

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

№ 85

**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
2022



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 05.10.2022 г. Формат 70х100^{1/16}. Усл.-печ. л. 16,6. Тираж 50 экз. Заказ № 5172. Цена свободная.

Дата выхода в свет 07.10.2022 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, 2022

ABOUT SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

Founder – Tomsk State University

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

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

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

Language: Russian, English

Publications are on non-commercial basis (FREE).

Open access

Term of publication: 3–12 months

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

Contact the Journal

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

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

Editor-in-Chief – 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 05.10.2022. Format 70x108¹/₁₆. Conventional printed sheets 16,6. Circulation – 50 copies. Order N 5172.

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

Сизикова Т.Э. «Единица анализа» Л. С. Выготского и «модальность» Н. Гартмана	6
Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н. Способности как объяснительное понятие в современной психологии	35
Кабрин В.И. Коммуникативная психосемантика когнитивно-ноэтического развития личности	51
Павлова Е.В. Пространственно-временные характеристики состояния вовлеченности: проблемы диагностики и управления	72
Баланев Д.Ю., Смешко Е.В., Кох Д.А. Диагностические возможности программно-аппаратного комплекса «Двигательные компоненты процесса решения познавательной задачи»	100

Социальная психология

Реан А.А., Егорова А.В., Коновалов И.А., Кузьмин Р.Г. Подростковая агрессия в отношении учителя: опыт столкновения и связь с личностными факторами	118
---	-----

Психология развития. Акмеология

Мухамедрахимов Р.Ж., Кагарманов Д.И., Сергиенко Е.А. Анализ показателей модели психического у детей в биологических семьях и доме ребенка.....	144
---	-----

Краткие сообщения

Шипкова К.М. Латерализация слухоречевой асимметрии при афазических расстройствах и ее влияние на эффективность дихотического прослушивания серий односложных слов и динамику восстановления речи	162
Перикова Е.И., Блинова Е.Н., Андрищенко Е.А. Влияние обучающей среды на имплицитное и эксплицитное научение новым словам: результаты пилотажного исследования	174
Красноярцева О.М., Найман А.Б. Психосемантические маркеры дефицитарности компонентов саморегуляции в ситуациях нарастающей неопределенности	190

CONTENTS

General psychology and psychology of the person

Sizikova T.E. "Unit of Analysis" L.S. Vygotsky and "Modality" N. Hartman	6
Mazilov V.A., Slepko Y.N. Abilities as explanatory concept in modern psychology	35
Kabrin V.I. Communicative Psychosemantics of Cognitive-Noetic Development of the Personality	51
Pavlova E.V. Spatial and Temporal Characteristics of the State of Involvement: Problems of Diagnosis and Management	72
Balanev D.Yu., Smeshko E.V., Koch D.A. Diagnostic Capabilities of the Software-Hardware Complex "Motor Components of Cognitive Problem Solving"	100

Social Psychology

Rean A.A., Egorova A.V., Konovalov I.A., Kuz'min R.G. Adolescent Aggression towards Teachers: Experience of Victimization and Connections with Personality Factors	118
---	-----

Psychology of Development. Acmeology

Muhamedrahimov R.J., Kagarmanov D.I., Sergienko E.A. Analysis of the Theory of Mind Indicators in Children from Biological Families and a Baby Home.....	144
---	-----

Work in Progress

Shipkova K.M. Lateralization of Auditory Speech Asymmetry in Aphasic Disorders and the Influence of Its Vector on the Efficiency of Dichotic Listening to a Series of C-V-C Words and the Dynamics of Speech Recovery	162
Perikova E.I., Blinova E.N., Andriushchenko E.A. The Influence of the Learning Environment on Fast Mapping and Explicit Encoding of New Vocabulary: Results of a Pilot Study	174
Krasnoryadtseva O.M., Najman A.B. Psychosemantic Markers of Deficiency in Self-Regulation Components during Situations of Increasing Uncertainty	190

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9

«ЕДИНИЦА АНАЛИЗА» Л.С. ВЫГОТСКОГО И «МОДАЛЬНОСТЬ» Н. ГАРТМАНА

Т.Э. Сизикова¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Россия, 630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28

Резюме

Актуальность. Статья посвящена обоснованию идентичности способа исследования целостности психики в антропологическом проекте Л.С. Выготского «одной психологии» и критической онтологии Н. Гартмана. Данное исследование соответствует запросу времени на научные исследования в рамках постнеклассического типа научной рациональности. **Проблематизация.** В психологии сложилась ситуация многих рабочих онтологий, расширяющих свои границы до общей онтологии, что вносит рассогласования в психологические воззрения. Мы имеем разные объяснения психики и множество методов ее развития. В реальности же психика одна, и это не отрицает множественности методов. Поиск решений вопроса в онтологии целостности позволяет найти «одну» психологию и адекватным редукциям частных психологий занять свое место. **Цель исследования:** раскрыть суть «единиц анализа целого» Л.С. Выготского, отделить от «единиц анализа» в деятельном подходе и провести параллели с «модальностью» у Н. Гартмана для обоснования пути разработки «одной» психологии с опорой на всеобщую онтологию. **Метод:** теоретический сравнительный анализ двух ключевых понятий. **Результаты.** Доказано, что культурно-историческая психология Л.С. Выготского и критическая онтология Н. Гартмана соответствуют постнеклассическому типу научной рациональности и могут быть взаимно полезны для решения задач развития психологии и философии. Культурно-историческая психология с помощью критической онтологии восстанавливает свои онтологические корни, в ответ она помогает глубже раскрыть душевный, психологический слой бытия в критической онтологии, которому Н. Гартман уделил мало внимания. **Ключевые выводы:** 1) концептуальными точками пересечения взглядов Л.С. Выготского и Н. Гартмана являются «единство аффекта и интеллекта», единство познающего и познаваемого, «вершинная» роль личности; 2) качественные характеристики двух понятий «единица анализа целого» у Л.С. Выготского и «модальность» у Н. Гартмана схожи; на основе этого сделано предположение о возможности в культурно-исторической психологии под «единицами анализа целого» понимать модальность, а не единицу целого; 3) понятия «единицы целостности (целого)» (деятельностный подход) и «единицы анализа целого» (культурно-историческая психология) не являются взаимозаменяемыми; в деятельностном подходе нормативная база понятия остается размытой; 4) на основании идентичности корневых понятий двух теорий (Л.С. Выготского и Н. Гартмана) раскрыты перспективы развития психологии:

более четкое выделение границ культурно-исторической психологии и качественное отделение ее от всех других психологий без возможности смешивания и подмен; возможность анализа культурно-исторической психологии, исходя из всеобщей онтологии, открытие новых «единиц анализа целого» (модальностей), построение связей между ними; развитие новой психологии – модальной психологии, на фундаменте культурно-исторической психологии; утверждение онтологической завершенности культурно-исторической психологии и встраивание психологии в один ряд с другими науками в рамках всеобщей онтологии, что позволяет нормативно выстраивать трансдисциплинарные связи.

Ключевые слова: культурно-историческая психология; деятельностный подход; критическая онтология; единица анализа целого; модальность; онтология; постнеклассический тип научной рациональности

Введение

В настоящее время в психологии сложилась ситуация множественности онтологий. Почти каждый подход, концепция выстраивает свою частную онтологию, стремясь расширить ее границы до общей. Обращение к критической онтологии Н. Гартмана (Гартман, 2003) создает условия для разработки модальной психологии на фундаменте культурно-исторической психологии, отвечающей антропологическому запросу современности – саморазвитию самоорганизующейся личности в новой цифровой среде, с одной стороны, свертывающей когнитивные и личностные процессы до алгоритма, с другой – увеличивающей степени свободы и расширяющей пространство выбора. Почему на фундаменте культурно-исторической психологии? Потому что именно в данной психологии применен анализ психики с помощью «единиц анализа целого», что соответствует постнеклассическому типу научной рациональности (Стёпин, 2006) и является иной плоскостью исследования объекта по отношению к единицам целого, рассматриваемым в других подходах психологии, например деятельностном. Обращаясь к единицам анализа целостности в культурно-исторической психологии, мы с очевидностью находим параллели с модальностью, представленной в критической онтологии Н. Гартмана, что позволяет связать между собой оба знания и раскрыть возможности развития психологии на фундаменте всеобщей онтологии. Вводя в научное знание стремление к «одной психологии», Л.С. Выготский показал способ исследования психики в качестве целого, за которым в непрописанном виде стояла фундаментальная онтология. Рассмотрим более подробно выдвинутый нами тезис.

Историческая ситуация первой трети прошлого века (Гальперин, Ждан, 1992) породила и объединила многие антропологические проекты, которые смогли повлиять на смену парадигмы в гуманитарных науках только в настоящее время, а именно становление и утверждение норм и правил исследования целостности. Поворот от гносеологической плоскости объекта к онтологической является необходимым в науке для достижения полноты знания. За столетие большинство научных исследований сосредоточивалось на выявлении и анализе, поиске применения и развития механизмов, средств,

процессов, видов, форм объекта, изменении его состояний и исполнении определенных функций. Суть же исследуемого объекта оставалась в интуитивном слое исследователя, незримо ведя его к открытиям новых связей в объекте и между объектами. К онтологической плоскости исследования целостности относятся субстратная единица как единица сущности, единица целостности, модальность. Ортогонально, в гносеологической плоскости исследования целостности, выделяются субстратная единица как способ исследования сущности, единица анализа целого, модальность как форма (вид) исследования целого. Противоречия нет в том, что сущность (целостность) объекта одна, а способы ее познания и представления разные в рамках одного объекта, одной научной дисциплины. Так, например, в исследованиях В.П. Зинченко (Зинченко, 2010) рефлексивный слой сознания составляют смысл и значение. По способу выделения, как мы считаем, они являются единицами анализа целостности, но, как они представлены в концепции В.П. Зинченко, – единицами целостности слоя. Следует отметить, что субстратная единица не эквивалентна единице целостности. В концепции А.С. Шарова субстратной единицей является граница (Шаров, 2009). В наших исследованиях рефлексии субстратными единицами рефлексии являются «разрыв–ресурс», «отождествление–разотождествление». Рассматривая модальности рефлексии, мы наряду с модальностями возможного, необходимого, действительного и их противоположностями выделили еще 12 модальностей второго ряда и 220 модальностей третьего ряда. Это позволило целостность рефлексии представить в виде триангулярной полимодальной сети (Сизикова, 2018, 2019).

Все три способа – субстратную единицу, единицу анализа целостности и модальность – необходимо применять в исследовании объекта как целого. Часто бывает, что исследователь расширяет границы применяемого способа и тем самым перекрывает границы другого. Подобное может подтвердить или запутать выявление сущности, а также привести к новым перспективам исследования. Именно для последнего мы проведем анализ двух антропологических проектов, выделив в них общее в отношении понимания и применения единицы анализа целостности и модальности. Один проект – взгляды Л.С. Выготского на целостность психики – условно обозначим как проект «одной психологии», другой – критическая онтология Н. Гартмана. Общими для проектов являются: исторические условия поиска нового, способствующие общности мировоззренческих и концептуальных позиций; обращение к онтологии, исследованию целостности; выделение способа исследования целостности.

Исторические условия поиска нового, способствующие общности мировоззренческих и концептуальных позиций

Исторические условия

Историческое положение начала прошлого века С.А. Смирнов охарактеризовал как антропологический кризис, «в котором представители раз-

ных наук пытались начать мыслить по-иному, и это “иное” заключалось в преодолении разного рода редукций и спекуляций, западной и отечественной спекулятивной метафизики и квазидуховной религиозности, модерна, соборности и всеединства, того, что уводило от понимания человека» (Смирнов, 2020). К представителям нового мышления им были отнесены братья Бахтины, Л. Выготский, О. Мандельштам, С. Эйзенштейн, П.А. Флоренский, Г. Шпет, Л. Пумпянский, М. Каган, П. Сорокин, О. Фрейденберг, Б. Пастернак и другие, среди западных ученых – М. Хайдеггер, М. Шелер, Э. Кассирер, Л. Витгенштейн, Н. Гартман и др. «Главной задачей была выработка новых средств анализа, позволяющих человеку адекватно понимать самого себя. Каждый представитель антропологического поворота осуществлял свой авторский поиск новой парадигмы мышления и действия. Отказ понимать человека как объект и отказ от редукции человека к индивиду объединяют многих этих авторов. Ими осуществляется попытка понимания человека как каждый раз перестраивающего себя» (Смирнов, 2020).

Общие мировоззренческие, концептуальные позиции Л.С. Выготского и Н. Гартмана.

1. Общность мировоззренческой позиции. Критики и сторонники взглядов Л.С. Выготского и Н. Гартмана пытались определить, какую мировоззренческую позицию занимают ученые. Мы склонны считать, что Л.С. Выготский опирался на позиции Спинозы (Майданский, 2008; Sizikova, 2021), а Н. Гартман – на Платона (Слинин, 2003). Я.А. Слинин (2003), осторожно относит Н. Гартмана к платонизму, поясняя, что «не совсем понятно, почему Гартман так боится платонизма. Ведь это вполне почтенная точка зрения, тем более что он к ней явно тяготеет, не желая в том себе признаться» (Слинин, 2003, с. 46). Закономерно встает вопрос об общности взглядов Платона и Спинозы. В философии взгляды Спинозы традиционно относят к материализму, а Платона к идеализму, противопоставляя между собой в рамках одного направления – монизма. Приведенные ниже исследования стирают грани столь явной категоричности. В рамках данной статьи существенным является апеллирование к тому, что Платон и Спиноза выделяли субстанциональные и модальные аспекты бытия схожим образом.

У Платона субстанциональные объекты – это умопостигаемые вечные неизменные бестелесные идеи – сущности. Отношения между идеями иерархичны, и идеи невозможно постичь чувственным образом. У Спинозы единая субстанция представлена в виде Бога, и «кроме Бога никакая субстанция не может ни существовать, ни быть представляема» (Спиноза, 1957, с. 372). Идеи ли это или Бог, суть идеального, могущего быть познанным, схожа у двух философов. Полагая субстанцию как всеобщее идеальное, они в ее познании отдавали приоритет разуму, интеллекту, рациональному способу. Необходимо определить те познавательные формы, в которые возможно уложить рациональные представления о субстанции. У Платона это понятия, знания, а у Спинозы – атрибуты, модальности (модусы). Общим строгим требованием к понятию и модальности (модусу) являлось отражение целостности познаваемой субстанции (идеи, атрибута). Часто

сторонники деятельностного подхода в дискуссиях задают вопрос: «Что же есть целое?» Определение Платоном целого через его свойства, по нашему мнению, лучше других определений дает четкое представление о целом. Целое обладает следующими свойствами: «1. Целое не есть многое и не есть все. 2. Целое есть некое идеальное единство, не делящееся на пространственно-временные отрезки. 3. Целое делится на такие части, которые несут на себе энергию целого, и в таком случае они уже не пространственно-временные отрезки, но идеальные моменты в единстве целого. 4. Целое, не будучи вещью и явлением, но идеальным единством, не подчиняется и обычным категориям вещи; оно может одновременно быть в двух, не будучи в каждом в отдельности; оно может быть во многом, не делясь по этим многим и не тратя своей энергии через это распределение, и т.д.» (Лосев, 1993, с. 375). Спиноза полагает модальный принцип как принцип различения в «природе порождающей» «природы порожденной», т.е. модальной природы, которая может обрести действительность через факт эмпирического существования, который не включен в сущность вещей (Гаджикурбанов, 2014). Модальность – это то, с помощью чего и как можно познать сущность. Чувственному познанию оба философа отводили второстепенную роль, причем с подчеркиваем возможных искажений сущности.

Не только существование реального объективного мира, подлежащего познанию и не могущего быть подлинно познанным (Гаджикурбанов, 2016) роднит Платона и Спинозу, а также, вслед за ними, Н. Гартмана и Л.С. Выготского. Рациональный диалектический способ познания двух философов схож. Этот способ изложен Платоном в диалоге «Парменид» (Платон, 1993). В этом способе в гармоничном переплетении представлены средства дифференциально-системного характера, другие относятся к исследованию целостности.

Таким образом, в отношении самого наличия субстанции, ее познаваемости и способа познания взгляды Платона и Спинозы подобны друг другу. А.Д. Майданский, проводя сравнительный анализ взглядов Спинозы, Л.С. Выготского и К. Маркса, приходит к заключению: «То, что Спиноза показал “в плане философском”, Выготский стремился обосновать в психологической теории и экспериментах. Всю свою недолгую жизнь Выготский работал над созданием научной системы, “где все соотнесено к одному”, имея перед глазами “Этику” в качестве “наилучшего образца истины” и образ ее творца, Спинозы, как пример “этически совершенной личности”» (Майданский, 2008, с. 126). Характерный для Спинозы и Л.С. Выготского способ познания А.Д. Майданский описал так: «Надлежит установить единую субстанцию всех психических явлений – от элементарных до самых высших, – а затем проследить, как эта субстанция выражает себя в тех или иных своих “модальностях” – в частности в эмоциях» (Майданский, 2008, с. 123). Л.С. Выготский, пытаясь раскрыть онтологию психологии, незримо придерживается спинозовского взгляда о едином. И, по сути своей, горячо любя Спинозу, по нашему мнению, берет для новой психологии свойства модальности и присваивает их «единице анализа» целого. В представлении

Спинозы о модусах ярко прослеживается, что модус – это проявление единой субстанции, форма ее познания. Основными модусами (модальностями) для Спинозы являются необходимое и невозможное, случайное и возможное в отношении к познаваемой и непознаваемой реальности. Такое отношение и понимание модальностей, модуса характерны для онтологии Н. Гартмана. Утверждение Спинозы, что только в одном познании существуют средства против аффектов (Спиноза, 2019), поддерживается в концепции Л.С. Выготского о связи аффекта и интеллекта и в концепции Н. Гартмана, считавшего, что «обычно в жизни познание выступает как последующее или даже постоянно выполняемое возвышение эмоционально испытанного и пережитого до объективности <...> Эмоционально-трансцендентные акты предоставляют опору познанию, именно давая уверенность в реальности познаваемого мира в целом» (Гартман, 2003, с. 461–462).

2. Для обоих проектов характерно обращение к психической, духовной жизни. О концепции Н. Гартмана С.А. Шатохин писал, что «в 1933 г., в монографии «Проблема духовного бытия», Гартман возвращается к данной проблематике (духовного бытия. – Т.С.). Материальные вещи – не только объекты восприятия, но также предметы деятельности, страданий и желаний людей. Поэтому, «когда занимаются реальностью вещей, то тем самым занимаются и реальностью человеческих судеб, отношений, конфликтов, реальностью исторических событий, т.е. реальностью не только материального, но и духовного мира»¹ (Шатохин, 1972, с. 83). Продолжая, С.А. Шатохин приводит следующие цитаты Н. Гартмана: «В 1938 г., во втором томе онтологии, посвященном анализу модальных категорий, Гартман вновь обосновывает свое стремление дать “новое представление о месте человеческого духа и его активности в лишенном духа и детерминированном законами мире. Судьба и поле действия духа – реальный мир”² <...> В 1949 г. в работе “Старая и новая онтология” Гартман с новой силой обосновывает этот тезис: “Новое понятие реальности связано не с материальностью и пространственностью, а исключительно с временностью, процессуальностью, индивидуальностью”» (Шатохин, 1972, с. 85). Для Н. Гартмана психический (третий – в слоистом строении реальности) и духовный (четвертый) слои есть реальная реальность, причем это слои высшие, в которых личность, индивидуальность, культура являются как основным содержанием, так и ключевыми понятиями, подлежащими исследованию с помощью модального анализа.

Психологию Л.С. Выготского называют «вершинной психологией» где в качестве вершины выступает личность. Мы поддерживаем взгляды Е.М. Осипова, считающего, что Л.С. Выготскому «...построение картины реальности, в которой субъект и объект принципиально разделены, а субъективное является лишь отражением или сопровождением объективного,

¹ Hartmann N. Das Problem des geistigen Seins (Berlin–Leipzig, 1933). *Voir, du même auteur, Neue Wege der Ontologie.* (1942): 33–44.

² Hartmann N. (1938). *Möglichkeit und Wirklichkeit.* Meisenheim am Glan.

принципиально неприемлемо. Не допускается даже параллельное существование индивидуальной психики и системы социальных отношений. Они могут существовать только как непрерывно взаимодействующее единство, подчиненное одним и тем же законам. В противном случае психология в концепции Л.С. Выготского утрачивает собственный предмет» (Осипов, 2014, с. 91), – и далее: «Личность в культурно-исторической концепции предстает как абстрактная, социальная по происхождению форма, изначально внешняя по отношению к индивиду. Конкретный субъект через обращение к этой форме как к инструменту преобразования собственной психики приходит, во-первых, к овладению собственным поведением и, во-вторых, к построению своих уникальных отношений с той исторической и социальной ситуацией, в которой он находится» (Осипов, 2014, с. 113).

Таким образом, из анализа работ Н. Гартмана и Л.С. Выготского следует, что оба ученых в ядре своих научных концепций в том или ином проявлении придерживались идеи целостности, отводя ведущую роль культуре и личности.

3. Оба проекта актуальны в настоящее время

Культурно-историческая психология Л.С. Выготского породила разные взгляды на степень ее завершенности (М.Г. Ярошевский, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин), а также множество интерпретаций и искажений. А.Р. Лурия утверждал, что «Л.С. Выготский успел создать психологическую систему, которая до сих пор не изучена полностью» (Лурия, 1982, с. 44). Л.С. Выготский мечтал о единой, одной психологии и, видимо, поэтому не давал уточняющего (культурно-историческая) названия разрабатываемой им психологии. По настоящее время этот проект оказался не в полной мере реализован и понят. Из психологии Л.С. Выготского выделились, по нашему мнению, три подхода: культурно-исторический, СНАТ (культурно-историческая теория деятельности), деятельностный. Каждый из них имеет свои ограничения, наиболее ярко выявившиеся в настоящее время в связи со сменой типа научной рациональности. У культурно-исторического подхода размыты границы, СНАТ раскрывает антропологический аспект психологии, деятельностный подход не охватывает своими объяснительными принципами, например, сферу общения, которая не касается деловых отношений, чувственную сферу, которую невозможно без большого труда объяснить через деятельность, и многое другое. Своеобразные попытки объединения представителей трех подходов делает Международное общество культурно-деятельностных исследований (ISCAR). Но пока психика не будет исследоваться как целое реально, а не провозглашенно, психология будет существовать во множестве частных онтологий.

Д.Б. Эльконин в 1981 г. обозначил культурно-историческую психологию как неклассическую науку: «Для Выготского психические функции даны в форме социальных отношений, которые выступают источником возникновения и развития самих этих функций у человека. Это положение представляется принципиально важным – в нем содержится новый, не

классический подход к сознанию» (Эльконин, 1981, с. 180), – что являлось на то время современным. Сегодня идеи и концептуальные положения Л.С. Выготского можно отнести к постнеклассическому типу научной рациональности на том основании, что в эпоху неклассического типа научной рациональности идея единства, целостности не получила должного к себе внимания, а также не стала фундаментальным объяснительным принципом. Мы наблюдаем удивительное явление жизни культурно-исторической психологии: каждая эпоха (классическая, неклассическая, постнеклассическая) может уверенно присвоить себе в качестве актуальных идеи, теоретические положения, законы развития, единицы анализа и другое, то глубоко, то штрихами раскрытое в трудах Л.С. Выготского.

О критической онтологии Н. Гартмана С.В. Чебанов говорил, что это последняя в европейской традиции онтология, и эта «...новая онтология Гартмана привлекает особое внимание. Наиболее яркой чертой философии Гартмана при этом является выделение разных слоев онтологии, а не признание однородности бытия. Такая слоистость прослеживается им не только в онтологии, но в этике и эстетике» (Чужов, Чебанов, 2014, с. 44).

Г.Г. Кравцов писал: «Чтобы выйти за рамки той или иной теории, нужно исчерпать ее возможности. Возможности культурно-исторической концепции еще не исчерпаны, и, соответственно, ближайшей задачей научных поисков в области психологии развития должно быть освоение на современном уровне и в современном социальном контексте культурного и научного наследия, оставленного нам Л.С. Выготским» (Кравцов, 2009, с. 87). Не исчерпаны возможности и критической онтологии в разных науках. Для психологического знания применение данной онтологии в русле дальнейшего развития культурно-исторической психологии является новым и необходимым, позволяя психологии опираться на онтологический фундамент всеобщего и исследовать феномены психики в их целостности.

Критический взгляд может заметить, что концепция Л.С. Выготского динамична, он призывал к «необходимости исследовать психологические процессы не в готовом виде, как предметы, а генетически, как процессы» (Эльконин, 1981, с. 179), онтология же сама по себе статична, поэтому сравнение двух концепций, осуществляемое в данной статье, строится исходя из разных оснований, что недопустимо. В данном случае такое критическое замечание является неправомерным. Критическая онтология Н. Гартмана целостна, в ней как единое выступают гносеологическое (как?) и онтологическое (что?). В разработанной слоистой структуре бытия существуют переходы внутри слоя между ступенями, разные виды бытия в зависимости от разных условий могут трансформироваться и пр. Эту онтологию можно назвать динамической, она разрушила некоторые классические представления об онтологии бытия как статики. Для Н. Гартмана, как и для Л.С. Выготского, важно познание живого – живого бытия, живого познания, живого движения, живой речи и прочего – что актуально в наши дни, особенно в вопросах самоорганизации и самореализации личности.

Обращение к онтологии, позволяющей исследовать целостность

Нет данных, был ли знаком Л.С. Выготский с работой Н. Гартмана «К проблеме реальности, философские лекции», опубликованной в 1931 г., раскрывающей основные предпосылки критической онтологии и модального анализа (труд Н. Гартмана «К основоположению онтологии» вышел в 1935 г., когда Л.С. Выготский уже не мог ознакомиться с ним), но, как утверждает П.Г. Щедровицкий, «многочисленные предисловия к изданию новых работ в 20–30-е гг. показывают, что он (Выготский. – Т.С.) был активно вовлечен в круг современных научных дискуссий» (Щедровицкий, 2018), и работы Н. Гартмана, вышедшие в 20–30-х гг., такие как «Основные черты метафизики познания» (1921), «Этика» (1926), «Систематическая философия в собственном изложении» (1931), «Проблема духовного бытия. Исследования по основам философии истории и гуманитарных наук» (1933) могли быть доступны Л.С. Выготскому. Не знаем, знаком ли был Н. Гартман с фундаментальной работой Л.С. Выготского «Мышление и речь» (1934). Однако эти два проекта имеют много общего в предложениях по решению методологических вопросов науки.

Для обоих проектов характерно единство познающего и познаемого в реальном мире. Онтологически первичным в двух проектах является не противоположность субъекта и объекта.

П.Я. Гальперин указывал, что «...подлинным источником “открытого кризиса психологии” был и остается онтологический дуализм – признание материи и психики двумя мирами, абсолютно отличными друг от друга. <...> материальный процесс и ощущение, материальное тело и субъект оставались абсолютно – *toto genere* – разными, несовместимыми, и никакая эволюция не может объяснить переход от одного к другому, хотя и демонстрирует его как факт. И в самом деле, если мыслить их как абсолютно противоположные виды бытия, то этот переход действительно понять нельзя» (Зинченко, Мещеряков, 2000, с. 3). Основной вопрос как философии, так и психологии – это отношение идеального и реального. Психическое бытие для Н. Гартмана, как и для Л.С. Выготского, – реально. Таким образом, вопрос отношения субъекта и объекта решался противоположно картезианцам.

Н. Гартман признавал существование «единой субстанции» в виде слов (Гартман, 2003), в которых суть может быть познаваема, но навряд ли познана. По его мнению, «реально существующий субъект и реально существующий объект включены в охватывающую их обоих общую сферу реального бытия; в ней снимается то изолирование субъекта от объекта, из которого исходила “феноменология познания”. Для анализа проблемы познания надо было исходить из противоположности субъекта и объекта со всеми вытекающими отсюда апориями. Но это “искусственная установка” теории познания; онтологически первичной является не противоположность субъекта и объекта, а единство познающего субъекта и объекта в едином реальном мире» (Горнштейн, 1969, с. 60).

Е.Е. Кравцова отмечала, что в работах Л.С. Выготского нет противостояния между субъектом и объектом. «В этой новой науке (физике. – Т.С.) нет противопоставления объекта и субъекта, нет противостояния экспериментатора и испытуемого, нет довлеющей доказательной силы математики. <...> В ней (психологии Л.С. Выготского. – Т.С.) так же, как и в неклассической физике, нет отделенности экспериментатора от испытуемого. В ней действуют иные законы, которые позволяют экспериментально изучать человеческий путь развития и рассматривать человека как неповторимую индивидуальность» (Кравцова, 2012, с. 61). Р.М. Фрумкина подчеркивала, что «...по мнению Выготского, если роль социальной среды определяет человеческую психику исчерпывающим образом, то необходимо, во-первых, детально исследовать сам этот процесс, а во-вторых – создать психологию и педагогику, которая решала бы задачу активного формирования нового человека с помощью этой новой среды» (Фрумкина, 2006, с. 21).

Различение в реальном мире эмоционально-трансцендентных актов и познания и в то же самое время их единство также характерны для обоих проектов:

Для Н. Гартмана единство «в-себе-бытия» реального мира, включающего эмоционально-трансцендентные акты и познание, которое обладает сущностной особенностью, отличающей его от других актов сознания тем, что если мыслить или представлять себе можно что угодно, то познавать можно только то, что есть независимо от познания. Если познание есть, то оно обязательно является познанием того, что есть «в себе» (Горнштейн, 1969, с. 58). «Ведь имеются и такие содержания сознания, которые не истекают из опыта, будучи не познанием, а, например, свободной выдумкой, конструированием, фантазией или даже ошибочным допущением. По его мнению, разобраться в том, что содержится в нашем сознании, – дело гораздо более трудное, чем познать окружающий нас мир» (Слинин, 2003, с. 35). Для Л.С. Выготского «чувства представляют собой нечто большее, чем аккомпанемент, сопровождающий те или иные жизненные акты. Они вносят весомый вклад в создаваемую человеком всегда пристрастную картину мира, в управление поведением и деятельностью. Эта их роль далеко не всегда сочетается и согласуется с регулирующими функциями интеллекта: каждый на своем опыте знает состояния, когда ум с сердцем не в ладу» (Выготский, Лурия, 1993, с. 251); «...во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее» (Выготский, 1996, с. 19). Единство аффекта и интеллекта является единицей анализа целостной психики, на каждой стадии ее развития проявляются характерные этой стадии особенности эмоционально-волевой сферы и мышления.

Понимание роли личности в бытии у Н. Гартмана и Л.С. Выготского вполне схожи.

Третий, по Н. Гартману, психический слой бытия наполнен персоной, личностью, осуществляющей акт познания, сохраняющей тождество и единство апперцепций. По его мнению, личность должна «объединять себя

в единство и целостность» с помощью «идентификация себя-с-самим-собой». «...в *Philosophie der Natur* (1940) Хартманн анализирует форму устойчивости таких сущностей, как личность или самость, в онтологической сфере реального существа (время, пространство, естественное становление и меняющиеся социальные и культурные условия). Отказываясь от абсолютной субстанциальности, Хартманну удается “изолировать” высокодинамичные формы относительной онтологической длительности. Среди них последовательность личности, т.е. процесс повторного утверждения тождества “я” с серией прошлых “я”. Эта деятельность конкретно осуществляется посредством вставки биографического содержания, например воспоминаний, в личность человека. В результате получается последовательность горизонтальных участков, каждый из которых состоит из внутренней жизни человека в данный момент; внутри каждого раздела выделяются некоторые важные события, которые в последующей деятельности по саморазвитию будут играть роль внутреннего маркера для этого возраста», – писал Карло Brentari (Brentari, 2019, с. 111). Личность, сознание властвуют над собой, отвечают за себя и ручаются. От того, как осуществляется эта власть, личность либо в «бытии разрозненности», либо не растворяется в потоке переживаний. Сознание такой личности больше, чем поток представлений, реакций, побуждения и пр.

Данное положение позволяет провести параллели с концепцией Л.С. Выготского о низших и высших психических функциях, с тем, как осуществляется становление высших (культурных) психических функций: «Все высшие психические функции суть интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности» (Выготский, 2005, с. 83), все социальные отношения личность познает через себя, как бы овладевает ими, равно как преодолевается эгоцентрическая логика и человек переходит к овладению своими мыслительными процессами. Г.Г. Кравцов писал: «Эти и другие идеи Л.С. Выготского далеко не стали вчерашним днем науки. Многие из них еще ждут своей дальнейшей разработки и реализации. Так, в психологической литературе Л.С. Выготский обычно не фигурирует как создатель принципиально новой теории личности <...> целостность личности декларируется во многих психологических работах, однако далеко не всегда этот принцип последовательно выдерживается, <...> личность выступает как тотальность, соотносимая с понятием “человек” во всем его объеме» (Кравцов, 2009, с. 87).

По нашему мнению, единство аффекта и интеллекта, единство интеллекта и личности в целом – это триединая связь: аффект–интеллект–личность, которую можно исследовать только адекватным схватыванию единства способом. Г.Г. Кравцов подчеркивал, что принцип целостности «в рамках деятельностного подхода <...> вообще не может быть осуществлен, поскольку в этом подходе с самого начала задана парадигма: личность – часть психики, тогда как принцип целостности требует противоположного логического решения <...> в исследовании целостности изучаемого объекта Л.С. Выготский усматривал такую возможность в научном анализе, рас-

членяющем сложное целое не на элементы, а на единицы» (Кравцов, 2009, с. 88). В критической онтологии Н. Гартмана предложен способ анализа целостности, имеющий свои исторические корни со времен Аристотеля. Он провозгласил два способа познания: модальный и категориальный, один о целом, другой о частях, совокупность которых не есть целое в силу того, что целое не есть совокупность его частей, по аналогии соотношения между собой разбросанных камней и кучи камней, где куча камней обладает совершенно новыми качествами относительно камней разбросанных. Только в настоящее время, со сменой принципа системности на принцип целостности, модальный способ познания реальности более всего востребован в разных науках, в том числе в психологии, уже в полной мере овладевшей категориальным анализом.

Выделение способа исследования целостности: модальность и единица анализа

Выделение способа исследования целостности

Гносеологическая общность концепций Н. Гартмана и Л.С. Выготского – метод, с помощью которого объект исследуется как целостный, неделимый на части, элементы и пр. Таким методом для Н. Гартмана являлся модальный анализ (Гартман, 2003), для Л.С. Выготского – анализ с помощью «единиц анализа целого» (Зинченко, 2010),

Л.С. Выготский высоко ценил работы Ж. Пиаже (Пиаже, 1969). Для Ж. Пиаже вопрос единиц анализа был очень важен. В качестве единицы анализа он выделял обратимую операцию (интеллектуальную операцию), обладающую свойствами обратимости и группировки. Ж. Пиаже придерживался классического понимания единицы анализа, для которого характерно следующее:

а) взаимозамещение «единицы анализа» и «единицы психики», когда содержание является методом и когда онтология подменяется гносеологической рамкой, а гносеологическая – онтологической, что характерно, по нашему мнению, для многих научных взглядов представителей деятельностного подхода. Видимо, данное явилось одной из причин появления мыслительностного подхода, исправляющего указанную методологическую вольность;

б) замещение предмета исследования, своеобразное моделирование предмета исследования, в котором заключено авторское понимание этого предмета;

в) размытые нормативные границы.

В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов считают, что в истории психологии можно выделить «чистые» и «недифференцированные» единицы анализа (Зинченко, Моргунов, 1994). К «чистым» они отнесли такие, как ощущения (ассоцианизм), фигура–фон (гештальтпсихология), реакция или рефлекс (реактология и рефлексология), установка (психология установки), поведенческий акт (бихевиоризм) и др, что, по сути, относится к поиску суб-

стратной единицы психики, к «недифференцированным» – «эмоционально-подобные ощущения» (Л. Крюгер и Х. Фолькельт), «эмоционально-подобные восприятия» (К. Коффка) и др., что можно отнести к поиску единицы психики. З. Фрейд отказался от поиска универсальной единицы и предложил таксономию единиц (каждому уровню соответствует своя единица). В целом в истории психологии отношение к единице было неоднозначным, ей не уделялось должного внимания, и попытки, при смещении метода и предмета исследования, единицы анализа и единицы психики, построить модель психики не увенчались успехом. Единица характеризовалась «либо как универсальная (элементарная или структурная) составляющая психики; либо как ее детерминанта (в этом случае, правда, она выступает в роли не столько единицы анализа, сколько объяснительного принципа); либо, наконец, как генетически исходное основание развития всей психики» (Зинченко, Моргунов, 1994, с. 139). На протяжении истории психологии мы встречаемся со сдвигом единицы анализа на единицу психики, а также с размытыми границами обоих. Единицу психики рассматривали как завершение анализа психики, в то время как она, по мнению В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунова, является началом анализа. Мыслительные пути исследователя, индуктивный и дедуктивный, приводят к выделению единиц психики и, возможно, на методологическом уровне – к выделению единиц анализа психики. Мудрое утверждение: «Где начало, там и конец», – вполне применимо к единице анализа, но не к единице психики. Единица психики – начало нисходящих и восходящих вертикальных отношений в психике, а единица анализа – это способ исследования целостности. В таком способе единиц анализа может быть не одна, а необходимое для полноты анализа количество. Обнаруживаться они могут постепенно, например как у Л.С. Выготского на разных этапах его научного пути. Отношения между единицами анализа могут быть как вертикальными, так и горизонтальными.

Мы поддерживаем выводы В.П. Зинченко (Зинченко, Моргунов, 1994), о том, что Л.С. Выготский, знакомый со многими взглядами, выделил недостаток нормативной базы, определяющей применение понятий единицы психики и единицы анализа психики, и, исходя из этого, разработал свое понимание и применение единицы анализа психики, отличное от классического.

Н. Вересов «единицу анализа» в психологии Л.С. Выготского рассматривал как принцип и писал, что в данной психологии «два мощнейших диалектических принципа – генетический (принцип единства сознания и деятельности) и системный (принцип единиц анализа), каждый из которых может по праву считаться фундаментальным для психологии развития, – действительно находятся в разных теоретических системах координат, да и содержательно нацелены на решение собственных специфических задач» (Вересов, 2018, с. 27).

Б.И. Беспалов считает, что единица анализа – это метод, с помощью которого можно решать две задачи. Первая задача – всестороннее и синтети-

ческое исследование компонентов системы: «Процесс поднятия руки может изучаться также “методом единиц”. В этом случае он рассматривается с учетом его взаимосвязей с целями и средствами, условиями и способами его осуществления одним человеком и его понимания другим, т.е. так, как этот процесс действительно существует в жизни этих людей. При этом он может осуществляться в форме их совместного действия, которое является одной из возможных единиц взаимодействия человека с миром» (Беспалов, 2014, с. 21). Вторая задача, как считает Б.И. Беспалов, реализована Л.С. Выготским – «открывать общие законы функционирования и развития психологических систем, на основе которых можно объяснять “разнообразные конкретные свойства” и особенности этих систем» (Беспалов, 2014, с. 18).

По нашему мнению, эти две задачи располагаются в ортогональных плоскостях исследования любого психологического предмета. Первую задачу решал деятельностный подход в отечественной психологии, рассматривая процессы, методы, средства, механизмы, этапы и прочее, благополучно обходя единицу анализа целого в том ее понимании, как выделял Л.С. Выготский, и подменяя ее единицей целого. Классическое отношение к «единице анализа» в деятельностном подходе мы встречаем у разных психологов, например, выделяющих: установку (о ней Д.Б. Узнадзе (1961) писал: «Единица анализа субъекта деятельности и, соответственно, центральный предмет конкретных исследований – это определенная “модификация целостного субъекта”, или установка» (Узнадзе, 1966, с. 322)); поступок (Божович, 1968); отдельную деятельность (Леонтьев, 1977); действие (Гордеева, Зинченко, 1982) и «совокупное действие» (Эльконин, 1996; Зинченко, 2010; Мещеряков, 1974; Мещеряков, 1998), которое можно отнести к синтезу деятельностного и культурно-исторического подходов; значащие переживания (Бассин, 1972); личностные смыслы (Леонтьев, 2003); отношение (Ломов, 1999) и др.

Выделение единиц анализа является методологической зрелостью концепции, единица анализа обязательно выводится на основе определенной онтологии. Так, «онтология, которую Д.Н. Узнадзе противопоставил онтологии классической психологии, может быть названа “онтологией жизненного мира”» (Василук, 2003, с. 159), «концепция А.Н. Леонтьева в качестве исходной онтологии использовала схему “жизнь-индивида-в мире”, своим предметом она объявила предметную деятельность субъекта, порождающую психическое отражение и опосредствуемую им» (Василук, 2003, с. 162). Мы акцентируем внимание на том, что А.Н. Леонтьев, выделяя деятельность как единицу анализа психики, рассматривал ее как единицу более широкого образования – жизни, а также противоположно взглядам Л.С. Выготского: если Л.С. Выготский понимает под единицей отражение в себе целого, что соответствует квантовой (введение Максом Планком понятия «квант» в 1900 г.) и фрактальной (введение Бенуа Мандельбротом понятия «фрактал» в 1970-е гг.) теориям, то А.Н. Леонтьев понимает ее как неаддитивную единицу, т.е. когда целое равно сумме его частей, как бы этот объект ни разбивали на части. «Деятельность есть мо-

лярная, неаддитивная единица жизни телесного, материального субъекта. В более узком смысле, т.е. на психологическом уровне, это единица жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире. Иными словами, деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» (Леонтьев, 1977, с. 65). Ученик и последователь А.Н. Леонтьева Ф.Е. Василюк наиболее точно выразил отношение к единице анализа в деятельностном подходе: «На уровне выбора “единиц” анализа <...> Д.Н. Узнадзе выделили структурные “единицы” (отношение как единица структуры личности, установка как единица структуры целостного субъекта), а А.Н. Леонтьев – “процессуальные” (“отдельная” деятельность, действие, операция как единицы процесса деятельности). Другими словами, понятия установки и отношения фиксировали нечто потенциальное (“динамическое”), что может реализовываться в процессах жизнедеятельности, а понятие деятельности – нечто актуальное, сам процесс такой реализации» (Василюк, 2003, с. 165).

