не предполагающая прямой связи с мозговыми участками. На данный момент вопрос наличия точной нейроанатомической структуры, лежащей в основе перцептивного обучения, остается нерешенным [73].

Основные ограничения экстрафовеального зрения и, соответственно, возможностей его тренировки связаны с эффектом скученности [4]. В ряде исследований рассматривалась возможность повышения эффективности решения перцептивных задач с краудинг-эффектом. Chung, Legge и Cheung измеряли эффективность распознавания трехбуквенных символов вдоль линий с 10-градусным эксцентриситетом в верхнем или нижнем полях зрения [74]. Выяснилось, что скорость распознавания улучшилась в результате ежедневных тренировок в течение четырех дней, что отразилось также в значительном увеличении скорости чтения, измеренной в отдельном эксперименте при тех же эксцентриситетах с использованием парадигмы быстрого последовательного предъявления зрительных стимулов (rapid serial visual presentation). Наблюдался также перенос показателей как распознавания букв, так и скорости чтения от «обученной» половины зрительного поля к нетренированной; и этот эффект сохранялся по крайней мере в течение трех месяцев после обучения. В последующем эксперименте Chung проверил гипотезу о влиянии тренировки на распознавание сред-

них букв в трехбуквенных сочетаниях при варьировании расстояния между буквами [75]. В этом эксперименте обучение длилось уже шесть дней и использовалось только одно местоположение стимулов с эксцентриситетом 10° в нижнем поле зрения. Послетренировочный тест показал увеличение производительности на 88%, однако, в отличие от Chung и соавт. [74], существенного влияния на скорость чтения обнаружено не было. Повышение скорости чтения в экстрафовеа путем тренировки стало фокусом исследования Yu и соавт., обнаруживших улучшение показателей как в тренированном нижнем поле зрения (на 41%), так и в нетренированном верхнем (на 27%) [76].

Sup и соавт. в рамках парадигмы маскировки шума (noise-masking paradigm) провели эксперимент, в котором участники в течение шести дней обучались определять буквы, окруженные дистракторами, расположенные с эксцентриситетом 10° в нижнем правом квадранте [77]. Перед и после серии тренировок проводилось контрольное тестирование, причем второе включало предъявление стимулов на тех же участках сетчатки, что и в тренировочном условии, однако в контрольном буквы предъявлялись на фоне белого шума в условиях наличия и отсутствия окружающих стимулов. Результаты выявили улучшение распознавания букв в обоих указанных условиях. В дополнительном контрольном тестировании исследователи обнаружили, что снижение краудинг-эффекта сохранялось как минимум в течение шести месяцев.

Рассмотренные исследования перцептивного обучения имели своим фокусом повышение эффективности распознавания объектов на ранней стадии зрительной обработки и проводились на материале простых (линии, решетки) или хорошо знакомых (буквы) стимулов. Однако особенный исследовательский интерес представляет возможность улучшения распознавания целых категорий, выступающих детерминантами перцептивной классификации. Jüttner и Rentschler продемонстрировали различия в эффективности обучения в задачах на различение (когда необходимо было отнести стимул – решетку Габора – к одному из двух классов) и категоризацию (при которой классов было три) [78]. При обучении категоризации испытуемые учили все три класса одновременно, а при обучении различению они проходили три последовательных эксперимента, в которых обучались различать попарно объекты первого–второго классов, второго–третьего и первого–третьего. Обучение обеим задачам проводилось в условиях фовеального и экстрафовеального зрения (на удалении 3° от центра фиксации), причем при экстрафовеальном предъявлении размер стимулов был увеличен в соответствии с коэффициентом магнификации. Эффективность решения задачи на различение быстро выросла в ходе тренировок как в фовеа, так и в экстрафовеа, в то время как в задаче на категоризацию производительность повысилась только для фовеального предъявления, а скорость обучения в экстрафовеальном условии была ниже в 6 раз. Последующий эксперимент показал наличие переноса с задачи дискриминации на задачу категоризации, однако только для фовеального условия. Авторы

изучили характер ошибок испытуемых и предположили, что в случае экстрафовеального предъявления задачи на категоризацию перцептивной размерности экстрафовеа оказывается недостаточно для одновременного различения сразу нескольких классов по нескольким характеристикам, тогда как задача дискриминации, имеющая всего одно измерение, может решаться экстрафовеально вполне успешно. Трудности обучения категоризации экстрафовеально предъявляемых стимулов могут быть преодолены путем длительного обучения, причем предполагается, что на нейронном уровне категоризация осуществляется на поздних этапах зрительной обработки. Так, было показано, что при усвоении категорий паттернов наблюдаются более сложные эффекты латерализации и гораздо меньшее влияние места предъявления тренировочных стимулов [79].

Несмотря на значительное влияние эксцентриситета на многие перцептивные параметры, способность распознавать знакомые объекты удивительно высока практически по всему зрительному полю. В эксперименте Biederman и Соорег просили участников называть объекты реального мира размером 4° , предъявляемые на расстоянии $2,4^\circ$ слева и справа от точки фиксации [80]. Во второй части эксперимента использовался прайминг – кратковременно предъявляемый стимул с варьированием размера (тот же, что был в первой части, и меньший) и вида (тот же либо другой представитель той же категории). Выяснилось, что прайминг улучшил время и точность ответа независимо от вида и размера стимула, причем наибольший эффект наблюдался для того же изображения стимула независимо от размера.

На основе рассмотренных исследований можно заключить, что экстрафовеальное восприятие до определенной степени поддается влиянию обучения во многих видах задач, и это обучение может осуществляться как на ранних этапах перцептивной обработки, так и на более высоких уровнях усвоения категорий. Перцептивное обучение, как правило, специфично по отношению к месту сетчатки, позволяет повысить уровень элементарных зрительных функций, таких как различение ориентации, чувствительность к контрасту и некоторые параметры остроты зрения, а также способно снизить краудинг-эффект. Обучение категоризации, вероятно, задействует более высокие уровни обработки, демонстрирует меньшую специфичность к области сетчатки и в целом гораздо менее эффективно.

Выводы

Рассмотренные исследования показывают, что процессы экстрафовеального восприятия оказываются гораздо более интересными и автономными, чем считалось ранее: оно не просто является вспомогательной системой для фовеального зрения, но позволяет решать широкий спектр перцептивных задач, включая идентификацию достаточно сложных объектов и распознавание сути целых сцен. Наиболее важными факторами, ограничивающими возможности экстрафовеального зрения, оказываются снижение остроты зрения вследствие снижения числа колбочек и кра-

удинг-эффект, при котором окружающие объекты, расположенные слишком близко к цели, мешают ее распознаванию. Результаты экспериментов по тренировке экстрафовеального восприятия указывают на потенциальную возможность обучения, что свидетельствует о гибкости и адаптивности всей системы зрительного восприятия.

Литература

1. Rosenholtz R. Capabilities and Limitations of Peripheral Vision // *Annual Review of Vision Science*. 2016. Vol. 2 (1). P. 437–457. DOI: 10.1146/annurev-vision-082114-035733
2. Iwasaki M., Inomata H. Relation between Superficial Capillaries and Foveal Structures in the Human Retina // *Investigative Ophthalmology & Visual Science*. 1986. Vol. 27, is. 12. P. 1698–1705.
3. Kolb H., Fernandez E., Nelson R. *Webvision: The Organization of the Retina and Visual System*. John Moran Eye Center, University of Utah, 2011.
4. Strasburger H., Rentschler I., Jüttner M. Peripheral Vision and Pattern Recognition: A review // *Journal of Vision*. 2011. Vol. 11, is. 5. P. 13–13. DOI: 10.1167/11.5.13
5. Krantz J.H. The stimulus and anatomy of the visual system // Krantz J.H. *Experiencing Sensation and Perception*. Sage, 2012. URL: <https://psych.hanover.edu/javatest/media/Chapter03.html>
6. Poletti M., Rucci M., Carrasco M. Selective attention within the foveola // *Nature Neuroscience*. 2017. Vol. 20, is. 10. P. 1413. DOI: 10.1038/nn.4622
7. Korte W. Über die Gestaltauffassung im indirekten Sehen // *Zeitschrift für Psychologie*. 1923. Vol. 93. P. 17–82.
8. Loschky L.C. et al. The importance of information localization in scene gist recognition // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2007. Vol. 33, is. 6. P. 1431. DOI: 10.1037/0096-1523.33.6.1431
9. Popescu M.L. et al. Age-related eye disease and mobility limitations in older adults // *Investigative Ophthalmology & Visual Science*. 2011. Vol. 52, is. 10. P. 7168–7174. DOI: 10.1167/iovs.11-7564
10. Hueck A. Über die Grenzen des Sehvermögens // *Müllers Archiv für Anatomic, Physiologie und Wissenschaftliche Medizin*. 1840. Vol. 1840. P. 82–97.
11. Aubert H.R., Foerster C.F.R. Beiträge zur Kenntnisse der indirecten Sehens // *Graefes Archiv für Ophthalmologie*. 1857. Vol. 3. P. 1–37.
12. Wertheim T. Über die indirekte Sehscharfe // *Zeitschrift für Psychologie*. 1894. Vol. 7. P. 172–187.
13. Polyak S.L. *The Main Afferent Fiber Systems of the Cerebral Cortex in Primates: An Investigation of the Central Portions of the Somato-sensory, Auditory and Visual Paths of the Cerebral Cortex*. University of California Press, 1932.
14. Talbot S.A., Marshall W.H. Physiological Studies on Neural Mechanisms of Visual Localization and Discrimination // *American Journal of Ophthalmology*. 1941. Vol. 24, is. 11. P. 1255–1264. DOI: 10.1016/S0002-9394(41)91363-6
15. Nakayama K., Mackeben M. Sustained and Transient Components of Focal Visual Attention // *Vision Research*. 1989. Vol. 29, is. 11. P. 1631–1647. DOI: 10.1016/0042-6989(89)90144-2
16. Mackeben M. Sustained focal attention and peripheral letter recognition // *Spatial Vision*. 1999. Vol. 12, is. 1. P. 51–72. DOI: 10.1163/156856899x00030
17. Carrasco M., Williams P.E., Yeshurun Y. Covert attention increases spatial resolution with or without masks: Support for signal enhancement // *Journal of Vision*. 2002. Vol. 2, is. 6. P. 467–479. DOI: 10.1167/2.6.4
18. Гиппенрейтер Ю.Б. *Движения человеческого глаза*. М : Изд-во Моск. ун-та, 1978. 256 с.

19. Вергилес Н.Ю. Исследование деятельности и функциональное моделирование сенсорного звена зрительной системы : автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1967. 27 с.
20. Ярбус А.Л. Роль движений глаз в процессе зрения. М. : Наука, 1965. 161 с.
21. Rovamo J., Virsu V. An estimation and application of the human cortical magnification factor // *Experimental Brain Research*. 1979. Vol. 37, is. 3. P. 495–510. DOI: 10.1007/BF00236819
22. Harvey B.M., Dumoulin S.O. The relationship between cortical magnification factor and population receptive field size in human visual cortex: constancies in cortical architecture // *Journal of Neuroscience*. 2011. Vol. 31, is. 38. P. 13604–13612. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.2572–11.2011
23. Daniel P.M., Whitteridge D. The representation of the visual field on the cerebral cortex in monkeys // *The Journal of Physiology*. 1961. Vol. 159, is. 2. P. 203–221. DOI: 10.1113/jphysiol.1961.sp006803
24. Watson A.B. Estimation of local spatial scale // *JOSA A*. 1987. Vol. 4, is. 8. P. 1579–1582. DOI: 10.1364/JOSAA.4.001579
25. Rovamo J., Virsu V., Näsänen R. Cortical magnification factor predicts the photopic contrast sensitivity of peripheral vision // *Nature*. 1978. Vol. 271, is. 5640. P. 54–56. DOI: 10.1038/271054a0
26. Westheimer G. The spatial grain of the perifoveal visual field // *Vision Research*. 1982. Vol. 22, is. 1. P. 157–162. DOI: 10.1016/0042–6989(82)90177–8
27. Strasburger H., Rentschler I., Harvey Jr L. O. Cortical magnification theory fails to predict visual recognition // *European Journal of Neuroscience*. 1994. Vol. 6, is. 10. P. 1583–1588. DOI: 10.1111/j.1460–9568.1994.tb00548.x
28. Virsu V., Näsänen R., Osmoviita K. Cortical magnification and peripheral vision // *JOSA A*. 1987. Vol. 4, is. 8. P. 1568–1578. DOI: 10.1364/josaa.4.001568
29. Rovamo J., Raninen A. Critical flicker frequency and M–scaling of stimulus size and retinal illuminance // *Vision Research*. 1984. Vol. 24, is. 10. P. 1127–1131. DOI: 10.1016/0042–6989(84)90166–4
30. Mäkelä P. et al. Identification of facial images in peripheral vision // *Vision Research*. 2001. Vol. 41, is. 5. P. 599–610. DOI: 10.1016/S0042–6989(00)00259–5
31. Lettvin J.Y. On seeing sidelong // *The Sciences*. 1976. Vol. 16, is. 4. P. 10–20. DOI: 10.1002/j.2326–1951.1976.tb01231.x
32. Bouma H. Interaction effects in parafoveal letter recognition // *Nature*. 1970. Vol. 226, is. 5241. P. 177–178. DOI: 10.1038/226177a0
33. Pelli D.G., Palomares M., Majaj N.J. Crowding is unlike ordinary masking: Distinguishing feature integration from detection // *Journal of Vision*. 2004. Vol. 4, is. 12. P. 1136–1169. DOI: 10.1167/4.12.12
34. Levi D.M. Crowding – An essential bottleneck for object recognition: A mini–review // *Vision Research*. 2008. Vol. 48, is. 5. P. 635–654. DOI: 10.1016/j.visres.2007.12.009
35. Ehlers H.V. The movements of the eyes during reading // *Acta Ophthalmologica*. 1936. Vol. 14, is. 1–2. P. 56–63. DOI: 10.1111/j.1755–3768.1936.tb07306.x
36. Averbach E., Coriell A.S. Short-term memory in vision // *The Bell System Technical Journal*. 1961. Vol. 40, is. 1. P. 309–328. DOI: 10.1002/j.1538–7305.1961.tb03987.x
37. Shaw P. Processing of tachistoscopic displays with controlled order of characters and spaces // *Perception & Psychophysics*. 1969. Vol. 6, is. 5. P. 257–266. DOI: 10.3758/BF03210094
38. Toet A., Levi D. M. The two-dimensional shape of spatial interaction zones in the parafovea // *Vision Research*. 1992. Vol. 32, is. 7. P. 1349–1357. DOI: 10.1016/0042–6989(92)90227–A
39. Atkinson J. et al. Visual crowding in young children // *Detection and Measurement of Visual Impairment in Pre-Verbal Children*. Dordrecht : Springer, 1986. P. 201–213.

40. Wolford G., Chambers L. Lateral masking as a function of spacing // *Perception & Psychophysics*. 1983. Vol. 33, is. 2. P. 129–138. DOI: 10.3758/bf03202830
41. Strasburger H., Harvey L.O., Rentschler I. Contrast thresholds for identification of numeric characters in direct and eccentric view // *Perception & Psychophysics*. 1991. Vol. 49, is. 6. P. 495–508. DOI: 10.3758/bf03212183
42. Wolfe J.M., Utochkin I.S. What is a preattentive feature? // *Current Opinion in Psychology*. 2019. Vol. 29. P. 19–26. DOI: 10.1016/j.copsyc.2018.11.005
43. Treisman A., Gormican S. Feature analysis in early vision: evidence from search asymmetries // *Psychological Review*. 1988. Vol. 95, is. 1. P. 15–48. DOI: 10.1037/0033-295x.95.1.15
44. Posner M.I. Orienting of attention: Then and now // *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 2016. Vol. 69, is. 10. P. 1864–1875. DOI: 10.1080/17470218.2014.937446
45. Julesz B. Textons, the elements of texture perception, and their interactions // *Nature*. 1981. Vol. 29. P. 19–26. DOI: 10.1038/290091a0
46. Kehrner L. Perceptual segregation and retinal position // *Spatial Vision*. 1987. Vol. 2, is. 4. P. 247–261. DOI: 10.1163/156856887x00204
47. Scialfa C.T., Joffe K.M. Texture segmentation as a function of eccentricity, spatial frequency and target size // *Spatial Vision*. 1995. Vol. 9, is. 3. P. 325–342. DOI: 10.1163/156856895x00034
48. Yeshurun Y., Carrasco M. Attention improves or impairs visual performance by enhancing spatial resolution // *Nature*. 1998. Vol. 396, is. 6706. P. 72–75. DOI: 10.1038/23936
49. Yeshurun Y., Montagna B., Carrasco M. On the flexibility of sustained attention and its effects on a texture segmentation task // *Vision Research*. 2008. Vol. 48, is. 1. P. 80–95. DOI: 10.1016/j.visres.2007.10.015
50. Fei-Fei L. et al. What do we perceive in a glance of a real-world scene? // *Journal of Vision*. 2007. Vol. 7, is. 1. P. 1–29. DOI: 10.1167/7.1.10
51. Velisavljević L., Elder J.H. Visual short-term memory for natural scenes: Effects of eccentricity // *Journal of Vision*. 2008. Vol. 8, is. 4. P. 1–17. DOI: 10.1167/8.4.28
52. Larson A.M., Loschky L.C. The contributions of central versus peripheral vision to scene gist recognition // *Journal of Vision*. 2009. Vol. 9, is. 10. P. 1–16. DOI: 10.1167/9.10.6
53. Thorpe S.J. et al. Detection of animals in natural images using far peripheral vision // *European Journal of Neuroscience*. 2001. Vol. 14, is. 5. P. 869–876. DOI: 10.1046/j.0953-816x.2001.01717.x
54. Jonides J., Gleitman H. A conceptual category effect in visual search: O as letter or as digit // *Perception & Psychophysics*. 1972. Vol. 12, is. 6. P. 457–460. DOI: 10.3758/BF03210934
55. Dahan D., Tanenhaus M.K. Looking at the rope when looking for the snake: conceptually mediated eye movements during spoken-word recognition // *Psychonomic Bulletin & Review*. 2005. Vol. 12, is. 3. P. 453–459. DOI: 10.3758/bf03193787
56. Schmidt J., Zelinsky G.J. Short article: Search guidance is proportional to the categorical specificity of a target cue // *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 2009. Vol. 62, is. 10. P. 1904–1914. DOI: 10.1080/17470210902853530
57. Greene M.R., Fei-Fei L. Visual categorization is automatic and obligatory: evidence from Stroop-like paradigm // *Journal of Vision*. 2014. Vol. 14, is. 1. DOI: 10.1167/14.1.14. URL: <https://jov.arvojournals.org/article.aspx?articleid=2193927>
58. Cimminella F., Della Sala S., Coco M.I. Extra-foveal Processing of Object Semantics Guides Early Overt Attention During Visual Search // *Attention, Perception, & Psychophysics*. 2020. Vol. 82, is. 2. P. 655–670. DOI: 10.3758/s13414-019-01906-1
59. Кричевец А.Н. и др. Возможности экстрафовеального восприятия геометрических фигур // *Вопросы психологии*. 2017. № 6. С. 117–128.
60. Дренёва А.А., Кричевец А.Н., Чумаченко Д.В., Шварц А.Ю. Экстрафовеальный анализ категориально заданных трехмерных фигур // *Сибирский психологический журнал*. 2019. № 72. С. 68–92. DOI: 10.17223/17267080/72/4

61. Martelli M., Majaj N.J., Pelli D.G. Are faces processed like words? A diagnostic test for recognition by parts // *Journal of Vision*. 2005. Vol. 5, is. 1. P. 58–70. DOI: 10.1167/5.1.6
62. Ungerleider L.G., Haxby J.V. ‘What’ and ‘where’ in the human brain // *Current Opinion in Neurobiology*. 1994. Vol. 4, is. 2. P. 157–165. DOI: 10.1016/0959-4388(94)90066-3
63. Calder A.J. et al. Configural information in facial expression perception // *Journal of Experimental Psychology: Human perception and performance*. 2000. Vol. 26, is. 2. P. 527–551. DOI: 10.1037/0096-1523.26.2.527
64. Барабанщиков В.А., Жегалло А.В. Распознавание экспрессий лица в ближней периферии зрительного поля // *Экспериментальная психология*. 2013. № 2. С. 59–85.
65. Goren D., Wilson H.R. Quantifying facial expression recognition across viewing conditions // *Vision Research*. 2006. Vol. 46, is. 8-9. P. 1253–1262. DOI: 10.1016/j.visres.2005.10.028
66. Calvo M.G., Nummenmaa L., Avero P. Recognition advantage of happy faces in extrafoveal vision: Featural and affective processing // *Visual Cognition*. 2010. Vol. 18, is. 9. P. 1274–1297. DOI: 10.1080/13506285.2010.481867
67. Calvo M.G., Rodríguez-Chinea S., Fernández-Martín A. Lateralized discrimination of emotional scenes in peripheral vision // *Experimental Brain Research*. 2015. Vol. 233, is. 3. P. 997–1006. DOI: 10.1007/s00221-014-4174-8
68. Beard B.L., Levi D.M., Reich L.N. Perceptual learning in parafoveal vision // *Vision Research*. 1995. Vol. 35, is. 12. P. 1679–1690. DOI: 10.1016/0042-6989(94)00267-p
69. Westheimer G. Is peripheral visual acuity susceptible to perceptual learning in the adult? // *Vision Research*. 2001. Vol. 41, is. 1. P. 47–52. DOI: 10.1016/S0042-6989(00)00245-5
70. Lu Z.L., Doshier B.A. Perceptual learning retunes the perceptual template in foveal orientation identification // *Journal of Vision*. 2004. Vol. 4, is. 1. P. 44–56. DOI: 10.1167/4.1.5
71. Xiao L.Q. et al. Complete transfer of perceptual learning across retinal locations enabled by double training // *Current Biology*. 2008. Vol. 18, is. 24. P. 1922–1926. DOI: 10.1016/j.cub.2008.10.030
72. Zhang T. et al. Decoupling location specificity from perceptual learning of orientation discrimination // *Vision Research*. 2010. Vol. 50, is. 4. P. 368–374. DOI: 10.1016/j.visres.2009.08.024
73. Sagi D. Perceptual learning in vision research // *Vision Research*. 2011. Vol. 51, is. 13. P. 1552–1566. DOI: 10.1016/j.visres.2010.10.019
74. Chung S.T.L., Legge G.E., Cheung S. Letter-recognition and reading speed in peripheral vision benefit from perceptual learning // *Vision research*. 2004. Vol. 44, is. 7. P. 695–709. DOI: 10.1016/j.visres.2003.09.028
75. Chung S.T.L. Learning to identify crowded letters: does it improve reading speed? // *Vision Research*. 2007. Vol. 47, is. 25. P. 3150–3159. DOI: 10.1016/j.visres.2007.08.017
76. Yu D. et al. Training peripheral vision to read: Boosting the speed of letter processing // *Vision Research*. 2018. Vol. 152. P. 51–60. DOI: 10.1016/j.visres.2017.06.005
77. Sun G.J., Chung S.T.L., Tjan B.S. Ideal observer analysis of crowding and the reduction of crowding through learning // *Journal of Vision*. 2010. Vol. 10, is. 5. P. 16. DOI: 10.1167/10.5.16
78. Jüttner M., Rentschler I. Scale-invariant superiority of foveal vision in perceptual categorization // *European Journal of Neuroscience*. 2000. Vol. 12, is. 1. P. 353–359. DOI: 10.1046/j.1460-9568.2000.00907.x
79. Jüttner M., Rentschler I. Category learning induces position invariance of pattern recognition across the visual field // *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*. 2008. Vol. 275, is. 1633. P. 403–410. DOI: 10.1098/rspb.2007.1492
80. Biederman I., Cooper E. E. Size invariance in visual object priming // *Journal of Experimental Psychology – Human Perception and Performance*. 1992. Vol. 18, is. 1. P. 121–133. DOI: 10.1037/0096–1523.18.1.121

Поступила в редакцию 01.11.2020 г.; повторно 18.07.2021 г.;
принята 23.08.2021 г.

Дренёва Анна Александровна – психолог кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; научный сотрудник Научно-исследовательского центра мониторинга и статистики образования РАНХиГС при Президенте РФ.

E-mail: anna.dreneva@msupsy.ru

Кричевец Анатолий Николаевич – доктор философских наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

E-mail: ankrich@mail.ru

For citation: Dreneva, A.A., Krichevets, A.N. Possibilities and Limitations of Extrafoveal Perception: an Analytical Review. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2021; 81: 79–106. doi: 10.17223/17267081/81/4. In Russian. English Summary

Possibilities and Limitations of Extrafoveal Perception: an Analytical Review¹

A.A. Dreneva^{a, b}, A.N. Krichevets^a

^a Lomonosov Moscow State University, 9 build. 11, Mokhovaya Str., Moscow, 125009, Russian Federation

^b The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, 84 build. 1, Prospect Vernadskogo, Moscow, 119571, Russian Federation

Abstract

The article presents an analytical review of studies in the field of extrafoveal perception. The region of extrafoveal vision combines the parafovea and periphery of the retina, so extrafoveal perception is the perception of objects which projections are outside of the fovea. For a long time, it has been believed that extrafoveal vision, in contrast to foveal, has a lower acuity and resolution and is used mainly for preliminary analysis of the visual field and selection of relevant objects for their more thorough analysis in fovea. However, the literature shows that extrafoveal perception is much more interesting and autonomous process as it has been previously considered.

The paper analyzes a number of works showing that it is possible to identify both specific features of simple stimuli and rather complex objects, such as faces or whole scenes, up to the possibility of their semantic analysis, even in extrafoveal vision. The review considers the history of studies on extrafoveal perception, from the earliest works (Hueck, 1840; Aubert, Foerster, 1857) to the most recent ones of the last 5 years. These works have analyzed the main factors influencing the effectiveness of extrafoveal vision, for example, cortical magnification factor, which reflects differences in the number of neurons in the visual cortex responsible for processing stimuli depending on the region of the retina: the closer the object is to the fovea, the more neurons are involved in its processing, and vice versa. Other factors determining the efficacy of extrafoveal perception include the following: crowding effect when the target object on the periphery surrounded by distractors is identified worse than a separately located stimulus; specific characteristics of a target and distractors (for example, contexts evoking pop-out effect). Crowding effect is also related to the question of correlating two forms of processing extrafoveal information: preattentive processing (parallel “bottom up” processing) and covert attention (moving the point of deeper analysis along the visual field without eye movements) which can be controlled up to some degree. The other factors

¹ The reported study was funded by RFBR, project number 20-113-50277.

influencing the effectiveness of extrafoveal perception concern the context of a task (categorical search in laboratory conditions, analysis of the real world scenes, reactions to extrafoveal stimuli during definite activity) and individual differences.

Additionally, we have analyzed the works on the possibilities of training extrafoveal perception, which can affect both higher-level processes, for example, identification of the context of complex scenes, perception of emotions and categorical visual search, and lower-level visual functions, such as identification of spatial orientation, contrast perception and reduction of crowding effect.

Keywords: visual perception; extrafoveal perception; scene recognition; face recognition; categorical search; attention; crowding effect; conception of cortical magnification; training of extrafoveal perception.

References

1. Rosenholtz, R. (2016) Capabilities and Limitations of Peripheral Vision. *Annual Review of Vision Science*. 2(1). pp. 437–457. DOI: 10.1146/annurev-vision-082114-035733
2. Iwasaki, M. & Inomata, H. (1986) Relation between Superficial Capillaries and Foveal Structures in the Human Retina. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*. 27(12). pp. 1698–1705.
3. Kolb, H., Fernandez, E. & Nelson, R. (2011) *Webvision: The Organization of the Retina and Visual System*. John Moran Eye Center, University of Utah.
4. Strasburger, H., Rentschler, I. & Jüttner, M. (2011) Peripheral Vision and Pattern Recognition: A review. *Journal of Vision*. 11(5). pp. 13–13. DOI: 10.1167/11.5.13
5. Krantz, J.H. (2012) *Experiencing Sensation and Perception*. Sage. [Online] Available from: <https://psych.hanover.edu/javatest/media/Chapter03.html>
6. Poletti, M., Rucci, M. & Carrasco, M. (2017) Selective attention within the foveola. *Nature Neuroscience*. 20(10). pp. 1413. DOI: 10.1038/nn.4622
7. Korte, W. (1923) Über die Gestaltauffassung im indirekten Sehen. *Zeitschrift für Psychologie*. 93. pp. 17–82.
8. Loschky, L.C. et al. (2007) The importance of information localization in scene gist recognition. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 33(6). p. 1431. DOI: 10.1037/0096-1523.33.6.1431
9. Popescu, M.L. et al. (2011) Age-related eye disease and mobility limitations in older adults. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*. 52(10). pp. 7168–7174. DOI: 10.1167/iovs.11-7564
10. Hueck, A. (1840) Über die Grenzen des Sehvermögens. In: *Müllers Archiv für Anatomic, Physiologie und Wissenschaftliche Medizin*. Vol. 1840. pp. 82–97.
11. Aubert, H.R. & Foerster, C.F.R. (1857) Beiträge zur Kenntnisse der indirecten Sehens. *Graefes Archiv für Ophthalmologie*. 3. pp. 1–37.
12. Wertheim, T. (1894) Über die indirekte Sehscharfe. *Zeitschrift für Psychologie*. 7. pp. 172–187.
13. Polyak, S.L. (1932) *The Main Afferent Fiber Systems of the Cerebral Cortex in Primates: An Investigation of the Central Portions of the Somato-sensory, Auditory and Visual Paths of the Cerebral Cortex*. University of California Press.
14. Talbot, S.A. & Marshall, W.H. (1941) Physiological Studies on Neural Mechanisms of Visual Localization and Discrimination. *American Journal of Ophthalmology*. 24(11). pp. 1255–1264. DOI: 10.1016/S0002-9394(41)91363-6
15. Nakayama, K. & Mackeben, M. (1989) Sustained and Transient Components of Focal Visual Attention. *Vision Research*. 29(11). pp. 1631–1647. DOI: 10.1016/0042-6989(89)90144-2
16. Mackeben, M. (1999) Sustained focal attention and peripheral letter recognition. *Spatial Vision*. 12(1). pp. 51–72. DOI: 10.1163/156856899x00030

17. Carrasco, M., Williams, P.E. & Yeshurun, Y. (2002) Covert attention increases spatial resolution with or without masks: Support for signal enhancement. *Journal of Vision*. 2(6). pp. 467–479. DOI: 10.1167/2.6.4
18. Gippenreyter, Yu.B. (1978) *Dvizheniya chelovecheskogo glaza* [Human eye movements]. Moscow: Moscow State University.
19. Vergiles, N.Yu. (1967) *Issledovanie deyatel'nosti i funktsional'noe modelirovanie sen-sornogo zvena zritel'noy sistemy* [Research of activity and functional modeling of the sensory link of the visual system]. Abstract of Pedagogy Cand. Diss. Moscow.
20. Yarbus, A.L. (1965) *Rol' dvizheniy glaz v protsesse zreniya* [The role of eye movements in the process of vision]. Moscow: Nauka.
21. Rovamo, J. & Virsu, V. (1979) An estimation and application of the human cortical magnification factor. *Experimental Brain Research*. 37(3). pp. 495–510. DOI: 10.1007/BF00236819
22. Harvey, B.M. & Dumoulin, S.O. (2011) The relationship between cortical magnification factor and population receptive field size in human visual cortex: constancies in cortical architecture. *Journal of Neuroscience*. 31(38). pp. 13604–13612. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.2572–11.2011
23. Daniel, P.M. & Whitteridge, D. (1961) The representation of the visual field on the cerebral cortex in monkeys. *The Journal of Physiology*. 159(2). pp. 203–221. DOI: 10.1113/jphysiol.1961.sp006803
24. Watson, A.B. (1987) Estimation of local spatial scale. *JOSA A*. 4(8). pp. 1579–1582. DOI: 10.1364/JOSAA.4.001579
25. Rovamo, J., Virsu, V. & Näsänen, R. (1978) Cortical magnification factor predicts the photopic contrast sensitivity of peripheral vision. *Nature*. 271(5640). pp. 54–56. DOI: 10.1038/271054a0
26. Westheimer, G. (1982) The spatial grain of the perifoveal visual field. *Vision Research*. 22(1). pp. 157–162. DOI: 10.1016/0042-6989(82)90177-8
27. Strasburger, H., Rentschler, I. & Harvey, Jr L.O. (1994) Cortical magnification theory fails to predict visual recognition. *European Journal of Neuroscience*. 6(10). pp. 1583–1588. DOI: 10.1111/j.1460-9568.1994.tb00548.x
28. Virsu, V., Näsänen, R. & Osmoviita, K. (1987) Cortical magnification and peripheral vision. *JOSA A*. 4(8). pp. 1568–1578. DOI: 10.1364/josaa.4.001568
29. Rovamo, J. & Raninen, A. (1984) Critical flicker frequency and M–scaling of stimulus size and retinal illuminance. *Vision Research*. 24(10). pp. 1127–1131. DOI: 10.1016/0042-6989(84)90166-4
30. Mäkelä, P. et al. (2001) Identification of facial images in peripheral vision. *Vision Research*. 41(5). pp. 599–610. DOI: 10.1016/S0042-6989(00)00259-5
31. Lettvin, J.Y. (1976) On seeing sidelong. *The Sciences*. 16(4). pp. 10–20. DOI: 10.1002/j.2326-1951.1976.tb01231.x
32. Bouma, H. (1970) Interaction effects in parafoveal letter recognition. *Nature*. 226(5241). pp. 177–178. DOI: 10.1038/226177a0
33. Pelli, D.G., Palomares, M. & Majaj, N.J. (2004) Crowding is unlike ordinary masking: Distinguishing feature integration from detection. *Journal of Vision*. 4(12). pp. 1136–1169. DOI: 10.1167/4.12.12
34. Levi, D.M. (2008) Crowding – An essential bottleneck for object recognition: A mini-review. *Vision Research*. 48(5). pp. 635–654. DOI: 10.1016/j.visres.2007.12.009
35. Ehlers, H.V. (1936) The movements of the eyes during reading. *Acta Ophthalmologica*. 14(1-2). pp. 56–63. DOI: 10.1111/j.1755-3768.1936.tb07306.x
36. Averbach, E. & Coriell, A.S. (1961) Short-term memory in vision. *The Bell System Technical Journal*. 40(1). pp. 309–328. DOI: 10.1002/j.1538-7305.1961.tb03987.x
37. Shaw, P. (1969) Processing of tachistoscopic displays with controlled order of characters and spaces. *Perception & Psychophysics*. 6(5). pp. 257–266. DOI: 10.3758/BF03210094
38. Toet, A. & Levi, D.M. (1992) The two-dimensional shape of spatial interaction zones in the parafovea. *Vision Research*. 32(7). pp. 1349–1357. DOI: 10.1016/0042-6989(92)90227-A

39. Atkinson, J. et al. (1986) Visual crowding in young children. In: Jay, B. (ed.) *Detection and Measurement of Visual Impairment in Pre-Verbal Children*. Dordrecht: Springer. pp. 201–213.
40. Wolford, G. & Chambers, L. (1983) Lateral masking as a function of spacing. *Perception & Psychophysics*. 33(2). pp. 129–138. DOI: 10.3758/bf03202830
41. Strasburger, H., Harvey, L.O. & Rentschler, I. (1991) Contrast thresholds for identification of numeric characters in direct and eccentric view. *Perception & Psychophysics*. 49(6). pp. 495–508. DOI: 10.3758/bf03212183
42. Wolfe, J.M. & Utochkin, I.S. (2019) What is a preattentive feature? *Current Opinion in Psychology*. 29. pp. 19–26. DOI: 10.1016/j.copsyc.2018.11.005
43. Treisman, A. & Gormican, S. (1988) Feature analysis in early vision: evidence from search asymmetries. *Psychological Review*. 95(1). pp. 15–48. DOI: 10.1037/0033-295x.95.1.15
44. Posner, M.I. (2016) Orienting of attention: Then and now. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 69(10). pp. 1864–1875. DOI: 10.1080/17470218.2014.937446
45. Julesz, B. (1981) Textons, the elements of texture perception, and their interactions. *Nature*. 290(5802). pp. 91–97. DOI: 10.1038/290091a0
46. Kehler, L. (1987) Perceptual segregation and retinal position. *Spatial Vision*. 2(4). pp. 247–261. DOI: 10.1163/156856887x00204
47. Scialfa, C.T. & Joffe, K.M. (1995) Texture segmentation as a function of eccentricity, spatial frequency and target size. *Spatial Vision*. 9(3). pp. 325–342. DOI: 10.1163/156856895x00034
48. Yeshurun, Y. & Carrasco, M. (1998) Attention improves or impairs visual performance by enhancing spatial resolution. *Nature*. 396(6706). pp. 72–75. DOI: 10.1038/23936
49. Yeshurun, Y., Montagna, B. & Carrasco, M. (2008) On the flexibility of sustained attention and its effects on a texture segmentation task. *Vision Research*. 48(1). pp. 80–95. DOI: 10.1016/j.visres.2007.10.015
50. Fei-Fei, L. et al. (2007) What do we perceive in a glance of a real-world scene? *Journal of Vision*. 7(1). pp. 1–29. DOI: 10.1167/7.1.10
51. Velisavljević, L. & Elder, J.H. (2008) Visual short-term memory for natural scenes: Effects of eccentricity. *Journal of Vision*. 8(4). pp. 1–17. DOI: 10.1167/8.4.28
52. Larson, A.M. & Loschky, L.C. (2009) The contributions of central versus peripheral vision to scene gist recognition. *Journal of Vision*. 9(10). pp. 1–16. DOI: 10.1167/9.10.6
53. Thorpe, S.J. et al. (2001) Detection of animals in natural images using far peripheral vision. *European Journal of Neuroscience*. 14(5). pp. 869–876. DOI: 10.1046/j.0953-816x.2001.01717.x
54. Jonides, J. & Gleitman, H. (1972) A conceptual category effect in visual search: O as letter or as digit. *Perception & Psychophysics*. 12(6). pp. 457–460. DOI: 10.3758/BF03210934
55. Dahan, D. & Tanenhaus, M.K. (2005) Looking at the rope when looking for the snake: conceptually mediated eye movements during spoken-word recognition. *Psychonomic Bulletin & Review*. 12(3). pp. 453–459. DOI: 10.3758/bf03193787
56. Schmidt, J. & Zelinsky, G.J. (2009) Short article: Search guidance is proportional to the categorical specificity of a target cue. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 62(10). pp. 1904–1914. DOI: 10.1080/17470210902853530
57. Greene, M.R. & Fei-Fei, L. (2014) Visual categorization is automatic and obligatory: evidence from Stroop-like paradigm. *Journal of Vision*. 14(1). DOI: 10.1167/14.1.14. [Online] Available from: <https://jov.arvojournals.org/article.aspx?articleid=2193927>
58. Cimminella, F., Della, Sala, S. & Coco, M.I. (2020) Extra-foveal Processing of Object Semantics Guides Early Overt Attention During Visual Search. *Attention, Perception, & Psychophysics*. 82(2). pp. 655–670. DOI: 10.3758/s13414-019-01906-1
59. Krichevets, A.N. et al. (2017) Vozможности ekstrafoveal'nogo vospriyatiya geometricheskikh figur [Possibilities of extrafoveal perception of geometric figures]. *Voprosy psikhologii*. 6. pp. 117–128.

60. Dreneva, A.A., Krichevets, A.N., Chumachenko, D.V. & Shvarts, A.Yu. (2019) Extrafoveal Analysis of Categorically Defined Stereometric Shapes. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 72. pp. 68–92. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/72/4
61. Martelli, M., Majaj, N.J. & Pelli, D.G. (2005) Are faces processed like words? A diagnostic test for recognition by parts. *Journal of Vision*. 5(1). pp. 58–70. DOI: 10.1167/5.1.6
62. Ungerleider, L.G. & Haxby, J.V. (1994) ‘What’ and ‘where’ in the human brain. *Current Opinion in Neurobiology*. 4(2). pp. 157–165. DOI: 10.1016/0959-4388(94)90066-3
63. Calder, A.J. et al. (2000) Configural information in facial expression perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 26(2). pp. 527–551. DOI: 10.1037/0096-1523.26.2.527
64. Barabanshchikov, V.A. & Zhegallo, A.V. (2013) Recognition of facial expressions in the proximal periphery of the visual field. *Eksperimental'naya psikhologiya – Experimental Psychology*. 2. pp. 59–85.
65. Goren, D. & Wilson, H.R. (2006) Quantifying facial expression recognition across viewing conditions. *Vision Research*. 46(8-9). pp. 1253–1262. DOI: 10.1016/j.visres.2005.10.028
66. Calvo M.G., Nummenmaa L., Avero P. (2010) Recognition advantage of happy faces in extrafoveal vision: Featural and affective processing. *Visual Cognition*. 18(9). pp. 1274–1297. DOI: 10.1080/13506285.2010.481867
67. Calvo, M.G., Rodríguez-Chinea, S. & Fernández-Martín, A. (2015) Lateralized discrimination of emotional scenes in peripheral vision. *Experimental Brain Research*. 233(3). pp. 997–1006. DOI: 10.1007/s00221-014-4174-8
68. Beard, B.L., Levi, D.M. & Reich, L.N. (1995) Perceptual learning in parafoveal vision. *Vision Research*. 35(12). pp. 1679–1690. DOI: 10.1016/0042-6989(94)00267-p
69. Westheimer, G. (2001) Is peripheral visual acuity susceptible to perceptual learning in the adult? *Vision Research*. 41(1). pp. 47–52. DOI: 10.1016/S0042-6989(00)00245-5
70. Lu, Z.L. & Doshier, B.A. (2004) Perceptual learning retunes the perceptual template in foveal orientation identification. *Journal of Vision*. 4(1). pp. 44–56. DOI: 10.1167/4.1.5
71. Xiao, L.Q. et al. (2008) Complete transfer of perceptual learning across retinal locations enabled by double training. *Current Biology*. 18(24). pp. 1922–1926. DOI: 10.1016/j.cub.2008.10.030
72. Zhang, T. et al. (2010) Decoupling location specificity from perceptual learning of orientation discrimination. *Vision Research*. 50(4). pp. 368–374. DOI: 10.1016/j.visres.2009.08.024
73. Sagi, D. (2011) Perceptual learning in vision research. *Vision Research*. 51(13). pp. 1552–1566. DOI: 10.1016/j.visres.2010.10.019
74. Chung, S.T.L., Legge, G.E. & Cheung, S. (2004) Letter-recognition and reading speed in peripheral vision benefit from perceptual learning. *Vision research*. 44(7). pp. 695–709. DOI: 10.1016/j.visres.2003.09.028
75. Chung, S.T.L. (2007) Learning to identify crowded letters: does it improve reading speed? *Vision Research*. 47(25). pp. 3150–3159. DOI: 10.1016/j.visres.2007.08.017
76. Yu, D. et al. (2018) Training peripheral vision to read: Boosting the speed of letter processing. *Vision Research*. 152. pp. 51–60. DOI: 10.1016/j.visres.2017.06.005
77. Sun, G.J., Chung, S.T.L. & Tjan, B.S. (2010) Ideal observer analysis of crowding and the reduction of crowding through learning. *Journal of Vision*. 10(5). pp. 16. DOI: 10.1167/10.5.16
78. Jüttner, M. & Rentschler, I. (2000) Scale-invariant superiority of foveal vision in perceptual categorization. *European Journal of Neuroscience*. 12(1). pp. 353–359. DOI: 10.1046/j.1460-9568.2000.00907.x
79. Jüttner, M. & Rentschler, I. (2008) Category learning induces position invariance of pattern recognition across the visual field. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*. 275(1633). pp. 403–410. DOI: 10.1098/rspb.2007.1492

80. Biederman, I. & Cooper, E.E. (1992) Size invariance in visual object priming. *Journal of Experimental Psychology – Human Perception and Performance*. 18(1). pp. 121–133. DOI: 10.1037/0096-1523.18.1.121

Received 01.11.2020; Revised 18.07.2021;

Accepted 23.08.2021

Anna A. Dreneva – Psychologist, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Researcher, Research Center for Education Monitoring and Statistics, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.

E-mail: anna.dreneva@psysu.ru

Anatoly N. Krichavets – Professor at Methodology of Psychology Department, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. Ph.D.

E-mail: ankrich@mail.ru

УДК 159.9.07

ФЕНОМЕН ПОГРУЖЕННОСТИ В ИНТЕРНЕТ-СРЕДУ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ДИАГНОСТИКА¹

Л.А. Реруш^а, А.В. Орлова^а, Е.В. Алексеева^а,
О.В. Веретина^а, Ю.С. Пежемская^а, Е.Б. Лактионова^а

^а Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 191186, Россия, Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, 48

Погруженность в интернет-среду можно рассматривать как новое психологическое явление, имеющее собственный психологический контент, отличающийся от таких явлений, как интернет-зависимость, проблемное использование Интернета и др. Теоретический анализ феномена и сравнительный анализ существующего психодиагностического инструментария позволяют обосновать необходимость создания методики «Индекс погруженности в интернет-среду». Анкета стандартизирована на выборке из 712 человек в возрасте 11–17 лет.

Ключевые слова: погруженность в интернет-среду; подростки; анкетирование; валидность; надежность; стандартизация.

Введение

Интернет-среда стала неотъемлемой частью жизни современного человека. В настоящее время она все чаще определяется как принципиально новая социальная среда [1]. Осознать и осмыслить воздействие на личность погруженности в интернет-среду – актуальная задача современной общей, возрастной и экспериментальной психологии. Такие известные и изученные виды деятельности, как труд, игра, учение, общение, приобретают в интернет-среде свою специфику. За счет интеграции разнообразных видов деятельности интернет-среда становится средой формирования нового вида деятельности, имеющего определенные особенности операциональной, содержательной и мотивационной характеристик. Поэтому изучение феномена погруженности в интернет-среду может стать одним из направлений развития психологической теории деятельности, а с другой стороны, психология деятельности может выступать методологической основой изучения феномена погруженности. Актуальным изучение феномена погруженности в интернет-среду является и с точки зрения психологии состояний, поскольку погруженность характеризуется вовлечением в происходящие процессы различных сторон психики. При этом особенно

¹ Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 20-013-00232 «Психологические проблемы подростков и молодежи и Интернет-среда: диагностика и способы совладания».

значимым является выявление тех ресурсов, которыми располагает интернет-среда для совладания с различными психологическими проблемами, предотвращения угроз и решения задач развития.

Дефиниции в системе «человек–интернет-среда»

Для характеристики поведения человека в интернет-среде и его психологических последствий в научной литературе используется целый ряд понятий: виртуальность (Virtuality) [2], расширенный разум – цифровое расширение мышления (Extended Mind) [3], изменение психологических границ [4], «опыт потока» (Flow Experience) [5], интернет-зависимость (Internet Addiction) [6], излишнее использование Интернета (Excessive Internet Use), проблемное использование Интернета (Problematic Internet Usage) [7].

Вопрос о том, где проходит граница между психикой человека и виртуальным миром, становится все более актуальным: виртуальные отношения, виртуальные игры, виртуальные покупки, виртуальное общение, виртуальные знакомства и т.д. [8]. Исследователи все чаще рассматривают взаимодействие с информационным носителем в качестве «расширенного сознания», «расширенного мышления». «Цифровые устройства расширяют или заменяют функции мозга, проецируя разум в физический мир. Цифровые устройства превращаются в своеобразные “психологические орудия”, изменяя качественные характеристики психических явлений и процессов» [9].

Теория «опыта потока» М. Чиксентмихайи широко применяется в исследованиях деятельности человека, опосредствованной компьютерами и Интернетом, в частности игровой деятельности. Авторы характеризуют понятие «опыт потока» как особое душевное состояние интенсивного сосредоточения на актуальной деятельности с потерей рефлексивного самосознания, искажением времени, но ощущением способности совладания с ситуацией и приоритетом процесса над целью. Опыт потока рассматривается как феномен позитивной психологии, повышающий качество жизни, связанный с личностным развитием, в то время как зависимость является патологическим феноменом, обуславливающим его снижение [10].

Интернет-зависимость определяется как вид технологической зависимости, связанной с компульсивным, или проблемным, избыточным использованием Интернета (Internet Abuse). Проблемное использование Интернета рассматривается как самостоятельное расстройство, относящееся к сфере поведенческих нарушений. Современные представления о проблемном использовании Интернета опираются на оценку личностной мотивации, последствий и контекста использования сети [11].

Характеристика психологической готовности к использованию технических средств представлена знаниями об Интернете [12], отношением к сети Интернет [13], интернет-аттитюдами [14], опытом работы за компьютером [15] и цифровой компетентностью [16].

Традиционно в определении аттитюда (установки) используется подход М. Рокича [17]. Аттитюд рассматривается как организованная система

убеждений, которая предопределяет склонность человека действовать соответствующим способом. Индивидуальное содержание аттитудов раскрывается в соответствии с моделью М. Смита, включающей когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Исследователи интернет-аттитудов определяют их как психологическую тенденцию, выражающуюся в позитивной или негативной оценке Интернета как социального явления, и раскрывают его индивидуальное содержание через чувства, мысли и намерения пользователя [14].

Под цифровой компетентностью понимают «способность индивида уверенно, эффективно, критично, безопасно выбирать и применять информационно-коммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности, а также его готовность к такой деятельности, основанную на непрерывном овладении компетенциями» [16. С. 4].