Несмотря на видимые различия в подходах к единице анализа внутри деятельностного подхода, онтологически данный подход монолитен. Основной вопрос онтологии отношения целого и части, разрешаемый тремя путями: 1) целое есть сумма его частей (редукционизм); 2) целое не есть сумма его частей, оно больше («целое есть нечто помимо частей» формула Аристотеля, холизма, синергии) или меньше, проще («целое проще своих частей» формула Д.У. Гиббсона), последнее в основном применяется для физических явлений (например, масса покоя атомного ядра данного изотопа меньше суммы масс покоя составляющих его нуклонов); 3) современные модификации системного подхода, констатирующего формулу «несводимость любой системы к сумме образующих ее частей и невыводимость из какой-либо части системы ее свойств как целого» (Асмолов, 1984; Садовский, 1980) и др., нашел иное решение в концепциях Н. Гартмана и Л.С. Выготского. Онтологическое тождество этих концепций – в голографическом принципе: каждая часть содержит в себе свойства целого. Л.С. Выготский реализовал анализ по элементам и анализ по единицам целого, где единица целого обладает свойствами целого. Данное есть принципиальное онтологическое различие деятельностного и культурно-исторического подходов. Современные тенденции сохранения и расширения деятельностного подхода в таких направлениях, как СНАТ и ISCAR, не меняют сути отношения к деятельности как единице, при этом осуществляется сдвиг единицы анализа на единицу психики.

Глубокое исследование единицы анализа психики провел Б.Г. Мещеряков (1998). О заслуге Б.Г. Мещерякова В.П. Зинченко писал: «В работе “Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского” удалось восстановить таксономию (систематику) психических функций и форм поведения, которые входят в сферу культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Получилась достаточно сложная классификационная схема»

(Зинченко, 2000, с. 86). «Единице анализа» психологам еще предстоит уделить достойное внимание. Л.С. Выготский в своих работах дает те или иные характеристики, что понимать под единицей анализа психики. Сведение этих характеристик воедино и их анализ осуществили В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов (1994), Б.И. Беспалов (2014).

Единица анализа и модальность

Б.И. Беспалов обратил внимание на место слова «неразложимыми» в определении Л.С. Выготским единицы анализа психики и поставил вопрос: к чему оно относится – «к продукту анализа системы или к свойствам этого продукта», иначе «неразложим продукт ее анализа или общие с системой свойства этого продукта»? (Беспалов, 2014, с. 33). Ответ на поставленный вопрос является основополагающим для понимания единицы анализа.

Под единицей анализа Л.С. Выготский понимал «такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и который является далее неразложимыми живыми частями этого единства <...> Психологии, желающей изучить сложные единства, необходимо понять это. Она должна заменить методы разложения на элементы методом анализа, расчленяющего на единицы. Она должна найти эти неразложимые, сохраняющие свойства, присущие данному целому как единству, единицы, в которых в противоположном виде представлены эти свойства, и с помощью такого анализа пытаться разрешить встающие пред ними конкретные вопросы» (Выготский, 1996).

Мышление Л.С. Выготского было сложным для его современников, но совершенно адекватно в современных условиях. Л.С. Выготский прозрачно изложил онтологическую и методологическую сердцевину своего научного подхода: «В силу чего возможно, что развитие нервной системы, и развитие эндокринной системы, и развитие психологическое имеют некоторые общие закономерности? Да в силу того, что все эти стороны развития представляют собой части единого процесса развития. Это я ради удобства изложения разделил их на части, а по существу дела психика не развивается без мозга, мозг без эндокринной системы, все это единый процесс. И в силу этого единства, хотя каждая сторона развития имеет свои специфические законы, и законы, которые я изложил, нельзя прямо переносить ни на психологическое развитие, ни на развитие эндокринной системы. Но так как все эти стороны развития представляют собой единство, то всюду мы наблюдаем и некоторые общие закономерности» (Выготский, 2001, с. 148). Как вердикт всей предыдущей и последующей психологии звучат его слова о том, что «каждая наша способность работает на самом деле в таком сложном целом, что, взятая сама по себе, не дает и приблизительно представления о настоящих возможностях ее действия» (Выготский, 1991, с. 230). Какие-то связи единства раскрыты Л.С. Выготским, другие обозначены, а третьи остались контекстом. Данное направление исследования наследия Л.С. Выготского является актуальным и перспективным.

Базовое понятие модальной психологии – модальность – еще более неопределенно и предельно абстрактно, чем понятия функции, системы, элемента, средства, формы и др. Это понятие из другой системы координат. Этим понятием, как упаковкой, формой (модальность), обозначается способ проникновения (модальный анализ) в суть реальности, в ее явления и феномены. Сущность имеет определенное содержание. Соответственно, по нашему мнению, модальность – это и вид (форма), и способ. Можно провести аналогию с материальным миром, в котором, как утверждает квантовая механика, работает корпускулярно-волновой дуализм (материальные микроскопические объекты могут при одних условиях проявлять свойства классических волн, а при других – свойства классических частиц). В науке определения модальности столь разнообразны (вид бытия или события, мера, способ, категория, размер, образ, принцип, свойство и др.), что невозможно осуществить процедуру объединения или взаимозамещения. История оперирования данным понятием восходит к античной философии, оно используется разными научными дисциплинами: логикой (модальная логика), лингвистикой (отношение содержания речи к действительности и отношение автора высказывания к его содержанию), философией (например, онтические модальности), культурологией (аксиологические модальности), музыкой (норма, правило, а модус – архетип, инвариант), математикой («модальные онтологии»), информатикой («модальное окно»), психологией (модальности восприятия, мышления, личности, рефлексии) и др. Постепенно оно обрело узкие границы применяющей его научной дисциплины, что, в принципе, девальвирует данное понятие, и необходимо вернуться к его адекватному определению и применению, что позволяет сделать критическая онтология Н. Гартмана.

Следует отметить, что Н. Гартман не дает определения модальности, видимо, потому что определить – значит поставить те границы, которые сама модальность и преодолевает. Н.М. Эпштейн писал, что «чаще всего модальность определяется “списочно”, через перечисление самих модальностей, таких как “возможное” и “невозможное”, “необходимое” и “случайное”» (Эпштейн, 2001, с. 284). В онтологии Н. Гартмана применение модальности является гносеологическим и выступает в качестве модального анализа. В 1949 г. Н. Гартман выступил на философском конгрессе в Испании со следующими судьбоносными словами для науки: «Само бытие нельзя ни определить, ни объяснить. Но можно отличить виды бытия и анализировать их модусы. Тем самым их можно осветить изнутри. Это осуществляется модальным анализом реального и идеального бытия. Здесь все связано с внутренними отношениями возможности, действительности и необходимости. Эти отношения в каждой из сфер бытия совсем разные; более того, они разные в логической сфере и в познании. Их нахождение составляет предмет целой, и притом новой, науки: модального анализа. Модальный анализ – ядро новой онтологии» (Гартман, 1988, с. 322). Онтология Н. Гартмана принципиально отличается от четырех типов онтологий: «парменидовского восхождения, демокритовского нисхождения и кантов-

ской середины» (Ветушинский, 2016, с. 1629), а также современных плоских онтологий, к которым А.С. Ветушинский относит концепции Грема Хармана, ДеЛанда, Латура, Джона Ло, Аннемари Мола, Яна Богоста, Леви Брайнта, Тимоти Мортон и др. (Ветушинский, 2016). Во всех типах перечисленных онтологий обнаруживается та или иная глубинная общность, отражающаяся на средствах представления и анализа. Онтология слоев Н. Гартмана иная.

Н. Гартмана, как и Л.С. Выготского, трудно понять, если не осуществлять различение формы и содержания. Как для психологов, так и для философов характерен сдвиг в содержательную плоскость; например, З.С. Лысова считает, что «с позиции онтологии, модальный анализ – это анализ чего-либо с точки зрения модальных доминант возможности, действительности и необходимости. <...> стандартными и чаще всего используемыми словами при определении вышеозначенных терминов являются слова “характеристика”, “способ”, “вид”. Но, на наш взгляд, нет точнее термина, чем “категории”. Ведь они позволяют структурировать и анализировать, отражать сущностные характеристики, понимать принципы организации бытия. В зависимости от предмета анализа можно выделить различные виды модальностей» (Лысова, 2007, с. 23). Представление о модальности как о категории, по нашему мнению, не имеет достаточных оснований. Сама категория не может быть способом, она вид, предельная абстракция, априорное понятие. Категорию в психологии можно определить как единицу психики, но не единицу анализа психики. В.С. Степин писал о категории: «Любое познание мира, в том числе и научное, в каждую историческую эпоху осуществляется в соответствии с определенной “сеткой” категорий, которые фиксируют определенный способ членения мира и синтеза его объектов» (Стёпин, 2006). Следовательно, категории могут быть исследованы модальным анализом. Можно выделить модальные категории, фиксирующие собой модальный объект. Отношения между модальностями дают познание, оперирующее категориями.

Как у Л.С. Выготского единица анализа есть способ, форма, с помощью которой осуществляется анализ, так и модальность у Н. Гартмана – это не понятие, не категория, а форма и способ, с помощью которого осуществляется анализ. Н. Гартман считал, что необходимо в каждой предметной области искать проявление этих форм и уже обозначать найденное как категорию или понятие. Следовательно, могут быть модальная психология, модальная биология, модальная физика и т.п. Искать проявления онтических модальностей действительного, необходимого, возможного и их противоположностей, разные отношения между ними, например двойственные, тройственные, есть выстраивание с помощью модальных категорий и модальных понятий предмета научной дисциплины. Слоистое представление о бытии позволяет всем наукам иметь одно основание, что является не провозглашенным, а реализуемым познанием целого, причем облегчается применение междисциплинарных и трансдисциплинарных связей в исследовании. «Исследование онтологии модальных целостностей является не-

обходимым этапом в разработке модального анализа как уникального междисциплинарного метода научного познания, востребованного в современной ситуации активного поиска синтетических форм познания», – писала А.А. Медова (Медова, 2016, с. 4).

Одним из важных моментов критической онтологии является ее динамический характер. Н. Гартман считал, что моменты, модусы и способы бытия взаимопроницаемы, образуют новые измерения по принципу «модальность в модальности». Он показал переходы модальностей одной в другую и обозначил, что благодаря внешним условиям реальная возможность переходит в действительность. Неопределенными в возможности являются судьба, ее реализации. Реальная возможность является единственной определенной возможностью среди множества возможностей, поскольку она обусловлена необходимостью сложившихся условий. Необходимость синкретична с реальной возможностью, реально возможным является реально необходимое (Гартман, 2003). В логике переходов осуществляется объективация онтических модальностей в других модальностях. Данную процедуру осуществил М.Н. Эпштейн в работе «Философия возможного» (Эпштейн, 2001), выделив 28 новых модальностей в философии, что явилось основанием для выделения им новой научной дисциплины – потенциологии. Процедура объективации осуществляется на основе определенных принципов. Классически это принцип двойственного отношения, когда две онтические модальности рассматриваются относительно модальности действительного–недействительного. Мы в своих исследованиях рефлексии реализовали принцип триангулярности, когда действительное–недействительное в равной степени участвует в отношениях наряду с другими модальностями, что позволяет не устанавливать относительность к действительности, существующей сама по себе, а определить саму психологию бытия как активного создателя бытия. Данное позволяет рассматривать рефлексю не как отражателя, а как творителя бытия, в том числе собственного (Сизикова, 2018, 2019).

Л.С. Выготский, как и Н. Гартман, считал, что изучение методом единиц должно «привести нас к объяснению конкретных и специфических свойств изучаемого целого» (Выготский, 1996). Функционально модальность Н. Гартмана и единица анализа Л. С. Выготского схожи.

Применяя метод сравнительного анализа, мы находим много общего, почти взаимозаменяемое между двумя понятиями – «единица анализа» у Л.С. Выготского и «модальный анализ» у Н. Гартмана. Такое параллелирование позволяет психологии опереться на всеобщую онтологию, а методу (модальному анализу) данной онтологии – раскрыть себя в психологии не с «чистого листа», когда есть принятые большинством научного сообщества законы развития, единицы анализа и другое, исследованное Л.С. Выготским.

Основные характеристики «единицы анализа», данные в работах Л.С. Выготского, и основные характеристики «модальности» Н. Гартмана представлены нами в таблице.

**Сравнительный анализ характеристик «единицы анализа»
Л.С. Выготского и «модальности» Н. Гартмана**

Характеристики «единицы анализа» (по Л.С. Выготскому)	Характеристики «модальности» (Н. Гартман)
Единица должна быть структурным образованием, связанным психологической структурой	Отношения между модальностями сохраняют целостность бытия
«Неразложимые, сохраняющие свойства, присущие данному целому как единству, единицы, в которых в противоположном виде представлены эти свойства...» (Выготский, 1996, с. 14)	Модальность – единство полноты, сплошности и простоты при сохранении многообразия и различий (внутреннее и внешнее, субъект и объект, смысл и значение и т.д)
Единица должна быть способна к развитию, в том числе и к саморазвитию, «живой» частью целого	«Ключевой характеристикой модальности является вариативность, которая позволяет передать многообразие состояний» (Трубина, 2015, с. 14)
«Первое свойство единицы заключается в том, что анализ выделяет такие части целого, которые не утратили свойств, присущих этому целому» (Выготский, 2001, с. 35)	Модальные целостности – это такие целостности, в которых целое равно каждой своей части
Единицу необходимо определять в рамках таксономического подхода	Модальное отношение целого к части выражается формулой «часть есть целое, но целое не есть часть»
Создает возможность синтетического изучения свойств	Модальное исследование – это синтетическое исследование
Позволяет исследовать отношение изучаемой психической функции (или процесса) ко всей жизни сознания в целом и к его важнейшим функциям	—

Из представленных характеристик единицы анализа у Л. С. Выготского и модальности у Н. Гартмана можно сделать вывод об их подобии, схожести. Не будет методологическим нарушением утверждение, что модальность есть единица анализа целого или единица анализа целого (по Л.С. Выготскому) есть модальность. Но модальный анализ у Н. Гартмана отличен от анализа с помощью единиц анализа целого у Л.С. Выготского. В отношении этих двух анализов актуальным является вывод Д.Б. Эльконина: «К сожалению, такой метод анализа не всем нам под силу, и есть очень мало исследований, в которых удалось бы найти такие единицы» (Эльконин, 1981, с. 182). Выделенные Л.С. Выготским единицы анализа целого мы предлагаем исследовать как модальности, под которыми понимается действительное–недействительное, необходимое–случайное, возможное–невозможное. Нахождение в единицах анализа целого того, что соответствует действительному, возможному и необходимому и их противоположностям, обнаружение связи между их проявлениями позволит раскрыть новые качества и свойства единиц анализа психики. Применение модального анализа к психике и выделенным Л.С. Выготским «единицам анализа целого»,

является перспективным для развития психологии, развития культурно-исторической психологии.

Опираясь на «единицы анализа целого» Л.С. Выготского, психология может построить свой новый проект – модальную психологию, в которой «единицы анализа целого» имели бы свой исток в модальностях возможного, действительного, необходимого и их противоположностях, и именно в отношениях между ними. Рассмотрение и развитие культурно-исторической психологии на основах всеобщей онтологии есть воплощение поисков Л.С. Выготского новой одной психологии. Одной психологии может быть только тогда, когда она встроена во всеобщую онтологию. При оторванности от всеобщей онтологии складывается ситуация многих психологий в рамках разных частных онтологий. Выделением «единиц анализа целого» Л.С. Выготский пытался нащупать такую всеобщую онтологию, которая бы удовлетворяла запрос на исследование с помощью «единиц анализа целого». За неимением удовлетворяющей всеобщей онтологии Л.С. Выготский создавал новую онтологию на предмете психологии. В этом смысле сложилась интересная ситуация, когда, разрабатывая узкий предмет, исследователь удерживает рамку более широкого, всеобщего, но еще не оформленного и, более того, не разработанного в необходимом для этого предмета виде. Философия, в чьи функции входит обеспечение предметных дисциплин опорой в виде всеобщей онтологии, не имела в то время онтологии, которая была бы разработана на принципах постнеклассической научной рациональности, когда целое не есть сумма его частей и само целое детерминировано целым, т.е. центральной детерминацией (по Н. Гартману (Гартман, 2003)), когда часть отражает все свойства целого и является целым. В настоящее время мы можем показать встроенность идей Л.С. Выготского во всеобщую критическую онтологию Н. Гартмана, что позволяет продолжить развитие культурно-исторической психологии в рамках данной онтологии. По сути своей, это возвращение психологии ее онтологии и в каком-то смысле онтологического статуса. Завершить предложенный анализ хочется словами В.П. Зинченко: «Теорию Л.С. Выготского развивали выдающиеся умы. Но эта теория адекватна своему предмету: чем больше развиваешь, тем больше остается. У меня не было претензии на ее развитие – только на понимание и на трансляцию своего понимания. Оно, видимо, отличается от понимания других, но это не их и не моя вина. Может быть, в этом виноват сам Л.С. Выготский, который слишком намного опередил свое время» (Зинченко, 1996, с. 20).

Выводы

1. В проведенном теоретическом анализе мы раскрыли исторические условия общего кризиса психологии первой трети прошлого века, обусловившие общность взглядов Л.С. Выготского и Н. Гартмана, схожесть мировоззренческих и концептуальных позиций, обращение к онтологии и поиск новой онтологии целостности, выделение сходного способа анализа це-

лостности. Единый подход анализа целого с помощью единиц целого опередил в то историческое время развитие науки и в полной мере востребован, понимаем только в настоящее время, когда приоритеты научного мышления развернулись в русло постнеклассического типа научной рациональности. Результатом проведенного анализа является выявленная идентичность применения понятий «единица анализа целого» Л.С. Выготским и «модальность» Н. Гартманом. Качественные характеристики этих понятий в культурно-исторической психологии и критической онтологии схожи. Полученный результат позволяет рассматривать культурно-историческую психологию как онтологически завершенную. Привлечение всеобщей критической онтологии к анализу культурно-исторической психологии создает условия исследования психики в общей системе координат с другими науками и, понимая, что есть для Л.С. Выготского «одна психология».

2. Раскрытая нами идентичность понятий «единица анализа целого» у Л.С. Выготского и «модальность» у Н. Гартмана позволяет не только обрести культурно-исторической психологии свои онтологические основания, которые Л.С. Выготский в силу отсутствия в то время онтологии только нащупывал, но и повлиять на ее современное развитие. Мы предложили идею развития модальной психологии на основе культурно-исторической психологии, что позволяет обогатить последнюю, выделив новые качественные характеристики исследованных Л.С. Выготским «единиц анализа целого», и обнаружить новые «единицы анализа целого», т.е. модальности. Применение понятия «модальность» для культурно-исторической психологии дает возможность провести четкий водораздел между культурно-исторической психологией и деятельностным подходом в психологии.

Литература

- Асмолов, А. Г. (1984). *Личность как предмет психологического исследования*. М.: Моск. гос. ун-т.
- Бассин, Ф. В. (1972). «Значание» переживания и проблема собственно психологической закономерности. *Вопросы психологии*, 3, 105–124.
- Беспалов, Б. И. (2014). Логико-смысловой анализ и развитие представлений Л.С. Выготского о «единицах» и «элементах» психологических систем. *Национальный психологический журнал*, 1, 18–31.
- Божович, Л. И. (1968). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. М.: Просвещение.
- Василук, Ф. Е. (2003). *Методологический анализ в психологии*. М.: МГППУ; Смысл.
- Вересов, Н. Н. (2018). Живая ткань живой работы. *Культурно-историческая психология*, 14(4), 25–29. doi: 10.17759/chp.2018140404
- Ветушинский, А. С. (2016). На пути к симметрии: как онтология стала плоской. *Философия и культура*, 12(108), 1625–1630.
- Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. М.: Педагогика.
- Выготский, Л. С. (1996). *Мышление и речь* (5-е изд.). М.: Лабиринт.
- Выготский, Л. С. (2001). *Лекции по педологии*. Ижевск: Удмуртский университет.
- Выготский, Л. С. (2005). *Психология развития человека*. М.: Смысл; Эксмо.
- Выготский, Л. С., Лурия, А. Р. (1993). *Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок*. М.: Педагогика-Пресс.

- Гаджикурбанов, А. Г. (2014). *Этика Спинозы как метафизика морали*. М.: ЦГИ Принт.
- Гаджикурбанов, А. Г. (2016). Был ли Спиноза платоником? *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 1(63), 49–52.
- Гальперин, П. Я., Ждан, А. Н. (1992). *История психологии. Период открытого кризиса (начало 10-х – середина 30-х годов XX в)*. М.: Изд-во Моск. ун-та.
- Гартман, Н. (1988). Старая и новая онтология. *Историко-философский ежегодник* (с. 320–324). М.: Аквилон.
- Гартман, Н. (2003). *К основоположению онтологии*. СПб.: Наука.
- Гордеева, Н. Д., Зинченко, В. П. (1982). *Функциональная структура действия*. М.: Моск. гос. ун-т.
- Горнштейн, Т. Н. (1969). *Философия Николая Гартмана (критический анализ основных проблем онтологии)*. Л.: Наука.
- Зинченко, В. П. (1996). От классической к органической психологии. *Вопросы психологии*, 5, 7–20.
- Зинченко, В. П. (2010). *Сознание и творческий акт*. М.: Языки славянских культур.
- Зинченко, В. П., Мещеряков, Б. Г. (2000). Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития. *Психологическая наука и образование*, 5(2), 86–95.
- Зинченко, В. П., Моргунов, Е. Б. (1994). *Человек развивающийся. Очерки российской психологии*. М.: Тривола.
- Кравцов, Г. Г. (2009). Принцип единства аффекта и интеллекта как основа личностного подхода в обучении детей. В сб.: «Камень, который презрели строители». *Культурно-историческая теория и социальная практика: X Международные чтения памяти Л. С. Выготского*. Федеральное агентство по образованию Российской государственной гуманитарной университет (с. 87–90). М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т.
- Кравцова, Е. Е. (2012). Неклассическая психология Л.С. Выготского. *Национальный психологический журнал*, 1(7), 61–66.
- Леонтьев, А. Н. (1977). *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат.
- Леонтьев, Д. А. (2003). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности* (2-е изд.). М.: Смысл.
- Ломов, Б. Ф. (1999). *Методологические и теоретические проблемы психологии*. М.: Наука.
- Лосев, А. Ф. (1993). *Бытие–имя–космос*. М.: Мысль.
- Лурия, А. Р. (1982). *Этапы пройденного пути. Научная автобиография*. М.: МГУ.
- Лысова, З. С. (2007). Модальный анализ: онтология, логика и лингвистика. *Вестник СамГУ*, 5/2(55), 23–29.
- Майданский, А. Д. (2008). Выготский–Спиноза: диалог сквозь века. *Вопросы философии*, 10, 116–127.
- Медова, А. А. (2016). *Онтология модальности*. Красноярск: СГТУ.
- Мещеряков, А. И. (1974). *Слепозрячие дети. Развитие психики в процессе формирования поведения*. М.: Педагогика.
- Мещеряков, Б. Г. (1998). *Логико-семантический анализ концепции Л. С. Выготского*. Самара: Изд-во Самарского гос. пед. ин-та.
- Осипов, М. Е. (2014). *Проблема личности в работах Л. С. Выготского. Историко-методологическое исследование*. М.: Моск. гос. ун-т.
- Пиаже, Ж. (1969). *Избранные психологические труды*. М.: Просвещение.
- Платон (1993). *Собрание сочинений. Парменид, VIII, 136 г. н.э.* М.: Мысль.
- Садовский, В. Н. (1980). Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития. В кн.: *Системное исследование. Методологические проблемы: ежегодник – 1979*. М.: Наука.

- Сизикова, Т. Э. (2018). Мета-модель рефлексии в рамках мета-онтологии. *Сибирский психологический журнал*, 68, 6–31. doi: 10.17223/17267080/68/1
- Сизикова, Т. Э. (2019). Методологические основания модальной психологии рефлексии. *Сибирский психологический журнал*, 72, 21–45. doi: 10.17223/17267080/72/2
- Слинин, Я. А. (2003). Онтология Николая Гартмана в перспективе феноменологического движения. В кн.: *Николай Гартман. К основоположению онтологии*. СПб.: Наука.
- Смирнов, С. А. (2020). Антропологический поворот в XX веке и место в нем проекта Льва Выготского. Уроки и Шаг развития. В сб.: *I Международный симпозиум по культурно-исторической психологии «Актуальные проблемы культурно-исторической психологии». 17–19 ноября 2020 г.* Новосибирск: НГПУ.
- Спиноза, Б. (1957). *Избранные произведения*. М.: Госполитиздат.
- Спиноза, Б. (2019). *Этика, доказанная в геометрическом порядке*. https://www.100bestbooks.ru/files/Spinoza_Etika.pdf (дата обращения: 09.11.2021).
- Стёпин, В. С. (2006). *Философия науки. Общие проблемы*. М.: Центр гуманитарных технологий. <https://gtmarket.ru/library/basis/5321/5326> (дата обращения: 09.11.2021).
- Трубина, Н. А. (2015). *Модальная сущность бытия человека*. Омск: ОмГПУ.
- Узнадзе, Д. Н. (1961). *Экспериментальные основы психологии установки*. Тбилиси: АН ГССР.
- Узнадзе, Д. Н. (1966). *Психологические исследования*. М.: Наука.
- Фрумкина, Р. М. (2006). *Культурно-историческая психология Выготского–Лурия*. М.: ГУ-ВШЭ. Препринт WP6/2006/01.
- Чужов, А. Л., Чебанов, С. В. (2014). *Николай Гартман на «Днях философии в Санкт-Петербурге – 2014»*. <http://www.holiz.ru/index.php/nikolaj-gartman-na-dnyakh-filosofii-v-sankt-peterburge-2014> (дата обращения: 09.11.2021).
- Шаров, А. С. (2009). Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы. В кн.: В. Е. Лепский (ред.), *Рефлексивный подход: от методологии к практике* (с. 112–132). М.: Когито-центр.
- Шатохин, С. А. (1972). Философия духа Николая Гартмана. В кн.: А. С. Богомолов (ред.), *Историко-философский сборник: материалы Теоретической конференции аспирантов Философского факультета (март 1972 г.)*. М.: М-во высш. и сред. спец. образования. https://ruskline.ru/analitika/2015/12/02/filosofiya_duha_nikolaya_gartmana (дата обращения: 12.10.2021).
- Щедровицкий, П. Г. (2018). *Введение в философскую и педагогическую антропологию. Работы 1981–1996*. М.: Политическая энциклопедия. <https://shchedrovitskiy.com/tom-1/> (дата обращения: 09.11.2021).
- Эльконин, Б. Д. (1996). Л. С. Выготский – Д. Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие. *Вопросы психологии*, 5, 57–63.
- Эльконин, Д. Б. (1981). Л. С. Выготский сегодня. В сб.: В. В. Давыдов (ред), *Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: тезисы докладов всесоюзной конференции 23–25 июня 1981 г., Москва*. М.: Акад. пед. наук СССР. <https://search.rsl.ru/ru/record/01001049585> (дата обращения: 09.11.2021).
- Эпштейн, М. Н. (2001). *Философия возможного*. СПб.: Алетейя.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

Поступила в редакцию 14.12.2021 г.; принята 18.05.2022 г.

Сизикова Татьяна Эдуардовна – доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, кандидат психологических наук.

E-mail: tat@ccru.ru

For citation: Sizikova, T. E. (2022). "Unit of Analysis" L. S. Vygotsky and "Modality" N. Hartman. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 85, 6–34. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/85/1

“Unit of Analysis” L.S. Vygotsky and “Modality” N. Hartman

T.E. Sizikova¹

¹ *Novosibirsk State Pedagogical University, 28, Vilyuiskaya St., Novosibirsk, 630126, Russian Federation*

Abstract

Problematization. In psychology, there is a situation of many working ontologies, expanding their boundaries to a general ontology. Accordingly, we have different explanations of the psyche and many methods of its development. In reality, the psyche is one.

Research objectives. Substantiation of the method of studying the integrity of the psyche using the "One Psychology" analysis of the anthropological project of L. S. Vygotsky and the critical ontology of N. Hartman.

Methodology. In the study of the psyche as a whole the post-non-classical mode of rationality makes it possible to rely on a fundamental ontology. Hence, we used in our study as a means of analysis of the whole: the substratum unit; and the unit of integrity analysis and modality.

Results. As a starting material, we presented a brief analysis of the historical conditions that contributed to the emergence of similar ideological and conceptual views in L. S. Vygotsky, a psychologist, and N. Hartmann, a philosopher, also did not know each other. We examined the fundamental intersection points of: 1) L. S. Vygotsky who is called a Spinozist, and N. Hartmann who gravitated towards Platonism. With similarities of Spinoza and Plato substantial and modal aspects of being, and their identical attitude towards cognition and cognizability; 2) This was reflected in the projects of L. S. Vygotsky and N. Hartman, in particular, in acts of cognition, as "the unity of affect and intellect", the unity of the cognizer and the cognized, and the definition of the "top" role of the individual; and 3) Both scientists singled out and applied a common method for studying integrity: L. S. Vygotsky - "a unit of analysis of the whole", N. Hartman - modality. The last conclusion is promising for psychology and allows it to be developed on the basis of a universal ontology. The prospects are as follows: we have shown that the concepts of "units of integrity" and "units of analysis of the whole" are not interchangeable, but in all psychological approaches and concepts, except for the cultural-historical one, the boundaries of these concepts were not given importance and their normative base was blurred. We compared the characteristics of the "unit of analysis of the whole" (L. S. Vygotsky) with the characteristics of modality by N. Hartmann. We determined that these characteristics are similar and made an assumption about the possibility in cultural-historical psychology that "units of analysis of the whole" can be understood as a modality, and not a unit of the whole. This has several advantages: 1) a clearer definition of the boundaries of cultural-historical psychology and its qualitative separation from all other psychologies without the possibility of mixing and substitution; 2) the possibility of analyzing cultural-historical psychology on the basis of a universal ontology, the discovery of new "units of analysis of the whole" (modalities), building links between them; 3) the development of a new psychology – modal psychology, on the basis of cultural-historical psychology; 4) affirmation of the ontological completeness of cultural-historical psychology and embedding psychology on a par with other sciences, which allows building normatively transdisciplinary ties.

Keywords: cultural-historical psychology; activity approach; critical ontology; unit of analysis of the whole; modality; ontology; post-nonclassical type of scientific rationality

References

- Asmolov, A. G. (1984). *Lichnost' kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya* [Personality as a Subject of Psychological Research]. Moscow: Moscow State University.
- Bassin, F. V. (1972). "Znachashchie" perezhivaniya i problema sobstvenno psikhologicheskoy zakonomernosti ["Meaningful" experiences and the problem of proper psychological regularity]. *Voprosy psikhologii*, 3, 105–124.
- Bespalov, B. I. (2014). Logical-semantic analysis and development of L.S. Vygotsky's ideas about "units" and "elements" of psychological systems. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal*, 1, 18–31. (In Russian). doi: 10.11621/npj.2014.0102
- Bozhovich, L. I. (1968). *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Moscow: Prosveshchenie.
- Brentari, C. (2019). "Consistency" and maintenance of the personal identity in Nicolai Hartmann's Philosophie der Natur. In Moritz von Kalckreuth, Gregor Schmiege and Friedrich Hausen (Eds), *Nicolai Hartmanns Neue Ontologie und die Philosophische Anthropologie. Menschliches Leben in Natur und Geist*. Berlin/Boston: de Gruyter. Retrieved from <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110615555-008/html>
- Chuzhov, A. L., & Chebanov, S. V. (2014). *Nikolay Gartman na "Dnyakh filosofii v Sankt-Peterburge – 2014"* [Nikolai Hartman at the "Days of Philosophy in St. Petersburg – 2014"]. Retrieved from <http://www.holiz.ru/index.php/nikolaj-gartman-na-dnyakh-filosofii-v-sankt-peterburge-2014> (Accessed: 9th November 2021).
- Elkonin, B. D. (1996). L. S. Vygotskiy – D. B. El'konin: znakovoe oposredstvovanie i so-vokupnoe deystvie [L. S. Vygotsky – D. B. Elkonin: semiotic mediation and cumulative action]. *Voprosy psikhologii*, 5, 57–63.
- Elkonin, D. B. (1981). L.S. Vygotskiy segodnya [Lev Vygotsky today]. In V. V. Davydov (Ed.), *Nauchnoe tvorchestvo L. S. Vygotskogo i sovremennaya psikhologiya: tezisy dokladov vsesoyuznoy konferentsii 23–25 iyunya 1981 g., Moskva* [Lev Vygotsky's scientific works and modern psychology: abstracts of reports of the All-Union Conference, June 23–25, 1981, Moscow]. Moscow: Academy of Pedagogy, USSR. Retrieved from: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001049585> (Accessed: 9th November 2021).
- Epstein, M. N. (2001). *Filosofiya vozmozhnogo* [Philosophy of the Possible]. St. Petersburg: Aleteyya.
- Frumkina, R. M. (2006). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya Vygotskogo–Luriya* [Cultural-historical psychology of Vygotsky-Luriya]. Moscow: HSE. Preprint WP6/2006/01.
- Gadzhikurbanov, A. G. (2014). *Etika Spinozy kak metafizika morali* [Spinoza's Ethics as a Metaphysics of Morals]. Moscow: TsGI Print.
- Gadzhikurbanov, A. G. (2016). Was Spinoza a Platonic? *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki – Historical, Philosophical, Political and Law Sciences, Culturology and Study of Art. Issues of Theory and Practice*, 1(63), 49–52. (In Russian).
- Galperin, P. Ya., & Zhdan, A. N. (1992). *Istoriya psikhologii. Period otkrytogo krizisa (nachalo 10-kh – seredina 30-kh godov XX v)* [History of psychology. The period of open crisis (early 1910s – mid-1930s)]. Moscow: Moscow State University.
- Gordeeva, N. D., & Zinchenko, V. P. (1982). *Funktsional'naya struktura deystviya* [Functional Structure of Action]. Moscow: Moscow State University.
- Gornstein, T. N. (1969). *Filosofiya Nikolaya Gartmana (kriticheskiy analiz osnovnykh problem ontologii)* [Philosophy of Nikolai Hartmann (a critical analysis of the main problems of ontology)]. Leningrad: Nauka.
- Hartman, N. (1988). Staraya i novaya ontologiya [Old and new ontology]. In N.V. Motroshilova (Ed.), *Istoriko-filosofskiy ezhegodnik* [Historical and Philosophical Yearbook] (pp. 320–324). Moscow: Akvilon.

- Hartman, N. (2003). *K osnovopolozheniyu ontologii* [On the Basis of Ontology] (Yu.V. Medvedev, transl. from German). St. Petersburg: Nauka.
- Kravtsov, G.G. (2009). Printsip edinstva affekta i intellekta kak osnova lichnostnogo podkhoda v obuchenii detey [The principle of the unity of affect and intellect as the basis of a personal approach in teaching children]. In *"Kamen', kotoryy prezreli stroiteli". Kul'turno-istoricheskaya teoriya i sotsial'naya praktika* ["The Stone That the Builders Despised." Cultural-Historical Theory and Social Practice] (pp. 87–90). Moscow: Russian State University for the Humanities.
- Kravtsova, E. E. (2012). Neklassicheskaya psikhologiya L.S. Vygotskogo [L.S. Vygotsky's non-classical psychology]. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal*, 1(7), 61–66.
- Leontiev, A. N. (1977). *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat.
- Leontiev, D. A. (2003). *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti* [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of meaning reality] (2nd ed.). Moscow: Smysl.
- Lomov, B. F. (1999). *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow: Nauka.
- Losev, A. F. (1993). *Bytie–imya–kosmos* [Being – Name – Cosmos]. Moscow: Mysl'.
- Luriya, A. R. (1982). *Etapy proydennogo puti. Nauchnaya avtobiografiya* [Stages of the Traveled Path. Academic Autobiography]. Moscow: Moscow State University.
- Lysova, Z. S. (2007). Modal'nyy analiz: ontologiya, logika i lingvistika [The modal analysis: ontology, logic and linguistics]. *Vestnik SamGU*, 5/2(55), 23–29.
- Maydanskii, A. D. (2008). Vygotskiy–Spinoza: dialog skvoz' veka [Vygotsky–Spinoza: Dialogue Through the Ages]. *Voprosy filosofii*, 10, 116–127.
- Medova, A. A. (2016). *Ontologiya modal'nosti* [Ontology of Modality]. Krasnoyarsk: SSTU.
- Meshcheryakov, A. I. (1974). *Slepolukhonemye deti. Razvitiye psikhiki v protsesse formirovaniya povedeniya* [Deaf-blind children. The development of the psyche in the behavior formation process]. Moscow: Pedagogika.
- Meshcheryakov, B. G. (1998). *Logiko-semanticheskii analiz kontseptsii L. S. Vygotskogo* [Logical and semantic analysis of Lev Vygotsky's concept]. Samara: Moscow State University.
- Osipov, M. E. (2014). *Problema lichnosti v rabotakh L. S. Vygotskogo. Istoriko-metodologicheskoe issledovanie* [The Problem of Personality in Lev Vygotsky's Works. Historical and Methodological Research]. Moscow: Mosk. gos. un-t.
- Piaget, J. (1969). *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works] (transl. from French). Moscow: Prosveshchenie.
- Plato. (1993). *Sobranie sochineniy* [Collected Works] (transl. from Ancient Greek). Moscow: Mysl'.
- Sadovskiy, V. N. (1980). Sistemnyy podkhod i obshchaya teoriya sistem: status, osnovnye problemy i perspektivy razvitiya [System approach and general systems theory: status, main problems and development prospects]. In D. M. Gvishiani (Ed.), *Sistemnoe issledovanie. Metodologicheskie problemy: ezhegodnik – 1979* [System Research. Methodological problems: yearbook – 1979]. Moscow: Nauka.
- Sharov, A. S. (2009). Ontologiya refleksii: priroda, funktsii i mekhanizmy [Ontology of reflection: nature, functions and mechanisms]. In V. E. Lepskiy (Ed.), *Refleksivnyy podkhod: ot metodologii k praktike* [Reflexive Approach: From Methodology to Practice] (pp. 112–132). Moscow: Kogito-tsentr.
- Shatokhin, S. A. (1972). *Filosofiya dukha Nikolaya Gartmana* [Philosophy of the spirit by Nikolai Hartmann]. In A. S. Bogomolov (Ed.), *Istoriko-filosofskiy sbornik: materialy Teoreticheskoy konferentsii aspirantov Filosofskogo fakul'teta (mart 1972 g.)* [Historical and Philosophical Collection: Materials of the Theoretical Conference of Postgraduate

- Students of the Faculty of Philosophy (March 1972)]. Moscow: M-vo vyssh. i sred. spets. obrazovaniya. Retrieved from https://ruskline.ru/analitika/2015/12/02/filosofiya_duha_nikolaya_gartmana (Accessed: 12th October 2021).
- Shchedrovitskiy, P. G. (2018). *Vvedenie v filosofskuyu i pedagogicheskuyu antropologiyu. Raboty 1981–1996* [Introduction to philosophical and pedagogical anthropology. Works 1981–1996]. Moscow: Politicheskaya entsiklopediya. Retrieved from <https://shchedrovitskiy.com/tom-1/> (Accessed: 9th November 2021).
- Sizikova, T. E. (2018). Meta-model of reflection within the framework of meta-ontology. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 68, 6–31. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/68/1
- Sizikova, T. E. (2019). Methodological Foundations of the Modal Psychology of Reflection. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 72, 21–45. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/72/2
- Sizikova, T. E. (2021) The Ist International Symposium on Cultural-Historical Psychology “Urgent Problems of Cultural-Historical Psychology”. *Lurian Journal*, 3(1), 1–21. doi: 10.15826/Lurian.2021.2.4.6
- Slinin, Ya. A. (2003). Ontologiya Nikolaya Gartmana v perspektive fenomenologicheskogo dvizheniya [Ontology of Nikolai Hartmann in the perspective of the phenomenological movement]. In N. Hartmann, *K osnovopolozheniyu ontologii* [On the Basis of Ontology]. St. Petersburg: Nauka.
- Smirnov, S. A. (2020). Antropologicheskii povорот v XX veke i mesto v nem proekta L'va Vygotskogo. Uroki i Shag razvitiya [Anthropological turn in the twentieth century and the place in it of the project of Lev Vygotsky. Lessons and Development Step]. In T. E. Sizikova, N. N. Popova, O. A. Durachenko (Eds). (2020, November 17–19). *I Mezhdunarodnyy simpozium po kul'turno-istoricheskoy psikhologii “Aktual'nye problemy kul'turno-istoricheskoy psikhologii”* [I International Symposium on Cultural-Historical Psychology “Actual Problems of Cultural-Historical Psychology”]. Novosibirsk: NSPU.
- Spinoza, B. (1957). *Izbrannye proizvedeniya* [Selected Works] (transl. from Latin). Moscow: Gospolitizdat.
- Spinoza, B. (2019). *Etika, dokazannaya v geometricheskom poryadke* [Ethics proven in geometric order]. Retrieved from https://www.100bestbooks.ru/files/Spinoza_Etika.pdf (Accessed: 9th November 2021).
- Stepin, V. S. (2006). *Filosofiya nauki. Obshchie problem* [Philosophy of Science. Common Problems]. Moscow: Center for Humanitarian Technologies. Retrieved from <https://gtmarket.ru/library/basis/5321/5326> (Accessed: 9th November 2021).
- Trubina, N. A. (2015). *Modal'naya sushchnost' bytiya cheloveka* [The modal essence of human existence]. Omsk: OmSPU.
- Uznadze, D. N. (1961). *Eksperimental'nye osnovy psikhologii ustanovki* [Experimental Foundations of the Psychology of Set]. Tbilisi: AS GSSR.
- Uznadze, D. N. (1966). *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological Research]. Moscow: Nauka.
- Vasilyuk, F. E. (2003). *Metodologicheskii analiz v psikhologii* [Methodological Analysis in Psychology]. Moscow: MGPPU; Smysl.
- Veresov, N. N. (2018). Zhivaya tkan' zhivoy raboty [The living tissue of living work]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 14(4), 25–29. doi: 10.17759/chp.2018140404
- Vetushinskiy, A. S. (2016). Na puti k simmetrii: kak ontologiya stala ploskoy [Towards Symmetry: How Ontology Became Flat]. *Filosofiya i kul'tura*, 12(108), 1625–1630.
- Vygotskiy, L. S. (1991). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow: Pedagogika.
- Vygotskiy, L. S. (1996). *Myshlenie i rech'* [Thinking and Speech] (5th ed.). Moscow: Labirint.

- Vygotskiy, L. S. (2001). *Leksii po pedologii* [Lectures on Pedology]. Izhevsk: Udmurt State University.
- Vygotskiy, L. S. (2005). *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of Human Development]. Moscow: Smysl; Eksmo.
- Vygotskiy, L. S., & Luriya, A. R. (1993). *Etyudy po istorii povedeniya: Obez'yana. Primitiv. Rebenok* [Etudes on the History of Behavior: Monkey. Primitive. Child]. Moscow: Pedagogika-Press.
- Zinchenko, V. P. (1996). Ot klassicheskoy k organicheskoy psikhologii [From classical to organic psychology]. *Voprosy psikhologii*, 5, 7–20.
- Zinchenko, V. P. (2010). *Soznanie i tvorcheskiy akt* [Consciousness and the Creative Act]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur.
- Zinchenko, V. P., & Meshcheryakov, B. G. (2000). Sovokupnaya deyatelnost' kak geneticheski iskhodnaya edinita psikhicheskogo razvitiya [Aggregate activity as a genetically initial unit of mental development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 5(2), 86–95.
- Zinchenko, V. P., & Morgunov, E. B. (1994). *Chelovek razvivayushchiysya. Ocherki rossiyskoy psikhologii* [A Developing Person. Essays on Russian Psychology]. Moscow: Trivola.

Received 14.12.2021; Accepted 18.05.2022

Tatyana E. Sizikova – Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, PhD in Psychology.
E-mail: tat@ccru.ru

УДК 159.9

СПОСОБНОСТИ КАК ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ПОНЯТИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ¹

В.А. Мазиллов¹, Ю.Н. Слепко¹

¹ Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Россия, 150000, Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

Резюме

Статья посвящена обсуждению актуальной для психологической науки проблемы способностей. Способности рассматриваются в контексте современных теоретических и методологических проблем отечественной психологии – понятийного пространства психологии, определения предмета и метода, организации психологического исследования. Утверждается, что на протяжении длительного времени (начиная с дискуссий по проблеме способностей в 60-е гг. XX в.) в отечественной психологии констатируется важное методологическое значение способностей в объяснении многочисленных аспектов психической жизни человека. Между тем целостной психологической теории способностей в отечественной психологии создано не было. Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование роли и места понятия способностей в конструировании современных психологических исследований. Методологическую основу исследования составила коммуникативная методология психологии, позволяющая рассматривать процесс психологического исследования как трансформацию исследователем первоначальной абстракции в направлении выбора основной идеи исследования, выбора базовой категории и моделирующего представления. Анализ роли и места понятия способностей в конструировании современных психологических исследований производился на материале эмпирических и экспериментальных данных, опубликованных в ведущих рецензируемых журналах за период с 2010 по 2022 г. В результате анализа установлено, что понятие способностей активно применяется отечественными психологами в разных вариантах определения основной идеи исследования. Используются и субъективный (от самосознания), и объективный (от поведения), и комплексный варианты соотношения предмета и метода исследования способностей. Это позволяет утверждать, что понятие «способности» имеет важное методологическое значение в плане конструирования современных эмпирических и экспериментальных исследований. Помимо этого, показано, что понятие способностей выполняет важную объяснительную функцию при решении проблем дифференциации испытуемых по индивидуально-психологическим особенностям, а также при объяснении успешности выполнения разных типов и видов деятельности.

Ключевые слова: способности; объяснение; понятие; идея исследования; базовая категория; коммуникативная методология

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00089, <https://rscf.ru/project/22-28-00089/>

Введение

В современной отечественной психологии с разной степенью интенсивности и продуктивности обсуждаются теоретические, методологические, исторические проблемы психологической науки. Строятся прогнозы развития психологии (Журавлев, Нестик, Юревич, 2016), определяется место психологии в системе типов научной рациональности (Фёдоров, 2018), разрабатываются наукометрические методы анализа психологического знания и психологического сообщества (Моргун, Олейник, Журавлев, 2021), обсуждаются проблемы предмета, метода, объяснения в психологии (Асмолов, 2016; Мазилев, 2017; Мазилев, Костригин, 2020; Юревич, 2006) и др. Особое место среди перечисленных занимает проблема понятийного аппарата современной психологической науки, актуальность и значимость которой трудно переоценить. Свидетельством тому служит прошедшая недавно дискуссия, посвященная понятийной структуре современного психологического знания (Иванников, 2018; Мазилев, 2020; Федоров, 2018). Не вдаваясь в содержание обсуждавшихся вопросов, согласимся с авторитетным мнением А.Л. Журавлева и Е.А. Сергиенко, которые утверждают, что «в последние десятилетия в научном знании отмечаются изменение методологии и прирост знаний, что приводит к развитию и содержания, и объема понятий, отражающих перемены как в науке, так и в обществе» (Журавлев, Сергиенко, 2021а, с. 6).

Высокая степень значимости обращения к проблеме понятий определяется их особой функцией в психологическом знании: «Психологические понятия позволяют структурировать сверхсложную, многослойную психологическую реальность, часто текучую и ускользающую от статических и формальных определений. Психологические понятия в науке, обозначая некоторый феномен или событие, содержат невидимые, неэксплицированные латентные знания и представления, теоретические конструкты, индивидуальные ориентиры, пытаясь понятийно осмыслить психологию человека» (Журавлев, Сергиенко, 2021а, с. 6).

Подчеркнем еще раз – проблема понятий крайне актуальна и значима для современной психологической науки и сама по себе, и в контексте решения других, не менее значимых, теоретических и методологических проблем. В этой связи мы придерживаемся высказанного в ходе дискуссии мнения о том, что «вопрос о соотношении и содержании психологических понятий можно решать лишь в контексте предмета психологии... Именно в предметном пространстве, заданном предметом психологической науки, возможны соотнесение и коррекция содержания психологических понятий» (Мазилев, 2020, с. 71).

В рамках уже упомянутой дискуссии утверждалось, что в качестве наиболее продуктивного для решения понятийной проблемы в психологии пространства психической жизни человека может рассматриваться его внутренний мир. Специфической характеристикой последнего, помимо ряда других, является особое место в нем категории способностей: «В рам-

ках внутреннего мира психические процессы (психические функции) могут быть рассмотрены как проявления способностей. Легко увидеть, что способности – это то, что объединяет психические процессы, и которые рассматриваются также как психические свойства человека и занимают свое место среди других его психических свойств» (Мазилов, 2020, с. 78).

Наделение способностей столь высоким статусом в структуре предмета психологической науки обосновывается не только их местом в структуре современного психологического знания (Журавлев, Сергиенко, 2021б), но и исторически сложившимся представлением о роли способностей в объяснении психического развития человека. В этом плане проблема способностей носит ярко выраженный исторический характер, так как в разные периоды развития психологии им отводилась значительная роль в структуре предмета психологической науки. Так, еще Аристотель выделял в структуре душевных движений наравне с аффектами и приобретенными свойствами способности как «причину, в силу которой мы имеем эти аффекты, например в силу чего мы способны испытывать гнев, или печаль, или сожаление» (Аристотель, 2018, с. 23). Позднее Х. Вольф рассматривал психические явления как способности души – способности ощущать, выдумывать, воображать и др. (Жучков, 2001). В отечественной психологии хорошо известна прошедшая в 60-е гг. XX в. на страницах журнала «Вопросы психологии» дискуссия, посвященная проблеме способностей (Леонтьев, 1960; Рубинштейн, 1960), в ходе которой С.Л. Рубинштейн отмечал, что «развитие человека в отличие от накопления “опыта”, овладения знаниями, умениями, навыками – это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека – это и есть то, что представляет собой развитие как таковое в отличие от накопления знаний и умений» (Рубинштейн, 1960, с. 13).

Несмотря на периодически затухающий интерес к проблеме способностей, в современной отечественной психологии наблюдается возвращение к ее разработке. Способности перестают рассматриваться как изолированное, частное психологическое понятие, они встраиваются в структуру целого – предмета психологической науки (Шадриков, 2019а; 2019б). Сложный, комплексный характер заложенных в способностях свойств (по С.Л. Рубинштейну) позволяет не только объяснять процесс развития, но и «структурировать сверхсложную, многослойную психологическую реальность» (Журавлев, Сергиенко, 2021а, с. 6), каковой, вне всякого сомнения, является внутренний мир человека как предмет психологической науки. То есть понятие «способности» удовлетворяет важнейшему требованию к психологическим понятиям: объяснять лежащие за ними сложные, комплексные психологические феномены. Условием реализации последнего являются предложенные еще Б.М. Тепловым (Теплов, 1961) отличительные признаки способностей – дифференцировать людей по индивидуально-психологическим особенностям, определять успешность выполнения той или иной деятельности, не сводиться к выработанным ранее знаниям, умениям и навыкам.

Заметим, что высказанные более шестидесяти лет назад идеи об отличительных признаках способностей не потеряли своей актуальности и значимости в плане организации многочисленных эмпирических и экспериментальных исследований. Тем более если оценивать роль понятия «способности» через призму коммуникативной методологии психологии (Мазиллов, 2017; Мазиллов, 2020). Можно предположить, что они являются таким понятием, которое занимает ключевое место в организации современных психологических исследований: определяют *основную идею*, позволяют выбрать *базовую категорию* и сконструировать *моделирующее представление* психологического исследования. В итоге способности выступают такими сложными, комплексными феноменами (по С.Л. Рубинштейну), которые позволяют исследовать и объяснять сверхсложную, многослойную психологическую реальность (по А.Л. Журавлеву, Е.А. Сергиенко).

Ввиду сказанного целью настоящей статьи является обоснование роли способностей как психологического понятия в конструировании психологических исследований, направленных на решение задач дифференциации людей по индивидуально-психологическим особенностям, а также определении успешности выполнения той или деятельности.

Методология и методы

Методологической основой настоящего исследования являются основные положения коммуникативной методологии (Мазиллов, 2017) о соотношении предмета и метода в психологии. В частности, речь идет об установленной на материале анализа многочисленных эмпирических и экспериментальных исследований взаимосвязи между определением основной идеи исследования и выбором базовой категории и моделирующего представления.

В нашем исследовании проверяется предположение о том, что использование понятия «способности» в современных психологических исследованиях в равной степени ориентировано и на субъективный (от самосознания), и на объективный (от поведения) метод их исследования. Как следствие – наличие возможностей использования понятия «способности» для решения задач дифференциации людей по индивидуально-психологическим особенностям, а также определения успешности выполнения той или деятельности.

Эмпирической базой исследования стали результаты анализа разных аспектов проблемы способностей, представленные в современных публикациях отечественных психологов. Хронологические рамки публикаций ограничены периодом 2010–2022 гг. Производился анализ публикаций в ведущих рецензируемых научных журналах, входящих в международные базы цитирования Web of Science и Scopus и размещенных в Российском индексе научного цитирования. Использованы публикации в журналах «Вопросы психологии», «Интеграция в образовании», «Культурно-историческая психология», «Образование и саморазвитие», «Организационная психология», «Психологическая наука и образование», «Психологический журнал»,

«Сибирский психологический журнал», «Психология. Журнал Высшей школы экономики», «Экспериментальная психология».

Последующее изложение результатов будет основано на данных, представленных в табл. 1 и 2. Дадим необходимые пояснения по ним. За период с 2010 по 2022 г. в рассматриваемых журналах опубликована 51 публикация, предметом которых является проблема способностей. При этом лишь в 35 публикациях обсуждаются результаты теоретического, эмпирического или экспериментального изучения проблемы способностей. В табл. 1 все публикации разделены на три типа по используемому авторами способу определения идеи соотношения предмета и метода исследования – субъективному, объективному или комплексному. В первом случае, например, исследователи изучают способности на основе самооценки испытуемыми творческих, эмпатических, прогностических и других способностей; во втором способности изучаются через анализ учебных действий испытуемых, через анализ совместной деятельности и т.д.; в третьем происходит сочетание первых двух вариантов.

Таблица 1

Количество публикаций по способу определения основной идеи соотношения предмета и метода исследования способностей

Субъективный способ (от самосознания)	Объективный способ (от поведения)	Комплексный способ
17	11	7

Таблица 2

Количество публикаций, в которых изучаются разные признаки способностей (по Б.М. Теплову)

Дифференциация		Условие успешности	
Тип дифференциации	Кол-во публикаций	Деятельность	Кол-во публикаций
Сравнение разных возрастных групп	3	Учебная	5
Сравнение внутри возрастной группы	5	Профессиональная	4
Сравнение внутри статусной группы	7	Познавательная	7

В табл. 2 рассматриваемые публикации распределены по признакам, выделенным Б.М. Тепловым с целью определения понятия «способности» (Теплов, 1961). Учитывая незначительный объем публикаций по проблематике способностей с 2010 по 2022 гг., были использованы первые два наиболее существенных признака – отличие одного человека от другого по индивидуально-психологическим особенностям (столбец «дифференциация») и влияние способностей на успешность деятельности (столбец «условие успешности»). Каждый признак, в свою очередь, был конкретизирован на основании анализа содержания, проведенного авторами исследования. Например, понятие «способности» может использоваться для срав-

нения индивидуально-психологических особенностей разных возрастных групп испытуемых, либо сравнения испытуемых одного возраста, либо сравнения испытуемых внутри какой-либо статусной группы (группа студентов одного направления, интеллектуально одаренные школьники и т.д.). Также способности могут рассматриваться как условие успешности разных типов и видов деятельности – учебной, профессиональной, познавательной.

Результаты исследования

Способности как условие выбора основной идеи исследования

Коммуникативная методология (Мазиллов, 2017) предполагает, что понимание исследователем сложного психического явления начинается с трансформации первоначальной абстракции по трем направлениям: выбор основной идеи, базовой категории и конструирование моделирующего представления. Выбор основной идеи – это определение того, как проявляется изучаемое психическое явление: в самосознании или в поведении человека. В первом случае выбирается субъективный метод изучения явления, во втором – объективный. При неоднозначности выбора используется сочетание вариантов. Анализ современных отечественных исследований, в предмет которых входит понятие способностей, показал, что психологи придерживаются всех трех вариантов определения идеи соотношения предмета и метода. Кратко проиллюстрируем это.

Субъективный метод изучения способностей предполагает, например, их анализ средствами самооценочных суждений испытуемых. Речь идет об изучении исследовательских и творческих способностей студентов (Гурилова, 2020), способности к трудоустройству (Смирнова, 2021), самооценки интеллектуально одаренными школьниками учебных трудностей (Щебланова, 2017), самооценки жизнеспособности (Рыльская, 2011). Многообразие субъективных методов в психологии позволяет анализировать многочисленные типы способностей – понятийные (Холодная, Трифонова, Волкова, Сиповская, 2019), творческие (Шиян, Баранова, 2022), эмпатические (Ветлужская и др., 2019), социальные (Мазиллов, Слепко, 2020), прогностические (Андронов, Ионова, 2015), мнемические (Черемошкина, Осинина, 2020), пространственные (Лиханов, Цигеман, Ковас, 2020), педагогические (Мазиллов, Слепко, 2021) и другие (Попова, 2017; Алфимова, Лежейко, Голимбет, 2018; Фатихова, Сайфутдинова, 2020; Ozhiganova, 2021; Мелехин, 2019).

Неменьший объем исследований предполагает объективный метод изучения способностей, проявляющихся в разных типах и видах деятельности человека. Речь идет об изучении способностей в условиях учебной деятельности (Glazunova, Gromyko, 2021; Рубцов, Исаев, Конокотин, 2022; Акопова, Глазунова, Громыко, 2020; Рубцов, Улановская, 2022; Степанов, Рябова, Гаврилова, 2021), профессиональной деятельности (Соболева, 2021), в условиях решения познавательных задач (Куравский и др., 2018; Тихомирова, Мисожникова, Малых, 2020), других типах и видах деятельности (Воронин, 2014; Кольцовская, 2012; Терещенко, Соколов, Гончаров, 2018).

Учитывая многообразие субъективных и объективных проявлений способностей, в исследованиях реализуется и комплексный подход к их изучению. Речь идет о двух вариантах сочетания их проявлений. В первом идея предполагает объединение в одном исследовании способностей физиологических, психофизиологических, социальных, психологических и др. (Аристова и др., 2018; Наследов, Мирошников, Защирина, Ткачева, 2018; Холодная, 2020); во втором – относительно строгое соотнесение субъективных и объективных проявлений способностей (Аминов, Малахова, Чернявская, 2021; Осаволук, 2018; Пестова, 2011; Сериков, 2017).

Итак, в современной отечественной психологии понятие «способности» применяется во всех вариантах определения основной идеи исследования. Это дает свободу выбора базовой категории, определяющей стратегию понимания изучаемых явлений. Заметим, что применение всех трех вариантов определения основной идеи исследования приводит к тому, что чаще используются не изолированные базовые категории (структура, функция, процесс, уровень, генезис), а их сочетания. В качестве примера последних можно привести функционально-генетические исследования способностей (Glazunova, 2021; Фатихова, Сайфутдинова, 2020), структурно-уровневые исследования (Наследов и др., 2018; Холодная, 2020), структурно-функциональные исследования (Лиханов, 2020) и др. Таким образом, многомерность объясняемой способностями психической реальности еще раз подтверждает особый статус этого понятия в психологической науке.

К сожалению, ограниченный объем настоящей публикации не позволяет перейти к анализу моделирующих представлений рассматриваемых исследований. В этом случае каждая работа, предметом которой являются способности, должна анализироваться в отдельности. Представляется, что для решения данной задачи необходимо использование другого типа научной публикации.

Широкие объяснительные возможности понятия «способности» проявляются и в том, что они используются для решения выделенных еще Б.М. Тепловым (Теплов, 1961) задач дифференциации людей по индивидуально-психологическим особенностям и определения (объяснения) успешности выполнения деятельности. Проиллюстрируем это на конкретных примерах.

Способности как условие дифференциации по индивидуально-психологическим особенностям

Решение задач дифференциации людей по индивидуально-психологическим особенностям предполагает три наиболее часто используемых варианта организации исследования способностей.

В первом реализуется сравнительная характеристика уровня развития и психологического содержания способностей в разных возрастных группах. Например, речь может идти о развитии способности к распознаванию опасных ситуаций у детей разного возраста (Фатихова, 2020), развитии способности к пониманию в разных возрастных группах школьников

(Glazunova, 2021), развитии педагогических способностей у обучающихся разного возраста (Мазиллов, Слепко, 2021).

Во втором реализуется сравнительная характеристика развития способностей внутри отдельной возрастной группы. К последним относятся группы испытуемых дошкольного возраста (Шиян, Баранова, 2022), младшие школьники (Рубцов и др., 2022; Рубцов, Улановская, 2022), старшие школьники (Лиханов и др., 2020), люди пожилого возраста (Мелехин, 2019) и др.

Третий вариант – сравнительная характеристика развития способностей внутри статусных групп. К последним относятся группы обучающихся определенного профессионального профиля (Ветлужская и др., 2019), временные образовательные коллективы (Акопова и др., 2020), пользователи цифровых технологий (Степанов и др., 2021), интеллектуально одаренные дети (Щебланова, 2017) и другие группы (Алфимова и др., 2018; Наследов и др., 2018; Сериков, 2017).

Способности как условие успешности выполнения деятельности

В современных исследованиях способности рассматриваются как фактор успешности преимущественно трех видов и типов деятельности – учебной, профессиональной, познавательной.

В качестве факторов успешности учебной деятельности рассматриваются музыкальные способности (Кольцовская, 2012), самооценка способностей (Аминов и др., 2021), способности к саморегуляции (Попова, 2017), педагогические способности (Мазиллов, Слепко, 2021), языковые способности (Пестова, 2011) и др. Успешность профессиональной деятельности определяется уровнем развития социальных способностей (Мазиллов, Слепко, 2020), прогностическими способностями (Андронов, Ионова, 2015), способностью к трудоустройству (Смирнова, 2021), профессиональной одаренностью (Соболева, 2021) и др.

Значительный объем современных исследований посвящен решению проблемы определения роли способностей в решении познавательных задач разного типа. Речь идет о задачах интеллектуального и творческого характера (Холодная и др., 2019; Холодная, 2020), тестовых задачах (Тихомирова и др., 2020), задачах на запоминание и воспроизведение материала (Черемошкина, Осина, 2020), оперирования пространственными образами (Терещенко и др., 2018) и др. (Воронин, 2014; Куравский и др., 2018).

Показав возможности использования способностей в организации психологических исследований и объяснении разных аспектов психической активности человека, можно перейти к формулировке обобщающих выводов.

Заключение

Проведенный анализ показал, что понятие «способности» занимает особое место в структуре современного психологического знания. Используясь для исследования многообразных психических явлений, оно позволяет определять основную идею многочисленных исследований на уровне и субъек-

тивного, и объективного вариантов соотношения предмета и метода. При этом оно вполне удачно используется и в условиях сочетания обоих вариантов.

Важное методологическое значение понятия способностей в современном психологическом знании определяется и его широкими объяснительными возможностями. Последние проявляются в активном использовании идеи способностей для решения задач дифференциации испытуемых по индивидуально-психологическим особенностям и объяснения успешности разных видов и типов деятельности.

Между тем нельзя не обратить внимание на существенное противоречие между, с одной стороны, декларированием особой роли способностей в объяснении психической активности человека, с другой – критически малым числом исследований, посвященных проблематике способностей, в современной отечественной психологии¹. Причиной тому, на наш взгляд, является тот факт, что после исследований Б.М. Теплова и С.Л. Рубинштейна так и не было создано целостной психологической теории, позволяющей интегрировать многочисленные субъективные и объективные варианты исследования способностей.

Ввиду вышесказанного перспективной для решения проблемы интеграции исследований способностей в современной психологии представляется уже высказанная ранее идея о внутреннем мире человека. Последний может рассматриваться и как предмет психологической науки, и как наиболее продуктивное для решения проблемы способностей пространство психической жизни человека. Уровневое представление о структуре внутреннего мира человека, предложенное в исследованиях В.Д. Шадрикова (2019а; 2019б), позволяет реально интегрировать субъективные и объективные варианты соотношения предмета и метода в психологии.

Литература

- Акопова, Э. С., Глазунова, О. И., Громыко, Ю. В. (2020). Диагностическая методика оценки способностей к проектированию деятельности в групповой работе «Периметр». *Психологическая наука и образование*, 25(2), 5–18. doi: 10.17759/pse.2020250201
- Алфимова, М. В., Лежейко, Т. В., Голимбет, В. Е. (2018). Адаптация шкалы времени переживания удовольствия: кросскультурные и кросс-ситуационные различия. *Психологический журнал*, 39(1), 115–126. doi: 10.7868/S0205959218010117
- Аминов, Н. А., Малахова, В. Р., Чернявская, В. С. (2021). Механизм самораскрытия способностей у подростков как фактор академической успешности. *Сибирский психологический журнал*, 82, 96–119. doi: 10.17223/17267080/82/6
- Андронов, В. П., Ионова, М. С. (2015). Значение прогностических способностей для профессионального самоопределения старшеклассников. *Интеграция образования*, 19(1), 118–123. doi: 10.15507/Inted.078.019.201501.118

¹ По крайней мере речь идет о исследованиях, опубликованных в период с 2010 по 2022 г. в рецензируемых научных журналах, индексируемых в международных базах данных Web of Science и Scopus. За этот период в них опубликовано около 50 статей, в которых способности являются предметом исследования.

- Аристова, И. Л., Есипенко, Е. А., Шарафиева, К. Р., Масленникова, Е. П., Чипеева, Н. А., Фекличева, И. В., ... Ковас, Ю. В. (2018). Пространственные способности: структура и этиология. *Вопросы психологии*, 1, 118–126.
- Аристотель. (2018). *Этика. Мудрость – самая точная из наук*. М.: Эксмо.
- Асмолов, А. Г. (2016). Психология становится по-настоящему действенной наукой о человеке. *Национальный психологический журнал*, 3(23), 33–35. doi: 10.11621/nprj.2016.0304
- Ветлужская, М. В., Абрамова, А. А., Сердакова, К. Г., Быкова, Е. Е., Хамматова, Р. С., Шурупова, Р. В. (2019). Особенности эмоционального интеллекта и эмпатических способностей у студентов медицинского вуза. *Интеграция образования*, 23(3), 404–422. doi: 10.15507/1991-9468.096.023.201903.404-422
- Воронин, А. Н. (2014). Методика диагностики дискурсивных способностей на материале повседневной лексики. *Экспериментальная психология*, 7(2), 94–112.
- Журавлев, А. Л., Нестик, Т. А., Юревич, А. В. (2016). Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 г. *Психологический журнал*, 37(5), 45–64.
- Журавлев, А. Л., Сергиенко, Е. А. (2021а). Анализ современных понятий в психологии. Часть I. Опыт систематизации понятий. *Психологический журнал*, 42(3), 5–15. doi: 10.31857/S020595920015130-9
- Журавлев, А. Л., Сергиенко, Е. А. (2021б). Анализ современных понятий в психологии. Часть II. Разработка современных понятий учеными Института психологии РАН. *Психологический журнал*, 42(4), 5–15. doi: 10.31857/S020595920016002-8
- Жучков, В. А. (ред.-сост.) (2001). *Христиан Вольф и философия в России*. СПб.: РХГИ.
- Иванников, В. А. (2018). О понятийном аппарате общей психологии. *Вопросы психологии*, 3, 94–104.
- Кольцовская, И. Г. (2012). Влияние музыкальности на качество песенных импровизаций старших дошкольников. *Образование и саморазвитие*, 6(34), 82–87.
- Куравский, Л. С., Юрьев, Г. А., Ушаков, Д. В., Юрьева, Н. Е., Валуева, Е. А., Лаптева, Е. М. (2018). Диагностика по тестовым траекториям: метод паттернов. *Экспериментальная психология*, 11(2), 77–94. doi: 10.17759/exppsy.2018110206
- Леонтьев, А. Н. (1960). О формировании способностей. *Вопросы психологии*, 1, 13–21.
- Лиханов, М. В., Цигеман, Э. С., Ковас, Ю. В. (2020). Короткая онлайн батарея пространственных способностей (OSSAB): психометрические нормы для школьников старшего возраста. *Сибирский психологический журнал*, 78, 117–129. doi: 10.17223/17267080/78/7
- Мазиллов, В. А. (2017). *Методология психологической науки: история и современность*. Ярославль: РИО ЯГПУ.
- Мазиллов, В. А. (2020). О психологических понятиях и методологии психологии. *Вопросы психологии*, 1, 71–83.
- Мазиллов, В. А., Костригин, А. А. (2020). Проблема научного объяснения в современной зарубежной психологии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 17(3), 390–413. doi: 10.17323/1813-8918-2020-3-390-413
- Мазиллов, В. А., Слепко, Ю. Н. (2020). Развитие социальных способностей студентов педагогического университета. *Интеграция образования*, 24(3), 412–432. doi: 10.15507/1991-9468.100.024.202003.412-432
- Мазиллов, В. А., Слепко, Ю. Н. (2021). Развитие психологической системы педагогических способностей студентов – будущих учителей начальной школы. *Интеграция образования*, 25(3), 463–481. doi: 10.15507/1991-9468.104.025.202103.463-481
- Мелехин, А. И. (2019). Метакогнитивные способности в пожилом возрасте: специфика и предикторы. *Экспериментальная психология*, 12(3), 47–62. doi: 10.17759/exppsy.2019120304
- Моргун, А. Н., Олейник, Ю. Н., Журавлев, А. Л. (2021). Институциональные факторы развития отечественной истории психологии (на материале РИНЦ). *Психологический журнал*, 42(1), 111–121. doi: 10.31857/S020595920013341-1

- Наследов, А. Д., Мирошников, С. А., Заширинская, О. В., Ткачева, Л. О. (2018). Дифференциальная диагностика когнитивного и психомоторного развития детей четырех лет. *Психологический журнал*, 39(6), 59–75. doi: 10.31857/S020595920000832-1
- Осаволук, Е. Ю., Кургинян, С. С. (2018). Когнитивная флексибельность личности: теория, измерение, практика. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 15(1), 128–144. doi: 10.17323/1813-8918-2018-1-128-144
- Пестова, Е. А. (2011). Обучение самоконтролю речевых навыков с учетом индивидуальных языковых способностей (на материале немецкого языка). *Интеграция образования*, 2(63), 105–110.
- Попова, С. И. (2017). Развитие способности подростка к саморегуляции в образовательном процессе школы. *Психологическая наука и образование*, 22(6), 99–108. doi: 10.17759/pse.2017220609
- Рубинштейн, С. Л. (1960). Проблема способностей и вопросы психологической теории. *Вопросы психологии*, 3, 12–23.
- Рубцов, В. В., Исаев, Е. И., Конокотин, А. В. (2022). Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет. *Культурно-историческая психология*, 18(1), 28–40. doi: 10.17759/chp.2022180103
- Рубцов, В. В., Улановская, И. М. (2022). Влияние способов организации учебных взаимодействий на развитие коммуникативно-рефлексивных способностей детей 6–10 лет. *Психологическая наука и образование*, 27(1), 5–16. doi: 10.17759/pse.2022270101
- Рыльская, Е. А. (2011). К вопросу о психологической жизнеспособности человека: концептуальная модель и эмпирический опыт. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 8(3), 9–39.
- Сериков, А. В. (2017). Способность к игровому переживанию как условие устойчивости личности к психосоматическим расстройствам. *Культурно-историческая психология*, 13(4), 118–126. doi: 10.17759/chp.2017130413
- Смирнова, А. Ю. (2021). Апробация русскоязычной версии методики самовосприятия трудоспособности. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(4), 664–684. doi: 10.17323/1813-8918-2021-4-664-684
- Соболева, Т. Н. (2021). Формирование профессиональной одаренности в детерминации условиями развития способностей и свободой выбора в деятельности. *Организационная психология*, 11(3), 11–29.
- Степанов, С. Ю., Рябова, И. В., Гаврилова, Е. В. (2021). Влияние цифровой среды и дополнительного образования на интеллектуальные и креативные способности школьников. *Вопросы психологии*, 1, 61–70.
- Теплов, Б. М. (1961). *Проблемы индивидуальных различий*. М.: АПН РСФСР.
- Терещенко, Т. В., Соколов, Р. В., Гончаров, О. А. (2018). Графомоторная адаптация к компьютерным искажениям соотношения между координатами зрительного и моторного полей. *Экспериментальная психология*, 11(1), 92–113. doi: 10.17759/exppsy.2018110106
- Тихомирова, Т. Н., Мисожникова, Е. Б., Малых, С. Б. (2020). Когнитивные и регуляторные предикторы успешности выполнения тестов общих способностей в старшем дошкольном возрасте. *Сибирский психологический журнал*, 75, 97–114. doi: 10.17223/17267080/75/6
- Фатихова, Л. Ф., Сайфутдиярова, Е. Ф. (2020). Различия характеристик безопасности учащихся с ментальными нарушениями в подростковом и юношеском возрасте. *Интеграция образования*, 24(2), 252–275. doi: 10.15507/1991-9468.099.024.202002.252-275
- Фёдоров, А. А. (2018). Типы научной рациональности в психологии: критика подходов. *Вопросы психологии*, 6, 88–99.
- Холодная, М. А. (2020). Многомерная природа показателей интеллекта и креативности: методические и теоретические следствия. *Психологический журнал*, 41(3), 18–31. doi: 10.31857/S0205959200009342-2

- Холодная, М. А., Трифонова, А. В., Волкова, Н. Э., Сиповская, Я. И. (2019). Методики диагностики понятийных способностей. *Экспериментальная психология*, 12(3), 105–118. doi: 10.17759/expsy.2019120308
- Черемошкина, Л. В., Осинина, Т. Н. (2020). Мнемические способности в период перехода от подросткового к юношескому возрасту (по материалам лонгитюдного исследования). *Психологический журнал*, 41(6), 35–47. doi: 10.31857/S020595920011082-6
- Шадриков, В. Д. (2019а). К новой психологической теории способностей и одаренности. *Психологический журнал*, 40(2), 15–26. doi: 10.31857/S020595920002981-5
- Шадриков, В. Д. (2019б). *Способности и одаренность человека*. М.: ИП РАН.
- Шиян, О. А., Баранова, А. А. (2022). Детские нарративы как пространство проявления и способ диагностики творческих способностей старших дошкольников. *Культурно-историческая психология*, 18(1), 50-59. doi: 10.17759/chp.2022180105
- Щебланова, Е. И. (2017). Психологические особенности школьной адаптации интеллектуально одаренных подростков. *Вопросы психологии*, 3, 16–27.
- Юревич, А. В. (2006). Объяснение в психологии. *Психологический журнал*, 27(1), 97–106.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

Поступила в редакцию 07.06.2022 г.; принята 12.07.2022 г.

Мазиллов Владимир Александрович – заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, доктор психологических наук, профессор.

E-mail: v.mazilov@yspu.org

Слепко Юрий Николаевич – декан педагогического факультета Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, доктор психологических наук, профессор РАО.

E-mail: slepko@inbox.ru

For citation: Mazilov, V. A., Slepko, Y. N. (2022). Abilities as explanatory concept in modern psychology. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 85, 35–50. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/85/2

Abilities as explanatory concept in modern psychology¹

V.A. Mazilov¹, Y.N. Slepko¹

¹ Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Respublikanskaya 108/1, Yaroslavl, 150000, Russian Federation

Abstract

The article is devoted to the discussion of the problem of abilities that are relevant for psychological science. The abilities we consider are in the context of modern theoretical and methodological problems of domestic psychology: the conceptual space of psychology, the definition of the subject and method, and the organization of psychological research. It has been debated for some time (beginning in the 1960s) in Russian psychology, the important methodological significance of abilities in explaining numerous aspects of a person's mental

¹ The study was supported by the Russian Science Foundation, grant No. 22-28-00089, <https://rscf.ru/project/22-28-00089/>

life. During which time, a holistic psychological theory of abilities in domestic psychology was not created. The purpose of this article is a theoretical substantiation of the role and place of concepts of abilities in the construction of modern psychological research. The study used the communicative methodology of psychology, allowing us to better consider the process of psychological research as a transformation of the initial abstraction by the researchers in the direction of choosing: the main idea of the study, the base category and modeling representation. Research methods: are the analysis of the role and place of concept of abilities in the design of modern psychological research from material of empirical and experimental data published in leading peer-reviewed journals of 2010 to 2022. As a result, it was found that domestic psychologists use the concept of ability actively in different ways; this defined the main idea of the study. We used, both subjective (from self-awareness), and objective (from behavior), and complex variants of the correlation of the subject and method of studying abilities. This allows us to assert that the concept of ability has an important methodological significance in terms of constructing modern empirical and experimental research. In addition, it showed that the concept of ability performs an important explanatory function in solving the problems of differentiating subjects according to individual psychological characteristics, as well as in explaining the success of performing different types and types of activities.

Keywords: abilities; explanation; concept; research idea; base category; communicative methodology

References

- Akopova, E. S., Glazunova, O. I., & Gromyko, Yu. V. (2020). "Perimeter": Measuring the Ability to Design Activity with a Group Assessment Tool. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 25(2), 5–18. (In Russian). doi: 10.17759/pse.2020250201
- Alfimova, M. V., Lezheyko, T. V., & Golimbet, V. E. (2018). Adaptation of the temporal experience of pleasure scale: cross-cultural and cross-situational differences. *Psikhologicheskii zhurnal*, 39(1), 115–126. (In Russian). doi: 10.7868/S0205959218010117
- Aminov, N. A., Malakhova, V. R., & Chernyavskaya, V. S. (2021). Ability Self-Disclosure Mechanism in Adolescents as Factor of Academic Success. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 82, 96–119. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/82/6
- Andronov, V. P., & Ionova, M. S. (2015). Significance of forecasting ability for professional self-determination of high school senior students. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 19(1), 118–123. (In Russian). doi: 10.15507/Inted.078.019.201501.118
- Aristotle. (2018). *Etika. Mudrost' – samaya tochnaya iz nauk* [Ethics. Wisdom is the Most Exact of Sciences] (transl. from Ancient Greek). Moscow: Eksmo.
- Aristova, I. L., Esipenko, E. A., Sharafieva, K. R., Maslennikova, E. P., Chipeeva, N. A., Feklicheva, I. V., ... & Kovas, Yu. V. (2018). Prostranstvennye sposobnosti: struktura i etiologiya [Spatial abilities: structure and etiology]. *Voprosy psikhologii*, 1, 118–126.
- Asmolov, A. G. (2016). Psychology is becoming a truly efficient science of studying a person. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal*, 3(23), 33–35. (In Russian). doi: 10.11621/npj.2016.0304
- Cheremoshkina, L. V., & Osinina, T. N. (2020). Mnemonic abilities during the transition from adolescence to youth (on the materials of a longitudinal study). *Psikhologicheskii zhurnal*, 41(6), 35–47. (In Russian). doi: 10.31857/S020595920011082-6
- Fatikhova, L. F., & Sayfutdiyeva, E. F. (2020). Safety Criteria Differences of Learners with Mental Disorders in Early and Late Adolescence as Compared to Normotypic Peers. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 24(2), 252–275. (In Russian). doi: 10.15507/1991-9468.099.024.202002.252-275

- Fedorov, A. A. (2018). Types of scientific rationality in psychology: a critique of approaches. *Voprosy psikhologii*, 6, 88–99. (In Russian).
- Glazunova, O. I., & Gromyko, Yu. V. (2021). Mastering Way of Action as an Integral Indicator of the Development of Intellectual Abilities in Learning: to the Problem of Constructing an Activity Diagnostics of Abilities. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 17(3), 58–68. doi: 10.17759/chp.2021170309
- Gyurova, V. T. (2020). The place of research and creative skills in the training of future teachers. *Education and Self-Development*, 15(3), 120–129. doi: 10.26907/esd15.3.11
- Ivannikov, V. A. (2018). On the conceptual apparatus of general psychology. *Voprosy psikhologii*, 3, 94–104. (In Russian).
- Kholodnaya, M. A. (2020). Multidimensional nature of intelligence and creativity indicators: methodical and theoretical consequences. *Psikhologicheskii zhurnal*, 41(3), 18–31. (In Russian). doi: 10.31857/S020595920009342-2
- Kholodnaya, M. A., Trifonova, A. V., Volkova, N. E., & Sipovskaya, Ya. I. (2019). Methods for diagnosing conceptual abilities. *Eksperimental'naya psikhologiya – Experimental Psychology*, 12(3), 105–118. (In Russian). doi: 10.17759/exppsy.2019120308
- Koltsovskaya, I. G. (2012). Vliyanie muzykal'nosti na kachestvo pesennykh improvizatsiy starshikh doshkol'nikov [The influence of musicality on the quality of song improvisations of older preschoolers]. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and Self-Development*, 6(34), 82–87.
- Kuravskiy, L. S., Yurev, G. A., Ushakov, D. V., Yureva, N. E., Valueva, E. A., & Lapteva, E. M. (2018). Diagnostics by testing paths: the method of patterns. *Eksperimental'naya psikhologiya – Experimental Psychology*, 11(2), 77–94. (In Russian). doi: 10.17759/exppsy.2018110206
- Leontiev, A. N. (1960). O formirovanii sposobnostey [About the formation of abilities]. *Voprosy psikhologii*, 1, 13–21.
- Likhanov, M. V., Tsigeman, E. S., & Kovas, Yu. V. (2020). Online Short Spatial Ability Battery (OSSAB): Psychometric Norms for Older Students. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 78, 117–129. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/78/7
- Mazilov, V. A. (2017). *Metodologiya psikhologicheskoy nauki: istoriya i sovremennost'* [Methodology of Psychological Science: History and Modernity]. Yaroslavl: YaSPU.
- Mazilov, V. A. (2020). On psychological concepts and methodology of psychology. *Voprosy psikhologii*, 1, 71–83. (In Russian).
- Mazilov, V. A., & Kostrigin, A. A. (2020). The Problem of Scientific Explanation in Modern Foreign Psychology. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 17(3), 390–413. (In Russian). doi: 10.17323/1813-8918-2020-3-390-413
- Mazilov, V. A., & Slepko, Yu. N. (2020). Development of Students' Social Abilities at Pedagogical Universities. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 24(3), 412–432. (In Russian). doi: 10.15507/1991-9468.100.024.202003.412-432
- Mazilov, V. A., & Slepko, Yu. N. (2021). Development of the Psychological System of Pedagogical Abilities of Students – Future Primary School Teachers. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 25(3), 463–481. (In Russian). doi: 10.15507/1991-9468.104.025.202103.463-481
- Melehin, A. I. (2019). Metacognitive abilities in the elderly: specificity and predictors. *Eksperimental'naya psikhologiya – Experimental Psychology*, 12(3), 47–62. (In Russian). doi: 10.17759/exppsy.2019120304
- Morgun, A. N., Oleynik, Yu. N., & Zhuravlev, A. L. (2021). Institutional factors in the development of the Russian history of psychology (on the material of the RSCI). *Psikhologicheskii zhurnal*, 42(1), 111–121. (In Russian). doi: 10.31857/S020595920013341-1

- Nasledov, A. D., Miroshnikov, S. A., Zashchirinskaya, O. V., & Tkacheva, L. O. (2018). Differential diagnosis of cognitive and psychomotor development of children of four years. *Psikhologicheskiiy zhurnal*, 39(6), 59–75. (In Russian). doi: 10.31857/S020595920000832-1
- Ozhiganova, G. V. (2021). Spiritual capacities of personality and productive life activity. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 18(1), 182–202. doi: 10.17323/1813-8918-2021-1-182-202
- Osavoliuk, E. Yu., & Kurginyan, S. S. (2018). Person's Cognitive Flexibility: Theory, Measurement, and Practice. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 15(1), 128–144. (In Russian). doi: 10.17323/1813-8918-2018-1-128-144
- Pestova, E. A. (2011). Teaching Students Self-control of Speech Habits Considering Individual Language Abilities (based on German language). *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 2(63), 105–110. (In Russian).
- Popova, S. I. (2017). Development of Self-Regulation in Adolescents in the Context of Educational Process. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 22(6), 99–108. (In Russian). doi: 10.17759/pse.2017220609
- Rubinstein, S. L. (1960). Problema sposobnostei i voprosy psikhologicheskoi teorii [The problem of abilities and psychological theory]. *Voprosy psikhologii*, 3, 12–23.
- Rubtsov, V. V., Isaev, E. I., & Konokotin, A. V. (2022). Learning Activity as The Zone of Proximal Development of Reflexive and Communicative Abilities of Children Aged 6—10 Years. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 18(1), 28–40. (In Russian). doi: 10.17759/chp.2022180103
- Rubtsov, V. V., & Ulanovskaya, I. M. (2022). The Influence of Ways of Organizing Learning Interactions on the Development of Communicative and Reflexive Abilities of Children 6—10 Years Old. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 27(1), 5–16. (In Russian). doi: 10.17759/pse.2022270101
- Ryl'skaya, E. A. (2011). On the Issue of Human Psychological Vitality: a Conceptual Model and Empirical Results. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 8(3), 9–39. (In Russian).
- Shadrikov, V. D. (2019a). To new psychological theory of abilities and giftedness. *Psikhologicheskiiy zhurnal*, 40(2), 15–26. (In Russian). doi: 10.31857/S020595920002981-5
- Shadrikov, V. D. (2019b). *Sposobnosti i odarennost' cheloveka* [Abilities and Talents of a Person]. Moscow: IP RAS.
- Shcheblanova, E. I. (2017). Psikhologicheskie osobennosti shkol'noy adaptatsii intellektual'no odarenykh podrostkov [Psychological features of school adaptation of intellectually gifted adolescents]. *Voprosy psikhologii*, 3, 16–27.
- Shiyan, O. A., & Baranova, A. A. (2022). Children's Narratives as a Space for Manifestation and Way of Diagnostics of Creative Abilities of Senior Preschoolers. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 18(1), 50–59. (In Russian). doi: 10.17759/chp.2022180105
- Serikov, A. V. (2017). Play Experience as Individual Ability and a Factor of Individual Resistance to Psychosomatic Disorders. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 13(4), 118–126. (In Russian). doi: 10.17759/chp.2017130413
- Smirnova, A. Yu. (2021). Approbation of the Russian Version of Self-Perceived Employability Scale. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 18(4), 664–684. (In Russian). doi: 10.17323/1813-8918-2021-4-664-684
- Soboleva, T. N. (2021). The formation of professional talent in determination by the conditions of the development of abilities and by the freedom of choice in activity. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational Psychology*, 11(3), 11–29. (In Russian).