Для обозначения процессуальных характеристик взаимодействия с интернет-средой используются понятия «погружение» (immersion), «присутствие» (presence), «вовлеченность», «участие» (involvement) [18–20].

Термин «погружение» в основном применяется для обозначения характеристики технических систем, означающей ее возможность вызывать переживание присутствия [21]. В то же время В. Witmer и М. Singer настаивают на отнесении содержания понятия погружения к индивидуальному опыту [22]. Погружение определяется как психологическое состояние, характеризующееся восприятием себя окруженным, включенным во взаимодействие с окружающей средой, которая обеспечивает непрерывный поток стимулов и переживаний. Полностью погруженные наблюдатели чувствуют, что они непосредственно, а не косвенно или дистанционно, взаимодействуют со средой, ощущают себя частью интернет-среды.

Понятие «присутствие» (presence) используется для обозначения субъективного опыта, получаемого в результате погружения, а также для обозначения высокой степени погружения [23]. Присутствие понимается как психологическое, перцептивное и когнитивное следствие погружения или «психологическое состояние, переживаемое как следствие сосредоточения своей деятельности и внимания на определенном наборе стимулов». Необходимым компонентом состояния присутствия в среде является вовлеченность, или участие (involvement), которое, в свою очередь, зависит от степени значимости стимулов или значения, которое индивид придает действиям или событиям в интернет-среде [22, 24].

Авторская трактовка феномена «погруженность в интернет-среду»

Несмотря на довольно широкий охват психологических феноменов, связанных с использованием Интернета и обозначенных с помощью этого категориального аппарата, не удастся найти термин, который позволил бы характеризовать степень и качество интернет-активности современного пользователя свободной от негативной коннотации и в более широком временном диапазоне, чем актуальное состояние погружения.

Проблеме дифференциации понятий психического здоровья и его патологии в связи с интернет-средой уделяли внимание многие авторы [25, 26]. Поскольку клинические проявления интернет-зависимости выявляются только у 2–5% интернет-пользователей, идет активный поиск термина, отражающего активность человека в интернет-среде. В настоящее время замена используемого в научной дискуссии термина «интернет-зависимость» на менее стигматизирующее понятие – «проблемное использование интернета» [11] – не снимает вопроса об оценочном подходе в исследовании взаимодействия человека с сетевым пространством.

Представляется целесообразным введение понятия «погруженности в интернет-среду» как широкого и свободного от негативной и клинической коннотации и характеризующего активность человека в интернет-среде. Такой подход позволяет обозначить взаимодействие современного человека с интернет-средой и, основываясь на нем, обеспечить разработку методических средств, диагностирующих интернет-активность. Анализ проблемы интернет-активности в рамках деятельностного подхода может опираться на категорию установки. Она позволяет раскрыть сущность готовности к этому взаимодействию, сформированной на базе предварительного опыта и регулирующей поведение человека на осознанном и неосознанном уровнях.

Под погруженностью в интернет-среду мы предлагаем понимать установку (disposition), заключающуюся в готовности к использованию технических средств и информационных ресурсов Интернета для решения задач различных видов деятельности и осуществлению интернет-коммуникации. В концепции погруженности в интернет-среду как установки можно обнаружить ее проявления на различных иерархических уровнях, при этом ее уровень будет зависеть от того значения и смысла, которое придается интернет-активности. Для обычного пользователя она представляется установкой операционального уровня как «возникающая в ситуации разрешения задачи на основе учета условий наличной ситуации и предвосхищения этих условий готовность к осуществлению определенного способа действия, опирающегося на прошлый опыт поведения в подобных ситуациях» [27. С. 63]. Погруженность в интернет-среду как операциональная интернет-установка обеспечивает устойчивый, последовательный и целенаправленный характер поведения, освобождает от необходимости принимать решения о способе действий в стандартных ситуациях и может тормозить приспособление к новым ситуациям, а в некоторых случаях препятствовать произвольному контролю поведения. При изменении места и роли Интернета в структуре деятельности возможно изменение ее уровня на целевой (например, у разработчика интернет-ресурса) и даже смысловой, при включении механизма «сдвига мотива на цель» (например, при развитии зависимости).

В структуре интернет-погруженности мы выделяем традиционные компоненты: когнитивный, представленный самооценкой цифровой компетентности); аффективный, представленный мотивацией и эмоционально-ценностным отношением к Интернету; поведенческий (деятельностный), представленный объемом цифрового потребления.

Методология и методы изучения взаимодействия человека с интернет-средой

Методология и методы изучения взаимодействия человека с интернет-средой складывались по мере проявления интереса исследователей к актуальным проблемам влияния новых информационных технологий на психику человека. Психологические исследования, связанные с применением Интернета, выполняются как в рамках традиционных областей психологии (социальной, медицинской, когнитивной, дифференциальной, педагогической, возрастной), так и в новых отраслях – психологии Интернета, виртуальной психологии, киберпсихологии, психологии киберпространства и др. Тем не менее количество психологических исследований, посвященных деятельности людей в Интернете, уступает объему социологических и клинических исследований [28].

Наиболее распространенным инструментом измерения активности интернет-пользователей являются опросы. Измерения производятся при помощи блоков внутренне согласованных вопросов, которые впоследствии трансформируются в индексы (например, поиск информации, участие в чатах, пользование досками онлайн-объявлений, готовность совершать покупки в Интернете или продавать товары онлайн и др.).

Психологические исследования взаимодействия человека и интернет-среды берут начало в зарубежных исследованиях 1970–1980-х гг. [29].

E.L. Anderson, E. Steen и V. Stavropoulos представили систематизированный обзор тенденций, терминологии и инструментария лонгитюдных исследований использования Интернета подростками и молодежью. Авторы отмечают особую потребность в исследованиях факторов, «связанных с самой деятельностью» в Интернете [30].

К настоящему времени выделяется три наиболее разработанных направления исследований психологических аспектов в системе «человек–интернет-среда»: изучение психологической зависимости (высокая частота использования, субъективная невозможность отказа от технического средства, пренебрежение другими делами и обязанностями); изучение изменения психологических границ (субъективное ощущение достижимости и доступности окружающих, переживание «открытости» другим людям); изучение степени вовлеченности в интернет-среду, отношения к ней, содержания деятельности в ней, последствий для психики и др. [31].

В рамках этих направлений в научном сообществе используется и соответствующий психодиагностический инструментарий.

Наиболее широко представленными являются методы диагностики *компьютерной зависимости*, в структуре которой можно выделить наличие эмоционального / психологического конфликта, проблем, связанных с управлением временем, проблем, связанных с изменением настроения, негативных последствий для жизни, потерю контроля. Опросники, диагностирующие интернет-аддикцию, являются модификацией опросников, направленных на выявление других видов зависимостей, например алкоголизма

и азартных игр [32]. Наиболее известны «Тест на интернет-аддикцию» К. Young, 1996 [33] (русскоязычная адаптация опросника К. Young «Способ диагностики интернет-зависимости» В. Лоскутовой) и «Тест интернет-зависимости» Чен (шкала CIAS) в адаптации В.Л. Малыгина, К.А. Феклисова [34]. Аналогичными по типу опросниками являются опросники «Критерии диагностики компьютерной зависимости (Goldberg, 1996)», «Критерии диагностики компьютерной зависимости» (Orzack, 1999). 30–40 % положительных ответов на вопросы из данных опросников свидетельствуют о наличии проблемы интернет-аддикции.

«Измерение обобщенного проблемного использования Интернета» (Generalized Problematic Internet Use Scale) [35] разработано как операционализация психологической теории Дэвиса об обобщенном проблемном его использовании. Получившийся инструмент включает в себя вопросы о частоте использования Интернета с целью социальной изоляции, а также выявляет некоторые аспекты интернет-зависимости.

На основе критериев зависимости от психоактивных веществ в DSM-IV (толерантность, симптомы отмены, страстное желание и негативные последствия в жизни) разработана и «Шкала проблем, связанных с Интернетом» (Internet Related Problem Scale [36]. Русскоязычной версией методики «Шкала проблемного использования Facebook» [37] является «Методика определения уровня сформированности проблемного использования социальных сетей» (Н.А. Сирота и др.) [38], которая адаптирована под исследование таких социальных сетей, как Facebook, ВКонтакте, Instagram, что больше соответствует реалиям использования онлайн-сервисов в русскоязычном интернет-пространстве.

Для диагностики особенностей *психологических границ* Е.И. Рассказова, В.А. Емелин, А.Ш. Тхостов разработали три формы методики оценки изменения психологических границ при пользовании техническими средствами МИГ [39]. Методика диагностирует использование трех наиболее распространенных технических средств: мобильного телефона, Интернета и компьютера / ноутбука. Данная методика измеряет расширение психологических границ и их рефлекссию, а также потребности в использовании технических средств (функциональность, удобство, имидж).

Опросник Attitudes to Mobile Phones включает в себя шкалу расширения психологических границ (расширение физического «Я» и возможность создания и выражения собственной идентичности) [40]. Кроме того, он содержит шкалу зависимости (необходимость носить мобильный телефон, тревога при невозможности связаться), а также шкалу безопасности.

Методики, направленные на *изучение вовлеченности* в интернет-среду, состояния, содержания деятельности в ней и другие аспекты, широко представлены в отечественных исследованиях.

Такую направленность имеет методика, разработанная авторским коллективом под руководством Г.В. Солдатовой [41]. Она позволяет изучить пользовательскую активность респондентов, содержание интернет-деятельности, опыт столкновения с онлайн-рисками, общее представле-

ние об интернет-безопасности, а также цифровую компетентность пользователей.

Анкета, направленная на исследование отношения места и роли сети Интернет в жизни учащихся и учителей, разработана и апробирована московскими психологами [13]. Она содержит три блока вопросов, направленных на выявление: отношения учащихся к информационным технологиям; места и роли, которую занимает компьютер в структуре досуга; особенностей пользования компьютером в подростковом возрасте.

В рамках проекта «Информатизация системы образования» (ЦСО РАО, 2005–2006) был разработан опросник, направленный на определение значимости ИКТ для современного подростка, удовлетворенности учащихся уровнем доступности ИКТ, компетентности учащихся в сфере ИКТ, мотивационно-целевых аспектов использования ИКТ, содержание деятельности и др. [42].

Анкета для исследования образовательных онлайн-ресурсов и цифрового барьера представлена лабораторией «Социология образования и науки» НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург; Д.А. Александров, В.А. Иванюшина, Д.Л. Симановский) [43].

М. Howard, B.S. Jayne в своем анализе 1 478 статей, опубликованных в журнале *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* за 17 лет (1997–2014) показывают, что наиболее популярна в киберпсихологии простая методология опроса [44]. Несмотря на то, что со временем расширилось использование многоэлементных инструментов, во многих статьях по-прежнему не сообщается необходимая информация о надежности применяемых шкал. На основании проведенного анализа авторы выражают обеспокоенность по поводу обоснованности существующих шкал и рекомендуют стремиться создавать шкалы с более высокой надежностью и более устойчивыми психометрическими свойствами. В связи с низкой представленностью проверенных эмпирических методик в исследованиях по киберпсихологии отмечено, что многие авторы в значительной степени полагаются на самостоятельно созданные средства. В связи с этим актуальной является разработка психометрически обоснованных инструментов измерения киберпсихологических конструкций, а также эмпирическая проверка достоверности существующих шкал.

На основании проведенного теоретического анализа можно сделать вывод об актуальности дальнейшего изучения феномена погруженности в интернет-среду, а учитывая недостаточную разработанность надежных инструментов его исследования, требуется разработка адекватных методов его изучения, их согласование с теоретической моделью, а также стандартизация созданного инструментария.

Методы эмпирического исследования

Описанный выше феномен «погруженность в интернет-среду» с позиции установки явился для нас основанием моделирования методики, направленной на его изучение. Существует также и практическая необходимость

сконструировать лаконичный психологический опросник (не социологический и не клинический) для подростков и психометрически обосновать достоверность созданных шкал опросника, т.е. стандартизировать его.

В данном исследовании психометрическим процедурам подвергалась авторская методика «Индекс погруженности в интернет-среду» [45, 46]. В опросник включены вопросы, отражающие следующие характеристики погруженности: пользовательская активность, ее объективные возможности и ограничения, активность использования в коммуникации, стаж и самооценка цифровой компетентности, эмоциональная вовлеченность и симптомы зависимости, структура и содержание интернет-деятельности. Предлагаемая методика имеет три шкалы: цифровое потребление; цифровая компетентность; мотивация и ценностно-эмоциональное отношение к цифровой информационной среде, а также возможность определения суммарного индекса погруженности в интернет-среду. В основу концепции методики легли теоретическая структура феномена погруженности в интернет-среду как установки, исследовательские идеи, разрабатываемые авторским коллективом под руководством Г.В. Солдатовой [40].

Общая выборка, на которой проводилась стандартизация опросника «Индекс погруженности в интернет-среду», составила 712 человек – подростки от 11 до 17 лет, средний возраст 14,3, SD = 1,4. Для изучения конвергентной валидности 118 подростков из выборки (61 мальчик, 57 девочек, возраст от 12 до 16 лет, среднее значение 13,8, SD = 1,5) заполнили дополнительно опросник «Шкала проблемного использования Интернета» А.А. Герасимовой, А.Б. Холмогоровой (адаптированная версия Generalized Problematic Internet Use Scale (GPIUS) S. Caplan) [35] и опросник интернет-зависимости – Internet Addiction Test (IAT, K. Young), перевод и модификация В.А. Лоскутовой.

Таблица 1

Описательные статистики (N = 712)

Название шкалы	Min	Max	μ	σ
Шкала 1. Цифровое потребление	3,00	16,00	9,78	2,12
Шкала 2. Цифровая компетентность	3,00	18,00	12,33	3,05
Шкала 3. Мотивация и ценностно-эмоциональное отношение к цифровой среде	0,00	40,00	22,90	7,01
Индекс погруженности в интернет-среду	12,00	67,00	45,01	9,85

В качестве статистических методов обработки данных использовались методы первичной статистики (табл. 1), критерий Колмогорова–Смирнова для проверки формы распределения, индекс надежности (коэффициент Альфа Кронбаха), корреляционный анализ, факторный анализ.

Результаты и их обсуждение

Результаты статистического анализа данных, проведенного с помощью критерия Колмогорова–Смирнова, показывают, что шкалы опросника «Ин-

декс погруженности в интернет-среду» не имеют нормального распределения, а имеют правостороннюю асимметрию. Данный вид распределения в принципе характерен для опросников, связанных с изучением поведения в интернет-среде; в частности, на это указывается в работе по апробации и валидации шкалы проблемного использования Интернета А.А. Герасимовой, А.Б. Холмогоровой [11. С. 63].

Внутренняя согласованность шкал по всему опроснику показала достаточно высокие результаты. Индекс надежности, коэффициент Альфа Кронбаха $\alpha = 0,835$.

Проверка интеркорреляционной валидности показала, что шкалы опросника не являются независимыми друг от друга и имеют средние статистически значимые коэффициенты корреляции друг с другом и с общим показателем погруженности (табл. 2). Наибольшую корреляцию с общим результатом имеет шкала 3: мотивация и ценностно-эмоциональное отношение к цифровой информационной среде.

Таблица 2

Корреляционные связи шкал опросника «Индекс погруженности в интернет-среду» (критерий Спирмена, N = 118)

Название шкалы	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Индекс погруженности
Шкала 1. Цифровое потребление	1,000	,334**	,419**	,622**
Шкала 2. Цифровая компетентность	,334**	1,000	,451**	,701**
Шкала 3. Мотивация и ценностно-эмоциональное отношение	,419**	,451**	1,000	,910**
Индекс погруженности	,622*	,701**	,910**	1,000

** – корреляция значима на уровне $p < 0,01$.

Конвергентная валидность исследовалась с помощью корреляционного анализа по критерию Спирмена показателей по шкалам опросников: Generalized Problematic Internet Use Scale (GPIUS) S. Caplan в адаптации для российской выборки А.А. Герасимовой, А.Б. Холмогоровой и Internet Addiction Test (IAT, K. Young) в адаптации для российской выборки В.А. Лоскутовой.

В табл. 3 мы видим наличие слабых ($0,20 < rs < 0,3$) и очень слабых ($rs < 0,19$), но статистически значимых связей между отдельными шкалами опросника «Индекс погруженности в Интернет-среду» и шкалами проблемного использования Интернета, а также шкалой интернет-зависимости. При этом ожидаемо таких корреляций не оказалось со шкалой 2: самооценка цифровой компетентности, так как она связана с оценкой навыков пользователя, а не с его психологическим состоянием при работе в Интернете. Также стоит отметить, что содержание шкал опросника погруженности в интернет-среду оказалось крайне слабо связанным с проявлениями интернет-зависимости и наиболее тесно связанным со шкалой «Предпочтение онлайн», т.е. предпочтения интернет-коммуникаций личному общению для решения различных задач, что соответствует заявленному подходу к содержанию понятия «погруженность в интернет-среду».

Таблица 3

Корреляционные связи показателей погруженности в интернет-среду, показателей проблемного использования Интернета и интернет-зависимости (критерий Спирмена, N = 118)

Название шкалы	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Индекс погруженности
Предпочтение онлайн коммуникаций	,252**	,152	,283**	,296**
Регуляция настроения – мотивацией выхода в сеть служит улучшение эмоционального состояния	,217*	,170	,236*	,258**
Когнитивная поглощенность – неконтролируемое регулярное мысленное возвращение в онлайн-пространство	,197*	,006	,208*	,177
Компульсивное использование – трудности планирования своего пребывания в Сети	,229*	,045	,233*	,232*
Негативные последствия – влияние Интернета на повседневную жизнь	,149	,023	,071	,099
Интернет-зависимость	,179	,114	,185*	,191*

** – корреляция значима на уровне $p < 0,01$; * – корреляция значима на уровне $p < 0,05$.

Наличие взаимосвязей шкал друг с другом указывает на сходство измеряемого шкалами конструкта. Наличие слабых корреляционных связей со шкалами методики «Проблемное использование Интернета» и методики диагностики интернет-зависимости говорит, с одной стороны, о достаточной конвергентной валидности, а с другой – о новых возможностях методики в диагностике погруженности в Интернет по сравнению с традиционно применяемыми инструментами.

Факторная структура проверялась посредством факторного анализа (метод главных компонент, вращение варимакс с нормализацией Кайзера). Трехфакторная структура (табл. 4) объясняет 54,2% дисперсии и содержательно отчасти совпадает с нашей теоретической структурой интернет-погруженности, характерной для структуры установки, включающей поведенческий (цифровое потребление – шкала 1), когнитивный (самооценка цифровой компетентности – шкала 2), аффективный (мотивация и эмоционально-ценностное отношение к Интернету – шкала 3) компоненты.

Таблица 4

Факторная структура. Объясненная совокупная дисперсия

Компонент	Начальные собственные значения. Извлечение суммы квадратов нагрузок			Ротация суммы квадратов нагрузок		
	Всего	% дисперсии	Суммарный %	Всего	% дисперсии	Суммарный %
Поведенческий	2,524	28,041	28,041	1,760	19,559	19,559
Когнитивный	1,285	14,273	42,314	1,745	19,385	38,944
Аффективный	1,072	11,913	54,227	1,375	15,282	54,227

Таблица 5

Результаты факторного анализа

Компоненты опросника	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Частота использования Интернета	,790*	–,038	,221
Время, проведенное в Интернете в течение суток	,782*	,103	,265
Предикторы зависимости от Интернета	,623*	,210	–,219
Разнообразие используемых устройств	–,080	,535*	,254
Умения в Интернете	,024	,710*	,254
Основные виды деятельности в Интернете	,215	,695*	,143
Эмоции и чувства, переживаемые в Интернете	,225	,588*	–,302
Свой стаж знакомства с Интернетом	,167	,241	,685*
Самооценка своей уверенности (самоэффективности) как пользователя Интернета	,074	,102	,706*

Согласно результатам факторного анализа, в первый фактор вошли вопросы, которые касаются времени, проводимого в Интернете, и признаков зависимости от него. Во второй фактор вошли вопросы, раскрывающие деятельностный компонент и эмоциональное отношение к Интернету – чем и для чего пользуюсь. В фактор 3 – вопросы об опыте и самооценке цифровой компетентности (табл. 5).

Заключение и перспективы исследования

В данной статье описан первый этап работы с феноменом погруженности в Интернет в качестве комплексной установки подростков и молодежи к Интернет-среде как особому виду социальной среды – цифровому пространству, в котором по-новому преломляются все известные виды деятельности человека. В работе описан данный феномен как теоретическая конструкция, а также диагностирована его выраженность в суммарном индексе проявлений через поведенческий, эмоциональный и когнитивный компоненты установки.

Анализ существующих методик диагностики проблемного использования Интернета и представлений об Интернете у детей и молодежи позволил сконструировать компактную методику, состоящую из 9 блоков, которую можно использовать и как отдельный инструмент, и в комплексе с другими методиками, изучающими различные аспекты личности, деятельности и среды, поскольку она понятна, удобна в использовании, и проведение ее занимает около 10–15 минут.

Достаточная выборка исследования и репрезентативные статистические методы обработки данных позволили выявить ряд убедительных достоинств разработанной методики «Индекс погруженности в интернет-среду», к которым можно отнести:

- достаточно высокую надежность ($\alpha = 0,84$) по внутренней согласованности шкал по всему опроснику;
- достаточную конвергентную валидность со шкалами методики «Проблемное использование Интернета» и методики диагностики интернет-

зависимости, что свидетельствует о ее состоятельности как оригинального инструмента, не дублирующего другие инструменты диагностики семантически сходных феноменов.

В качестве перспектив исследования наиболее целесообразна дальнейшая стандартизация методики «Индекс погруженности в интернет-среду», включающая доработку и проверку ее факторной структуры. Перспективным также представляется увеличение выборки респондентов за счет географического расширения представленных в ней регионов, что позволит доработать структуру конструкта погруженности в интернет-среду и проверить ее на конфигурационную, метрическую и измерительную инвариантность.

Литература

1. Айсина Р.М., Нестерова А.А. Киберсоциализация молодежи в информационно-коммуникационном пространстве современного мира: эффекты и риски // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 4. С. 42–57. DOI: 10.17759/sps.2019100404
2. Войскунский А.Е. Современные тенденции киберпсихологических исследований // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме / под ред. Т.Д. Марцинковской, В.Р. Орестовой, О.В. Гавриченко. М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2019. С. 6–13.
3. Clark A., Chalmers D. The Extended Mind // Analysis. 1998. № 1. Р. 7–19.
4. Емелин В.А., Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. Психологические последствия развития информационных технологий // Национальный психологический журнал. 2012. № 1 (7). С. 81–87.
5. Voiskounsky A., Wang L.S. Flow experience while computer gaming: empirical study // Open Journal of Social Sciences. 2014. Vol. 2, № 8. Р. 1–6.
6. Griffiths M.D., Pontes H.M. Internet addiction disorder and internet gaming disorder are not the same // Journal of Addiction Research and Therapy. 2014. Vol. 5, № 4. e124. DOI: 10.4172/2155-6105.1000e124
7. Caplan S., High A. Beyond excessive use: the interaction between cognitive and behavioral symptoms of problematic Internet use // Communication Research Reports. 2006. Vol. 23, № 4. Р. 265–271. DOI: 10.1080/08824090600962516
8. Войскунский А.Е. Поведение в киберпространстве: психологические принципы // Человек. 2016. № 1. С. 36–49.
9. Nijssen S.R.R., Schaap G., Verheijen G.P. Has your smartphone replaced your brain? Construction and validation of the Extended Mind Questionnaire (XMQ) // PLoS ONE. 2018. Vol. 13, № 8. e0202188. DOI: 10.1371/journal.pone.0202188
10. Chen J. Flow in games (and everything else) // Communications of the ACM. 2007. Vol. 50, № 4. Р. 31–34. DOI: 10.1145/1232743.1232769
11. Герасимова А.А., Холмогорова А.Б. Общая шкала проблемного использования Интернета: апробация и валидизация в российской выборке третьей версии опросника // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26, № 3. С. 56–79. DOI: 10.17759/cpp.2018260304
12. Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю., Чекалина А.И., Гостимская О.С. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете. М. : Фонд Развития Интернета, 2011. 176 с.
13. Собкин В.С., Евстигнеева Ю.М. Подросток: виртуальность и социальная реальность: по материалам социологического исследования. М. : Центр социологии образования РАО, 2001. 156 с. (Труды по социологии образования; Т. 6, вып. 10). URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10622>

14. Joyce M., Kirakowski J. Measuring Attitudes towards the Internet: the General Internet Attitude Scale // *International Journal of Human-Computer Interaction*. 2015. Vol. 31, № 8. P. 506–517. DOI: 10.1080/10447318.2015.1064657
15. Безруких М.М., Комкова Ю.Н. Особенности интеллектуального развития детей 15–16 лет с разным опытом работы за компьютером // *Экспериментальная психология*. 2010. Т. 3, № 3. С. 110–122.
16. Цифровая компетентность подростков и родителей : результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. М. : Фонд Развития Интернета, 2013. 144 с.
17. Rokeach M. The Nature of Attitudes. *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Sills : Crowell, 1986.
18. Авербух Н.В., Щербинин А.А. Феномен присутствия и его влияние на эффективность решения интеллектуальных задач в средах виртуальной реальности // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2011. Т. 8, № 4. С. 102–119.
19. Piccione J., Collett J., De Foe A. Virtual skills training: the role of presence and agency // *Heliyon*. 2019. Vol. 5 (11). e02583. DOI: 10.1016/j.heliyon.2019.e02583
20. Liu D., Dede C., Huang R., Richards J. *Virtual, Augmented, and Mixed Realities in Education*. Dublin : Springer, 2017
21. Slater M., Linakis V., Usoh M., Kooper R. Immersion, Presence and Performance in Virtual Environments: an Experiment with Tri-Dimensional Chess // *Virtual Reality Software and Technology / M. Green (ed.)*. New York : ACM Press, 1999. P. 163–172.
22. Witmer B.G., Singer M.J. Measuring presence in virtual environments: a presence questionnaire // *Presence Teleoper Virtual Environ*. 1998. Vol. 7. P. 225–240. DOI: 10.1162/105474698565686
23. Mestre D.R., Fuchs P. Immersion et presence // *Le traite de la realite virtuelle / P. Fuchs, G. Moreau, A. Berthoz, J.L. Vercher (eds.)*. Paris : Ecole des Mines de Paris, 2006. P. 309–338. DOI: 10.1201/b11612-8
24. Rubio-Tamayo J.L., Barrio M.G., Garcia F.F. Immersive Environments and Virtual Reality: Systematic Review and Advances in Communication, Interaction and Simulation // *Multi-modal Technologies and Interaction*. 2017. Vol. 1 (4). 21. DOI: 10.3390/mti1040021
25. Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н. Общение в Интернете и эмпатия в подростковом и юношеском возрастах // *Психологическая наука и образование*. 2016. Т. 8, № 4. С. 127–141. DOI: 10.17759/psyedu.2016080413
26. Ермолова Т.В., Литвинов А.В., Флорова Н.Б. Компьютерная зависимость и компьютерная грамотность: две стороны единого процесса // *Современная зарубежная психология*. 2017. Т. 6, № 4. С. 46–55. DOI: 10.17759/jmfp.2017060405
27. Асмолов А.Х. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии. М. : Смысл, 2002. 480 с.
28. Войсунский А.Е. Киберпсихология: современный этап развития // *Южно-российский журнал социальных наук*. 2020. Т. 21, № 1. С. 21–39. DOI: 10.31429/26190567-21-1-21-39
29. Jung J.Y., Qiu J.L., Kim Y.C. Internet connectedness and inequality beyond the “divide” // *Communication Research*. 2001. Vol. 28, № 4. С. 507–535. DOI: 10.1177/009365001028004006
30. Anderson E.L., Steen E., Stavropoulos V. Internet use and Problematic Internet Use: a systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood // *International Journal of Adolescence and Youth*. 2017. Vol. 22 (4). P. 430–454. DOI: 10.1080/02673843.2016.1227716
31. Безруких М.М., Комкова Ю.Н. Анализ опыта работы за компьютером школьников 14–16 лет // *Новые исследования*. 2008. № 2 (15). С. 22–30.
32. Диагностика зависимости от Интернета: сравнение методических средств / А.Е. Войсунский, О.В. Митина, А.А. Гусейнова и др. // *Медицинская психология в России* :

- электрон. науч. журнал. 2015. № 4 (33). С. 11. URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 30.12.2019).
33. Young K. Psychology of Computer Use: XL. Addictive use of the Internet: a case that breaks the stereotype // *Psychological Reports*. 1996. Vol. 79 (3 Pt. 1). P. 899–902. DOI: 10.2466/pr0.1996.79.3.899
34. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики : учеб. пособие / сост. В.Л. Малыгин и др. М. : МГМСУ, 2011. 32 с.
35. Caplan S.E. Problematic Internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument // *Computers in human behavior*. 2002. Vol. 18, № 5. P. 553–575. DOI: 10.1016/S0747-5632(02)00004-3
36. Widyanto L., McMurrin M. The Psychometric Properties of the Internet Addiction Test // *CyberPsychology & Behavior*. 2004. Vol. 7 (4). P. 443–450. DOI: 10.1089/cpb.2004.7.443
37. Marino C., Vieno A., Altoè G., Spada M.M. Factorial validity of the Problematic Facebook Use Scale for adolescents and young adults // *Journal of Behavioral Addictions*. 2017. Vol. 6 (1). P. 5–10. DOI: 10.1556/2006.6.2017.004
38. Сирота Н.А., Москвиченко Д.В., Ялтонский В.М., Ялтонская А.В. Разработка русскоязычной версии опросника проблемного использования социальных сетей // *Консультативная психология и психотерапия*. 2018. Т. 26, № 3. С. 33–55. DOI: 10.17759/cpp.2018260303
39. Рассказова Е.И., Емелин В.А., Тхостов А.Ш. Диагностика психологических последствий влияния информационных технологий на человека : учеб.-метод. пособие для студентов психол. специальностей. М. : Акрополь, 2015. 115 с.
40. Tian L., Shi J., Yang Z. Why Does Half the World's Population Have a Mobile Phone? An Examination of Consumers' Attitudes toward Mobile Phones // *CyberPsychology & Behavior*. 2009. Vol. 12 (5). P. 513–516. DOI: 10.1089/cpb.2008.0335
41. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Краткая и скрининговая версии индекса цифровой компетентности: верификация и возможности применения // *Национальный психологический журнал*. 2018. № 3 (31). С. 47–56.
42. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Школьник и информационно-коммуникационные технологии: возрастные особенности и регионально-поселенческая специфика // *Социально-культурные трансформации подростковой субкультуры*. М. : Центр социологии образования РАО, 2006. С. 84–115. (Труды по социологии образования; т. 11, вып. 20).
43. Александров Д.А., Иванюшина В.А., Симановский Д.Л. Образовательные онлайн-ресурсы для школьников и цифровой барьер // *Вопросы образования*. 2017. № 3. С. 183–201. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-3-183-201
44. Howard M., Jayne B.S. An Analysis of More Than 1,400 Articles, 900 Scales, and 17 Years of Research: the State of Scales in Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2015. Vol. 18 (3). P. 181–187. DOI: 10.1089/cyber.2014.0418
45. Реруш Л.А., Орлова А.В., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Пежемская Ю.С. Возрастно-половые характеристики погруженности подростков в Интернет-среду // *Письма в Эмиссия. Оффлайн : электронный научный журнал*. 2019. № 6. Art. 2737. URL: <http://www.emissia.org/offline/2019/2737.htm>
46. Реруш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Особенности мышления подростков, имеющих разную степень погруженности в интернет-среду // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2019. № 194. С. 16–25.

*Поступила в редакцию 11.07.2020 г.; повторно 17.08.2021 г.;
принята 02.09.2021 г.*

Регуш Людмила Александровна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии развития и образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

E-mail: schuger@mail.ru

Орлова Анна Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

E-mail: anyaorlova@list.ru

Алексеева Елена Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

E-mail: al-lev@mail.ru

Веретина Ольга Рэмовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

E-mail: olgaveretina@rambler.ru

Пежемская Юлия Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

E-mail: pjshome@mail.ru

Лактионова Елена Борисовна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии развития и образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

E-mail: lena_laktionova@mail.ru

For citation: Regush, L.A., Orlova, A.V., Alekseeva, E.V., Veretina, O.R., Pezhemskaya, Y.S., Laktionova, E.B. Phenomenon of the Internet Immersion: Definition and Measurement. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2021; 81: 107–125. doi: 10.17223/17267081/81/5. In Russian. English Summary

Phenomenon of the Internet Immersion: Definition and Measurement¹

**L.A. Regush^a, A.V. Orlova^a, E.V. Alekseeva^a,
O.R. Veretina^a, Y.S. Pezhemskaya^a, E.B. Laktionova^a**

^a The Herzen State Pedagogical University of Russia, 48, Moyka Emb. (Naberezhnaya r. Moyki), St. Petersburg, 191186, Russian Federation

Abstract

The purpose of the study was to justify the essence of the “Internet immersion” phenomenon and to create a standardized method for its measurement.

A comparative analysis of approaches to human behavior on the Internet environment and existing diagnostic methods has revealed a significant variety of categories and definitions used. At the same time, there is no definition that: first, characterizes the degree and quality of user's Internet activity; second, is free from negative and clinical connotations; and, third, describes a wider time range of Internet usage than the actual state of immersion.

The authors substantiate the possibility of studying the phenomenon of the Internet immersion through the category of disposition. It consists of the readiness to use technical means and informational resources of the Internet to solve problems in various types of activities and

¹ The reported study was funded by RFBR, project number 20-013-00232.

communication. The authors identify traditional components in the structure of the Internet immersion phenomenon. These are, first of all, a cognitive component, represented by digital competence self-assessment; then, an affective component, represented by motivation and emotional and value-based attitude towards the Internet; and a behavioral component, represented by the amount of digital consumption.

Based on this definition, it was possible to construct a compact 9-block “Index of the Internet immersion” questionnaire. Its standardization was conducted on the sample of 712 adolescents, aged from 11 to 17. Using the factor analysis, the structure of the questionnaire was identified. The first factor includes questions that relate to the time spent on the Internet and signs of dependence on it. The second factor includes questions that reveal the activity component and emotional attitude to the Internet. The third factor includes questions about experience and self-assessment of digital competence.

The advantage of the “Index of the Internet immersion” questionnaire is a fairly high reliability for internal consistency of scales throughout the questionnaire. We also confirmed the sufficient convergent validity of the “Internet environment immersion Index” method with the “Scale of Problematic Internet Usage” by A.A. Gerasimova, A.B. Kholmogorova (adapted version of Generalized Problematic Internet Use Scale (GPIUS) by S. Caplan) and the Internet Addiction Test (IAT, K. Young), modified by V. A. Loskutova. This indicates its validity as an independent tool that does not duplicate other tools for semantically similar phenomena measurement.

In the conditions of forced self-isolation that have developed in our country, the method of the Internet immersion diagnostics as an adequate and theoretically justified tool will allow us to study changes in the emotional state and behavior of teenagers on the Internet.

Keywords: the Internet immersion; adolescents; questionnaire survey; validity; reliability, standardization.

References

1. Aysina, R.M. & Nesterova, A.A. (2019) Cyber socialization of youth in the information and communication space of the modern world: effects and risks. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*. 10(4). pp. 42–57. (In Russian). DOI: 10.17759/sps.2019100404
2. Voyskunskiy, A.E. (2019) Sovremennyye tendentsii kiberpsikhologicheskikh issledovaniy [Modern trends in cyberpsychological research]. In: Martsinkovskaya, T.D., Orestova, V.R. & Gavrichenko, O.V. (eds) *Tsifrovoye obshchestvo v kul'turno-istoricheskoy paradigme* [Digital Society in the Cultural-Historical Paradigm]. Moscow: Moscow State Pedagogical University. pp. 6–13.
3. Clark, A. & Chalmers, D. (1998) The Extended Mind. *Analysis*. 1. pp. 7–19.
4. Emelin, V.A., Rasskazova, E.I. & Tkhostov, A.Sh. (2012) Psikhologicheskie posledstviya razvitiya informatsionnykh tekhnologiy [Psychological consequences of the development of information technologies]. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal*. 1(7). pp. 81–87.
5. Voiskounsky, A. & Wang, L.S. (2014) Flow experience while computer gaming: empirical study. *Open Journal of Social Sciences*. 2(8). pp. 1–6. DOI: 10.4236/jss.2014.28001
6. Griffiths, M.D. & Pontes, H.M. (2014) Internet addiction disorder and internet gaming disorder are not the same. *Journal of Addiction Research and Therapy*. 5(4). e124. DOI: 10.4172/2155-6105.1000e124
7. Caplan, S. & High, A. (2006) Beyond excessive use: the interaction between cognitive and behavioral symptoms of problematic Internet use. *Communication Research Reports*. 23(4). pp. 265–271. DOI: 10.1080/08824090600962516
8. Voyskunskiy, A.E. (2016) Behavior in a cyberspace: Some psychological principles. *Chelovek*. 1. pp. 36–49. (In Russian).

9. Nijssen, S.R.R., Schaap, G. & Verheijen, G.P. (2018) Has your smartphone replaced your brain? Construction and validation of the Extended Mind Questionnaire (XMQ). *PLoS ONE*. 13(8). e0202188. DOI: 10.1371/journal.pone.0202188
10. Chen, J. (2007) Flow in games (and everything else). *Communications of the ACM*. 50(4). pp. 31–34. DOI: 10.1145/1232743.1232769
11. Gerasimova, A.A. & Kholmogorova, A.B. (2018) The Generalized Problematic Internet Use Scale 3 Modified Version: Approbation and Validation on the Russian Sample. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counseling Psychology and Psychotherapy*. 26(3). pp. 56–79. (In Russian). DOI: 10.17759/cpp.2018260304
12. Soldatova, G.V., Zotova, E.Yu., Chekalina, A.I. & Gostimskaya, O.S. (2011) *Poymannye odnoy set'yu: sotsial'no-psikhologicheskoe issledovanie predstavleniy detey i vzroslykh ob internete* [Caught by the Same Net: A Socio-Psychological Study of Children's and Adult Ideas about the Internet]. Moscow: Fond Razvitiya Interneta.
13. Sobkin, V.S. & Evstigneeva, Yu.M. (2001) *Podrostok: virtual'nost' i sotsial'naya real'nost': po materialam sotsiologicheskogo issledovaniya* [Teenager: Virtuality and Social Reality: Based on the Materials of a Sociological Research]. Moscow: Center for Sociology of Education.
14. Joyce, M. & Kirakowski, J. (2015) Measuring Attitudes towards the Internet: the General Internet Attitude Scale. *International Journal of Human-Computer Interaction*. 31(8). pp. 506–517. DOI: 10.1080/10447318.2015.1064657
15. Bezrukih, M.M. & Komkova, Yu.N. (2010) Features of the intellectual development of 15-16 year old children with different PC work experience. *Ekspperimental'naya psikhologiya – Experimental Psychology*. 3(3). pp. 110–122. (In Russian).
16. Soldatova, G.U., Nestik, T.A., Rasskazova, E.I. & Zotova, E.Yu. (2013) *Tsifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditel'ey: rezul'taty vserossiyskogo issledovaniya* [Digital competence of adolescents and parents: results of an all-Russian study]. Moscow: Fond Razvitiya Interneta.
17. Rokeach, M. (1986) *The Nature of Attitudes*. *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Sills: Crowell.
18. Averbukh, N.V. & Shcherbinin, A.A. (2011) The Presence Phenomenon and its Influence upon Intellectual Task Performance within Virtual Reality Settings. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 8(4). pp. 102–119. (In Russian).
19. Piccione, J., Collett, J. & De Foe, A. (2019) Virtual skills training: the role of presence and agency. *Heliyon*. 5(11). e02583. DOI: 10.1016/j.heliyon.2019.e02583
20. Liu, D., Dede, C., Huang, R. & Richards, J. (2017) *Virtual, Augmented, and Mixed Realities in Education*. Dublin: Springer.
21. Slater, M., Linakis, V., Usoh, M. & Kooper, R. (1999) Immersion, Presence and Performance in Virtual Environments: an Experiment with Tri-Dimensional Chess. In: Green, M. (ed.) *Virtual Reality Software and Technology*. New York: ACM Press. pp. 163–172.
22. Witmer, B.G. & Singer, M.J. (1998) Measuring presence in virtual environments: a presence questionnaire. *Presence Teleoper Virtual Environ*. 7. pp. 225–240. DOI: 10.1162/105474698565686
23. Mestre, D.R. & Fuchs, P. (2006) Immersion et presence. In: Fuchs, P., Moreau, G., Berthoz, A. & Vercher, J.L. (eds) *Le traite de la realite virtuelle*. Paris: Ecole des Mines de Paris. pp. 309–338. DOI: 10.1201/b11612-8
24. Rubio-Tamayo, J.L., Barrio, M.G. & Garcia, F.F. (2017) Immersive Environments and Virtual Reality: Systematic Review and Advances in Communication, Interaction and Simulation. *Multimodal Technologies and Interaction*. 1(4). DOI: 10.3390/mti1040021
25. Kholmogorova, A.B. & Klimenkova, E.N. (2016) Internet Communication and Empathy in Adolescence and Early Adulthood. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological-Educational Studies*. 8(4). pp. 127–141. (In Russian). DOI: 10.17759/psyedu.2016080413

26. Ermolova, T.V., Litvinov, A.V. & Florova, N.B. (2017) Computer addiction and computer literacy: two sides of the same process. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*. 6(4). pp. 46–55. (In Russian). DOI: 10.17759/jmfp.2017060405
27. Asmolov, A.Kh. (2002) *Po tu storonu soznaniya. Metodologicheskie problemy neklasicheskoy psikhologii* [On the other side of consciousness. Methodological problems of non-classical psychology]. Moscow: Smysl.
28. Voyskunskiy, A.E. (2020) Kiberpsikhologiya: sovremennyy etap razvitiya [Cyberpsychology: the current stage of development]. *Yuzhno-rossiyskiy zhurnal sotsial'nykh nauk*. 21(1). pp. 21–39. DOI: 10.31429/26190567-21-1-21-39
29. Jung, J.Y., Qiu, J.L. & Kim, Y.C. (2001) Internet connectedness and inequality beyond the “divide”. *Communication Research*. 28(4). pp. 507–535. DOI: 10.1177/009365001028004006
30. Anderson, E.L., Steen, E. & Stavropoulos, V. (2017) Internet use and Problematic Internet Use: a systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood. *International Journal of Adolescence and Youth*. 22(4). pp. 430–454. DOI: 10.1080/02673843.2016.1227716
31. Bezrukhikh, M.M. & Komkova, Yu.N. (2008) Analiz opyta raboty za komp'yuterom shkol'nikov 14–16 let [Analysis of the computer experience of schoolchildren 14–16 years old]. *Novye issledovaniya*. 2(15). pp. 22–30.
32. Voyskunskiy, A.E., Mitina, O.V., Guseynova, A.A. et al. (2015) Diagnostika zavisimosti ot Interneta: sravnenie metodicheskikh sredstv [Diagnostics of dependence on the Internet: comparison of methodological tools]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii*. 4(33). p. 11. [Online] Available from: <http://mprj.ru> (Accessed: 30th December 2019).
33. Young, K. (1996) Psychology of Computer Use: XL. Addictive use of the Internet: a case that breaks the stereotype. *Psychological Reports*. 79(3 Pt. 1). pp. 899–902. DOI: 10.2466/pr0.1996.79.3.899
34. Malygin, V.L. et al. (2011) *Internet-zavisimoe povedenie. Kriterii i metody diagnostiki* [Internet Addicted Behavior. Diagnostic Criteria and Methods]. Moscow: MGMSU.
35. Caplan, S.E. (2002) Problematic Internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*. 18(5). pp. 553–575. DOI: 10.1016/S0747-5632(02)00004-3
36. Widyanto, L. & McMurran, M. (2004) The Psychometric Properties of the Internet Addiction Test. *CyberPsychology & Behavior*. 7(4). pp. 443–450. DOI: 10.1089/cpb.2004.7.443
37. Marino, C., Vieno, A., Altoè, G. & Spada, M.M. (2017) Factorial validity of the Problematic Facebook Use Scale for adolescents and young adults. *Journal of Behavioral Addictions*. 6(1). pp. 5–10. DOI: 10.1556/2006.6.2017.004
38. Sirota, N.A., Moskovchenko, D.V., Yaltonskiy, V.M. & Yaltonskaya, A.V. (2018) Development of the Russian Version of the Questionnaire for the Problematic Use of Social Networks. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counseling Psychology and Psychotherapy*. 26(3). pp. 33–55. (In Russian). DOI: 10.17759/cpp.2018260303
39. Rasskazova, E.I., Emelin, V.A. & Tkhostov, A.Sh. (2015) *Diagnostika psikhologicheskikh posledstviy vliyaniya informatsionnykh tekhnologiy na cheloveka* [Diagnostics of the psychological consequences of the influence of information technology on a person]. Moscow: Akropol'.
40. Tian, L., Shi, J. & Yang, Z. (2009) Why Does Half the World's Population Have a Mobile Phone? An Examination of Consumers' Attitudes toward Mobile Phones. *CyberPsychology & Behavior*. 12(5). pp. 513–516. DOI: 10.1089/cpb.2008.0335
41. Soldatova, G.U. & Rasskazova, E.I. (2018) Interpersonal relations of Russian adolescents in social networks. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal*. 3(31). pp. 47–56. (In Russian). DOI: 10.11621/npj.2018.0302

42. Sobkin, V.S. & Adamchuk, D.V. (2006) Shkol'nik i informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii: vozrastnye osobennosti i regional'no-poselencheskaya spetsifika [The school student and information and communication technologies: age characteristics and regional settlement specifics]. In: Sobkin, V.S. (ed.) *Sotsiokul'turnye transformatsii podrostkovoy subkul'tury* [Socio-cultural transformations of adolescent subculture]. Moscow: Center for Sociology of Education, Russian Academy of Education. pp. 84–115.
43. Aleksandrov, D.A., Ivanyushina, V.A. & Simanovskiy, D.L. (2017) Online Educational Resources for Schoolchildren and the Digital Divide. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*. 3. pp. 183–201. (In Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2017-3-183-201
44. Howard, M. & Jayne, B.S. (2015) An Analysis of More Than 1,400 Articles, 900 Scales, and 17 Years of Research: the State of Scales in Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 18(3). pp. 181–187. DOI: 10.1089/cyber.2014.0418
45. Regush, L.A., Orlova, A.V., Alekseeva, E.V., Veretina, O.R. & Pezhemskaya, Yu.S. (2019) Age and sex characteristics of adolescents' immersion in the Internet environment. *Pis'ma v Emissiya. Offlayn – The Emissia. Offline Letters*. 6. Art. 2737. (In Russian). [Online] Available from: <http://www.emissia.org/offline/2019/2737.htm>
46. Regush, L.A., Alekseeva, E.V., Veretina, O.R., Orlova, A.V. & Pezhemskaya, Yu.S. (2019) The influence of Internet immersion on adolescents' cognitive functions. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 194. pp. 16–25. (In Russian).

Received 11.07.2020; Revised 17.08.2021;

Accepted 02.09.2021

Ludmila A. Regush – Professor, Department of Psychology of Development and Education, Herzen State Pedagogical University of Russia. D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: schuger@mail.ru

Anna V. Orlova – Associate Professor, Department of Psychology of Development and Education, Herzen State Pedagogical University of Russia. Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: anyaorlova@list.ru

Elena V. Alekseeva – Associate Professor, Department of Psychology of Development and Education, Herzen State Pedagogical University of Russia. Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: al-lev@mail.ru

Olga R. Veretina – Associate Professor, Department of Psychology of Development and Education, Herzen State Pedagogical University of Russia. Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: olgaveretina@rambler.ru

Yulia S. Pezhemskaya – Associate Professor, Department of Psychology of Development and Education, Herzen State Pedagogical University of Russia. Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: pjshome@mail.ru

Elena B. Laktionova – Head of the Department of Psychology of Development and Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, Professor, D. Sc. (Psychol.).

E-mail: lena_laktionova@mail.ru

УДК 159.9.07

Адаптация русскоязычной версии опросника «Юношеский отчет о родительском отношении»¹

Т.Н. Тихомирова^{a, b}, Д.А. Гайсина^c, С.Б. Малых^{a, b}

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

^b *Психологический институт РАО, 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4*

^c *Университет Сассекса, Фолмер, Брайтон, BN1 9RH, Великобритания*

Представлены результаты адаптации русскоязычной версии опросника «Юношеский отчет о родительском отношении», предназначенного для оценки восприятия родительского отношения молодыми людьми. Подтверждена двухфакторная структура восприятия отношения матерей и отцов, в которой выделяются шкалы «Принятие» и «Гиперопека». Проведена оценка эффекта возраста и пола на показатели восприятия молодыми людьми родительского отношения. Получены удовлетворительные психометрические характеристики опросника.

Ключевые слова: родительское отношение; восприятие отношения матерей и отцов; принятие; гиперопека; юношеский возраст; половые различия; опросник-самоотчет; психометрический анализ.

Введение

Проблема анализа детско-родительских отношений является предметом широкого круга исследовательских проектов – от работ в области клинической психологии до междисциплинарных исследований в сфере наук об образовании. Подобное пристальное внимание исследователей объясняется принципиально важной ролью родительского отношения к ребенку в формировании индивидуальных различий по целому ряду психологических признаков и академических достижений [1, 2]. Более того, сообщается об отсроченных эффектах влияния родительского отношения к ребенку до 16-летнего возраста на его психологическое благополучие, индивидуальные достижения и психическое здоровье во взрослом возрасте (см., напр.: [3–5]).