- Stepanov, S. Yu., Ryabova, I. V., & Gavrilova, E. V. (2021). The impact of the digital environment and additional education on the intellectual and creative abilities of school-children. *Voprosy psikhologii*, 1, 61–70. (In Russian).
- Teplov, B. M. (1961). *Problemy individual'nykh razlichiy* [Problems of Individual Differences]. Moscow: APS RSFSR.
- Tereshchenko, T. V., Sokolov, R. V., & Goncharov, O. A. (2018). Graphic-motor adaptation to computer distortions between coordinates of the visual and motor fields. *Ekspperimental'naya psikhologiya – Experimental Psychology*, 11(1), 92–113. (In Russian). doi: 10.17759/exppsy.2018110106
- Tikhomirova, T. N., Misozhnikova, E. B., & Malykh, S. B. (2020). Cognitive and Regulatory Predictors of Success in General Ability Tests in Preschool Years. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 75, 97–114. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/75/6
- Vetluzhskaya, M. V., Abramova, A. A., Serdakova, K. G., Bykova, E. E., & Khammatova, R. S., & Shurupova, R. V. (2019). Characteristics of Emotional Intelligence and Empathic Abilities in Medical Students. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 23(3), 404–422. (In Russian). doi: 10.15507/1991-9468.096.023.201903.404-422
- Voronin, A. N. (2014). Method for diagnosing discursive abilities on the material of everyday vocabulary. *Ekspperimental'naya psikhologiya – Experimental Psychology*, 7(2), 94–112. (In Russian).
- Yurevich, A. V. (2006). Ob'yasnenie v psikhologii [Explanation in psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 27(1), 97–106.
- Zhuravlev, A. L., Nestik, T. A., & Yurevich, A. V. (2016). The forecast of psychological science and practice development by 2030. *Psikhologicheskii zhurnal*, 37(5), 45–64. (In Russian).
- Zhuravlev, A. L., & Sergienko, E. A. (2021a). Analysis of modern concepts in psychology. Part I. Experience of systematization of concepts. *Psikhologicheskii zhurnal*, 42(3), 5–15. (In Russian). doi: 10.31857/S020595920015130-9
- Zhuravlev, A. L., & Sergienko, E. A. (2021b). Analysis of modern concepts in psychology. Part II. Development of modern concepts by scientists of the Institute of Psychology RAS. *Psikhologicheskii zhurnal*, 42(4), 5–15. (In Russian). doi: 10.31857/S020595920016002-8
- Zhuchkov, V. A. (Ed.). (2001). *Khristian Vol'f i filosofiya v Rossii* [Christian Wolf and Philosophy in Russia]. St. Petersburg: RKhGI.

Received 07.06.2022; Accepted 12.07.2022

Vladimir A. Mazilov – Head of the Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: v.mazilov@yspu.org

Yuri N. Slepko – Dean of the Pedagogical Faculty, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, D. Sc. (Psychol.), Professor of the RAO.

E-mail: slepko@inbox.ru

УДК 159.9.01; 159.9.018.2

КОММУНИКАТИВНАЯ ПСИХОСЕМАНТИКА КОГНИТИВНО-НОЭТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ¹

В.И. Кабрин¹

¹ Томский государственный университет, Россия, 634050, Томск, пр. Ленина, 36

Резюме

Осуществлены комплексный анализ и описание коммуникативной психосемантики как универсального основания построения структурно-динамической модели когнитивно-ноэтического потенциала развития личности профессионала в современном образовательном процессе. Последовательно рассмотрены коммуникативные смыслообразующие процессы в основных качественных методах гуманитарных наук: герменевтике, феноменологии, контент-анализе и экспериментальной психосемантике. Показано, что релевантность этих методов зависит от учета в них аутентичных коммуникативных факторов. Для герменевтического понимания это универсальные факторы противоречий коммуникативной ситуации в силу удвоенности несовпадающих ожиданий и представлений у партнеров: с одной стороны, о предмете и его языковых репрезентациях; с другой – друг о друге и о том, как каждый из них себя представляет. Для феноменологического погружения в непосредственно осознаваемые переживания это коммуникативный момент встречи с иным, неизвестным, которая порождает амбивалентную стресс-транс-формацию. Именно она актуализирует интуитивно-креативный цикл пиковых переживаний: катарсис – импринтинг – экстаз – инсайт. Контент-анализ учитывает конкретные коммуникативные контексты, но нуждается в психосемантических контекстуальных маркерах. Коммуникативная психосемантика интегрирует все качественные смыслоориентированные методы исследования на базе коммуникабельности душевно-духовной жизни человека в русле структурно-динамической модели когнитивно-ноэтического потенциала развития личности. Интенциональный динамический вектор модели представлен в виде кумулятивного цикла интеграции качественных психологических модальностей: мотивация – перцепция – имажинация – эмоция. Трансцендентальный структурно-уровневый вектор коммуникативной психосемантики представлен холархическими уровнями: ценностно-смысловые образования – проблемные концептуальные целевые решения – конструктивные композиционные предметности – архетипические символические выразительные воплощения. Эта структурно-динамическая модель коммуникативной психосемантики переводится в эквивалентную модель 16 основных позиционных стратегий образовательного процесса, ориентированного на когнитивно-ноэтическое развитие профессионально-личностного потенциала человека.

Ключевые слова: коммуникативная психосемантика; когнитивная ноэтика; структурная динамика; герменевтика; феноменология; контент-анализ; психологическая коммуникабельность; интенциональность; трансцендентальность; образовательные стратегии

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

Введение

Парадигмальный сдвиг от позитивистско-бихевиоральной (естественно-научной) к социокультурной психологии, вызревшей к середине прошлого века – от М. Бахтина и Л.С. Выготского, У. Джеймса и Дж. Мида до А. Маслоу и К. Роджерса – привел к пониманию коммуникативной природы сознания, объединяющего все душевные процессы. При этом от простейших переживаний до высших состояний сознания коммуникативная динамика этих процессов рассматривалась как символическая, психосемантическая, смыслообразующая (Кабрин, 2005; Петренко, 2010; Петренко, Супрун, 2017).

Обращение на новом уровне к качественным методам исследования требовало уже более целостного и дифференцированного учета коммуникативно-смыслового контекста, чем в традиционных герменевтических и феноменологических описаниях (Дильтей, 2001; Гуссерль, 2009). На первый взгляд это явно реализовывалось в методе контент-анализа и нарративных методах, однако до сих пор остается недостаточным проникновение в интуитивно-смысловую глубину сообщения, а также фрагментарность анализа многоуровневого коммуникативного контекста. Это заставляет переосмыслить на новом уровне возможности герменевтического, феноменологического и психосемантического подходов с более полным охватом необходимых коммуникативных контекстов.

Такую проблематику уже начал разрабатывать К. Роджерс (2017), реализовавший свою феноменологическую установку в качественном анализе центральных для личности феноменов «встречи», «Я-концепции», «конгруэнтности» переживаний в межличностных коммуникациях. Но как представитель и один из основателей движения «третьей силы» – гуманистической психологии – он сделал акцент на противопоставлении ее прежним зоопсихологическим парадигмам – бихевиоризму и психоанализу. Проблема смысловой природы опыта осознаваемых переживаний оставалась, скорее, фоновой, поэтому коммуникативно также недостаточно структурированной (Rennie, 2007).

Круги герменевтики: проблема понимания

Герменевтика – искусство и наука понимания, истолкования и предсказания скрытого в символике окружающего мира, сновидениях и знамениях языка богов, которым они общаются с людьми, – древнейший феномен культуры. Толкователи божественного промысла, а тем более замысла, часто рисковали своей головой. Но уже в начале XX в. основателю психоанализа и его последователям по толкованию и интерпретации различных бессознательных интенций содействовали неконформизм и конформизм эпохи. В результате современная психология и сопутствующие ей искусства почти 70 лет пребывали в этом очаровании, пока не оформилась как самостоятельное научное направление трансперсональная психология, исследующая широкий спектр альтернативных состояний сознания.

Наука герменевтики происходит от древних философско-теологических корней. Известная в христианстве максима Августина: «Верую, ибо непостижимо», – превратилась в современных исследованиях в более доступную формулу: «Верить, чтобы понять» (Евграфова, 2014, с. 64). Ключ к этому началу герменевтики лежит в вечной проблеме герменевтического круга (Дильтей, 2001). Чтобы понять целое, необходимо понять его части, но чтобы по существу понять части, надо уже понимать целое. В этом опасность порочности герменевтического круга – заикливание. На практике при многократном прочтении текста может превратиться в спираль, если обнаруживается новое измерение – метасмысл текста (Гадамер, 1988). Однако этот метасмысл уже на совести интерпретатора; существует опасность впасть в мегаломанию – когда «интерпретатор» начинает претендовать на лучшее понимание текста, чем автор. Это одно из следствий фрагментации коммуникативного процесса смыслообразования.

Классики-основатели герменевтики – В. Гумбольдт, Ф. Шлейермахер, В. Дильтей, М. Хайдеггер, Х.-Г. Гадамер и др. – настойчиво стремились сохранить осознание взаимообусловленности процесса порождения и презентации «смыслосодержащих форм» их истолкования и понимания, указывая на разные аспекты многомерно целостной смыслопорождающей коммуникации. Отмечая, что М. Хайдеггер видел темпоральную возможность преодоления порочности герменевтического круга, Х.-Г. Гадамер делает важный акцент на его диалогическую суть, реализованную уже Платоном в «Диалогах»: «К глубочайшим открытиям, которыми мы обязаны сократическим диалогам Платона, относится и то, что – в прямом противоречии с общественным мнением – *вопрос труднее ответа*... несостоятельность собеседника показывает, что тот, кто полагает, что он все знает лучше, вообще не способен спрашивать. Чтобы быть в состоянии спрашивать, следует знать... о своем незнании... Спрашивать значит выводить в открытое. Открытость спрашиваемого состоит в неустановленности ответа» (Гадамер, 1988, с. 427).

Эта открытость продолжается и в открытости к автору текста как к другому, чужому. «Таким образом, открытость навстречу другому включает в себя признание того, что я должен считаться с чем-то *во мне самом*, даже если бы не было никого, кто требовал бы от меня принять это что-то в расчет» (Гадамер, 1988, с. 425).

Э. Бэтти (2011), стремясь к концентрированному формулированию герменевтического процесса, предлагает рассматривать «истолкование как трехчленный процесс... с одной стороны, интерпретатор как живой мыслящий дух, а с другой – дух, объективированный в смылосодержащих формах. Эти крайние точки не входят в соприкосновение непосредственно; они контактируют только через посредство смылосодержащих форм, в которых объективированный дух предстает перед интерпретатором в своей неустранимой *инаковости*... Стало быть, здесь понимание представляет собой познание заново и повторное конструирование смысла... интерпретатор должен на герменевтическом пути пройти путь творчества в обратном направлении» (Бэтти, 2011, с. 23–25). В итоге – релевантное восста-

новление герменевтического диалога: «...опрашивая текст, интерпретатор должен позволить тексту опрашивать себя самого, должен прислушаться к притязаниям текста» (Бэтти, 2011, с. 47).

Такая эмансипация текста в герменевтическом анализе также содержит интерпретационную ловушку в связи с редукцией целостной коммуникативной ситуации персонального контекста автора и синхронной обратной связью его с интерпретатором, когда не контролируется субъективная проекция последнего. Х.-Г. Гадамер и современные исследователи герменевтики часто обращаются в этом контексте к В. Дильтею, подчеркивавшему роль переживаний автора, содержащих первичные данные в качестве смысловых единиц, требующих эмпатического вживания в персоналистичность текста (Черняк, 2012; Чепкасова, Бунаков, 2012; Евграфова, 2014; Даренский, 2018). Символичность герменевтического поля буквально зовет к восстановлению целостной коммуникативной ситуации, которую репрезентирует текст.

Поскольку задача данной работы – акцентировать внимание на *коммуникативной герменевтике*, предполагающей возможность живого диалога с автором текста, мы примем целостную модель коммуникативной ситуации как основание для анализа понимания высказывания, сообщения или текста. Она поможет избежать перекосов, смещений в истолковании и интерпретации высказываний.

Для герменевтического анализа интерпретатору как реконструктору коммуникативной ситуации необходимо учесть понимание и чувство различий по всем линиям удваивающихся соотнесений и взаимопроникновений, а именно коммуникатор–реципиент; предмет–язык. Это необходимо в силу инаковости партнеров по всем этим позициям, включая экологические контексты (DeRobertis, 2015). Речь идет:

- о чувствительности к ключевым противоречиям;
- о принятии выявленных противоречий как задачи на переосмысление ситуации;
- о синхронной обратной связи, фиксирующей через личностную децентрацию возникающий новый транссмысл высказывания;
- об учете влияния несовпадений образов друг друга у автора и интерпретатора.

Поддерживает всю эту эмпатическую децентрацию (как вчувствование в точку зрения другого и взгляд на себя как на другого) универсальная избыточность высказывания, открытая в принципе рекурсивности генеративной грамматики Н. Хомского (2019). Яркий пример находим в английском стихотворении (в переводе С.Я. Маршака) «Дом, который построил Джек».

Лабиринты феноменологии: проблема переживаемого опыта сознания

К проблеме переживания, первичного опыта осознания герменевтика двигалась, кажется, на протяжении всей своей истории, ограничиваясь, правда, языковыми, текстовыми, дискурсивными формами его выражения.

На этом пути не мог не появиться Э. Гуссерль, феноменология которого, как философия и методология, не углубила бы его «упрямым аутизмом» проблему понимания настолько, что и сегодня это остается предметом актуальных обсуждений. «В рамках феноменологического движения нет ни одного принципа, безоговорочно признаваемого всеми феноменологами в качестве основного... феноменологий столько, сколько феноменологов» (Шиян, 2017, с. 63–64). Э. Гуссерль остается значим, поскольку, несмотря на специфическую сложность текстов, он затронул и актуализировал *архетипы ноэзиса* (Анаксагор) и *эйдетики* (Платон), практически выйдя за границы латинской ментальности, вроде бы для него более привычной.

Наряду с *cogitatum* (понятие) и *ratio* (разум) в переживаемом непосредственно опыте сознания выделяются «ноэмы» (мысли) и «ноэзы» (многокачественные душевные переживания), являющиеся эйдетическими трансцендентальными центрами.

Поэтому *ноус* (интуитивный ум) и эйдетическая интуиция являются главными моментами феноменологической установки, которая через «метод эпохе» (Счастливцев, 2014) делает интенциональное содержание сознания более артикулированным, «выпуклым». Будучи противником позитивистской физиологической психологии своей эпохи, Э. Гуссерль, тем не менее, выделил главные качественные характеристики душевного процесса как активного интенционального переживания: «...изначально нам даны бесформенные ощущения, которые оживляются актом сознания, в результате чего формируется предмет, который мы видим... он (Э. Гуссерль. – В.К.) пытается, обращаясь к глубинным слоям сознания, воспроизвести процесс формирования потока сознания из первичной импрессии» (Шиян, 2017, с. 71), т.е. из переживаемого впечатления.

Поэтому и эйдетическая интуиция «...осуществляется не в рефлексивной позиции... в фантазии, а не в рефлексии, – чтобы после в феноменологической установке определить, какой признак для предмета является сущностным» (Шиян, 2017, с. 72). Д.Э. Гаспарян (2019) отмечает, что в связи с этим последователи Э. Гуссерля, в частности F. Jackson, акцентируют далее внимание на «квалитативности» потока сознания: «“Квалиа” есть термин для обозначения особой, несводимой ни к чему иному сущности непосредственного переживания некоторого состояния. Большинство аргументов в защиту реальности квалиа сводится к тому, что при наличии чувственных ощущений нейрофизическая процедура анализа данных мозга не позволит получить доступ к тому, как переживаются эти ощущения... квалиа есть такой способ переживания, который неотделим от того, кто его переживает, – перспективы от первого лица» (Шиян, 2017, с. 97).

Такое понимание основного качества переживания может таить опасность тупика относительно его доступности, если не артикулировать внимание на том, что не менее важная его качественная характеристика – это интенциональность (чтойность). Переживание как особый способ существования души в потоке сознания находится *буквально между* живой телесностью субъекта и телесностью предмета, на которое оно не просто

направлено, но и в сторону которого оно децентрировано относительно телесной субъектности. Оно существует в новом измерении (в меру возникающего резонанса и синхронистичности) между уже символизированными телесностями – т.е. в пространстве смыслов, имеющих уже коммуникативные степени свободы.

Неслучайно в этом направлении размышляют и последователи Э. Гуссерля. Ключевым моментом в философии диалога Э. Левинаса (1998) стал «спор о сущности сознания, его интенциональности или диалогичности... в дальнейшем мы должны открыть «других», интерсубъективный мир... Феноменологическая интуиция жизни других открывает поле трансцендентальной интерсубъективности... трансцендентальность общения» (Левинас, 1998, с. 129–131).

В этом же направлении разработан метод описательной феноменологии А. Джорджи, апробированный отечественными психологами также на уровне феноменологического интервью (Улановский, 2007; Богомаз, Морожанова, Турковский, 2019). Психологически, личностно затратная процедура получения сведений о феноменологических характеристиках состояния сознания субъекта как о первичной его реальности – причина чрезвычайной редкости таких репрезентативных исследований. Давно идут поиски более простых решений; пример тому – развитие контент-анализа на базе компьютерных технологий. Современный соблазн распространить понимание первичной аутентичной реальности мира и жизни в области интернет-медиа явно опережает его феноменологическую рефлексию (Фролов, 2019).

Однако важно, что этот процесс уже инициирован, и острота проблемы осознается: «...мир сети несамодостаточен, теми или иными концами он замкнут на *реальную* повседневность... повседневность *одна* и реальные элементы в ней сочетаются с виртуальными, образуя “гибридный мир”... виртуальные события не обладают эффектом реальных... погружение в виртуальные среды... может оказаться ложным типом существования, а никак не новым способом бытия-в-мире... это новый способ ухода от реальности... феноменология имеет и практический смысл, предоставляя пользователю цифровых технологий возможность приостановить “естественную вовлеченность в виртуальный мир”» (Фролов, 2019, с. 35–36).

Думается, что актуализация, ренессанс гуманистической психологии, ориентацию на которую А. Джорджи просматривал у Э. Гуссерля, сможет возродить интерес современников к аутентичности встреч с другим, с миром, с собой. Гуманистическое движение уже в прошлом веке восстановило именно коммуникативно-феноменалистический подход к уникальности человеческих переживаний через феномен встречи. К. Роджерс посвятил этому свои основные труды и создал релевантную психологическую практику – группу встреч. Во встрече с неизвестным, новым неожиданным иным Р. Мэй (2020) увидел источник творчества личности, а А. Маслоу (2011) открыл пиковые переживания.

В коммуникативных практиках могут артикулироваться основные типы таких переживаний. В *экспериментальном* анализе встречи «Я–Группа»

с акцентом на моменте здесь-и-сейчас выделены основные типы-векторы пиковых переживаний, образующие гармоничный цикл: катарсис, импринтинг, экстаз, инсайт (Кабрин, 2005). Это соответствует тому, что Э. Гуссерль называл «первичной импрессией». Основной признак таких переживаний – выход за рамки привычного, т.е. в буквальном смысле «*транс*».

К сожалению, до последнего времени трансовыми переживаниями интересовались преимущественно психиатры с чрезмерным акцентом на их патологические исходы. Аналогичный акцент и сейчас в клинической психологии делается на психологическую симптоматику стресса, точнее *дистресса*. Транс и стресс противоположны по качеству и содержанию переживаний, но объединяет их то, что оба эти состояния – результаты встречи с новым. Таким образом, они образуют реципрокную пару: одно индуцирует другое. В этом потенциал психического здоровья, и более того – универсального чувства меры зрелой личности.

Выход за рамки привычного навстречу новому проходит через *риск* и *трансформацию* естественной спасительной энергии стресса в энергию транса. Этот процесс преобразования обычных переживаний в пиковые мы обозначили как стресс-транс-формацию. Она рождает в пиковых переживаниях потенциал интуитивной креативности. Именно его в интенциональности переживаний почувствовали представители разных эпох и культур – Э. Гуссерль и А. Маслоу.

Структура интуитивно-креативного потенциала пиковых переживаний доступна в качественных исследованиях текстов именно в коммуникативной феноменологии, когда известны автор (коммуникатор) и адресат (реципиент) и особенности их взаимовосприятия и взаимопонимания друг с другом.

Психосемантика сознания: на пути к смысловым универсалиям психологического потенциала человека

Психосемантика сознания также оформлена как оригинальное научное направление современными отечественными психологами (О.А. Артемьева, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелёв, В.И. Похилько, А.П. Супрун). В определенном плане в ней могут быть плодотворно интегрированы рассмотренные направления герменевтики и феноменологии в психологическом контексте: «...методология семантического анализа оказалась ориентирована на изучение подсознательных процессов (развития, эволюции, творчества)... в парадигме семантического анализа они могут быть раскрыты через последовательную иерархию смыслообразующих систем различного уровня, в которой смысл предыдущей системы определяется “эволюционной потребностью” последующей» (Петренко, Супрун, 2017, с. 9–10).

Ранее В.Ф. Петренко (2010) уже прогнозирует перспективность психосемантической парадигмы многомерного сознания. С одной стороны, «...любая конструктивистская идея возникает в сознании погруженного в культуру субъекта и существует как текст в тексте, базируясь на множестве культурных миров, в которые погружен субъект, включая его неповтори-

мый индивидуальный опыт...»; с другой стороны, «...правила приложимости конструктов на глубинных уровнях категоризации иные, чем на понятийном уровне, и подчиняются, скорее, логике транса или поэтического мышления» (Петренко, 2010, с. 123, 124). В результате, «...используя субъективные семантические пространства как операциональные модели индивидуального и общественного сознания, психосемантика совмещает когнитивистские и интуитивистские подходы в психологии» (Петренко, 2010, с. 195).

Объединяя смысловые психосемантические поля на текстуально-контекстуальном нарративном герменевтическом уровне и одновременно на интуитивно-эйдетическом трансовом феноменологическом уровне, *экспериментальная* психосемантика охватывает всю психологическую реальность – онтологию в современном ее понимании. Однако хотя произвольно навязываемый экспериментальный «стимул» и гипнотизирует своим разнообразием (от простейших слов, символов до сложнейших произведений искусства), остается вопрос о природе, источнике и сути этой универсальной семантической реальности. Сознательное или потенциально осознаваемое *переживание* как качественно специфичная (квалиа) «акаузальная» онтология (Лосский, 1995; Гуссерль, 2009) – интенциональная и трансцендентальная одновременно – оборачивается проблемой с точки зрения ее аутентичности.

Принимая и признавая множественность и относительность парадигм и картин мира, в данном случае считаем, что ответ на поставленный вопрос наиболее естественно искать с помощью коммуникативного подхода. Мы указывали, что, несмотря на отчетливое понимание коммуникативной природы сознания в большинстве культурно-исторических теорий в гуманитарных науках, ни в герменевтике, ни в феноменологии, ни в экспериментальной психосемантике разноуровневые коммуникативные контексты не артикулированы достаточно полно для качественного релевантного понимания осознаваемого интуитивно-эйдетического, интенционального и трансцендентального переживания смысла.

Суть коммуникации всегда в том, что она является качественно специфическим, смыслопорождающим и смыслообразующим процессом в отношениях человека с другими, с миром и самим собой. При рассмотрении речи, текста, языка интерпретатора и автора по отдельности, т.е. вне коммуникативного процесса, теряется жизнетворческая аутентичность смысла, равно как утрачивается жизненная аутентичность эритроцита, извлеченного на стекло лаборанта из живой кровеносной системы организма. Все науки неизбежно абстрагируют часть «своей реальности», редуцируя ее, но в данном случае требуется сохранить аутентичность смысловой реальности как душевно-духовной не столько для того, чтобы отличить ее от физической, естественно-телесной, сколько для понимания соотнесенности, сопричастности и общения с ней.

Уже у Анаксагора полноценный универсум не столько «физикален», сколько ноэтичен. Правда, ни он, ни его последователи не ответили на во-

прос: как и каким образом осуществляется это физико-ноэтическое единство универсума. Наше предположение и понимание в том, что ответ может быть эксплицирован из достаточно полной аутентичной коммуникативной реальности. Мы уже отметили необходимость раскрытия контекста коммуникативной ситуации в герменевтическом анализе, специфику интуитивно-креативных пиковых переживаний в структуре встречи с новым в феноменологическом анализе.

В психосемантической проблематике и ее универсальности необходимо реконструировать интенциональность и трансцендентальность психологической коммуникабельности любых ее потенциально осознаваемых переживаний.

Общая коммуникабельность основных психосемантических процессов и состояний сознания: коммуникативная психосемантика

Децентрированность, транспонированность, а по сути – трансовость всех психосемантических потенциально осознаваемых переживаний означает вынесенность их за пределы конкретных телесностей в коммуникативно-смысловое измерение. Именно в нем обнаруживаются новые степени свободы за пределами «физикализма», которые до сих пор и не могут быть обозначены иначе, как интенциональность – выход навстречу новому, и трансцендентальность – выход за координаты физических границ мира. Иными словами, эти психосемантические координаты собственно ноэтического мира человека проявляются как его *душевная коммуникабельность* (интенциональность) и *духовная транскомуникабельность* (трансцендентность).

На этой основе возможны и базовые определения уровней и типов коммуникативной психосемантики. Видимо, интенциональные качества психосемантических переживаний значительно динамичнее их трансцендентальных качеств. Поскольку в литературе и те и другие с осторожностью представлены слишком аморфно, для конкретно методической реализации представим их простейшие феноменолого-герменевтические экспликации. Холодинамическая обоснованность предлагаемых дифференциаций рассмотрена в работе В.И. Кабрина (2021).

Интенциональность качественных различий семантики переживаний в психологии представлена на уровне учебников и хрестоматийных текстов. Они учат различать минимум четыре качественные *психологические модальности*:

- а) мотивацию (хочу, желаю и т.п. чего-то);
- б) перцепцию (воспринимаю, вижу, слышу, чувствую и т.п. что-то);
- с) имажинацию (воображаю, фантазирую, мечтаю и т.п. о чем-то);
- д) эмоцию (доволен, восхищен, удручен чем-то).

Важно понять универсальность их проявления в динамике любого полного цикла переживания любого, даже очень маленького, человека, за исключением младенца, который, не успев захотеть (а), уже недоволен (д).

Первичная коммуникабельность этих модальных переживаний в их интенциональности, т.е. направленности и децентрированности в сторону предмета, причем в меру их обоюдной предрасположенности. Этот аспект подчеркивается интуитивистами (не только Я, но и предмет потенциально неравнодушен ко мне). Поэтому скрипач не просто учится *играть*, но *слушать* скрипку. Разнообразие психосемантики модальных переживаний практически неисчерпаемо для диагностики индивидуальности любого субъекта.

Трансцендентальные состояния сознания как выход за пределы физически возможного / невозможного также нетрудно представить и упорядочить. Если взять предельно общие координаты или формы существования физического мира в современном мировоззрении, то обнаружим время (t), пространство (S), информацию как негэнтропию (I), энергию (E). Массу пока позволяет оставить в покое научно-эстетический шедевр А. Эйнштейна $E = mc^2$.

Это важно, поскольку переживания как смысловые феномены, принадлежащие ноосфере, прямо не соотносятся с массой – только метафорически. Но по главным координатам современная психология в ее трансперсональных и квантовых измерениях (Петренко, Супрун, 2017; Чёрч, 2019) находит прямые подтверждения психосемантической трансценденции. Это доступно и современному студенту, несмотря на медийно-цифровую борьбу с его воображением. Поощрение к использованию трансцендентальных степеней свободы души в ситуации «прикованности» физического тела студента к аудиторному пространству-времени быстро приносит свои плоды. Он понимает, что его душевное психосемантическое состояние:

Д) потенциально *транстемпорально* (ТТ): путешествие в любые времена по собственному выбору;

С) потенциально *транслокально* (ТЛ): мгновенные перемещения в любую точку воображаемого или мыслимого пространства (в макро-, микро- и мегамасштабах);

В) потенциально *трансинформативно* (ТИ): изменение точки зрения, взгляда, впечатления в отношении к любому событию или явлению;

А) потенциально *трансэргично* (ТЕ): феномен идеомоторного акта – энергия любой идеи переходит в энергию любого движения. Несмотря на множество экспериментов с положительными результатами (Д. Чёрч, 2019), этот трансэргичный психологический потенциал до сих пор дискуSSIONен.

Конечно, мы пока затронули простейший трансцендентальный аспект психосемантической коммуникабельности сознания. Однако здесь открывается перспектива выявления и исследования смысловых психосемантических единиц разного уровня и масштаба их сложности и смыслоемкости. Следуя холистическому принципу, начато рассмотрение этих холархических уровней психосемантики с верхнего как наиболее смыслоемкого и стратегического по отношению к остальным. Но почему именно с транстемпоральности? Физики до сих пор слишком осторожно относятся к физике времени (Мюллер, 2017), поэтому здесь мы лишь отсылаем к философии экзистенциального времени М. Хайдеггера (2015).

В уровневой холархии психосемантических состояний наиболее стратегическим оказывается *ценностно-смысловое образование*. Высшие ценности, как будто стремясь к вечности, оказываются транстемпоральными, преодолевая предельные эмерджентии культурно-исторических эпох. В масштабе личности ценностная регуляция оказывается транстемпоральной по отношению к множеству целевых регуляций, завершающихся решением проблем, достижением целей.

При этом сами цели относятся к транслокальному уровню, основными психосемантическими образованиями которого являются *концепты*, оседлавшие противоречия / проблемы и определяющие психодинамику их решения. Поэтому концепты в тексте существуют как способы интеграции конфликтующих тенденций в духе диалектического единства и борьбы противоположностей. Таким образом, если стратегические ценностно-смысловые образования требуют философско-герменевтического анализа, то концепты выявляются на уровне структурной герменевтики или психосемантики. С точки зрения холистического анализа – это поиск «странного аттрактора» (Мандельброт) как латентного психосемантического аттрактивного вектора, вокруг которого группируются конфликтующие между собой более простые явления. Так, в термодинамике температура объединяет враждующие позиции жары и холода. А что тогда объединяет противостоящие миры света и тьмы? Мы уже показали, как в пиковых переживаниях объединяются противоположные переживания стресса и транса (стресс-транс-формации). Таким образом, концепты живут в креативном процессе, в отличие от понятий, достигших определения.

Трансформационному уровню соответствует разнообразие психосемантических вариаций. Эти бесконечные вариации на одну и ту же тему не только в искусствах, но и в науках обнаружили во *фрактальном* уровне холархии, во фрактальных математических моделях бесконечного самоподобия (Мандельброт, 2009). На текстуальном психосемантическом уровне речь идет о всевозможных констелляциях / композициях *конструктов* – семантических единиц, позволяющих выявлять одновременно сходство и различия разнообразных предметных форм. Дж. Келли (2000) справедливо считал, что каждый человек как исследователь конструирует, изобретает свой субъективный репертуар таких конструктов, по характеру которого можно судить о личности как индивидуальности. Важно понимать, что похожие репертуары-тезаурусы конструктов разных персон могут быть включены или нет в очень различные концепты более высокого уровня.

Переходя к трансэргичности – первому нижнему уровню рассматриваемой холархии – хочется его оставить квантовым физикам. Имеется в виду свободное галопирование кванта в трудно представимом диапазоне – волна (бесконечность) – частица (импульс, момент), учитывая при этом зависимость от присутствия наблюдателя. Но здесь необходим психосемантический эквивалент – возможно, это архетипический внепредметный *символ* (Юнг, 2021), обладающий также труднообъяснимой выразительностью (трансэргичностью), т.е. намекающий на нечто значительно более значи-

мое, чем он сам по себе. В нем скрывается первородная магия именования (присвоения имени), преображающая само явление. Пока видим в тексте лишь косвенные признаки такой символизации: междометия, удвоения, кавычки, восклицательные знаки, метафоры и иконические знаки.

Структурно-динамическая модель когнитивно-ноэтического развития психосемантики образовательных стратегий

Представленный обзор качественных методов анализа в психологии позволяет сделать обобщение о том, что психосемантическая парадигма может рассматриваться как более широкая, охватывающая методы герменевтического, феноменологического и контент-анализа. При этом имеется в виду *коммуникативная психосемантика*, которая, в отличие от субъективной и экспериментальной, ориентирована на восстановление и экспликацию естественного коммуникативного контекста возникновения высказывания как аутентичного коммуникативного события. Именно в нем и происходит потенциально осознаваемое смыслообразование. В свое время нами были разработаны специальные техники сбора коммуникативно-релевантной психосемантики коммуникативного события: Метод моделирования коммуникативного мира (ММКМ) и Тест-ситуация транскомуникативного состояния (ТТС) при встрече с неизвестным в группе (Кабрин, 2005). Они хорошо сочетаются с коммуникативной психосемантикой, получаемой в классических группах встреч по К. Роджерсу и групповом анализе проблем в балинтовских группах (Балинт, 2019).

При этом классический контент-анализ, применяемый отдельно, выглядит поверхностно, как анализ лишь явных категорий; однако он же, но ассимилированный в контекст и структурно-динамическую модель коммуникативной психосемантики, может быть полезен в качестве пилотного экспресс-метода анализа. Опыт такого его применения в комплексном исследовании уже дал правдоподобные и важные для совершенствования образовательного процесса результаты (Баланев и др., 2022).

Здесь будут представлены схема и техника анализа коммуникативной психосемантики свободных креативных текстов, инициированных в любом образовательном процессе с целью изучения, развития когнитивно-ноэтического потенциала студента.

Структурно-динамическая модель когнитивно-ноэтического развития личности построена на основе холистической парадигмы и оформлена в виде холархической матрицы, где структурные (строки матрицы) и динамические (столбцы матрицы) качества когниций презентированы в виде основных психосемантических единиц (Кабрин, 2021). Показано, что именно они образуют холархическую организацию когнитивно-ноэтического потенциала личности.

В модели сделан акцент на специфике динамических и структурных аспектов *психологических модальностей* когнитивной психосемантической организации, презентуемой в сознании человека. Поскольку все указанные

моменты потенциально образуют комплексные основания формирования любых стратегий действия, предложенная модель психосемантического когнитивно-ноэтического потенциала развития человека может быть трансформирована в аналогичную *модель типологии когнитивно-ноэтических стратегий*. Такая модель будет относительно универсальна для разных информационных образовательных сред.

Этимология слова «стратегия» прямо связана с военной тематикой и семантикой, поэтому его не особенно жалуют философские и научные словари. Однако в старом «Словаре иностранных слов» (Спиркин, 1980) мы обнаружили определение стратегии с ключевыми словами, важными для нашей проблематики: стратегия – это *искусство* руководства борьбой, существенное для достижения общих генеральных целей.

В менеджменте, существующем в конкурентных условиях, понятие стратегии является актуальным и довольно разнопланово представлено в исследованиях различных аспектов разных организаций.

Так, О. Dirlik, D. Aydin-Unal (2014) выделили большой перечень (21 позиция) различных определений термина «стратегия» разными авторами – и каждое из них имеет свой смысл для определенных обстоятельств конкретной организации (т.е. лишь в своем контексте). Даже их обобщенная классификация в три группы: стратегия-способ; стратегия-цель; стратегия-структура, – выявляет во всех трех существенные недостатки и ограничения.

Однако для задач нашего проекта эти контексты недостаточны, поскольку когнитивные стратегии определяют значительно более широкий горизонт событий. При анализе понятия и концепта «стратегия» в когнитивной психологии обнаруживаем другую странную ситуацию. Большинство классиков, исследующих когнитивную организацию опыта субъекта, избегают термина «стратегия» даже там, где его вполне можно ожидать; например, в книгах О.К. Тихомирова «Психология мышления» (1984); Р.Л. Солсо «Когнитивная психология» (2011), в многостороннем исследовании М.А. Холодной «Психология интеллекта: парадоксы исследования» (2019).

Структурно-динамическая модель когнитивно-ноэтического развития может быть основанием типологической схемы соответствующей стратегии. Особенно близким здесь видится концептуальный анализ Л.М. Веккера (1976). В главе «Мышление как интегратор интеллекта» он пишет: «...понятийная мысль... высший пункт формирования когнитивных структур... Концепт как отдельная структурная единица, доведя до максимума негэнтропийный принцип поддержания разноуровневости и разноречивости своих компонентов, на которой строится система понятий, а последняя, вовлекая в свой состав все концептуальные единицы и подвергая их дальнейшему процессу разведения уровней обобщенности, работает по принципу самоорганизации... эта форма высшей концептуальной регуляции, которая на уровне понятий интеллекта имеет своим объектом самопонятийное мышление, в порядке обратного влияния “сверху вниз” распространяется на все более элементарные когнитивные структуры» (Веккер, 1976, с. 321–322).

Мы выделили универсальное смысловое ядро, которое прямо акцентирует верхние уровни психосемантических когнитивных образований – ценностно-смысловой и концептуально-целевой. Они предполагают обеспеченность двумя нижними уровнями – конструктивными решениями и символической выразительностью.

Поэтому акцент в исследованиях образовательных стратегий действий студентов должен быть сделан на полноценных четырехуровневых когнитивных стратегиях. При этом важно учитывать полное преобладание психосемантического фактора над его физическим локомоторным, сенсомоторным компонентом в стратегическом действии. В отличие от *алгоритма*, однозначно реализующегося в «железе», стратегия может иметь огромное количество степеней свободы как возможностей ее «локомоторной» реализации.

В середине прошлого века С.Л. Рубинштейн отмечал, что *поступок* как высшая форма самореализации человека имеет явно доминирующее смысловое содержание, в отличие от физической реализации поведения. В качестве примера он приводил «воздержание от действия». Это удивительным образом соответствует основному принципу восточной, в частности буддийской, философии и психологии – «принципу недеяния». Такая ситуация требует поиска непростых решений для выявления коррелятов и индикаторов для соответствующих образовательных психосемантических стратегий.

Структурно-динамическая модель позиционных стратегий предполагает их идентификацию в двухмерном пространстве – по четырем структурным и четырем динамическим стратегическим векторам. Каждый позиционный тип стратегий образуется одним из шестнадцати возможных пересечений этих векторов.

Ключевой вопрос, на который необходимо ответить, переводя психосемантическую модель в типологическую: на *какой* чувствуемый и осознаваемый психологический ресурс пользователь информационной образовательной среды *как личность делает ставку* (уверен, надеется, предпочитает, привык)? Здесь мы предлагаем критериальные описания четырех динамических и четырех структурных составляющих позиционных структурно-уровневых стратегий, образующихся существенными характеристиками психосемантики модели когнитивно-ноэтического развития личности.

Все 16 позиционных стратегий определяются совмещением их динамических и структурных составляющих (таблица).

Психосемантическая типология позиционных стратегий в структурно-динамической модели когнитивно-ноэтического развития

D	Ценности	Da	Db	Dc	Dd
C	Концепты	Ca	Cb	Cc	Cd
B	Конструкты	Ba	Bb	Bc	Bd
A	Символы	Aa	Ab	Ac	Ad
Структурные уровни	Динамические векторы	Мотивация	Перцепция	Имагинация	Эмоция
		a	b	c	d

Критериальные признаки динамических составляющих позиционных стратегий:

а) мотивационное самоопределение – проявление и формирование интересов, а также информационный поиск их дифференциации по направлениям и тематике (чем я хочу заниматься, кем я собираюсь стать);

б) изучение и анализ интересующих предметов, инструментов, ситуаций и связанных с ними историй;

с) прогноз, проектирование, планирование работ по использованию и созданию интересующих ситуаций, инструментов, предметов; характер сопутствующих и последующих фантазий продуктивного воображения;

д) оценивание эффективности (оптимальности) достигаемых результатов, способ переживания успехов и неудач, учет оценок и обратной связи значимых людей.

Критериальные признаки структурных составляющих позиционных стратегий:

А. Символический уровень – все высказывания и действия, символизирующие (демонстрирующие) причастность и приверженность к чему-то большему, что стоит за символом как более значительное, но диффузное и неопределяемое. Варианты: иносказания и притчи, намеки и аллюзии, ритуалы и мемы, фантомы и суеверия и т.п.

В. Конструктивный уровень – опредмеченные, ориентированные на определенную предметно-событийную реальность представления и конструкции, выделяющие в ней существенные конкретизирующие и обобщающие признаки, по которым классифицируются, квалифицируются и различаются предметы, ситуации, события.

С. Концептуальный уровень – концепты, обнаруживающие и осваивающие противоречия, проблемы и определяющие цели, задачи и способы их решения. Концепты ассимилируют в новом качестве противоречашие, конфликтующие противоположности. Важно научиться различать концепты, открывающие перспективы, и концепты, заводящие в тупик.

Д. Ценностно-смысловой уровень – ценностно-смысловые ориентации, основанные на интуитивном (ноэтическом) понимании временной (темпоральной и транстемпоральной) *формы бытия*. Они ассимилируются эмерджентными превращениями и трансформациями. На этом уровне бытие – это «возникновение → трансформация → исчезновение». Понимание тайн возникновения и исчезновения как потенциально трансцендентных, т.е. выходящих за рамки постижения или горизонта осознания.