Родительское отношение определяется как совокупность характерных для родителя (матери или отца) практик эмоционального отношения и способов поведения с ребенком, которые не зависят от конкретной ситуации взаимодействия [1]. В исследованиях связи родительского отношения с психологическими признаками и академическими достижениями подчеркивается необходимость пристального внимания к изучению частных ас-

¹ Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда, проект 17-78-30028.

пектов родительского отношения, а не только общего стиля родительства [1, 6, 7]. Этот вывод основан в первую очередь на понимании сложностей однозначного отнесения отдельных родительских практик и способов к какому-либо определенному стилю воспитательного поведения [7].

Среди аспектов родительского отношения, важных для формирования индивидуальных различий в психологических признаках и академических достижениях ребенка, называются степень эмоционального принятия и уровень контроля [8]. При этом в большинстве исследований делается однозначный вывод, что высокая степень эмоционального принятия способствует более высокому уровню учебных достижений [1, 9], эффективному развитию когнитивной сферы [5, 10], позитивной социализации [4], менее выраженной симптоматике депрессивных состояний [3]. Напротив, в исследованиях связи родительского контроля и психологических признаков сообщается о различиях в результатах. С одной стороны, показано, что высокая степень родительского контроля приводит к повышению, например, школьной успеваемости [8, 11]. С другой стороны, сообщается о негативном влиянии контроля и гиперопеки со стороны родителей на успешность в обучении [12, 13] или отсутствии статистически значимых связей [1]. Различия в результатах связываются в том числе с различиями в процедуре измерения уровня родительского контроля и сложностью оценки этого аспекта родительского отношения (см., напр.: [14]). Проблема сложности измерения различных аспектов родительского отношения актуализируется при проведении лонгитюдных исследований, в которых требуются надежные и удобные инструменты для анализа долгосрочных эффектов с участием различных групп респондентов [4, 15].

Для диагностики родительского отношения используются опросники, в которых различные аспекты фиксируются с позиции родителей, стороннего наблюдателя (например, учителя) или ребенка [8]. При этом данные, полученные с помощью одного и того же опросника, но заполненного матерью, отцом, ребенком и сторонним лицом, могут существенно различаться [8, 16]. В частности, сообщается лишь об умеренных коэффициентах корреляции между ответами родителей и детей старшего школьного возраста [17]. В ряде исследований более тесные связи между родительским отношением и, в частности, учебными достижениями детей зафиксированы при анализе данных, полученных через опросы детей, а не родителей [8, 16]. При интерпретации различий между оценками родительского отношения используется категория индивидуального опыта, через призму которого воспринимается детско-родительское взаимодействие [18]. По мнению ряда специалистов, в контексте связи с показателями психического развития ребенка наиболее информативным является восприятие детьми родительского отношения (см., напр.: [19]).

При анализе опросников, направленных на оценку родительского отношения, возникает проблема ретестовой надежности: практически не проводится исследований, в которых изучается временная стабильность измеренных определенным опросником аспектов родительского отношения.

Исключением из этой ситуации является опросник «Юношеский отчет о родительском отношении», разработанный для измерения двух аспектов восприятия отношения родителей – принятия, связанного с качеством и направлением эмоционального отношения и заботы, и гиперопеки, предполагающей чрезмерный контроль и отсутствие автономии [20].

Важно подчеркнуть, что опросник состоит из двух частей (вариантов), идентичных по составу утверждений, но предназначенных для оценки отношения матери и отца. Различия в восприятии детьми материнского и отцовского отношения неоднократно фиксируются в исследованиях, где отмечается, в частности, что позитивные аспекты родительского отношения (например, эмоциональное принятие и позитивное участие) подростки оценивают выше в отношении матерей, а негативные проявления родительства (например, агрессивная отчужденность) воспринимают в равной мере в отношении отцов и матерей [1]. Измерение восприятия отношения и матерей, и отцов открывает дополнительные возможности для исследования влияния родительского отношения на индивидуальные различия в психологических признаках и достижениях.

«Юношеский отчет о родительском отношении» может быть применен как для актуальной оценки родительского отношения у молодых людей с 16 лет, так и для ретроспективной оценки у взрослых людей [15, 17, 21, 22]. Более того, в последнее время выполнены исследования, подтверждающие возможность применения этого опросника на выборке детей начиная с 7 лет [21]. Опросник обладает удовлетворительными психометрическими данными, которые подтверждаются в лонгитюдных исследованиях [15, 22]. В частности, в лонгитюдном исследовании данные о родительском отношении с помощью этого опросника были собраны четырежды на протяжении двадцатилетнего периода, выполнена проверка ретестовой надежности и зафиксирована долгосрочная стабильность показателей родительского отношения при контроле пола [22]. В другом исследовании с участием респондентов с депрессивными проявлениями зафиксирована высокая 30-, 60- и 90-месячная стабильность структуры опросника при значительных изменениях выраженности депрессивного состояния [15].

Согласно оригинальной версии в структуре опросника выделяются два фактора – «Принятие» и «Гиперопека» [20]. Двухфакторная структура опросника подтверждается и в более поздних исследованиях с участием молодых людей (см., напр.: [15, 23]). В ряде работ сообщается о лучших индексах соответствия эмпирическим данным трехфакторной модели опросника, согласно которой выделяется три фактора – «Принятие», «Гиперопека» и «Авторитаризм» [3]. Однако в этом исследовании анализировались данные взрослых людей с депрессивными проявлениями и тревожными состояниями. В исследовании с участием молодых людей и подростков без клинических симптомов тестировались модели структуры опросника с двумя, тремя и четырьмя факторами [17]. Показано лучшее соответствие для трехфакторной модели, но особо подчеркивается, что структура опросника может быть подтверждена возрастным и культурным влиянием.

Действительно, восприятие ребенком определенного аспекта родительского отношения может изменяться по мере взросления. Показано, в частности, что в младшем школьном возрасте участие матери воспринимается в среднем позитивно, а уже в подростковом возрасте участие родителей может трактоваться как ограничение личной свободы, что в исследованиях приводит к отсутствию эффектов влияния участия родителей в жизни ребенка на учебные достижения [24, 25]. Такие данные обуславливают необходимость контроля возраста респондентов при изучении особенностей восприятия родительского отношения. В этом контексте старший школьный возраст является наиболее чувствительным к аспектам родительского отношения: с одной стороны, возраст 15–19 лет характеризуется стремлением к автономии, с другой – молодые люди, как правило, продолжают учиться в школе и жить вместе с родителями, что обуславливает необходимость выстраивания взаимодействия в диаде «родитель–ребенок».

В настоящем исследовании ставится цель адаптации русскоязычной версии опросника «Юношеский отчет о родительском отношении» в двух вариантах – «Отношение матери» и «Отношение отца». Для достижения этой цели на выборке российских юношей и девушек, обучающихся в 9–11-х классах общеобразовательных школ, будет изучена и подтверждена факторная структура опросника, определена внутренняя согласованность шкал опросника и проведена оценка эффектов влияния пола, возрастной подгруппы и их взаимодействия.

Материалы и методы исследования

Выборка. В исследовании приняли участие 504 старшеклассника, обучающихся в школах Московской и Ленинградской областей, Самары и Санкт-Петербурга, в возрасте от 14,4 до 19,1 года, из них 174 ученика 9-х классов (44,2% юношей; средний возраст = 15,8; стандартное отклонение = 0,4), 169 учеников 10-х классов (34,7% юношей; средний возраст = 16,9; стандартное отклонение = 0,4) и 161 ученик 11-х классов (51,1% юношей; средний возраст = 17,8; стандартное отклонение = 0,4).

Для проведения эксплораторного и конфиматорного факторного анализа структуры опросника эти группы были объединены в одну возрастную категорию «Старший школьный возраст» (42,9% юношей; средний возраст = 16,9; стандартное отклонение = 0,9).

На участие в исследовании были получены письменные информированные согласия от родителей школьников. Заполнение опросника осуществлялось анонимно – каждому участнику присваивался персональный идентификационный номер. Анализ результатов осуществлялся на базе обезличенных персональных данных.

Методика. Все школьники заполнили русскоязычную версию опросника «Юношеский отчет о родительском отношении» для измерения показателей восприятия старшеклассниками отношения обоих родителей. В ситуации, когда школьник воспитывается одним из родителей, заполняется

только часть в отношении этого родителя. Если ученик воспитывается лицом, замещающим родителей, опросник заполняется в отношении этого лица. Процедура заполнения опросника проводилась под наблюдением исследователя во время внеурочных занятий на территории общеобразовательной организации.

Прямой и обратный перевод утверждений опросника, названий шкал и инструкции был выполнен русско- и англоязычными исследователями в сфере наук об образовании, специалистами в области психологии семьи. Окончательные формулировки были получены после первой итерации перевода благодаря простоте и четкости изложения в оригинальной англоязычной версии опросника [20].

Самоотчетный опросник состоит из двух вариантов, направленных на изучение особенностей восприятия материнского и отцовского отношения. Старшеклассники заполняют два варианта опросника, каждый из которых включает 25 одинаковых утверждений, выбрав один ответ из четырех возможных: «очень похоже», «скорее похоже», «скорее не похоже», «совсем не похоже».

Согласно оригинальной (англоязычной) версии опросника аспекты восприятия родительского отношения рассчитываются на основе количественных показателей шкал «Принятие» и «Гиперопека».

Шкала «Принятие» содержит 12 утверждений (например, «Кажется эмоционально холодной со мной», «Получает удовольствие, обсуждая со мной разные темы», «Мало разговаривает со мной» и т.п.). Шкала «Гиперопека» включает 13 утверждений (например, «Думает, что я не могу заботиться о себе сам(а), когда ее нет рядом», «Позволяет мне самостоятельно принимать решения», «Позволяет мне одеваться так, как мне нравится»). Следует отметить, что не все утверждения оцениваются в одном направлении, что учитывается при подсчете баллов.

Статистический анализ. Структура опросника изучалась при помощи эксплораторного факторного анализа матрицы корреляций ответов на каждое утверждение. Для анализа был выбран метод главных компонент с Варимакс вращением как наиболее подходящий для обобщения данных и уменьшения числа переменных.

Для подтверждения выявленной структуры опросника был применен метод конфирматорного факторного анализа. В качестве критериев соответствия моделей эмпирическим данным использовались следующие показатели: сравнительный индекс соответствия (CFI), индекс Тьюкера–Льюиса (TLI), квадратный корень ошибки приближения (RMSEA), взвешенный корень среднеквадратичного остатка (WRMR). Значения CFI и TLI выше 0,9, значение RMSEA ниже 0,05, значение WRMR, близкое к 1, указывают на хорошее соответствие [26]. Отношение χ^2 к числу степеней свободы df , меньшее 3, рассматривалось как индекс относительного соответствия [Ibid.].

Надежность шкал опросника определялась с помощью коэффициентов внутренней согласованности альфа Кронбаха. Значения коэффициентов альфа Кронбаха выше 0,7 считаются удовлетворительными.

Оценка факторов пола и возраста производилась методом двухфакторного дисперсионного анализа. В качестве фактора возраста в анализ вводились группы старших школьников, обучающихся в 9-х, 10-х или 11-х классах. Анализ выполнялся с использованием статистического пакета Mplus.

Результаты

Эксплораторный факторный анализ. С помощью факторного анализа для варианта «Отношение матери» методом главных компонент с Варимакс вращением выделено два фактора и объяснено 50,9% дисперсии. Для варианта «Отношение отца» также выявлена двухфакторная структура с 53,8% объясненной дисперсии. Следуя результатам анализа величин собственных значений факторов / шкал и принимая во внимание график каменистой осыпи, двухфакторное решение является оптимальным для описания полученных данных о родительском отношении на выборке старших школьников.

Конфирматорный факторный анализ. В ходе конфирматорного факторного анализа подтверждено, что двухфакторная конфирматорная модель наилучшим образом описывает полученные данные вариантов «Отношение матери» и «Отношение отца» на анализируемой выборке старшего школьного возраста. Индексы соответствия двухфакторной модели опросника «Юношеский отчет о родительском отношении» представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Показатели соответствия двухфакторной модели опросника
данным о родительском отношении в старшем школьном возрасте**

Варианты	χ^2/df	TLI	CFI	RMSEA	WRMR	90% CI
Отношение матери	1,6	0,902	0,901	0,036	1,072	0,031–0,041
Отношение отца	1,8	0,913	0,894	0,042	1,023	0,037–0,049

Примечание. χ^2/df – отношение хи-квадрата модели к числу степеней свободы; TLI – индекс Тьюкера–Льюиса; CFI – сравнительный индекс соответствия; RMSEA – квадратный корень ошибки приближения; WRMR – взвешенный корень среднеквадратичного остатка; 90% CI – 90%-ный доверительный интервал.

Индексы соответствия двухфакторной модели свидетельствуют о хорошем согласовании с эмпирическими данными: значения CFI и TLI равны 0,9, RMSEA ниже 0,05, значение WRMR равно 1,07, а также отношение χ^2 к числу степеней свободы df меньше 3. Таким образом, с помощью опросника могут быть измерены два аспекта восприятия отношения матерей и отцов – принятие, характеризующееся эмоционально позитивным отношением и заботой, и гиперопека, связанная с чрезмерным контролем и отсутствием автономии.

Описательные статистики и внутренняя согласованность шкал. В табл. 2 представлены описательные статистики и коэффициенты внутренней согласованности шкал опросника «Юношеский отчет о родительском отношении»: средние значения и стандартные отклонения для шкал «Принятие» и «Гиперопека» в отношении матерей и отцов. При этом ми-

нимальные и максимальные значения по шкале «Принятие» составляют от 0 до 35, а по шкале «Гиперопека» – от 0 до 39.

Таблица 2

Средние значения, стандартные отклонения и коэффициенты альфа Кронбаха для шкал опросника «Юношеский отчет о родительском отношении»

Шкалы	Варианты	Среднее значение	Стандартное отклонение	Альфа Кронбаха
Принятие	Отношение матери	20,062	2,71	0,735
	Отношение отца	19,491	3,92	0,844
Гиперопека	Отношение матери	17,854	2,44	0,741
	Отношение отца	17,283	3,03	0,764

Анализ средних значений показал, что старшие школьники практически в равной мере воспринимают отношение матерей и отцов по обеим шкалам. В частности, отношение матери, связанное с чрезмерной опекой, в среднем оценивается старшеклассниками в 17,854, а отношение отца – 17,283. Несколько большая, но не достигающая статистической значимости разница между матерью и отцом наблюдается для отношения, связанного с эмоциональным принятием – 20,062 и 19,491 соответственно. Стандартные отклонения, свидетельствующие о больших индивидуальных различиях в показателях восприятия родительского отношения, различаются по обеим шкалам. В частности, по шкале «Принятие» в отношении отцов зафиксировано стандартное отклонение 3,92, а в отношении матерей – лишь 2,71, подтверждая увеличенный диапазон индивидуальных различий в восприятии отношения отцов по сравнению с матерями.

Из табл. 2 видно, что коэффициенты внутренней согласованности альфа Кронбаха достигают удовлетворительных значений для шкал опросника в обоих вариантах – от 0,735 до 0,844. Несколько более высокие значения коэффициенты альфа Кронбаха принимают для шкал опросника в варианте «Отношение отца». При этом полученные результаты свидетельствуют о надежности опросника «Юношеский отчет о родительском отношении» в двух вариантах – «Отношение к отцу» и «Отношение к матери».

Эффекты влияния пола и возраста. Для изучения влияния пола, возраста и их взаимодействия на показатели опросника «Юношеский отчет о родительском отношении» проводился двухфакторный дисперсионный анализ. Возрастная категория «Старший школьный возраст» была разделена на три группы, связанные с обучением в 9-м (средний возраст = 15,8; стандартное отклонение = 0,4), 10-м (средний возраст = 16,9; стандартное отклонение = 0,4) или 11-м классе (средний возраст = 17,8; стандартное отклонение = 0,4).

В табл. 3 представлены описательные статистики по трем возрастным группам у девушек (верхняя строка) и юношей (нижняя строка): средние значения и стандартные отклонения (в скобках) по шкалам «Принятие» и «Гиперопека» в отношении матерей и отцов. В целом для девушек наблюдается уменьшение средних значений по мере взросления – с 9-го до 11-го клас-

са. Наиболее интенсивно уменьшаются показатели восприятия девушками гиперопеки отцов (с 11,00 в 9-м классе до 7,85 в 11-м классе), а наименее – принятия матерями (с 31,97 в 9-м классе до 29,14 в 11-м классе). Для юношей наблюдается несколько иная тенденция. В частности, в отношении принятия матерей и отцов наибольшие средние значения зафиксированы в 10-м классе, а в отношении гиперопеки единый тренд не определяется.

Таблица 3

**Описательные статистики шкал опросника «Юношеский отчет
о родительском отношении» в трех возрастных группах**

Шкалы	Варианты	9-й класс	10-й класс	11-й класс
Принятие	Отношение матери	31,97 (0,9)	31,08 (1,0)	29,14 (1,2)
		29,94 (1,1)	32,42 (1,1)	30,08 (1,1)
	Отношение отца	29,75 (1,3)	27,16 (1,5)	25,07 (2,0)
		24,63 (1,5)	31,35 (2,0)	25,69 (1,6)
Гиперопека	Отношение матери	13,63 (1,0)	13,41 (1,1)	12,07 (1,5)
		12,95 (1,3)	11,50 (1,5)	12,39 (1,2)
	Отношение отца	11,00 (1,1)	10,04 (1,3)	7,85 (1,7)
		11,63 (1,5)	7,57 (1,7)	7,83 (1,3)

Критерий равенства дисперсий Ливиня использовался для проверки гипотезы о равенстве дисперсий всех распределений анализируемых показателей. Для всех шкал опросника, за исключением гиперопеки в отношении матерей, уровень значимости оказался более 0,05, что свидетельствует о равенстве дисперсий по анализируемым переменным.

В табл. 4 представлены обобщенные результаты двухфакторного дисперсионного анализа, где фактор «Возраст» – обучение в 9-м, 10-м или 11-м классе, а фактор «Пол» – пол участников исследования. В качестве зависимых переменных последовательно выступили суммарные показатели по шкалам «Принятие» и «Гиперопека» анализируемого опросника.

Таблица 4

**Анализ эффектов влияния возраста и пола на показатели восприятия
родительского отношения**

Эффект	Шкала	Вариант	Сумма квадратов (SS)	Критерий Фишера (F)	Уровень значимости (p)	Размер эффекта (η^2)
Возраст	Принятие	Отношение матери	81,7	1,4	0,25	0,02
		Отношение отца	267,0	2,3	0,10	0,03
	Гиперопека	Отношение матери	26,0	0,4	0,68	0,00
		Отношение отца	301,8	3,8	0,03	0,06
Пол	Принятие	Отношение матери	0,1	0,1	0,96	0,00
		Отношение отца	1,5	0,1	0,87	0,00
	Гиперопека	Отношение матери	15,6	0,5	0,48	0,01
		Отношение отца	26,4	0,6	0,44	0,01
Возраст × Пол	Принятие	Отношение матери	76,7	1,3	0,27	0,02
		Отношение отца	499,7	4,4	0,02	0,07
	Гиперопека	Отношение матери	22,1	0,3	0,72	0,01
		Отношение отца	92,6	1,1	0,35	0,02

Согласно табл. 4, влияние фактора возраста оказывается статистически значимым только для шкалы «Гиперопека» в отношении отцов с размером эффекта в 6% ($p < 0,05$). Сравнение средних значений с поправкой Бонферонни показало статистически достоверные различия только между школьниками 9-х классов (средний балл = 11,31) и 11-х классов (средний балл = 7,8). Следовательно, 17-летние школьники, в отличие от 15-летних, воспринимают отношение своих отцов менее контролирующим. Эффектов влияния возраста на восприятие эмоционально принимающего отношения обоих родителей не выявлено ($p > 0,05$).

Результаты дисперсионного анализа не показали половых различий в восприятии материнского и отцовского отношения по шкалам «Принятие» и «Гиперопека» ($p > 0,05$). Вместе с тем эффект взаимодействия возраста и пола обнаружен для такого аспекта отцовского отношения, как «Принятие», с размером эффекта в 7% ($p < 0,05$). Сравнение средних значений с поправкой Бонферонни показало статистически достоверные половые различия только между школьниками 9-х классов: девушки воспринимают отцовское отношение как более эмоционально поддерживающее, чем юноши (средний балл 29,75 и 24,26 соответственно).

Обсуждение результатов

В исследовании проводилась адаптация опросника «Юношеский отчет о родительском отношении», направленного на изучение особенностей восприятия отношения матерей и отцов в юношеском возрасте. Опросник является самоотчетным и включает два варианта с идентичным содержанием утверждений для оценки отношения матерей и отцов.

В ходе эксплораторного факторного анализа для обоих вариантов было выбрано двухфакторное решение с выделением шкал «Принятие» и «Гиперопека». Утверждения, вошедшие в оригинальной англоязычной версии опросника в каждую из шкал, имели высокие факторные нагрузки по соответствующим шкалам в русскоязычной версии. Таким образом, расчет баллов в русскоязычной версии производится в точном соответствии с рекомендациями авторов с учетом прямых и обратных формулировок утверждений.

Конфирматорный факторный анализ подтвердил двухфакторную структуру опросника, соответствующую двум аспектам восприятия отношения матерей и отцов – принятию, определяющему степень и качество эмоционального отношения и заботы родителей, и гиперопеке, связанной с уровнем чрезмерного контроля и отсутствия автономии у ребенка. Этот результат соответствует данным исследований с участием молодых людей [15, 23], но не согласуется с исследовательскими выводами о наилучшем соответствии трехфакторного решения, возможно, из-за специфики выборки респондентов с проявлениями тревожности и депрессивных состояний (см., напр.: [3]). При этом и в двухфакторной, и в трехфакторной структуре опросника выделяются факторы «Принятие» и «Гиперопека» (или в иной формули-

ровке «Контроль»). Согласно исследованиям, эмоциональное принятие является важнейшим аспектом родительского воспитания, в отношении которого формулируются единодушные выводы исследователей о прямо пропорциональном значимом влиянии на академические достижения и обратно пропорциональном влиянии на выраженность клинических проявлений [1, 3–5]. Эмоционально принимающее поведение родителей связывается с безусловной поддержкой своего ребенка, адекватно выраженным уровнем заботы и возможностью открыто обсуждать проблемные ситуации.

Гиперопека, напротив, ассоциируется с постоянным чрезмерным контролем ребенка, отсутствием веры родителей в его возможности и выражением недовольства его действиями. Для этого аспекта родительского отношения в исследованиях наблюдаются часто противоречивые выводы о связи с индивидуальной успешностью и академическими достижениями, которые связываются с возрастными особенностями участников исследований. В ряде исследований показано позитивное значение родительского контроля для повышения школьной успеваемости, но эта связь оказывается сильнее в более младших возрастах [8].

Описательные статистики показателей восприятия юношами и девушками родительского отношения свидетельствуют в целом об эмоционально принимающем отношении родителей: 20,062 для матерей и 19,491 для отцов по исследовательской выборке против возможного среднего балла в 17,5. Этот результат соответствует имеющимся данным о восприятии российскими младшими школьниками и подростками отношения обоих родителей в большей мере как эмоционально принимающего и в меньшей – как отвергающего [1, 27]. Вместе с тем, в ряде исследований показано, что позитивные аспекты родительского отношения школьники оценивают несколько выше в отношении матерей, но, вероятно, этот результат отражает специфику детско-родительских отношений в младшем возрасте [27].

Родительское отношение в юношеском возрасте в среднем не воспринимается как чрезмерно контролирующее и опекающее. Согласно данным, средний балл по гиперопеке в юношеском возрасте составляет 17,854 для матерей и 17,283 для отцов при возможном среднем балле в 19,5. Этот факт может быть связан с возрастной спецификой детско-родительских отношений в юношестве, характеризующейся уменьшением роли родителей в жизни взрослеющих детей. Показано, в частности, что эффект влияния материнского отношения на общую академическую успешность уменьшается в период от младшего к среднему школьному возрасту с 14% до 4% [1]. Результаты данного исследования свидетельствуют о больших индивидуальных различиях в показателях восприятия отношения отцов, чем матерей. Увеличение диапазона индивидуальных различий характерно для восприятия эмоционально принимающего отношения отцов, что может быть связано в том числе с некоторой сложностью оценки юношами и девушками индикаторов эмоционально позитивного поведения отцов. Так, о подобных результатах сообщается в исследовании с участием российских подростков, где зафиксированы наибольшие индивидуальные разли-

чия в контексте восприятия позитивных аспектов отцовского отношения – от максимально принимающего отношения до минимального участия в жизни ребенка [1].

Анализ внутренней согласованности шкал опросника свидетельствует о надежности опросника «Юношеский отчет о родительском отношении» в двух вариантах – «Отношение к отцу» и «Отношение к матери». При этом более высокие значения внутренней согласованности получены для аспектов отношения отцов по сравнению с матерями. Результаты анализа надежности шкал опросника «Принятие» и «Гиперопека» на российской выборке молодых людей в полной мере соответствуют данным исследований с участием респондентов из Китая [28], Пакистана [29], Японии [30] и других стран, несмотря на более дифференцированную структуру опросника.

Дисперсионный анализ не выявил половых различий в восприятии родительского отношения, связанного с эмоциональным принятием и чрезмерно опекающим поведением: эффект влияния пола в юношеском возрасте оказывается незначимым. Этот результат согласуется с выводами исследований о равнозначном восприятии юношами и девушками родительского отношения в части эмоционально принимающего поведения и контроля [1, 22]. В ряде исследований, однако, сообщается о небольших различиях в показателях восприятия позитивных аспектов родительского отношения, что может быть связано с участием подростков, а не молодых людей [1]. Вместе с тем в настоящем исследовании обнаружены незначительные половые различия только для школьников, обучающихся в 9-х классах. Согласно анализу, девушки воспринимают отцовское отношение как более эмоционально поддерживающее, чем юноши. В ходе дисперсионного анализа выявлены незначительные возрастные различия (в пределах старшего школьного возраста) только в восприятии опекающего поведения отцов. Согласно данным, более старшие юноши и девушки, обучающиеся в 11-х классах школ, воспринимают отношение своих отцов как менее контролирующее по сравнению со школьниками 9-х классов. Подобная тенденция зафиксирована в ряде исследований, в которых сообщается, например, о снижении ориентации на родителей по мере взросления [5, 24]. В целом незначительные возрастные и половые различия получены только для показателей восприятия отцовского отношения; не обнаружено эффектов влияния возраста, пола и их взаимодействия на показатели материнского отношения.

Таким образом, психометрический анализ опросника «Юношеский отчет о родительском отношении» подтвердил надежность этого психодиагностического инструмента, направленного на понимание особенностей восприятия родительского отношения в юношеском возрасте. Этот самоотчетный опросник позволяет проводить анализ воспринимаемых детско-родительских отношений с исследовательскими целями в современных условиях школьного обучения. Наличие вариантов «Отношение матери» и «Отношение отца» позволяет дифференцировать восприятие отношения матерей и отцов, связанного с эмоциональным принятием и чрезмерно опекающим поведением.

Литература

1. Тихомирова Т.Н., Малых С.Б. Когнитивные основы индивидуальных различий в успешности обучения. М. ; СПб. : Нестор-История, 2017. 312 с.
2. Yang J., Zhao X. Parenting styles and children's academic performance: Evidence from middle schools in China // *Children and Youth Services Review*. 2020. Vol. 113. 105017. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105017
3. Kullberg M.L., Maciejewski D., van Schie C.C., Penninx B.W., Elzinga B.M. Parental bonding: Psychometric properties and association with lifetime depression and anxiety disorders // *Psychological Assessment*. 2020. Vol. 32 (8). P. 780–795. DOI: 10.1037/pas0000864
4. Yu J., Putnick D.L., Hendricks C., Bornstein M.H. Long-term effects of parenting and adolescent self-competence for the development of optimism and neuroticism // *Journal of Youth and Adolescence*. 2019. Vol. 48 (8). P. 1544–1554. DOI: 10.1007/s10964-018-0980-9
5. Liu Y., Lachman M.E. Socioeconomic status and parenting style from childhood: Long-term effects on cognitive function in middle and later adulthood // *The Journals of Gerontology. Series B*. 2019. Vol. 74 (6). P. e13–e24. DOI: 10.1093/geronb/gbz034
6. Janssens A., Goossens L., Van Den Noortgate W., Colpin H., Verschueren K., Van Leeuwen K. Parents' and adolescents' perspectives on parenting: evaluating conceptual structure, measurement invariance, and criterion validity // *Assessment*. 2015. Vol. 22. P. 473–489. DOI: 10.1177/1073191114550477
7. Lee J., Yu H., Choi S. The influences of parental acceptance and parental control on school adjustment and academic achievement for South Korean children: the mediation role of self-regulation // *Asia Pacific Education Review*. 2012. Vol. 13. P. 227–237. DOI: 10.1007/s12564-011-9186-5
8. Pinquart M. Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: a meta-analysis // *Educational Psychology Review*. 2016. Vol. 28 (3). P. 475–493. DOI: 10.1007/s10648-015-9338-y
9. Kordi A., Bahamdin R. Parenting Attitude and Style and Its Effect on Children's School Achievements // *International Journal of Psychological Studies*. 2010. Vol. 1 (2). P. 217–222. DOI: 10.5539/ijps.v2n2p217
10. Тихомирова Т.Н., Малых С.Б., Лысенкова И.А., Белова А.П., Овчарова О.Н., Гиндина Е.Д., Гайсина Д.А. Восприятие отношений с матерью и интеллектуальные показатели детей младшего школьного возраста: кросскультурный анализ // *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2013. Т. 6, № 3. С. 33–46.
11. Pougnet E., Serbin L.A., Stack D.M., Schwartzman A.E. Fathers' influence on children's cognitive and behavioural functioning: a longitudinal study of Canadian families // *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne des Sciences du Comportement*. 2011. Vol. 43 (3). P. 173–182. DOI: 10.1037/a0023948
12. McNeal R. Jr. Parent involvement, academic achievement and the role of student attitudes and behaviors as mediators // *Universal Journal of Educational Research*. 2014. Vol. 2 (8). P. 564–576. DOI: 10.13189/ujer.2014.020805
13. Shumow L., Lyutykh E., Schmidt J.A. Predictors and outcomes of parental involvement with high school students in science // *School Community Journal*. 2011. Vol. 21 (2). P. 81–98.
14. Otani M. Parental involvement and academic achievement among elementary and middle school students // *Asia Pacific Education Review*. 2020. Vol. 21 (1). P. 1–25. DOI: 10.1007/s12564-019-09614-z
15. Lizardi H., Klein D.N. Long-term stability of parental representations in depressed outpatients utilizing the Parental Bonding Instrument // *The Journal of Nervous and Mental Disease*. 2005. Vol. 193 (3). P. 183–188. DOI: 10.1097/01.nmd.0000154838.16100.36
16. Castro M., Expósito-Casas E., López-Martín E., Lizasoain L., Navarro E., Gaviria J.L. Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis // *Educational Research Review*. 2015. Vol. 14. P. 33–46. DOI: 10.1016/j.edurev.2015.01.002

17. Tsaousis I., Mascha K., Giovazolias T. Can Parental Bonding Be Assessed in Children? Factor Structure and Factorial Invariance of the Parental Bonding Instrument (PBI) Between Adults and Children // *Child Psychiatry & Human Development*. 2012. Vol. 43 (2). P. 238–253.
18. Тихомирова Т.Н., Малых С.Б., Гайсина Д.А. Адаптация русскоязычной версии опросника «Детский отчет о родительском отношении» // *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2013. Т. 6, № 3. С. 47–53.
19. Deater-Deckard K., Mullineaux P.Y., Beekman C., Petrill S.A., Schatschneider C., Thompson L.A. Conduct problems, IQ, and household chaos: a longitudinal multi-informant study // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2009. Vol. 50 (10). P. 1301–1308. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2009.02108.x
20. Parker G., Tupling H., Brown L.B. A parental bonding instrument // *British Journal of Medical Psychology*. 1979. Vol. 52 (1). P. 1–10. DOI: 10.1111/j.2044-8341.1979.tb02487.x
21. Huang V., DiMillo J., Koszycki D. Psychometric Properties of the Parental Bonding Instrument in a Sample of Canadian Children // *Child Psychiatry & Human Development*. 2020. Vol. 51 (5). P. 754–768. DOI: 10.1007/s10578-020-00999-2
22. Wilhelm K.A.Y., Niven H., Parker G., Hadzi-Pavlovic D. The stability of the Parental Bonding Instrument over a 20-year period // *Psychological Medicine*. 2005. Vol. 35 (3). P. 387–393. DOI: 10.1017/S0033291704003538
23. Safford S.M., Alloy L.B., Abramson L.Y., Crossfield A.G. Negative cognitive style as a predictor of negative life events in depression-prone individuals: a test of the stress generation hypothesis // *Journal of Affective Disorders*. 2007. Vol. 99 (1). P. 147–154. DOI: 10.1016/j.jad.2006.09.003
24. Ismail Loona M., Kamal A. Role of Perceived Parenting Styles and Familial Factors in Prediction of Teacher-Report Childhood Behavior Problems // *Journal of Behavioural Sciences*. 2012. Vol. 22 (3). P. 49–69.
25. Harold G.T., Aitken J.J., Shelton K.H. Inter-parental conflict and children's academic attainment: a longitudinal analysis // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2007. Vol. 48 (12). P. 1223–1232. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2007.01793.x
26. Geiser C. *Data Analysis with Mplus*. New York : Guilford, 2012. 305 p.
27. Тихомирова Т.Н., Малых С.Б. Адаптация русскоязычной версии отчета о родительском отношении детей // *Европейские proceedings по социальным и поведенческим наукам*. 2017. Vol. 33. P. 367–374. DOI: 10.15405/EPSSBS.2017.12.39
28. Liu J., Li L., Fang F. Psychometric properties of the Chinese version of the Parental Bonding Instrument // *International Journal of Nursing Studies*. 2011. Vol. 48 (5). P. 582–589. DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2010.10.008
29. Qadir F., Stewart R., Khan M., Prince M. The validity of the Parental Bonding Instrument as a measure of maternal bonding among young Pakistani women // *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2005. Vol. 40 (4). P. 276–282. DOI: 10.1007/s00127-005-0887-0
30. Uji M., Tanaka N., Shono M., Kitamura T. Factorial structure of the parental bonding instrument (PBI) in Japan: A study of cultural, developmental, and gender influences // *Child Psychiatry and Human Development*. 2006. Vol. 37 (2). P. 115–132. DOI: 10.1007/s10578-006-0027-4

*Поступила в редакцию 17.05.2021 г.; повторно 23.08.2021 г.;
принята 25.08.2021 г.*

Тихомирова Татьяна Николаевна – член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; ведущий научный сотрудник лаборатории возрастной психогенетики Психологического института РАО.

E-mail: tikho@mail.ru

Гайсина Дарья Александровна – кандидат биологических наук, старший преподаватель школы психологии Университета Сассекса.

E-mail: d.gaysina@sussex.ac.uk

Малых Сергей Борисович – академик РАО, доктор психологических наук, заведующий лабораторией факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; заведующий лабораторией возрастной психогенетики Психологического института РАО.

E-mail: malykhsb@mail.ru

For citation: Tikhomirova, T.N., Gaysina, D.A., Malykh, S.B. Adaptation of the Russian-language Version of Parental Bonding Instrument (PBI). *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2021; 81: 126–142. doi: 10.17223/17267081/81/6. In Russian. English Summary

Adaptation of the Russian-language Version of Parental Bonding Instrument (PBI)¹

T.N. Tikhomirova^{a, b}, D.A. Gaysina^c, S.B. Malykh^{a, b}

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

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

^c University of Sussex, Falmer, Brighton, BN1 9RH United Kingdom

Abstract

The results of adaptation of the Russian-language version of the Parental Bonding Instrument (PBI) (Parker, Tupling, Brown, 1979) with "Mother's Attitude" and "Father's Attitude" options are presented in the article. The questionnaire is aimed to assess the perception of parenting attitudes among young people. According to the original (English) version of the questionnaire, aspects of parental attitude perception can be measured as quantitative indicators of the questionnaire scales: 1) "Care" and 2) "Overprotection". The "Care" scale consists of 12 statements such as "Seemed emotionally cold to me", "Enjoyed talking things over with me", "Did not talk with me very much", etc. The "Overprotection" scale includes 13 statements such as "Felt I could not look after myself unless she/he was around", "Let me decide things for myself", "Let me dress in any way I pleased", etc.

The study involved 504 high school students enrolled in schools in the Moscow and Leningrad regions, Samara and St. Petersburg, aged from 14.4 to 19.1 years, among them were 174 9th grade students (44.2% male), 169 10th grade students (34.7% male) and 161 11th grade students (51.1% male).

The structure of the questionnaire was studied using exploratory factor analysis of the correlation matrix of the responses to 25 items of each version. The method of principal components with Varimax rotation was chosen for the analysis. The confirmatory factor analysis suggested the two-factor structure of the questionnaire was confirmed, with the following scales: "Care" and "Overprotection" for the options "Mother's Attitude" and "Father's Attitude". For reliability assessment, the scales were tested with the Cronbach's alpha coefficient of internal consistency. Satisfactory internal consistency of the scales on both options was revealed. The Cronbach's alphas reach satisfactory values both for Care and Overprotection scales. The effects of gender and age on the questionnaire scores were estimated. According to analysis, there are no sex differences of perception of maternal and paternal attitude in both "Care" and "Overprotection" scales. It was shown that the effect of age was statistically significant for "Overprotection" scale for paternal attitude only, with a small effect size. The effect of interaction of age and sex was statistically significant for "Care" for paternal attitude only, with a small effect size. According to the psychometric indicators presented in this

¹ This study was supported by the grant from the Russian Science Foundation №17-78-30028.

paper, the Russian-language version of PBI can become a reliable tool to measure high school students' perception of the parental attitude.

Keywords: parental attitude; maternal and paternal attitude; care; overprotection; youth; sex differences; self-report questionnaire; psychometric analysis.

References

1. Tikhomirova, T.N. & Malykh, S.B. (2017) *Kognitivnye osnovy individual'nykh razlichiy v uspehnosti obucheniya* [Cognitive Foundations of Individual Differences in the success of training]. Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoriya.
2. Yang, J. & Zhao, X. (2020) Parenting styles and children's academic performance: Evidence from middle schools in China. *Children and Youth Services Review*. 113. 105017. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105017
3. Kullberg, M.L., Maciejewski, D., van Schie, C.C., Penninx, B.W. & Elzinga, B.M. (2020) Parental bonding: Psychometric properties and association with lifetime depression and anxiety disorders. *Psychological Assessment*. 32(8). pp. 780–795. DOI: 10.1037/pas0000864
4. Yu, J., Putnick, D.L., Hendricks, C. & Bornstein, M.H. (2019) Long-term effects of parenting and adolescent self-competence for the development of optimism and neuroticism. *Journal of Youth and Adolescence*. 48(8). pp. 1544–1554. DOI: 10.1007/s10964-018-0980-9
5. Liu, Y. & Lachman, M.E. (2019) Socioeconomic status and parenting style from childhood: Long-term effects on cognitive function in middle and later adulthood. *The Journals of Gerontology. Series B*. 74(6). pp. e13–e24. DOI: 10.1093/geronb/gbz034
6. Janssens, A., Goossens, L., Van Den, Noortgate, W., Colpin, H., Verschueren, K. & Van Leeuwen, K. (2015) Parents' and adolescents' perspectives on parenting: evaluating conceptual structure, measurement invariance, and criterion validity. *Assessment*. 22. pp. 473–489. DOI: 10.1177/1073191114550477
7. Lee, J., Yu, H. & Choi, S. (2012) The influences of parental acceptance and parental control on school adjustment and academic achievement for South Korean children: the mediation role of self-regulation. *Asia Pacific Education Review*. 13. pp. 227–237. DOI: 10.1007/s12564-011-9186-5
8. Pinquart, M. (2016) Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 28(3). pp. 475–493. DOI: 10.1007/s10648-015-9338-y
9. Kordi, A. & Bahamdin, R. (2010) Parenting Attitude and Style and Its Effect on Children's School Achievements. *International Journal of Psychological Studies*. 1(2). pp. 217–222. DOI: 10.5539/ijps.v2n2p217
10. Tikhomirova, T.N., Malykh, S.B., Lysenkova, I.A., Belova, A.P., Ovcharova, O.N., Gindina, E.D. & Gaysina, D.A. (2013) Perception of relations with mother and intellectual performance in primary school children: cross-cultural analysis. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya – Journal of Theoretical and Experimental Psychology*. 6(3). pp. 33–46. (In Russian).
11. Pougnet, E., Serbin, L.A., Stack, D.M. & Schwartzman, A.E. (2011) Fathers' influence on children's cognitive and behavioural functioning: a longitudinal study of Canadian families. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne des Sciences du Comportement*. 43(3). pp. 173–182. DOI: 10.1037/a0023948
12. McNeal, R.Jr. (2014) Parent involvement, academic achievement and the role of student attitudes and behaviors as mediators. *Universal Journal of Educational Research*. 2(8). pp. 564–576. DOI: 10.13189/ujer.2014.020805
13. Shumow, L., Lyutykh, E. & Schmidt, J.A. (2011) Predictors and outcomes of parental involvement with high school students in science. *School Community Journal*. 21(2). pp. 81–98.

14. Otani, M. (2020) Parental involvement and academic achievement among elementary and middle school students. *Asia Pacific Education Review*. 21(1). pp. 1–25. DOI: 10.1007/s12564-019-09614-z
15. Lizardi, H. & Klein, D.N. (2005) Long-term stability of parental representations in depressed outpatients utilizing the Parental Bonding Instrument. *The Journal of Nervous and Mental Disease*. 193(3). pp. 183–188. DOI: 10.1097/01.nmd.0000154838.16100.36
16. Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro, E. & Gaviria, J.L. (2015) Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis. *Educational Research Review*. 14. pp. 33–46. DOI: 10.1016/j.edurev.2015.01.002
17. Tsaousis, I., Mascha, K. & Giovazolias, T. (2012) Can Parental Bonding Be Assessed in Children? Factor Structure and Factorial Invariance of the Parental Bonding Instrument (PBI) Between Adults and Children. *Child Psychiatry & Human Development*. 43(2). pp. 238–253.
18. Tikhomirova, T.N., Malykh, S.B. & Gaysina, D.A. (2013) Adaptation of the Russian-language version of the questionnaire “Children's Report of Parental Behavior”. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya – Journal of Theoretical and Experimental Psychology*. 6(3). pp. 47–53. (In Russian).
19. Deater-Deckard, K., Mullineaux, P.Y., Beekman, C., Petrill, S.A., Schatschneider, C. & Thompson, L.A. (2009) Conduct problems, IQ, and household chaos: a longitudinal multiinformant study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 50(10). pp. 1301–1308. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2009.02108.x
20. Parker, G., Tupling, H. & Brown, L.B. (1979) A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*. 52(1). pp. 1–10. DOI: 10.1111/j.2044-8341.1979.tb02487.x
21. Huang, V., DiMillo, J. & Koszycki, D. (2020) Psychometric Properties of the Parental Bonding Instrument in a Sample of Canadian Children. *Child Psychiatry & Human Development*. 51(5). pp. 754–768. DOI: 10.1007/s10578-020-00999-2
22. Wilhelm, K.A.Y., Niven, H., Parker, G. & Hadzi-Pavlovic, D. (2005) The stability of the Parental Bonding Instrument over a 20-year period. *Psychological Medicine*. 35(3). pp. 387–393. DOI: 10.1017/S0033291704003538
23. Safford, S.M., Alloy, L.B., Abramson, L.Y. & Crossfield, A.G. (2007) Negative cognitive style as a predictor of negative life events in depression-prone individuals: a test of the stress generation hypothesis. *Journal of Affective Disorders*. 99(1). pp. 147–154. DOI: 10.1016/j.jad.2006.09.003
24. Loona, M.I. & Kamal, A. (2012) Role of Perceived Parenting Styles and Familial Factors in Prediction of Teacher-Report Childhood Behavior Problems. *Journal of Behavioural Sciences*. 22(3). pp. 49–69.
25. Harold, G.T., Aitken, J.J. & Shelton, K.H. (2007) Inter-parental conflict and children's academic attainment: a longitudinal analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 48(12). pp. 1223–1232. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2007.01793.x
26. Geiser, S. (2012) *Data Analysis with Mplus*. New York: Guilford.
27. Tikhomirova, T.N. & Malykh, S.B. (2017) Adaptation of the Russian-language version of the children's report of parental behavior inventory. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. 33. pp. 367–374. DOI: 10.15405/EPBS.2017.12.39
28. Liu, J., Li, L. & Fang, F. (2011) Psychometric properties of the Chinese version of the Parental Bonding Instrument. *International Journal of Nursing Studies*. 48(5). pp. 582–589. DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2010.10.008
29. Qadir, F., Stewart, R., Khan, M. & Prince, M. (2005) The validity of the Parental Bonding Instrument as a measure of maternal bonding among young Pakistani women. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 40(4). pp. 276–282. DOI: 10.1007/s00127-005-0887-0
30. Uji, M., Tanaka, N., Shono, M. & Kitamura, T. (2006) Factorial structure of the parental bonding instrument (PBI) in Japan: A study of cultural, developmental, and gender influences. *Child Psychiatry and Human Development*. 37(2). pp. 115–132. DOI: 10.1007/s10578-006-0027-4

*Received 17.05.2021; Revised 23.08.2021;
Accepted 25.08.2021*

Tatiana N. Tikhomirova – Professor of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Leading Researcher, Psychological Institute of Russian Academy of Education; Corresponding Member of the Russian Academy of Education, D. Sc. (Psychol.).

E-mail: tikho@mail.ru

Darya A. Gaysina – Senior Lecturer in Psychology of School of Psychology, University of Sussex; Cand. (Biology).

E-mail: d.gaysina@sussex.ac.uk

Sergey B. Malykh – Head of the Laboratory of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Head of Behavior Genetics Laboratory, Psychological Institute of Russian Academy of Education; Academician of the Russian Academy of Education, Professor, D.Sc. (Psychol.).

E-mail: malykhsb@mail.ru

УДК 159.923

ВЛИЯНИЕ ИРРАЦИОНАЛЬНЫХ УБЕЖДЕНИЙ И ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ К ЧЕЛОВЕКУ НА СКЛОННОСТЬ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К ПРИНУЖДЕНИЮ ИЛИ НЕНАСИЛИЮ

В.Г. Маралов^а, В.А. Ситаров^б

^а Череповецкий государственный университет, 162600, Россия, Череповец, пр. Луначарского, 5

^б Московский городской педагогический университет, 129226, Россия, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4

Представлены результаты эмпирического исследования влияния иррациональных убеждений и чувствительности к человеку на склонность студентов к принуждению или ненасилию в процессе взаимодействия. Установлено, что на склонность студентов к принуждению, манипулированию и невмешательству существенное влияние оказывают иррациональные убеждения и низкий уровень чувствительности к человеку, а на склонность к ненасилию – отсутствие выраженных иррациональных убеждений и высокий уровень чувствительности к человеку.

Ключевые слова: взаимодействие; принуждение; манипулирование; ненасилие; невмешательство; чувствительность к человеку; иррациональные убеждения; студенты.

Введение

Под ненасилием понимают способность человека взаимодействовать с окружающим миром, природой, другими людьми без применения принуждения в различных формах. При этом акцент делается не столько на отказе от принуждения, сколько на способности к проявлениям эмпатии, любви, дружбы, взаимопонимания и помощи [1]. Такое ненасилие еще называют истинным ненасилием в отличие от прагматического ненасилия. Многие исследователи, сравнивая эти два понятия, отмечают, что их нельзя смешивать, поскольку они представляют собой альтернативные пути использования ненасилия для разрешения конфликтов [2–4]. Обычно выделяют внутриличностное, межличностное, социальное и глобальное ненасилие [5]. Для того чтобы подчеркнуть важность и значение ненасилия в жизни человека, используют термин «ненасилие как повседневная практика» [6].

В контексте исследуемой проблемы нас интересует ненасилие именно как повседневная практика взаимодействия человека с другими людьми, под которым понимается его умение выбирать такие действия и способы поведения, которые не причиняют противоположной стороне ущерба или сводят его к минимуму. Особую значимость данный феномен приобретает

в профессиях, связанных с образованием и оказанием помощи людям. Сюда относятся педагоги, врачи, психологи, социальные работники и представители других специальностей, для которых способность к ненасильственному взаимодействию выступает в качестве ведущей профессиональной компетенции. Особую категорию специалистов этого профиля составляют психологи. Для психолога характерна прежде всего гуманистическая направленность личности, проявляющаяся в доброте, эмпатии, терпимости, желании помочь, иными словами, в способности к ненасильственному взаимодействию. Психолога, даже обладающего обширными знаниями в означенной области, нельзя назвать компетентным профессионалом, если он не умеет выстраивать отношения с другими людьми на ненасильственной основе. Не вызывает сомнения, что формированию способности к ненасильственному взаимодействию должно уделяться серьезное внимание в процессе профессиональной подготовки будущих психологов в вузе, а для этого необходимо знать, какие факторы обуславливают доминирующую позицию, связанную с использованием принуждения или ненасилия, которую человек предпочитает занимать, взаимодействуя с другими людьми.

Исследования показывают, что наиболее распространенными позициями в контексте использования принуждения или ненасилия являются позиции принуждения (активная форма), манипулирования (пассивная «мягкая» форма принуждения), ненасилия (активная форма) и невмешательства (пассивная форма ненасилия) [7]. Основным признаком позиции принуждения является давление на личность, проявляющееся в повышенной требовательности, угрозах, вплоть до агрессивных действий. Для позиции манипулирования характерно опосредованное давление с использованием лести, хитрости или обмана. Позиция ненасилия основывается на умении личности учитывать интересы противоположной стороны, осуществлять действия, не наносящие ущерб, сотрудничать, оказывать помощь. Для позиции невмешательства свойственна пассивность, когда не совершается никаких действий, что мотивируется желанием избегать трудностей и неприятностей.

В своей жизни каждый человек в той или иной мере занимает все перечисленные позиции. В то же время с течением времени за счет складывающихся привычных форм поведения какие-либо из них становятся доминирующими. Всем хорошо знакомы типы агрессора (преобладает принуждение), манипулятора (преобладает манипулирование), миротворца (преобладает ненасилие), безразличного (преобладает невмешательство). В то же время, когда говорят, что у того или иного индивида преобладает склонность к принуждению, это не означает, что во всех ситуациях он пытается решить свои проблемы с использованием принуждения. Это означает лишь то, что в ситуациях напряженного и сложного общения и взаимодействия он отдает предпочтение методам принуждения, нежели другим способам разрешения возникающих противоречий. То же можно сказать и о манипулировании, ненасилии и невмешательстве.

Предпочтение тех или иных позиций в процессах напряженного или конфликтного взаимодействия, закрепляясь, определяет формирование

склонности как устойчивой тенденции индивида к предпочтению выбора принуждения, манипулирования, ненасилия, невмешательства или их сочетания.

Принятие той или иной позиции в процессе взаимодействия человека с другими людьми обуславливается многими факторами. Например, в теории принуждения G. Patterson доказано, что склонность к насилию и агрессивному поведению во многом формируется у людей, по отношению к которым в детстве со стороны родителей использовалось принуждение [8]. В основе манипулирования, согласно исследованию О.В. Макаренко и С.А. Богомаза [9], лежат такие личностные характеристики, как независимость, доминирование и агрессивность в сочетании с импульсивностью, нетерпеливостью, низким самоконтролем и неумением начатое доводить до конца. Ненасилие детерминировано ценностями универсализма, благожелательности и соответствия [10], способностью к эмпатии [11] и доверием к людям [12], терпимостью [13]. Специальные исследования также показали, что предпочтение в процессе взаимодействия той или иной позиции обусловлено различными факторами, связанными с отношением к человеку, отношением к деятельности, отношением к опасностям и др. [14]. При этом было обнаружено, что за этими факторами стоят и более глубинные детерминанты, связанные со стремлениями личности утвердить себя в социуме. Прежде всего к ним можно отнести так называемые иррациональные убеждения (установки), которые начинают формироваться уже с раннего детства и обуславливают жизненные стратегии поведения индивида. Эти установки часто носят неосознанный характер, возникают под влиянием воспитания и жизненных обстоятельств и, как показывают многочисленные исследования, искажают опыт, порождают расстройства и патологии личности.

Иррациональные убеждения (установки) обстоятельно исследованы в рациональной эмоционально-поведенческой психотерапии А. Ellis [15] и в когнитивной психотерапии А. Beck [16]. Смысл этих подходов состоит в том, что в основе реакции человека на тот или иной стимул или ситуацию лежат рациональные или иррациональные убеждения (установки), которые и определяют в конечном итоге эмоциональные реакции индивида и тактику его поведения. Приведем пример. Рациональное убеждение: «Если я не сдам экзамен, это неприятно, но не смертельно, можно хорошо подготовиться и пересдать его». Иррациональное убеждение: «Если я не сдам экзамен, это катастрофа, меня отчислят из университета». Многими исследователями отмечается, что иррациональные убеждения отрицательно влияют на эмоции, мотивацию, поведение, могут приводить к расстройствам и даже патологиям личности. В то же время чаще иррациональные убеждения связываются с нормальной человеческой мотивацией, а не с различными проявлениями дисфункции умственного или физического характера [17]. Влиянию иррациональных убеждений на поведение людей, а также методам коррекции этих убеждений посвящено значительное число публикаций в современной психологии [18]. В частности, основоположниками ука-

занных направлений (А. Ellis и А. Beck) выявлена взаимосвязь иррациональных убеждений и депрессивных состояний [19–20], иррациональных убеждений и негативных эмоций [21], иррациональных убеждений и перфекционизма [22].

В последующих исследованиях детализируется влияние иррациональных убеждений на возникновение тревоги и страха, на самопринятие, самооценку, прокрастинацию и др. В частности, было обнаружено, что иррациональные убеждения связаны с возникновением дистрессовых состояний [23], положительно коррелируют с нейротизмом и отрицательно – с открытостью и безусловным самопринятием [24]. Они выступают в качестве опосредующего фактора между нейротизмом и тревогой, а также нейротизмом и депрессией [25]. Установлено, что неуверенность в себе и иррациональные убеждения оказывают прямое воздействие на страх неудачи, а страх неудачи опосредует связь между неуверенностью в себе и прокрастинацией [26]. Методы рациональной эмоционально-поведенческой и когнитивной психотерапии получили широкое распространение не только в клинической практике [27], но и в спорте [28], образовании [29] и в других сферах жизнедеятельности.

В контексте заявленной проблемы особый интерес представляют работы, раскрывающие влияние иррациональных убеждений на принятие человеком определенных позиций в процессе взаимодействия с другими людьми. Здесь хотелось бы обратить внимание на монографическую работу А. Beck [30], посвященную выявлению когнитивных оснований гнева, враждебности и насилия. Автор иллюстрирует специфические психологические aberrации, лежащие в основе гнева, межличностной вражды, этнических конфликтов, геноцида и войны, а также разъясняет, почему исполнители злых дел мотивированы верой в то, что они делают добро. В последующих исследованиях была подтверждена связь иррациональных убеждений, гнева и склонности к принуждению и агрессии. Например, установлено, что иррациональные убеждения выступают в качестве предикторов депрессии, тревоги, стресса и гнева [31], играют определяющую роль в проявлениях агрессии между родителями и детьми [32] и др. Доказано, что использование методов рациональной эмоционально-поведенческой и когнитивной психотерапии способствует снижению уровня агрессивности подростков [33].

В современной психологии имеются также исследования, устанавливающие взаимосвязь иррациональных убеждений и стилей общения в структуре взаимодействия людей друг с другом. Например, G. Goldberg было установлено, что в основе одного и того же стиля общения могут лежать разные иррациональные убеждения [34]. Иррациональное убеждение в том, что «человек должен получать одобрение от других», коррелировало как с «враждебно-доминантным», так и с «покорным» стилем межличностного общения. С. Kaugusuz исследовал влияние иррациональных убеждений на проявление насилия в романтических отношениях у студентов [35]. Выявлена положительная корреляционная связь убеждения в своей беспомощности и непривлекательности с физическим и эмоциональным насилием

и отрицательная – со способностью конструктивно решать возникающие проблемы. В работе А.С. Мельничука описан механизм влияния иррациональных убеждений на одиночество у студентов (сокращение межличностных контактов и ухудшение «качества» общения) [36]. К.Х. Агнаева и М.В. Верещагина, в свою очередь, показали, что чем более выражено у студентов ощущение одиночества, тем в большей степени они склонны к стратегии «избегание» [37].

В заключение краткого обзора по проблеме влияния иррациональных убеждений на поведение человека можно констатировать, что к настоящему времени в большей степени изучено влияние иррациональных убеждений на негативные эмоциональные состояния личности, склонность к принуждению, крайним выражением которого является агрессия, и в меньшей степени – на склонность к ненасилию и особенно к невмешательству. Этот вывод побудил нас к организации специального исследования, связанного с выявлением роли иррациональных убеждений в детерминации склонности студентов к принуждению или ненасилию. При этом следует отметить, что изучение влияния только лишь иррациональных убеждений на указанные стратегии взаимодействия не будет полным, если исключить еще один важный фактор, а именно отношение к людям. От него во многом зависит, какую позицию будет занимать человек в процессе взаимодействия.

Важнейшим показателем отношения к людям выступает *чувствительность к человеку*. Одним из первых феномен этической (моральной) чувствительности описал J. Rest [38]. И.Г. Лаверычева чувствительность к человеку определяет как остроту восприятия человека [39]. К этому можно добавить, что чувствительность к человеку – это еще и умение личности выделять других людей в качестве значимых субъектов взаимодействия, делать их объектами своего внимания без антипатии и безразличия. Важнейшими ее структурными компонентами выступают интерес к человеку [40], эмпатия [41], понимание [42] и готовность к оказанию помощи [43]. Интерес к человеку в большей степени отражает мотивационный компонент чувствительности, эмпатия – эмоциональный, понимание – когнитивный, помощь – действенный. Исследования показали, что чувствительность к человеку положительно коррелирует с ненасилием и отрицательно – с принуждением и невмешательством [44]. В то же время за бортом анализа остался вклад отдельных компонентов чувствительности к человеку в выбор индивидом той или иной стратегии взаимодействия. Этот вывод послужил дополнительным стимулом для включения феномена чувствительности к человеку в структуру проводимого нами исследования.

Опираясь на высказанные соображения, нами была сформулирована *цель* исследования, которая состояла в выявлении влияния иррациональных убеждений и чувствительности к человеку на склонность студентов – будущих психологов – к принуждению или ненасилию в их активных и пассивных формах.

В качестве *гипотезы* выступило предположение о том, что склонность к принуждению и манипулированию как пассивной его форме будет поло-

жительно связана с иррациональными убеждениями агрессивного и анти-социального типа, и отрицательно – с чувствительностью к человеку, а склонность к ненасилию положительно связана с чувствительностью к человеку при отсутствии значимых связей с иррациональными убеждениями. Невмешательство как пассивная форма ненасилия может быть отрицательно связана с чувствительностью к человеку и положительно – с убеждениями избегающего и зависимого типа.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были поставлены следующие задачи:

- осуществить теоретический анализ проблемы влияния иррациональных убеждений и чувствительности к человеку на поведение и взаимодействие людей;

- исследовать психологические особенности склонности студентов к принуждению (манипулированию) или ненасилию (невмешательству), чувствительности к человеку и выраженности различных типов иррациональных убеждений;

- выявить взаимосвязь иррациональных убеждений, чувствительности к человеку и склонности студентов к принуждению (манипулированию) или ненасилию (невмешательству).

Методы и методики исследования

В исследовании использовались теоретические (анализ, обобщение, конкретизация) и эмпирические методы (специальные опросники), а также методы математической статистики (корреляционный анализ с применением дихотомического коэффициента корреляции Пирсона).

В качестве диагностического инструментария использовались следующие опросники.

Авторский опросник по выявлению у студентов уровня выраженности позиций взаимодействия [45]. Ориентирован на выявление склонности студентов к принуждению, манипулированию, ненасилию и невмешательству. Состоит из 40 вопросов-утверждений, по 10 вопросов на выявление позиций принуждения, манипулирования, ненасилия и невмешательства. На каждый вопрос предусматривалось по 4 варианта ответа, из которых студентам нужно было выбрать только один. За итоговый результат принималась сумма баллов, набранная каждым испытуемым по каждой шкале. Сырые баллы переводились в стены. Баллы от 7 до 10 принимались за высокий уровень.

Авторский опросник на выявление чувствительности к человеку (интереса, эмпатии, понимания и готовности к оказанию помощи) [46]. Включает в себя 20 вопросов-утверждений, по 5 вопросов на каждый компонент чувствительности к человеку. Оценка по каждому параметру варьировала от 0 до 5 баллов. За высокий уровень принимались баллы от 4 до 5, за средний – 3, за низкий – от 0 до 2. В настоящем исследовании нас интересовали только высокие уровни выраженности признаков.

Перечень иррациональных убеждений А. Бека, А. Фримена [47]. Перечень включает в себя 9 групп убеждений, по 14 в каждой группе, всего – 126 убеждений. Назовем эти группы: 1) убеждения избегающего типа; 2) убеждения зависимого типа; 3) убеждения пассивно-агрессивного типа; 4) убеждения обсессивно-компульсивного типа; 5) убеждения антисоциального типа; 6) убеждения нарциссического типа; 7) гистрионные убеждения; 8) убеждения шизоидного типа; 9) убеждения параноидного типа. В общем перечне, предъявляемом студентам, название групп (с первой по девятую) было опущено, присутствовал только номер группы. Студентам предлагалось прочитать перечень, в котором все суждения приводились сплошным списком без выделения на типы, не менее двух раз и выбрать только те, которые в наибольшей степени характеризуют их личность. Если испытуемый считал, что ни одно из суждений ему не подходит, то он вообще не осуществлял выбора. Далее выбранные суждения ранжировались. В конечном итоге отбирались только наиболее значимые убеждения, которые студентами ставились на 1–3-е места.

Всего в исследовании приняло участие 125 студентов – будущих психологов – Череповецкого государственного и Московского гуманитарного университетов очного и заочного отделений в возрасте от 19 до 45 лет (средний возраст – 23,5 года), девушек – 84,8% (106 человек), юношей – 15,2% (19 человек). Исследование проводилось в 1-м семестре 2019/2020 учебного года.

Результаты исследования

Охарактеризуем выборку испытуемых по каждому из исследуемых параметров.

Студентов с преобладанием склонности к принуждению обнаружено 7,2% (9 чел.), со склонностью к манипулированию – 5,6% (7 чел.), со склонностью к использованию ненасилия в процессе взаимодействия – 15,2% (19 чел.), со склонностью к невмешательству – 9,6% (12 чел.). Преобладает склонность одновременно и к принуждению, и к манипулированию у 20% (25 чел.), склонность к ненасилию и невмешательству – у 9,6% (12 чел.). Значительный процент составили студенты с противоречивым типом сочетания склонностей – 19,2% (24 чел.). У 13,6% (17 чел.) не выявлено предпочтений в выборе той или иной позиции. Если попытаться оценить эти данные, то их нельзя назвать ни очень хорошими, ни очень плохими. Тем не менее настораживает, что более чем у 30% испытуемых обнаружено доминирование либо склонности к принуждению, либо склонности к манипулированию, либо к их сочетанию, не считая случаев противоречивого сочетания позиций. Все это позволяет утвердиться во мнении, что в процессе профессиональной подготовки необходимо вести специальную работу по формированию у студентов умения взаимодействовать на ненасильственной основе.

Что касается оцениваемых показателей чувствительности к человеку, то здесь были получены следующие результаты. Высокий уровень интереса

к людям обнаружен у 44% испытуемых (55 чел.), эмпатии – у 50,4% (63 чел.), понимания людей – у 32% (40 чел.), стремления в случае необходимости приходить на помощь – у 56% (70 чел.) испытуемых. Таким образом, для студентов в исследуемой выборке в большей мере характерна ориентация на оказание помощи (56%) и в меньшей степени выражено понимание других людей (32%), что можно объяснить особенностями возраста и недостатком у них жизненного опыта.

Аналогичным образом охарактеризуем выбор студентами иррациональных убеждений. Иррациональные убеждения избегающего типа обнаружены у 26,4% (32 чел.). Убеждений зависимого типа придерживается 31,2% (39 чел.). Убеждения пассивно-агрессивного типа обнаружены у 36% (45 чел.). Убеждения обсессивно-компульсивного типа (невроз навязчивых состояний) встречаются у 39,2% (49 чел.) студентов. С позиций исследуемой проблемы особый интерес представляют убеждения антисоциального и нарциссического типов. Убеждения антисоциального типа обнаружены у 23,2% (29 чел.). Убеждений нарциссического типа придерживается 20,8% студентов (26 чел.). Гистрионных (демонстративность) убеждений – 28% (35 чел.). Шизоидных – 20% (25 чел.). Менее всего студенты придерживаются убеждений параноидного типа – 12,8% (16 чел.). Общий вывод, который можно сделать из анализа представленных данных, состоит в том, что у студентов – будущих психологов – представлены все типы иррациональных убеждений (по А. Беку). Доминируют убеждения обсессивно-компульсивного (39,2%) и пассивно-агрессивного (36%) типов.

В соответствии с замыслом исследования основная задача состояла в выявлении взаимосвязи иррациональных убеждений, чувствительности к человеку и склонностей студентов к принуждению, манипулированию, насилию и невмешательству. Поскольку иррациональные убеждения измеряются в дихотомической шкале, то и другие показатели также были переведены в дихотомическую шкалу. Каждый тип сочетания позиций во взаимодействии принимался за 1, другие типы – за 0. Аналогичным образом высокие уровни выраженности таких параметров чувствительности к человеку, как интерес к людям, эмпатия, понимание и помощь, принимались за 1, средние и низкие уровни – за 0. В результате стало возможным применить корреляционный анализ с использованием дихотомического коэффициента корреляции Пирсона (ϕ). В итоге получен значительный объем информации. Для облегчения процесса его представления и интерпретации были вычленены только статистически значимые связи, которые представлены на рис. 1–6 (сплошной линией обозначена прямая связь, пунктирной – обратная).

Склонность к принуждению (рис. 1) положительно коррелирует с антисоциальными убеждениями ($\phi = 0,21$, $p \leq 0,01$). В свою очередь, антисоциальные убеждения отрицательно связаны с интересом к людям ($\phi = -0,16$, $p \leq 0,05$), эмпатией ($\phi = -0,19$, $p \leq 0,05$) и помощью ($\phi = -0,18$, $p \leq 0,05$). Таким образом, если студенты придерживаются антисоциальных убеждений и при этом у них не выражена чувствительность к человеку, то возрастает

вероятность в ситуациях напряженного и конфликтного взаимодействия использовать принуждение для достижения своих целей. Здесь наиболее часто встречаются убеждения, связанные с удовлетворением своих желаний любыми средствами, в том числе и не исключающими проявления агрессии по отношению к другим людям.

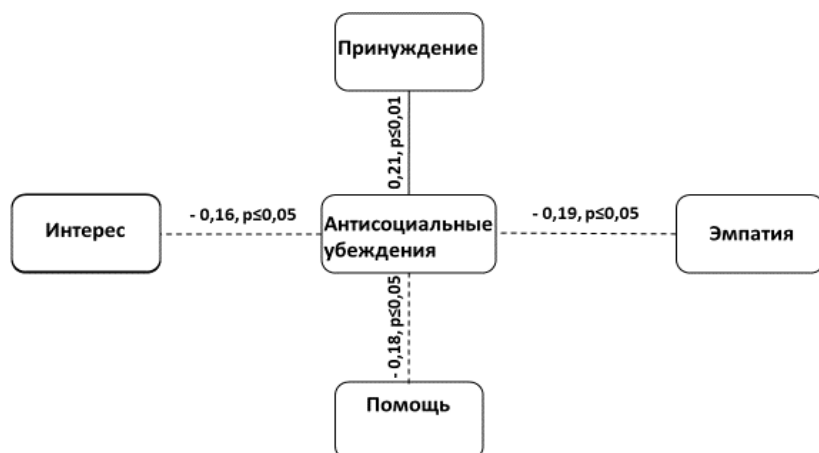


Рис. 1. Взаимосвязь склонности к принуждению, иррациональных убеждений и параметров чувствительности к человеку

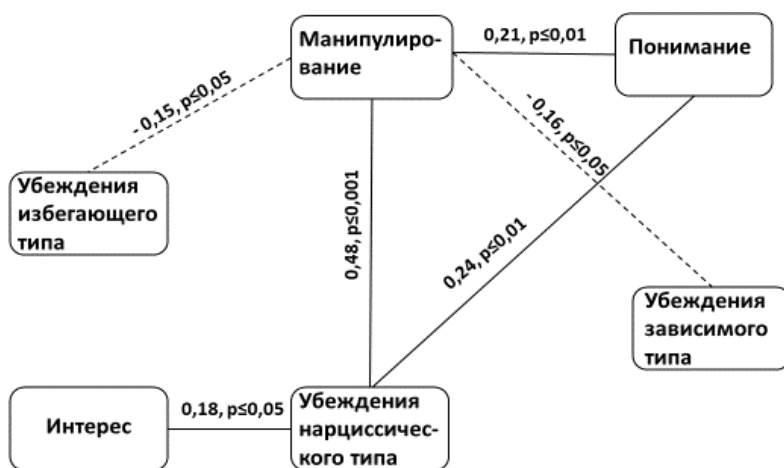


Рис. 2. Взаимосвязь склонности к манипулированию, иррациональных убеждений и параметров чувствительности к человеку

Склонность к манипулированию (рис. 2) отрицательно коррелирует с убеждениями избегающего типа ($\phi = -0,15, p \leq 0,05$) и зависимого типа ($\phi = -0,16, p \leq 0,05$) и положительно – с убеждениями нарциссического типа ($\phi = 0,48, p \leq 0,001$), а также с пониманием людей ($\phi = 0,21, p \leq 0,01$). Убеждения нарциссического типа положительно коррелируют с интересом

к людям ($\phi = 0,18$, $p \leq 0,05$) и пониманием ($\phi = 0,24$, $p \leq 0,01$). Следовательно, тактику манипулирования используют студенты, которые ориентированы на то, чтобы другие признавали их исключительность, этим и обусловлен их интерес к людям. Достижение данной цели облегчается хорошим пониманием манипулятором других людей.

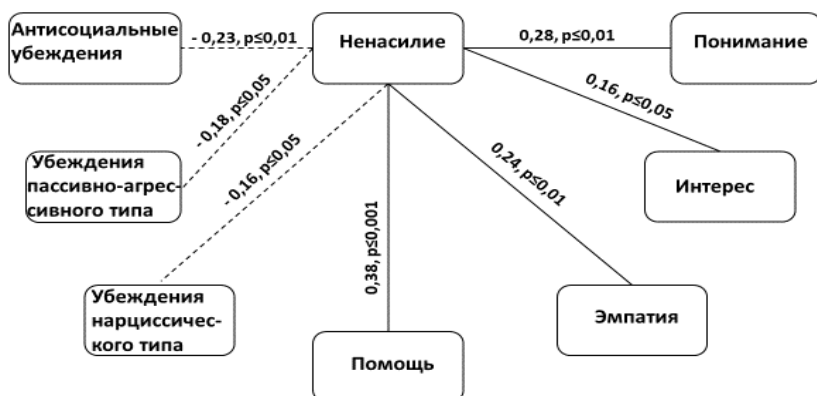


Рис. 3. Взаимосвязь склонности к ненасилию, иррациональных убеждений и параметров чувствительности к человеку

Склонность к предпочтению ненасилия в процессе взаимодействия (рис. 3) характерна для студентов, у которых обнаружена положительная связь со всеми параметрами чувствительности к человеку: интересом ($\phi = 0,16$, $p \leq 0,05$), эмпатией ($\phi = 0,24$, $p \leq 0,01$), пониманием ($\phi = 0,28$, $p \leq 0,001$) и помощью ($\phi = 0,38$, $p \leq 0,001$). Как видим, в большей степени они ориентированы на действенный компонент, а именно на оказание помощи. Ненасилие не используют студенты, придерживающиеся убеждений антисоциального ($\phi = -0,23$, $p \leq 0,01$), пассивно-агрессивного ($\phi = -0,18$, $p \leq 0,05$) и нарциссического ($\phi = -0,16$, $p \leq 0,05$) типов.

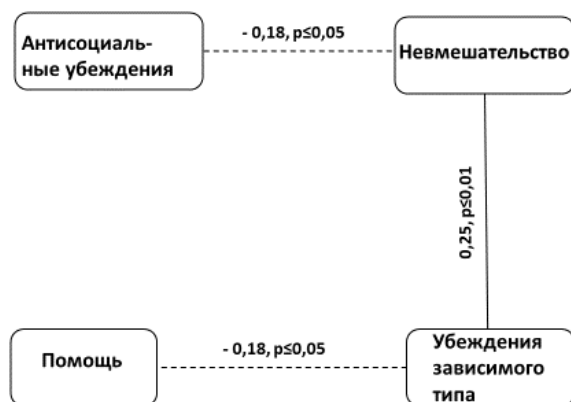


Рис. 4. Взаимосвязь склонности к невмешательству, иррациональных убеждений и параметров чувствительности к человеку

Склонность к невмешательству (рис. 4) отрицательно коррелирует с убеждениями антисоциального типа ($\phi = -0,18, p \leq 0,05$) и положительно – с убеждениями зависимого типа ($\phi = 0,25, p \leq 0,01$). При этом убеждения зависимого типа отрицательно связаны с желанием оказывать людям помощь ($\phi = -0,18, p \leq 0,05$). Таким образом, студенты, ощущающие свою зависимость от других людей, в ситуациях напряженного общения и взаимодействия стараются не предпринимать никаких действий, особенно по отношению к тем, от кого зависит их благополучие, в то же время для них не свойственно стремление к оказанию помощи, поскольку они ориентированы на помощь себе, а не другим. Отсюда могут доминировать установки, связанные с боязнью «быть прошенным» близким человеком.

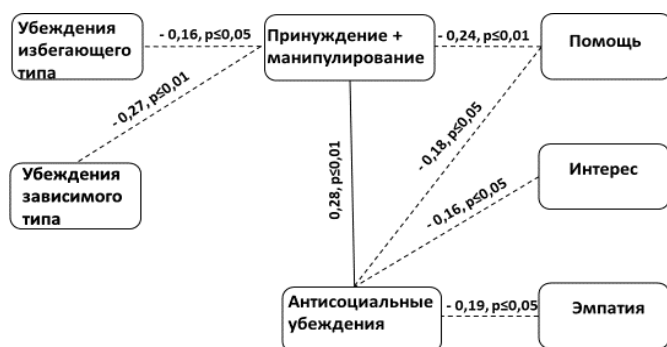


Рис. 5. Взаимосвязь склонности к принуждению и манипулированию, иррациональных убеждений и параметров чувствительности к человеку

Стремление одновременно и к принуждению, и к манипулированию (рис. 5) чаще проявляется у студентов с антисоциальными убеждениями ($\phi = 0,28, p \leq 0,001$), чем у студентов с убеждениями зависимого ($\phi = -0,27, p \leq 0,01$) и избегающего ($\phi = -0,16, p \leq 0,05$) типов. В отличие от «чистых манипуляторов» здесь не оказывают существенной роли убеждения нарциссического типа. Кроме того, склонность к принуждению и манипулированию отрицательно коррелирует с помощью ($\phi = -0,24, p \leq 0,01$), эмпатией ($\phi = -0,18, p \leq 0,05$) и интересом к людям ($\phi = -0,16, p \leq 0,05$). Таким образом, манипуляция в данном случае обусловлена только антисоциальными убеждениями. Это на житейском языке называется «не мытьем, так катаньем»: когда не срабатывают угрозы, действует манипулирование, и наоборот. Здесь доминирует убеждение, что люди слабы и заслуживают, чтобы их обманывали, а сила или хитрость – это лучший способ добиться своего.

Склонность одновременно и к ненасилию, и к невмешательству (рис. 6) положительно коррелирует с убеждениями зависимого типа ($\phi = 0,19, p \leq 0,05$), с убеждениями избегающего типа ($\phi = 0,30, p \leq 0,001$) и отрицательно – с убеждениями антисоциального типа ($\phi = -0,18, p \leq 0,05$). Причем тактика невмешательства и ненасилия обусловлена в данном случае низким уровнем понимания людей ($\phi = -0,22, p \leq 0,01$). Можно предположить, что ненасилие здесь занимает «подчиненное» положение, оно направ-

лено в первую очередь на людей, которые выступают в качестве «защитника» индивида. Об этом свидетельствуют характерные суждения, которые выбирают студенты. К ним относятся боязнь «быть брошенным», боязнь, что «меня не любят», и, как следствие убеждение в том, что «нельзя наносить вред и обиду тем людям, которые меня поддерживают».

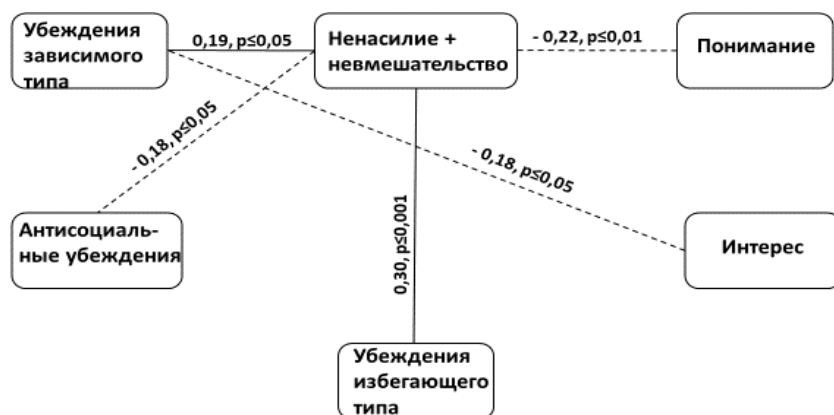


Рис. 6. Взаимосвязь склонности к насилию и невмешательству, иррациональных убеждений и параметров чувствительности к человеку

У студентов с невыраженными и противоречивыми сочетаниями склонностей к принуждению, манипулированию, насилию и невмешательству не выявлено статистически значимых связей с иррациональными убеждениями и чувствительностью к человеку. У студентов с невыраженными ярко позициями, занимаемыми во взаимодействии, обнаружена слабая отрицательная связь с эмпатией ($\phi = -0,17$, $p \leq 0,05$), что позволяет заключить о недостаточно развитых у этого типа эмпатических способностях.

Наиболее интересным является противоречивый тип. Составляя в целом достаточно значительный процент от общей выборки испытуемых (19,2%), он не дал статистически значимых корреляционных связей ни с одним из изучаемых параметров. Этого и не могло быть, так как этот тип составляют 8 подтипов, где склонности к принуждению или насилию в активной и пассивной формах сочетаются противоречивым образом. Наиболее представленными из них являются подтипы, где сочетаются принуждение, манипулирование и невмешательство (6 человек – 25% от представителей данного типа); принуждение, манипулирование и насилие (5 человек – 20,83%), манипулирование и насилие (4 человека – 16,67%). Остальные подтипы представлены 1, 2 и 3 студентами (4,17%; 8,33%; 16,67%). Нами был осуществлен качественный анализ всех подтипов, в результате оказалось, что противоречивое сочетание тех или иных склонностей обусловлено противоречивым сочетанием иррациональных убеждений с выраженностью или невыраженностью отдельных показателей чувствительности к человеку.

Приведем примеры. Аркадий Р. (25 лет) – доминируют склонности к принуждению, манипулированию и невмешательству. Преобладают убеж-

дения антисоциального типа (соответствуют принуждению), нарциссического типа (соответствуют манипулированию), избегающего типа (соответствуют невмешательству). При этом проявляются интерес к людям и понимание их (соответствуют манипулированию), но слабо выражены эмпатия и помощь (соответствуют принуждению). Александра К. (24 года) – характерно сочетание всех четырех позиций. Способна проявлять высокий интерес к людям, эмпатию и понимание, но не ориентирована на оказание помощи. У нее доминируют иррациональные убеждения избегающего, зависимого и пассивно-агрессивного типа. Последний тип представлен у нее установкой: «Я сама знаю, что мне нужно и что для меня хорошо, и окружающие не должны указывать мне, что делать». Таким образом, по большому счету, здесь обнаруживаются те же тенденции, которые были выявлены у студентов с доминированием какой-либо одной или двух склонностей.

Обсуждение результатов исследования

Приступая к обсуждению результатов, прежде всего хотелось бы указать на значительное число иррациональных убеждений, которые выбрали студенты, и это учитывая тот факт, что в исследовании отбирались только те убеждения, которые заняли первые ранговые места. Изначально предполагалось, что такие суждения либо не будут выбираться, либо будут выбираться не более двух-трех. Реально же из 126 было выбрано 85 суждений, или 67,46%. Длительное наблюдение и общение со студентами (в течение нескольких лет) показало, что такие убеждения не носят характер расстройств личности и не являются показателями патологии, что подтверждает исследования других психологов [17].

Не все из убеждений влияют на склонность к принуждению или ненасилию в их активных и пассивных формах, что объясняет существование убеждений, которые встречаются у разных типов, как это было выявлено G. Goldberg [34]. Согласно проведенному исследованию, наиболее действенными оказались иррациональные убеждения антисоциального, нарциссического, избегающего, зависимого и частично пассивно-агрессивного типов. На склонность к принуждению и манипулированию в большей степени оказывают влияние антисоциальные и нарциссические убеждения, а на склонность к невмешательству – убеждения избегающего и зависимого типов в сочетании с пониженной чувствительностью к человеку. Склонность к использованию ненасильственных методов в процессе взаимодействия, наоборот, в большей мере обусловлена чувствительностью к человеку. Ее не проявляют студенты с выраженными пассивно-агрессивными, антисоциальными и нарциссическими убеждениями.

Необходимо указать также и на то, что полученные результаты убедительно свидетельствуют о действенной силе иррациональных убеждений, особенно тех, которые обуславливают выбор принуждения, манипулирования или невмешательства, что полностью подтверждает многочисленные исследования влияния убеждений на поведение [27–30, 34–35].

Выявленные нами зависимости хорошо сопрягаются с характеристиками, которые дают различным типам иррациональных убеждений А. Бек и А. Фримен [47]. Приведем выдержки из их работы. Антисоциальный тип: «Откровенно антисоциальная личность открыто нападает, грабит и обманывает людей. Более тонкий тип – “ловкий мошенник” – стремится привлечь других людей и с помощью проницательной, тонкой манипуляции эксплуатировать или обманывать их» [47. С. 37]. Нарциссический тип: «Их главные стратегии состоят в том, чтобы делать все возможное для укрепления своего более высокого положения и расширения своего влияния. Они склонны соперничать с теми, кто претендует на такое же высокое положение. Они также прибегают к манипуляторным стратегиям, чтобы достичь своих целей» [Там же. С. 38]. Избегающий тип: «Их основная стратегия состоит в том, чтобы избегать ситуаций, в которых их могут оценивать. Так, они склонны держаться особняком в социальных группах и не привлекать к себе внимания» [Там же. С. 34]. Зависимый тип: «Их основная стратегия состоит в том, чтобы культивировать зависимые отношения. Они часто будут делать это, подчиняясь “сильному” человеку и пытаясь успокоить этого человека или угодить ему» [Там же. С. 35].

Проведенное исследование дает возможность объяснить некоторые специфические особенности поведения людей. Например, студенты, склонные одновременно и к принуждению, и к манипулированию, отличаются от «чистых манипуляторов». Если в первом случае они добиваются своего, реализуя установки антисоциального типа на фоне сниженной чувствительности к человеку, то во втором манипулирование сопровождается интересом к людям и высоким уровнем их понимания, что дает возможность такому индивиду добиваться результатов более «тонкими» средствами, связанными с достижением основной цели – реализовать свои нарциссические установки, т.е. добиться признания, восхищения собой и своей исключительностью. То же можно сказать и о студентах, использующих одновременно ненасилие и невмешательство либо только ненасилие. Ненасилие в первом случае обусловлено, с одной стороны, стремлением избежать неприятных переживаний, с другой – не потерять защитника. Такая тактика определяется слабым пониманием других людей и мотивов их действий. Во втором случае ненасилие выступает как способ проявления открытости к другим людям, принятия их, выбора таких действий, которые приводят к сотрудничеству, компромиссу, успешному разрешению поставленных задач.

Сопоставляя приведенные в настоящей статье результаты исследования с другими исследованиями такого же рода, следует отметить, что они в значительной степени дополняют имеющиеся данные о роли иррациональных убеждений в поведении человека. Если в имеющихся к настоящему времени работах основное внимание уделяется проблеме влияния иррациональных убеждений на эмоциональную сферу (тревога, гнев, депрессия и др.) [19–21, 23, 25], а также на проявления агрессии [31–33], то нами была предпринята попытка проанализировать их влияние в совокупности с чув-

ствительностью к человеку на проявления склонностей к принуждению или ненасилию в повседневной практике взаимодействия. Кроме того, полученные данные могут внести определенный вклад в решение проблемы интеграции внутренней психической жизни человека и ненасилия [48], предполагающей единство ненасильственного отношения к себе и ненасильственного отношения к другим людям.

Обычно, когда говорят о преодолении иррациональных убеждений, имеются в виду психотерапевтические методы работы. Однако в нашем случае иррациональные убеждения студентов не носят патологического характера и не являются показателями расстройств личности, да и использование психотерапевтических методов в учебном процессе не представляется возможным. Они свидетельствуют лишь о наличии установок, которые в определенных обстоятельствах оказывают влияние на поведение в ситуациях напряженного и конфликтного общения. Опираясь на полученные результаты, можно предложить иной путь решения проблемы – развитие чувствительности к человеку, способности к децентрации, обучение конкретным методам и приемам ненасильственного взаимодействия, в результате чего личность начинает осознавать как свои иррациональные убеждения, так и неэффективность применяемых ранее способов решения проблем, возникающих в ходе взаимодействия с людьми.

Заключение

В заключение сделаем некоторые выводы.

В ходе взаимодействия, особенно носящего напряженный, сложный или конфликтный характер, студенты могут занимать различные позиции. Эти позиции, закрепляясь в опыте, образуют структуру, определяя в конечном итоге склонность к решению задач посредством принуждения или ненасилия в их активной и пассивной формах, где манипулирование является пассивной формой принуждения, а невмешательство – пассивной формой ненасилия. В нашем исследовании были выявлены практически все возможные типы сочетания указанных позиций.

Обнаружено, что студенты значительно различаются друг от друга по уровню выраженности чувствительности к человеку, проявляющейся в интересе к людям, эмпатии, понимании, в способности к оказанию помощи. Установлено, что у студентов преобладает ориентация на оказание помощи, в меньшей степени развита способность к пониманию людей.

Выявлен широкий спектр иррациональных убеждений, на которые ориентируются студенты в своей жизни. Чаще других встречаются убеждения обсессивно-компульсивного, пассивно-агрессивного и зависимого типов. Реже других – антисоциального, шизоидного и параноидного типов. Однако не все из них в равной степени оказывают влияние на склонность студентов к принуждению или ненасилию.

Установлено, что иррациональные убеждения и уровень выраженности чувствительности к человеку детерминируют выбор студентами в процессе

взаимодействия принуждения или ненасилия в их активных и пассивных формах. Склонность к принуждению, манипулированию, невмешательству чаще проявляется у студентов с выраженными иррациональными убеждениями и низкой чувствительностью к человеку, а склонность к ненасилию – у студентов с высокой чувствительностью к человеку и отсутствием убеждений антисоциального, пассивно-агрессивного и нарциссического типов. Это в целом подтверждает нашу гипотезу, однако выявились и некоторые особенности, не предполагавшиеся ранее. Если склонность к принуждению, принуждению и манипулированию обусловлена убеждениями антисоциального типа и низким уровнем выраженности интереса к людям, эмпатии и помощи, то склонность к манипулированию без использования принуждения чаще проявляется у студентов с нарциссическими убеждениями, хорошо понимающими людей и испытывающими к ним определенный интерес. Если склонность к невмешательству обусловлена доминированием убеждений зависимого типа с невыраженной ориентацией на оказание помощи другим людям, то склонность одновременно к использованию и ненасилия, и невмешательства – убеждениями не только зависимого, но и избегающего типа при неразвитой способности к пониманию других людей.

Приведенное нами в настоящей статье исследование является частью более широкого проекта, связанного с изучением влияния различных факторов на склонность студентов к принуждению или ненасилию, поэтому в качестве дальнейшей перспективы работы мы видим интеграцию всех полученных данных с целью разработки целостной модели влияния различных факторов на принятие тех или иных позиций по взаимодействию.

Полученные данные со всей очевидностью свидетельствуют, что в вузе необходимо не только вести образовательную деятельность по ознакомлению с основами гуманистической психологии и педагогики, но и целенаправленно формировать способность к ненасильственной коммуникации и ненасильственному взаимодействию как важнейшей профессиональной компетенции, что должно включать работу по осознанию и преодолению иррациональных убеждений и развитию чувствительности к человеку. Необходимо создание программ интегративного типа, включающих в себя работу по формированию ненасильственного отношения к себе, ненасильственного отношения к другим людям, обучение конкретным ненасильственным технологиям с учетом субъектного опыта студентов и глубинных установок, определяющих их поведение и отношение к людям.

Литература

1. Nagler M.N. The Search for a Nonviolent Future. Makawao, HI: Inner Ocean Publishing, 2004. 329 p. URL: https://www.sfsu.edu/~holistic/documents/Spring_2014/Search_for_NV_Future.pdf (accessed: 25.11.2019).
2. Bharadwaj L.K. Principled versus pragmatic nonviolence // Peace Review. 1998. Vol. 10 (1). P. 79–81. DOI: 10.1080/10402659808426125
3. Weber T. Nonviolence Is Who? Gene Sharp and Gandhi // Peace & Change. 2003. Vol. 28 (2). P. 250–270. DOI: 10.1111/1468-0130.00261

4. Сикирин В.Л. О различии принципиального и прагматического ненасилия // Гуманитарные ведомости Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого. 2013. № 4 (8). С. 225–231. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-razlichii-printsipialnogo-i-pragmaticheskogo-nenasiliya> (дата обращения: 25.11.2019).
5. Mayton D. Nonviolence and Peace Psychology. New York : Springer, 2009. 292 p. URL: https://doi.org/10.1007/978-0-387-89348-8_3 (accessed: 25.11.2019).
6. Wang H. Nonviolence as teacher education: a qualitative study in challenges and possibilities // Journal of Peace Education. 2018. Vol. 15 (2). P. 216–237. DOI: 10.1080/17400201.2018.1458294
7. Маралов В.Г., Ситаров В.А. Характеристика позиций взаимодействия как форм выражения ценностей принуждения или ненасилия // Знание. Понимание. Умение. 2017. № 1. С. 131–146. DOI: 10.17805/zpu.2017.1.9
8. Patterson G.R. A social learning approach. Coercive family process. Eugene, OR : Castalia Publishing Company, 1982. Vol. 3. 368 p.
9. Макаренко О.В., Богомаз С.А. Личностные особенности студентов-психологов, склонных к манипулированию // Вестник Томского государственного университета. 2005. № 286. С. 105–109. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11992428> (дата обращения: 25.11.2019).
10. Mayton D., Diessner R., Granby C.D. Nonviolence and Human Values: Empirical Support for Theoretical Relations // Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology. 1996. Vol. 2 (3). P. 245–253. DOI: 10.1207/s15327949pac0203_5
11. Davis M.H. Empathy: a social psychological approach. Madison, WI : Brown & Benchmark Publishers, 1994. 260 p.
12. Thielmann I., Hilbig B.E. Trust: an Integrative Review from a Person–Situation Perspective // Review of General Psychology. 2015. Vol. 19 (3). P. 249–277. URL: <https://insights.ovid.com/review-general-psychology/regep/2015/09/000/trust/4/00063906> (accessed: 25.11.2019).
13. Kleptsova E.Y., Kleptsov N.N., Mishutinskaya E.A., Shubnitsyna T.V., Tsvetkova N.V. Psychological structure of humane interpersonal relations among the subjects of educational activity // Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. 2018. Vol. 10 (7). P. 1844–1848. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35390024> (accessed: 25.11.2019).
14. Maralov V.G., Sitarov V.A., Romanyuk L.V. Interaction Positions among Medical Students and Students Trained as Educators and Psychologists // International Journal of Pharmaceutical Research and Allied Sciences. 2019. Vol. 8 (2). P. 35–47. URL: <https://ijpras.com/en/article/interaction-positions-among-medical-students-and-students-trained-as-educators-and-psychologists> (accessed: 25.11.2019).
15. Ellis A. Reason and emotional in psychotherapy: A comprehensive method of treating human disturbance. Revised and updated. New York : Birch Lane Press, 1994. 504 p.
16. Beck A.T. Cognitive therapy and the emotional disorders. New York : International Universities Press, 1976. 356 p.
17. Sakakibara E. Irrationality and Pathology of Beliefs // Neuroethics. 2016. Vol. 9 (147). P. 147–157. DOI: 10.1007/s12152-016-9256-9
18. David D., Cotet C., Matu S., Mogoase C., Stefan S. 50 years of rational-emotive and cognitive-behavioral therapy: A systematic review and meta-analysis // Journal Clinical Psychology. 2018. Vol. 74 (3). P. 304–318. Doi: 10.1002/jclp.22514
19. Beck A.T., Rush A.J., Shaw B.F., Emery G. Cognitive therapy of depression. New York : Guilford Press, 1979. 425 p.
20. Beck A.T. Cognitive models of depression // Journal of Cognitive Psychotherapy: an International Quarterly. 1987. Vol. 1. P. 5–37.
21. David D., Schnur J., Belloiu A. Another Search for the “Hot” Cognitions: Appraisal, Irrational Beliefs, Attributions, and Their Relation to Emotion // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. 2002. Vol. 20 (2). P. 93–131. DOI: 10.1023/A:1019876601693

22. Ellis A. The role of irrational beliefs in perfectionism // *Perfectionism: Theory, research, and treatment* / G.L. Flett, P.L. Hewitt (eds.). Washington, DC : American Psychological Association, 2002. P. 217–229. DOI: 10.1037/10458-009
23. Višlā A., Flückiger C., grosse Holtforth M., David D. Irrational beliefs and psychological distress: a meta-analysis // *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2016. Vol. 85 (1). P. 8–15. DOI: 10.1159/000441231
24. Davies M.F. Irrational beliefs and unconditional self-acceptance. I. Correlational evidence linking two key features of REBT // *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. 2006. Vol. 24. P. 113–124. DOI: 10.1007/s10942-006-0027-0
25. Jibeen T. Personality dimensions and emotional problems: the mediating role of irrational beliefs in Pakistani adult non-clinical sample // *International Journal of Psychology*. 2015. Vol. 50. P. 93–100. DOI:10.1002/ijop.12069
26. Balkis M., Duru E.J. Procrastination and Rational / Irrational Beliefs: A Moderated Mediation Model // *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2019. Vol. 37. P. 299–315. DOI: 10.1007/s10942-019-00314-6
27. Rational and irrational beliefs: Research, theory, and clinical practice / D. David, S.J. Lynn, A. Ellis (eds.). New York : Oxford University Press, 2010. 384 p.
28. Turner M.J. Rational Emotive Behavior Therapy (REBT), Irrational and Rational Beliefs, and the Mental Health of Athletes // *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7. P. 14–23. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01423
29. Ebru A., Özcan A. The Effects of Irrational Beliefs on Academic Motivation and Academic Self-efficacy of Candidate Teachers of Computer and Instructional Technologies Education Department // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 197. P. 1287–1292. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/82664190.pdf> (accessed: 25.11.2019).
30. Beck A.T. Prisoners of hate: the cognitive basis of anger, hostility, and violence. New York : Harper Collins Publishers, 1999. 368 p.
31. Martin R.C., Dahlen E.R. Cognitive Emotion Regulation In the Prediction of Depression, Anxiety, Stress, and Anger // *Personality and Individual Differences*. 2005. Vol. 39 (7). P. 1249–1260. URL: https://aquila.usm.edu/fac_pubs/2622 (accessed: 25.11.2019).
32. Calvete E., Orue I., Gamez-Guadix M., Bushman B.J. Predictors of child-to-parent aggression: a 3-year longitudinal study // *Developmental Psychology*. 2015. Vol. 51 (5). P. 663–676. DOI: 10.1037/a0039092
33. Fung A., Lam B. Prevention of Homicide by Treating Proactive Aggression in School-children / *Nonkilling Psychology* / D.J. Christie, J.E. Pim (eds.). Honolulu, HI : Center for Global Nonkilling, 2012. P. 189–213.
34. Goldberg G.M. Irrational Beliefs and Three Interpersonal Styles // *Psychological Reports*. 1990. Vol. 66 (3). P. 963–969. DOI: 10.2466/pr0.1990.66.3.963
35. Kaygusuz C. Irrational Beliefs and Abuse in University Students' Romantic Relations // *Eğitim Araştırmaları – Eurasian Journal of Educational Research*. 2013. Vol. 13. P. 141–156.
36. Мельничук А.С. Иррациональные убеждения о межличностных отношениях как фактор одиночества у студентов // *Акмеология*. 2018. № 3 (67). С. 34–38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35584509> (дата обращения: 25.11.2019).
37. Агнаева К.Х., Верецагина М.В. Копинг-стратегии и переживание одиночества у студентов // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. 2014. № 2 (28). С. 51–54. URL: <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/Vectorscience/article/view/1061/1062> (дата обращения: 25.11.2019).
38. Rest J.R. Moral development: advances in research and theory. New York : Praeger, 1986. 241 p.
39. Лаврычева И.Г. Влияние эмпатии на проявления альтруизма и эгоизма // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2013. № 160. С. 65–74. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19434477> (accessed: 25.11.2019).
40. Кузнецова Е.Н. Интерес к человеку как ценностное основание педагогического взаимодействия // *Известия Российского государственного педагогического университета*

- им. А.И. Герцена. 2010. № 121. С. 124–127. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15115211> (дата обращения: 25.11.2019).
41. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогресс : Универс, 1994. 479 с.
 42. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. 200 с.
 43. Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. СПб. : Питер, 2013. 304 с.
 44. Маралов В.Г., Романюк Л.В. Влияние чувствительности к человеку на принятие позиций взаимодействия студентами // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 3. С. 180–195. DOI: 10.17805/zpu.2018.3.17
 45. Маралов В.Г., Ситаров В.А. Разработка диагностического опросника по выявлению позиций взаимодействия у студентов – будущих специалистов сферы психолого-педагогического сопровождения // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 1. С. 167–177. DOI: 10.17805/zpu.2018.1.13
 46. Маралов В.Г., Ситаров В.А., Романюк Л.В., Корягина И.И., Фортунатов А.А., Агеева Л.С. Практикум по формированию позиции ненасилия студентов – будущих специалистов сферы психолого-педагогического сопровождения. М. : Моск. гуманитар. ун-т, 2019. 198 с.
 47. Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. СПб. : Питер, 2019. 448 с.
 48. Wang H. An Integrative Psychic Life, Nonviolent Relations, and Curriculum Dynamics in Teacher Education // Studies in Philosophy and Education. 2019. Vol. 38 (4). P. 377–395. DOI: 10.1007/s11217-019-09661-4

*Поступила в редакцию 03.12.2020 г.; повторно 02.09.2020 г.;
принята 29.04.2021 г.*

Маралов Владимир Георгиевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии Череповецкого государственного университета.