Ценностно-смысловое отношение к событию, ситуации, жизни, бытию, лежащее в основе мудрости, предполагает понимание и принятие неизбежных изменений, трансформаций, исчезновений и их неожиданности. Примеры мудрого отношения к кризисам, достижениям и утратам как естественным эмерджентиям (современный холизм) хорошо представлены в древних и классических произведениях: Книге Экклезиаста, философии стоиков, «Опытах» М. Монтеня и т.п. Таким образом, речь идет о *транстемпоральных ценностях*, явно выходящих за рамки конкретной жизни –

это *добро, истина, красота, тайна*. Зрелые ценностно-смысловые образования так или иначе связаны с принятием и следованием этим ценностям.

Перспективы

Представленная типология стратегий является универсальной по отношению к контенту и его образовательной, профессиональной и предметной специфике. Это позволяет проводить сравнительный анализ проявленных или выявленных стратегий у студентов разных курсов различных образовательных программ.

1. Для оценки творческого и трансфессионального потенциала типологических особенностей образовательных стратегий целесообразно выявлять и сравнивать их реализацию минимум в двух сферах контента – профессиональной (дисциплинарной) и трансфессиональной (трансдисциплинарной). Это связано с дополнительными сложностями, но существенно усиливает убедительность прогноза инновационного творческого потенциала выпускников для работодателей. Прямое выявление стратегического профиля студента предполагает анкетирование или интервью по описанной схеме типологической модели.

2. Поскольку типологическая модель построена на психосемантических критериях и признаках, *косвенная диагностика* образовательных стратегий студента возможна на основе классического метода контент-анализа текстов и диалогов в интернет-сетях, в которые преимущественно включен конкретный студент. Наряду с качественными показателями здесь могут учитываться и сугубо количественные (длительность, регулярность и тому подобные маркеры).

3. В этом контексте было бы очень полезным составление частотных тезаурусов всех регистрируемых тематических и психосемантических когнитивных единиц контента. Это автоматически дало бы индекс соотношения оригинальности (редкая встречаемость) и конформности или конвенциональности (высокая встречаемость) *когнитивных оснований стратегий*. Все это может содействовать прогнозу креативного потенциала студента.

Литература

- Баланев, Д. Ю., Кабрин, В. И., Лукьянов, О. В., Краснорядцева, О. М., Щеглова, Э. А., Бредун, Е. В. (2022). *Когнитивное индивидуальное образовательное пространство: технологии изучения и построения стратегий конструирования*. Отв. ред. О.М. Краснорядцева. Томск: Изд-во Том. гос. ун-та.
- Балинт, М. (2019). *Базисный дефект: терапевтические аспекты регрессии* (2-е изд.). М.: Когито-Центр.
- Богомаз, С. Л., Морожанова, М. М., Турковский, В. И. (2019). Традиция качественных исследований в психологии описательный феноменологический метод А. Джорджи. *Право. Экономика. Психология*, 1(13), 86–92.
- Бэтти, Э. (2011). *Герменевтика как общая методология наук о духе*. М.: Канон +, Реабилитация.
- Веккер, Л.М. (1976). *Психические процессы*. Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та. Т. 2.

- Гадамер, Х.-Г. (1988). *Истина и метод*. М.: Прогресс.
- Гаспарян, Д. Э. (2019). Особенности феноменологического подхода в современной аналитической философии сознания. *История философии*, 24(2), 90–103. doi: 10.21146/2074-5869-2019-24-2-90-103
- Гуссерль, Э. (2009). *Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии*. М.: Академический проект.
- Даренский, В. Ю. (2018). Онтологические и антропологические аспекты «герменевтического круга». *Гуманитарный вектор*, 13(2), 88–97. doi: 10.17223/17267080/83/4
- Дильтей, В. (2001). *Герменевтика и теория литературы*. М.: Дом интеллектуальной книги.
- Евграфова, Т. Н. (2014). О герменевтическом круге как методе научного познания в социально-гуманитарных науках. *Вестник Российского университета кооперации*, 1 (15), 60–65.
- Кабрин, В. И. (2005). *Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования*. М.: Смысл.
- Кабрин, В. И. (2021). Холистическая модель когнитивно-ноэтического развития личности. *Сибирский психологический журнал*, 81, 6–27. doi: 10.17223/17267081/81/1
- Келли, Дж. (2000). *Теория личности: психология личностных конструктов*. М.: Речь.
- Левинас, Э. (1998). Философская интуиция. *Интенциональность и текстуальность. Философская мысль Франции XX века*. Томск: Водолей, 110–140.
- Лосский, Н. О. (1995). *Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция*. М.: Республика.
- Мандельброт, Б. Б. (2009). *Фракталы и хаос. Множество Мандельброта и другие чудеса*. М.: Регулярная и хаотическая динамика.
- Маслоу, А. (2011). *Новые рубежи человеческой природы*. М.: Альпина Нон-фикшн.
- Мэй, Р. (2020). *Мужество творить*. СПб.: Питер.
- Мюллер, Р. (2017). *Сейчас. Физика времени*. М.: Манн, Иванов и Фарбер.
- Петренко, В. Ф. (2010). *Многомерное сознание: психосемантическая парадигма*. М.: Новый хронограф.
- Петренко, В. Ф., Супрун, А. П. (2017). *Методологические пересечения психосемантики сознания и квантовой физики*. М.: Нестор-История.
- Роджерс, К. (2017). *Групповая психотерапия*. М.: Ин-т гуманитарных исследований.
- Солсо, Р. Л. (2011). *Когнитивная психология*. СПб.: Питер.
- Спиркин, А. Г. (ред.) (1980). *Словарь иностранных слов*. М.: Русский язык.
- Счастливец, Р. А. (2014). Редукция и эпохе в феноменологии Э. Гуссерля. *Преподаватель XXI век*, 2(1), 249–257.
- Тихомиров, О. К. (1984). *Психология мышления*. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та.
- Улановский, А. М. (2007). Феноменологический метод в психологии, психиатрии и психотерапии. *Методология и история психологии*, 2(1), 130–150.
- Фролов, А. В. (2019). Феноменология в цифровую эпоху: обзор проблем. *Философия и общество*, 1(90), 18–38. doi: 10.30884/jfio/2019.01.02
- Хайдеггер, М. (2015). *Бытие и время*. М.: Академический проект.
- Холодная, М. А. (2019). *Психология интеллекта. Парадоксы исследования*. М.: Юрайт.
- Хомский, Н. (2019). *О природе и языке*. М.: Едиториал УРСС.
- Чепкасова, Е. В., Бунаков, М. Ю. (2012). Сравнительный анализ герменевтического и феноменологического подходов к тексту. *Научно-аналитический журнал «Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России»*, 2, 133–136.
- Черняк, Н. А. (2012). Проблема понимания: Феноменолого-герменевтический синтез. *Омский научный вестник*, 1(105), 104–107.
- Чёрч Д. (2019). *Разум покоряет материю. Поразительная наука создания материальной реальности силой разума*. М.: Эксмо.

Шиян, А. А. (2017). Онтологические и методологические принципы феноменологического подхода Эдмунда Гуссерля. *Философия. Журнал высшей школы экономики*, 1(3), 63–79. doi: 10.17323/2587-8719-2017-1-3-63-79

Юнг, К. Г. (2021). *Символы трансформации*. М.: Академический Проект.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

Поступила в редакцию 02.04.2022 г.; принята 11.07.2022 г.

Кабрин Валерий Иванович – профессор кафедры психологии личности Томского государственного университета, доктор психологических наук, профессор.

E-mail: kabrin@list.ru

For citation: Kabrin, V. I. (2022). Communicative Psychosemantics of Cognitive-Noetic Development of the Personality. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 85, 51–71. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/85/3

Communicative Psychosemantics of Cognitive-Noetic Development of the Personality¹

V.I. Kabrin¹

¹ Tomsk State University, 36, Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract

A comprehensive analysis and description was conducted of communicative psychosemantics as a universal basis for constructing a structural-dynamic model of the cognitive-noetic potential for the development of a professional personality in the modern educational process. The study used the main humanities communicative sense-forming processes of qualitative methods: hermeneutics, phenomenology, content analysis and experimental psychosemantics. It was found that the relevance of these methods depends on if they take into account authentic communicative factors. For hermeneutic understanding, these are universal factors of contradictions in the communicative situation due to the doubling of mismatched expectations and ideas among partners: on the one hand, about the subject and their linguistic representations; on the other hand, about each other and how each portrays himself. For phenomenological immersion in directly conscious experiences, this is a communicative moment of meeting with the other, the unknown, which gives rise to an ambivalent stress-transformation. It is they who actualize the intuitive-creative cycle of peak experiences: catharsis – imprinting – ecstasy – insight. Content analysis takes into account specific communicative contexts, but needs psychosemantic contextual markers. We created “Communicative psychosemantics” to integrate all high-quality meaning-oriented research methods based on the sociability of the mental and spiritual life of a person in line with the structural-dynamic model of the cognitive-noetic potential of personality development. The intentional dynamic vector of the model is presented as a cumulative cycle of integration of qualitative psychological modalities: motivation – perception – imagination – emotion. The transcendental structural-level vector of communicative psychosemantics is represented by holarchic levels: value-semantic formations – problematic conceptual target solutions – constructive compositional objectivism – archetypal symbolic expressive incarnations. This structural-dynamic model of communicative psychosemantics is translated into an equivalent model of 16 basic positional strategies of the

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

educational process, focused on the cognitive-noetic development of a person's professional and personal potential.

Keywords: communicative psychosemantics; cognitive noetics; structural dynamics; hermeneutics; phenomenology; content analysis; psychological communication skills; intentionality; transcendence; educational strategies

References

- Balanev, D. Yu., Kabrin, V. I., Lukyanov, O. V., Krasnoryadtseva, O. M., Shcheglova, E. A., & Bredun, E. V. (2022). *Kognitivnoe individual'noe obrazovatel'noe prostranstvo: tekhnologii izucheniya i postroeniya strategiy konstruirovaniya* [Cognitive Individual Educational Space: Technologies for Studying and Constructing Design Strategies]. Tomsk: Tomsk State University.
- Balint, M. (2019). *Bazisnyy defekt: terapevticheskie aspekty regressii* (2-e izd.) [The Basic Fault: Therapeutic Aspects of Regression (2nd ed.)] (transl. from English). Moscow: Kogito-Tsentr.
- Batty, E. (2011). *Germenevtika kak obshchaya metodologiya nauk o dukhe* [Hermeneutics as a general methodology of the sciences about the spirit] (E. Borisova, transl. from German). Moscow: Kanon +, Reabilitatsiya.
- Bogomaz, S. L., Morozhanova, M. M., & Turkovskiy, V. I. (2019). Traditions of quality research in psychology: A. Giorgi descriptive phenomenological method. *Pravo. Ekonomika. Psikhologiya*, 1(13), 86–92. (In Russian).
- Chepkasova, E. V., & Bunakov, M. Yu. (2012). Sravnitel'nyy analiz germenevticheskogo i fenomenologicheskogo podkhodov k tekstu [A comparative analysis of hermeneutic and phenomenological approaches to the text]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta Gosudarstvennoy protivopozharnoy sluzhby MChS Rossii*, 2, 133–136.
- Chernyak, N. A. (2012). Problema ponimaniya: Fenomenologo-germenevticheskiy sintez [Problem of understanding: Phenomenological-hermeneutical synthesis]. *Omskiy nauchnyy vestnik*, 1(105), 104–107.
- Chomsky, N. (2019). *O prirode i yazyke* [On Nature and Language] (transl. from English). Moscow: Editorial URSS.
- Church, D. (2019). *Razum pokoryaet materiyyu. Porazitel'naya nauka sozdaniya material'noy real'nosti siloy razuma* [Mind to Matter: The Astonishing Science of How Your Brain Creates Material Reality] (transl. from English). Moscow: Eksmo.
- Darenskiy, V. Yu. (2018). Ontological and Anthropological Aspects of the “Hermeneutic Circle.” *Gumanitarnyy vector – Humanitarian Vector*, 13(2), 88–97. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/83/4
- DeRobertis, E. M. (2015). Philosophical-anthropological considerations for an existential-humanistic ecopsychology. *The Humanistic Psychologist*, 43(4), 323–337. doi: 10.1080/08873267.2014.961637
- Dilthey, W. (2001). *Germenevtika i teoriya literatury* [Hermeneutics and Literary Theory] (transl. from German). Moscow: Dom intellektual'noy knigi.
- Dirlik, O., & Unal, D. A. (2014). Re Reading the Term Strategy. *International Journal of Business and Social Research*, 4(4), 111–124. doi: 10.18533/ijbsr.v4i4.470
- Evgrafova, T. N. (2014). On the hermeneutic circle as a method of scientific knowledge in social sciences and Humanities. *Vestnik Rossiyskogo universiteta kooperatsii – Vestnik of The Russian University of Cooperation*, 1(15), 60–65.
- Frolov, A. V. (2019). Fenomenologiya v tsifrovuyu epokhu: obzor problem [Phenomenology in the digital age: a review of problems]. *Filosofiya i obshchestvo – Philosophy and Society*, 1(90), 18–38. doi: 10.30884/jfio/2019.01.02
- Heidegger, M. (2015). *Bytie i vremya* [Being and Time] (transl. from German). Moscow: Akademicheskii proekt.

- Gadamer, H.-G. (1988). *Istina i metod* [Truth and Method] (transl. from German). Moscow: Progress.
- Gasparyan, D. E. (2019). Osobennosti fenomenologicheskogo podkhoda v sovremennoy analiticheskoy filosofii soznaniya [Phenomenological approach in modern analytical philosophy of consciousness]. *Istoriya filosofii – History of Philosophy*, 24(2), 90–103. doi: 10.21146/2074-5869-2019-24-2-90-103
- Husserl, E. (2009). *Idei k chistoy fenomenologii i fenomenologicheskoy filosofii* [Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy] (transl. from German). Moscow: Akademicheskii proekt.
- Jung, K. G. (2021). *Simvolny transformatsii* [Transformation Symbols] (transl. from German). Moscow: Akademicheskii Proekt.
- Kabrin, V. I. (2005). *Kommunikativnyy mir i transkommunikativnyy potentsial zhizni lichnosti: teoriya, metody, issledovaniya* [The communicative world and the transcommunicative potential of a person's life: theory, methods, research]. Moscow: Smysl.
- Kabrin, V. I. (2021). A Holistic Model for Individual Noetic-Cognitive Development. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 81, 6–27. (In Russian). doi: 10.17223/17267081/81/1
- Kholodnaya, M. A. (2019). *Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya* [Psychology of Intelligence. Research Paradoxes]. Moscow: Yurayt.
- Kelly, J. (2000). *Teoriya lichnosti: psikhologiya lichnostnykh konstruktov* [A Personality Theory: The Psychology of Personality Constructs] (transl. from English). Moscow: Rech'.
- Levinas, E. (1998). Filosofskaya intuitsiya [Philosophical intuition]. In E. A. Naiman & V. A. Surovtsev (Eds.), *Intentsional'nost' i tekstual'nost'. Filosofskaya mysl' Frantsii XX veka* [Intentionality and textuality. Philosophical Thought of France of the 20th century] (pp. 110–140). Tomsk: Vodokey.
- Losskiy, N. O. (1995). *Chuvstvennaya, intellektual'naya i misticheskaya intuitsiya* [Sensual, Intellectual and Mystical Intuition]. Moscow: Respublika.
- Mandelbrot, B. B. (2009). *Fraktaly i khaos. Mnozhestvo Mandel'brot i drugie chudesa* [Fractals and Chaos: The Mandelbrot Set and Beyond] (transl. from English). Moscow: Regul'yarnaya i khaoticheskaya dinamika.
- Maslow, A. (2011). *Novye rubezhi chelovecheskoy prirody* [New frontiers of human nature] (transl. from English). Moscow: Al'pina Non-fikshn.
- May, R. (2020). *Muzhestvo tvorit'* [The Courage to Create] (transl. from English). SPb.: Piter.
- Mueller, R. (2017). *Seychas. Fizika vremeni* [Now. The Physics of Time] (transl. from English). Moscow: Mann, Ivanov i Farber.
- Petrenko, V. F. (2010). *Mnogomernoe soznanie: psikhosemanticheskaya paradigm* [Multidimensional Consciousness: Psychosemantic Paradigm]. Moscow: Novyy khronograf.
- Petrenko, V. F., & Suprun, A. P. (2017). *Metodologicheskie perecheniya psikhosemantiki soznaniya i kvantovoy fiziki* [Multidimensional Consciousness: Psychosemantic Paradigm]. Moscow: Nestor-Istoriya.
- Rennie, D. L. (2007). Methodical hermeneutics and humanistic psychology. *The Humanistic Psychologist*, 35(1), 1–14. doi: 10.1080/08873260709336693
- Rogers, K. (2017). *Gruppovaya psikhoterapiya* [Group psychotherapy] (transl. from English). Moscow: In-t gumanitarnykh issledovaniy.
- Schastlivtsev, R. A. (2014). Reduktsiya i epokhe v fenomenologii E. Gusserlya [Reduction and epoch in E. Husserl's phenomenology]. *Prepodavatel' XXI vek*, 2(1), 249–257.
- Shiyan, A. A. (2017). Ontological and Methodological Principles of the Phenomenological Approach of Edmund Husserl. *Filosofiya. Zhurnal vysshey shkoly ekonomiki – Philosophy. Journal of the Higher School of Economics*, 1(3), 63–79. (In Russian). doi: 10.17323/2587-8719-2017-1-3-63-79

- Solso, R. L. (2011). *Kognitivnaya psikhologiya* [Cognitive Psychology] (transl. from English). St. Petersburg: Piter.
- Spirkin, A. G. (Ed.) (1980). *Slovar' inostrannykh slov* [Dictionary of Foreign Words]. Moscow: Russkiy yazyk.
- Tikhomirov, O. K. (1984). *Psikhologiya myshleniya* [Psychology of Thinking]. Moscow: Moscow State University.
- Ulanovskiy, A. M. (2007). Fenomenologicheskiy metod v psikhologii, psikhiiatrii i psikhoterapii [Phenomenological method in psychology, psychiatry, and psychotherapy]. *Metodologiya i istoriya psikhologii*, 2(1), 130–150.
- Vekker, L. M. (1976). *Psikhicheskie protsessy* [Mental processes]. Vol. 2. Leningrad: Leningrad State University.

Received 02.04.2022; Accepted 11.04.2022

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

УДК 159.9

ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОСТОЯНИЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ: ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ И УПРАВЛЕНИЯ

Е.В. Павлова¹

¹ Амурский государственный университет, Россия, 675027, Благовещенск, шоссе Игнатьевское, 21

Резюме

Обосновывается необходимость систематизации на единых методологических основаниях исследований вовлеченности, отражающих ее различные пространственные и временные характеристики. В качестве методологической базы исследования вовлеченности используется системная антропологическая психология, основы которой заложены в трудах томских ученых (В.Е. Клочко, Э.В. Галажинский, О.М. Красноярцева, О.В. Лукьянов). Предложена модель вовлеченности как состояния, возникающего в пространстве взаимодействия человека и среды при условии их соответствия. Описаны краткосрочная (в решение конкретной задачи), среднесрочная (в профессиональную / учебную деятельность) и долгосрочная (в процесс жизнеосуществления) вовлеченность, их психологические характеристики, возможные способы диагностики и оптимизации. На выборке из 388 студентов 2–3-го курсов, обучающихся в вузах Дальнего Востока России, определены стили и предикторы вовлеченности. Установлено, что краткосрочная вовлеченность у большинства респондентов выражена умеренно, как и большинство показателей среднесрочной вовлеченности (внутренняя мотивация, самоэффективность, метакогнитивная включенность, самоорганизация, уверенность в собственной способности контролировать текущую ситуацию). Показатели долгосрочной вовлеченности (психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью, жизнестойкость, продуктивная рефлексия), напротив, у значительной части студентов выражены слабо. На основе факторного анализа данных выделено четыре стиля вовлеченности: «Удовлетворенность достижениями и насыщенность жизни» и «Личностный рост» отражают способы жизнеосуществления, выходящие за рамки текущей ситуации, «Вовлеченность в деятельность» характерна для средне- и краткосрочной вовлеченности, «Рефлексия вовлеченности» отражает ситуацию осмысления выполняемой деятельности. В качестве основных предикторов вовлеченности как актуального состояния выделены метакогнитивная включенность, использование внешних средств планирования деятельности, осмысленность жизни, отсутствие экстернальной мотивации и трансситуационной изменчивости. Отдельные компоненты вовлеченности определяются также общим фоном настроения и трансситуационной подвижностью. На основе сопоставления полученных данных с исследованиями специалистов в области вовлеченности сделан вывод о релевантности используемой модели поставленным задачам и определены направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: вовлеченность; краткосрочная, среднесрочная и долгосрочная вовлеченность; стили вовлеченности; предикторы вовлеченности; жизнеосуществление; вузовская молодежь; системная антропологическая психология

Введение

Вовлеченность человека в профессиональную и учебно-профессиональную деятельность, спорт, общественно-политическую и другие виды активности выступает предметом значительного числа исследований. Большинство из них сфокусировано в двух областях: вовлеченности сотрудников – work engagement / employee engagement (Bakker, Demerouti, 2007; Shuck, 2011; Смирнов, 2019 и др.), и студентов – student involvement / student engagement (Astin, 1999; Tinto, 1997; Киселева, 2017; Малошонок, 2014 и др.). Благодаря систематическому проведению масштабных опросов персонала организаций (реализуются компаниями Gallup Inc., Towers Watson, Business Result Group и др.) и студентов (National Survey of Student Engagement, Australasian Survey of Student Engagement, «Мониторинг студенческих траекторий и характеристик» и др.) накоплен богатый фактологический материал, отражающий социологические аспекты данного феномена. Однако практика в этой области в ряде случаев опережает теорию. В частности, остается открытым вопрос о психологических аспектах вовлеченности: ее природе, соотносении с другими психическими феноменами, механизмах порождения и поддержания. Неоднозначным является и само понятие «вовлеченность», что обусловлено, среди прочего, переводом соответствующей терминологии. Так, российские авторы указывают на различие понятий «увлеченность» и «вовлеченность», однако английское engagement переводится и как увлеченность (Липатов, 2015; Мандрикова, Горбунова, 2012; Киселева, 2017), и как «вовлеченность» (Маничева, Маничев, 2015). Одна из ведущих теорий в рассматриваемой области (теория W.B. Schaufeli, A.B. Bakker) представлена в русскоязычной литературе и как «теория вовлеченности» (Маничева, Маничев, 2015), и как «теория увлеченности» (Моспан и др., 2016; Мандрикова, Горбунова, 2012). В значительном числе работ «вовлеченность» трактуется как положительное состояние, «источником» которого является сам человек, однако понятие «вовлечение» предполагает наличие внешнего воздействия, направленного на обеспечение участия человека в определенной активности; наблюдается смешение понятий «вовлеченность» и «включенность». При этом «вовлечение» и «вовлеченность» могут иметь не только позитивную, но и негативную эмоциональную окраску (например, вовлечение молодежи в деструктивные культы) (Прохоров и др., 2011). В работах, посвященных вовлеченности студентов и персонала, фигурирует преимущественно идея о необходимости ее повышения, однако избыточная эмоциональная вовлеченность может приводить к нарушению когнитивных функций и снижению производительности труда (Bakker, Bal, 2010), что требует рефлексии текущего состояния и снижения уровня эмоциональной вовлеченности (Россохин, 2010).

Также в теориях и моделях вовлеченности отсутствуют однозначные представления о том, является ли она характеристикой человека или принадлежит пространству взаимодействия «человек–среда». В соответствии

с первой точкой зрения, вовлеченность студентов является их внутренней психологической характеристикой (Astin, 1999), а вовлеченность сотрудников представляет собой особое отношение к организации, выражающееся в инвестировании умственной, физической и эмоциональной энергии в деятельность (Kahn, 1990), в погруженности в исполнение профессиональной роли (Маничева, Маничев, 2015). Согласно второй позиции, вовлеченность сотрудников понимается как «продукт взаимодействия работника и организации, их взаимной адаптации» (Чеглакова, Кабалина, 2016, с. 123), как результат восприятия организационного контекста, побуждающего сотрудников к принятию рабочих ролей или дистанцированию от них (Kahn, 1990; Маничева и Маничев, 2015). Вовлеченность обучающихся как «принадлежащая» пространству взаимодействия рассматривается в «критически-демократической концепции вовлечения» R. Chavez и J. O'Donnell (McMahon, Portelli, 2004). При этом в качестве условий возникновения вовлеченности указываются совпадение ожиданий сотрудников и того, что они реально получают (Токарева, Баронене, 2019), отсутствие организационных «разрывов» между доступностью и значимостью для сотрудников тех или иных возможностей и ресурсов (Токарева, Баронене, 2019), отсутствие отчуждения от деятельности (Mann, 2001), соответствие требований и условий работы ресурсам человека (job demands–resources model) (Bakker, Demerouti, 2007). Динамические «взаимоотношения между ситуацией, личностными характеристиками и смысловыми структурами» определяют глубину и длительность состояния вовлеченности, а также его изменения (Прохоров и др., 2011, с. 93).

Собственно психологические исследования вовлеченности на сегодняшний день немногочисленны. В русле социальной психологии изучена вовлеченность в непрерывное образование, описан феномен «псевдововлеченности» (Киселева, 2017). Проанализированы акмеологические аспекты вовлеченности, ее взаимосвязь с ценностями и смыслами личности (Лифанов, Рыжова, 2017; Остапенко, 2019). Исследуются взаимосвязи вовлеченности и различных аспектов познавательной активности и ее регуляции (Бызова, Перикова, 2020; Кустубаева, Камзанова, 2013; Щеглова, Корешникова, Паршина, 2019). Эмоциональные аспекты вовлеченности и увлеченности рассматривают К. Изард (1999) и Е.П. Ильин (2008). В контексте вовлеченности персонала изучаются вопросы мотивации (Токарева, Баронене, 2019), удовлетворенности трудом (Липатов, 2015), жизнью (Мандрикова, Горбунова, 2012), балансом этих сфер (work-life balance) (Моспан и др., 2016), соотношение вовлеченности, трудоголизма и выгорания (Барабанщикова, Климова, 2015). Поднимается вопрос о предикторах, модераторах и медиаторах вовлеченности (Маничева, Маничев, 2015). Расширение сложившегося исследовательского контекста до масштабов понимания вовлеченности как уникального феномена, безотносительно отдельных социальных практик, представлено в работах О.В. Лукьянова – одного из разработчиков системной антропологической психологии и психологии вовлеченности (Лукьянов, Бронер, Васильев, 2020; Лукьянов, Волюнец, 2015).

Ранее нами была предпринята попытка систематизации современных представлений о студенческой вовлеченности, рассмотрены подходы к ее пониманию, контексты исследования, мерности, индикаторы, факторы, влияющие на вовлеченность, условия ее формирования (Павлова, Краснорядцева, 2021). Цель данной работы – построение модели, позволяющей на единых методологических основаниях систематизировать представления о вовлеченности, отражающие ее различные «масштабы». На сегодняшний день вовлеченность рассматривается в очень широких временном и пространственном диапазонах: от «вовлеченности в работу на лекции» (Лехциер, 2015) до «вовлеченности в непрерывное образование» (Киселева, 2017), от «вовлеченности в организацию» до «вовлеченности в профессиональное сообщество» (Литвинова, Киселева, 2017), от вовлеченности в работу в аудитории (Малошонок, 2014) до освоения «учебного плана жизни» (Portelli, Vibert, 2002). Также отсутствуют однозначные данные о том, насколько длительным и устойчивым является состояние вовлеченности. Исследователями описываются краткосрочная вовлеченность в решение частных задач (в подготовку к экзамену (Astin, 1999), в активность на занятии (Лехциер, 2015)) и длительная вовлеченность в деятельность (Литвинова, Киселева, 2017) и в жизнь в целом (Лукьянов, Волынец, 2015). С позиции «теории восходящих спиралей» D. Xanthopoulou актуальная вовлеченность рассматривается как условие более глубокой вовлеченности в дальнейшем и развития личных и рабочих ресурсов (Bakker, Bal, 2010, p. 202). Учеными и практиками отмечается динамичный характер состояния вовлеченности: описываются его недельные циклы (Bakker, Bal, 2010; Онучин, 2014) и периоды «невовлеченности», в том числе у высокоэффективных сотрудников (Bakker, Bal, 2010; Онучин, 2014), обусловленность динамики отношения сотрудника к работе его восприятием деятельности, установками и изменениями рабочей среды (Масалова, 2016), влияние нарастания истощения в ходе семестра на академическую вовлеченность студентов (Law, 2007). Рассматриваются этапы развития вовлеченности в профессиональную среду: от невовлеченности до интеграции в нее, сопровождающейся переживанием удовлетворенности (Литвинова, Киселева, 2017) и восприятием деятельности как «части своей Я–концепции» (Липатов, 2015, с. 106).

В качестве научного основания для построения модели, позволяющей систематизировать пространственные и временные характеристики вовлеченности, в данной работе используется методология системной антропологической психологии (Клочко и др., 2015; Клочко, Галажинский, Краснорядцева, Лукьянов, 2005; Лукьянов и др., 2020), в соответствии с которой человек понимается как открытая психологическая система, а условием взаимодействия человека и среды является их соответствие. Опираясь на данные положения, можно предположить, что есть пространства жизни, в которых человек как психологическая система открывается во внешнюю среду и взаимодействует с ней (вовлекается), а в других областях своей жизни он может просто присутствовать (Павлова, Краснорядцева, 2021). В этом ключе вовлеченность может быть в общем виде определена как со-

стояние человека как открытой саморазвивающейся системы, формирующееся в пространстве взаимодействия человека и среды при условии их соответствия и достаточной сензитивности человека к этой среде, характеризующееся изменением темпоральных характеристик жизнеосуществления человека (расширение временной перспективы, субъективное ускорение течения времени, восприятие жизни как непрерывного процесса становления), а также специфическим комплексом переживаний (поглощенность деятельностью, эмоциональная готовность преодолевать возникающие препятствия, удовлетворенность деятельностью и жизнью в целом, удовольствие и переживание собственной эффективности, ощущение контроля над ситуацией). Приведенный список характеристик состояния вовлеченности сформулирован с опорой на работы российских (Клочко, 2005; Литвинова, Киселева, 2016; Лифанов, Рыжова, 2017; Мандрикова, Горбунова, 2012; Онучин, 2014) и зарубежных авторов (Admiraal, Wubbels, Pilot, 1999; Astin, 1999; Schaufeli, Bakker, 2004; Чиксентмихайи, 2016). Также следует отметить, что он не является исчерпывающим и однозначным и нуждается в конкретизации применительно к различным по длительности и масштабу «вовлеченностям».

Несмотря на множество описаний различных по длительности вариантов вовлеченности, их конкретные временные границы в публикациях по рассматриваемой проблеме не фигурируют. Наиболее отчетливо дифференцированы полярные варианты – сверхкраткосрочная вовлеченность, описываемая также в терминологии «потока» (Чиксентмихайи, 2016), и долгосрочная, являющаяся основой жизнеосуществления человека на достаточно продолжительном временном промежутке. На основании обобщения работ зарубежных и российских ученых по критерию продолжительности и «масштаба» рассматриваемого в них состояния вовлеченности нами предложена гипотетическая модель, предполагающая выделение кратко-, средне- и долгосрочной вовлеченности (рис. 1).

Краткосрочная вовлеченность сопоставляется исследователями с состоянием увлеченности, эмоциональными аспектами отношения к работе, энтузиазмом (Онучин, 2014) и представляет собой позитивное состояние, при котором человек «в самом процессе деятельности находит смысл, интерес и удовольствие» (Липатов, 2015, с. 108). Наиболее полно краткосрочная вовлеченность (увлеченность) описана в работах W. Schaufeli и соавт. (Schaufeli, Bakker, 2004; Schaufeli, Salanova, 2011) как эмоциональное состояние, включающее в себя в качестве относительно самостоятельных факторов энергичность (*vigor*), преданность (*dedication*) и погруженность в деятельность (*absorption*). Предложенный в рамках теории диагностический инструментарий используется для изучения вовлеченности во временном диапазоне от одной недели (Bakker, Bal, 2010) до одного года (Schaufeli, Bakker, 2004). Мы предположили, что в условиях вуза эмоционально обусловленная вовлеченность может охватывать период от нескольких дней до семестра (нескольких месяцев), однако данная гипотеза нуждается в проверке (например, посредством исследования вовлеченности студентов на протяжении учебного года).

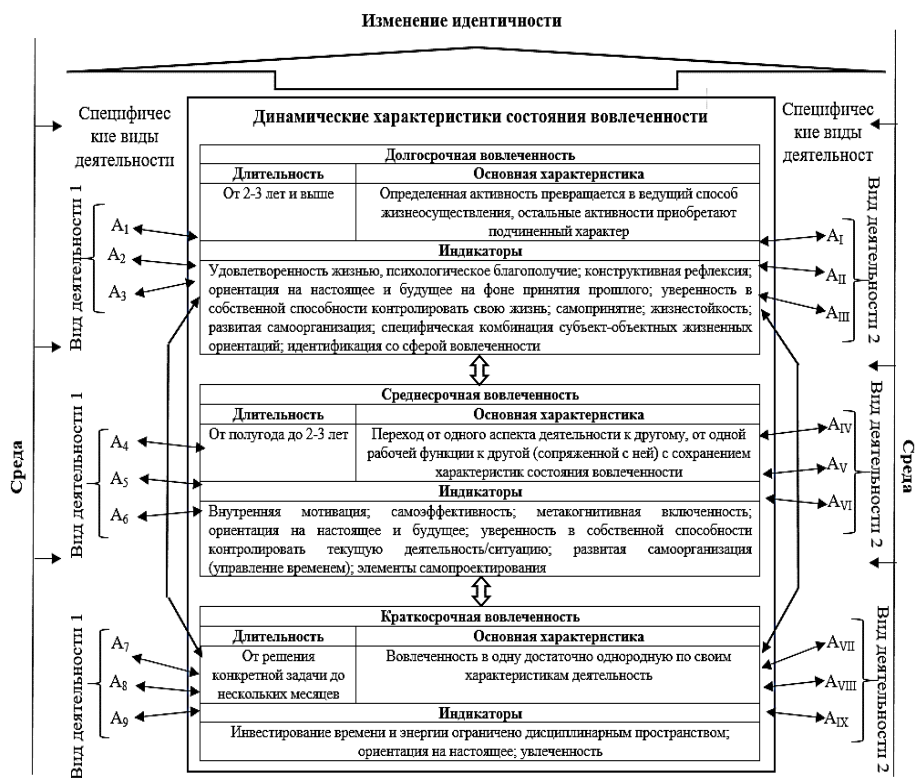


Рис. 1. Модель вовлеченности человека в пространство жизнеосуществления:

A – активность, реализуемая в рамках конкретного вида деятельности

Наибольшую трудность представляет определение временных границ среднесрочной вовлеченности (указание на среднесрочную перспективу анализа вовлеченности (2–3 года) присутствует только в работе Р.А. Долженко (2014)), поэтому, на наш взгляд, здесь более важна качественная характеристика данного состояния. Под среднесрочной мы понимаем такую вовлеченность в деятельность, при которой для человека значимо большинство профессиональных задач, но этот интерес ограничивается временем пребывания на рабочем месте, а представления о себе как о профессионале не становятся ядром Я-концепции (Липатов, 2015; Моспан и др., 2016). Анализ работ, посвященных вовлеченности сотрудников (Shuck, 2011; Смирнов, 2019 и др.), позволяет сделать вывод о том, что такая вовлеченность характерна в большей степени для специалистов и менеджмента среднего звена, которые в своей профессиональной деятельности решают разнообразные задачи, в том числе выходящие за рамки должностных инструкций, однако имеют достаточно свободного времени для поддержания баланса работы и жизни. Поддержание вовлеченности на этом уровне основано уже не столько на эмоциональной привлекательности решаемых задач, сколько на соответствии индивидуальной системы ценностей

сотрудника ценностям и философии организации / профессии (Онучин, 2014) и наличии у сотрудников / студентов определенных психологических характеристик: внутренней (интринсивной) мотивации (Deci, Ryan, 1991; Масалова, 2016 и др.), самоэффективности (Bakker, Demerouti, 2007; Ерзин, Епанчинцева, 2016; Маничева, Маничев, 2015), самодетерминации как врожденной склонности к вовлечению в виды активности, вызывающие интерес (Deci, Ryan, 1991), способности планировать процесс собственной деятельности (Бызова, Перикова, 2020; Мандрикова, 2010) и выходить за рамки текущей ситуации. Важным показателем вовлеченности выступает вера человека в обладание необходимыми ресурсами (Kahn, 1990; Смирнов, 2019) и свою способность контролировать текущую ситуацию (Онучин, 2014). В случае долгосрочной вовлеченности чувство подконтрольности ситуации распространяется с решения рабочих задач на восприятие жизни в целом. Использование в модели понятия «индикаторы» достаточно условно, поскольку рассматриваемые качества выступают одновременно и как психологические маркеры, и как условия поддержания вовлеченности.

Долгосрочная вовлеченность понимается нами как интегральная характеристика состояния человека, вовлеченность в жизнь в целом, восприятие среды жизни и деятельности как пространства жизнеосуществления. При долгосрочной вовлеченности в деятельность человек воспринимает себя в первую очередь как представителя профессионального сообщества или организации. При условии, что сверхпоглощенность работой является не трудоголизмом, а именно вовлеченностью, она сопровождается переживанием удовлетворенности и благополучия (Tinto, 1997; Мандрикова, Горбунова, 2012 и др.), расширением временной перспективы личности, повышением показателей жизнестойкости (Ерзин, Епанчинцева, 2016; Мандрикова, Горбунова, 2012 и др.). В структуре субъект-объектных жизненных ориентаций отчетливо проявляется направленность на расширение своего жизненного мира и вариантов жизнеосуществления (Коржова, 2006). При переходе от средне- к долгосрочной вовлеченности особое значение приобретает самопроектирование – способность и готовность личности самостоятельно определять вектор своего развития и жизнеосуществления, требующиеся ресурсы, оценивать имеющиеся ограничения и определять способы их преодоления. Необходимым условием формирования долгосрочной вовлеченности являются рефлексия собственного опыта (Литвинова, Киселева, 2016), переход от погруженности в деятельность к ее осмыслению, приводящий к порождению новых смыслов и «интеграции личности в новое, более целостное состояние» (Россохин, 2010, с. 84). Временные границы долгосрочной вовлеченности также достаточно условны. Опираясь на идеи Р.А. Долженко (2014), в качестве ее нижней границы мы указываем период в 2–3 года от включения в деятельность. Однако при высокой сензитивности человека к ней превращение деятельности в дело всей жизни может произойти и раньше.

С учетом, что современные условия жизни порождают «типологически разнообразные вовлеченности» человека в «множественные реальности»,

в том числе виртуальную (Лехциер, 2015, с. 43), в каждый момент жизни человек может быть включен в несколько деятельностей, но инвестирование времени и энергии в одну из них, как правило, доминирует (Чеглакова и Кабалина, 2016; Токарева и Баронене, 2019). Соответственно, можно говорить о предпочитаемых человеком вариантах вовлеченности: в ряд последовательно решаемых краткосрочных задач либо в достаточно длительную деятельность (несколько деятельностей). При этом вовлеченность в определенную деятельность может выступать как ингибитором, так и фасилитатором по отношению к другим видам активности (Astin, 1999; Tinto, 1997), приводить к активному «отключению» человека от отдельных аспектов собственной жизни (Olson, Peterson, 2015; Моспан и др., 2016). Указанные факты необходимо учитывать в процессе управления студенческой вовлеченностью, поскольку, например, у студентов, ориентированных на настоящее и стремящихся к поиску новых ощущений, «выражены дефициты в выборе образовательных стратегий на основе более долгосрочных и четких целей на будущее» (Бредун и др., 2020, с. 60). Для обозначения способа вовлеченности в деятельность, выделяемого либо на основании избирательного отношения человека к отдельным ее аспектам, либо по степени актуализации отдельных компонентов вовлеченности, в научной литературе используются понятия «формы вовлеченности» (Astin, 1999; Киселева, 2017) и «стили вовлеченности» (Малошонок, 2016). Мы предположили, что стилевые особенности вовлеченности могут быть описаны на основании того, на какие временные промежутки преимущественно ориентирован студент при выполнении деятельности.

Таким образом, говоря о кратко-, средне- и долгосрочной вовлеченности, мы подразумеваем длительность состояния инвестирования времени и энергии в определенную активность. В этой связи представляется актуальным выявление пространственно-временных характеристик состояния вовлеченности человека в пространство жизнеосуществления через анализ сформированности показателей кратко-, средне- и долгосрочной вовлеченности и возможностей управления краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной вовлеченностью.

Методы и методики исследования. Характеристика выборки

Пакет диагностических методик был сформирован в соответствии с выделенными индикаторами кратко-, средне- и долгосрочной вовлеченности. Для изучения краткосрочной вовлеченности использовалась «Утрехтская шкала вовлеченности в работу (UWES-17)» (W.B. Schaufeli, A.B. Bakker). Русскоязычная версия теста и вариант использования методики для диагностики вовлеченности студентов описаны W.B. Schaufeli и A.B. Bakker (2004): в адаптации для студентов выражения «я на работе / во время работы» заменяются высказываниями «когда я делаю мою работу как студент» (Schaufeli, A.B. Bakker, 2004, р. 21). Для оценки показателей среднесрочной вовлеченности применялись: «Опросник самоорганизации деятельно-

сти» (Е.Ю. Мандрикова), позволяющий «точнее дифференцировать феномен структурирования времени личности» (Мандрикова, 2010, с. 60); «Метакогнитивная включенность в деятельность» (G. Schraw, R. Dennison (Г. Шроу, Р. Деннисон), адаптация А.В. Карпова), направленная на диагностику «именно включенности метакогнитивных функций в выполняемую деятельность» (Карпов и Скитяева, 2005, с. 238); «Шкала академической мотивации» (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин), позволяющая оценить различные варианты внешней и внутренней мотивации специфической для студентов учебно-профессиональной деятельности (Гордеева, Сычев, Осин, 2014); «Шкала общей самооффективности» (R. Schwarzer, M. Jerusalem (Р. Шварцер, М. Ерусалем), адаптация В.Г. Ромека) (Шварцер, Ерусалем, Ромек, 1996) – поскольку деятельность студента в вузе разнообразна, проводилась оценка общей самооффективности, а не связанной с конкретным видом активности; «Тест смысловых ориентаций (СЖО)» (Д.А. Леонтьев), дающий возможность оценить не только осмысленность жизни, но и отношение человека к прошлому, настоящему и будущему, что позволяет применять полученные данные при оценке не только средне-, но и долгосрочной вовлеченности (Леонтьев, 2002).