E-mail: vgmaralov@yandex.ru

Ситаров Вячеслав Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики Московского городского педагогического университета.

E-mail: sitarov@mail.ru

For citation: Maralov, V.G., Sitarov, V.A. Influence of Irrational Beliefs and Sensitivity to a Person on Future Psychology Students' Propensity to Coercion or Nonviolence. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2021; 81: 143–165. doi: 10.17223/17267081/81/7. In Russian. English Summary

Influence of Irrational Beliefs and Sensitivity to a Person on Future Psychology Students' Propensity to Coercion or Nonviolence

V.G. Maralov^a, V.A. Sitarov^b

^a Cherepovets State University, 5, Lunacharsky Ave., Cherepovets, 162600, Russian Federation

^b Moscow City University, 4, Vtoroy Selskhozajstvenny Proezd, Moscow, 129226, Russian Federation

Abstract

The relevance of the problem is due to the importance of identifying factors that determine the propensity of students to coercion or nonviolence, creating psychological and pedagogical conditions for the formation of the socionomic sphere of nonviolent competencies

for future specialists at universities. The theoretical basis of the study was the position of nonviolence as a daily practice of interaction, by which we understand the ability of a person to choose from a number of possible alternatives that carry the least charge of coercion. The aim of the work was to study the influence of irrational beliefs and sensitivity to a person (interest, empathy, understanding and assistance) on the students' tendency to coercion, manipulation, non-violence and non-interference in the processes of interaction with people. The hypothesis was tested that the tendency of students to coercion, manipulation, and non-interference will be due to expressed irrational beliefs and low level of sensitivity to a person and the tendency to non-violence will be explained by the absence of irrational beliefs and a high level of sensitivity to a person. The study involved 125 students of pedagogical and psychological faculties of the Moscow Humanitarian and Cherepovets State universities. The authors used questionnaires to identify the positions of interaction among students and sensitivity to a person, as well as a list of irrational beliefs proposed by A. Beck and A. Freeman. It is established that the tendency to both coercion and manipulation are determined by the beliefs of anti-social type and low sensitivity to the person. The tendency to manipulate the narcissistic beliefs, high interest in people and understanding them, at the same time the tendency to non-violence and non-interference are determined by beliefs of avoidant and dependent types with a low level of understanding people. And a tendency to non-interference is determined by beliefs of dependent type with unexpressed orientation on helping. The tendency to nonviolence is determined by the high sensitivity to a person and the absence of irrational beliefs of antisocial, passive-aggressive and narcissistic types. As a result, the conclusion is made about the need to form purposefully the ability to nonviolent interaction among students, which should include the work on awareness and overcoming irrational beliefs and the development of sensitivity to a person. The obtained results can be used in practical work with students on the formation of their nonviolent competencies.

Keywords: interaction; coercion; manipulation; nonviolence; non-interference; sensitivity to a person; irrational beliefs; students.

References

1. Nagler, M.N. (2004) *The Search for a Nonviolent Future*. Makawao, HI: Inner Ocean Publishing. [Online] Available from: https://www.sfsu.edu/~holistic/documents/Spring_2014/Search_for_NV_Future.pdf (Accessed: 25th November 2019).
2. Bharadwaj, L.K. (1998) Principled versus pragmatic nonviolence. *Peace Review*. 10(1). pp. 79–81. DOI: 10.1080/10402659808426125
3. Weber, T. (2003) Nonviolence Is Who? Gene Sharp and Gandhi. *Peace & Change*. 28(2). pp. 250–270. DOI: 10.1111/1468-0130.00261
4. Sikirin, V.L. (2013) About the difference between principled and pragmatic nonviolence. *Gumanitarnye vedomosti Tul'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. L.N. Tolstogo*. 4(8). pp. 225–231. (In Russian). [Online] Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-razlichii-printsipialnogo-i-pragmaticheskogo-nenasiliya> (Accessed: 25th November 2019).
5. Mayton, D. (2009) *Nonviolence and Peace Psychology*. New York: Springer. [Online] Available from: https://doi.org/10.1007/978-0-387-89348-8_3 (Accessed: 25th November 2019).
6. Wang, H. (2018) Nonviolence as teacher education: a qualitative study in challenges and possibilities. *Journal of Peace Education*. 15(2). pp. 216–237. DOI: 10.1080/17400201.2018.1458294
7. Maralov, V.G. & Sitarov, V.A. (2017) Characteristics of Interaction Positions as Forms of Expressing the Values of Compulsion or Non-Coercion. *Znanie. Ponimanie. Umenie – Knowledge. Understanding. Skill*. 1. pp. 131–146. (In Russian). DOI: 10.17805/zpu.2017.1.9

8. Patterson, G.R. (1982) *A Social Learning Approach. Coercive Family Process*. Vol. 3. Eugene, OR: Castalia Publishing Company.
9. Makarenko, O.V. & Bogomaz, S.A. (2005) Personal peculiarity of students-psychologists inclined to manipulation by the other people. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 286. pp. 105–109. (In Russian). [Online] Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11992428> (Accessed: 25th November 2019).
10. Mayton, D., Diessner, R. & Granby, C.D. (1996) Nonviolence and Human Values: Empirical Support for Theoretical Relations. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*. 2(3). pp. 245–253. DOI: 10.1207/s15327949pac0203_5
11. Davis, M.H. (1994) *Empathy: A Social Psychological Approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark Publishers.
12. Thielmann, I. & Hilbig, B.E. (2015) Trust: an Integrative Review from a Person–Situation Perspective. *Review of General Psychology*. 19(3). pp. 249–277. [Online] Available from: <https://insights.ovid.com/review-general-psychology/regep/2015/09/000/trust/4/00063906> (Accessed: 25th November 2019).
13. Kleptsova, E.Y., Kleptsov, N.N., Mishutinskaya, E.A., Shubnitsyna, T.V. & Tsvetkova, N.V. (2018) Psychological structure of humane interpersonal relations among the subjects of educational activity. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*. 10(7). pp. 1844–1848. [Online] Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35390024> (Accessed: 25th November 2019).
14. Maralov, V.G., Sitarov, V.A. & Romanyuk, L.V. (2019) Interaction Positions among Medical Students and Students Trained as Educators and Psychologists. *International Journal of Pharmaceutical Research and Allied Sciences*. 8(2). pp. 35–47. [Online] Available from: <https://ijpras.com/en/article/interaction-positions-among-medical-students-and-students-trained-as-educators-and-psychologists> (Accessed: 25th November 2019).
15. Ellis, A. (1994) *Reason and emotional in psychotherapy: A comprehensive method of treating human disturbance. Revised and updated*. New York: Birch Lane Press.
16. Beck, A.T. (1976) *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: International Universities Press.
17. Sakakibara, E. (2016) Irrationality and Pathology of Beliefs. *Neuroethics*. 9(147). pp. 147–157. DOI: 10.1007/s12152-016-9256-9
18. David, D., Cotet, C., Matu, S., Mogoase, C. & Stefan, S. (2018) 50 years of rational-emotive and cognitive-behavioral therapy: A systematic review and meta-analysis. *Journal Clinical Psychology*. 74(3). pp. 304–318. DOI: 10.1002/jclp.22514
19. Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F. & Emery, G. (1979) *Cognitive Therapy of Depression*. New York: Guilford Press.
20. Beck, A.T. (1987) Cognitive models of depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy: an International Quarterly*. 1. pp. 5–37.
21. David, D., Schnur, J. & Belloiu, A. (2002) Another Search for the “Hot” Cognitions: Appraisal, Irrational Beliefs, Attributions, and Their Relation to Emotion. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 20(2). pp. 93–131. DOI: 10.1023/A:1019876601693
22. Ellis, A. (2002) The role of irrational beliefs in perfectionism. In: Flett, G.L. & Hewitt, P.L. (eds) *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment*. Washington, DC: American Psychological Association. pp. 217–229. DOI: 10.1037/10458-009
23. Vislă, A., Flückiger, C., grosse Holtforth, M. & David, D. (2016) Irrational beliefs and psychological distress: a meta-analysis. *Psychotherapy and Psychosomatics*. 85(1). pp. 8–15. DOI: 10.1159/000441231
24. Davies, M.F. (2006) Irrational beliefs and unconditional self-acceptance. I. Correlational evidence linking two key features of REBT. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. 24. pp. 113–124. DOI: 10.1007/s10942-006-0027-0

25. Jibeen, T. (2015) Personality dimensions and emotional problems: the mediating role of irrational beliefs in Pakistani adult non-clinical sample. *International Journal of Psychology*. 50. pp. 93–100. DOI:10.1002/ijop.12069
26. Balkis, M. & Duru, E.J. (2019) Procrastination and Rational / Irrational Beliefs: A Moderated Mediation Model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 37. pp. 299–315. DOI: 10.1007/s10942-019-00314-6
27. David, D., Lynn, S.J. & Ellis, A. (eds) *Rational and Irrational Beliefs: Research, Theory, and Clinical Practice*. New York: Oxford University Press.
28. Turner, M.J. (2016) Rational Emotive Behavior Therapy (REBT), Irrational and Rational Beliefs, and the Mental Health of Athletes. *Frontiers in Psychology*. 7. pp. 14–23. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01423
29. Ebru, A. & Özcan, A. (2015) The Effects of Irrational Beliefs on Academic Motivation and Academic Self-efficacy of Candidate Teachers of Computer and Instructional Technologies Education Department. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 197. pp. 1287–1292. [Online] Available from: <https://core.ac.uk/download/pdf/82664190.pdf> (Accessed: 25th November 2019).
30. Beck, A.T. (1999) *Prisoners of Hate: The Cognitive Basis of Anger, Hostility, and Violence*. New York: Harper Collins Publishers.
31. Martin, R.C. & Dahlen, E.R. (2005) Cognitive Emotion Regulation In the Prediction of Depression, Anxiety, Stress, and Anger. *Personality and Individual Differences*. 39(7). pp. 1249–1260. [Online] Available from: https://aquila.usm.edu/fac_pubs/2622 (Accessed: 25th November 2019).
32. Calvete, E., Orue, I., Gamez-Guadix, M. & Bushman, B.J. (2015) Predictors of child-to-parent aggression: a 3-year longitudinal study. *Developmental Psychology*. 51(5). pp. 663–676. DOI: 10.1037/a0039092
33. Fung, A. & Lam, B. (2012) Prevention of Homicide by Treating Proactive Aggression in School-children. In: Christie, D.J. & Pim, J.E. (eds) *Nonkilling Psychology*. Honolulu, HI: Center for Global Nonkilling. pp. 189–213.
34. Goldberg, G.M. (1990) Irrational Beliefs and Three Interpersonal Styles. *Psychological Reports*. 66(3). pp. 963–969. DOI: 10.2466/pr0.1990.66.3.963
35. Kaygusuz, C. (2013) Irrational Beliefs and Abuse in University Students' Romantic Relations. *Eğitim Araştırmaları – Eurasian Journal of Educational Research*. 13. pp. 141–156.
36. Melnichuk, A.S. (2018) Irrational beliefs about interpersonal relationships as a factor of loneliness among students. *Akmeologiya*. 3(67). pp. 34–38. (In Russian). [Online] Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35584509> (Accessed: 25th November 2019).
37. Agnaeva, K.Kh. & Vereshchagina, M.V. (2014) Koping-strategii i perezhivanie odinchestva u studentov [Coping strategies and loneliness among students]. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta – Science Vector of Togliatti State University*. 2(28). pp. 51–54. [Online] Available from: <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/Vector-science/article/view/1061/1062> (Accessed: 25th November 2019).
38. Rest, J.R. (1986) *Moral development: advances in research and theory*. New York: Praeger.
39. Lavrycheva, I.G. (2013) On the Influence of Empathy on Altruism and Egoism. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 160. pp. 65–74. (In Russian). [Online] Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19434477> (Accessed: 25th November 2019).
40. Kuznetsova, E.N. (2010) Interest to the human being as a value foundation of the pedagogical interaction. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 121. pp. 124–127. (In Russian). [Online] Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15115211> (Accessed: 25th November 2019).
41. Rogers, K. (1994) *Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka* [A look at psychotherapy. Becoming a human]. Translated from English. Moscow: Progress; Unvers.

42. Bodalev, A.A. (1982) *Vospriyatie i ponimanie cheloveka chelovekom* [Perception and understanding of a person by a person]. Moscow: Moscow State University.
43. Ilin, E.P. (2013) *Psikhologiya pomoshchi. Al'truizm, egoizm, empatiya* [Psychology of help. Altruism, selfishness, empathy]. St. Petersburg: Piter.
44. Maralov, V.G. & Romanyuk, L.V. (2018) Vliyanie chuvstvitel'nosti k cheloveku na prinyatie pozitsiy vzaimodeystviya studentami [The influence of human sensitivity on the acceptance of interaction positions by students]. *Znanie. Ponimanie. Umenie – Knowledge. Understanding. Skill*. 3. pp. 180–195. DOI: 10.17805/zpu.2018.3.17
45. Maralov, V.G. & Sitarov, V.A. (2018) Razrabotka diagnosticheskogo oprosnika po vyvavleniyu pozitsiy vzaimodeystviya u studentov – budushchikh spetsialistov sfery psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya [Development of a diagnostic questionnaire to identify the positions of interaction among students - future specialists in the field of psychological and pedagogical support]. *Znanie. Ponimanie. Umenie – Knowledge. Understanding. Skill*. 1. pp. 167–177. DOI: 10.17805/zpu.2018.1.13
46. Maralov, V.G., Sitarov, V.A., Romanyuk, L.V., Koryagina, I.I., Fortunatov, A.A. & Ageeva, L.S. (2019) *Praktikum po formirovaniyu pozitsii nenasiliiya studentov – budushchikh spetsialistov sfery psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya* [Workshop on the formation of the position of nonviolence of students - future specialists in the field of psychological and pedagogical support]. Moscow: Moscow University for the Humanities
47. Beck, A. & Freeman, A. (2019) *Kognitivnaya psikhoterapiya rasstroystv lichnosti* [Cognitive Therapy of Personality Disorders]. Translated from English. St. Petersburg: Piter.
48. Wang, H. (2019) An Integrative Psychic Life, Nonviolent Relations, and Curriculum Dynamics in Teacher Education. *Studies in Philosophy and Education*. 38(4). pp. 377–395. DOI: 10.1007/s11217-019-09661-4

*Received 03.12.2020; Revised 02.09.2020;
Accepted 29.04.2021*

Vladimir G. Maralov – Professor of the Department of Psychology, Cherepovets State University. D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: vgmaralov@yandex.ru

Vyacheslav A. Sitarov – Professor, Department of Pedagogy, Moscow City University. Sc. D. (Pedagog.).

E-mail: sitarov@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.736.4

ДИНАМИКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ В СРЕДНЮЮ ШКОЛУ

Н.А. Зимина^а

^а Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 603950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ильинская, д. 65

Представлены материалы лонгитюдных исследований, проходивших на выборке учащихся 4–5-х классов. Всего проведено три исследования: в 2016–2018 учебных годах (N = 76); в 2017–2019 учебных годах (N = 93); в 2018–2020 учебных годах (N = 92). Психодиагностика учащихся проводилась при помощи теста Амтхауэра, теста Кеттелла-Ясюковой, опросника Кеттелла и методики диагностики типа школьной мотивации Е. Лепешевой. Полученные результаты показали, что в пятом классе снижается мотивация, наблюдается положительная динамика в развитии мышления и отмечается отсутствие изменений в развитии личностных качеств учащихся, влияющих на эффективность учебной деятельности. В итоге делается вывод о наличии проблем педагогического, психологического и возрастного характера, сопровождающих период перехода из четвертого в пятый класс, и даются рекомендации относительно их решения.

Ключевые слова: младшие подростки; мотивация учебной деятельности; интеллектуальные операции; личностные качества учащихся; самосознание.

Введение

Переход из младшей школы в среднюю считается одним из сложных в ряду школьных проблем. Дети, родители, учителя – все переживают необходимость приспособливаться к новым условиям и обстоятельствам обучения в школе; для учащихся это еще и видимый показатель начала новой жизни.

Вместе с тем новая жизнь несет для пятиклассников и новые трудности, среди которых:

- новый режим и ритм работы (увеличение количества уроков, объема домашних заданий, появление новых требований и т.д.);

- смена монопедагогической организации учебной деятельности на полипедагогическую (разнообразие и новизна стилей, темпа, манеры ведения уроков разных учителей);

- увеличение устных предметов, объема материала, появление новой научной терминологии, требующей развития обобщения и абстрагирования;
- введение новых программ, учебников, пособий, разнообразных методик обучения;
- изменение организации и практики образовательного процесса;
- резкое увеличение ответственности за результаты учебы;
- разнообразие систем и критериев оценивания знаний [1].

Данные проблемные ситуации приводят к тому, что период привыкания к новым условиям школьной жизни для многих детей становится трудной задачей. По данным А.В. Гордиец, у 52,1% обследованных пятиклассников адаптация протекает неблагоприятно. В течение учебного года у 25% пятиклассников появляются заболевания опорно-двигательного аппарата, ЛОР-органов, нарушения зрения, отмечаются признаки невротизации, нарушения социальной адаптации и астенизация, наблюдаются трудности в эмоционально-поведенческой сфере [2].

Резкие изменения как в форме, так и в содержании учебной деятельности приводят к необходимости нового восприятия любой науки, которое требует от учащихся сформированности понятийного мышления и владения соответствующими интеллектуальными операциями. Вместе с тем, по данным Л.А. Ясюковой, в начальной школе основной упор делается на адаптацию ребенка к новому образу жизни и формированию у него начальных школьных навыков, что в целом не ведет к интеллектуальному развитию детей и вызывает проблемы с учебой в средней школе [3].

Г.А. Цукерман выяснила, что на первом и втором году обучения в школе важным является формирование совместной учебной деятельности и коллективного субъекта этой деятельности. На третьем и четвертом году обучения происходит обособление школьников внутри сложившейся учебной общности, что выражается в развитии способности к рефлексии и умения учиться. Вместе с тем Г.А. Цукерман показала, что в практике школьного обучения средства организации учебной деятельности на второй ступени отсутствуют, что и приводит к проблемам с мотивацией и учебой в пятом классе [4].

К концу обучения в младшей школе мотивация, связанная с занятием новой социальной позиции, исчерпана (учеба стала одной из повседневных обязанностей), а содержательные мотивы учения зачастую отсутствуют, не сформированы. Результатом становится отрицательное отношение к школе, к выполнению учебных заданий, конфликты с учителями. В средней школе нерешенные проблемы обостряются. Вместе с тем перед детьми встают новые задачи, связанные с изменением отношения к себе, окружающим, учебе.

В связи с этим, начиная с четвертого класса, детей начинают «готовить» к жизни в пятом классе, что чаще всего проявляется в том, что повышенная тревожность взрослых снижается за счет нравоучительных разговоров с детьми, которые повышают эмоциональную напряженность последних. Школьные мероприятия в этот период в основном направлены на решение предстоящих проблем адаптации и в большинстве случаев свя-

заны с информированием и знакомством детей с учителями, работающими в пятых классах, и посещением соответствующих аудиторий. Вместе с тем, несмотря на все усилия взрослых, обучение в пятом классе более явно обнаруживает проблемы с мотивацией учебной деятельности, а также поведением детей, которое приобретает новые конфликтные черты. Таким образом, проблема перехода из четвертого в пятый класс так и остается нерешенной; более того, нет отчетливого понимания причин происходящего, задач и путей решения этого вопроса.

Что же происходит при переходе из начальной в среднюю школу – возрастной кризис, вызванный существенными внутренними изменениями психики, жизненный кризис, связанный с переменами в укладе жизни школьников, несовершенство образовательной системы, ведущее к потере интереса к учебе у учащихся, проблемы детско-родительских отношений, оставляющие след в развитии личности ребенка, а может быть, это все действует одновременно и в итоге формирует проблему перехода из начальной в среднюю школу? Подобная недосказанность и путаница в понимании рассматриваемой проблемы приводит к отсутствию системы в работе педагогического коллектива школы в данный период времени и повышению тревожности родителей, теряющих контроль над ситуацией и ищущих понятное для них объяснение происходящему (например, во всем виновата школа). Таким образом, эмпирическое изучение особенностей развития психики учащихся в период перехода из начальной в среднюю школу способно внести ясность в рассматриваемую проблему и наметить пути ее решения.

Психологическая характеристика предпододросткового периода

Предпододростковый возраст – достаточно сложный и психологически насыщенный период онтогенеза. Приближение ребенка к возрасту 11–12 лет знаменует собой изменения в многочисленных аспектах его психического развития, социальных отношениях, развитии личности в целом. Вместе с тем имеющиеся в науке данные недостаточно полно раскрывают особенности происходящих с детьми перемен, что в итоге приводит к трудностям, с которыми сталкивается практика, а также по одному из ключевых вопросов (относительно кризиса психического развития) содержат в своей основе неоднозначные взгляды, приводящие к различной интерпретации происходящих изменений в поведении и развитии учащихся.

Так, согласно Л.С. Выготскому, переход от младшего школьного к пододростковому возрасту сопровождается предпододростковым кризисом. В этот период происходит падение школьной успеваемости, ухудшение прежде установленных навыков, особенно когда перед ребенком разворачивается продуктивная работа творческого характера [5]. Для Л.С. Выготского возрастной кризис – норма онтогенеза, когда новообразование предшествующего периода разрушает старую социальную ситуацию развития и провоцирует образование новой [5, 6]. Д.Б. Эльконин также считает кризис

нормативным, возникающим в результате расхождения между операционально-технической и мотивационно-потребностной сторонами деятельности ребенка [7].

Иную позицию высказывают Л.И. Божович и Т.В. Драгунова. Они считают, что кризис является свидетельством несвоевременного, «ненормального» перехода, деструкции связей между ребенком и окружающими его людьми. В младшем подростковом возрасте он связан с зарождающимся чувством взрослости, которое не находит в жизни ребенка адекватного отношения со стороны учителей и родителей. Следуя позиции авторов, создание благоприятных внешних социальных условий не допустить появления симптомов трудновоспитуемости у пятиклассников [8]. Имеются данные, показывающие, что если школьники 12–13 лет не переходят в среднюю школу и их отношения с учителями и одноклассниками продолжают строиться так же, как и в начальной школе, то типичные негативные явления переходного периода не наблюдаются [4].

Таким образом, вопрос о нормативности предпододросткового кризиса в период перехода учащихся в среднее звено так и остается открытым.

С точки зрения внутреннего психологического движения возраста можно отметить, что 10–12 лет – это время начала резких качественных изменений в психике детей. Вместе с тем появление различных психологических новообразований имеет ориентировочные границы и варьирует у конкретного учащегося ввиду различных темпов, неравномерности, асинхронности развития [9].

Начинает меняться ведущая деятельность данного периода, важным становится общение со сверстниками, которое начинает определять многие стороны личностного развития. Поведение детей в это время теряет непосредственный характер, возникает стремление к нарочитой взрослости.

Много изменений грядет в познавательной сфере. Примерно с 12 лет доминирующий до этого времени конкретный тип мышления начинает заменяться теоретическим, что приводит к перестройке и других психических процессов, а также в целом ведет к изменению всей учебной деятельности младших подростков. Они начинают искать общие закономерности в новых учебных знаниях. Появляется направленность на освоение самостоятельных способов «добывания» этих новых знаний. Для пятиклассников становится важным вырабатывать собственные взгляды, оценки, суждения, а не просто верить в то, что говорят взрослые. Интерес к учению постепенно становится смыслообразующим мотивом и переходит для школьников из области «значений» в область «личностных смыслов» [10]. Вместе с тем учебную мотивацию в этот период все еще отличают низкая значимость учения в познавательной деятельности, ориентация на внешние мотивы, но также и расширение познавательных интересов и формирование мотивов самообразования [11].

Существенные преобразования всей когнитивной сферы приводят к развитию рефлексии, в результате чего школьник начинает размышлять о себе. При этом переживания, связанные с отношением к себе, к собственной

личности, чаще всего оказываются отрицательными [12]. Рефлексивный «оборот на себя», по мнению К.Н. Поливановой, является основным психологическим содержанием предпубертативного кризиса [8]. Сформированное в предшествующий стабильный период рефлексивное отношение к мере собственных возможностей в учебной деятельности переносится в сферу самосознания. Происходит переход от саморегуляции произвольного поведения в учебной деятельности к саморегуляции моральной, требующей решения нравственных вопросов самим ребенком [10]. Меняется и отношение со стороны взрослых и друзей, которое опосредуется уже не столько успехами школьника в учении, сколько его взглядами, способностями, характером, умением соблюдать «кодекс нравственности», принятый среди сверстников [13]. Продолжая эмоционально зависеть от межличностных отношений со взрослыми, сверстниками и родителями, дети начинают притязать на определенный статус в системе деловых и личных взаимоотношений класса [14, 15]. Высокий уровень дружеских отношений со сверстниками, а также авторитетный и снисходительный стиль воспитания родителей определяют в подростковом возрасте показатели удовлетворенности жизнью, самооценки, переживания счастья [15]. Все это порождает напряженную психоэмоциональную деятельность младших подростков. В данный период наблюдаются изменения и в переживаемых детьми психических состояниях. Предпубертативному возрасту свойственны состояния оживления / оживленности, заинтересованности и волнения; для младшего подросткового – безразличия, волнения, скуки [16].

Вместе с тем психологический портрет пятиклассников является очень вариативным – от чрезмерно конфликтного до спокойного, что говорит о том, что трудности определяются не внутренними процессами, в частности не зависят напрямую от полового созревания, а индивидуальными особенностями личности и конкретной ситуацией развития каждого отдельного ребенка [13].

Таким образом, период обучения в пятом классе характеризуется:

- необходимостью адаптации к новым условиям школьной жизни,
- началом пубертатного периода,
- изменениями в психосоциальном развитии детей: учебная деятельность перестает быть ведущей, и внимание младших подростков направляется на сверстников и внеклассные виды деятельности;
- снижением мотивации учебной деятельности,
- серьезной перестройкой когнитивной сферы, и прежде всего формированием теоретического мышления;
- развитием рефлексии и самосознания.

В психологическом плане для многих детей это нелегкий период, сопровождающийся повышением тревожности, снижением самооценки, дидактогений, что свидетельствует о том, что многие дети внутренне не готовы принять новую ситуацию образования и занять соответствующую ей позицию.

Вместе с тем, несмотря на нужды практики, отмечается недостаточность научных данных об особенностях психического развития детей в предпубертативный период, на которые можно опираться при решении проблемы

перехода учащихся из младшей школы в среднюю. В итоге данный вопрос так и остается нерешенным.

Цель исследования

Целью исследования стало определение динамики развития интеллектуального потенциала, мотивации и личностных качеств учащихся при переходе из четвертого в пятый класс. Исследование проходило на протяжении трех лет в МАОУ СОШ № 186 «Авторская академическая школа». Были задействованы три периода перехода из четвертого в пятый класс:

- 4-й класс 2016–2017 учебного года – 5-й класс 2017–2018 учебного года;
- 4-й класс 2017–2018 учебного года – 5-й класс 2018–2019 учебного года;
- 4-й класс 2018–2019 учебного года – 5-й класс 2019–2020 учебного года.

В 2016–2017 учебном году обучение четвертых классов осуществлялось по программам «Гармония» (один класс) и «Школа 2100» (два класса). В 2017–2018 учебном году обучение всех классов проходило по программе «Школа 2100». В 2018–2019 учебном году один класс учился по программе «Гармония», два класса – по программе «Школа 2100».

Выборка

В каждый «переходный» период изучалось три класса (параллель): А, Б и В. Всего в работе представлены результаты по 261 ученику: 76 человек приняли участие в работе в 2016–2018 учебных годах, 93 школьника – в 2017–2019 и 92 ребенка в 2018–2020 учебных годах. Необходимо отметить, что данные исследования учащихся пятых классов в 2019–2020 учебном году представлены частично. В результате перехода школьного обучения весной 2020 г. на дистанционный режим данные по интеллектуальным операциям и навыкам параллели пятых классов получены не были.

Методы

Исследование проходило с помощью методического комплекса «Прогноз и профилактика проблем обучения в 3–6-х классах» Л.А. Ясюковой и методики диагностики типа школьной мотивации Е. Лепешевой [3, 17]. Данный методический инструментарий позволяет всесторонне изучить те психические особенности учащихся четвертого и пятого класса, которые оказывают влияние на эффективность их учебной деятельности и понимание которых в итоге способно помочь школьным педагогам и психологам в создании эффективных и адекватных возрасту психолого-педагогических условий для оптимального проживания детьми этого периода школьной жизни.

Интеллектуальный потенциал учащихся изучался при помощи теста Амтхауэра и теста Кеттелла–Ясюковой. В результате были изучены и проанализированы данные относительно следующих интеллектуальных операций и навыков школьников:

- осведомленности и эрудиции – рассматриваются как практический интеллект, рассудительность и наличие интереса к окружающему миру;

- интуитивного понятийного мышления – способности выделять основное, существенное, главное в информации;

- логического понятийного мышления – умения понимать смысл правил, формул, правильно применять их, использовать имеющиеся интеллектуальные навыки в аналогичных ситуациях, а также там, где требуется их частичная трансформация; способности видеть причинно-следственные связи;

- категоризации – умения оперировать классами, а не отдельными объектами; способности относить объект к категории, определять его родовую принадлежность;

- абстрактного мышления – способности выделять зависимости и закономерности циклических последовательностей и оперировать в уме выделенными отношениями;

- самостоятельности мышления – умения без посторонней помощи найти правильный алгоритм выполнения задания.

Личностные качества учащихся (потребность в общении, эмоциональность, активность, независимость, беспечность, исполнительность, активность в общении, эстетическое развитие, тревожность, волевой самоконтроль, психическое напряжение, самокритичность) были изучены при помощи модифицированного варианта детского личностного опросника Кеттелла [3].

Мотивация учебной деятельности изучалась при помощи методики Е. Лепешевой [17]. Следует отметить, что роль учебной мотивации в успешности учебной деятельности является крайне важной и сравнивается со значимостью развития мышления, а по некоторым данным даже превосходит его [18, 19]. А.К. Маркова определяет мотивацию учения как сложную структуру, состоящую из стремлений, интересов, мотивационных установок, эмоций, познавательных потребностей, целей, идеалов и других элементов, которые со временем изменяются и вступают в новые взаимоотношения друг с другом на разных возрастных этапах [20]. Благодаря полученным данным становится возможным построение программы обучения и воспитания для каждого класса, позволяющей преодолевать имеющиеся трудности дифференцированно. В опроснике изучаются следующие мотивы: престижность учебы в классе, престижность учебы в семье, познавательный интерес, мотивация достижения, мотив социального одобрения со стороны одноклассников, мотив социального одобрения со стороны педагогов, мотив социального одобрения со стороны родителей, боязнь наказания со стороны школы, боязнь наказания со стороны семьи, осознание социальной необходимости, мотив общения, внеучебная школьная мотивация, мотив самореализации [17].

Достоверность полученных данных оценивалась при помощи Т-теста Вилкоксона.

Так как цель данного исследования состоит в изучении динамики развития мышления, мотивации и личностных качеств учащихся при переходе из четвертого в пятый класс, то информация об уровнях сформированности

изучаемых интеллектуальных и личностных особенностей учащихся не предоставляется.

Результаты исследования

Полученные данные показывают положительные изменения в интеллектуальном потенциале учащихся пятого класса (табл. 1). Вместе с тем можно говорить о том, что данная динамика выражена неравномерно и наблюдается не во всех классах. Так, в пятых классах в 2018–2019 учебном году наблюдается развитие трех структурных компонентов мышления и самостоятельности мышления, а в 2017–2018 учебном году в одном из классов изменения наблюдаются только в самостоятельности мышления.

В пяти классах из шести изученных наблюдаются положительные изменения в самостоятельности мышления и логическом мышлении, а в четырех классах – в осведомленности и эрудиции.

Таблица 1

**Изменения в интеллектуальном потенциале учащихся пятого класса
по сравнению с данными, полученными в четвертом классе**

Структурные компоненты мышления	Т-Вилкоксон (n = 169)					
	5-е классы, 2017–2018			5-е классы, 2018–2019		
	А	Б	В	А	Б	В
Осведомленность, эрудиция	–	+41,5**	–	+97,5**	+84*	+64*
Понятийное интуитивное мышление	–	–	–	+57**	–	+30*
Понятийное логическое мышление	–	+43*	+34,5**	+75,5*	+41**	+23,5**
Категоризация	–	–	–	–	+54,5**	–
Понятийное абстрактное мышление	–	+74*	+56*	–	–	–
Самостоятельность мышления	+28*	–	+52*	+41**	+91*	+57,5**

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; «+» – рост показателя, «–» – его снижение.

Показатель «Самостоятельность мышления» показывает умение пользоваться интеллектуальными операциями, получать правильный результат при помощи самостоятельного анализа и выделения способа его достижения. Данный показатель важен для всех видов учебной деятельности. В средней школе в связи со сменой организации учебной деятельности и методики преподавания предметов учащиеся находятся в ситуации, когда им приходится самим выбирать оптимальные алгоритмы деятельности, что и приводит к развитию самостоятельности мышления.

Понятийное логическое мышление является важным, когда при усвоении новых научных знаний учащийся сталкивается с необходимостью встраивать их в уже имеющуюся систему знаний и тем самым преобразовывать свой личный внутренний опыт. Полученные данные показывают, что начало обучения в средней школе способствуют овладению школьниками данным механизмом.

Осведомленность и эрудиция являются основой развития мышления, так как благодаря им можно представить, о чем идет речь на уроке или в параграфе учебника, а уровень их сформированности говорит об активном освоении окружающего мира ребенком. С появлением разных учителей происходит расширение осведомленности и эрудиции учащихся.

Рассмотрим данные, полученные при изучении мотивации учащихся (табл. 2, 3).

Таблица 2

**Выраженность мотивов учебной деятельности у учеников
четвертых и пятых классов по данным за три года**

Мотив	4-е классы	5-е классы
	Средние значения	
Престижность учебы в классе	3,9	3,5
Престижность учебы в семье	4,4	4,0
Познавательный интерес	3,9	3,1
Мотивация достижения	4,3	3,7
Мотив социального одобрения (одноклассники)	4,3	3,5
Мотив социального одобрения (педагоги)	4,3	3,4
Мотив социального одобрения (родители)	4,7	4,3
Боязнь наказания со стороны школы	4,6	4,2
Боязнь наказания со стороны семьи	3,5	3,2
Осознание социальной необходимости	4,7	4,2
Мотив общения	4,0	4,1
Внеучебная школьная мотивация	2,7	3,1
Мотив самореализации	4,0	3,1

Ведущими мотивами учебной деятельности в четвертом и пятом классах являются одобрение родителей, осознание социальной необходимости и боязнь наказания со стороны школы. В этой связи можно отметить исследования зарубежных ученых, где показано, что вовлеченность в школьную жизнь можно повысить за счет жесткого стиля воспитания, но при этом следует ожидать выгорания, так как активизируется механизм психической выносливости; в целом суровое родительское воспитание повышает агрессивное поведение подростков [21, 22].

Вместе с тем интенсивность этих и других мотивов учебной деятельности, за исключением мотивов «Внеучебная школьная мотивация» и «Мотив общения», снижается. Наибольшее падение наблюдается в мотивах «Социальное одобрение со стороны педагогов», «Мотив самореализации», «Познавательный интерес», «Социальное одобрение со стороны одноклассников», «Престижность учебы в классе».

Для правильной интерпретации полученных данных рассмотрим условия, которые создавались педагогическим коллективом для осуществления «плавного» перехода детей на следующую ступень образования.

В 2016–2017 учебном году адаптационные мероприятия проводились только с начала обучения в пятом классе.

В 2017–2018 и 2018–2019 учебных годах учащиеся четвертого класса с целью ознакомления и снятия тревожности посещали уроки в пятых клас-

сах, наблюдали за взаимодействием учителя с классом, за работой учащихся на уроке, встречались за «круглым столом» с пятиклассниками, задавали им вопросы. В начале обучения в пятом классе традиционно проводились адаптационные занятия с психологом, а также квест, в процессе которого школьники знакомились с кабинетами средней школы. Родители посещали занятия с психологом и педагогами, где им рассказывали о возрастных особенностях детей и правилах конструктивного общения с ними.

Таблица 3

Изменения в мотивации учебной деятельности учащихся пятых классов по сравнению с данными, полученными в четвертых классах

Мотив	Т-Вилкоксон (n = 261)								
	5-е классы, 2017–2018			5-е классы, 2018–2019			5-е классы, 2019–2020		
	А	Б	В	А	Б	В	А	Б	В
Престижность учебы в классе	–	–	–24**	–65,5**	–58,5**	–87*	–69**	–	–
Престижность учебы в семье	–	–	–	–	–49**	–40*	–	–	–
Познавательный интерес	–56,5**	–60*	–52*	–	–4**	–53,5**	–	–	–
Мотивация достижения	–47*	–21,5**	–	–	–29,5**		–25,5**	–	–
Одобрение одноклассников	–	–27*	–13,5**	–86*	–45**	–68**	–37,5**	–	–65,5**
Одобрение педагогов	–	–22**	–9**	–31**	–27,5**	–87*	–25,5**	–	–
Одобрение родителей	–	–	–24,5**	–	–63,5*	–	–	–	–
Боязнь наказания со стороны школы	–	–	–	–103,5*	–68*	–102,5*	–67,5*		–
Боязнь наказания со стороны семьи	–	–	–14,5**	–76*	–	–	–	–42**	–
Осознание соц. необходимости	–	–	–	–	–38,5**	–	–41,5**	–	–90**
Мотив общения	–	–	–	–	–	–	–	+35**	–
Внеучебная школьная мотивация	–	–	–	–	–	–	+57,5**	–	+39,5**
Мотив самореализации	–25,5**	–20**	–20**	–	–33,5**	–	–67**	–	–

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; «+» – рост показателя, «–» – его снижение.

С пятого класса все учащиеся вовлекаются в проектную деятельность, которая позволяет выйти на новый уровень общения с учителем и одноклассниками, что в целом соответствует возрастным потребностям детей в новом, «взрослом» общении.

На протяжении всего обучения в начальной школе во все изучаемые периоды времени с детьми работал психолог. Занятия были направлены на коммуникативное и интеллектуальное развитие учащихся.

Полученные данные показывают, что внутри одной параллели наблюдаются различия в динамике снижения мотивации в пятом классе. Также можно отметить небольшое снижение мотивации в 5 А классе в 2017–2018 учебном году и сильное снижение мотивации в 5 Б в 2018–2019 учебном году, которые показывают, что, несмотря на старания педагогов, избежать данной тенденции не удалось. Вместе с тем следует отметить, что решающая роль, возможно, отводится учителю, который ведет класс в начальной школе и через личность которого преломляются все педагогические мероприятия; но в данном исследовании этот вопрос специальным образом не изучался.

Таким образом, можно предположить, что мероприятия, направленные на помощь учащимся в осуществлении плавного перехода из младшей в среднюю школу, могут решить задачи адаптации к новым условиям, но не проблему мотивации учебной деятельности.

Полученные данные показывают, что для пятиклассников учебная деятельность в психологическом отношении отступает на задний план, и это проявляется как в потере интереса к новому знанию, процессу учения, так и в снижении значимости учебной деятельности как сферы, в которой можно заявить о себе и развивать себя. Объяснением данной тенденции может быть комплекс причин. Появляется потребность найти свое место в обществе и быть значимым в нем, и она начинает реализовываться прежде всего в среде сверстников, где успешная учебная деятельность для многих перестает быть показателем состоятельности сверстника. При этом общение и внеучебная школьная мотивация, напротив, предоставляют возможности для раскрытия себя с другой стороны. На индивидуальном уровне происходящее является противоречием: со стороны взрослых признание позиции школьника как основной, а со стороны сверстников – перенос акцентов на привлекательность других качеств и достижений, напрямую не относящихся к учебной деятельности. К тому же в пятом классе эмоциональные отношения с педагогами только начинают завязываться, при этом не все учителя ставят себе задачу (или не справляются с ней) установить прочные и доверительные отношения с учениками, что делает позицию педагогов менее весомой и авторитетной, чем мнение сверстников. Что же касается детско-родительских отношений, то они вступают в фазу перемен, и для сохранения эмоциональной близости с ребенком родителям нужно пересмотреть свои взгляды на воспитание. Оставаясь важным и значимым для ребенка, родитель, предъявляя свои требования, является уже не столь убедительным и авторитетным, как раньше. В связи с этим призывы взрослых «учиться хорошо» подвергаются сомнению. Еще один важный фактор – временная отдаленность событий, которые могут произойти благодаря «хорошей» учебе. Пятиклассники эмоционально относятся к любой выполняемой ими деятельности, в том числе и к учебному предмету. Интерес, увлеченность предметом мотивируют в этом возрасте намного сильнее, чем советы

взрослых о том, что в будущем это пригодится. Если в старшей школе учащиеся живут мыслями о ближайшем будущем, то в средней школе это, скорее, действие принципа «здесь и сейчас».

Таким образом, падение интереса к учебе, снижение мотивации – один из отчетливых признаков кризисного, переходного периода в жизни детей, поддерживаемого проблемами в детско-родительских отношениях, потерей авторитетного учителя, который задавал ориентиры учебной деятельности, и недостатками в проведении учебных занятий уже в пятом классе.

Рассмотрим результаты, полученные при изучении личностных качеств учащихся, влияющих на эффективность учебной деятельности (табл. 4).

Таблица 4

Динамика личностных качеств учащихся пятых классов по сравнению с данными, полученными в четвертом классе

Личностная характеристика	Т-Вилкоксон (n = 261)								
	5-е классы, 2017–2018			5-е классы, 2018–2019			5-е классы, 2019–2020		
	А	Б	В	А	Б	В	А	Б	В
Потребность в общении	–	+27,5*	–	–	–	–	–	–	–
Эмоциональность	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Активность	–	–	–35,5*	–	–	–	–	–	–
Независимость	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Беспечность	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Исполнительность	–	+51**	–	+73,5*	+45,5*	–	–	–	–
Активность в общении	–	+40,5**	–	–	–	–	–	–	–
Тревожность	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Волевой самоконтроль	–	–	–	–	–69**	–	–	–	–
Психическое напряжение	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Самокритичность	–	+47**	+17,5*	–	+44*	–55,5*	+99,5*	–	–

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; «+» – рост показателя, «–» – его снижение.

Можно заключить, что явной тенденции в изменении личностных качеств учащихся при переходе в пятый класс не наблюдается. Наибольшим изменениям подвержены самокритичность школьников (но при этом отмечаются как положительные, так и отрицательные сдвиги) и исполнительность.

Самокритичность – это способность адекватно оценивать собственные действия и личные качества, свои достоинства и недостатки. Она основывается на оценках окружающих ребенка взрослых людей и далее продолжает развиваться на основе самоанализа. Развитие мышления и особенности воспитания (прежде всего соотношение похвалы и критики) являются основными факторами ее формирования. Вместе с тем анализ особенностей развития мышления (см. табл. 1) и самокритичности показывает, что бурное развитие структурных компонентов мышления не всегда приводит к росту самокритичности. Так 5 В класс в 2018–2019 учебном году показал значительный рост в показателях мышления и снижение самокритичности. Вместе

с тем в 5 А классе в 2017–2018 учебном году наблюдается как почти полное отсутствие качественных сдвигов в развитии мышления, так и отсутствие каких-либо изменений в развитии личностных качеств учащихся. В итоге можно говорить о необходимой, но не определяющей роли мышления в формировании самокритичности у детей.

Исполнительность – это дисциплинированность, соблюдение требований взрослого, установленных правил поведения. Большое значение в ее развитии имеет последовательное предъявление учащемуся требований и правил относительно организации его жизни и выполнения обязанностей. Можно предположить, что развитию дисциплинированности школьников способствует появление новых учителей в пятом классе, и здесь важным является правильное и адекватное возрасту предъявление ребенку требований, правил, ограничений, запретов, регулирующих его школьную жизнь.

Обращает на себя внимание отсутствие изменений в психических состояниях учащихся, таких как эмоциональность, тревожность и психическое напряжение. С одной стороны, можно предположить благоприятное проживание учащимися периода адаптации к новой ступени образования. Вместе с тем причиной может являться и то, что в основе данных психических состояний лежат биологически обусловленные подструктуры – различия по глубине, интенсивности, устойчивости эмоций, эмоциональной впечатлительности, темпу, энергичности действий и другие индивидуально устойчивые особенности психической жизни, поведения и деятельности, относящиеся к динамической сфере поведения человека. Воспитание, желание развиваться и меняться, сложившиеся обстоятельства способны вызвать изменения в психических состояниях, но, скорее всего, в младшем подростковом возрасте для этого недостаточно ресурсов.

Рассмотрим корреляционные взаимосвязи мотивации учебной деятельности и личностных качеств учащихся (табл. 5).

Можно отметить, что мотивы учебной деятельности имеют различные корреляционные взаимосвязи с рядом личностных качеств. Наиболее весомыми при этом являются волевой самоконтроль и беспечность.

Волевой самоконтроль – это умение организовать свою работу в рамках привычного образа жизни, определенные навыки самоконтроля и целенаправленной деятельности у ребенка. Волевой самоконтроль позволяет сознательно регулировать свое поведение и деятельность при совершении целенаправленных действий и поступков. Интересно, что мотив общения, внеучебной школьной мотивации и престижность учебы в классе не имеют взаимосвязи с волевым самоконтролем, что говорит о том, что их реализация не связана напрямую с навыками волевого самоконтроля. В структуру же остальных мотивов включаются компоненты, основывающиеся на волевых актах.

Беспечность – это жизнь без опасений и тревог, предпочтение интересного, яркого, но, возможно, рискованного обычному, но более надежному. Взаимосвязь беспечности, познавательного интереса, мотивации достижения и мотива самореализации объясняется тем, что желание выйти за границы привычного расширяет и представление о своих возможностях (интеллек-

туальных, поведенческих и т.п.). Взаимосвязь с потребностью в одобрении одноклассников, боязнью наказания со стороны школы и осознанием социальной необходимости, скорее всего, основана на противоположной тенденции. Чем больше происходит уход от привычного, стабильного, известного, тем сильнее опасения в непонимании окружающих и актуализация того, что «надо» и «должен».

Таблица 5

Корреляционные взаимосвязи между мотивами учебной деятельности и личностными качествами учеников пятого класса

Мотив / Личностная характерис- тика	Коэффициент корреляции Спирмена (n = 92)										
	Потребность в общении	Эмоциональность	Активность	Независимость	Беспечность	Исполнительность	Активность в общении	Тревожность	Волевой самоконтроль	Психическое напряжение	Самокритичность
Престижность учебы в классе	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Престижность учебы в семье	–	–	–	–	–	–	–	–	0,223*	–	–
Познаватель- ный интерес	–	–	–	–	0,245*	0,261*	–	–	0,305**	–	–
Мотивация достижения	0,246*	–	–	–	0,263*	–	0,211*	–	0,365**	–	–
Одобрение одноклассни- ков	–	–	–	0,259*	0,248*	–	–	–	0,276**	–	–
Одобрение педагогов	–	–	–	–	–	–	–	–	0,269*	–	–
Одобрение родителей	–	–	0,22*	–	–	–	–	0,285**	0,256*	–	–
Боязнь нака- зания со сто- роны школы	–	–	0,22*	–	0,217*	0,229*	–	–	–	–	–
Боязнь нака- зания со сто- роны семьи	–	–	–	–	–	–	–	–	0,262*	–	–
Осознание социальной необходимо- сти	0,269*	–	–	0,216*	0,336*	–	–	–	0,286**	–	–
Мотив общения	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Внеучебная мотивация	–	–	0,266*	–	–	–	–	–	–	–	–
Мотив само- реализации	–	–	–	–	0,216*	–	–	–	0,371**	–	–

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

Престижность учебы в классе и мотив общения не связаны ни с одним из представленных качеств.

Интересной представляется взаимозависимость мотива «Одобрение со стороны одноклассников» и личностной характеристики «Независимость». Полученные данные показывают, что рост независимости ведет за собой усиление стремления получать одобрение одноклассников, что говорит, скорее, о стремлении выглядеть независимым перед другими, чем о внутреннем состоянии независимости. В целом полученный результат соответствует имеющимся представлениям о переживании кризиса подросткового возраста.