Для диагностики индикаторов долгосрочной вовлеченности использовались: «Индекс жизненной удовлетворенности» (А.О. Neugarten (А.О. Ньюгартен) и др., адаптация Н.В. Паниной) – позволяет оценить отношение человека к прожитому периоду жизни, восприятие им того, насколько достигнуты ранее поставленные цели (Панина, 1993); «Шкала психологического благополучия» (C. Ryff (К. Рифф), адаптация Н.Н. Лепешинского) – ориентирована преимущественно на оценку того, насколько человек воспринимает свою жизнь как целостную и насыщенную, насколько он считает себя способным управлять собственной жизнью и своим окружением (Лепешинский, 2007); «Тест жизнестойкости» (S. Maddi (С. Мадди), модификация Е.Н. Осина, Е.И. Рассказовой) – позволяет оценить способность человека справляться со сложными ситуациями, а также «уверенность человека в возможности и важности активного участия в происходящих в жизни событиях», т.е. вовлеченность в события собственной жизни (Осин и Рассказова, 2013, с. 148); «Дифференциальный тип рефлексии» (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин) – позволяет оценить как продуктивный, так и непродуктивный с точки зрения выполняемой деятельности варианты рефлексии (Леонтьев и Осин, 2014); «Опросник жизненных ориентаций» (Коржова, 2006) – предложенный Е.Ю. Коржовой конструкт субъект-объектных ориентаций отражают стремление человека сохранять текущее положение дел в собственной жизни или же выходить за рамки имеющейся ситуации, преобразовывать преимущественно свой внутренний мир или же внешний; данный феномен шире отдельных ценностей и ценностных ориентаций, что и послужило основанием для применения данной методики.

Статистическая обработка данных включала: корреляционный анализ; однофакторный дисперсионный анализ; факторный анализ (метод главных компонент, Varimax вращение) – для определения стилей вовлеченности;

множественный регрессионный анализ – для выявления предикторов актуального состояния вовлеченности и ее составляющих (энергичности, преданности и погруженности). Расчеты выполнены с использованием пакетов программ SPSS и STATISTICA.

Выборка составила 388 студентов 2–3-го курсов, обучающихся в вузах Дальнего Востока России, из них 117 юношей и 271 девушка.

Показатели краткосрочной вовлеченности измерялись дважды на разных этапах исследования, показатели среднесрочной и долгосрочной вовлеченности – однократно.

Результаты

Показатели краткосрочной вовлеченности студенческой молодежи диагностировались в сентябре 2020 г. и ноябре 2021 г. – для выявления возможного влияния различных форматов обучения. В обоих случаях доля студентов с высокими показателями вовлеченности находилась в диапазоне 12–17%, с низкими – от 13 до 18%. Схожие тенденции были выявлены и для отдельных составляющих вовлеченности: энергичности, погруженности в деятельность и преданности ей. Значимых различий (ANOVA, $n = 388$, при $p \leq 0,05$) между показателями двух срезов выявлено не было. Описательные статистики по всем методикам приведены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты диагностики кратко-, средне- и долгосрочной вовлеченности (описательные статистики)

Наименование показателей	Минимум	Максимум	Среднее	Станд. ошибка средн.	Станд. отклонение	Дисперсия	Асимметрия	Станд. ошибка асим.	Экцесс	Станд. ошибка экцесс.
«Утрехтская шкала вовлеченности в работу (UWES-17)», 2020 г.										
Энергичность	0,0	5,83	3,498	0,059	0,948	0,899	–0,028	0,152	0,25	0,303
Преданность	0,0	6,0	3,826	0,063	1,017	1,035	–0,198	0,152	0,293	0,303
Погруженность	0,0	6,0	3,723	0,065	1,036	1,073	–0,044	0,152	–0,037	0,303
Вовлеченность	0,0	5,94	3,674	0,059	0,939	0,881	–0,016	0,152	0,295	0,303
«Опросник самоорганизации деятельности»										
Планомерность	4,0	28,0	17,520	0,322	5,066	25,668	–0,338	0,155	0,045	0,308
Целеустремленность	8,0	42,0	28,863	0,446	7,031	49,431	0,016	0,155	–0,368	0,308
Настойчивость	7,0	34,0	19,633	0,252	3,966	15,731	–0,063	0,155	0,678	0,308
Фиксация	6,0	35,0	21,694	0,293	4,612	21,274	–0,037	0,155	0,810	0,308
Самоорганизация	3,0	21,0	10,573	0,280	4,410	19,444	–0,205	0,155	–0,837	0,308
Ориентация на настоящее	2,0	14,0	8,911	0,141	2,219	4,923	–0,087	0,155	0,238	0,308
Общий показатель	47,0	153,0	107,194	0,962	15,147	229,444	–0,214	0,155	0,971	0,308

Продолжение табл. 1

Наименование показателей	Минимум	Максимум	Среднее	Станд. ошибка средн.	Станд. отклонение	Дисперсия	Асимметрия	Станд. ошибка асим.	Экцесс	Станд. ошибка экцес.
«Метакогнитивная включенность в деятельность»										
Метакогнитивная включенность	3,0	49,0	33,984	0,684	10,829	117,264	-0,364	0,154	-0,626	0,306
«Шкала общей самооффективности»										
Самооффективность	10,0	40,0	30,027	0,343	5,490	30,144	-0,294	0,152	0,546	0,303
«Шкала академической мотивации»										
Познавательная	5,0	20,0	14,205	0,205	3,299	10,888	-0,4	0,152	-0,223	0,302
Достижения	5,0	20,0	13,438	0,198	3,185	10,146	-0,188	0,152	-0,157	0,302
Саморазвития	4,0	20,0	13,892	0,201	3,226	10,408	-0,459	0,152	0,179	0,302
Самоуважения	4,0	20,0	14,085	0,219	3,522	12,405	-0,71	0,152	0,381	0,302
Интроецированная	4,0	20,0	13,651	0,209	3,362	11,302	-0,385	0,152	0,363	0,302
Экстернальная	4,0	20,0	12,248	0,227	3,638	13,238	-0,181	0,152	-0,206	0,302
Амотивация	4,0	20,0	9,717	0,270	4,338	18,818	0,173	0,152	-1,035	0,302
«Тест смысловых ориентаций (СЖО)»										
Цели в жизни	6,0	42,0	28,464	0,413	6,332	40,096	-0,327	0,159	0,282	0,316
Процесс жизни	12,0	42,0	27,945	0,401	6,145	37,762	-0,192	0,159	-0,353	0,316
Результат жизни	8,0	35,0	23,579	0,360	5,525	30,527	-0,290	0,159	-0,351	0,316
Локус контроля – Я	8,0	28,0	18,962	0,281	4,307	18,550	-0,122	0,159	-0,512	0,316
Локус контроля – Жизнь	11,0	40,0	28,238	0,411	6,296	39,644	-0,160	0,159	-0,706	0,316
Осмысленность жизни	55,0	133,0	94,251	1,117	17,118	293,035	0,007	0,159	-0,772	0,316
«Индекс жизненной удовлетворенности»										
Интерес к жизни	0,0	7,0	4,324	0,010	1,618	2,618	-0,564	0,15	0,06	0,3
Последовательность в достижении целей	0,0	8,0	4,958	0,117	1,898	3,604	-0,176	0,15	-0,48	0,3
Согласованность между поставленными и достигнутыми целями	0,0	8,0	4,741	0,112	1,820	3,312	-0,151	0,15	-0,475	0,3
Положительная оценка себя и собственных поступков	0,0	8,0	4,683	0,111	1,793	3,213	-0,348	0,15	-0,01	0,3
Общий фон настроения	0,0	8,0	4,668	0,123	1,996	3,985	-0,204	0,15	-0,538	0,3
Общий индекс	0,0	39,0	23,374	0,446	7,224	52,181	-0,414	0,15	0,579	0,3

Окончание табл. 1

Наименование показателей	Минимум	Максимум	Среднее	Станд. ошибка средн.	Станд. отклонение	Дисперсия	Асимметрия	Станд. ошибка асим.	Экцесс	Станд. ошибка экцес.
«Шкала психологического благополучия»										
Позитивные отношения	30,0	82,0	55,352	0,592	9,476	89,790	0,639	0,152	–0,039	0,303
Автономия	33,0	80,0	52,156	0,476	7,617	58,023	1,202	0,152	2,318	0,303
Управление средой	32,0	83,0	53,019	0,466	7,455	55,580	0,865	0,152	1,536	0,303
Личностный рост	34,0	83,0	55,137	0,577	9,234	85,271	0,722	0,152	0,131	0,303
Цели в жизни	27,0	84,0	54,738	0,566	9,053	81,951	0,791	0,152	0,480	0,303
Самопринятие	20,0	84,0	52,453	0,608	9,729	94,649	0,780	0,152	1,116	0,303
Психологическое благополучие	193,0	468,0	322,855	2,687	42,986	1847,77	0,986	0,152	0,616	0,303
«Тест жизнестойкости»										
Вовлеченность	0,0	30,0	17,319	0,348	5,609	31,461	–0,125	0,151	0,113	0,301
Контроль	0,0	23,0	13,723	0,252	4,063	16,510	–0,425	0,151	0,882	0,301
Принятие риска	0,0	18,0	10,177	0,217	3,504	12,277	–0,036	0,151	0,080	0,301
Жизнестойкость	0,0	68,0	41,219	0,751	12,102	146,450	–0,219	0,151	0,810	0,301
«Опросник жизненных ориентаций»										
Транситуационная изменчивость	0,0	6,0	3,660	0,084	1,329	1,767	–0,204	0,154	–0,351	0,307
Транситуационный локус контроля	0,0	7,0	3,112	0,090	1,415	2,003	0,040	0,154	–0,753	0,307
Транситуационное освоение мира	0,0	8,0	3,092	0,103	1,622	2,630	0,163	0,154	–0,484	0,307
Транситуационная подвижность	0,0	6,0	2,980	0,082	1,291	1,666	0,060	0,154	–0,463	0,307
Транситуационное творчество	1,0	11,0	6,304	0,124	1,966	3,867	0,004	0,154	0,023	0,307
Общий показатель	3,0	16,0	9,416	0,145	2,298	5,280	0,044	0,154	0,030	0,307
«Дифференциальный тип рефлексии»										
Системная рефлексия	17,0	48,0	35,324	0,373	5,963	35,553	–0,161	0,152	–0,263	0,303
Интроспекция	10,0	36,0	24,168	0,292	4,671	21,819	0,062	0,152	0,291	0,303
Квазирефлексия	10,0	36,0	24,680	0,308	4,923	24,234	–0,049	0,152	0,365	0,303

При оценке индикаторов среднесрочной вовлеченности было установлено, что навыки самоорганизации и планирования времени у большинства студентов развиты умеренно. Наиболее сформированы фиксация на заранее построенных планах и способах структурирования времени (высоко развиты у 35,08% опрошенных) и навыки применения внешних инструментов планирования (высоко развиты у 24,59% опрошенных). У 37,5% студентов слабо выражена целеустремленность; на достижение поставленных целей ориентированы 10,48% опрошенных, проявляют настойчивость в их достижении 3,23%. Только у десятой части респондентов развита самоорганизация. Показатели метакогнитивной включенности в деятельность являются высокими у 21,51% студентов, низкими – у 15,94%. Имеют высокие показатели самоэффективности 14,45%, низкие – 30,86% опрошенных. Внутренняя академическая мотивация – познавательная, достижения, саморазвития и самоуважения – в рассматриваемой выборке ярко выражена у 13,95, 14,35, 12,41 и 16,28% респондентов соответственно. У 20,55% опрошенных ярко выражена экстернальная мотивация, а 11,63% руководствуются в учебной деятельности взятыми на себя обязательствами и чувством долга. Отсутствие мотивации к обучению выявлено у 15,12% опрошенных. В результате диагностики смысловых ориентаций выявлено, что в выборке в равной степени представлены студенты, удовлетворенные (18,3%) и не удовлетворенные (23,83%) достигнутыми результатами, считающие (22,13%) и не считающие (22,55%) себя способными управлять собственной жизнью, а жизнь – в принципе контролируемой (низкие показатели у 24,25%, высокие – у 18,3% опрошенных). О наличии целей в будущем, которые придают смысл настоящему и в целом задают вектор развития, говорят только 10,21% респондентов, у 24,26% такие цели отсутствуют. Собственную жизнь воспринимают в целом как осмысленную 12,77% студентов 2–3-го курсов, у 26,38% этот показатель выражен слабо.

В результате оценки показателей долгосрочной вовлеченности выявлено, что 19,38% опрошенных полагают, что поставленные ими цели полностью достигнуты, 8,53% – что не достигли их. Решительность и стойкость в реализации своих планов демонстрируют 25,97% студентов, а 20,16% предпочитают «плыть по течению». Интерес к повседневной жизни, увлеченность ею характерны для 25,97% опрошенных, общий положительный фон настроения – для 21,7%. Дают высокую положительную оценку себя и собственных поступков 14,73% респондентов, низкую – 10,46%. В целом удовлетворены жизнью пятая часть студентов 2–3-го курсов. Свое психологическое состояние как «неблагополучное» оценивают 61,33% респондентов. Большая часть опрошенных (71,48%) умеренно самостоятельны; для 58,2% характерно принятие только части своих качеств, 35,16% разочарованы в своем прошлом и недовольны собой в настоящем. Считают, что в их силах управлять средой и создавать условия для продуктивной жизни 2,73% студентов, в то время как 42,58% чувствуют себя находящимися во власти обстоятельств. Во многом это связано с восприятием собственной жизни как лишенной смысла и цели на данном временном отрез-

ке (у 59,38%) и отсутствием желания развиваться, узнавать что-то новое (у 44,14% респондентов). В отношениях с окружающими 49,61% студентов испытывают фрустрацию, нехватку доверия и заботы, однако сами минимально проявляют эти качества. Только 1,95% обучающихся считают, что находятся в продуктивных и гармоничных отношениях с другими людьми. Слабо выражены у значительной части выборки и показатели жизнестойкости. Менее, чем у 5% опрошенных ярко проявляются вовлеченность в происходящее в их жизни и контроль над ней. Более половины респондентов (53,85%) не считают свою жизнь и деятельность приносящими удовольствие; 34,23% – не видят смысла в активности, направленной на преодоление обстоятельств. Принимают возможный риск 13,07% студентов, 29,69% ориентированы на стабильность и безопасность. Общий показатель жизнестойкости выражен ярко у 8,46%, слабо – у 46,49% студентов. Фактически показатели общей вовлеченности студентов ниже, чем вовлеченности в академическую среду.

На основании оценки жизненных ориентаций студентов установлено, что 8,80% опрошенных стремятся к познанию себя и окружающего мира (трансситуационная изменчивость), созданию новых возможностей, в то время как 17,60% ориентированы на максимально продуктивное использование уже имеющихся ситуаций. В выборке практически в равных долях представлены респонденты, принимающие на себя ответственность за собственную жизнь (18,40%), и те, кто большое значение придает внешним факторам, а жизнь в целом воспринимает как последовательность относительно случайных событий (14,80%). Для 21,20% характерны обращенность к своему внутреннему миру и стремление к самосовершенствованию; 4,0% опрошенных реализуют себя во внешнем мире, однако значительную роль в этом процессе отводят обстоятельствам. Стремление к расширению пространства жизнеосуществления (трансситуационная подвижность) характерно для 12,40% опрошенных, 11,60% ориентированы на пребывание в пределах привычных условий. Стремление к творческому преобразованию собственной жизни характерно для 25,60% студентов. В целом «субъектная» ориентация, отражающая гибкость, интернальность, наличие широкой временной перспективы, чувство наполненности жизни, выявлена у 18,40% студентов, у 5,60% наблюдаются противоположная, «объектная» ориентация; для большей части студентов характерно сочетание элементов субъектной и объектной ориентаций. У 45,70% опрошенных слабо развита системная рефлексия, необходимая для долгосрочной вовлеченности в деятельность, однако сформированы интроспекция (ярко выражена у 10,16%, умеренно – у 77,73% опрошенных), направленная на собственные чувства и состояния, и квазирефлексия (ярко выражена у 5,47%, умеренно – у 76,17% респондентов), минимально связанная с оценкой текущих действий, обстоятельств и переживаний.

Для проверки гипотезы о существовании стилей вовлеченности был проведен факторный анализ. В процедуру факторизации включены шкалы всех методик, общие значения исключены. Решение о возможности вклю-

чения в процедуру факторизации показателей кратко-, средне- и долгосрочной вовлеченности как единого массива данных обусловлено тем, что в условиях множества деятельностей человек оказывается одновременно вовлечен в решение задач различной длительности и «масштабности». Соответственно, встает вопрос о том, что является для него приоритетным: ориентация на некоторую «генеральную линию жизни» или фиксация на решении текущих задач, без выстраивания долгосрочной перспективы. Значение критерия КМО составило 0,852, что свидетельствует о высокой адекватности выборки для применения процедуры факторизации. При помощи метода «каменистой осыпи» было определено итоговое число факторов – 4 (объясняют 51,54% суммарной дисперсии признаков) (табл. 2).

Таблица 2

Стили вовлеченности студентов

Фактор	Наполненность фактора	Вес, %
Фактор 1. Удовлетворенность достижениями и насыщенность жизни	Транситуационная изменчивость (–0,321); Транситуационный локус контроля (0,330); Транситуационное освоение мира (–0,678); Транситуационное творчество (–0,604); Интерес к жизни (0,515); Последовательность в достижении целей (0,634); Согласованность между поставленными и достигнутыми целями (0,607); Положительная оценка себя и собственных поступков (0,637); Общий фон настроения (0,663); Цели в жизни (0,644); Процесс жизни (0,765); Результат жизни (0,748); Локус контроля – Я (0,676); Локус контроля – Жизнь (0,764); Вовлеченность (в структуре жизнестойкости) (0,711); Контроль (0,629); Принятие риска (0,665)	19,805
Фактор 2. Личностный рост	Позитивные отношения (0,650); Автономия (0,676); Управление средой (0,689); Личностный рост (0,856); Цели в жизни (0,748); Самопринятие (0,632); Целеустремленность (0,547); Самоорганизация (–0,411); Амотивация (–0,532)	11,307
Фактор 3. Вовлеченность в деятельность	Энергичность (0,793); Преданность (0,783); Погруженность (0,800); Метакогнитивная включенность (0,515); Познавательная мотивация (0,630); Мотивация достижения (0,713); Мотивация саморазвития (0,554); Транситуационная подвижность (0,389); Самоэффективность (0,394)	11,068
Фактор 4. Рефлексия вовлеченности	Системная рефлексия (0,636); Интроспекция (0,768); Квазирефлексия (0,722); Планомерность (0,367); Настойчивость (–0,502); Фиксация (0,547); Ориентация на настоящие (0,282); Мотивация самоуважения (0,576); Интроецированная мотивация (0,623); Экстернальная мотивация (0,500)	9,360

Первый фактор образован показателями жизненной удовлетворенности, жизнестойкости и общей осмысленности жизни (включает все шкалы соответствующих методик), а также субъект-объектными ориентациями, отражающими (с учетом знака) направленность человека на совершен-

ствование своего внутреннего мира при одновременном стремлении к самоосуществлению в мире внешнем. Второй фактор включает показатели психологического благополучия в сочетании с отказом от внешних средств планирования деятельности и отсутствием амотивации. Третий фактор отражает вовлеченность человека в выполняемую деятельность (как в кратко-, так и в среднесрочной перспективе) на основе внутренней мотивации, расширения пространства жизнеосуществления и самоэффективности. Четвертый фактор отражает интроспективную вовлеченность, сосредоточенность на осмыслении деятельности, обусловленной внешней мотивацией (интроецированной и экстернальной), с фиксацией на уже существующих способах действий и ориентацией на настоящее.

Для определения предикторов вовлеченности как актуального состояния был проведен множественный регрессионный анализ (табл. 3). В качестве зависимой переменной последовательно выступали: энергичность, преданность, погруженность и общий показатель вовлеченности, в качестве независимых переменных – шкалы и общие показатели методик, распределение данных по которым является нормальным (для определения характера распределения использовался метод оценки показателей асимметрии и эксцесса).

Таблица 3

**Предикторы краткосрочной вовлеченности студентов
(множественный регрессионный анализ)**

R	R-квадрат	Скоррект. R-квадрат	Стандарт- ная ошибка оценки	Крит. Дарбин– Уотсона	Перечень предикторов
Зависимая переменная – энергичность					
0,544	0,296	0,282	0,78767	1,998	V02 (0,401; 0,0001); V21 (0,152; 0,027); V11 (–0,158; 0,014); V08 (0,118; 0,049)
Зависимая переменная – преданность					
0,534	0,285	0,278	0,83445	1,834	V02 (0,370; 0,0001); V21 (0,267; 0,0001)
Зависимая переменная – погруженность					
0,485	0,236	0,217	0,89475	1,951	V02 (0,327; 0,0001); V20 (0,167; 0,009); V12 (–0,141; 0,023); V08 (0,134; 0,031); V15 (0,132; 0,033)
Зависимая переменная – вовлеченность (общий показатель)					
0,560	0,314	0,297	0,76371	1,926	V02 (0,385; 0,0001); V21 (0,171; 0,012); V08 (0,142; 0,017); V11 (–0,146; 0,021); V12 (–0,115; 0,048)
<i>Примечание.</i> V02 – Метакогнитивная включенность, V08 – Самоорганизация, V11 – Экстернальная мотивация, V12 – Транситуационная изменчивость, V15 – Транситуационная подвижность, V20 – Общий фон настроения, V21 – Осмысленность жизни. В скобках приведены значения стандартизованного коэффициента Бета и уровень значимости					

Из статистической процедуры были исключены переменные, одновременное использование которых в модели невозможно в силу высоких показателей корреляции (значения t -критерия Спирмена превышают 0,69 при уровне значимости $p \leq 0,05$). Общее количество независимых переменных – 23 (V1–V23). В результате пошаговой процедуры улучшения качества модели (реализована с использованием пакета программ SPSS) определены предикторы вовлеченности и ее составляющих. Для каждой из моделей значения критерия Дарбин–Уотсона при $n = 232$ (число включенных в статистическую процедуру наблюдений) и $p \leq 0,05$ свидетельствуют об отсутствии автокорреляции. Для переменных, включенных в регрессионные модели, характерна частичная мультиколлинеарность (коэффициент корреляции Спирмена не превосходит значение 0,376 при $n = 232$ и $p \leq 0,05$). Для оценки гетероскедастичности данных использовался графический метод (оценка диаграмм рассеяния); количество наблюдений, лежащих за пределами доверительного диапазона, не превышает 5,17%. Выявлено наличие как общего (метакогнитивная включенность в деятельность), так и специфических для энергичности, преданности, погруженности и вовлеченности предикторов.

Обсуждение результатов

Показатели вовлеченности. На основании результатов диагностики краткосрочной вовлеченности, а также предполагаемых показателей средне- и долгосрочной вовлеченности студентов было установлено, что высокий уровень исследуемых качеств характерен не более чем для четверти опрошенных. Отсутствие значимых различий в выраженности краткосрочной вовлеченности, определенной с интервалом в год на выборках с сопоставимым гендерным, возрастным составом обучающихся по схожим специальностям и направлениям подготовки, позволяет говорить о ее относительной устойчивости. В то же время остается открытым вопрос о динамике вовлеченности студентов в непосредственно решаемые задачи, например в ходе семестра. Умеренные показатели вовлеченности у большинства студентов соответствуют оптимуму, при котором сохраняется «баланс работы и личной жизни». Обучающиеся с низким уровнем вовлеченности как актуального состояния могут быть отнесены в группу риска по вероятности отчисления либо существенного снижения качества профессиональной подготовки. Поскольку краткосрочная вовлеченность во многом сопоставима с состоянием увлеченности и определяется, в числе прочего, эмоциональным фоном выполняемой деятельности, для ее оптимизации необходимо уделять внимание соответствию предлагаемых вузом видов и способов реализации активности интересам и психологическим особенностям студентов, относящихся к «цифровому поколению».

Выявленный уровень развития самоорганизации и метакогнитивной включенности свидетельствует о том, что студенты 2–3-го курсов, скорее, не готовы самостоятельно вовлекаться в достаточно длительные проекты,

но могут быть «вовлечены» в процесс / деятельность при условии наличия прочих благоприятных факторов и внешнего стимулирования. Этот вывод подтверждается и тем фактом, что внутренние академические мотивы (познавательные, достижения, саморазвития, самоуважения) ярко выражены у небольшой части студентов. В то же время мотивация третьей части обучающихся является внешне обусловленной (экстернальной / интроецированной), что может приводить к формированию псевдововлеченности (как социально одобряемого поведения). Только восьмая часть студентов воспринимает свою жизнь как осмысленную, пятая – считают себя ответственными за происходящее с ними, а жизнь в принципе контролируемой. Что касается управления среднесрочной вовлеченностью, отправным пунктом для этого является поддержание эмоциональной вовлеченности студентов в образовательное пространство вуза как возможное пространство жизнеосуществления, а также целенаправленная работа по соотносению смыслов и ценностей, декларируемых университетом, и целей и ценностей студентов, поскольку в противном случае формируется отчуждение обучающегося от учебного заведения (Март, 2001). Удобным форматом для этого представляются дискуссионные и философские клубы, организация тьюторского сопровождения первокурсников, встречи с успешно реализовавшимися выпускниками и т.д. Собственно психологическая работа может быть направлена на развитие отдельных компонентов самоорганизации и формирования метакогнитивных навыков, внутренней академической мотивации.

В наименьшей степени у опрошенных студентов выражены признаки долгосрочной вовлеченности. В первую очередь это касается психологического благополучия, жизненной удовлетворенности и жизнестойкости. Фактически после 1,5–2,5 лет обучения значительная часть студентов полагает, что поставленные ими цели не реализуются, т.е. процесс профессиональной подготовки не встраивается в общую жизненную перспективу. Такие признаки долгосрочной вовлеченности, как принятие своего прошлого в качестве ресурса для настоящего и будущего и способность контролировать ситуацию, выявлены у крайне малого числа респондентов. Общий неблагоприятный эмоциональный фон снижает вероятность формирования и поддержания краткосрочной вовлеченности в решение отдельных учебных и профессиональных задач. Только немногие студенты видят смысл в том, чтобы проявлять активность и самостоятельно создавать и трансформировать условия для собственного продуктивного жизнеосуществления. Возможно, выраженность у значительной части опрошенных квазирефлексии имеет те же причины. Можно предположить, что подобная ситуация является следствием длительного дистанционного обучения, однако данная гипотеза нуждается в проверке. Непосредственное управление долгосрочной вовлеченностью затруднительно. Скорее, речь должна идти о формировании условий, о построении «пространства жизненной перспективы» обучающихся в условиях вуза (Фруммин, Добрякова, 2012, с. 188).

Стили вовлеченности. В результате факторизации данных было выявлено четыре стиля вовлеченности студентов. Стиль «Удовлетворенность достижениями и насыщенность жизни» отражает ориентацию человека на долгосрочную перспективу. Он основан на принятии себя, заинтересованности в происходящем в настоящем и понимании значимости прошлого, уверенности в принципиальной подконтрольности жизненных событий и значимости собственных усилий по осуществлению такого контроля. Данная позиция характерна, скорее, для зрелой личности, и вероятность ее реализации студентами вуза достаточно мала. Об этом свидетельствуют и преимущественно низкие баллы, набранные респондентами по соответствующим показателям.

Стиль вовлеченности «Личностный рост» также основан на принятии себя и уверенности в собственной способности контролировать деятельность, предполагает наличие целеустремленности, самостоятельности и независимости, четких целей, в том числе и в отдаленной перспективе. Именно такое поведение характерно для высокововлеченного специалиста, понимающего перспективы своего профессионального и личностного роста и способного в настоящем закладывать фундамент для будущего. Применительно к обучающимся это может быть связано с осознанным выбором специальности, анализом возможностей трудоустройства и т.д.

Стиль «Вовлеченность в деятельность» объединяет признаки кратко- и среднесрочной вовлеченности, отражает погруженность человека в решение стоящих перед ним задач, готовность преодолевать возникающие препятствия, высокую заинтересованность в деятельности как таковой и в развитии себя как профессионала. Им активно используются методы планирования деятельности, контроля ее процесса и результата, а специалист воспринимает себя как способного справляться с поставленными задачами. Подобная модель поведения может быть характерна и для успешного студента, и для высокоэффективного сотрудника. Однако такой стиль поведения, не подкрепленный достаточным поощрением, одобрением со стороны значимых людей, может приводить к развитию эмоционального выгорания и истощению (Барабанщикова и Климова, 2015; Моспан и др., 2016).

Стиль «Рефлексия вовлеченности» отражает своеобразную «паузу» в активности, обусловленную необходимостью анализа соответствия выполняемой деятельности ожиданиям человека, «уместности» с точки зрения его мотивов, смыслов и ценностей. При этом студенты сосредоточены на текущем периоде жизни, следуют ранее выстроенным планам. Подобный стиль может быть характерен для переломных моментов, связан «с кризисами осознания себя в профессии», «с удовлетворенностью образовательным процессом» (Литвинова и Киселева, 2016, с. 12), что требует особого внимания к вовлеченности обучающихся в этот период (Olson, Peterson, 2015).

Предикторы вовлеченности. Общим предиктором для вовлеченности и ее составляющих выступает метакогнитивная включенность, обеспечивающая рефлексивную регуляцию познавательной деятельности (Бызова,

Перикова, 2020). Предиктором погруженности в деятельность, помимо этого, является понимание места выполняемой деятельности в общем плане жизни. Осмысленность жизни в сочетании со склонностью человека к использованию внешних средств организации деятельности и отсутствием экстернальной мотивации является значимой для инвестирования энергии в деятельность и вовлеченности в целом. Вовлеченность также связана со стремлением человека максимально полно реализовать имеющиеся возможности и на их основе спланировать свою жизнь (Коржова, 2006). Наибольшим своеобразием отличается модель, описывающая предикторы погруженности в деятельность, среди которых общий положительный фон настроения, ориентация на имеющиеся возможности и стремление к взаимодействию с новыми жизненными ситуациями. В состав предикторов краткосрочной вовлеченности не вошли жизнестойкость и самоэффективность, которые фигурируют в ряде публикаций в этом качестве (Bakker, Bal, 2010; Мандрикова и Горбунова, 2012 и др.), а также показатели рефлексии. Можно предположить, что указанные качества более важны для среднесрочной и долгосрочной вовлеченности.

Ограничения исследования определяются в первую очередь спецификой выборки и тем фактом, что стили вовлеченности и ее предикторы описаны применительно к деятельности студентов. В дальнейшей эмпирической проверке и уточнении (в частности, в вопросе конкретизации временных границ) нуждается и предложенная модель вовлеченности. Однако выявленные тенденции и соответствие ряда полученных данных исследованиям вовлеченности, описанным ведущими специалистами в данной области, позволяют говорить о том, что выбранные нами методология и методы исследования в целом релевантны поставленным задачам.

Выводы

Проведенные анализ литературы и эмпирическое исследование позволяют сделать ряд выводов:

1. Понимание вовлеченности как состояния, которое формируется в пространстве взаимодействия человека и среды при условии их соответствия, позволяет соотнести отдельные формы, уровни, виды вовлеченности с определенными временными и пространственными характеристиками, определяющими «масштаб» взаимодействия, и дифференцировать кратко-, средне- и долгосрочную вовлеченность. Основаниями для подобного разграничения выступают не столько показатели длительности, сколько та роль, которую играют деятельность и пространство вовлечения в жизни человека, насколько они встраиваются в его процесс жизнеосуществления.

2. У большинства опрошенных студентов показатели краткосрочной вовлеченности соответствуют оптимуму, при котором сохраняется баланс различных сфер жизни. Среди показателей среднесрочной вовлеченности наиболее развиты уверенность в собственной способности контролировать текущую деятельность / ситуацию и метакогнитивная включенность в дея-

тельность. В структуре академической мотивации значительную роль играет экстерналиная, что приводит к формированию у ряда обучающихся псевдововлеченности. В наименьшей степени у опрошенных выражены показатели долгосрочной вовлеченности, такие как психологическое благополучие, жизнестойкость и конструктивная рефлексия. При этом значительная часть студентов в той или иной степени удовлетворена своей жизнью. Подобное противоречие может выступать одним из факторов, затрудняющих формирование долгосрочной вовлеченности в деятельность.

3. Выявленные в результате исследования стили вовлеченности «Удовлетворенность достижениями и насыщенность жизни» и «Личностный рост» отражают долгосрочные перспективы вовлеченности человека в жизнеосуществление, в первом случае – на основе расширения контроля над жизненными ситуациями, во втором – за счет раскрытия внутреннего потенциала личности. Стил «Вовлеченность в деятельность» соответствует кратко- и среднесрочной вовлеченности. Стил «Рефлексия вовлеченности» описывает временную приостановку активности с целью ее осмысления и выбора направления дальнейшей деятельности. Степень выраженности у опрошенных показателей, формирующих указанные стили, различна, что и определяет распространенность тех или иных паттернов поведения в студенческой среде.

4. Основными предикторами актуального состояния вовлеченности выступают метакогнитивная включенность, использование внешних средств планирования деятельности, осмысленность жизни, отсутствие экстерналиной мотивации и трансситуационной изменчивости. В состав предикторов отдельных компонентов вовлеченности входят также общий фон настроения и трансситуационная подвижность. В состав предикторов не вошли жизнестойкость, рефлексия и самоэффективность.

5. Полученные данные могут быть использованы в практике управления студенческой вовлеченностью (при разработке индивидуальных образовательных траекторий, организации внеаудиторной активности и т.д.), а также в качестве базы для исследования вовлеченности в другие виды деятельности.

Литература

- Барабанщикова, В. В., Климова, О. А. (2015). Представления о вовлеченности в работу и трудоголизме в современных психологических исследованиях. *Национальный психологический журнал*, 1(17). 52–60. doi: 10.11621/npj.2015.0106
- Бредун, Е. В., Баланев, Д. Ю., Ваулина, Т. А., Красноярдцева, О. М., Щеглова, Э. А. (2020). Темпоральные особенности студентов как когнитивные диагностические характеристики: контекст адаптивного образования. *Российский психологический журнал*, 17(1), 60–73. doi: 10.21702/trj.2020.1.5
- Бызова, В. М., Перикова, Е. И. (2020). *Психология метакогнитивизма: вызовы современности*. СПб.: Скифия-принт.
- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., Осин, Е. Н. (2014). Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал*, 35(4), 98–109.

- Долженко, Р. А. (2014). Удовлетворенность, лояльность, вовлеченность персонала: уточнение и конкретизация понятий. *Вестник Алтайского государственного аграрного университета*, 119(9), 157–162.
- Ерзин, А. И., Епанчинцева, Г. А. (2016). Самоэффективность, проактивность и жизнестойкость в обучении (влияние на академические интересы и достижения студентов). *Современное образование*, 2, 65–83. doi: 10.7256/2409-8736.2016.2.15968
- Изард, К. Э. (1999). *Психология эмоций*. СПб.: Питер.
- Ильин, Е. П. (2008). *Дифференциальная психология профессиональной деятельности*. СПб.: Питер.
- Карпов, А. В., Скитяева, И. М. (2005). *Психология метакогнитивных процессов личности*. М.: Институт психологии РАН.
- Киселева, Н. В. (2017). Вовлеченность обучающихся в непрерывное образование на разных этапах образовательного процесса. *Психология и Психотехника*, 4, 74–81. doi: 10.7256/2454-0722.2017.4.24659
- Клочко, В. Е. (2005). *Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ)*. Томск: Томский государственный университет.
- Клочко, В. Е., Галажинский, Э. В., Краснорядцева, О. М., Лукьянов, О. В. (2015). Системная антропологическая психология: понятийный аппарат. *Сибирский психологический журнал*, 56, 9–20. doi: 10.17223/17267080/56/2
- Коржова, Е. Ю. (2006). *Психология жизненных ориентаций человека*. СПб.: Русская Христианская гуманитарная академия.
- Кустубаева, А. М., Камзанова, А. Т. (2013). Влияние стиля мышления на вовлеченность и эффективность выполнения экспериментальной задачи. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 6(2), 6–13.
- Леонтьев, Д. А. (2002). Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл.
- Леонтьев, Д. А., Осин, Е. Н. (2014). Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 11(4), 110–135.
- Лепешинский, Н. Н. (2007). Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф. *Психологический журнал*, 3, 24–37.
- Лехциер, В. Л. (2015). Цифровой стиль жизни и академические коммуникации в аудитории: проблема вовлеченности. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. Философия. Филология*, 2(18), 38–54.
- Липатов, С. А. (2015). «Вовлеченность работника в организацию» или «увлечённость работой»: соотношение понятий. *Организационная психология*, 5(1), 104–110. [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2015/04/08/1093568830/OrgPsy_2015_1_8\(Lipatov\)_104-110.pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2015/04/08/1093568830/OrgPsy_2015_1_8(Lipatov)_104-110.pdf)
- Литвинова, Е. Ю., Киселева, Н. В. (2016). Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование. *Социальная психология и общество*, 7(3), 5–17. doi: 10.17759/sps.2016070301
- Литвинова, Е. Ю., Киселева, Н. В. (2017). Вовлеченность в профессиональную среду и ее значение для непрерывного образования. *Социальная психология и общество*, 8(2), 5–20. doi: 10.17759/sps.2017080201
- Лифанов, А. Д., Рыжова, А. А. (2017). Вовлеченность студентов в процесс физического воспитания в вузе как фактор сохранения и укрепления их здоровья. *Сибирский психологический журнал*, 63, 183–198. doi: 10.17223/17267080/63/13
- Лукьянов, О. В., Бронер, В. И., Васильев, А. В. (2020). Категориальный аппарат психологии вовлеченности (аутентификации). *Сибирский психологический журнал*, 75, 39–52. doi: 10.17223/17267080/75/3
- Лукьянов, О. В., Волынец К. В. (2015). Инициативность и вовлеченность в экзистенциальном консультировании. Анализ случая. *Вестник Томского государственного университета*, 400, 277–281. doi: 10.17223/15617793/400/44

- Малошенок, Н. Г. (2014). Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах. *Высшее образование в России*, 1, 37–44.
- Малошенок, Н. Г. (2016). Как восприятие академической честности среды университета взаимосвязано со студенческой вовлеченностью: возможности концептуализации и эмпирического изучения. *Вопросы образования*, 1, 35–60. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-35-60
- Мандрикова, Е. Ю. (2010). Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД). *Психологическая диагностика*, 2, 59–83.
- Мандрикова, Е. Ю., Горбунова, А. А. (2012). Взаимосвязь увлеченности работой, личностных ресурсов и удовлетворенности трудом сотрудников. *Организационная психология*, 2(4), 2–22. <https://orgpsyjournal.hse.ru/2012-2-4/74462519.html>
- Маничева, Л. Г., Маничев, С. А. (2015). Организационный контекст как предиктор вовлеченности в работу. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика*, 1, 53–65.
- Масалова, Ю. А. (2016). Исследование вовлеченности профессорско-преподавательского состава университета. *Университетское управление: практика и анализ*, 101(1), 76–82.
- Моспан, А. Н., Осин, Е. Н., Иванова, Т. Ю., Рассказова, Е. И., Бобров, В. В. (2016). Баланс работы и личной жизни у сотрудников российского производственного предприятия. *Организационная психология*, 6(2), 8–29. [https://www.hse.ru/data/2016/08/23/1116578057/OrgPsy_2016_2_1\(Mospan_et_al\)8-29.pdf](https://www.hse.ru/data/2016/08/23/1116578057/OrgPsy_2016_2_1(Mospan_et_al)8-29.pdf)
- Онучин, А. (2014). Изучение вовлечения; Понедельник начинается в четверг. Недельный цикл вовлеченности персонала. В кн.: *Вовлеченность: сборник статей* (с. 5–12; 19–21). М.: ЭКОПСИ Консалтинг.
- Осин, Е. Н., Рассказова, Е. И. (2013). Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*, 2, 147–165.
- Остапенко, Д. К. (2019). Ценности подростков, вовлеченных в спортивную деятельность. *Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Психологические науки*, 1, 44–49. doi: 10.18384/2310-7235-2019-1-44-49
- Павлова, Е. В., Краснорядцева, О. М. (2021). Ресурс вовлеченности как психологическая характеристика степени соответствия человека и образовательной среды. *Сибирский психологический журнал*, 81, 52–78. doi: 10.17223/17267081/81/3
- Панина, Н. В. (1993). *Индекс жизненной удовлетворенности*. В кн.: А. А. Кроник (ред.), *Lifeline и другие новые методы психологии жизненного пути* (с. 107–114). М.: Прогресс.
- Прохоров, А. О., Валиуллина, М. Е., Габдреева, Г. Ш., Гарифуллина, М. М., Менделевич, В. Д. (2011). *Психология состояний*. М.: Когито-Центр.
- Россохин, А. В. (2010). Психология рефлексии измененных состояний сознания (на материале психоанализа). *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 7(2), 83–102.
- Смирнов, П. С. (2019). Вовлеченность персонала: типы, уровни проявления и связи с практиками управления человеческими ресурсами. *Организационная психология*, 9(1), 81–95. [https://www.hse.ru/data/2019/04/01/1190432614/OrgPsy_2019_1\(4\)Smirnov\(81-95\).pdf](https://www.hse.ru/data/2019/04/01/1190432614/OrgPsy_2019_1(4)Smirnov(81-95).pdf)
- Токарева, А. А., Баронене, С. Г. (2019). Методика исследования вовлеченности сотрудников университета. *Университетское управление: практика и анализ*, 23(1-2), 11–32. doi: 110.15826/umpra.2019.01-2.001
- Фрумин, И. Д., Добрякова, М. С. (2012). Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности. *Вопросы образования*, 2, 159–191. doi: 10.17323/1814-9545-2012-2-159-191
- Чеглакова, Л. М., Кабалина, В. И. (2016). Вовлеченность персонала: теоретические подходы, эмпирические результаты. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер. Социальные науки*, 1(41), 121–128.

- Чиксентмихайи, М. (2016). *Поток: психология оптимального переживания*. М.: Смысл.
- Шварцер, Р., Ерусалем, М., Ромек, В. (1996). Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема. *Иностранная психология*, 7, 71–77.
- Щеглова, И. А., Корешникова, Ю. Н., Паршина, О. А. (2019). Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления. *Вопросы образования*, 1, 264–289. doi: 10.17323/1814-9545-2019-1-264-289

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе References после англоязычного блока.

*Поступила в редакцию 29.04.2022 г.; повторно 08.05.2022 г.;
принята 26.05.2022 г.*

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

For citation: Pavlova, E. V. (2022). Spatial and Temporal Characteristics of the State of Involvement: Problems of Diagnosis and Management. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 85, 72–99. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/85/4

Spatial and Temporal Characteristics of the State of Involvement: Problems of Diagnosis and Management

E.V. Pavlova¹

¹ Amur State University, 21, Ignatyevskoe Shosse, Blagoveshchensk, 675027, Russian Federation

Abstract

The paper substantiates the need to systematize engagement research on a unified methodological basis, reflecting on its various spatial and temporal characteristics. For the methodology, the author used systemic anthropological psychology, the foundations of which are spelled out in the works of Tomsk scientists (V.E. Klochko, E.V. Galazhinsky, O.M. Krasnoryadtseva, O.V. Lukyanov). This is a model of involvement as a state that arises in the space of interaction between a person and the environment as proposed, provided that they correspond. Described as short-term (in solving a specific problem), medium-term (in professional / educational activities) and long-term (in the process of life) involvement, their psychological characteristics, possible diagnostic and optimization methods. Styles and predictors of involvement were determined from a sample of 388 students from their 2nd and 3rd years of study from universities in the Russian Far East. It was found that the short-term involvement of the majority of respondents is moderate, as are most indicators of medium-term involvement (e.g., intrinsic motivation, self-efficacy, metacognitive involvement, self-organization, confidence in one's own ability to control the current situation). Indicators of long-term involvement (psychological well-being, life satisfaction, resilience, productive reflection), on the contrary, were weakly expressed in a significant part of the students. Based on the factor analysis of the data, four styles of involvement were identified: "Satisfaction with achievements and saturation of life" and "Personal growth" reflect ways of life that go beyond the current situation, "Involvement in activities" is typical for medium and short-term involvement, "Reflection of involvement" – reflects the situation of understanding activities performed. As the main predictors of involvement as an actual state, metacognitive involvement, the use of external means of planning activities, the meaningfulness of life, the absence

of external motivation and transsituational variability are identified. Separate components of involvement are also determined by the general background of mood and trans-situational mobility. Based on a comparison of the data obtained with the research of specialists in the field of engagement, a conclusion was made about the relevance of the model of involvement used for the tasks set; and directions for further research was identified.

Keywords: involvement; short-term; medium and long-term involvement; styles of involvement; predictors of involvement; life fulfillment; university youth; systemic anthropological psychology

References

- Admiraal, W., Wubbels, T., & Pilot, A. (1999). College teaching in legal education: Teaching method, students' time-on-task and achievement. *Research in Higher Education*, 40(6), 687–704.
- Astin, A. W. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.
- Bakker, A. B., & Bal P. (2010). Weekly Work Engagement and Performance: A Study Among Starting Teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 189–206.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309–328.
- Barabanshchikova, V. V., & Klimova, O. A. (2015). Representations of work engagement and workaholism in modern psychological research. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal*, 1(17), 52–60. (In Russian). doi: 10.11621/npj.2015.0106
- Bredun, E. V., Balanev, D. Yu., Vaulina, T. A., Krasnoryadtseva, O. M., & Shcheglova, E. A. (2020). Temporal Characteristics of Students as Cognitive Diagnostic Characteristics: The Context of Adaptive Education. *Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 17(1), 60–73. (In Russian). doi: 10.21702/rpj.2020.1.5
- Byzova, V. M., & Perikova, E. I. (2020). *Psikhologiya metakognitivizma: vyzovy sovremennoyi* [Psychology of Metacognitivism: Modern Challenges]. St. Petersburg: Skifiya-print.
- 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. Lobachevskogo. Ser. Sotsial'nye nauki*, 1(41), 121–128.
- Csikszentmihalyi, M. (2016). *Potok: psikhologiya optimal'nogo perezhivaniya* [Flow: The Psychology of Optimal Experience] (transl. from English). Moscow: Smysl.
- Deci, E. L., & Ryan, M. R. (1991, February). A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 237–288). Lincoln, NE: University of Nebraska.
- Dolzhenko, R. A. (2014). Udovletvorennost', loy'al'nost', vovlechnost' personala: utochnenie i konkretizatsiya ponyatiy [Satisfaction, loyalty, personnel involvement: clarification and concretization of concepts]. *Vestnik Altayskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*, 119(9), 157–162.
- Erzin, A. I., & Epanchintseva, G. A. (2016). Samoeffektivnost', proaktivnost' i zhiznestoykost' v obuchenii (vliyanie na akademicheskie interesy i dostizheniya studentov) [Self-efficacy, proactivity and resilience in learning (impact on academic interests and student achievement)]. *Sovremennoe obrazovanie*, 2, 65–83. doi: 10.7256/2409-8736.2016.2.15968
- Froumin, I. D., & Dobryakova, M. S. (2012). What makes Russian universities change: disengagement compact. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 2, 159–191. (In Russian). doi: 10.17323/1814-9545-2012-2-159-191

- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., & Osin, E. N. (2014). Academic motivation scales questionnaire. *Psikhologicheskii zhurnal*, 35(4), 98–109. (In Russian).
- Ilin, E. P. (2008). *Differentsial'naya psikhologiya professional'noy deyatel'nosti* [Differential Psychology of Professional Activity]. St. Petersburg: Piter.
- Izard, K. E. (1999). *Psikhologiya emotsiy* [Psychology of Emotions] (transl. form English). St. Petersburg: Piter.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724.
- Karpov, A. V., & Skityaeva, I. M. (2005). *Psikhologiya metakognitivnykh protsessov lichnosti* [Psychology of Personality Metacognitive Processes]. Moscow: Institute of Psychology RAS.
- Kiseleva, N. V. (2017). Involvement of Students in Continuous Education at Different Stages of Learning Process. *Psikhologiya i Psikhotehnika – Psychology and Psychotechnics*, 4, 74–81. (In Russian). doi: 10.7256/2454-0722.2017.4.24659
- 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 a person (introduction to transsperspective analysis)]. Tomsk: Tomsk State University.
- 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, 9–20. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/56/2
- Korzhova, E. Yu. (2006). *Psikhologiya zhiznennykh orientatsiy cheloveka* [Psychology of Human Life Orientations]. St. Petersburg: Russian Christian Academy for the Humanities.
- 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), 6–13. (In Russian).
- Law, D. W. (2007). Exhaustion in University Students and the Effect of Coursework Involvement. *Journal of American College Health*, 55(4), 239–245. doi: 10.3200/JACH.55.4.239-245
- Lekhtsier, V. L. (2015). Tsifrovoy stil' zhizni i akademicheskie kommunikatsii v auditorii: problema вовлеченности [Digital Lifestyle and Academic Communications in the Audience: The Problem of Engagement]. *Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Ser. Filosofiya. Filologiya*, 2(18), 38–54.
- Leontiev, D. A. (2002). *Test smyslozhiznennykh orientatsiy (SZhO)* [Life Meaning Orientation Test (LMO)]. Moscow: Smysl.
- Leontiev, D. A., & Osin, E. N. (2014). “Good” And “Bad” Reflection: From An Explanatory Model To Differential Assessment. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 11(4), 110–135. (In Russian).
- Lepeshinskiy, N. N. (2007). Adaptatsiya oprosnika “Shkaly psikhologicheskogo blagopooluchiya” K. Riff [K. Riff’s Psychological Well-being Scale adapted]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 3, 24–37.
- Lifanov, A. D., & Ryzhova, A. A. (2017). Involvement of Female Students in Physical Education as a Factor of Their Health Maintenance and Promotion. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 63, 183–198. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/63/13
- Lipatov, S. A. (2015). Employee engagement vs Work engagement: relations between the concepts. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational Psychology*, 5(1), 104–110. (In Russian).
- 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), 5–17. (In Russian). doi: 10.17759/sps.2016070301

- Litvinova, E. Yu., & Kiseleva, N. V. (2017). Vovlechnennost' v professional'nyu sredu i ee znachenie dlya nepreryvnogo obrazovaniya [Involvement in the professional environment and its significance for lifelong learning]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 8(2), 5–20. doi: 10.17759/sps.2017080201
- 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, 39–52. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/75/3
- Lukyanov, O. V., & Volynets K. V. (2015). Initiative and involvement in existential consulting. Analysis of a case. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 400, 277–281. (In Russian). doi: 10.17223/15617793/400/44
- Maloshonok, N. G. (2014). Vovlechnennost' studentov v uchebnyy protsess v rossiyskikh vuzakh [Involvement of students in the educational process in Russian universities]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 1, 37–44.
- Maloshonok, N. G. (2016). How Perception of Academic Honesty at the University Linked with Student Engagement: Conceptualization and Empirical Research Opportunities. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 1, 35–60. (In Russian). doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-35-60
- Mandrikova, E. Yu. (2010). Razrabotka oprosnika samoorganizatsii deyatel'nosti (OSD) [Development of a self-organization questionnaire (OSA)]. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2, 59–83.
- Mandrikova, E. Yu., & Gorbunova, A. A. (2012). Vzaimosvyaz' uvlechenosti raboty, lichnostnykh resursov i udovletvorennosti trudom sotrudnikov [Interrelation of enthusiasm for work, personal resources and job satisfaction of employees]. *Organizatsionnaya psi-khologiya – Organizational Psychology*, 2(4), 2–22.
- Manicheva, L. G., & Manichev, S. A. (2015). Organizatsionnyy kontekst kak prediktor vovlechenosti v rabotu [Organizational context as a predictor involvement in work]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika*, 1, 53–65.
- Mann, S. J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7–20. doi: 10.1080/03075070020030689
- Masalova, Yu. A. (2016). Research of employee university engagement. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz – University Management: Practice and Analysis*, 101(1), 76–82. (In Russian).
- McMahon, B., & Portelli, J. (2004). Engagement for what? beyond popular discourses of student engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 59–76.
- Mospan, A. N., Osin, E. N., Ivanova, T. Yu., Rasskazova, & E. I., Bobrov, V. V. (2016). Work-life balance in Russian production enterprise employees. *Organizatsionnaya psi-khologiya – Organizational Psychology*, 6(2), 8–29. (In Russian).
- Olson, A. L., & Peterson, R. L. (2015, April). Student Engagement, Strategy Brief. *Lincoln, NE: Student Engagement Project, University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education*, 8. Retrieved from <http://k12engagement.unl.edu/student-engagement>)
- Onuchin, A. (2014). Izuchenie vovlecheniya; Ponedel'nik nachinaetsya v chetverg. Nedel'nyy tsikl vovlechenosti personala [Study of involvement; Monday starts on Thursday. Weekly staff engagement cycle]. In A. Onuchin et al. *Vovlechnennost' [Engagement]* (pp. 5–12; 19–21). Moscow: EKOPSI Konsalting.
- Osin, E. N., & Rasskazova, E. I. (2013). Kratkaya versiya testa zhiznestoykosti: psikhometricheskie kharakteristiki i primeneniye v organizatsionnom kontekste [A short version of the hardiness test: psychometric characteristics and application in an organizational context]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya*, 2, 147–165.
- Ostapenko, D. K. (2019). Tsennosti podrostkov, vovlechennykh v sportivnyu deyatel'nost' [Values of adolescents involved in sports activities]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser. Psikhologicheskie nauki*, 1, 44–49. doi: 10.18384/2310-7235-2019-1-44-49

- Pavlova, E. V., & Krasnoryadtseva, O. M. (2021). Resource of Involvement as a Psychological Characteristic of the Correspondence Degree between a Person and the Educational Environment. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 81, 52–78. (In Russian). doi: 10.17223/17267081/81/3
- Panina, N. V. (1993). Indeks zhiznennoy udovletvorennosti [Life satisfaction index]. In A. A. Kronik (Ed.), *Lifeline i drugie novye metody psikhologii zhiznennogo puti* [Lifeline and Other New Methods of Life Path Psychology] (pp. 107–114). Moscow: Progress.
- Portelli, J. P., & Vibert, A. B. (2002). A curriculum of life. *Education Canada*, 42, 36–39.
- Prokhorov, A. O., Valiullina, M. E., Gabdreeva, G. Sh., Garifullina, M. M., & Mendelevich, V. D. (2011). *Psikhologiya sostoyaniy* [Psychology of States]. Moscow.: Kogito-Tsent.
- Rossokhin, A. V. (2010). Psikhologiya refleksii izmenennykh sostoyaniy soznaniya (na materiale psikhoanaliza) [Psychology of reflection of altered states of consciousness (on the basis of psychoanalysis)]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 7(2), 83–102.
- Schwarzer, R., Yerusalem, M., & Romek, V. (1996). Russkaya versiya shkaly obshchey samoeffektivnosti R. Shvartsera i M. Erusalema [Russian version of the scale of general self-efficacy by R. Schwarzer and M. Yerusalem]. *Inostrannaya psikhologiya*, 7, 71–77.
- Shcheglova, I. A., Koreshnikova, Yu. N., & Parshina, O. A. (2019). The Role of Engagement in the Development of Critical Thinking in Undergraduates. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 1, 264–289. (In Russian). doi: 10.17323/1814-9545-2019-1-264-289
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). *UWES – Utrecht work engagement scale. Preliminary Manual. Version 1.1*, 60.
- Schaufeli, W., & Salanova, M. (2011) Work engagement: On how to better catch a slippery concept. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 39–46. doi: 10.1080/1359432X.2010.515981
- Shuck, B. (2011). Integrative Literature Review: Four Emerging Perspectives of Employee Engagement: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 10, 304–328.
- Smirnov, P. S. (2019). Employee engagement: types, levels of realization and links with human resource management practices. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational Psychology*, 9(1), 81–95. (In Russian).
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 3.
- 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), 11–32. (In Russian). doi: 110.15826/umpa.2019.01-2.001

Received 29.04.2022; Revised 08.05.2022;
Accepted 26.05.2022

Ekaterina V. Pavlova – Associate Professor of Psychology and Pedagogics Department, Amur State University. Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor.
E-mail: katal75@mail.ru

УДК 159.9

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОГРАММНО- АППАРАТНОГО КОМПЛЕКСА «ДВИГАТЕЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОЦЕССА РЕШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ЗАДАЧИ»¹

Д.Ю. Баланев¹, Е.В. Смешко¹, Д.А. Кох¹

¹ Томский государственный университет, Россия, 634050, Томск, пр. Ленина, 36

Резюме

Целью исследования является экспериментальное моделирование индивидуального процесса организации когнитивного пространства испытуемыми в ситуации реального решения задач. Актуальность проблемы изучения влияния двигательной активности на процесс решения познавательных задач определяется тем, что феномен двигательной активности с точки зрения ее психологического содержания остается одной из центральных категорий исследований зарубежной и отечественной психологии. В статье обсуждаются результаты лабораторного эксперимента, полученные при помощи средств анализа, основанных на фиксации трека движения. Выборку экспериментальной группы составили 30 человек в возрасте 18–24 лет (19 юношей и 11 девушек), студенты Томского государственного университета. В качестве метода исследования двигательной активности человека при решении познавательной задачи была выбрана классическая задача «Ханойская башня». Для анализа данных применялся качественный метод с применением компьютерных технологий – использовалась программа R-project с графическим пользовательским интерфейсом RStudio.

Результаты, полученные в данном исследовании с применением трех различных условий предъявления задачи «Ханойская башня», показали, что различные изменения зрительной репрезентации по-разному влияют на двигательную активность испытуемых. Анализ динамики двигательной активности в процессе решения когнитивной задачи позволил выделить основные маркеры двигательной активности и повторяющиеся паттерны, возникшие в результате реконструкции визуальной обратной связи. Было выделено пять типов решения познавательной задачи, отличающихся между собой разной динамикой движения и скоростными характеристиками. Получено представление о двигательных закономерностях решения познавательной задачи в различных предъявляемых условиях.

По итогам исследования представлен вариант разработанного тренажера когнитивных навыков управления визуальной коррекцией двигательной активности испытуемого в процессе решения познавательной задачи. Предложенный вариант когнитивного тренажера открывает новые возможности оценки многообразия действий пользователя, выбирающего определенные когнитивные стратегии.

Ключевые слова: двигательная активность; когнитивная ситуация; «Ханойская башня»; стратегия; динамика действий; скорость; длительность; зрительная репрезентация

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

Введение

В зарубежной и отечественной психологии идеи влияния двигательной активности на психические процессы являются на сегодняшний день достаточно актуальными и вызывают большой интерес как в экспериментальной науке, так и в других смежных науках (Логинов и др., 2021; Чистопольская, Лазарева, Маркина, Владимиров, 2019; Piek, Dawson, Smith, Gasson, 2008; Schneegans, Schöner, 2008). Отметим, что диагностика и развитие движений с точки зрения их психологического содержания долгое время сдерживались отсутствием инструментов, позволяющих осуществлять их мониторинг в повседневной жизнедеятельности, образовательной и трудовой деятельности. Еще одним фактором, позволяющим по-новому взглянуть на движение как на источник данных для психологического анализа, стало быстрое развитие в последние годы методов анализа сигналов и распознавания образов, машинного обучения и искусственного интеллекта (Полухина, Соловьев, 2016; А.Р. Ведерников, М.Р. Ведерников, Ведерникова, Новоселов, 2019). Исследователями неоднократно поднимался вопрос о связи двигательной активности с решением когнитивных и познавательных задач (Макаров, Кутузова, 2020; Чистопольская, Курицын, 2021; Werner, Raab, 2013; Werner, Raab, Fischer, 2019). Многие психологи, физиологи и другие ученые обращаются к необходимости разработки нового методического и аппаратного инструментария для анализа двигательной активности человека в процессе выполнения когнитивной деятельности (Агафонов, Козлов, 2014; Канжин, Иорданова, 2010). В данной работе решается проблема построения новых средств анализа и формирования поведения человека, основанных на мониторинге его двигательной активности.

В работе А.В. Запорожца (1960) утверждается, что «...движение – это универсальное проявление жизнедеятельности, обеспечивающее возможность активного взаимодействия как составных частей тела, так и целого организма с окружающей средой» (Запорожец, 1960, с. 167). И.М. Сеченов (1952) писал, что познавательные и двигательные процессы едины, психика регулирует действия. В свое время Н.А. Бернштейн (1990) перевернул взгляд науки на моторные акты. Он считал, что моторика не может быть сведена только к исполнительным актам, она имеет сложный механизм, связанный с психическими процессами. Данный взгляд существенно отличался от принятого в то время в науке мнения о том, что движения представляют собой лишь реакцию тела на внешние раздражители.

В своих работах Н.Д. Гордеева (1982) рассматривала проблему строения инструментальных действий с точки зрения когнитивных компонентов, определяющих специфику сенсомоторной деятельности человека. Существует подход *embodiment cognition*, или «воплощенное познание», где подчеркивается важность движения в формировании мыслительного процесса (Schneegans, Schöner, 2008). Подход «воплощенное познание» делает акцент на роли двигательной активности в функционировании ко-

гнитивных процессов (Логинов и др., 2021). В ряде других исследований уделяется внимание роли двигательной активности и ее влиянию на высокоуровневые психические процессы, т.е. на те процессы, которые осуществляют переработку информации на основе опыта и детерминированы характеристиками субъекта (Чистопольская и др., 2019). Показана взаимосвязь двигательной активности с когнитивными способностями (Piek et al., 2008), восприятием (Сушин, 2019), обнаружено, что двигательный компонент влияет на восприятие предметов (Bub, Masson, Lin, 2013), выявлена взаимосвязь с сенсомоторными реакциями и особенностями внимания (Канжин, Грибанов, 2005). Т.В. Терещенко и соавт. указывают на взаимосвязь восприятия и действия (Терещенко, Соколов, Гончаров, 2018).

На сегодняшний день в современной психологии появилось множество актуальных экспериментальных исследований, свидетельствующих о важности двигательной активности в рамках когнитивной деятельности. Примером такой деятельности может быть решение мыслительной задачи. Выполнен ряд исследований, в которых гипотезой выступило утверждение, что характер и динамика двигательной активности может оказывать непосредственное влияние на процесс решения когнитивной задачи, ускоряя или замедляя его (Спиридонов, Лифанова, 2013; Lung, Dominowski, 1985; Thomas, Lleras, 2009). Исследования К. Werner и соавт. (2013; 2019) показали, что двигательная активность влияет на выбор стратегии решения задач. Исследования, проведенные А.В. Чистопольской, А.А. Курицыным (2021), И.Н. Макаровым, А.Б. Кутузовым (2020) выявили, что двигательный компонент участвует в решении задачи и влияет на восприятие перцептивной организации. Другие исследования (Carlini, French, 2014) продемонстрировали, что слежение рукой за предъявляемым движущимся стимулом способствовало улучшению результата, т.е. испытуемые быстрее справились с заданием, чем испытуемые, следившие за стимулом глазами. В исследовании Т.В. Терещенко и соавт. изучена зависимость времени, затраченного на решение задачи, и точности выработанного решения в изменяющихся условиях, а именно при смещениях угла. Результаты показали, что между изучаемыми показателями существует корреляция на статистически значимом уровне. Отдельного внимания требуют выявленные отрицательные корреляции, говорящие о том, что увеличение времени повышает точность решения (Терещенко и др., 2018).

Необходимо отметить задачу «компромисс скорость–точность», которая в современных исследованиях рассматривается как аспект решения когнитивных и мыслительных задач (Баланев, Бредун, 2021; Баланев, Куликов 2021) и является одной из самых популярных моделей когнитивной и познавательной деятельности, с помощью которой можно узнать, как человек решает задачи (Baek, Park, 2021; Berkay, Eser, Sack, Çakmak, Balci, 2018; Ducatez, Audet, Lefebvre, 2019; Liesefeld, Janczyk, 2019; Ratcliff, Kang, 2021). При изучении двигательной активности часто в качестве основных характеристик построения образа выбираются точность, скорость и амплитуда. Также анализируются ошибки действий, имеющие когнитивную природу.

Отметим, что к вопросу изучения психологических механизмов организации двигательных навыков привлечено довольно пристальное внимание. В первую очередь необходимо указать, что в рамках психологического анализа движения включены в систему взаимосвязей субъекта с окружающей действительностью. Было показано, что присутствует значимая корреляция психомоторных показателей графической деятельности с типологическими и индивидуально-психологическими характеристиками личности (Захаревская, 2018). Движение также может выражать отношение человека к окружающему миру, проявляться в качестве средства формирования личности, динамично изменяясь при этом в зависимости от уровня, которое оно занимает в структуре деятельности (Айламазян, 2017).

Исследователи изучают влияние инверсии на двигательные навыки и решение задачи. Например, Н.Д. Гордеева (1982) анализировала процесс научения индивида, отмечая возникающие в ходе этого процесса изменения в двигательной активности. Автор получила результаты, согласно которым в пределах научения возникает изменение мельчайших структурных компонентов действия, в том числе при предъявлении отличающихся помех, таких как переворачивание изображения в зрительном поле. Другие результаты свидетельствовали о важности изучения инверсий в сложных иерархических системах, также о необходимости изучения инверсии в структуре активности субъекта (Севостьянов, 2020).

Развитие и совершенствование двигательной активности позволяет развивать все психические процессы. Например, И.В. Толмачев и соавт. разработали программу, создающую специальную виртуальную среду, с помощью которой можно фиксировать параметры двигательной активности человека. Программа нашла применение в области диагностики и восстановления двигательной активности у людей, перенесших нарушения мозгового кровообращения с повреждением тканей (Толмачев, Алифирова, Казаков, Королева, 2019).

Добавим, что движение человека в целом, а также его отдельные двигательные акты не только являются средством перемещения в пространстве или манипулирования какими-либо предметами, но также выражают познавательную активность, определяют его потребности и возможности, вскрывают значения и смыслы.

Методы и выборка исследования

В качестве методического инструментария была выбрана классическая задача «Ханойская башня» (Окулов, Лялин, 2008), которая представляет собой познавательную ситуацию, изменяя которую испытуемый реализует алгоритм решения при помощи набора моторных действий в соответствии с заданными правилами. Инструкция не разрешает испытуемому переставлять больше одного диска за один раз, удерживать несколько дисков в руке; диск большего размера нельзя ставить на диск меньшего размера. Цель задачи – перемещение пирамиды из нескольких дисков, надетых на один

вертикальный стержень, на один из двух предложенных свободных стержней. Важной особенностью данной задачи является наличие нескольких альтернативных способов ее решения.

Набор элементов, реализующих ситуацию задачи «Ханойская башня», размещается в специально сконструированном устройстве, позволяющем осуществлять видеозапись действий испытуемого. При этом сам испытуемый не имеет возможности наблюдать за своими действиями непосредственно, получая визуальную обратную связь через экран компьютерной системы, реализующей конвейер обработки визуальных данных вида: «Видеокамера»—«Видеофильтр»—«Видеоэкран». Таким образом, оказывалось возможным вносить поправки в визуальную коррекцию моторных действий пользователя на уровне видеофильтра, используя условия нарушения визуальной коррекции в качестве зависимой переменной.

Экспериментально-теоретическая часть исследования осуществлялась на базе Томского государственного университета, в научно-исследовательской лаборатории экспериментальной психологии. Выборку исследования составили студенты Томского государственного университета в количестве 30 человек (19 (63%) юношей и 11 (37%) девушек) в возрасте от 18 до 24 лет, средний возраст составил 20 лет. Большинство участников исследования обучаются на геолого-географическом факультете (57%), 23% – студенты химического факультета, 13% – факультета психологии, 7% – факультета физической культуры. Все участники не имели каких-либо противопоказаний для участия в эксперименте. Участие в эксперименте было полностью добровольным и осуществлялось на основе письменного соглашения сторон.

В процессе выполнения задачи испытуемым на экране монитора, установленного на устройстве, предъявлялось или инвертированное изображение, или изображение с задержкой во времени на 1,5 секунды. Испытуемые были разделены на три основные группы случайным образом. Испытуемым из первой группы необходимо было собрать «Ханойскую башню» без искажения зрительного пространства при условии нормального изображения. Вторую группу составили испытуемые, которым необходимо было собрать «Ханойскую башню» при использовании рабочей переменной «инвертированное изображение». В третью группу вошли испытуемые, которым необходимо было собрать «Ханойскую башню» с рабочей переменной «задержка изображения во времени».

Условия предъявления имели различную когнитивную нагрузку для трех групп испытуемых. Исходя из этого можно предполагать, что скорость решения задачи и динамика действий испытуемых зависят от характера предъявляемых условий. Также испытуемым необходимо спланировать последовательность операций для достижения поставленной им цели. Планирование последовательности операций является наиболее эффективным, если испытуемый способен оценивать и обдумывать свое решение без каких-либо дополнительных средств, используя лишь собственные моторные и когнитивные навыки для достижений нужного результата. Задача

«Ханойская башня» требует от испытуемых владеть следующими навыками: умение разбивать задачу на подзадачи, выбирать стратегию решения задачи, выстраивать алгоритмы и изменять их по мере усложнения условий решения задачи.

Для анализа данных применялся программный комплекс обработки статистической информации «R» версии 4.2.0 с графическим интерфейсом RStudio.

Результаты исследования

Результаты, полученные в данном исследовании с применением трех различных условий (нормальное изображение, инвертированное изображение, задержка изображения во времени), показали, что присутствует существенная разница в групповых и индивидуальных показателях, которая была получена благодаря изменению независимой переменной, т.е. условий решения задачи. Различные условия (нормальное изображение, инвертированное изображение, задержка изображения во времени) меняли сложность задачи «Ханойская башня», что приводило к изменению скорости решения, а также к разной динамике действий участников. На рис. 1 представлены обобщенные результаты испытуемых, отнесенных к трем группам.

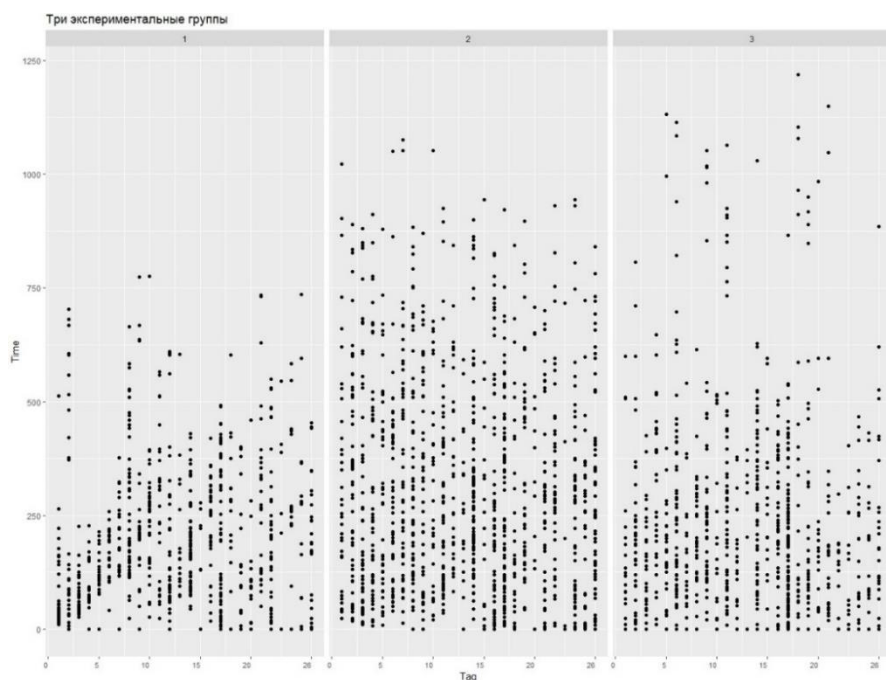


Рис. 1. Матрица рассеивания динамики действий во времени в процессе решения задачи «Ханойская башня» по трем группам: нормальное изображение, инвертированное изображение, задержка изображения во времени

Сопоставляя диаграммы всех трех групп, можно утверждать, что испытуемые из первой группы тратили на решение задачи меньше времени вследствие высокой динамики активности. Испытуемые из группы с нормальным изображением делали меньше ошибок при выполнении задачи, чем испытуемые из групп с инвертированным изображением и задержкой изображения во времени, но при этом испытуемые из второй группы делали больше ошибок, чем участники из третьей группы. Проанализировав представленную диаграмму, мы можем сделать вывод о более низком темпе выполнения задачи испытуемыми из группы с инвертированным изображением по сравнению с испытуемыми с нормальным изображением, что влияет на длительность решения задачи.

Так, точечная диаграмма первой группы отражает динамику действий испытуемых, решающих задачу «Ханойская башня» без искажения зрительного пространства и временной задержки. Горизонтальная ось точечной диаграммы Tag изображает номер tag'a, т.е. особенность двигательной активности, а вертикальная ось Time – время осуществления этого tag'a на отрезке общего времени выполнения. Общие показатели испытуемых из первой группы, решающих задачу при нормальном изображении, характеризуются высокой скоростью решения задачи, выдержанной динамикой активности, малым количеством ошибок без задержки двигательной активности. Большая часть испытуемых (60%) справилась с задачей за 7 минут, остальные (40%) – за 13 минут, при этом все испытуемые из первой группы справились с задачей «Ханойская башня» полностью.

На точечной диаграмме второй группы показана динамика действий испытуемых, решающих задачу «Ханойская башня» с инвертированным изображением, в тех же осях. У испытуемых второй группы увеличиваются динамика и длительность действий, но уменьшается скорость решения задачи. В их действиях отмечаются долгая перестановка дисков, удержание диска в руке, задержка движения в целом, возврат диска в прежнее положение, хаотичная перестановка дисков вследствие сложности ориентации в пространстве устройства, т.е. ошибки в восприятии осей пространства с привычной репрезентацией пространства (право–лево, верх–низ и пр.). 10% испытуемых справились с задачей за 7 минут, 30% – за 9 минут, 40% – от 13 до 15 минут, остальные 20% справились с задачей за 20–22 минуты; 70% испытуемых из второй группы справились с задачей «Ханойская башня» полностью.

Точечная диаграмма третьей группы отражает динамику действий испытуемых, решающих задачу «Ханойская башня» с задержкой изображения во времени. Для этой группы характерны большое количество ошибок, задержка движений и потеря дисков из рук либо долгое удержание. В ходе эксперимента испытуемые отмечали, что им проще и удобнее опираться на свои тактильные ощущения, чем на изображение, потому что задержка не дает им сосредоточиться на решении задачи. Субъективное мнение испытуемых подтверждается выводами, которые можно сделать на основании диаграммы, указывающей на нарушение визуальной обратной связи

с внутренней репрезентацией движений и регуляцией двигательной активности. В третьей группе были обнаружены общие нарушения двигательной активности у испытуемых: торможение двигательной активности, увеличение времени решения задачи, совершение большого количества ошибок, особенно это проявлялось в первой половине решения задачи «Ханойская башня», а также множество повторяющихся действий, медленная адаптация к условию временной задержки. Дополнительно подчеркнем, что у многих испытуемых в данной группе наблюдалось выраженное снижение или даже полная потеря мотивации, т.е. часть испытуемых отказалась проходить задание до конца. В данной группе 20% испытуемых справились с задачей менее чем за 5 минут, 40% – за 6–9 минут, 10% – за 10 минут, 20% – за 11–15 минут, 10% – за 16–20 минут. При этом 80% испытуемых справились с задачей «Ханойская башня» полностью.

Более детальный анализ гистограмм, последовательно представляющих результаты скорости решения задачи, позволил выделить особенности процесса решения когнитивной задачи каждого отдельного испытуемого. Было выдвинуто предположение, что испытуемые устанавливали собственную им активность решения когнитивной задачи и потому демонстрировали разную скорость ее решения. Проанализировав визуальное представление показателей решения когнитивной задачи всеми испытуемыми, было выделено пять групп испытуемых с разными скоростными характеристиками и динамикой движения. Гистограммы, иллюстрирующие наиболее показательные варианты активности решения когнитивной задачи испытуемыми из каждой группы, представлены на рис. 2.

Первая группа характеризуется спокойной и равномерной динамикой двигательной активности с невысокой скоростью решения задачи. В этой группе активные действия происходят в первые минуты решения, когда сложность задачи минимальна. К середине задачи частота действий испытуемых резко снижается, однако двигательная активность сохраняет свою динамику, что, предположительно, указывает на имплицитное понимание дальнейших операций. Каждое действие участника, спланированное для осуществления, было направлено на достижение декомпозированной подцели, ведущей к достижению конечного результата. Учитывая широту временного ряда, переход к следующему этапу решения мог вызывать затруднения, что снижало активность действий на определенном временном отрезке, но в целом активность испытуемых оставалась на определенном уровне. Проанализировав гистограммы, можно предположить, что испытуемые первой группы, определив в начале задачи свою стратегию, не изменяют ее, оставаясь в рамках выбранного шаблона, и не применяют гибкие эвристики для облегчения решения задачи.

Гистограмма, отражающая результаты второй группы испытуемых, показывает хаотичную динамику и среднюю скорость решения задачи. Вторая группа характеризуется разбиением активности на несколько блоков, доминированием средней скорости решения задачи с большим количеством частотных выбросов, когда испытуемые быстро принимают решение о даль-

нейшей перестановке диска. С другой стороны, такие выбросы указывают на остановку действий-операций и большое количество ошибок, что происходит вследствие неуверенности в принятых решениях, сомнениях в дальнейших действиях-операциях.

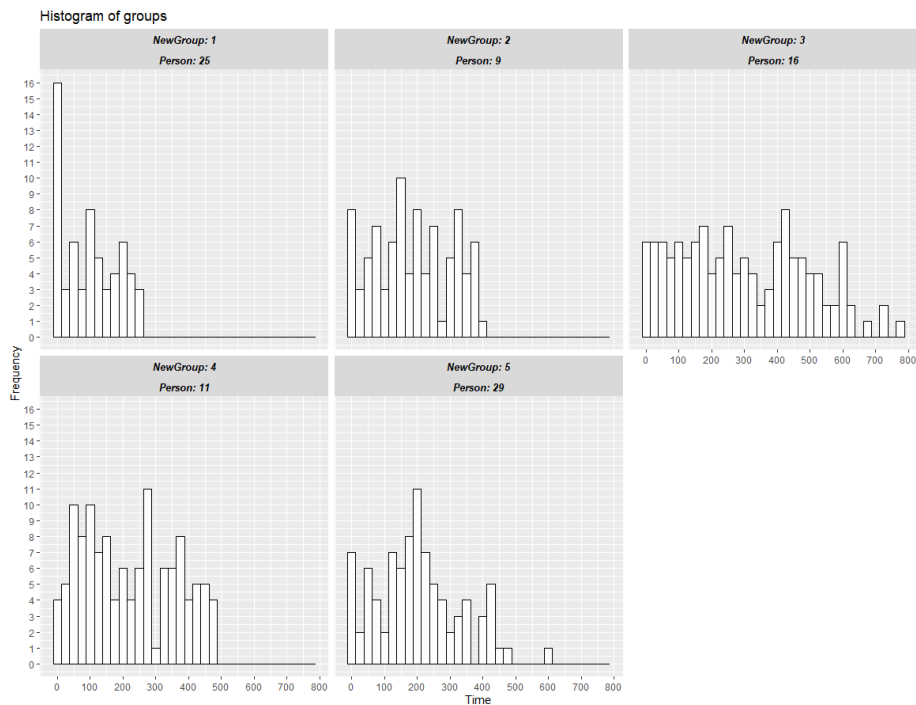


Рис. 2. Варианты активности решения когнитивной задачи испытуемыми каждой из групп

Временная динамика у испытуемых второй группы отличается от равномерной временной динамики первой группы. Достаточно часто испытуемые второй группы останавливали свои действия, когда сталкивались со сложностями перехода к следующему этапу решения. Вероятно, различные стратегические подходы к решению задачи служат причиной такой вариативности в результатах, а частотные выбросы на гистограмме указывают на быстрое принятие решений. Однако быстрое принятие решений сказывалось на уверенности испытуемых в их корректности. Все вышеперечисленное указывает на то, что в начале решения испытуемые справлялись с нагрузкой, однако по мере продвижения решения и усложнения задачи начинали уставать. Истощение происходило, предположительно, из-за динамики принятия решений и дальнейших сомнений в их правильности, однако сама задача «Ханойская башня» не вызывала особых затруднений. Испытуемые данной группы решали ее, скорее опираясь на имплицитное понимание дальнейших операций, нежели на скоординированные операции с четкой стратегией дальнейших действий.

Третья группа испытуемых отличается высокой активностью, выдержанным темпом и большим количеством ошибок, средней скоростью решения задачи, высокой частотой двигательной активности, возрастающей по мере прохождения и усложнения задачи. Двигательная активность снижается на временных отрезках, где испытуемые сталкиваются со сложными переходными этапами. Отличие третьей группы от других в том, что при решении задачи «Ханойская башня» некоторые испытуемые отказались продолжить задание или не справились с заданием полностью. Можно предположить, что доминирование средней скорости выполнения задачи, большое количество ошибок при выполнении связаны с отсутствием стратегического подхода к решению когнитивных задач.

Четвертая группа испытуемых отличается широким диапазоном активности, имеет хаотичную динамику. Быстрота выполнения когнитивной задачи в этой группе выше среднего. В двигательной активности испытуемых отмечены разрозненные колебания, несмотря на имеющееся расхождение в интервалах времени между действиями. Проанализировав результаты данной группы, можно сделать вывод, что в начале решения задачи испытуемые справлялись с когнитивной нагрузкой, однако, дойдя до середины решения задачи, начали чувствовать выраженную усталость. Активная динамика, представленная на гистограмме одного из участников выделенной группы, указывает на необходимость длительного времени на обдумывание задачи. Испытуемые данной группы в ходе решения задачи отличаются хаотичной динамикой действий, отсутствием стабильного ритма, что указывает на попытки гибкого применения эвристик, подбора для себя оптимальных действий для решения задачи, но без фиксации на какой-то конкретной стратегии.

Испытуемые, отнесенные нами к пятой группе, отличаются хаотичной динамикой и невысокой скоростью решения задачи, показывают высокую активную динамику в течение всего процесса решения, однако высокая динамика и большое количество ошибок не приводят желаемому для испытуемых продвижению в решении задачи. Следствием вышеперечисленного был распад активности, когда испытуемые полностью останавливались, однако ни один из них не прервал выполнения задачи, хотя логическая задача «Ханойская башня» оказалась для пятой группы наиболее сложной по сравнению с другими группами участников. Предположительно, испытуемые данной группы не имели опыта решения таких задач.

Обращает на себя внимание и тот факт, что, несмотря на одинаковые условия решения задачи для каждой группы, 20% не смогли справиться с заданием. В ходе проведения качественного анализа видеоизображения у испытуемых, которые не смогли решить задачу или отказались от ее решения, были отмечены торможение двигательной активности, задержки движения и затруднения движения в момент решения задачи. Активность испытуемых постепенно падала во время прохождения экспериментальной процедуры, где критической точкой являлась середина решения задачи, достигнув которой, испытуемые высказывались о сложности определения

дальнейших действий, причем сам факт отказа от дальнейшего решения был на этапе введения дополнительных условий (инвертированное изображение или задержка изображения во времени), что, видимо, и существенно повлияло на динамику движений и снижение или полную потерю мотивации. У таких испытуемых наблюдались следующие особенности: долгая перестановка дисков; долгое удержание диска в руке; задержка движения в целом; возврат диска в прежнее состояние; хаотичная перестановка дисков из-за того, что испытуемые теряли ориентацию в пространстве и не могли с первого раза понять, где право–лево и верх–низ; сложность определения стратегии решения задачи. Некоторые испытуемые комментировали свою неудачу отвлечением от задачи условием предъявления задачи, а именно задержкой предъявляемого изображения, т.е. происходил конфликт между зрительным и тактильным восприятием, что, в свою очередь, не давало им сосредоточиться на решении задачи.

Обсуждение результатов

Анализ результатов первой группы испытуемых, решающих задачу при нормальном изображении, в сравнении с результатами других групп (группой инвертированного изображения и группой с задержкой изображения во времени) свидетельствует, что испытуемые, решающие задачу без каких-либо зрительных помех, тратят на ее решение небольшое количество времени. Это может быть связано с тем, что испытуемый, во-первых, нацелен на быстрое выполнение задания, его ничто не отвлекает, во-вторых, не нарушается стабильная репрезентация визуального мира из-за утраты константности восприятия. Нарушение стабильности зрительной репрезентации может привести к сложности попадания в цель, промахам, ошибкам выбора направления, множественным сериям коррекций и т.п. М.С. Smith (1967) в своих исследованиях показывает, что устранение абсолютно любой зрительной обратной связи приводит к большому числу ошибок, изменению скорости решения задачи, а также к ухудшению исполнительской деятельности.