Обсуждение результатов

Начало обучения в средней школе является неоднозначным периодом для детей. Расставание с начальной школой, учительницей для многих из них несет амбивалентные чувства, так как сложившиеся и понятные отношения заменяются новыми и во многом непредсказуемыми. Вместе с тем переход в пятый класс – это отчетливый рубеж начала новой, «взрослой» жизни. В связи с этим он содержит в себе много ожиданий и опасений как детей, так и их родителей.

Прежде всего ожидания связаны с изменением мотивации учебной деятельности у детей. К концу четвертого класса учеба теряет свою привлекательность и значимость для детей, и с пятым классом связываются надежды на поиск и нахождение ее новых смыслов и значений. Но, как показывает проведенное исследование, начало обучения в средней школе усиливает тенденцию к снижению мотивации. Еще больше теряют свою значимость мотив одобрения одноклассников, престижность учебы в классе, познавательный интерес, мотив самореализации. Возможных причин происходящего несколько (они могут действовать как отдельно, так и совместно): прохождение периода адаптации к новой школьной жизни, недостатки построения образовательной системы, начало серьезных психических изменений, которые только начинаются в пятом классе и полностью разворачиваются за его пределами.

Ведущими мотивами как в четвертом, так и в пятом классе являются внешние стимулы – мотив социального одобрения со стороны родителей, боязнь наказания со стороны школы, а также осознание социальной необходимости учебы. Вместе с тем снижение значимости данных мотивов для детей говорит о начале перестройки позиции ребенка по отношению к себе, сверстникам, учителям.

О начале таких изменений ярко свидетельствует положительная динамика в развитии мышления учащихся. Достоверно значимые изменения наблюдаются в уровне сформированности самостоятельности мышления, понятийного логического мышления, осведомленности и эрудиции большинства учащихся. Новые учителя, новые требования, новая методика преподавания – все это стимулирует мыслительный процесс и ведет к необходимости его развития. Вместе с тем это только начало изменений.

При изучении личностных качеств учащихся, влияющих на эффективность учебной деятельности, выяснилось, что они достаточно устойчивые и практически не подвержены изменению в период перехода из четвертого в пятый класс. Достоверно значимые сдвиги (как положительные, так и отрицательные) наблюдаются в самокритичности и исполнительности части младших подростков. Появление самокритичности говорит о начале развития рефлексии, но данные изменения есть лишь у половины исследуемых учащихся.

Некоторые личностные характеристики младших подростков связаны с мотивацией учебной деятельности. Волевой самоконтроль и беспечность имеют достоверные взаимосвязи со многими конкретными мотивами учебной деятельности. Но эти качества на протяжении пятого класса не меняются, что в целом сказывается и на мотивации – ожидаемого роста не происходит.

Несмотря на ориентировочный характер времени начала психических изменений, решающее значение имеет организованность учебно-воспитательной деятельности учителями. Об этом говорят полученные данные относительно отчетливых различий в динамике изменений классов.

Выводы

Период перехода из четвертого в пятый класс сопряжен с проблемами педагогического, психологического, возрастного характера, решение которых отчасти взаимосвязано, отчасти имеет индивидуальную основу. Основными трудностями пятиклассников являются ошутимое снижение мотивации учебной деятельности и появление конфликтности поведения, которые в благоприятных условиях возможно снизить, но, скорее всего, не устранить полностью. Для создания таких условий необходимо ясно понимать причины происходящего.

1. Начало обучения в пятом классе запускает действие адаптационных механизмов психики у учащихся, и задача взрослых – обеспечить условия для благоприятного проживания детьми этого периода. Полезными мероприятиями могут быть встречи с родителями и педагогами четвероклассников с целью снижения их тревожности по данному вопросу и формирования позитивной установки на переход детей в среднюю школу. С учащимися четвертых классов могут проводиться различные мероприятия ознакомительного и просветительского характера с целью снятия страха перед неизвестностью, а с учащимися пятых классов – психологические адаптационные занятия и мониторинг их состояния и здоровья.

2. Переход в пятый класс совпадает с наступлением кризисного периода у младших подростков, и на протяжении этого времени происходит его вызревание (в соответствии со взглядами Л.С. Выготского). Решая актуальные для своего возраста вопросы, дети «открывают» для себя мир сверстников, где все очень неоднозначно и даже амбивалентно (стремление быть независимым и в то же время получать одобрение одноклассников; желание быть

беспечным, но при этом ориентироваться на одноклассников и школу в целом). Учеба перестает быть единственной ведущей деятельностью и начинает существовать вместе с зарождающимся интересом к общению со сверстниками. В связи с этим задачами взрослых являются:

- Просвещение родителей относительно кризиса психического развития в подростковом возрасте и необходимости своевременной перестройки детско-родительских отношений с отказом от «детских» форм контроля за поведением детей, требований послушания, выраженной опеки. Важно, что родители как состоявшиеся личности в этот период сами нуждаются в психологической поддержке, так как, имея проблемы личного, профессионального или семейного характера, зачастую являются неспособными к подобному изменению взаимоотношений с детьми, тем самым усугубляя кризисные проявления у учащихся.

- Установление эмоционально-положительных, доверительных отношений с новыми учителями, прежде всего с классным руководителем. Авторитет учителя и доверие к нему не формируются быстро, но вместе с тем именно они способны поддержать идею важности, необходимости и значимости учебной деятельности у учащихся.

- Предоставление учащимся разнообразных форм внешкольных занятий (например, проектная деятельность), где они могли бы проявить себя с новой, «взрослой» стороны. Хочется отметить, что в целом переход в пятый класс не сопровождается какими-либо серьезными изменениями в культурной ситуации, что делает любые мероприятия, где ребенок может по-новому проявить себя, крайне актуальными. Чем больше у учащегося сфер общения и продуктивной деятельности, тем благоприятнее прогноз разрешения подросткового возрастного кризиса.

- Навыки самоконтроля и целенаправленности, а также открытость новому опыту у учащихся способны повысить мотивацию учебной деятельности. В связи с этим необходимо уделять специальное внимание развитию этих качеств у школьников.

3. Учителя, работающие в пятом классе (и в средней школе в целом), должны учитывать возрастные особенности учащихся: эмоциональное отношение к любой выполняемой ими деятельности, особую чувствительность к тому, как они воспринимаются окружающими, неустойчивую самооценку, нарочитость поведения, стремление к общению со сверстниками. Конфликты с учителями и родителями – типичное явление для подростничества, однако сила, частота, резкость проявлений во многом зависят от позиции взрослых, от умения реализовать уважительную, но не попустительскую тактику по отношению к поведению подростка.

4. Организация учебной деятельности в средней школе должна быть направлена на формирование мышления, основанного на оперировании не конкретными образами и представлениями, а понятиями, их сопоставлениями и рассуждениями. Вместе с тем необходимо всестороннее развитие личности, создание условий для развития самосознания. Наибольшие изменения в личности пятиклассников наблюдаются в развитии их самокритич-

ности и исполнительности. Формирование волевого самоконтроля и способности выходить за рамки известного, заданного способно повысить мотивацию учебной деятельности.

Полученные результаты могут быть полезными при организации психолого-педагогической работы в школе с учащимися четвертых и пятых классов.

Литература

1. Котова С.А. «Вечная» педагогическая проблема на пути к решению. Преемственность начальной и средней школы достижима // Народное образование. 2012. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vechnaya-pedagogicheskaya-problema-na-puti-k-resheniyu-preemstvennost-nachalnoy-i-sredney-shkoly-dostizhima> (дата обращения: 04.04.2020).
2. Гордиец А.В. Клинические и нейрометаболические показатели адаптационного процесса у школьников первых и пятых классов : автореф. дис. ... канд. мед. наук. Красноярск, 2004. 25 с.
3. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3–6 классах : метод. руководство. СПб. : ИМАТОН, 2003. 76 с.
4. Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 19–34.
5. Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 4. С. 243–386.
6. Выготский Л.С. Педология подростка // Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 4. С. 5–242.
7. Эльконин Д.Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте // Психология подростка / под ред. Ю.И. Фролова. М. : Роспедагентство, 1997. С. 313–320.
8. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Academia, 2000. 180 с.
9. Практическая психология образования : учеб. пособие / А.Д. Андреева и др.; под ред. И.В. Дубровиной. 4-е изд. СПб. : Питер, 2004. 592 с.
10. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 1998. 288 с.
11. Ковалевская А.В. Влияние учебной мотивации на успеваемость подростков // Концепт. 2015. Спецвып. № 01. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75026.htm> (дата обращения: 20.04.2020).
12. Варшавская К.С. Особенности эмоциональных переживаний учащихся при переходе из начальной в основную школу : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2008. 23 с.
13. Петрова В.Н. Особенности перехода учащихся из начального звена в среднее с учетом характеристик психической ригидности в структуре их личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск, 1999. 23 с.
14. Бикметова А.К. Особенности эмоционально-волевой регуляции школьников при переходе из начальной в среднюю школу : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 27 с.
15. Sağkal A. Direct and indirect effects of strength-based parenting on adolescents' school outcomes: Exploring the role of mental toughness // Journal of Adolescence. 2019. Vol. 76. P. 20–29. DOI: 10.1016/j.adolescence.2019.08.001
16. Ванюхина Н.В. Особенности психических состояний детей подросткового возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2004. 20 с.

17. Лепешева Е. Методика диагностики типа школьной мотивации у старшеклассников // Первое сентября. 2007. № 09 (391). URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200700918> (дата обращения: 15.03.2020).
18. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Лункина М.В. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 3. С. 32–42. DOI: 10.17759/pse.2019240303
19. Raboteq-Saric Z., Sakie M. Relations of Parenting Styles and Friendship Quality to Self-Esteem, Life Satisfaction and Happiness in Adolescents // Applied Research in Quality of Life. 2014. Vol. 9, № 3. P. 749–765. DOI: 10.1007/s11482-013-9268-0
20. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М. : Просвещение, 1983. 96 с.
21. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis // Psychological Bulletin. 2012. Vol. 138 (2). P. 353–387.
22. Qi W. Harsh parenting and child aggression: Child moral disengagement as the mediator and negative parental attribution as the moderator // Child Abuse & Neglect. 2019. Vol. 91. P. 12–22. DOI: 10.1016/j.chiabu.2019.02.007

*Поступила в редакцию 18.05.2020 г.; повторно 30.11.2020 г.;
повторно 17.12.2020 г.; повторно 13.02.2021 г.; принята 21.05.2021 г.*

Зимина Наталья Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры истории, философии, педагогики и психологии Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета.
E-mail: n.a.zimina@yandex.ru

For citation: Zimina, N.A. Dynamics of Students' Intellectual and Personal Development during their Transition from Primary to Secondary School. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2021; 81: 166–186. doi: 10.17223/17267081/81/8. In Russian. English Summary

Dynamics of Students' Intellectual and Personal Development during their Transition from Primary to Secondary School

N.A. Zimina^a

^a Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, 65 Ilinskaya Str., Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation

Abstract

Traditionally, the transition from elementary to secondary school is regarded as a boundary separating childhood from adolescence. It is usually characterized by the fact that the inevitable adaptation to new social conditions happens amid motivational crisis and, in general, becomes a time of serious change in children's psyche.

The purpose of the study was to determine the dynamics of the intellectual potential development, motivation and personal qualities of students during their transition from the 4th to the 5th grade. We examined three transition periods from the 4th to the 5th grade since 2016 to 2020. Each transition period involved three classes marked A, B and C. In total, the article presents the results for 261 students.

The study was conducted using the Amthauer test (IST), the 16PF test by R. Cattell modified by L. Yasyukova, and the diagnosing method for the school motivation type by E. Lepesheva. The results obtained allow us to draw the following conclusions.

1 During the transition, children experience a period of adaptation, which is generally successful.

2. Students experience a distinct motivational crisis during their 5th grade. Further studies are necessary to understand the reasons of it. At this point, we are able to give several explanations for the results. These are:

a) Loss of interest in learning indicates the onset of an age crisis in younger adolescents; during the 5th grade, the crisis grows and matures (according to the views of L. S. Vygotsky).

The analysis of motives to educational activities indicates the absence of a clearly expressed leading activity during this period. We can assume that learning loses its significance as a leading activity in the 5th grade because it gives way to communication with other children.

b) The reasons for losing the motivation to educational activities are the limits and gaps in the educational system of primary school (possibly, secondary school too), which does not take into account the features and logic of value and motivational mechanisms in educational activities of students.

3. New learning system has a positive effect on the cognitive development of 5th-graders. There is an increase in independent thinking and conceptual thinking. The teacher's role is very important as well as organization of educational process.

4. Fifth grade is a time of self-awareness development. Changes in the personality of 5th-graders begin with the development of self-criticism and promptness. At the same time, the development of thinking, although it determines this process, does not guarantee its immediate start. There is no connection between the development of thinking in the classroom and personal changes. The organization of educational work in the classroom becomes a crucial link.

5. A relationship between motivation for educational activities and personal characteristics of students was found. The main role in it plays a strong-willed self-control and carelessness of younger teenagers. The development of these qualities is able to raise different types of the motives in training activities.

Keywords: younger teenagers; motivation for educational activity; intellectual operations; personal qualities of students; self-awareness.

References

1. Kotova, S.A. (2012) "Vechnaya" pedagogicheskaya problema na puti k resheniyu. Preemstvennost' nachal'noy i sredney shkoly dostizhima ["Eternal" pedagogical problem on the way to a solution. The continuity of primary and secondary schools is achievable]. *Narodnoe obrazovanie*. 4. [Online] Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/vechnaya-pedagogicheskaya-problema-na-puti-k-resheniyu-preemstvennost-nachalnoy-i-sredney-shkoly-dostizhima> (Accessed: 4th April 2020).
2. Gordiets, A.V. (2004) *Klinicheskie i neyrometabolicheskie pokazateli adaptatsionnogo protsessa u shkol'nikov pervykh i pyatyykh klassov* [Clinical and neurometabolic indicators of the adaptation process in schoolchildren of the first and fifth grades]. Abstract of Medicine Cand. Diss. Krasnoyarsk.
3. Yasyukova, L.A. (2003) *Prognoz i profilaktika problem obucheniya v 3–6 klassakh: metod. rukovodstvo* [Prognosis and prevention of learning problems in grades 3–6. Methodological guide]. St. Petersburg: IMATON.
4. Tsukerman, G.A. (2001) *Perekhod iz nachal'noy shkoly v srednyuyu kak psikhologicheskaya problema* [Transition from primary to secondary school as a psychological problem]. *Voprosy psikhologii*. 5. pp. 19–34.
5. Vygotsky, L.S. (1984a) *Sobranie sochineniy: v 6 t.* [Collected works: in 6 vols]. Vol. 4. Moscow: Pedagogika. pp. 243–386
6. Vygotsky, L.S. (1984b) *Sobranie sochineniy: v 6 t.* [Collected works: in 6 vols]. Vol. 4. Moscow: Pedagogika. pp. 5–242.
7. Elkonin, D.B. (1997) *Nekotorye aspekty psikhicheskogo razvitiya v podrostkovom vozraste* [Some aspects of mental development in adolescence]. In: Frolov, Yu.I. (ed.) *Psikhologiya podrostka* [Psychology of Adolescence]. Moscow: Rospedagentstvo. p. 313–320.

8. Polivanova, K.N. (2000) *Psikhologiya vrozrastnykh krizisov* [Psychology of Age Crises]. Moscow: Academia.
9. Andreeva, A.D. et al. (2004) *Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya* [Practical Psychology of Education]. 4th ed. St. Petersburg: Piter.
10. Talyzina, N.F. (1998) *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow: Akademiya.
11. Kovalevskaya, A.V. (2015) Vliyaniye uchebnoy motivatsii na uspevaemost' podrostkov [The influence of educational motivation on the academic performance of adolescents]. *Kontsept*. Special Issue 1. [Online] Available from: <http://e-koncept.ru/2015/75026.htm>. (Accessed: 20th April 2020).
12. Varshavskaya, K.S. (2008) *Osobennosti emotsional'nykh perezhivaniy uchashchikhsya pri perekhode iz nachal'noy v osnovnyuyu shkolu* [Emotional experiences of students during the transition from primary to basic school]. Psychology Cand. Diss. Ekaterinburg.
13. Petrova, V.N. (1999) *Osobennosti perekhoda uchashchikhsya iz nachal'nogo zvena v srednee s uchetom kharakteristik psikhicheskoy rigidnosti v strukture ikh lichnosti* [Transition of students from primary to secondary level taking into account the characteristics of mental rigidity in the structure of their personality]. Psychology Cand. Diss. Tomsk.
14. Bikmetova, A.K. (2011) *Osobennosti emotsional'no-volevoy regulyatsii shkol'nikov pri perekhode iz nachal'noy v srednyuyu shkolu* [Emotional and volitional regulation of schoolchildren during the transition from primary to secondary school]. Psychology Cand. Diss. Moscow.
15. Sağkal, A. (2019) Direct and indirect effects of strength-based parenting on adolescents' school outcomes: Exploring the role of mental toughness. *Journal of Adolescence*. 76. pp. 20–29. DOI:10.1016/j.adolescence.2019.08.001
16. Vanyukhina, N.V. (2004) *Osobennosti psikhicheskikh sostoyaniy detey podrostkovogo vrozsta* [Mental states of adolescent children]. Psychology Cand. Diss. Kazan.
17. Lepesheva, E. (2007) Metodika diagnostiki tipa shkol'noy motivatsii u starsheklassnikov [Methodology for diagnosing the type of school motivation in high school students]. *Pervoe sentyabrya*. 9(391). [Online] Available from: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200700918> (Accessed: 15th March 2020).
18. Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. & Lunkina, M.V. (2019) School Well-Being of Elementary School Children: Motivational and Educational Predictors. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 24(3). pp. 32–42. (In Russian). DOI: 10.17759/pse.2019240303
19. Raboteg-Saric, Z. & Sakie, M. (2014) Relations of Parenting Styles and Friendship Quality to Self-Esteem, Life Satisfaction and Happiness in Adolescents. *Applied Research in Quality of Life*. 9(3). pp. 749–765. DOI: 10.1007/s11482-013 - 9268-0
20. Markova, A.K. (1983) *Formirovaniye motivatsii ucheniya v shkol'nom vrozste* [Formation of learning motivation in school age]. Moscow: Prosveshchenie.
21. Richardson, M., Abraham, S. & Bond, R. (2012) Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 138(2). p. 353–387
22. Qi, U. (2019) Harsh parenting and child aggression: Child moral disengagement as the mediator and negative parental attribution as the moderator. *Child Abuse & Neglect*. 91. pp. 12–22. DOI: 10.1016 / j. chiabu. 2019. 02. 007

Received 18.05.2020; Revised 30.11.2020;

Revised 17.12.2020; Revised 13.02.2021; Accepted 21.05.2021

Natalia A. Zimina – Associate Professor of the Department of History, Philosophy, Pedagogy and Psychology, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: n.a.zimina@yandex.ru

КРАТКИЕ СООБЩЕНИЯ

УДК 159.99

АПАТИЯ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ НЕУСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПИЛОТАЖНОГО ЛОНГИТЮДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ¹

А.А. Золотарева^а

^а *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 101000, Россия, Москва, ул. Мясницкая, 20*

Представлены результаты пилотажного исследования, посвященного изучению влияния психологической адаптации / дезадаптации на академическую успеваемость студентов. В исследовании приняли участие 103 студента нескольких московских вузов, заполнивших шкалы для оценки юношеской апатии, отчуждения от учебы, увлеченности учебой, академической мотивации, воспринимаемого стресса, академического контроля и предрасположенности к скуке. Результаты однофакторного дисперсионного анализа ANOVA показали, что юношеская апатия является единственным показателем, влияющим на академическую успеваемость студентов: чем более высокие показатели юношеской апатии демонстрировали студенты в начале обучения на первом курсе высшего учебного заведения, тем более низкие средние баллы они получили за первую экзаменационную сессию. На основании этих данных был сделан вывод о том, что юношеская апатия является фактором риска академической неуспеваемости и может служить мишенью для профилактических и интервенционных мероприятий, связанных с академической неуспеваемостью студентов.

Ключевые слова: юношеская апатия; академическая неуспеваемость; психологическая дезадаптация; отчуждение от учебы; увлеченность учебой; академическая мотивация; воспринимаемый стресс; академический контроль; предрасположенность к скуке.

Проблема психологической дезадаптации студентов не нова, история ее изучения насчитывает практически целое столетие. В 1929 г. американский психолог Э. Стогдилл опубликовал статью под названием «Дезадаптированные студенты», в которой подробно описал опыт работы психологической службы университета штата Огайо и дал практические рекомендации по адаптации так называемых «проблемных» студентов к обучению в уни-

¹ Исследование выполнено за счет гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых – кандидатов наук (проект № МК-541.2020.6).

верситете и успешному взаимодействию с одногруппниками и преподавателями [1]. С тех пор под психологической дезадаптацией студентов принято понимать неспособность к удовлетворению собственных потребностей в процессе обучения и успешному функционированию в социальных обстоятельствах. Результаты многочисленных исследований показали, что психологическую дезадаптацию студентов провоцируют такие факторы, как эмоциональная ригидность самих учащихся [2], родительская гиперопека [3], слабая социальная поддержка [4], специфика новой среды [5] и т.д. В случае обучения иностранных студентов дополнительными факторами психологической дезадаптации выступают языковой барьер, недоступность справочных материалов, незнакомство с методами обучения на иностранном языке и неэффективное руководство со стороны преподавателей и академических консультантов [6].

Одной из наиболее неизученных проблем психологической дезадаптации является ее связь с академической успеваемостью студентов. В кросс-культурном исследовании Д. Кристала, охватившем несколько тысяч старшеклассников из США, Китая и Японии, было показано, что высокие академические достижения, оцениваемые тестом по математике, обычно не связаны с психологической дезадаптацией, для оценки которой были использованы шкалы для измерения стресса, депрессивного настроения, академической тревоги, агрессии и соматических жалоб. Однако исключением стали американские старшеклассники, среди которых достигшие высоких академических результатов школьники гораздо чаще указывали на переживаемый ими стресс по сравнению с имеющими скромные академические успехи одноклассниками [7]. Это исследование подчеркивает кажущуюся очевидной связь между психологической дезадаптацией и академической успеваемостью студентов, а также требует дальнейшего подробного изучения этой связи за счет более широкого охвата психологических феноменов, сопряженных с психологической дезадаптацией и являющихся потенциальными факторами риска академической неуспеваемости современных студентов.

Результаты современных зарубежных исследований свидетельствуют, что академическая успеваемость связана с отчуждением от учебы [8–10], увлеченностью учебой [11, 12], академической мотивацией [13–15], воспринимаемым стрессом [16–18], академическим контролем [19] и предрасположенностью к скуке [20, 21]. Кроме того, в последние годы в зарубежной литературе появились публикации с феноменологическими описаниями юношеской апатии, а также результатами немногочисленных эмпирических исследований, показывающих, что апатичные студенты испытывают трудности с усвоением образовательной программы [22], тяжело налаживают социальные контакты с однокурсниками [23], имеют слабую академическую мотивацию [24], высказывают мысли о собственной беспомощности [25] и ощущают себя психологически изолированными от учебного процесса [26]. Тем не менее до сих пор не было проведено ни одного исследования о связи между юношеской апатией и академической неуспева-

емостью¹. Целью настоящего исследования является изучение влияния потенциальных факторов психологической адаптации / дезадаптации (в том числе ранее не изученной юношеской апатии) на академическую успеваемость российских студентов.

Методика

Участники исследования. В исследовании приняли участие 103 студента нескольких московских вузов, среди них 73 девушки и 30 юношей, в возрасте от 16 до 21 года (средний возраст 18,12, медиана 18 лет; стандартное отклонение 1,13).

Инструменты. Все участники исследования заполнили следующие шкалы:

1. *Краткая версия опросника юношеской апатии Р. Хандельмана в адаптации А.А. Золотаревой*, направленная на диагностику отсутствия целеполагания, энергии и интереса к обучению, безразличия к переменам и трудностям в академической среде [27, 28].

2. *Шкала отчуждения от учебы Е.Н. Осина*, которая входит в состав опросника субъективного отчуждения у учащихся (ОСОТЧ-У), разработанного как аналог знаменитого теста отчуждения С. Мадди, и диагностирует отношение студентов к предмету учебной деятельности [29, 30].

3. *Студенческая версия Утрехтской шкалы увлеченности работой В. Шауфели в адаптации Е.А. Ворониной, М.Л. Курьян и А.А. ШUTOва*, оценивающая желание и готовность студентов затрачивать ряд усилий, энергии и временных ресурсов на обучение [31, 32].

4. *Опросник «Шкалы академической мотивации» Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева и Е.Н. Осина*, который соответствует формату студенческой версии опросника академической мотивации Р. Валлеранда и диагностирует различные типы мотивации к учебной деятельности [33, 34].

5. *Шкала воспринимаемого стресса-10 С. Козна в адаптации В.А. Абабкова и др.*, предназначенная для диагностики уровня воспринимаемого стресса, т.е. того, насколько респонденты считают свою жизнь «напряженной, непредсказуемой и перегруженной» [35, 36].

6. *Шкала академического контроля Р. Перри в адаптации Т.О. Гордеевой и Е.Н. Осина*, оценивающая ощущение контролируемости своих академических успехов и достижений, а также отношение к роли усилий в учебных достижениях [37, 38].

7. *Краткая версия шкалы предрасположенности к скуке Р. Фармера и Н. Сандберга в переводе А.А. Золотаревой*, которая измеряет склонность

¹ Термин «юношеская апатия» (adolescent apathy) был введен в 1999 г. американским психологом Р. Хандельманом, который наделял его такими отмечаемыми самими молодыми людьми, а также их педагогами, родителями и друзьями характеристиками, как отсутствие целеполагания, энергии и интереса, безразличия к переменам и трудности в принятии решений [27].

человека к участию в потенциально скучных видах деятельности и его способность к реализации компетенций [39, 40].

Процедура исследования. Исследование проводилось в сентябре 2019 г. на семинарских занятиях по психологическим дисциплинам. Все участники исследования получили бонусные баллы по этим дисциплинам. В январе 2020 г. по результатам экзаменационной сессии для каждого участника исследования был рассчитан средний балл, значение которого стало критерием академической успеваемости в настоящем исследовании.

Результаты

Описательная статистика. Для всех показателей психологической адаптации / дезадаптации были рассчитаны значения средних и стандартных отклонений, а также коэффициенты α -Кронбаха (табл. 1).

Таблица 1

Описательная статистика и коэффициенты α -Кронбаха

Шкалы	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
Юношеская апатия	23,37	5,53	0,74
Отчуждение от учебы	33,61	8,02	0,81
Увлеченность учебой			
Энергичность	19,13	5,11	0,77
Энтузиазм	23,03	4,76	0,82
Поглощенность	15,87	4,58	0,77
Академическая мотивация			
Познавательная мотивация	17,32	2,64	0,87
Мотивация достижения	15,92	3,64	0,92
Мотивация саморазвития	14,47	1,97	0,76
Мотивация самоуважения	15,37	3,19	0,82
Интроецированная мотивация	11,71	4,08	0,76
Экстернальная мотивация	10,32	3,91	0,68
Амотивация	5,79	2,61	0,87
Воспринимаемый стресс			
Перенапряжение	20,68	5,62	0,85
Противодействие стрессу	10,51	2,92	0,73
Академический контроль	32,67	3,78	0,74
Предрасположенность к скуке	27,55	6,08	0,81

Примечание. *M* = среднее значение, *SD* = стандартное отклонение, α = коэффициент α -Кронбаха.

Половые и возрастные различия. По показателям психологической адаптации / дезадаптации не было обнаружено статистически значимых половых различий (табл. 2). Кроме того, между показателями психологической адаптации/дезадаптации и возрастом участников исследования также не было обнаружено статистически значимых корреляционных связей (все коэффициенты r -Пирсона значимы на уровне $p > 0,05$). В соответствии с этими закономерностями дальнейший статистический анализ был прове-

ден на общей выборке без учета половой и возрастной специфики участников исследования.

Таблица 2

Половые различия в показателях психологической адаптации / дезадаптации

Шкалы	Девушки (N = 73)		Юноши (N = 30)		t	p
	M	SD	M	SD		
Юношеская апатия	23,41	4,95	23,13	7,55	0,18	> 0,05
Отчуждение от учебы	33,34	7,88	34,56	8,73	0,54	> 0,05
Увлеченность учебной						
Энергичность	19,27	4,84	18,63	6,14	0,45	> 0,05
Энтузиазм	23,39	4,84	21,69	4,32	1,28	> 0,05
Поглощенность	16,05	4,76	15,19	3,92	0,67	> 0,05
Академическая мотивация						
Познавательная мотивация	14,71	2,41	17,01	3,44	0,55	> 0,05
Мотивация достижения	16,12	3,81	15,19	2,91	0,91	> 0,05
Мотивация саморазвития	14,59	2,05	14,01	1,59	1,07	> 0,05
Мотивация самоуважения	15,69	3,21	14,19	2,93	1,69	> 0,05
Интроецированная мотивация	11,88	3,87	11,06	4,85	0,71	> 0,05
Экстернальная мотивация	10,21	3,92	10,75	3,97	0,49	> 0,05
Амотивация	5,78	2,65	5,81	2,48	0,04	> 0,05
Воспринимаемый стресс						
Перенапряжение	20,46	5,39	21,51	6,49	0,66	> 0,05
Противодействие стрессу	10,39	2,92	10,94	2,98	0,66	> 0,05
Академический контроль	32,68	3,21	32,63	5,55	0,05	> 0,05
Предрасположенность к скуке	27,25	6,19	28,63	5,63	0,81	> 0,05

Примечание. M = среднее значение, SD = стандартное отклонение, t = значение t-критерия Стьюдента, p = уровень значимости.

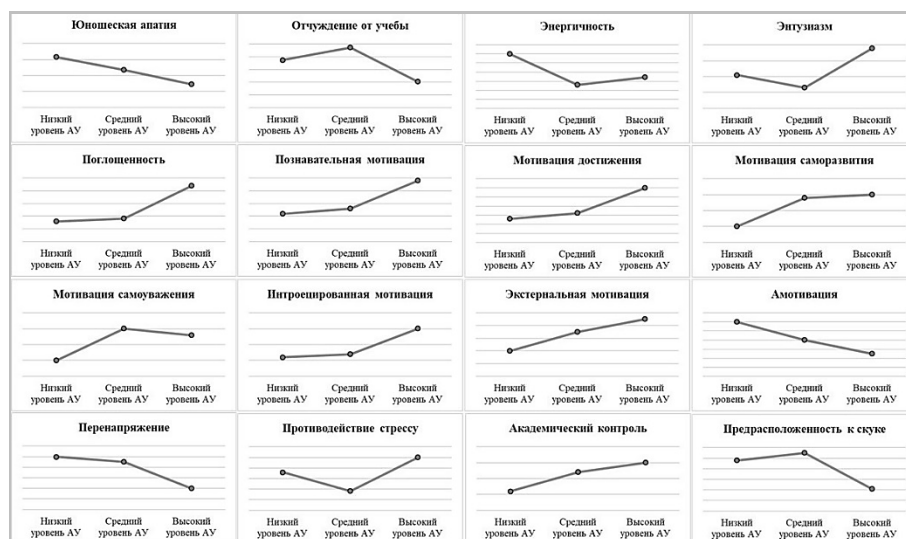


Рис. 1. Влияние психологической адаптации / дезадаптации на академическую успеваемость студентов: АУ – академическая успеваемость

Влияние психологической адаптации / дезадаптации на академическую успеваемость. С помощью однофакторного дисперсионного анализа ANOVA было обнаружено, что единственным фактором, влияющим на академическую успеваемость студентов, является юношеская апатия ($F = 3,415$, $p = 0,031$). Соответственно, наиболее высокие показатели юношеской апатии демонстрируют студенты с низким уровнем академической успеваемости, и наоборот, наиболее низкие показатели апатии демонстрируют студенты с высоким уровнем академической успеваемости (рис. 1). Все другие показатели психологической адаптации / дезадаптации, в том числе отчуждение от учебы ($F = 2,767$, $p = 0,071$), энергичность ($F = 0,618$, $p = 0,543$), энтузиазм ($F = 1,670$, $p = 0,197$), поглощенность ($F = 0,820$, $p = 0,445$), познавательная мотивация ($F = 0,066$, $p = 0,936$), мотивация достижения ($F = 1,868$, $p = 0,163$), мотивация саморазвития ($F = 1,085$, $p = 0,344$), мотивация самоуважения ($F = 0,586$, $p = 0,559$), интроецированная мотивация ($F = 0,297$, $p = 0,744$), экстернатальная мотивация ($F = 0,095$, $p = 0,909$), амотивация ($F = 0,366$, $p = 0,695$), перенапряжение ($F = 0,014$, $p = 0,986$), противодействие стрессу ($F = 0,705$, $p = 0,498$), академический контроль ($F = 0,153$, $p = 0,859$) и предрасположенность к скуке ($F = 2,347$, $p = 0,104$), не оказывают статистически значимых эффектов влияния на академическую успеваемость студентов.

Обсуждение результатов

Основным результатом настоящего исследования стало обнаружение закономерности, в соответствии с которой юношеская апатия влияет на академическую успеваемость студентов таким образом, что с ростом показателей юношеской апатии происходит снижение показателей академической успеваемости, и наоборот, со снижением показателей юношеской апатии происходит рост показателей академической успеваемости студентов. В то же время прочие показатели психологической адаптации / дезадаптации (в частности, отчуждение от учебы, увлеченность работой, академическая мотивация, воспринимаемый стресс, академический контроль и предрасположенность к скуке) не продемонстрировали статистически значимых эффектов в отношении академической успеваемости. Эти закономерности, с одной стороны, полностью воспроизводят данные, полученные в исследовании Д. Кристала на масштабной кросс-культурной студенческой выборке и свидетельствующие о том, что большинство показателей психологической адаптации / дезадаптации не оказывает влияния на академическую успеваемость студентов [7]. С другой стороны, эти закономерности противоречат данным, полученным в немногочисленных исследованиях академической успеваемости российских студентов. Так, в серии исследований Т.О. Гордеевой и ее коллег, направленных на изучение связи между академической мотивацией и академической успеваемостью (в виде победы в предметных олимпиадах, высоких баллов по результатам Единого государственного экзамена и высокой академической успеваемости в вузе), было обнаружено, что студенты, демон-

стрирующие внутреннюю мотивацию к обучению, имеют более высокие показатели академических достижений по сравнению со студентами с внешней академической мотивацией [38, 41].

Расхождение между полученными результатами и результатами ранее проведенных исследований может заключаться в основном ограничении настоящего исследования, связанном с небольшим объемом выборки и, как следствие, возможностью искажения статистических закономерностей. Соответственно, одной из перспектив будущих исследований является изучение влияния психологической адаптации / дезадаптации на академическую успеваемость репрезентативной выборки студентов, в том числе под контролем социальной желательности. Другим ограничением настоящего исследования является тот факт, что академическая успеваемость, рассчитанная как средний балл студента по результатам экзаменационной сессии, является лишь частью академических достижений, среди которых интерес для будущих исследований представляют участие в научных конференциях, победы в предметных олимпиадах и конкурсах научно-исследовательской деятельности студентов и др. Наконец, тот факт, что в настоящем исследовании юношеская апатия стала единственным показателем, оказывающим влияние на академическую успеваемость студентов, требует более тщательного эмпирического анализа, раскрывающего специфику апатии в юношеском возрасте, ее зависимость от прочих социально-психологических характеристик студентов, а также определяет необходимость практических мероприятий по профилактике и коррекции психологических и академических трудностей у апатичных студентов.

Заключение

Пилотажное лонгитюдное исследование влияния психологической адаптации / дезадаптации на академическую успеваемость студентов показало, что юношеская апатия является потенциальным фактором риска академической неуспеваемости, поскольку чем более высокие показатели юношеской апатии демонстрируют студенты в начале обучения на первом курсе высшего учебного заведения, тем более низкие средние баллы они получают за первую экзаменационную сессию. Эта закономерность может служить мишенью для профилактических и интервенционных мероприятий, связанных с академической неуспеваемостью студентов. Результаты эпидемиологических, кросс-секционных и качественных этнографических исследований указали на то, что 93,3% студентов отмечают недостаток академической мотивации; при этом юношеская апатия порождается личностными особенностями студентов, но подкрепляется низким уровнем преподавательского мастерства, отсутствием или недопониманием цели образовательного процесса, архаичной системой оценивания и академических поощрений [42–44].

В настоящее время в зарубежной практике разрабатываются и внедряются программы и рекомендации для преподавателей высших учебных

заведений, столкнувшихся с проблемой студенческой апатии. Возможно, настоящее исследование, доказавшее значимость юношеской апатии в контексте академической неуспеваемости студентов, станет первым шагом на пути к разработке и внедрению аналогичных программ и рекомендаций для российских образовательных учреждений.

Литература

1. Stogdill E.L. The maladjusted college student // *Journal of Applied Psychology*. 1929. Vol. 13, № 5. P. 440–450. DOI: 10.1037/h0072657
2. Kuppens P., Allen N.B., Sheeber L. Emotional inertia and psychological maladjustment // *Psychological Science*. 2020. Vol. 31, № 7. P. 984–991. DOI: 10.1177/0956797610372634
3. Hong P., Cui M. Helicopter parenting and college students' psychological maladjustment: the role of self-control and living arrangement // *Journal of Child and Family Studies*. 2020. Vol. 29. P. 338–347. DOI: 10.1007/s10826-019-01541-2
4. Demaray M.K., Malecki C.K., Davidson L.M., Hodgson K.K., Rebus P.J. The relationship between social support and student adjustment: a longitudinal analysis // *Psychology in the Schools*. 2005. Vol. 42, № 7. P. 691–706. DOI: 10.1002/pits.20120
5. Al-Mseidin K.I., Omar-Fauzee M.S., Kaur A. The relationship between social and academic adjustment among secondary female students in Jordan // *European Journal of Education Studies*. 2017. Vol. 3. No. 2. P. 333–346. doi: 10.5281/zenodo.260346
6. Randall M., Naka K., Yamamoto K., Nakamoto H., Arakaki H., Ogura C. Assessment of psychosocial stressors and maladjustment among foreign students of the University of the Ryukyus // *Psychiatry and Clinical Neurosciences*. 1998. Vol. 52, № 3. P. 289–298. DOI: 10.1046/j.1440-1819.1998.00396.x
7. Crystal D.S., Chen C., Fuligni A.J., Stevenson H.W., Hsu C.C., Ko H.J., Kitamura S., Kitamura S. Psychological maladjustment and academic achievement: a cross-cultural study of Japanese, Chinese, and American high school students // *Child Development*. 1994. Vol. 65, № 3. P. 738–753.
8. Al Amoudi Alamoudi A.I., Al Afraj A.W., Al Meshari A.H., Alom A., Al Quraini A.A., Abdel Bary Q.J. Effect of alienation on academic achievement performance of medical students of King Faisal University // *The Egyptian Journal of Hospital Medicine*. 2018. Vol. 72, № 6. P. 4712–4714.
9. Johnson G.M. Student alienation, academic achievement, and WebCT use // *Educational Technology & Society*. 2005. Vol. 8, № 2. P. 179–189.
10. Morinaj J., Hadjar A., Hascher T. School alienation and academic achievement in Switzerland and Luxembourg: a longitudinal perspective // *Social Psychology of Education*. 2020. Vol. 23. P. 279–314. DOI: 10.1007/s11218-019-09540-3
11. Hyuer L.D., Callaghan N.I., Dicks S., Scherer E., Shukalyuk A.I., Jou M., Kilkenny D.M. Enhancing senior high school student engagement and academic performance using an inclusive and scalable inquiry-based program // *Science of Learning*. 2020. Vol. 5. P. 17. DOI: 10.1038/s41539-020-00076-2
12. Lee J.-S. The relationship between student engagement and academic performance: is it a myth or reality? // *The Journal of Educational Research*. 2014. Vol. 107, № 3. P. 177–185. DOI: 10.1080/00220671.2013.807491
13. Gupta P.K., Mili R. Impact of academic motivation on academic achievement: a study on high schools students // *European Journal of Education Studies*. 2016. Vol. 2, № 10. P. 43–51. DOI: 10.5281/zenodo.321414
14. Sivrikaya A.H. The relationship between academic motivation and academic achievement of the students // *Asian Journal of Education and Training*. 2019. Vol. 5, № 2. P. 309–315. DOI: 10.20448/journal.522.2019.52.309.315

15. Steinmayr R., Weidinger A.F., Schwinger M., Spinath B. The importance of students' motivation for their academic achievement – replicating and extending previous findings // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Article 1730. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01730
16. Jha S.K., Kudachi S.S., Goudar. Perceived stress and academic performance among medical students – a cross-sectional study // *International Journal of Basic and Applied Physiology*. 2012. Vol. 1, № 1. P. 123.
17. Shalabu S.A.M., AlDilh S.M.S. Exploring the relationship between perceived stress and academic achievement among critical care nursing students // *Athens Journal of Health*. 2015. Vol. 2, № 4. P. 283–296. DOI: 10.30958/ajh.2-4-4
18. Zia-ur-Rehman M., Sharif R. How perceived stress can influence academic performance: analyzing the role of some critical stressors // *Journal of Contemporary Studies*. 2014. Vol. 3, № 1. P. 51–63.
19. Respondek L., Seufert T., Stupnisky R., Nett U.E. Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: examining effects on dropout intention and achievement // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. P. 243. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00243
20. Hemmings B., Kay R., Sharp J.G. The relationship between academic trait boredom, learning approach and university achievement // *Educational and Developmental Psychologist*. 2019. Vol. 36, № 2. P. 41–50. DOI: 10.1017/edp.2019.11
21. Sharp J.G., Sharp J.C., Young E. Academic boredom, engagement and the achievement of undergraduate students at university: a review and synthesis of relevant literature // *Research Papers in Education*. 2020. Vol. 25, № 2. P. 144–184. DOI: 10.1080/02671522.2018.1536891
22. Larson R.W. Toward a psychology of positive youth development // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, № 1. P. 170–183. DOI: 10.1037//0003-066X.55.1.170
23. Bjornsen C.A., Scepansky J.A., Suzuki A. Apathy and personality traits among college students: A cross-cultural comparison // *College Student Journal*. 2007. Vol. 41, № 3. P. 668–675.
24. Powell S. Apathy and attitude: A study of motivation in Japanese high school students of English // *Asian Englishes*. 2005. Vol. 8, № 2. P. 46–63. DOI: 10.1080/13488678.2005.10801166
25. Campling P. Connection and catastrophe, hope and despair in our border-line world // *British Journal of Psychotherapy*. 2002. Vol. 19, № 2. P. 235–245. DOI: 10.1111/j.1752-0118.2002.tb00076.x
26. Lee R.M., Draper M., Lee S. Social connectedness, dysfunctional interpersonal behaviors, and psychological distress: Testing a mediator model // *Journal of Counseling Psychology*. 2001. Vol. 48, № 3. P. 310–318. DOI: 10.1037/0022-0167.48.3.310
27. Handelman R. Defining and assessing adolescent apathy. New York : City University of New York, 1999.
28. Золотарева А.А. Русскоязычная версия опросника юношеской апатии Р. Хандельмана // *Психологическая наука и образование*. 2018. Т. 23, № 6. С. 16–24. DOI: 10.17759/pse.2018230602
29. Maddi S.R. The existential neurosis // *Journal of Abnormal Psychology*. 1967. Vol. 72, № 4. P. 311–325. DOI: 10.1037/h0020103
30. Осин Е.Н. Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды // *Психологическая наука и образование*. 2015. Т. 20, № 4. С. 57–74. DOI: 10.17759/pse.2015200406
31. Schaufeli W.B., Bakker A.B. Test manual for the Utrecht Work Engagement Scale (Unpublished manuscript). Utrecht : Utrecht University, 2004.
32. Воронина Е.А., Курьян М.Л., Шутов А.А. Диагностика увлеченности учебной работой как элемент «студентоцентрированного» образования // *Вестник НГТУ им. П.Е. Алексеева. Сер. Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии*. 2015. № 2. С. 59–66.

33. Vallerand R.J., Pelletier L.G., Blais M.R., Brière N.M., Senécal C., Vallières E.F. The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education // *Educational and Psychological Measurement*. 1992. Vol. 52. P. 1003–1017. DOI: 10.1177/00131644492052004025
34. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // *Психологический журнал*. 2014. Т. 35, № 4. С. 96–107.
35. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress // *Journal of Health and Social Behavior*. 1983. Vol. 24, № 4. P. 385–396.
36. Абабков В.А., Барышникова К., Воронцова-Венгер О.В., Горбунов И.А., Капранова С.В., Пологаева Е.А., Стуков К.А. Валидизация русскоязычной версии опросника «Шкала воспринимаемого стресса-10» // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 2. С. 6–15. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.202
37. Perry R.P., Hladkyj S., Pekrun R.H., Pelletier S.T. Academic control and action control in the achievement of college students: a longitudinal field study // *Journal of Educational Psychology*. 2001. Vol. 93, № 4. P. 776–789. DOI: 10.1037/0022-0663.93.4.776
38. Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) // *Психологические исследования*. 2015. Т. 5, № 24. С. 4. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/708-gordeeva24.html> (дата обращения: 07.02.2020).
39. Farmer R., Sundberg N.D. Boredom proneness: The development and correlates of a new scale // *Journal of Personality Assessment*. 1986. Vol. 50, № 1. P. 4–17. DOI: 10.1207/s15327752jpa5001_2
40. Золотарева А.А. Диагностика предрасположенности к скуке: адаптация русскоязычной версии BPS-SR // *Национальный психологический журнал*. 2020. Т. 37, № 1. С. 40–49. DOI: 10.11621/npj.2020.0104
41. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов // *Вестник Московского университета*. Сер. 14. Психология. 2017. № 1. С. 67–87. DOI: 10.11621/vsp.2017.01.69
42. Dable R.A., Pawar B.R., Gade J.R., Anandan P.M., Nazirkar G.S., Karani J.T. Student apathy for classroom learning and need of repositioning in present andragogy in Indian dental schools // *BMC Medical Education*. 2012. Vol. 12. P. 118. DOI: 10.1186/1472-6920-12-118
43. De Lay A.M., Swan B.G. Student apathy as defined by secondary agricultural education students // *Journal of Agricultural Education*. 2014. Vol. 55, № 1. P. 106–119. DOI: 10.5032/jae.2014.01106
44. Garavito E., Gonzalez M. Educational methodology: incidence in student's apathy towards social sciences // *Panorama*. 2017. Vol. 11, № 20. P. 1–18. DOI: 10.15765/pnrm.v11i21.1049

*Поступила в редакцию 19.03.2020 г.; повторно 19.02.2021 г.;
повторно 29.04.2021 г.; принята 07.09.2021 г.*

Золотарева Алена Анатольевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель департамента психологии, старший научный сотрудник международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

E-mail: alena.a.zolotareva@gmail.com

For citation: Zolotareva, A.A. Apathy and Academic Failure among Students: Results of a Pilot Longitudinal Study. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2021; 81: 187–200. doi: 10.17223/17267081/81/9. In Russian. English Summary

Apathy and Academic Failure among Students: Results of a Pilot Longitudinal Study¹

A.A. Zolotareva^a

^a*School of Psychology, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, HSE University, 20 Myasnikskaya Ulitsa, Moscow, 101000, Russian Federation*

Abstract

The current study was aimed to examine the impact of psychological adjustment / maladjustment on the academic performance of Russian university students. Previous studies have shown that academic performance is closely related to alienation from study, study engagement, academic motivation, perceived stress, academic control, and boredom proneness. Some researchers also have suggested that adolescent apathy may be the risk factor for academic failure among university students. In turn, the American psychologist R. Handelman defined adolescent apathy as a specific state of lack of goal-setting, energy and interest, indifference to changes and experience of difficulties in making decisions in young adults [27].

In September 2019, 103 students (73 females and 30 males) aged 16 to 21 years from several Moscow universities filled out instruments assessing adolescent apathy, alienation from study, study engagement, academic motivation, perceived stress, academic control, and boredom proneness. The study was conducted at seminars in psychological disciplines. All study participants received bonus points in these disciplines. In January 2019, based on the results of the examination session, an average score was calculated for each study participant. This score became a criterion for academic performance of university students. There were no statistically significant age and gender differences in the scores of psychological adjustment / maladjustment. The one-way analysis of variance (ANOVA) revealed that adolescent apathy was the single indicator that affects the academic performance of university students. Thus, the higher scores of adolescent apathy university students showed at the beginning of the academic year, the lower the average scores they received for the first exam session.

Based on these data, it was concluded that adolescent apathy is a risk factor for academic failure and can serve as a target for preventive and interventional measures related to academic failure among Russian university students. Currently, in foreign practice, programs and recommendations are being developed and implemented for teachers of higher educational institutions who are faced with the adolescent apathy outcomes. Perhaps this study, which has proved the importance of adolescent apathy in the context of academic failure among university students, will be the first step towards the development and implementation of similar programs and recommendations for Russian educational institutions.

Keywords: adolescent apathy; academic failure; psychological maladjustment; alienation from study; study engagement; academic motivation; perceived stress; academic control; boredom proneness.

References

1. Stogdill, E.L. (1929) The maladjusted college student. *Journal of Applied Psychology*. 13(5). pp. 440–450. DOI: 10.1037/h0072657

¹ The research was supported by the grant of the President of the Russian Federation for the state support of young Russian scientists and candidates of sciences (project No. MK-541.2020.6).

2. Kuppens, P., Allen, N.B. & Sheeber, L. (2020) Emotional inertia and psychological maladjustment. *Psychological Science*. 31(7). pp. 984–991. DOI: 10.1177/0956797610372634
3. Hong, P. & Cui, M. (2020) Helicopter parenting and college students' psychological maladjustment: the role of self-control and living arrangement. *Journal of Child and Family Studies*. 29. pp. 338–347. DOI: 10.1007/s10826-019-01541-2
4. Demaray, M.K., Malecki, C.K., Davidson, L.M., Hodgson, K.K. & Rebus, P.J. (2005) The relationship between social support and student adjustment: a longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*. 42(7). pp. 691–706. DOI: 10.1002/pits.20120
5. Al-Mseidin, K.I., Omar-Fauzee, M.S. & Kaur, A. (2017) The relationship between social and academic adjustment among secondary female students in Jordan. *European Journal of Education Studies*. 3(2). pp. 333–346. DOI: 10.5281/zenodo.260346
6. Randall, M., Naka, K., Yamamoto, K., Nakamoto, H., Arakaki, H. & Ogura, C. (1998) Assessment of psychosocial stressors and maladjustment among foreign students of the University of the Ryukyus. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*. 52(3). pp. 289–298. DOI: 10.1046/j.1440-1819.1998.00396.x
7. Crystal, D.S., Chen, C., Fuligni, A.J., Stevenson, H.W., Hsu, C.C., Ko, H.J., Kitamura, S. & Kimura, S. (1994) Psychological maladjustment and academic achievement: a cross-cultural study of Japanese, Chinese, and American high school students. *Child Development*. 65(3). pp. 738–753.
8. Al Amoudi Alamoudi, A.I., Al Afraj, A.W., Al Meshari, A.H., Alom, A., Al Quraini, A.A. & Abdel Bary, Q.J. (2018) Effect of alienation on academic achievement performance of medical students of King Faisal University. *The Egyptian Journal of Hospital Medicine*. 72(6). pp. 4712–4714.
9. Johnson, G.M. (2005) Student alienation, academic achievement, and WebCT use. *Educational Technology & Society*. 8(2). pp. 179–189.
10. Morinaj, J., Hadjar, A. & Hascher, T. (2020) School alienation and academic achievement in Swit-zerland and Luxembourg: a longitudinal perspective. *Social Psychology of Education*. 23. pp. 279–314. DOI: 10.1007/s11218-019-09540-3
11. Hyuer, L.D., Callaghan, N.I., Dicks, S., Scherer, E., Shukalyuk, A.I., Jou, M. & Kilkenny, D.M. (2020) Enhancing senior high school student engagement and academic performance using an in-clusive and scalable inquiry-based program. *Science of Learning*. 5. pp. 17. DOI: 10.1038/s41539-020-00076-2
12. Lee, J.-S. (2014) The relationship between student engagement and academic performance: is it a myth or reality? *The Journal of Educational Research*. 107(3). pp. 177–185. DOI: 10.1080/00220671.2013.807491
13. Gupta, P.K. & Mili, R. (2016) Impact of academic motivation on academic achievement: a study on high schools students. *European Journal of Education Studies*. 2(10). pp. 43–51. DOI: 10.5281/zenodo.321414
14. Sivrikaya, A.H. (2019) The relationship between academic motivation and academic achievement of the students. *Asian Journal of Education and Training*. 5(2). pp. 309–315. DOI: 10.20448/journal.522.2019.52.309.315
15. Steinmayr, R., Weidinger, A.F., Schwinger, M. & Spinath, B. (2019) The importance of students' motivation for their academic achievement – replicating and extending previous findings. *Frontiers in Psychology*. 10. Article 1730. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01730
16. Jha, S.K., Kudachi, S.S. & Goudar. (2012) Perceived stress and academic performance among medical students – a cross-sectional study. *International Journal of Basic and Applied Physiology*. 1(1). pp. 123.
17. Shalabu, S.A.M. & AlDilh, S.M.S. (2015) Exploring the relationship between perceived stress and academic achievement among critical care nursing students. *Athens Journal of Health*. 2(4). pp. 283–296. DOI: 10.30958/ajh.2-4-4
18. Zia-ur-Rehman, M. & Sharif, R. (2014) How perceived stress can influence academic performance: analyzing the role of some critical stressors. *Journal of Contemporary Studies*. 3(1). pp. 51–63.

19. Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R. & Nett, U.E. (2017) Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers in Psychology*. 8. pp. 243. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00243
20. Hemmings, B., Kay, R. & Sharp, J.G. (2019) The relationship between academic trait boredom, learning approach and university achievement. *Educational and Developmental Psychologist*. 36(2). pp. 41–50. DOI: 10.1017/edp.2019.11
21. Sharp, J.G., Sharp, J.C. & Young, E. (2020) Academic boredom, engagement and the achievement of undergraduate students at university: a review and synthesis of relevant literature. *Research Papers in Education*. 25(2). pp. 144–184. DOI: 10.1080/02671522.2018.1536891
22. Larson, R.W. (2000) Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*. 55(1). pp. 170–183. DOI: 10.1037//0003-066X.55.1.170
23. Bjornsen, C.A., Scepansky, J.A. & Suzuki, A. (2007) Apathy and personality traits among college students: A cross-cultural comparison. *College Student Journal*. 41(3). pp. 668–675.
24. Powell, S. (2005) Apathy and attitude: A study of motivation in Japanese high school students of English. *Asian Englishes*. 8(2). pp. 46–63. DOI: 10.1080/13488678.2005.10801166
25. Campling, P. (2002) Connection and catastrophe, hope and despair in our border-line world. *British Journal of Psychotherapy*. 19(2). pp. 235–245. DOI: 10.1111/j.1752-0118.2002.tb00076.x
26. Lee, R.M., Draper, M. & Lee, S. (2001) Social connectedness, dysfunctional interpersonal behaviors, and psychological distress: Testing a mediator model. *Journal of Counseling Psychology*. 48(3). pp. 310–318. DOI: 10.1037/0022-0167.48.3.310
27. Handelsman, R. (1999) *Defining and assessing adolescent apathy*. New York: City University of New York.
28. Zolotareva, A.A. (2018) Russian Version of the Handelsman's Adolescent Apathy Inventory. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 23(6). pp. 16–24. (In Russian). DOI: 10.17759/pse.2018230602
29. Maddi, S.R. (1967) The existential neurosis. *Journal of Abnormal Psychology*. 72(4). pp. 311–325. DOI: 10.1037/h0020103
30. Osin, E.N. (2015) Alienation from Study as a Predictor of Burnout in University Students: the Role of the Educational Environment Characteristics. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 20(4). pp. 57–74. (In Russian). DOI: 10.17759/pse.2015200406
31. Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. (2004) *Test manual for the Utrecht Work Engagement Scale*. Utrecht: Utrecht University. [Unpublished manuscript].
32. Voronina, E.A., Kuryan, M.L. & Shutov, A.A. (2015) Diagnostika uvlechenosti ucheboy kak element “studentotsentrirovannogo” obrazovaniya [Diagnostics of enthusiasm for study as an element of “student-centered” education]. *Vestnik NGTU im. R.E. Alekseeva. Ser. Upravlenie v sotsial'nykh sistemakh. Kommunikativnye tekhnologii*. 2. pp. 59–66.
33. Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C. & Vallières, E.F. (1992) The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*. 52. pp. 1003–1017. DOI: 10.1177/00131644492052004025
34. Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. & Osin, E.N. (2014) Oprosnik “Shkaly akademicheskoy motivatsii” [Questionnaire “Scales of academic motivation”]. *Psikhologicheskiiy zhurnal*. 35(4). pp. 96–107.
35. Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983) A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 24(4). pp. 385–396.
36. Ababkov, V.A., Baryshnikova, K., Vorontsova-Venger, O.V., Gorbunov, I.A., Kapranova, S.V., Pologaeva, E.A. & Stuklov, K.A. (2016) Validation of the Russian version of the

- questionnaire “Scale of perceived stress–10”. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 16. Psikhologiya. Pedagogika – Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology.* 2. pp. 6–15. (In Russian). DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.202
37. Perry, R.P., Hladkyj, S., Pekrun, R.H. & Pelletier, S.T. (2001) Academic control and action control in the achievement of college students: a longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology.* 93(4). pp. 776–789. DOI: 10.1037/0022-0663.93.4.776
38. Gordeeva, T.O. & Osin, E.N. (2012) Differences in achievement motivation and learning motivation in students exhibiting different types of academic attainment (Unified State Examination (USE) scores, academic competition results, academic records). *Psikhologicheskie issledovaniya.* 5(24). p. 4. (In Russian). [Online] Available from: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/708-gordeeva24.html> (Accessed: 7th February 2020).
39. Farmer, R. & Sundberg, N.D. (1986) Boredom proneness: The development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment.* 50(1). pp. 4–17. DOI: 10.1207/s15327752jpa5001_2
40. Zolotareva, A.A. (2020) Measurement of boredom proneness: Russian adaptation of the BPS-SR. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal – National Psychological Journal.* 37(1). pp. 40–49. (In Russian). DOI: 10.11621/npj.2020.0104
41. Gordeeva, T.O. & Sychev, O.A. (2017) Motivatsionnye profili kak prediktory samoregulyatsii i akademicheskoy uspehnosti studentov [Motivational profiles as predictors of self-regulation and academic success of students]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya – The Moscow University Herald. Series 14. Psychology.* 1. pp. 67–87. DOI: 10.11621/vsp.2017.01.69
42. Dable, R.A., Pawar, B.R., Gade, J.R., Anandan, P.M., Nazirkar, G.S. & Karani, J.T. (2012) Student apathy for classroom learning and need of repositioning in present andragogy in Indian dental schools. *BMC Medical Education.* 12. pp. 118. DOI: 10.1186/1472-6920-12-118
43. De Lay, A.M. & Swan, B.G. (2014) Student apathy as defined by secondary agricultural education students. *Journal of Agricultural Education.* 55(1). pp. 106–119. DOI: 10.5032/jae.2014.01106
44. Garavito, E. & Gonzalez, M. (2017) Educational methodology: incidence in student's apathy towards social sciences. *Panorama.* 11(20). pp. 1–18. DOI: 10.15765/pnrm.v11i21.1049

Received 19.03.2020; Revised 19.02.2021;
Revised 29.04.2021; Accepted 07.09.2021

Alena A. Zolotareva – Senior Lecture at the School of Psychology, Senior Research Fellow at the International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, HSE University. Cand. Sc. (Psychol).
E-mail: alena.a.zolotareva@gmail.com

УДК 159.9.072

ЛИЧНОСТНЫЕ ПРОЕКЦИИ ЖИТЕЛЕЙ АРКТИЧЕСКОГО СЕВЕРА В ОЦЕНКЕ ПРЕДЕЛОВ ГУМАНИЗАЦИИ УГОЛОВНЫХ НАКАЗАНИЙ¹

Е.А. Науменко^а, О.Н. Науменко^а, А.Г. Абдуллин^б

^а Югорский государственный университет, 628012, Россия, Ханты-Мансийский АО – Югра, Ханты-Мансийск, ул. Чехова, д. 16

^б Южно-Уральский государственный университет, 454080, Россия, Челябинск, пр. Ленина, 76

Представлены результаты исследования взаимосвязей личностных проекций жителей Арктического Севера с оценками пределов гуманизации уголовных наказаний в России. Актуальность темы исследования определяется научными дискуссиями о возможных направлениях гуманизации уголовных наказаний и необходимостью учета общественного мнения при их осуществлении. Изучение общественного мнения по данному вопросу также важно в связи с тем, что респонденты относятся к субъектам общего предупреждения преступлений, а это означает, что результаты исследования взаимосвязей между особенностями личности и оценкой справедливости пределов гуманизации уголовных наказаний могут быть использованы в организации деятельности по профилактике преступности.

Ключевые слова: наказание; личность; интуитивность; психотип; эмоциональность; интеллектуальность; Арктический Север; статус.

Введение

Важность проблематики исследования определяет научная дискуссия о необходимости социально оправданных, необходимых и достаточных мер гуманизации уголовных наказаний, пределов ее применения в Российской Федерации. Население России отличается не только свойственным любому обществу разнообразием психотипов, но и широкой вариативностью жизненных укладов, этнокультурных и конфессиональных особенностей, которые могут оказывать влияние на формирование и реализацию (проекции) личностных особенностей. Авторами предпринята попытка исследования взаимосвязей между личностными проекциями респондентов и их субъективной оценкой пределов гуманизации уголовных наказаний, в том числе с учетом региона проживания – Арктического Севера. Научная и практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке: РФФИ и Ямало-Ненецкого автономного округа в рамках научного проекта № 19-49-890002; РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00423.

могут быть положены в основу дальнейшего изучения психологических процессов, обуславливающих восприятие уголовных наказаний, как в психологии, так и в иных науках: социологии, криминологии; а также использованы в деятельности по профилактике преступности.

В качестве рабочей гипотезы нами выдвинуто предположение о том, что существуют взаимосвязи между личностными проекциями (в том числе формируемыми в связи с проживанием в определенном регионе, в частности в условиях Арктического Севера) и субъективной оценкой справедливости уголовных наказаний с точки зрения уровня их строгости, выявление которых позволит уточнить психологические основания формирования и повышения уровня позитивной юридической ответственности в сфере уголовно-правового регулирования. Существующая в обществе тенденция определения пределов гуманизации уголовного наказания ориентирована прежде всего на ее широкое социальное обсуждение: обсуждение ее форм и направлений, мер применения, пределов необходимости и достаточности. Поэтому определение психологических особенностей личности респондентов, их отношения к пределам гуманизации наказаний в регионе Арктического Севера представляет не только теоретический, но и практический интерес.

Степень изученности проблемы

Взаимосвязи личностных проекций с отношением населения к уровню гуманности уголовных наказаний в настоящий момент недостаточно исследованы. В контексте специальной литературы, диссертационных исследований, в материалах конференций такая тематика представлена весьма обобщенными подходами, несмотря на то что именно психологический фактор организации человека, его личности определяет смыслы, содержание и действенность любого из видов наказания, включая уголовное. Результаты анализа взаимосвязей между личностными характеристиками и представлениями о гуманности уголовных наказаний могут найти применение в организации деятельности по профилактике преступности.

Анализируя уровень научного изучения проблемы меры уголовного наказания, можно отметить ее представление в наследии С.В. Поздышева, одного из основоположников юридической психологии в России [1]. В своих работах он отмечал важность субъективного восприятия наказания, его меру и личностно ориентированную ее оценку. Рассматривая проблему в рамках теории наказания в юридической психологии, автор затронул проблематику уголовного наказания, ее психологическую составляющую в историческом аспекте реализации. А.П. Кудренко обращает внимание на участие специалиста-психолога в уголовном процессе [2] и отмечает необходимость психологического анализа личности при назначении наказания в уголовном судопроизводстве. По его мнению, специалист-эксперт (психолог) в экспертной работе по определению меры наказания в судебном процессе опирается на такие показатели личности подсудимого, как

особенности его мышления, предыдущий опыт, интуиция, знания, самостоятельность и др. На обязательность участия психолога в судопроизводстве указывает и С.В. Тетюев [3], определяя его необходимость в экспертной оценке личности подсудимого и психологических особенностей судебного назначения ему наказания. Проблемы субъективного диссонанса в назначении наказания, проявляющегося в форме демонстративно-шантажного поведения осужденных, раскрывает Д.Н. Землин [4]. На ценностные ориентации, их деформацию и ресоциализационные изменения в процессе отбывания наказания указывают И.В. Михалева, Т.В. Калашникова и М.М. Калашникова [5]. О.Н. Науменко и Е.А. Науменко оценивают меры наказания уголовных осужденных в исторической ретроспективе. Они исследуют субъективное восприятие меры наказания и его психологическую трансформацию в сознании администрации пенитенциарного заведения и содержащихся в заведении осужденных [6]. Существует также достаточное количество работ, в которых лишь косвенно затрагивается психологическая проблематика отношений к наказанию (в нашем случае – уголовному) в зависимости от содержательных качеств личности и системы ее субъективных отношений. Прямых исследований обозначенной нами проблематики в рамках психологического исследования нами не найдено, что подчеркивает оригинальность нашего исследования и говорит об уровне его актуальности.

С точки зрения права наказание представляет собой одну из форм реализации уголовной ответственности. В теории права принято выделять не только негативную ответственность, но и позитивную, которая, как справедливо пишет Н.И. Матузов, «в отличие от негативной, не временная и не принудительная, а постоянная (перманентная), добровольная и глубоко осознанная ответственность личности за свое поведение в настоящем и будущем, за надлежащее исполнение своих юридических обязанностей и гражданского долга» [7].

Формирование позитивной юридической ответственности у конкретного человека определяется тем, насколько и каким образом ответственность как психологический феномен проявлена в его жизни. В этой связи интерес представляет предложенная Е.В. Чумаковой и С.П. Лукьяновой структура ответственности в контексте экзистенциального выбора личности, включающая осознание ответственности в перспективе, в актуальном времени и в ретроспективе [8].

Очевидно, что как видение альтернатив, прогноз последствий, так и совершение выбора и последующее принятие факта ответственности за него связаны с опытом – других людей или собственным. Если человек имеет дело с ситуацией, о которой совершенно ничего не знает и выступает в качестве первооткрывателя в ее развитии, то, очевидно, имеют место риски неопределенности и последующее осознание собственного опыта. Когда речь идет о ситуациях, в достаточной степени определенных, ярким примером которых является сфера правового регулирования, в частности в области уголовного права, очевидно, что последствия вполне предсказу-

емы и ограничены нормами закона и правоприменительной практикой. Как справедливо пишет А.Ф. Мицкевич, «для повышения эффективности механизма общепредупредительного действия наказания внешние по отношению к личности условия доведения до нее необходимой информация об уголовном наказании и внутренние психофизические способности личности к восприятию этой информации приобретают первостепенное значение» [9].

При этом стоит учитывать, что уровень восприятия определенности у каждого человека свой – основанный на получаемой информации и особенностях личности. Именно поэтому мы полагаем целесообразным исследовать вопрос о восприятии наказаний во взаимосвязи с личностными проекциями.

Материалы и методы исследования

Исследуемая выборка респондентов охватывала 340 человек обоего пола и различных возрастов – от 17 до 65 лет. Определены три возрастные группы: молодежи (17–29 лет, 76 человек), среднего возраста (30–45 лет, 143 человека) и старшего возраста (46–65 лет, 71 человек). Кроме того, выделена группа коренных малочисленных народов Крайнего Севера (КМН) (17–65 лет, 50 человек), не дифференцированных по возрасту, – 32 мужчины и 18 женщин.

Проблематика субъективной оценки пределов гуманизации мер уголовного наказания, являющегося действенным механизмом регулирования системы социальных отношений в обществе, определяется психологическими параметрами личности. Наш научный интерес представляют личностные проекции – системные личностные образования, характеризующие жителей Арктического Севера Российской Федерации.

В исследовании изучались три основные проекции личности: эмоциональная, интеллектуальная и интуитивная. В соответствии с задачами был подобран хорошо адаптированный и в достаточной мере верифицированный методический инструментарий, который использовался не только для непосредственной работы с респондентами, но и в режиме работы в интернет-пространстве:

- для исследования эмоциональной проекции личности респондентов использовалась методика изучения уровня адаптивности личности А.К. Осницкого (SPA) [1], в которой изучаются такие показатели эмоциональности как эмоциональный комфорт-дискомфорт, адаптивность-деадаптивность, формы личностного контроля, доминантность-ведомость. В работе также использованы данные, полученные методикой диагностики неуправляемой эмоциональной возбудимости (импульсивности) В.В. Бойко [11]. Определялись три уровня эмоциональности: пониженный, средний и повышенный;

- уровень развития личностной интеллектуальной проекции изучался в рамках использования методики прогрессивных матриц Дж. Равена в его стандартном (черно-белом) варианте [12]. Испытуемым последовательно предлагалось по три задания каждой из пяти серий. Результаты интерпре-

тировались как посредственные, нормативные и повышенные посредством оценки выполнения заданий по последовательно предложенным сериям;

– интуитивность как качество личности, основанное на парциальных ее возможностях использовать интуицию в познании и практике, выявлялась методикой определения уровней интуитивности, разработанной Е.А. Науменко [13, 14] и методикой И.В. Васильевой [15], разработанными в форме опросников полужакрытого типа.

Результаты исследования и их обсуждение

На основании экспериментальной исследовательской работы нами выделено четыре группы респондентов: группа молодежи (17–29 лет), группа респондентов среднего возраста (30–45 лет), группа старшего возраста (46–65 лет) и группа коренных малочисленных народов Севера (КМН). В каждой из групп определены доминирующие личностные проекции, представленные в количественных параметрах. Общие результаты исследования личностных проекций респондентов в различных исследуемых группах приведены в табл. 1–5.

Таблица 1

Показатели личностных проекций в молодежной группе респондентов (17–29 лет)

Компоненты личностной проекции	Женщины		Мужчины		Обобщенный показатель	
	М	G	М	G	М	G
Эмоциональность	77,4	2,91	76,9	2,11	77,15	2,51
Интеллектуальность	73,1	1,74	74,1	2,33	73,6	2,03
Интуитивность	18,5	2,73	16,6	2,26	17,55	2,5

Таблица 2

Показатели личностных проекций в группе респондентов среднего возраста (30–45 лет)

Компоненты личностной проекции	Женщины		Мужчины		Обобщенный показатель	
	М	G	М	G	М	G
Эмоциональность	70,6	2,12	67,8	1,74	69,2	1,93
Интеллектуальность	77,6	1,17	83,5	2,05	80,55	1,61
Интуитивность	21,7	2,73	17,2	2,34	19,45	2,5

Таблица 3

Показатели личностных проекций в группе респондентов старшего возраста (46–65 лет)

Компоненты личностной проекции	Женщины		Мужчины		Обобщенный показатель	
	М	G	М	G	М	G
Эмоциональность	54,5	2,42	37,0	1,71	45,75	2,06
Интеллектуальность	61,4	1,35	53,2	2,31	57,3	1,83
Интуитивность	17,5	2,39	15,2	2,83	16,35	2,61

Таблица 4

**Показатели личностных проекций в группе коренных малочисленных народов
Крайнего Севера (КМН)**

Компоненты личностной проекции	Обобщенный показатель	
	М	G
Эмоциональность	58,7	1,03
Интеллектуальность	73,4	1,81
Интуитивность	51,3	2,37

Таблица 5

**Обобщенные показатели личностных проекций
по всем группам изучаемой выборки**

Компоненты личностной проекции	Женщины		Мужчины		Обобщенный показатель	
	М	G	М	G	М	G
Эмоциональность	65,3	2,12	60,1	1,65	62,7	1,88
Интеллектуальность	71,37	1,52	71,05	2,12	71,21	1,82
Интуитивность	27,25	2,55	25,07	2,45	26,16	2,49

Примечание. Данные в таблицах приведены в стандартизированных единицах.

В соответствие с целью исследования нам было необходимо определить субъективную оценку меры уголовного наказания по различным видам преступлений и предложение по их изменению – гуманизации–дегуманизации. Кроме интересов психологической практики, такие результаты представляют интерес для значительного числа социальных институтов, занимающихся вопросами социального, юридического регулирования, практикой пенитенциарного строительства. Изучение региональных особенностей системы социальных отношений к мерам уголовного наказания, дифференцированных по группам в соответствии с психологическими признаками личностных проекций, представляет научный и практический интерес.

Изучение личностных проекций жителей Арктического Севера в оценке пределов гуманизации наказания осуществлялось в отношении различных видов преступлений: убийства, преступлений против половой неприкосновенности и половой свободы личности, преступлений коррупционной направленности, экологических преступлений (загрязнение вод и атмосферы, порча земли, незаконная добыча биоресурсов). Все виды уголовных наказаний были определены статьями Уголовного кодекса Российской Федерации [16]. Мера наказания в определении пределов его гуманизации представлялась системой ранговой оценки. Исследование оценки пределов гуманизации (уголовного) наказания проведено методом опроса по группам респондентов, выделенных в соответствии с параметрами их личностных проекций. С этой целью был подготовлен опросник рангового отношения респондентов к различным видам уголовного наказания в соответствии с инкриминируемым составом преступления. Респондентам была предложена анкета, в которой они субъективно оценивали степень действенности существующих уголовных наказаний за преступления.

Параллельно предлагалось дать оценку изменению меры наказания (усиление или ослабление) за эти виды преступлений. Анкеты анализировались в подгруппах, отнесенных к различным возрастным категориям, в соответствие с личностной проекцией их контингента. В работе в качестве исследователей участвовали студенты Югорского государственного университета, представляющие научную школу «Трансграничные структуры Севера Арктики».

Данные, приведенные в табл. 5 и 6, отражают ранговую оценку субъективной меры уголовного наказания в актуальном и предлагаемом варианте реализации, рассмотренную по возрастным группам в соответствии с личностной проекцией ее респондентов. Диапазон оценки 0–1 говорит об отсутствии оценки признака; 2–4 – низкий уровень оценки; 5–6 – средний; 7–8 – выше среднего; 9–10 высокий.

Таблица 6

Субъективные оценки рангового выбора меры наказания и пределов его гуманизации. Женщины (максимальная оценка в баллах – 10; минимальная – 0)

Группы	Компоненты личностных проекций	Виды преступлений и оценки наказаний											
		1		2		3		4		5		6	
		а	б	а	б	а	б	а	б	а	б	а	б
17–29	Э	0	7	2	7	6	4	2	3	3	5	4	5
	И	0	8	4	5	7	7	4	7	6	6	5	6
	Инт.	0	6	3	7	2	7	2	6	2	5	3	5
30–45	Э	0	7	4	8	3	6	3	5	3	7	2	6
	И	0	8	6	8	5	7	5	7	5	5	6	6
	Инт.	0	5	5	7	3	6	6	6	5	6	2	8
46–65	Э	0	7	4	6	4	6	2	7	4	6	4	5
	И	0	9	3	7	4	7	4	6	4	6	3	5
	Инт.	0	5	4	5	3	5	4	6	5	5	4	4
КМН	Э	0	7	6	7	5	7	3	7	5	9	5	8
	И	0	6	4	7	2	9	3	7	3	7	4	7
	Инт.	0	5	4	6	4	5	3	5	4	6	3	6

Примечание. 1 – убийство; 2 – преступления против половой неприкосновенности и половой свободы личности; 3 – преступления коррупционной направленности; 4 – загрязнение вод и атмосферы; 5 – порча земли; 6 – незаконная добыча биоресурсов; а – оценка актуальной меры наказания; б – предлагаемая оценка; Э – эмоциональность; И – интеллектуальность; Инт. – интуитивность; КМН – коренные малые народы.

Анализ представленных данных прежде всего говорит о различиях субъективной оценки меры наказания в мужской и женской выборках жителей Арктического Севера как в ее актуальном выражении, так и в предлагаемом. Женские оценки актуальных мер наказания выше, т.е. респонденты считают, что меры наказания достаточно действенны, мужские же оценки в аналогичных видах наказания существенно ниже. Это значит, что актуальная оценка меры наказания интерпретируется ими как недостаточная. Интересен вариант субъективной оценки предлагаемой меры уголовного наказания по группам мужчин и женщин. Женская оценка меры наказания по всем группам преступлений в целом значительно ниже мужской

и находится в диапазоне среднего и отчасти выше среднего показателей. Она свидетельствует о том, что респонденты женской выборки оценивают актуальные меры уголовного наказания приемлемыми, предлагая гармонизировать их содержание в соответствии с требованиями сегодняшнего дня, определенно усилить содержание наказаний в пределах необходимости и достаточности, измеряемых практикой социальной коррекции поведения фигурантов уголовного дела. При этом в мужской выборке такая оценка выше и реализуется в диапазоне выше средней и высокой. Этот факт означает, что любые формы гуманизации уголовного наказания мужскими группами отвергаются как недостаточные по своему содержанию, а субъективное отношение мужчин всех возрастных групп к мерам реальных наказаний оценивается как негативное.

Таблица 7

Субъективные оценки рангового выбора меры наказания и пределов его гуманизации. Мужчины (максимальная оценка в баллах – 10; минимальная – 0)

Группы	Компоненты личностных проекций	Виды преступлений и оценки наказаний											
		1		2		3		4		5		6	
		а	б	а	б	а	б	а	б	а	б	а	б
17–29	Э	0	7	3	9	4	7	2	8	3	8	4	9
	И	0	9	3	9	5	7	3	9	2	9	4	8
	Инт.	0	7	4	7	3	6	3	7	1	8	2	8
30–45	Э	0	9	3	9	3	8	4	9	1	7	2	8
	И	0	10	2	8	5	8	2	9	2	8	4	7
	Инт.	0	8	4	7	4	8	4	7	4	7	3	9
46–65	Э	0	10	5	8	3	9	3	8	4	7	3	10
	И	0	7	4	9	5	9	4	7	4	8	4	8
	Инт.	0	8	4	9	4	7	5	6	4	7	2	9
КМН	Э	0	5	3	6	4	5	3	7	3	10	5	9
	И	0	4	4	5	3	6	2	8	2	9	6	10
	Инт.	0	5	5	6	4	6	1	7	2	8	6	7

Примечание. 1 – убийства; 2 – насилие; 3 – коррупция; 4 – загрязнение вод и атмосферы; 5 – порча земли; 6 – незаконная добыча биоресурсов; а – оценка актуальной меры наказания; б – предлагаемая оценка; Э – эмоциональность; И – интеллектуальность; Инт. – интуитивность; КМН – коренные малые народы Севера.

Оценка меры требуемого (предлагаемого) наказания респондентов с личностной проекцией эмоциональности во всех изучаемых группах имеет более высокие значения и в женской, и мужской выборках (статистическая значимость не определялась). Кроме того, такая группа дает более низкие актуальные оценки мер уголовного наказания сравнительно с оценками в группах с другими личностными проекциями.

Группа респондентов интеллектуальной личностной проекции отличается количественной мерой оценки уголовного наказания. Различие между актуальной и желаемой (предлагаемой) субъективной оценкой уголовного наказания за рассматриваемые виды преступлений имеет меньший диапазон различий. Респонденты оценивают меры наказания в среднем и выше среднего диапазоне значений. Мужская выборка также дает более высокие

оценки предлагаемых мер уголовного наказания по всем видам рассматриваемых преступлений, в особенности преступлений общеуголовного вида. Коррекция меры наказания в виде его повышения отмечается в содержании экологических видов преступлений

Группа с интуитивной проекцией личности респондентов дает разнонаправленные оценки меры уголовного наказания в различных видах преступлений. Это касается как актуальных, так и предлагаемых мер наказания по общеуголовным и экологическим преступлениям в диапазоне средних оценок. То есть респонденты считают, что меры наказания необходимо корректировать в сторону небольшого увеличения их жесткости. Более высокая предполагаемая оценка увеличения жесткости наказания для этой группы всех возрастных категорий отмечается в составах экологических преступлений.

Группа коренных малых народов (КМН) Арктического Севера также определяет своеобразные оценки актуальных и предлагаемых (перспективных) наказаний за уголовные преступления. Диапазон значений таких оценок более сбалансирован и сдвинут в сторону низких и средних оценок для таких преступлений, как убийство, преступления против половой неприкосновенности и половой свободы личности, преступления коррупционной направленности. Для преступлений экологического характера актуальные и предлагаемые оценки несколько выше: находятся в зоне выше средних и высоких. По-видимому, такая оценка имеет особую проекцию образа жизни КМН в координатах Арктического Севера. Но, как и в предыдущих группах, оценки респондентов женской выборки несколько более сглажены и общий диапазон их оценок ниже, нежели у респондентов мужской части выборки.

Выводы

Анализ распределения актуальных и предлагаемых рейтинговых оценок пределов гуманизации уголовных наказаний в группах респондентов с различными личностными проекциями позволил сделать выводы об отношении респондентов Арктического Севера к проблеме гуманизации наказаний в форме общих тенденций, не касаясь строго статистического их обоснования.

1. Личностная проекция жителей Арктического Севера определяет специфику их субъективной оценки пределов гуманизации уголовных наказаний. Количественные различия такой оценки характеризуют все выделенные группы респондентов в общей выборке испытуемых.

2. Рейтинговые оценки респондентов с интуитивной личностной проекцией в группах старшего возраста в отношении актуального и предлагаемого уровня уголовных наказаний не являются резко выраженными (сдвинутыми к полярным). Этот факт свидетельствует об умеренном их отношении к процессам гуманизации уголовных наказаний по всем рассматриваемым видам преступлений.

3. Интеллектуальная проекция личности изучаемых групп респондентов дает более высокую разность актуальных и предлагаемых оценок уголовных наказаний (диапазон выше средних), тем самым четко отвергая идею их гуманизации.

4. Респонденты эмоциональной личностной проекции и группы КМН считают уровень строгости уголовных наказаний за совершение экологических преступлений явно недостаточным, предлагая существенное его повышение (оценка строгости предлагаемых наказаний – выше среднего и высокая).

5. Существует гендерная обусловленность оценки пределов гуманизации наказаний. По общему правилу женщины оценивают актуальные уголовные наказания как приемлемые, в достаточной степени строгие или высказывают мнение о необходимости незначительного повышения уровня их строгости. В то же время мужчины актуальные уголовные наказания считают недостаточно строгими и негативно относятся к возможной их гуманизации.

6. Возможность гуманизации уголовных наказаний в настоящее время отвергается всеми респондентами изученной выборки. Это утверждение касается групп с различными личностными проекциями. Общая субъективная оценка респондентов проблемы гуманизации негативна, идеи гуманизации наказаний не принимаются респондентами всех групп. Респонденты всех групп, имеющих различные личностные проекции (мужской и женской выборок), оценивают существующий уровень уголовных наказаний как недостаточно действенный, не соответствующий их личностным ожиданиям. Личностные проекции определяют различный уровень как актуальной, так и предлагаемой рейтинговой оценки уголовных наказаний.

Полученные результаты демонстрируют наличие в обществе тенденции к восприятию строгости наказания как его справедливости, эффективности. Такое представление не соответствует ни актуальной ситуации в области правового регулирования, в том числе в части реализации принципов справедливости и индивидуализации наказаний; ни результатам социологических и криминологических исследований эффективности наказаний. Возникает вопрос о причинах формирования такого восприятия и возможных изменениях в показателях оценки (и, как следствие, выявленных взаимосвязях) достаточности строгости актуальных наказаний и пределов их гуманизации представителями различных личностных проекций при условии дополнительного информирования респондентов о действительной ситуации в области правового регулирования и правоприменения. В связи с этим целесообразным видится продолжение исследования на основании уточненной гипотезы: при установлении взаимосвязей между личностными проекциями и субъективной оценкой справедливости уголовных наказаний с точки зрения уровня их строгости важно конкретизировать представления респондентов о действующих уголовных наказаниях, правоприменительной практике по их реализации и выяснять источники их формирования.

Литература

1. Ельчанинов А.П. Пенитенциарные идеи в научном наследии С.В. Познышева // Вестник Самарского юридического института ФСИН России. 2018. № 4 (30). С. 32–37.
2. Кудренко А.П. Участие психолога в уголовном процессе // Энигма. 2020. № 22-2. С. 37–40.
3. Тетюев С.В. Педагог (психолог), участвующий в допросе несовершеннолетнего и иные участники уголовного судопроизводства: общее и особенное // Российский юридический журнал. 2014. № 6. С. 135–140.
4. Землин Д.В. Психология демонстративно-шантажного поведения осужденных // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 3 (38). С. 32–35.
5. Михалева И.В., Калашникова Т.В., Калашникова М.М. Концепция направленности личности осужденных в отечественных пенитенциарно-психологических исследованиях // Человек: преступление и наказание. 2016. № 4 (95). С. 152–157.
6. Науменко Е.А., Науменко О.Н., Абдуллин А.Г. Оценка интуитивности в структуре психотипа личности молодежи Арктического региона // Сибирский психологический журнал. 2020. № 76. С. 139–154.
7. Матузов Н.И. Правовая система и личность. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1987. 293 с.
8. Чумакова Е.В., Лукьянова С.П. Структура ответственности в контексте экзистенциального выбора личности // Вестник ЮУрГУ. 2009. № 18. С. 37–41.
9. Мицкевич А.Ф. Механизмы реализации общего предупреждения преступлений средствами уголовного наказания // Вестник Томского государственного университета. 2004. № 283. С. 75–79.
10. Адаптация личности по опроснику СПА А.К. Осницкого. URL: http://studopedia.ru/10_19850_adaptatsii-lichnosti-po-oprosniku-spa-akosnitskogo.html
11. Бойко В.В. Методики экспресс-диагностики эмоциональности. URL: <https://xn--123-3ed8d.xn--p1ai/wp-content/uploads/2019/06/Metodiki-diagnostiki-emotsionalnoj-sfery.pdf>
12. Стандартные прогрессивные матрицы Равена // Психологическая тестотека. URL: <http://testoteka.narod.ru/int/1/07.html>
13. Науменко Е.А. Введение в теорию интуиции и интуитивности. Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2013. 212 с.
14. Григорьев П.Е., Васильева И.В., Иванцов С.В., Игнатов А.Н. Опросник интуиции в структуре саморегуляции деятельности: процедура валидации на выборке сотрудников федеральной службы исполнения наказаний // Прикладная юридическая психология. 2017. № 4 (41). С. 65–72.
15. Науменко Е.А., Васильева И.В. Основы эффективной деятельности следователей. Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2008. 204 с.
16. Уголовный кодекс Российской Федерации : федеральный закон от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 03.02.2014 с изм., вступ. в силу с 15.02.2014). URL: <https://base.garant.ru/10108000/>

*Поступила в редакцию 25.02.2021 г.; повторно 02.07.2021 г.;
принята 07.09.2021 г.*

Науменко Евгений Александрович – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Югорского государственного университета.
E-mail: hea2004@mail.ru

Науменко Ольга Николаевна – доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры истории, философии и права Югорского государственного университета.
E-mail: oolgann@mail.ru

Абдуллин Асат Гиниятович – доктор психологических наук, профессор, старший научный сотрудник Южно-Уральского государственного университета
E-mail: asatabdullin50@rambler.ru

For citation: Naumenko, E.A., Naumenko, O.A., Abdullin, A.G. Personal Projections of the Arctic North Inhabitants in Assessing the Limits of Punishment Humanization. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2021; 81: 201–214. doi: 10.17223/17267081/81/10. In Russian. English Summary

Personal Projections of the Arctic North Inhabitants in Assessing the Limits of Punishment Humanization¹

E.A. Naumenko^a, O.A. Naumenko ^a, A.G. Abdullin^b

^a *Yugra State University, 16, Chekhova Str., Khanty-Mansiysk, Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra, Tyumen Region, 628012, Russian Federation*

^b *South Ural State University, 76 Lenin Prospect, Chelyabinsk, 454080, Russian Federation*

Abstract

The article presents the results of the study of personal projections in assessing the limits of punishment humanization in the practice of criminal justice. The topic relevance is determined by the discussions held in various social institutions in recent years. Public opinion is a particularly important component of such discussions (We understand public opinion as the opinion of citizens who are the direct subjects of determining the measure of punishment). It is necessary to note the degree of scientific novelty of the proposed study. The problems of psychological justification of the norms, measures and limits of criminal punishment, the perception of its mechanisms, forms of influence and subjective meanings are poorly studied both in the framework of general and legal psychology. The authors attempt to study the personal characteristics of respondents who assess the limits of punishment humanization in criminal proceedings, depending on the characteristics of regional living conditions. For the study the authors have chosen the areas of the Arctic North, these areas are of particular interest for research owing to its climatic, ethno-cultural, socio-economic identity, reflected in the formation and implementation (projections) of personal characteristics. The study involved respondents from the Arctic North: Yamalo-Nenets Autonomous Okrug, Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra.

The study sample was represented by four groups of respondents, divided by age and gender. The study covers three projections of personality, emotional, intellectual and intuitive. For this, a well-adapted and sufficiently verified methodological toolkit was selected. In accordance with the purpose of the study, we determined the subjective assessment of the respondents about the degree of criminal punishment for various types of crimes. The range of assessment was in the range of values "humanization - dehumanization". The result of the study was the conclusion that the personal projection in assessing the limits of criminal punishment humanization for the inhabitants of the Arctic North has a number of specific features. For example, respondents with an intellectual projection of personality reject the idea of humanizing criminal punishment. Subjective assessments of actual punishment are perceived by them as underestimated, not meeting their expectations. The assessments of respondents with emotional personality projection are considered to be the most underestimated in the field of environmental crimes. The group of respondents with an intuitive personal projection determines the most smoothed multidirectional subjective assessments. The possibility of humanizing criminal punishment is currently rejected by all respondents in the sample under study. Respondents of all groups with different personal projections (male and female samples) assess the existing level of criminal punishment as insufficiently effective, as not meeting their personal expectations.

¹ The reported study was funded by RFBR and Yamalo-Nenets Autonomous Okrug, project number 19-49-890002; The reported study was funded by RFBR, project number 20-013-00423.

Keywords: punishment; personality, intuition; psycho; emotionality; intelligence; the Arctic North; status.

References

1. Elchaninov, A.P. (2018) The penitentiary ideas in scientific heritage of S.V. Poznysheva. *Vestnik Samarskogo yuridicheskogo instituta FSIN Rossii – Bulletin of The Samara Law Institute*. 4(30). pp. 32–37. (In Russian).
2. Kudrenko, A.P. (2020) Uchastie psikhologa v ugolovnom protsesse [The participation of a psychologist in the criminal process]. *Enigma*. 22-2. pp. 37–40.
3. Tetyuev, S.V. (2009) Teacher (psychologist) participating in interrogation of a juvenile and “other” participants of criminal proceedings: common and peculiarities. *Rossiyskiy yuridicheskiy zhurnal – Russian Juridical Journal*. 6. pp. 135–140. (In Russian).
4. Zemlin, D.V. (2009) Psychology of demonstrative blackmailing behavior of convicts. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh – Psychopedagogy in Law Enforcement*. 3(38). pp. 32–35. (In Russian).
5. Mikhaleva, I.V., Kalashnikova, T.V. & Kalashnikova, M.M. (2016) The concept of prisoner personality orientation in Russian penological and psychological research. *Chelovek: prestupleniye i nakazaniye*. 4(95). pp. 152–157. (In Russian).
6. Naumenko, E.A., Naumenko, O.N. & Abdullin, A.G. (2020) Intuitiveness Assessment in the Structure of Arctic Youth Psychological Type. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 76. pp. 139–154. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/76/9
7. Matuzov, N.I. (1987) *Pravovaya sistema i lichnost'* [Legal system and personality]. Saratov: Saratov State University.
8. Chumakova, E.V. & Lukyanova, S.P. (2009) Struktura otvetstvennosti v kontekste ekzistentsial'nogo vybora lichnosti [The structure of responsibility in the context of the existential choice of the individual]. *Vestnik YuUrGU – Bulletin of South Ural State University*. 18. pp. 37–41.
9. Mitskevich, A.F. (2004) Mekhanizmy realizatsii obshchego preduprezhdeniya prestupleniy sredstvami ugolovnogo nakazaniya [Mechanisms for the implementation of general crime prevention by means of criminal punishment]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 283. pp. 75–79.
10. Studopedia.ru. (n.d.) *Adaptatsiya lichnosti po oprosniku SPA A.K. Osnitskogo* [Adaptation of personality according to the SPA questionnaire A.K. Osnitsky]. [Online] Available from: http://studopedia.ru/10_19850_adaptatsii-lichnosti-po-oprosniku-spa-akosnitskogo.html
11. Boyko, V.V. (n.d.) *Metodiki ekspress-diagnosticski emotsional'nosti* [Methods for express diagnostics of emotionality]. [Online] Available from: <https://xn--123-3ed8d.xn--p1ai/wp-content/uploads/2019/06/Metodiki-diagnosticski-emotsionalnoj-sfery.pdf>
12. Testoteka.narod.ru. (n.d.) *Standartnye progressivnye matritsy Ravena* [Raven's Standard Progressive Matrices]. [Online] Available from: <http://testoteka.narod.ru/int/1/07.html>
13. Naumenko, E.A. (2013) *Vvedenie v teoriyu intuitsii i intuitivnosti* [An introduction to the theory of intuition]. Tyumen: Tyumen State University.
14. Grigoriev, P.E., Vasilieva, I.V., Ivantsov, S.V. & Ignatov, A.N. (2017) Questionnaire “Intuition in the structure of activity self-regulation”: validation on the sample of Federal Penitentiary Service of Russia officers. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya – Applied Legal Psychology*. 4(41). pp. 65–72. (In Russian).
15. Naumenko, E.A. & Vasilieva, I.V. (2008) *Osnovy effektivnoy deyatel'nosti sledovateley* [Fundamentals of Effective Activities of Investigators]. Tyumen: Tyumen State University.
16. Russia. (n.d.) *Ugolovnyy kodeks Rossiyskoy Federatsii: federal'nyy zakon ot 13.06.1996 № 63-FZ (red. ot 03.02.2014 s izm., vstup. v silu s 15.02.2014)* [Criminal Code of the Russian Federation: Federal Law No. 63-FZ of June 13, 1996 (as amended on February 3,

2014, as amended, entered into force on February 15, 2014)]. [Online] Available from: <https://base.garant.ru/10108000/>

*Received 25.02.2021; Revised 02.07.2021;
Accepted 07.09.2021*

Evgeny A. Naumenko – Senior Researcher, Yugra State University, D. Sc. (Psychol), Professor.

E-mail: hea2004@mail.ru

Olga N. Naumenko – Professor, Yugra State University, D. Sc. (History), Professor.

E-mail: oolgann@mail.ru

Asat G. Abdullin – Senior Researcher at the South Ural State University. D. Sc. (Psychol).

E-mail: asatabdullin50@rambler.ru

УДК 159.9.07

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И КУЛЬТУРНОЙ КОНГРУЭНТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА¹

С.В. Леонов^а, А.А. Якушина^а, И.С. Поликанова^а, В.А. Клименко^{а, б}

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

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

Показано, что младшие школьники, характеризующиеся хорошими интеллектуальными способностями, с высокой вероятностью будут демонстрировать высокие показатели культурной конгруэнтности. При этом выявлено отсутствие статистически значимых различий в интеллектуальном развитии у детей, характеризующихся склонностью к интернет-зависимому поведению, и детей без интернет-зависимости. Демонстрируется, что поведение младших школьников, склонных к интернет-аддикции, часто проявляется в нарушении нормативной ситуации в школе и низкой культурной конгруэнтности, т.е. они чаще не слушают учителя, пропускают уроки и проявляют агрессию. Такие ученики отличаются более выраженной импульсивностью, моторной расторможенностью и уверенностью в себе.

Ключевые слова: младший школьный возраст; когнитивные функции; интеллектуальное развитие; когнитивные функции; интеллект; культурная конгруэнтность; интернет-зависимость.

Введение

Интеллектуальные способности – это способности, необходимые человеку для выполнения различных видов деятельности. Развитие интеллектуальных способностей связано с развитием всех когнитивных процессов человека, которое происходит гетерохронно с учетом множества внутренних и средовых факторов [1].

Мышление как один из основных познавательных процессов, в свою очередь, является связующим звеном, объединяющим все остальные когнитивные процессы (восприятие, память, воображение), а также обеспечивающим их развитие и участие на каждом этапе мыслительного акта [2].

В младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей деятельностью ребенка, в связи с чем она и определяет развитие всех

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-29-02092 офи_м.

процессов, происходящих на этом этапе [3]. При этом важно отметить, что мышление в данном случае выступает в роли основного процесса, претерпевающего значительные изменения. Переход мышления на новую ступень приводит к перестройке и развитию памяти, внимания и других когнитивных процессов в возрасте 7–10 лет [4]. Именно поэтому в рамках изучения интеллектуального развития детей необходимо в первую очередь учитывать способность к систематизированной и планомерной мыслительной деятельности, в которой также будут задействованы процессы и внимания, и памяти, и восприятия.

Помимо этого, исследование развития интеллектуальных способностей младших школьников может рассматриваться как изучение одной из сторон психической деятельности, которая связана со многими личностными и поведенческими особенностями детей [5]. Так, например, некоторые исследователи говорят о наличии связи между интеллектуальным развитием младших школьников, развитием их когнитивных функций и культурной конгруэнтностью – соответствием ребенка типичным для его возраста правилам, принятым в культуре [6, 7].

Для каждого возраста характерна определенная модель взаимодействия с другими людьми, способствующая развитию ребенка [6]. Родители и учителя, используя текущую социальную ситуацию развития, могут передавать ребенку культурные нормы и правила, которые должны регулировать его поведение. Культурная конгруэнтность определяется соблюдением этих правил и адекватным поведением, которое наиболее соответствует возрасту [8]. Стоит отметить, что культурная конгруэнтность демонстрирует то, насколько ребенок усвоил и интериоризировал имеющиеся в культуре нормы поведения в обществе и взаимодействия с другими людьми. Признаками конгруэнтного поведения детей младшего возраста являются способность слушаться учителя и родителей, умение готовиться к урокам, собирать необходимые для занятий материалы, уважительное и доброжелательное общение со сверстниками и др. [9]. Так, в одном из исследований Л.Ф. Баяновой и соавт. было показано, что интеллектуальное развитие ребенка в младшем школьном возрасте оказывает влияние на его поведение и соответствие принятым нормам [10]. Авторы считают, что это связано с тем, что поведение ребенка в той или иной ситуации предполагает интеллектуальный анализ, который способствует лучшему пониманию культурных норм и способствует следованию им.

Интеллектуальное развитие детей младшего школьного возраста может быть связано также с поведением ребенка в Интернете. В настоящее время Интернет стал неотъемлемой частью жизни человечества, и младшие школьники не являются исключением [11]. Во многих школьных заведениях не разрешено использование телефонов, но совсем запретить ими пользоваться они не в силах. На перемене телефон можно увидеть у многих учащихся, и не только у старшеклассников, но и у детей начальных классов.

От нормы использования Интернета аддиктивное поведение отличается появлением определенных проблем со здоровьем [12]. Результаты совре-

менных исследований выделяют следующие наиболее частые негативные последствия чрезмерного использования Интернета: появление симптомов депрессии, увеличение количества времени, проведенного за компьютером, повышение тревожности, снижение социальной активности, раздражительность и др. [13–15]. Так, например, в исследовании А. Акин и М. Искандер, участниками которого были 300 студентов с различной выраженностью интернет-зависимого поведения, было показано, что интернет-зависимость не только является одним из факторов, способствующих развитию депрессии и повышенной тревоги, но и влияет на протекание данных расстройств [13]. Помимо этого, у школьников могут отмечаться физиологические изменения, например сухость в глазах, головные боли, боли в спине и руках, нарушения сна и режима питания [15]. К. Янг также выделяет следующие симптомы, связанные с интернет-зависимым поведением: количество времени пребывания в Сети превышает время занятия другими видами деятельности и общения с людьми; отрицание затраченного времени, проведенного в киберпространстве; изменения в настроении [12]. В свою очередь, А.Е. Войскунский предлагает следующее описание поведенческих характеристик: ложь близким и друзьям; стремление освободиться от внешних проблем пребыванием в социальных сетях; смирение с потерей друзей, разрушением семьи [16].

Стоит отметить, что времяпрепровождение в интернет-пространстве может негативно сказываться на академических успехах школьников и, соответственно, влиять на их интеллектуальное развитие [17–19]. Особенно болезненно эти признаки проявляются в детском и юном возрасте в силу подверженности этой возрастной категории внушаемости, подражанию, заражению, отсутствия достаточного социального и психологического опыта. В связи с этим, как отмечает Н.Г. Оськина, интернет-зависимость в младшем школьном возрасте может привести к вытеснению учебной деятельности, ссорам с родителями и ослаблению связей с ними, отсутствию интереса к внеучебной активности (спорт, музыка, рисование и т.п.), речевым нарушениям [20].

Таким образом, в рамках настоящей работы мы хотели проверить гипотезу о существовании связей между интеллектуальным развитием, интернет-зависимым поведением и культурной конгруэнтностью у младших школьников. Помимо этого, на наш взгляд, было важным изучить, каким образом интернет-зависимое поведение связано с личностными особенностями детей.

Методы

В исследовании приняли участие 92 школьника из Москвы в возрасте 9–10 лет ($M = 9,05$; $SD = 0,22$), среди них 50 девочек и 42 мальчика.

Для диагностики особенностей проявления интернет-зависимости нами была использована методика *«Шкала интернет-зависимости Чена»* (шкала CIAS). Шкалы данной методики измеряют следующие показатели:

компульсивные симптомы, симптомы отмены, симптомы толерантности, внутриличностные проблемы со здоровьем и проблемы с управлением временем. Интегративный показатель подсчитывается суммой баллов по всем шкалам. Суммарный показатель отражает риск наличия интернет-зависимости (от минимально риска до наличия устойчивого паттерна зависимости).

Интеллектуальное развитие оценивалось по тесту **«Прогрессивные матрицы Равена»**. Данный тест представляет собой невербальный тест интеллекта. Матрицы Равена позволяют измерить G-фактор общего интеллекта [1]. Успешность выполнения данного теста отражает способность человека к обучению на основе обработки, кодирования и обобщения получаемой информации [21]. Кроме того, многие исследования показывают, что данные теста Равена хорошо согласуются с показателями интеллекта теста Векслера, тестом Стенфорда–Бине и др. [22].

Для изучения личностных характеристик детей использовалась методика **«Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла»**, модифицированная для детей 8–12 лет (адаптация Э.М. Александровской). Данная методика содержит 120 вопросов и включает в себя 12 факторов, отражающих такие проявления личности ребенка, как эмоциональная стабильность, ответственность, застенчивость, жизнерадостность, расслабленность и др. Помимо этого, с помощью данной методики можно проанализировать уровень развития вербального интеллекта (фактор В). Он включает в себя такие операции, как обобщение, овладение логическими и математическими операциями, легкость усвоения новых знаний.

Для диагностики культурной конгруэнтности использовалась методика **«Определение культурной конгруэнтности младшего школьника»** Л.Ф. Баяновой и соавт. [23]. Данная методика состоит из 56 утверждений и содержит 5 шкал:

- соответствие ожиданиям взрослого, послушность (ориентация ребенка на взаимодействие со взрослым и умение менять свое поведение в зависимости от ожиданий, которые предъявляют родители, учителя и другие значимые взрослые);
- самоконтроль (ограничение импульсивности, способность контролировать свои действия);
- соблюдение правил безопасности (умение ребенка соблюдать правила, связанные с обеспечением безопасности);
- самоорганизованность (способность соблюдать правила этикета и поддерживать адекватное ситуации поведение);
- самообслуживание (способность ребенка соблюдать опрятность и соответствовать правилам поддержания гигиены)

Для статистического анализа данных использовался пакет IBM SPSS Statistics 22 для Windows.

Для обработки полученных результатов были использованы следующие статистические критерии: t-критерий Стьюдента для независимых выборок, коэффициент корреляции r-Пирсона, а также дисперсионный анализ (one way ANOVA).

Результаты исследования

В целях исследования связи интернет-зависимого поведения младших школьников общая выборка была поделена на 2 группы по шкале CIAS методики «Шкала интернет-зависимости Чена»: в первую группу вошли ученики, характеризующиеся отсутствием интернет-зависимости (значения по шкале CIAS ниже 42), во вторую группу – ученики, характеризующиеся склонностью к возникновению интернет-зависимого поведения (значения по шкале CIAS выше 42). Следует отметить, что в данной выборке только один человек характеризовался значением по шкале CIAS 65 – нижней границей, характеризующей поведение с компонентом злоупотребления Интернетом (данный испытуемый вошел во вторую группу).

Статистический анализ, проведенный по t-критерию Стьюдента, выявил значимые различия между указанными группами (с отсутствием интернет-зависимости vs со склонностью к ней) по следующим шкалам методики конгруэнтности: «Ученик не врет, не обманывает» (3,1 vs 2,4; $T = 2,2$; $p = 0,031$), «Ученик слушается учителя» (3,5 vs 2,9; $T = 2,8$; $p = 0,008$), «Ученик думает, прежде чем что-либо делать» (3,14 vs 2,7; $T = 2,1$; $p = 0,042$).

Кроме того, статистический анализ выявил различия на уровне тенденции по следующим факторам опросника Кеттелла: фактор D «возбудимость» (5,6 vs 6,5; $T = -1,8$; $p = 0,08$) и фактор E «склонность к самоутверждению» (5,2 vs 6,1; $T = -1,8$; $p = 0,08$).

Полученные результаты были также подтверждены корреляционным анализом, выявившим значимое отрицательное влияние интегральной переменной CIAS методики по определению интернет-зависимости Чена и следующими шкалами методики конгруэнтности: со шкалой «Ученик думает, прежде чем что-либо делать» ($r = -0,288$, $p = 0,033$); со шкалой «Ученик не врет» ($r = -0,265$, $p = 0,048$). То есть чем выше у младших школьников склонность к интернет-зависимому поведению, тем чаще они будут демонстрировать описанное выше поведение.

Дополнительно был проведен дисперсионный анализ ANOVA для обеих выборок, который выявил значимые результаты по следующим шкалам: фактору D «возбудимость» по опроснику Кеттелла ($F = 2,778$, $p = 0,016$); шкалам «Ученик не дерется» ($F = 2,014$, $p = 0,039$); «Ученик не пропускает уроки» ($F = 2,903$, $p = 0,05$); «Ученик не опаздывает» ($F = 2,489$, $p = 0,011$) методики конгруэнтности.

Также статистический анализ выявил положительные корреляции между суммарным показателем теста «Прогрессивные матрицы Равена», а также рядом шкал по методике конгруэнтности: «Ученик получает хорошие оценки» ($r = 0,257$, $p = 0,022$); «Ученик правильно говорит» ($r = 0,309$, $p = 0,006$); «Ученик занимается развитием памяти» ($r = 0,286$, $p = 0,010$); «Ученик много читает» ($r = 0,348$, $p = 0,002$); «Ученик правильно произносит слова» ($r = 0,321$, $p = 0,004$); «Ученик не делает ошибок в домашних заданиях» ($r = 0,227$, $p = 0,045$); «Ученик грамотен» ($r = 0,310$, $p = 0,05$); «Ученик внимателен» ($r = 0,316$, $p = 0,04$).

Обсуждение результатов

Таким образом, на основе полученных данных можно предположить, что, во-первых, дети с выраженной тенденцией к интернет-зависимому поведению характеризуются большей импульсивностью, проявлением агрессии, независимостью, отстаиванием своих интересов и уверенностью в себе. Кроме того, таким детям свойственно чаще демонстрировать нарушения нормативной ситуации, а также проявлять неконгруэнтное поведение. В частности, для таких детей свойственно чаще говорить неправду, а также не слушать учителя, опаздывать на уроки, прогуливать их, драться. Данные результаты согласуются с результатами более ранних исследований, в которых было продемонстрировано, что интернет-зависимость негативно сказывается на поведении школьников, а также на их взаимоотношениях со сверстниками и учителями [24, 25]

Также в нашем исследовании была продемонстрирована взаимосвязь склонности к интернет-зависимому поведению с такими личностными характеристиками, как возбудимость и склонность к самоутверждению. Данные взаимосвязи могут свидетельствовать о том, что младшие школьники, склонные к интернет-зависимому поведению, отличаются повышенной возбудимостью на слабые провоцирующие стимулы, чрезвычайная активность у них порой сочетается с самонадеянностью. Для них характерны моторное (постоянное) беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания. Такие дети часто плохо владеют собой, по незначительному поводу у них могут возникать бурные эмоциональные реакции, и их поведение сильно зависит от наличного состояния. Полученные результаты также согласуются с данными прошлых исследований. Так, например, в метаанализе, проведенном Коо и соавт., было показано, что интернет-зависимость значимо коррелирует с такими показателями, как нарушение внимания, недостаточность самоконтроля и трудности с эмоциональной регуляцией [24].

Дети с высоким фактором «склонность к самоутверждению» имеют выраженную склонность к самоутверждению, противопоставлению себя как детям, так и взрослым, отличаются стремлением к лидерству и доминированию. Эти качества часто сопровождаются поведенческими проблемами, наличием агрессии; лидерские тенденции часто не находят реального воплощения, так как многим формам социального взаимодействия детям еще предстоит обучиться. У таких детей выражено стремление к самоутверждению, самостоятельности и независимости, они живут по собственным соображениям, игнорируя социальные условности и авторитеты, агрессивно отстаивая свои права на самостоятельность и требуя проявления самостоятельности от других.

Взаимосвязь данного показателя с интернет-зависимым поведением может объясняться, с одной стороны, тем, что такие дети, встречая непонимание и имея конфликты с другими, уходят от взаимодействия в виртуальную реальность, а с другой стороны, в Интернете такие дети могут про-

являть свои качества, не сталкиваясь с трудностями и ссорами (например, в интернет-играх) [26–28].

Таким образом, мы видим, что дети с выраженной тенденцией к интернет-зависимому поведению характеризуются большей импульсивностью и моторной расторможенностью, агрессией, независимостью, отстаиванием своих интересов, лидерскими качествами, уверенностью в себе. Можно предположить, что поскольку поведение младших школьников регламентируется множеством правил, накладываемых в том числе школой учителями, родителями, дети не могут в полной мере реализовывать свои желания и интенции, что приводит к тому, что они находят пути их реализации в Интернете, например, играя в компьютерные игры [29].

Помимо этого, на наш взгляд, кажется важным подчеркнуть, что получение удовольствия от компьютерных игр и Интернета может приводить к развитию зависимости по классической схеме развития аддикции, сопровождающегося в том числе выделением нейромедиатора дофамина. В данном процессе не последнее место играют генетические факторы. Так, показано, что снижение в некоторых участках мозга количества дофаминовых рецепторов второго типа (D2) повышает риск появления небезопасного поведения и различного рода зависимостей (в том числе алкогольной, наркотической и гэмблингу). Снижение дофаминовых рецепторов, в свою очередь, может приводить к трудностям получения положительных эмоций и возможности менять свое поведение в зависимости от полученного опыта, что не позволяет зависимым людям отказаться от аддикции самостоятельно [30].

Необходимо отметить, что в результате наших исследований не было выявлено значимых различий в интеллектуальном развитии у детей с различным уровнем проявления интернет-зависимого поведения. Это может быть связано, с одной стороны, с особенностями выборки (например, с общим уровнем интеллектуального развития учеников школы, в которой проводилось исследование), а с другой – с неоднозначным влиянием интернет-зависимости на развитие когнитивных процессов, а также с тем, что на данный момент интернет-технологии активно вливаются в учебный процесс [31].

Еще одним значимым результатом нашего исследования является выявление того факта, что младшие школьники, характеризующиеся хорошими интеллектуальными способностями, с высокой вероятностью будут демонстрировать конгруэнтное поведение. То есть дети, у которых более развиты интеллектуальные способности, будут склонны чаще слушать учителя, делать меньшее количество ошибок и совершать больше действий, направленных на свой собственное развитие. Можно предположить, что это может быть связано с более сформированной произвольной саморегуляцией у таких детей [32, 33].

Выводы

В нашем исследовании была показана положительная связь интеллектуального развития младших школьников с высоким уровнем культурной

конгруэнтности, т.е. соответствием ребенка типичным для его возраста правилам, принятым в культуре.

В то же время исследование не выявило различий в интеллектуальном развитии у младших школьников, характеризующихся склонностью к интернет-зависимому поведению, и детей без интернет-зависимости. При этом были выявлены значимые особенности, характеризующие поведение младших школьников, склонных к интернет-аддикции. К примеру, это проявляется в демонстрации нарушений нормативной ситуации в школе, а также проявлении неконгруэнтного поведения: в частности, такие дети чаще говорят неправду, не слушают учителя, опаздывают на уроки, прогуливают их, дерутся. Кроме того, такие ученики отличаются более выраженной импульсивностью и моторной расторможенностью, агрессивным отстаиванием своей позиции, уверенностью в себе, лидерскими качествами. Школьная среда характеризуется нормативными правилами и порядками, поэтому ученики далеко не всегда могут реализовывать свои побуждения и желания. В данном исследовании можно сделать вывод о том, что более импульсивные и моторно-расторможенные дети, характеризующиеся в том числе проявлением агрессивных черт в поведении, будут в большей мере характеризоваться склонностью к интернет-зависимому поведению, поскольку оно позволяет им проявлять свои желания и интенции, которые в строго нормированной школьной среде часто не могут найти реализацию.

Литература

1. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
2. Матюшкина А.М Развитие творческой активности школьников. М. : Педагогика, 1991. 160 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. М.Г. Ярошевского. М. : Педагогика, 1984. Т. 6: Научное наследство. 400 с.
4. Шевандрин Н.И. Основы психологической диагностики : учебник для студентов вузов : в 3 ч. М. : ВЛАДОС, 2003. Ч. 1. 288 с.
5. Пантина Н.С. Становление интеллекта в дошкольном детстве. М. : РОССПЭН, 1996. 272 с
6. Bayanova L.F., Mustafin T.R. Factors of compliance of a child with rules in a Russian cultural context // European Early Childhood Education Research Journal. 2016. Vol. 24 (3). P. 357–364. DOI: 10.1080/1350293X.2016.1164394
7. Цивильская Е.А., Баянова Л.Ф. Исследование особенностей теоретического мышления у интеллектуально одаренных учеников с высоким уровнем культурной конгруэнтности // Современное педагогическое образование. 2018. № 3. С. 9–13.
8. Баянова Л.Ф., Миняев О.Г. Влияние культурной конгруэнтности на личностные свойства подростков // Казанский педагогический журнал. 2018. № 6 (131). 192–195.
9. Bayanova L.F., Tsivilskaya E.A., Bayramyan R.M., Chulyukin K.S. A cultural congruence test for primary school students // Psychology in Russia: State of the Art. 2016. Vol. 9, is. 4. P. 94–105. DOI: 10.11621/pir.2016.0408
10. Баянова Л.Ф., Веракса А.Н., Попова Р.Р., Никанорова С.А. О регуляторных функциях дошкольников в контексте нормативной ситуации // Современное дошкольное образование. 2018. № 5 (87). С. 4–15. DOI: 10.24411/1997-9657-2018-00017

11. Kubey R.W., Lavin M.J., Barrows J.R. Internet use and collegiate academic performance decrements: Early findings // *Journal of Communication*. 2001. Vol. 51. P. 366–382.
12. Young K.S. Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder // *Cyber Psychology and Behavior*. 1998. Vol. 1. P. 237–244.
13. Akin A., İskender M. Internet addiction and depression, anxiety and stress // *International Online Journal of Educational Sciences*. 2011. Vol. 3 (1). P. 138–148.
14. Caplan S.E. Preference for online social interaction: a theory of problematic Internet use and psychosocial well-being // *Communication Research*. 2003. Vol. 30. P. 625–648.
15. Дубровина О.В. Влияние виртуальной аддикции на особенности Я-концепции лиц юношеского возраста // *Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова*. 2013. № 5 (11). С. 110–115.
16. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы зависимости от интернета // *Психологический журнал*. 2004. № 25 (1). С. 90–100.
17. Sengupta A., Broyles I., Brako L., Raskin G. Internet addiction: Impact on academic performance of premedical post-baccalaureate students // *Medical Science Educator*. 2017. Vol. 28. P. 23–26. DOI: 10.1007/s40670-017-0510-5
18. Zhou D., Liu J., Liu J. The effect of problematic Internet use on mathematics achievement: the mediating role of self-efficacy and the moderating role of teacher-student relationships // *Children and Youth Services Review*. 2020 Vol. 118 (C). DOI: 10.1016/j.chilyouth.2020.105372
19. Ravizza S.M., Hambrick D.Z., Fenn K.M. Non-academic internet use in the classroom is negatively related to classroom learning regardless of intellectual ability // *Computers & Education*. 2014. Vol. 78. P. 109–114. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.05.007
20. Оськина Н.Г. Проблема интернета и компьютеризации обучения в младшем школьном возрасте // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2012. № 3 (50). С. 57–59.
21. Raven J. The Raven Progressive Matrices: a Review of National Norming Studies and Ethnic and Socioeconomic Variation Within the United States // *Journal of Educational Measurement*. 2005. Vol. 26 (1). P. 1–16. DOI: 10.1111/j.1745-3984.1989.tb00314.x
22. Галанов А.С. Психодиагностика детей. М. : Сфера, 2003. 128 с.
23. Баянова Л.Ф., Мустафин Т.Р. Культурная конгруэнтность дошкольника в нормативной ситуации и возможности ее исследования // *Современное дошкольное образование. Теория и практика*. 2013. № 4. С. 70–75.
24. Koo H.J., Kwon J.-H. Risk and Protective Factors of Internet Addiction: a Meta-Analysis of Empirical Studies in Korea // *Yonsei Medical Journal*. 2014. Vol. 55 (6). Art. 1691. DOI: 10.3349/ymj.2014.55.6.1691
25. Seyrek S., Cop E., Sinir H., Ugurlu M., Şenel S. Factors associated with Internet addiction: Cross-sectional study of Turkish adolescents // *Pediatrics International*. 2016. Vol. 59 (2). P. 218–222. DOI: 10.1111/ped.13117
26. Yao M.Z., Zhong Z.J. Loneliness, social contacts and Internet addiction: a cross-lagged panel study // *Computers in Human Behavior*. 2014. Vol. 30. P. 164–170. DOI: 10.1016/j.chb.2013.08.007
27. Azmi S.U.F., Robson N., Othman S. Prevalence and Risk Factors of Internet Addiction (IA) Among National Primary School Children in Malaysia // *Int J Ment Health Addiction*. 2020. Vol. 18. P. 1560–1571. DOI: 10.1007/s11469-019-00077-2
28. Cao Q., An J., Yang Y. Correlation among psychological resilience, loneliness, and internet addiction among left-behind children in China: a cross-sectional study // *Current Psychology*. 2020. Vol. 7. DOI: 10.1007/s12144-020-00970-3
29. Rikkers W., Lawrence D., Hafekost J. et al. Internet use and electronic gaming by children and adolescents with emotional and behavioural problems in Australia – results from the second Child and Adolescent Survey of Mental Health and Wellbeing // *BMC Public Health*. 2016. Vol. 16 (1). P. 399. DOI: 10.1186/s12889-016-3058-1
30. Марков А. Эволюция человека. Corpus, 2011. Т. 2: Обезьяны, нейроны и душа. 512 с.

31. Leung L., Lee P.S.N. Impact of Internet Literacy, Internet Addiction Symptoms, and Internet Activities on Academic Performance // *Social Science Computer Review*. 2012. Vol. 30 (4). P. 403–418. DOI: 10.1177/0894439311435217
32. Biederman J., Monuteaux M.C., Doyle A.E. Impact of executive function deficits and attention-deficit / hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children // *J Consult Clinic Psychol*. 2004. Vol. 72. P. 757–766. DOI: 10.1037/0022-006X.72.5.757
33. Kuo S.-Y., Chen Y.-T., Chang Y.K., Lee P.-H., Liu M.-J., Chen S.-R. Influence of internet addiction on executive function and learning attention in Taiwanese school-aged children // *Perspect Psychiatr Care*. 2018. Vol. 54 (4). P. 495–500. DOI: 10.1111/ppc.12254

*Поступила в редакцию 21.11.2020 г.; повторно 25.02.2021 г.;
повторно 12.05.2021 г.; принята 27.08.2021 г.*

Леонов Сергей Владимирович – кандидат психологических наук, доцент кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

E-mail: svleonov@gmail.com

Якушина Анастасия Александровна – аспирант кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

E-mail: anastasia.ya.au@yandex.ru

Поликанова Ирина Сергеевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории «Психология профессий и конфликта» факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

E-mail: irinapolikanova@mail.ru

Клименко Виктор Александрович – научный сотрудник кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; директор НОЦ «Сибирский центр промышленного дизайна и прототипирования» Томского государственного университета.

E-mail: klimenko@siberia.design

For citation: Leonov, S.V., Yakushina, A.A., Polikanova, I.S., Klimenko, V.A. Relationship of Internet-Dependent Behavior, Intellectual Development and Cultural Congruence in Primary School Children. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2021; 81: 215–227. doi: 10.17223/17267081/81/11. In Russian. English Summary

Relationship of Internet-Dependent Behavior, Intellectual Development and Cultural Congruence in Primary School Children¹

S.V. Leonov^a, A.A. Yakushina^a, I.S. Polikanova^a, V.A. Klimenko^{a, b}

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

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

Abstract

The main purpose of our study was to examine the connection between the Internet addiction in junior school children and their intellectual development and cultural congruence. The study involved 92 schoolchildren from Moscow aged from 9 to 10 years. Our hypothesis was that intellectual abilities of schoolchildren would be related to their cultural congruence,

¹ The study was supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), grant number 17-29-02092ofi-m.

as well as to their Internet dependent behavior. The following methods were used to test the hypothesis: Raven Progressive Matrices, the children's version of Personality Factor Questionnaire by R. Cattell, Chen Internet Addiction Scale, Methodology of determining the cultural congruence of a junior school child by Bayanova and co-authors. The results demonstrated that schoolchildren with good intellectual abilities are highly likely to demonstrate high rates of cultural congruence. At the same time, the study found no statistically significant differences in intellectual development between children with propensity to Internet addiction and children with any Internet addiction. At the same time, it identified significant features in behavior of children prone to online addiction. The behavior of such children is often manifested in demonstrating violations of the regulatory situation at school, as well as in displaying non-congruent behavior; in particular, such children are more likely to tell lies, do not listen to teachers, are late for classes, skip classes, and fight. Besides, such students are characterized by more pronounced impulsiveness and motor retardation, aggressive assertion of their position, self-confidence, and leadership qualities. The school environment is characterized by normative rules and procedures, so children are not always able to realize their motives and desires openly. Thus, we can conclude that more impulsive and motorized children, who are also characterized by displaying aggressive behaviors, will be more likely to be characterized by a tendency to Internet dependent behaviors, because it allows them to express their desires and intentions, which often cannot be realized in a strictly regulated school environment. In this way, our research has demonstrated that high intellectual abilities of junior school children are significantly related to their cultural congruence. In addition, their propensity for Internet addiction can be a factor contributing to non-congruent behavior among children aged 9–10 years.

Keywords: junior school age; intellectual development; cognitive functions; intelligence; cultural congruence; addiction to the Internet.

References

1. Kholodnaya, M.A. (2001) *Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya* [Psychology of the Intellect: The Paradoxes of Research]. St. Petersburg: Piter.
2. Matyushkina, A.M. (1991) *Razvitiye tvorcheskoy aktivnosti shkol'nikov* [Development of creative activity of schoolchildren]. Moscow: Pedagogika.
3. Vygotsky, L.S. (1984) *Sobranie sochineniy : v 6 t.* [Collected Works: in 6 vols]. Vol. 6. Moscow: Pedagogika.
4. Shevandrin, N.I. (2003) *Osnovy psikhologicheskoy diagnostiki* [Basics of psychological diagnosis]. Vol. 1. Moscow: VLADOS.
5. Pantina, N.S. (1996) *Stanovlenie intellekta v doshkol'nom detstve* [The formation of intelligence]. Moscow: Posspen.
6. Bayanova, L.F. & Mustafin, T.R. (2016) Factors of compliance of a child with rules in a Russian cultural context. *European Early Childhood Education Research Journal*. 24(3). pp. 357–364. DOI: 10.1080/1350293X.2016.1164394
7. Tsvil'skaya, E.A. & Bayanova, L.F. (2018) The study of the features of theoretical thinking in intellectually gifted students with a high level of cultural congruence. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie – Modern Pedagogical Education*. 3. pp. 9–13. (In Russian).
8. Bayanova, L.F. & Minyaev, O.G. (2018) Vliyanie kul'turnoy kongruentnosti na lichnostnye svoystva podrostkov [The influence of cultural congruence on the personality traits of adolescents]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 6(131). pp. 192–195.
9. Bayanova, L.F., Tsvil'skaya, E.A., Bayramyan, R.M. & Chulyukin, K.S. (2016) A cultural congruence test for primary school students. *Psychology in Russia: State of the Art*. 9(4). pp. 94–105. DOI: 10.11621/pir.2016.0408

10. Bayanova, L.F., Veraksa, A.N., Popova, R.R. & Nikanorova, S.A. (2018) Executive functions of preschoolers in the context of a normative situation. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie*. 5(87). pp. 4–15. (In Russian). DOI: 10.24411/1997-9657-2018-00017
11. Kubey, R.W., Lavin, M.J. & Barrows, J.R. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrements. Early findings. *Journal of Communication*. 51. pp. 366–382.
12. Young, K.S. (1998) Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *Cyber Psychology and Behavior*. 1. pp. 237–244.
13. Akin, A. & İskender, M. (2011) Internet addiction and depression, anxiety and stress. *International Online Journal of Educational Sciences*. 3(1). pp. 138–148.
14. Caplan, S.E. (2003) Preference for online social interaction: a theory of problematic Internet use and psychosocial well-being. *Communication Research*. 30. pp. 625–648.
15. Dubrovina, O.V. (2013) Vliyanie virtual'noy addiktsii na osobennosti Ya-kontseptsii lits yunosheskogo vozrasta [The influence of virtual addiction on the features of the self-concept of adolescents]. *Vestnik Ishimskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta im. P.P. Ershova*. 5(11). pp. 110–115.
16. Voyskunskiy, A.E. (2004) Aktual'nye problemy zavisimosti ot interneta [Topical problems of the Internet dependence]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 25(1). pp. 90–100.
17. Sengupta, A., Broyles, I., Brako, L. & Raskin, G. (2017) Internet addiction: Impact on academic performance of premedical post-baccalaureate students. *Medical Science Educator*. 28. pp. 23–26. DOI: 10.1007/s40670-017-0510-5
18. Zhou, D., Liu, J. & Liu, J. (2020) The effect of problematic Internet use on mathematics achievement: the mediating role of self-efficacy and the moderating role of teacher-student relationships. *Children and Youth Services Review*. 118(C). DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105372
19. Ravizza, S.M., Hambrick, D.Z. & Fenn, K.M. (2014) Non-academic internet use in the classroom is negatively related to classroom learning regardless of intellectual ability. *Computers & Education*. 78. pp. 109–114. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.05.007
20. Oskina, N.G. (2012) Problem of internet and computerization of teaching at the elementary-school age. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh – Psychopedagogy in Law Enforcement*. 3(50). pp. 57–59. (In Russian).
21. Raven, J. (2005) The Raven Progressive Matrices: a Review of National Norming Studies and Ethnic and Socioeconomic Variation Within the United States. *Journal of Educational Measurement*. 26(1). pp. 1–16. DOI: 10.1111/j.1745-3984.1989.tb00314.x
22. Galanov, A.S. (2003) *Psikhodiagnostika detey* [Psychodiagnostics of children]. Moscow: Sfera.
23. Bayanova, L.F. & Mustafin, T.R. (2013) Kul'turnaya kongruentnost' doshkol'nika v normativnoy situatsii i vozmozhnosti ee issledovaniya [Cultural congruence of a preschooler in a normative situation and the possibilities of its study]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika*. 4. pp. 70–75.
24. Koo, H.J. & Kwon, J.-H. (2014) Risk and Protective Factors of Internet Addiction: a Meta-Analysis of Empirical Studies in Korea. *Yonsei Medical Journal*. 55(6). Art. 1691. DOI: 10.3349/ymj.2014.55.6.1691
25. Seyrek, S., Cop, E., Sinir, H., Ugurlu, M. & Şenel, S. (2016) Factors associated with Internet addiction: Cross-sectional study of Turkish adolescents. *Pediatrics International*. 59(2). pp. 218–222. DOI: 10.1111/ped.13117
26. Yao, M.Z. & Zhong, Z.J. (2014) Loneliness, social contacts and Internet addiction: a cross-lagged panel study. *Computers in Human Behavior*. 30. pp. 164–170. DOI: 10.1016/j.chb.2013.08.007
27. Azmi, S.U.F., Robson, N. & Othman, S. (2020) Prevalence and Risk Factors of Internet Addiction (IA) Among National Primary School Children in Malaysia. *International Journal of Mental Health Addiction*. 18. pp. 1560–1571. DOI: 10.1007/s11469-019-00077-2

28. Cao, Q., An, J. & Yang, Y. (2020) Correlation among psychological resilience, loneliness, and internet addiction among left-behind children in China: a cross-sectional study. *Current Psychology*. 7. DOI: 10.1007/s12144-020-00970-3
29. Rikkers, W., Lawrence, D., Hafekost, J. et al. Internet use and electronic gaming by children and adolescents with emotional and behavioural problems in Australia – results from the second Child and Adolescent Survey of Mental Health and Wellbeing. *BMC Public Health*. 16(1). pp. 399. DOI: 10.1186/s12889-016-3058-1
30. Markov, A. (2011) *Evolutsiya cheloveka* [Human evolution]. Vol. 2. Moscow: AST.
31. Leung, L. & Lee, P.S.N. (2012) Impact of Internet Literacy, Internet Addiction Symptoms, and Internet Activities on Academic Performanc. *Social Science Computer Review*. 30(4). pp. 403–418. DOI: 10.1177/0894439311435217
32. Biederman, J., Monuteaux, M.C. & Doyle, A.E. (2004) Impact of executive function deficits and attention-deficit / hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 72. pp. 757–766. DOI: 10.1037/0022-006X.72.5.757
33. Kuo, S.-Y., Chen, Y.-T., Chang, Y.K., Lee, P.-H., Liu, M.-J. & Chen, S.-R. (2018) Influence of internet addiction on executive function and learning attention in Taiwanese school-aged children. *Perspectives in Psychiatric Care*. 54(4). pp. 495–500. DOI: 10.1111/ppc.12254

Received 21.11.2020; Revised 25.02.2021;
Revised 12.05.2021; Accepted 27.08.2021

Sergey V. Leonov – Associate Professor of the Department of Methodology of Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: svleonov@gmail.com

Anastasia A. Yakushina – Postgraduate student of the Department of Psychology of Education and Pedagogy of the Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University.

E-mail: anastasia.ya.au@yandex.ru

Irina S. Polikanova – Senior Researcher of the laboratory "Psychology of Professions and Conflict" of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: irinapolikanova@mail.ru

Victor A. Klimenko – Researcher of the Department of Methodology of Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Director of the REC "Siberian Center for Industrial Design and Prototyping" of Tomsk State University.

E-mail: klimenko@siberia.design

РЕЦЕНЗИИ

УДК 159.9

ЧТО ТАКОЕ СМЫСЛ ЖИЗНИ И КАК ЕГО ИЗУЧАТЬ? Рецензия на монографию К.В. Карпинского «Источники смысла жизни: новый метод психодиагностики личности»¹

В.А. Мазиллов^а

^а Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 150000, Россия, Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

Рецензия на книгу белорусского психолога К.В. Карпинского «Источники смысла жизни: новый метод психодиагностики личности». Книга не имеет аналогов среди обозримой тематической литературы и содержит новые теоретические идеи, оригинальные методические решения и богатый фактический материал, что в совокупности формирует новый взгляд на ключевые методологические вопросы психологии смысла жизни. В книге предлагается авторская методика «Источники смысла жизни». Методика по своим диагностическим (исследовательским) возможностям явно превосходит существующий инструментарий.

Ключевые слова: психология; смысл жизни; личность; К.В. Карпинский; психодиагностика; методы психодиагностики

Проблема смысла жизни издревле занимала не только выдающиеся ученые умы человечества, но и обыденное сознание практически каждого обывателя. Длительное время она относилась к ведомству философии, теологии и этико-мировоззренческих учений, и лишь с началом XX в. смысл жизни начал постепенно превращаться в предмет познания отдельных гуманитарных, социальных и естественных наук.

Без толики преувеличения можно утверждать, что в плеяде современных научных дисциплин, изучающих смысл жизни как специфический феномен человеческого бытия, ведущие позиции принадлежат психологии. В 20–30-е гг. прошлого века проблема смысла жизни впервые получила научно-психологическое освещение в избранных системах психологической мысли, прежде всего в индивидуальной психологии А. Адлера и аналитической психологии К.Г. Юнга. Уже к 50–60-м гг. XX в. она находилась в фокусе внимания наиболее известных и влиятельных исследовательских подходов и направлений психологической науки – как зарубежной (психо-

¹ Карпинский К.В. Источники смысла жизни: новый метод психодиагностики личности. https://www.researchgate.net/publication/351824368_ISTOCNIKI_SMYSLA_ZIZNI_NOVYJ_METOD_PSIHODIAGNOSTIKI_LICNOSTI

динамическое, экзистенциальное и гуманистическое направления), так и отечественной (деятельностно-смысловой подход). В 1970–1980-х гг. проблема смысла жизни приобрела широкое признание в академической психологии и составила неотъемлемую часть предмета ее фундаментальных отраслей – психологии личности, психологии индивидуальных различий, социальной психологии, психологии развития и, разумеется, общей психологии. В наши дни вопрос о смысле жизни в качестве центральной и узловой проблемы конституирует самостоятельные и высокоспециализированные отрасли науки, в первую очередь позитивную психологию.

Даже беглый взгляд на эволюцию исследований смысла жизни в психологии позволяет констатировать, что в данной области произошло немало прорывов и наблюдается видимый прогресс. Среди прогрессивных линий развития на современном этапе следует особо выделить переход к трактовке смысла жизни как системного – поликомпонентного и многоуровневого – психического образования. В соответствии с данной тенденцией понимание смысла жизни сдвигается от одномерных к все более многомерным моделям, предусматривающим множество его психологических свойств и требующим адекватных методов их психологического измерения.

Одной из последних печатных работ, ярко реализующих данную линию психологического анализа смысла жизни, является монография доктора психологических наук, профессора К.В. Карпинского «Источники смысла жизни: новый метод психодиагностики личности», выпущенная в 2021 г. научным издательством Гродненского государственного университета им. Янки Купалы (Республика Беларусь) [1]. Данная книга не имеет аналогов среди обозримой тематической литературы и содержит свежие теоретические идеи, оригинальные методические решения и богатый фактический материал, что в совокупности формирует новый взгляд на ключевые методологические вопросы психологии смысла жизни – вопрос о предмете (Что такое смысл жизни как психическое явление?) и вопрос о методе (Как психологически изучать смысл жизни?).

Психодиагностический жанр и выраженная прикладная направленность новой монографии не мешают К.В. Карпинскому поднимать и обсуждать серьезные методологические и теоретические вопросы, связанные с психологической природой и сущностью смысла жизни. С нашей точки зрения, весьма значимым для понимания предмета психологических исследований смысла жизни является четкое разграничение автором двух его аспектов, а именно формы и содержания. Формальный анализ ориентируется на решение вопроса: «Что есть смысл жизни?» – а его предметом становятся психические явления, механизмы и закономерности, характеризующие форму существования, развития и функционирования смысла жизни. Содержательный анализ, в свою очередь, ориентируется на решение вопроса: «В чем заключается смысл жизни?» – и предполагает его рассмотрение в качестве ядерного содержания внутреннего мира человека, которое определяет общую интенциональную направленность индивидуального сознания (мыслей, чувств, побуждений) и индивидуальной жизнедеятельности

(общения и деятельности). В современной психологии достаточно часто встречаются эмпирические исследования смысла жизни, которые ограничиваются оценкой только лишь его формы (например, в виде общего уровня осмысленности жизни и / или структуры смысловых ориентаций испытуемого), но упускают при этом его предметное (ценностное) содержание. Насколько психологически содержательным и глубоким является такой формальный, «бессодержательный» подход? — это, как нам представляется, вопрос не риторической, а методологической важности.

К.В. Карпинский в своей монографии дает вполне определенный и однозначный ответ на данный вопрос, проследив сложную диалектику соотношения формы и содержания смысла жизни как психического явления. С одной стороны, как подчеркивает автор, формальные свойства индивидуального смысла жизни производны от способа организации его содержания во внутреннем мире человека, т.е. в плоскости сознания и в структуре личности. К примеру, при учете меры однообразия / разнообразия содержаний, с которыми человек ассоциирует смысл своей жизни, выделяется формальное свойство «широта смысла жизни», а при оценке меры субъективной равнозначности / неравнозначности этих содержаний для человека выделяется свойство «иерархичность смысла жизни». Тем самым автор доказывает, что психологическое изучение формы смысла жизни невозможно без проникновения в его ценностное содержание. С другой стороны, индивидуальные особенности и различия формы (способа организации) этого содержания во внутреннем мире человека обуславливают содержательную уникальность смысла жизни. Например, если два человека связывают смысл своей жизни с содержательно одинаковыми ценностями, индивидуальная иерархия этих ценностей, в которой проявляется форма смысла жизни, создаст существенные содержательные различия. В целом вывод автора о высокой степени единства формы и содержания смысла жизни имеет большое практическое значение для психодиагностики, поскольку неукоснительным условием измерения формальных (структурных, темпоральных и т.п.) свойств индивидуального смысла жизни испытуемого становится предварительное выявление его содержания.

Важным результатом монографии, по нашему мнению, является очерчивание предметной области, проблемного поля, понятийного аппарата, теоретико-методологических оснований и методического арсенала довольно разрозненного массива эмпирических исследований, общей чертой которых является акцент на содержании смысла жизни. Ключевым и объединяющим для данных исследований является понятие «источники смысла жизни» (в англоязычной литературе – *sources of meaning in life*). Как показано К.В. Карпинским, общей чертой исследований данного научного направления выступает стремление к выявлению единичного, особенного и общего в содержании смысла жизни человека как индивидуальности, члена социальной группы, представителя общества, адепта культуры и современника исторической эпохи. Помимо индивидуальных, групповых, культурных и исторических вариаций источников смысла жизни особый

интерес для данного направления представляют проблемы детерминации содержательно определенного смысложизненного выбора и последствий данного выбора для развития, функционирования, благополучия и здоровья личности. Следует подчеркнуть, что линия психологического изучения источников смысла жизни как нельзя лучше согласуется с современными трактовками предмета психологии, в том числе с развиваемой нами методологической позицией, согласно которой таким предметом служит внутренний мир человека [2, 3].

Несмотря на то, что исследования смысла жизни, и в частности его источников, более продвинуты в зарубежной психологии, автор монографии последовательно придерживается методологии отечественной психологии. Как и в предыдущих монографических исследованиях К.В. Карпинского по смысложизненной проблематике, среди которых «Психология смысложизненного кризиса» [4], «Неоптимальный смысл: психологические тупики жизненного пути личности» [5] и др., изучение источников смысла жизни ведется им в методологической «оптике» культурно-исторического, деятельностно-смыслового и субъектного подходов. С этих методологических позиций автору удалось: показать, что индивидуальный смысл жизни является высшей психической функцией, а культурные ценности выполняют роль исторически выработанных «орудий», освоение которых помогает человеку в овладении натурально-стихийным процессом собственной жизни; обосновать, что именно ценности выполняют функцию источников смысла жизни в генетическом, функциональном и структурном аспектах; установить соотношение значений и объемов психологических понятий «ценность» и «источник смысла жизни»; выделить психологические особенности ценностей – источников смысла жизни (или, в терминологии автора, «смысложизненных», «смыслообразующих», «предельных» ценностей) на фоне прочих личностных ценностей; описать психологический механизм превращения «рядового» мотива деятельности в личностную ценность, а также ее последующей трансформации в ценность смысложизненного ранга.

Таким образом, методологический выбор привел автора к новым идеям, которые помогли в наведении концептуальных мостов между двумя близкими, но тем не менее до сих пор мало связанными областями психологических исследований: исследованиями ценностей и исследованиями источников смысла жизни. Кроме того, монография «Источники смысла жизни» наглядно демонстрирует эвристичность культурно-исторического и деятельностно-смыслового подходов, относящихся к «классике» отечественной психологии, в изучении сложных психических функций (смысла жизни), интегральных форм активности (жизнедеятельности) и высокоуровневых свойств человека (субъекта жизни).

Наряду с изложением теоретико-методологических основ в книге предлагается исчерпывающий обзор общих методических принципов и подходов, конкретных методик, частных методических приемов и техник, выработанных в области научно-психологических исследований и прикладной психодиагностики источников смысла жизни. Благодаря этому предлагае-

мая в книге авторская методика «Источники смысла жизни» создавалась с полным пониманием преимуществ и недостатков, возможностей и ограничений имеющихся зарубежных аналогов. Будучи по своему составу диагностическим комплексом (набором взаимосвязанных субтестов или модулей), данная методика вобрала как проверенные и зарекомендовавшие себя диагностические приемы, так и совершенно новые техники изучения смысла жизни. По этой причине она значительно выигрывает по своим диагностическим (исследовательским) возможностям на фоне существующего инструментария.

Отдельного внимания заслуживает тщательный подход автора к психометрической апробации и валидизации методики. Ввиду того, что методика «Источники смысла жизни» построена по модульному принципу и объединяет разнообразные техники и приемы эмпирического изучения смысловой сферы сознания и личности человека, автору пришлось изобретать достаточно нестандартные стратегии доказательства ее надежности и валидности. Так, в целях обеспечения содержательной, экологической и «лицевой» валидности методики пришлось вложить немало труда в разработку ее стимульного материала – стандартного перечня ценностей, которые в современной социокультурной ситуации принимаются людьми в качестве источников смысла своей жизни, а также потрудиться над доказательством культурной и индивидуальной репрезентативности этого материала. К слову, разработка методики по всем канонам психометрической надежности и валидности заняла у автора не один год и потребовала сбора эмпирических данных на многотысячной выборке респондентов. Позволим себе выразить надежду, что столь кропотливая разработка методики станет залогом эффективности ее применения в научно-психологических исследованиях, а также в деятельности практических психологов.

Разумеется, новая монография К.В. Карпинского не только предлагает решения для существующих теоретических и методических проблем, но и порождает много новых вопросов, которые не всегда получают достаточные ответы. В частности, не вполне ясным остается способ интеграции (синтеза) диагностических показателей, относящихся к частным психологическим свойствам смысла жизни, в рамках общего психологического диагноза. В предшествующих работах самого автора показано, что психологические свойства смысла жизни находятся в тесной взаимосвязи и вступают друг с другом в функциональное взаимодействие, от которого зависит характер влияния индивидуального смысла жизни на функционирование и развитие личности [6]. Учитывая данное обстоятельство, в монографии можно было бы отвести больше места для описания и интерпретации установленных эффектов взаимодействия между такими свойствами смысла жизни, как «широта и конфликтность», «широта и иерархизация» и т.д., тем более что учет данных эффектов способствует более точному и глубокому психологическому диагнозу. Возможно, предлагаемая методика была бы еще более технологичной и удобной в применении, если бы для каждого ее модуля прилагались не только стандартные стимульный мате-

риал, инструкция, алгоритмы расчета диагностических показателей и диагностические нормы, но и готовые бланки для работы (регистрации ответов) испытуемых. Впрочем, способность порождать вопросы следует считать скорее достоинством, чем недостатком любого научного труда.

В заключение нашего анализа отметим, что, несмотря на сложность затрагиваемых проблем, материал монографии изложен в хорошем научном стиле и доступным языком. В этой связи книга не только найдет благодарного читателя среди профессионалов в сфере академической и практической психологии, но также будет интересной и полезной для студентов психологических специальностей, представителей смежных наук и любого человека, задумывающегося о смысле собственной жизни.

Литература

1. Карпинский К.В. Источники смысла жизни: новый метод психодиагностики личности : монография. Гродно : ГрГУ, 2021. 219 с.
2. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология : учебник для академического бакалавриата. М. : Юрайт, 2015. 411 с.
3. Мазиллов В.А. Внутренний мир человека как предмет психологической науки // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 4. С. 177–185.
4. Карпинский К.В. Психология смысложизненного кризиса : монография. Гродно : ГрГУ, 2019. 623 с.
5. Карпинский К.В. Неоптимальный смысл: психологические тупики жизненного пути личности : монография. Гродно : ГрГУ, 2016. 539 с.
6. Карпинский К.В. Функциональная взаимозависимость психологических свойств смысла жизни // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Т. 6, № 2. С. 14–30.

Мазиллов Владимир Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

E-mail: v.mazilov@yspu.org

For citation: Mazilov, V.A. What is the Sense of Life, and How Can We Study It? Review of the monograph: Sources of the sense of life. A new method of personality psychodiagnostics, by K.V Karpinskij. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2021; 81: 228–234. doi: 10.17223/17267081/81/12. In Russian. English Summary

What is the Sense of Life, and How Can We Study It? Review of the monograph: Sources of the sense of life. A new method of personality psychodiagnostics, by K.V Karpinskij

V.A. Mazilov^a

^a Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, 180/1, Respublikanskaya Ave., Yaroslavl, 150000, Russian Federation

Abstract

The article is a review of the book "Sources of the meaning of life: a new method of personality psychodiagnostics" by the Belarusian psychologist K.V. Karpinskij. It is argued that the meaning of life became the subject of special psychological research only in the

20th century. In recent years, there have been many breakthroughs in this area, and undoubted progress is visible. There was a transition to the interpretation of the meaning of life as a systemic, that means, in other words, multicomponent and multilevel mental education. In his previous works K.V. Karpinskiy subjected the problem of the psychology of the meaning of life to a comprehensive analysis. This book has no analogues among the observable thematic literature and contains new theoretical ideas, original methodological solutions and rich factual material, which together form a new look at the key methodological issues of the psychology of the meaning of life. First of all, this is a question about the subject and method of research. Despite the fact that the study of the psychology of the meaning of life is largely represented in foreign psychology, the author of the monograph consistently adheres to the methodology of Russian psychology. The book offers the author's methodology "Sources of the meaning of life", which was created with a full understanding of the advantages and disadvantages, opportunities and limitations of existing foreign analogues. Being a diagnostic complex in its composition, this technique has incorporated proven diagnostic techniques, as well as completely new techniques for studying the meaning of life. The methodology clearly surpasses the existing tools in its diagnostic (research) capabilities.

Keywords: psychology; meaning of life; personality; K.V. Karpinskiy; psychodiagnostics; methods of psychodiagnostics

References

1. Karpinskiy, K.V. (2021) *Istochniki smysla zhizni: novyy metod psikhodiagnostiki lichnosti* [Sources of the meaning of life: a new method of personality psychodiagnostics]. Grodno: GrSU.
2. Shadrikov, V.D., Mazilov, V.A. (2015) *Obshchaya psikhologiya* [General Psychology]. Moscow: Yurayt.
3. Mazilov, V.A. (2017) The Person's Inner World as a Subject of Psychological Science. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 4. pp. 177–185. (In Russian).
4. Karpinskiy, K.V. (2019) *Psikhologiya smyslozhiznennogo krizisa* [Psychology of life-meaning crisis]. Grodno: GrSU.
5. Karpinskiy, K.V. (2016) *Neoptimal'nyy smysl: psikhologicheskie tupiki zhiznennogo puti lichnosti* [Non-optimal meaning: psychological dead ends of a person's life path]. Grodno: GrSU.
6. Karpinskiy, K.V. (2013) Functional interdependence of psychological properties of the meaning of life. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya – Theoretical and Experimental Psychology*. 6(2). pp. 14–30. (In Russian).