Характер активности испытуемых второй группы, решающих задачу при условии инвертированного изображения, показывает, что ближе к концу решения задачи испытуемые адаптировались и опирались больше не на изображение, представленное на экране, а на свои тактильные ощущения. Схожее предположение о смене характера стратегии выдвигают М.М. Smyth, A.W. Wing (2013), они указывают, что дополнительная информация при активных движениях способствует более быстрому обнаружению конфликта между видимой информацией и ощущаемым стимулом.

Проанализировав результаты третьей группы испытуемых, решающих задачу при условии задержки изображения во времени, можно сделать вывод об отличии их результатов от первой и второй групп. Отмечено влияние задержки изображения на двигательные навыки разных видов: разрушение движения, тремор, а также на неоднозначность времени выполнения задачи.

Из анализа полученных данных видно, что искажение информации о просматриваемом изображении и видимом процессе осуществления движений может считаться одним из наиболее сложных типов нарушения обратной связи. При таких искажениях испытуемые не могли решить задачу с той же скоростью и точностью, как могли бы сделать это в адекватных неизменяющихся условиях. При этом в нашем исследовании активность испытуемых не была нарушена полностью, невзирая на высокую сложность осуществления решения при искажении зрительной обратной связи на экране. Возможно, испытуемые адаптировались под ситуацию и далее не обращали внимания на временную задержку, опираясь на свои тактильные ощущения.

Участники могли вовсе не использовать искаженную обратную связь, изменяя стратегию решения задачи после осознания искажений. Также очевидно, что испытуемые, отнесенные к первой группе, тратили на решение задачи «Ханойская башня» значительно меньше времени, чем испытуемые из других групп.

В ходе анализа результатов, полученных по пяти выделенным группам, определены условия, которые могли существенно повлиять на показатели успешности и неуспешности выполнения задачи и на индивидуальные особенности проявления двигательной активности:

- выполняемая испытуемым задача;
- личные особенности испытуемого, например характерологические свойства, стиль когнитивной деятельности, психофизиологические особенности, привычные стратегии выполнения задач, а также способность к рефлексии, которая проявляется в процессе решения задач;
- уверенность респондента в своем решении, а также в способности оценивать его эффективность;
- способность структурировать, перерабатывать информацию и принимать решение, обусловленное задачей и особенностью деятельности.

В процессе проведения эксперимента было обнаружено, что для части респондентов требуется больше времени, чтобы определить для себя нужное действие, и они полагаются на внешнее видимое поле, что было характерно для второй и пятой групп участников.

Для участников первой выделенной группы была предпочтительна опора на свой опыт, что помогало им контролировать влияние зрительной репрезентации, а также быстро ориентироваться в решении задачи при инвертированном изображении или задержке предъявляемого изображения, что не являлось столь характерным для участников других выделенных групп, которым требовалось больше времени на принятие решения о дальнейших действиях.

Важной особенностью, которая повлияла на результаты участников, являлась хорошая способностью запоминать последовательность своих действия в ходе решения, что позволяло им находить правильную стратегию решения задачи. Других участники не смогли использовать преимущество способности к запоминанию, возможно, из-за сложности самой задачи или

условий ее выполнения, и это приводило к тому, что участники пропускали важные действия-операции, способствующие лучшему решению.

Было обнаружено, что участники из первой группы быстро принимали решения, быстро реагировали, несмотря на предъявляемые помехи (задержка во времени, инвертированное изображение), тогда как испытуемые из остальных групп, наоборот, долго обдумывали свои действия, и у них отмечены замедленный темп реагирования и в целом долгая адаптация в ситуации предъявляемых помех.

Выводы

Таким образом, полученные результаты показывают, что с помощью описанного устройства у исследователя появляется возможность:

- менять визуальный канал обратной связи, изменять уровни сложности независимых переменных;

- осуществлять различного рода предъявляемые помехи и визуальные коррекции в совершаемых движениях испытуемого, что позволяет получить большой массив данных о двигательных закономерностях и способах решения когнитивных задач в сложных для испытуемого условиях;

- фиксировать способы преодоления испытуемыми трудностей, возникающих при создании помех.

При введении специально спланированных искажений видеоизображения появляется возможность «столкнуть» между собой чувственную ткань и предметное содержание. Такая возможность позволяет увидеть то, как будет разворачиваться движение в ситуациях изменения зрительной обратной связи и восприятия.

Предложенный программно-аппаратный комплекс «Двигательные компоненты процесса решения познавательной задачи» позволяет объективировать процессуальные аспекты в решении познавательных задач, что открывает новые возможности оценки многообразия действий пользователя, делающего выбор определенных стратегий.

Литература

- Агафонов, А. Ю., Козлов, Д. Д. (2014). Познавательные стратегии в работе сознания и бессознательного. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*, 16(2–4), 864–872.
- Айламазян, А. М. (2017). Движение и становление личности. *Национальный психологический журнал*, 2(26), 73–84. doi: 10.11621/npj.2017.0208
- Баланев, Д. Ю., Бредун, Е. В. (2021). Компромисс скорость-точность как предмет психологического анализа. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 23(1 (85)), 123–132. doi: 10.21603/2078-8975-2021-23-1-123-132
- Баланев, Д. Ю., Куликов, И. А. (2021). Конструирование признаков индивидуальных различий в задаче «Компромисс скорость–точность» методом периодограммы. *Сибирский психологический журнал*, 82, 82–95. doi: 10.17223/17267080/82/5
- Бернштейн, Н. А. (1990). *Физиология движений и активность*. О. Г. Газенко (ред.), Академия наук СССР. Москва: Наука.

- Ведерников, А. Р., Ведерников, М. Р., Ведерникова, А. Е., Новоселов, С. А. (2019). *Игровое устройство для развития зрительно-пространственной памяти и мелкой моторики детей и взрослых*. Патент РФ № 2710139 от 24.12.2019.
- Гордеева, Н. Д., Зинченко, В. П. (1982). *Функциональная структура действия*. М.: Изд-во Моск. ун-та.
- Запорожец, А. В. (1960). *Развитие произвольных движений*. М.: Акад. пед. наук РСФСР.
- Захаревская, Е. А. (2018). Экспериментальное исследование взаимосвязи показателей психомоторной активности с типологическими особенностями личности. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 7(3 (24)), 291–294.
- Канжин, А. В., Грибанов, А. В. (2005). Особенности зрительно-моторных реакций у детей-северян при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью. *Экология человека*, 5, 14–16.
- Канжин, А. В., Иорданова, Ю. А. (2010). Проявление когнитивных стратегий в сенсомоторной деятельности у детей с СДВГ. *Экология человека*, 11, 35–39.
- Логинов, Н. И., Спиридонов, В. Ф., Курбанов, К. А., Ардисламов, В. В., Аммалайнен, А. В., Вязовкина, В. К. (2021). Устойчивые индивидуальные различия в предпочтениях ментального vs воплощенного режимов решения мыслительных задач. В сб.: Е. В. Печенкова, М. В. Фаликман, А. Я. Койфман (ред.). *Когнитивная наука в Москве: новые исследования: материалы конференции* (с. 255–260). М.: БукиВеди, Ин-т практ. психологии и психоанализа.
- Макаров, И. Н., Кутузова, А. Б. (2020). Влияние моторной тренировки на процесс разделения чанков в инсайтных задачах. В сб.: Е. С. Горбунова (ред.) *PSY-Вышка: сборник материалов Международной научной конференции* (с. 145–147). М.: Рос. новый ун-т.
- Окулов, С. М., Лялин, А. В. (2008). *Ханойские башни*. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний.
- Полухина, Н. А., Соловьев, А. Г. (2016). «Чудо-ящик» с обучающими играми. Патент РФ № 163902 от 10.08.2016.
- Севостьянов, Д. А. (2020). Моторные инверсии как ресурс индивидуализации человеческой активности. *Corpus Mundi*, 1(1), 59–80.
- Сеченов, И. М. (1952). *Избранные произведения*. М.: Акад. наук СССР.
- Спиридонов, В. Ф., Лифанова, С. С. (2013). Инсайт и ментальные операторы, или Можно ли пошагово решить инсайтную задачу. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 10(3), 54–63.
- Сушин, М. А. (2019). Ситуативное и воплощенное познание как исследовательская программа в когнитивной науке. *Научоведческие исследования*, 2019, 158–178. doi: 10.31249/scis/2019.00.10
- Терещенко, Т. В., Соколов, Р. В., Гончаров, О. А. (2018). Графомоторная адаптация к компьютерным искажениям соотношения между координатами зрительного и моторного полей. *Экспериментальная психология*, 11(1), 92–113. doi: 10.17759/exppsy. 2018110106
- Толмачев, И. В., Алифирова, В. М., Казаков, С. Д., Королева, Е. С. (2019). Разработка программного комплекса для оценки и реабилитации двигательных нарушений у пациентов с ишемическим инсультом головного мозга. *Бюллетень сибирской медицины*, 18(4), 136–142. doi: 10.20538/1682-0363-2019-4-136-142
- Чистопольская, А. В., Курицын, А. А. (2021). Роль моторного компонента в процессе решения инсайтных задач. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(4), 645–657. doi: 10.17323/1813-8918-2020-4-645-657
- Чистопольская, А. В., Лазарева, Н. Ю., Маркина, П. Н., Владимиров, И. Ю. (2019). Представление о высокоуровневых и низкоуровневых процессах в когнитивной психологии. Теория изменения репрезентации С. Ольссона с позиции уровня подхода. *Вестник ЯрГУ. Сер. Гуманитарные науки*, 3, 94–101.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

Поступила в редакцию 03.04.2022 г.; принята 11.07.2022 г.

Баланев Дмитрий Юрьевич – заведующий лабораторией экспериментальной психологии, декан факультета психологии Томского государственного университета, кандидат психологических наук.

E-mail: balanevd@gmail.com

Смешко Евгения Валерьевна – лаборант лаборатории экспериментальной психологии Томского государственного университета.

E-mail: eva.smeshko@mail.ru

Кох Дмитрий Александрович – лаборант лаборатории экспериментальной психологии Томского государственного университета.

E-mail: tempus12345@mail.ru

For citation: Balanev, D. Yu., Smeshko, E. V., Koch, D. A. (2022). Diagnostic Capabilities of the Software-Hardware Complex “Motor Components of Cognitive Problem Solving”. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 85, 100–117. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/85/5

Diagnostic Capabilities of the Software-Hardware Complex “Motor Components of Cognitive Problem Solving”¹

D.Yu. Balanev¹, E.V. Smeshko¹, D.A. Koch¹

¹ Tomsk State University, 36, Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract

The aim of the study is experimental modeling of the individual process of organizing cognitive space by the subjects in a situation of real problem solving. The relevance of the problem of studying the influence of motor activity on the process of solving cognitive problems is determined by the fact that the phenomenon of motor activity in terms of its psychological content remains one of the central categories of research in foreign and domestic psychology. The article discusses the results of a laboratory experiment obtained using analysis tools based on fixing a motion track. The sample of the experimental group consisted of 30 people ages 18–24 years (19 males and 11 females), students of Tomsk State University. The classical task "Tower of Hanoi" was chosen as a method for studying human motor activity in solving a cognitive task. For the data analysis, a qualitative method using computer technology was used - the R-project program with a graphical user interface RStudio.

The results presented in this study used three different conditions for presenting the "Tower of Hanoi" task and showed that various changes in visual representation affect the motor activity of subjects in different ways. An analysis of the dynamics of motor activity in the process of solving a cognitive task made it possible to identify the main markers of motor activity and repetitive patterns that arose as a result of visual feedback reconstruction. Five types of cognitive solving tasks were identified, differing from each other in different dynamics of movement and speed characteristics. Motor patterns of solving a cognitive task in various conditions were noted. We found, from the results of the study, a variant of the developed simulator of cognitive skills for controlling the visual correction of the subject's motor activity in the process of solving a cognitive task. The proposed version of the cognitive simulator opens up new possibilities for evaluating the variety of actions of a user who chooses certain cognitive strategies.

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

Keywords: motor activity; cognitive situation; "Tower of Hanoi"; strategy; dynamics of actions; speed; duration; visual representation

References

- Agafonov, A. Yu., & Kozlov, D. D. (2014). Cognitive strategies in the work of consciousness and the unconscious. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk – Izvestia of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 16(2–4), 864–872. (In Russian).
- Aylamazyan, A. M. (2017). Movement and personality development. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal – National Psychological Journal*, 2(26), 73–84. (In Russian). doi: 10.11621/npj.2017.0208
- Baek, J., & Park, H. J. (2021). Bayesian adaptive model estimation to solve the speed accuracy tradeoff problem in psychophysical experiments. *Scientific Reports*, 11(1), 1–13. doi: 10.1038/s41598-021-97772-9
- Balanev, D. Yu., & Bredun, E. V. (2021). The speed-accuracy tradeoff as a subject of psychological analysis. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kemerovo State University*, 23(1(85)), 123–132. (In Russian). doi: 10.21603/2078-8975-2021-23-1-123-132
- Balanev, D. Yu., & Kulikov, I. A. (2021). Attribute construction of individual differences in the “speed – accuracy compromise” task using the periodograms. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 82, 82–95. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/82/5
- Berkay, D., Eser, H. Y., Sack, A. T., Çakmak, Y. Ö., & Balci, F. (2018). The modulatory role of pre-SMA in speed-accuracy tradeoff: a bi-directional TMS study. *Neuropsychologia*, 109, 255–261. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2017.12.031
- Bernstein, N. A. (1990). *Fiziologiya dvizheniy i aktivnost'* [Physiology of Movements and Activity]. Moscow: Nauka.
- Bub, D. N., Masson, M. E., & Lin, T. (2013). Features of planned hand actions influence identification of graspable objects. *Psychological Science*, 24(7), 1269–1276. doi: 10.1177/0956797612472909
- Carlini, A., & French, R. (2014). Visual tracking combined with hand-tracking improves time perception of moving stimuli. *Scientific Reports*, 4(1), 1–6. doi: 10.1038/srep05363
- Chistopolskaya, A. V., & Kuritsyn, A. A. (2021). The Explication of Insight Criteria and Overview of Their Measurement Methods. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 18(4), 645–657. (In Russian). doi: 10.17323/1813-8918-2020-4-645-657
- Chistopolskaya, A. V., Lazareva, N. Yu., Markina, P. N., & Vladimirov, I. Yu. (2019). The concept of high-level and low-level processes in cognitive psychology. S. Olsson's representational change theory from the position of the level approach. *Vestnik YarGU. Ser. Gumanitarnye nauki*, 3, 94–101. (In Russian). doi: 10.18255/1996-5648-2019-3-94-101
- Ducatez, S., Audet, J. N., & Lefebvre, L. (2019). Speed–accuracy trade-off, detour reaching and response to PHA in Carib grackles. *Animal Cognition*, 22(5), 625–633. doi: 10.1007/s10071-019-01258-1
- Gordeeva, N. D., & Zinchenko, V. P. (1982). *Funktsional'naya struktura deystviya* [The Functional Structure of Action]. Moscow: Moscow State University.
- Kanzhin, A. V., & Gribanov, A. V. (2005). Osobennosti zritel'no-motornykh reaktsiy u detey-severyan pri sindrome defitsita vnimaniya s giperaktivnost'yu [Features of visual-motor reactions in northern children with attention deficit hyperactivity disorder]. *Ekologiya cheloveka – Human Ecology*, 5, 14–16.
- Kanzhin, A. V., & Iordanova, Yu. A. (2010). Proyavlenie kognitivnykh strategiy v senso-motornoy deyatel'nosti u detey s SDVG [Manifestation of cognitive strategies in senso-

- ry-motor activity in children with ADHD]. *Ekologiya cheloveka – Human Ecology*, 11, 35–39.
- Liesefeld, H. R., & Janczyk, M. (2019). Combining speed and accuracy to control for speed-accuracy trade-offs (?). *Behavior Research Methods*, 51(1), 40–60. doi: 10.3758/s13428-018-1076-x
- Luginov, N. I., Spiridonov, V. F., Kurbanov, K. A., Ardislamov, V. V., Ammalaynen, A. V., & Vyazovkina, V. K. (2021). Ustoychivye individual'nye razlichiya v predpochteniyakh mental'nogo vs voploshchennogo rezhimov resheniya myslitel'nykh zadach [Persistent individual differences in the preferences of mental versus embodied modes of solving mental problems]. In E. V. Pechenkova, M. V. Falikman, & A. Ya. Koyfman (Eds.), *Kognitivnaya nauka v Moskve: novye issledovaniya* [Cognitive Science in Moscow: New Research] (pp. 255–260). Moscow: BukiVedi, Institute of Practical Psychology and Psychoanalysis.
- Lung, C. T., & Dominowski, R. L. (1985). Effects of strategy instructions and practice on nine-dot problem solving. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 11(4), 804. doi: 10.1037/0278-7393.11.1-4.804
- Makarov, I. N., & Kutuzova, A. B. (2020). Vliyanie motornoy trenirovki na protsess razdelenie chankov v insaytnykh zadachakh [The influence of motor training on the process of chunk separation in insight problems]. In: E.S. Gorebunova (Ed.), *PSY-Vyshka* [PSY-HSE] (pp. 145–147). Moscow: Ros. novyy un-t.
- Okulov, S. M., & Lyalin, A. V. (2008). *Khanoyskie bashni* [The Hanoi Towers]. Moscow: BINOM. Laboratoriya znaniy.
- Piek, J. P., Dawson, L., Smith, L. M., & Gasson, N. (2008). The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. *Human Movement Science*, 27(5), 668–681. doi: 10.1016/j.humov.2007.11.002
- Polukhina, N. A., & Soloviev, A. G. (2016). “Chudo-yashchik” s obuchayushchimi igrami [A “miracle box” with educational games]. Patent RF № 163902 ot 10.08.2016.
- Ratcliff, R., & Kang, I. (2021). Qualitative speed-accuracy tradeoff effects can be explained by a diffusion/fast-guess mixture model. *Scientific Reports*, 11(1), 1–9. doi: 10.1038/s41598-021-94451-7
- Schneegans, S., & Schöner, G. (2008). Dynamic field theory as a framework for understanding embodied cognition. *Handbook of Cognitive Science*, 241–271. doi: 10.1016/B978-0-08-046616-3.00013-X
- Sechenov, I. M. (1952). *Izbrannye proizvedeniya* [Selected Works]. Moscow: USSR AS.
- Sevostyanov, D. A. (2020). Motor Inversions as a Resource for Individualizing Human Activity. *Corpus Mundi*, 1(1), 59–80. (In Russian). doi: 10.46539/cmj.v1i1.3
- Smith, M. C. (1967). Theories of the psychological refractory period. *Psychological Bulletin*, 67(3), 202.
- Smyth, M. M., & Wing, A. W. (2013). *Psychology of Human Movement*. Elsevier.
- Spiridonov, V. F., & Lifanova, S. S. (2013). Insight and Mental Operators: Are Step-by-Step Solutions of Insight Tasks Possible? *Psihologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 10(3), 54–63. (In Russian).
- Sushchin, M. A. (2019). Situativnoe i voploshchennoe poznanie kak issledovatel'skaya programma v kognitivnoy nauke [Situational and embodied cognition as a research program in cognitive science]. *Naukovedcheskie issledovaniya*, 2019, 158–178. doi: 10.31249/scis/2019.00.10
- Tereshchenko, T. V., Sokolov, R. V., & Goncharov, O. A. (2018). Graphic-motor adaptation to computer distortions between coordinates of the visual and motor fields. *Ekspierimental'naya psikhologiya – Experimental Psychology*, 11(1), 92–113. (In Russian). doi: 10.17759/exppsy.2018110106
- Tolmachev, I. V., Alifirova, V. M., Kazakov, S. D., & Koroleva, E. S. (2019). Software complex for assessment and rehabilitation of motor disorders in patients with ischemic stroke.

- Byulleten' sibirskoy meditsiny* – *Bulletin of Siberian Medicine*, 18(4), 136–142. (In Russian). doi: 10.20538/1682-0363-2019-4-136-142
- Thomas, L. E., & Lleras, A. (2009). Swinging into thought: Directed movement guides insight in problem solving. *Psychonomic Bulletin & Review*, 16(4), 719–723. doi: 10.3758/PBR.16.4.719
- Vedernikov, A. R., Vedernikov, M. R., Vedernikova, A. E., & Novoselov, S. A. (2019). *Igrovoe ustroystvo dlya razvitiya zritel'no-prostranstvennoy pamyati i melkoy motoriki detey i vzroslykh* [A game device for the development of visual-spatial memory and fine motor skills of children and adults]. Patent RF № 2710139 ot December 24, 2019.
- Werner, K., & Raab, M. (2013). Effects of Movement Priming on Problem Solving. *Experimental Psychology*, 60(6), 403–409. doi: 10.1027/1618-3169/a000213
- Werner, K., Raab, M., & Fischer, M. H. (2019). Moving arms: the effects of sensorimotor information on the problem-solving process. *Thinking & Reasoning*, 25(2), 171–191. doi: 10.1080/13546783.2018.1494630
- Zaporozhets, A. V. (1960). *Razvitie proizvol'nykh dvizheniy* [Development of Voluntary Movements]. Moscow: RSFSR Academy of Sciences.
- Zakharevskaya, E. A. (2018). Experimental research of interrelation of indicators of psychomotor activity with typological features of personality. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* – *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 3(24), 291–294. (In Russian).

Received 03.04.2022; Accepted 11.07.2022

Dmitry Yu. Balanev – Head of the Laboratory of Experimental Psychology, Dean of the Faculty of Psychology of Tomsk State University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: balanevd@gmail.com

Evgeniya V. Smeshko – Laboratory assistant of the Laboratory of Experimental Psychology, Tomsk State University.

E-mail: eva.smeshko@mail.ru

Dmitry A. Koch – Laboratory assistant of the Laboratory of Experimental Psychology, Tomsk State University.

E-mail: tempus12345@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

ПОДРОСТКОВАЯ АГРЕССИЯ В ОТНОШЕНИИ УЧИТЕЛЯ: ОПЫТ СТОЛКНОВЕНИЯ И СВЯЗЬ С ЛИЧНОСТНЫМИ ФАКТОРАМИ

А.А. Реан¹, А.В. Егорова¹, И.А. Коновалов¹, Р.Г. Кузьмин¹

¹Московский педагогический государственный университет, Россия, 119435, Москва, Малая Пироговская ул., 1/1

Резюме

Статья посвящена теоретическому и эмпирическому исследованию проблемы агрессии в отношении учителя. Поставлены следующие исследовательские вопросы: Какова частота столкновений российских педагогов с проявлениями агрессивного поведения в свой адрес? Связана ли частота столкновений педагогов с проявлениями агрессии в свой адрес с их личностными особенностями, в частности с собственной агрессивностью?

Метод. Исследование было реализовано в форме анонимного онлайн-опроса, в котором приняли участие педагоги из девяти регионов России из пяти федеральных округов. Выборку респондентов составили 5 086 педагогов. Подавляющее число респондентов женского пола (94%). Для оценки показателей агрессивности педагогов была использована методика Басса–Перри в адаптации С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского. Для оценки специфики представлений педагогов о проблемном поведении учащихся была разработана авторская анкета Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения МПГУ. Для статистической обработки данных были использованы метод главных компонент, критерии Краскала–Уоллиса и Тьюки.

Результаты исследования. Среди самых часто встречаемых форм агрессивного поведения в отношении учителя выделяются систематическое нарушение дисциплины, игнорирование и отказ выполнять требования учителя. Выявлена тенденция к повышению вероятности восприятия различных проявлений агрессии в свой адрес при возрастании уровня различных компонентов агрессивности самого педагога (склонность к физической агрессии, гнев и враждебности).

Полученные данные рассматриваются в контексте различных социально-психологических феноменов: проецирования, презумпции враждебности, эффекта Розенталя.

Выводы. Обнаружена связь показателей агрессивности педагогов и их субъективной оценки частоты столкновения с подростковой агрессией. Установлены связи склонности педагогов к физической агрессии, гнев и враждебности с такими проявлениями агрессии в отношении учителя, как негативное отношение, игнорирование, прямая и косвенная агрессия.

Ключевые слова: агрессия; педагоги; социальная перцепция; виктимизация; гнев; враждебность

Введение

Феномен подростковой агрессии в отношении учителей – крайне актуальная и все еще малоизученная, особенно в России, проблема образовательной среды, приобретающая неблагоприятную устойчивую тенденцию. По данным исследования 2 800 российских педагогов, около 70% из них хотя бы раз за время своей профессиональной деятельности подвергались любой форме травли, а 55% – сталкивались с любого вида угрозами (Черненко, Сапрыкина, 2018). Подобные показатели фиксируются и в других странах – почти 80% сербских учителей в течение предыдущего учебного года сталкивались с агрессивным поведением со стороны учащихся (Žunić-Pavlović, Pavlović, Kaljača, 2018), 65% учителей в Малайзии сталкивались с агрессией учащихся в своей карьере (Santos, Tin, 2016), около 50% турецких учителей начальной школы сообщили, что подвергались издевательствам в течение предыдущих шести месяцев (Cemaloglu, 2007). По результатам Национального исследования насилия в школах 2012 г. в Южной Африке (Burton, Leoschut, 2013), педагоги также часто становились жертвами вербальной агрессии (52,1%), физического насилия (12,4%) и сексуального насилия (3,3%), совершаемого учащимися. На китайской выборке из 1711 учителей (7–12-е классы) из 58 школ были получены данные о том, что 25% учителей за последний год хотя бы раз испытали одну из форм агрессивного поведения учащихся (Yang et al., 2019). Распространенность виктимизации учителей в целом колебалась от 4% (физическая виктимизация) до 16% (социальная виктимизация).

Не следует считать, что подобный феномен характерен только для развивающихся стран. Так, согласно данным Национального опроса учителей и директоров школ США 2015–2016 гг. (Irvin et al., 2021), каждый десятый учитель сообщил, что ученики угрожали ему телесными повреждениями, а о физическом нападении со стороны учащихся говорят 6% учителей. Сходные показатели были получены в результате исследования датских (Winding, Aust, Andersen, 2022), финских (Kauppi, Pörhölä, 2012), канадских (Wilson, Douglas, Lyon, 2011), тайваньских (Chen, Astor, 2008) и немецких учителей (Bauer et al. 2007). Исследование в Швеции показывает, что почти треть учителей сталкивается хотя бы с одним случаем насилия в течение года (Hellfeldt, Andershed, Göransson, Meehan, Sverke, 2018).

Интернационализация проблемы агрессивного поведения учащихся по отношению к педагогам свидетельствует о сходной повестке, стоящей перед всеми акторами образовательного процесса вне зависимости от социокультурного контекста. Ученые по всему миру отмечают, что «проявление агрессии учащихся к учителю стало повседневной реальностью» (Собкин, Фомиченко, 2012), «преподавание является одним из самых напряженных занятий с тяжелыми психологическими требованиями» (Berlanda et al., 2019), а «виктимизация учителей оказывает влияние на личность учителя, его эмоциональное состояние, снижение мотивации к профессиональной деятельности, что, в свою очередь, отражается на качестве образования

в целом» (Реан, Егорова, 2021). В Великобритании¹ и США² учителя даже начали использовать на занятиях нательные видеорегистраторы, чтобы фиксировать плохое поведение учеников, а на территориях отдельных кампусов дежурят офицеры полиции³.

Следует отметить, что агрессия по отношению к учителям поливариантна и может осуществляться как самими учащимися, так и их родителями, коллегами и администрацией образовательного учреждения. Однако существенное количество времени учителя проводят непосредственно с учениками соответствующих возрастных групп, поэтому в фокусе нашего исследовательского интереса находится проблематика именно такого взаимодействия.

Подростковая агрессия в отношении учителя проявляется в разных формах, может быть скрытой и открытой, вербальной и невербальной, прямой и косвенной, различаться по продолжительности, интенсивности, систематичности и тяжести. Наиболее распространенными формами агрессии являются словесные оскорбления (Benbenishty, Astor, López, Bilbao, Ascorta, 2019; McMahon et al., 2014) и преднамеренное игнорирование (непослушание), кража / порча личных вещей и физическое нападение (McMahon et al., 2020; Moon, McCluskey, Morash, 2019). Словесные оскорбления и запугивание могут проявляться в разных формах: криках, проклятиях, угрозах, распространении слухов и сплетен, высмеивании. Физическое нападение включает в себя удары, пинки, укусы, толчки и таскание за волосы, бросание предметов. Менее распространены такие формы агрессии, как сексуальные домогательства, преследование, нападение с использованием оружия. Получает распространение такой формат агрессивного поведения учащихся в отношении учителей, как кибербуллинг (Dolev-Cohen, Levkovich, 2020; Kopecký & Szotkowski, 2017), а также срыв дистанционных уроков и издевательства в онлайн-чатах.

Феномен подростковой агрессии в отношении учителя возможен в силу разных причин. С одной стороны, это личностные особенности подростков, особенно учитывая специфику их возрастного развития. Под индивидуальными особенностями следует понимать биологические особенности развития в подростковом возрасте (специфика полового созревания (Moon, McCluskey, Morash, 2019)), особенности когнитивной, аффективной и мотивационной сферы, особенности характера, в том числе акцентуации и расстройства поведения. На проблемное поведение подростка оказывают влияние этно- и социокультурные особенности общества, специфика места проживания (тип населенного пункта, уровень благосостояния, криминогенности, инфраструктурные и досуговые возможности) и нормативно-ролевой комплекс, усваиваемый от взрослых. Ключевое влияние оказывают

¹ <https://www.theguardian.com/education/2020/feb/07/schools-trial-body-cameras-to-aid-safety-and-monitor-behaviour>

² <https://www.misbo.com/news/body-worn-cameras-support-school-security##>

³ <https://www.vox.com/the-highlight/22580659/police-in-school-resource-officers-sro>

семья, сверстники и друзья, а также опыт агрессивного поведения, демонстрируемый и поощряющийся в референтных группах. Формирование установки на допустимость насилия в отношении учителей связана со школьным климатом (Реан, Новикова, 2019; Huang, Eddy, Camp, 2020; Berg, Cornell, 2016) и нарушением социально-ролевых отношений «учитель–ученик», с правовой ответственностью подростков за агрессивное поведение, с повесткой и подачей информации СМИ, освещающих подобные события, с деформацией престижа социального статуса и роли учителей в обществе (Соловьева, 2018).

Однако, как показывают исследования, подростковая агрессия в отношении учителя может быть связана и с его личностными факторами. Здесь мы отметим наличие как протективных, защитных, факторов, так и провокативных, виктимизирующих факторов.

Среди защитных факторов прежде всего стоит отметить психолого-педагогическую и социальную компетентность учителя, эмоциональную уравновешенность, уровень его резильентности, способность к эмпатии, наличие в психологическом арсенале продуктивных копинг-стратегий и уровень развития качеств личности, стимулирующих психологическое благополучие и психологическую жизнестойкость (Реан, Ставцев, Кузьмин, 2021). Срок пребывания в должности, преподавание у той или иной ступени обучения, способность устанавливать дисциплину в классе, опыт преподавания и столкновения учителя с агрессивным поведением подростков также влияют на то, какое поведение будет использовать учитель в будущих инцидентах (Emmerová, Kohútová, 2017). Нередко учителя обращаются за квалифицированной помощью к психологам, психотерапевтам, социальным педагогам, юристам, более опытным коллегам, читают профильную литературу и разбор кейсов, проходят тренинги и курсы повышения квалификации, т.е. предпринимают шаги по совершенствованию своей профессиональной компетентности в данной проблемной области. Знакомство с советами и техниками по работе с трудными подростками может существенно сократить риск виктимизации учителя, не допустить эскалации ситуации и выйти из нее конструктивным образом. Достаточный уровень сформированности социально-коммуникативных навыков позволяет учителю для защиты себя от агрессивного поведения подростков получать административную и коллегиальную поддержку (Hellfeldt et al., 2018; Berlanda, Fraizzoli, de Cordova, Pedrazza, 2019), напрямую обращаться к родителям проблемного ребенка, инициировать процесс оценки действий подростка в органах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних (например, в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав), а также – в крайнем случае – обратиться в суд.

Факторы риска виктимизации учителя не менее дифференцированы. Стоит отметить антропометрические характеристики учителя – возраст, конституцию тела, рост, вес, пол, громкость голоса; все эти индивидуальные особенности могут влиять на взаимоотношения учителей и подростков и быть провокативными факторами агрессии учащихся (Martinez et al., 2016;

McMahon et al., 2014; Wei et al., 2013; Maja, Siniša, Vesna, 2013; Kauppi, Pörhölä, 2012). На виктимизацию учителя могут оказывать влияние его гендерная принадлежность и сексуальная ориентация (Mooij, 2011), раса (Frank et al., 2021) и особенности внешнего вида.

Однако существенная часть личностных факторов напрямую связана с недостаточным профессионализмом и отсутствием опыта работы. Такие учителя становятся мишенью для агрессии подростков, потому что не могут дать симметричный, а главное – квалифицированный педагогический ответ. Нередко на первый план выходит стиль педагогического общения, избираемый учителем. Известно, что наиболее эффективным в педагогическом общении в большинстве случаев оказывается демократический стиль. Следствием его применения являются повышение интереса к работе, позитивная внутренняя мотивация деятельности, повышение групповой сплоченности, появление чувства гордости общими успехами, взаимопомощи и дружелюбия во взаимоотношениях (Реан, Бордовская, 2021). Не все учителя способны имплементировать демократический стиль педагогического общения, вместо этого используя авторитарный или попустительский стили. Учителя подобного типа часто характеризуются отсутствием педагогического такта и низким уровнем культуры профессионального общения, плохой эмпатией, формализмом в отношениях и неразвитыми суггестивными способностями. Все эти личностные качества, безусловно, влияют на виктимизацию учителя, поскольку он не заслуживает профессиональный и моральный авторитет у подростков и нередко своими действиями провоцирует учащихся на проявление прямых и скрытых агрессивных действий.

Таким образом, личностные качества учителя могут вызывать агрессивное поведение подростков, направленное против самого учителя или против его более незащищенных коллег. Так, например, в ходе исследования 14 022 тайваньских учащихся 30% из них сообщили, что необоснованные требования, придирки учителя выступили причинами как минимум одного акта агрессии против учителей с целью причинения им психологического вреда (Chen, Astor, 2008). Исследование, проведенное в Китае, показывает, что издевательства над учащимися и карательные дисциплинарные методы со стороны учителей были связаны с более высокими уровнями большинства форм агрессии по отношению к учителю со стороны учащихся (Yang et al., 2019). В исследовании, проведенном в Италии, было выяснено, что конфликт с учителем оказывает значительное положительное влияние на вовлеченность учащихся в активную школьную травлю в целом (Longobardia, Iotti, Tungert, Settannia, 2018).

Виктимизацию учителей обуславливают и такие личностные параметры, как склонность к самообвинению (приписывание своих собственных действий к числу причин инцидентов агрессии) (Martinez et al., 2016), эмоциональная депривация, психологические проблемы и травмы (Jakscon, Stevens, 2022), высокое профессиональное выгорание (Winding, Aust, Andersen, 2022).

Не менее важным личностным фактором, влияющим на виктимизацию учителей и находящимся в фокусе внимания данной статьи, является соб-

ственная агрессивность учителей. Получает распространение феномен взаимной виктимизации, подразумевающий как агрессию со стороны учителя по отношению к учащимся, так и наоборот. И хотя данных об агрессивном поведении учителей в отношении учащихся достаточно, исследований, посвященных феномену взаимной виктимизации, очень немного. Существуют обзор литературы (Espelage et al., 2013) и несколько исследований, проведенных позже, результаты которых демонстрируют, что имеется значительное число учителей, которые сообщают о том, что их ученики, подвергшиеся виктимизации, также осуществляли акты агрессии по отношению к ним. Например, на израильской и чилийской выборках получены данные о том, что учащиеся, которые сообщали о виктимизации со стороны учителей, также, как правило, сообщали, что они виктимизировали учителей (Benbenishty et al., 2019). В то же время в школах, в которых была распространена виктимизация между учителями, имелась тенденция учащения виктимизации между учениками и учителями. Результаты исследования указывают на наличие высокой корреляции между этими типами явлений в школах как на уровне отдельного учащегося, так и в совокупности на уровне школы. На выборке из 50 344 учащихся 5–8-х классов в 431 чилийской школе (López, Benbenishty, Astor, Ascorta, González, 2020) были получены данные о том, что вербальные типы взаимной виктимизации учитель–ученик преобладали над физической и сексуальной виктимизацией. Виктимизация между учителями и учениками была выше среди учеников мужского пола и подростков младшего школьного возраста. Исследование 601 учащегося в Камеруне выявило корреляцию высокого уровня жестокого обращения с учащимися с преступлениями учащихся против учителей (Benbenishty, Daru, Astor, 2022).

Таким образом, агрессивность учителей выступает важным личностным фактором, опосредующим подростковую агрессию в отношении самого учителя. Мы допускаем, что уровень выраженности агрессии педагогов может детерминировать разные виды агрессии учащихся, тем самым являясь «спусковым механизмом», означающим для подростков легитимность ответных действий. В рамках этого допущения в статье рассматриваются ответы на ряд исследовательских вопросов: Какова частота столкновений российских педагогов с проявлениями агрессивного поведения в свой адрес? Связана ли частота столкновений педагогов с проявлениями агрессии в свой адрес с их личностными особенностями, в частности с собственной агрессивностью?

Материалы и методы

Исследование было реализовано в форме анонимного онлайн-опроса, в котором приняли участие педагоги из девяти регионов РФ из пяти федеральных округов. Выборку респондентов составили 5 086 педагогов. Подавляющее число респондентов женского пола (94%). Средний возраст респондентов 44,6 года ($SD = 11,7$). Молодые специалисты, которые имеют педагогический стаж менее 5 лет, составляют 15% от выборки; около

40% респондентов имеют стаж более 25 лет. Большинство педагогов преподают в средней школе (66%), около 50% преподают в начальной школе, 40% – в старшей школе. 23% педагогов из рассматриваемой выборки не имеют квалификационной категории, 37% имеют первую квалификационную категорию, 40% – высшую. Около 30% педагогов имеют административную нагрузку, а более 70% – классное руководство.

Для оценки показателей агрессивности педагогов использовалась методика Басса–Перри в адаптации С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского (Ениколопов, Цибульский, 2007). Для оценки специфики представлений педагогов о проблемном поведении учащихся была разработана авторская анкета Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения МПГУ. Указанная анкета имела следующую структуру: социально-демографический блок вопросов, оценка маркеров вовлеченности подростков в ситуации агрессивного поведения, оценка распространенности различных видов агрессивного поведения в контексте возраста и пола подростков, оценка представлений о факторах риска агрессивного поведения подростков, оценка специфики реагирования педагога на ситуации проблемного поведения в образовательных учреждениях, опыт столкновения педагогов с проявлениями агрессии в свой адрес. Анализ полученных результатов по некоторым блокам указанной анкеты был ранее представлен в работе (Реан, Коновалов, 2021). В настоящей статье представлен анализ ответов на ряд вопросов из данной анкеты, в частности, на вопрос: «За время своей профессиональной деятельности как часто Вы сталкивались со следующими проявлениями агрессивного поведения со стороны учеников по отношению к Вам?» – со следующими вариантами утверждений:

- применяли физическое насилие по отношению к вам (били, пинали и т.д.);
- использовали злобные шутки/насмешки;
- оскорбляли / унижали / дразнили;
- уничтожали или портили ваше имущество;
- распускали слухи, которые портили вашу репутацию;
- писали оскорбительные посты в социальных сетях;
- выставляли вашу личную информацию в социальных сетях;
- отказывались выполнять требования;
- игнорировали вас;
- систематически нарушали дисциплину во время образовательного процесса;
- необоснованно жаловались на вас в администрацию школы;
- демонстрировали свое презрение;
- высказывали недовольство качеством преподавания;
- необоснованно жаловались на вас родителям.

Каждое из представленных утверждений респонденты оценивали по семибальной шкале с вариантами ответов: «Никогда», «Сталкивался(-лась) один раз», «Довольно редко (1 раз в год)», «Редко (не реже раза в полгода)», «Довольно часто (не реже раза в месяц)», «Часто (не реже раза в неделю)», «Очень часто (каждый или почти каждый день)».

В рамках настоящей статьи была избрана следующая стратегия обработки и анализа данных: проанализировано распределение ответов на рассматриваемые вопросы, проведен анализ столкновений респондентов-педагогов с агрессией в свой адрес. Для решения задачи снижения размерности данных был реализован метод главных компонент, в результате которого выделено четыре компонента. Полученные данные (в качестве аналогов зависимой переменной были использованы факторные нагрузки) проанализированы в контексте уровней выраженности показателей агрессивности по методике Басса–Перри (готовность к физической агрессии, гнев и враждебности). Для статистической оценки значимости различий был использован критерий Тьюки. Затем дополнительно выборочно были проанализированы распределения ответов на исходные утверждения в контексте показателей, полученных респондентами по методике Басса–Перри. Для статистической оценки значимости различий был использован критерий Краскала–Уоллиса. Вся процедура выполнена в R Studio (R version 4.1.2) (R Core Team, 2021) и IBM SPSS statistics (version 23). Для указанных шагов были использованы пакеты readxl (Wickham, Bryan, 2019), ggplot2 (Wickham, 2016), dplyr (Wickham, Francois, Henry, Muller, 2021).

Результаты ответов респондентов по оценке частоты такого проявления агрессивного поведения, как систематическое нарушение дисциплины во время образовательного процесса, были проанализированы отдельно ввиду исключения данного утверждения из процедуры снижения размерности методом главных компонент. Для выявления различий между группами педагогов с разным уровнем агрессивности и их столкновением с систематическим нарушением дисциплины мы сформировали три подвыборки с целью уравнивания групп по шкалам «физическая агрессия», «гнев», «враждебность». Для формирования подвыборки по шкале «физическая агрессия» были отобраны данные 741 респондента. В указанную выборку вошли данные респондентов, характеризующихся высоким уровнем склонности к физической агрессии (247 человек). Посредством процедуры рандомизации случайным образом из общей выборки были извлечены данные респондентов, характеризующихся средним (247 человек) и низким (247 человек) уровнем склонности к физической агрессии. Идентичные процедуры были проведены по шкалам «гнев» и «враждебность»; по шкале «гнев» итоговая подвыборка составила 390 человек, а по показателю «враждебность» – 759 человек.

Настоящая работа посвящена проверке предположения о связи показателей агрессивности педагогов и субъективной оценки частоты проявлений агрессии в свой адрес.

Результаты исследования

Описательные статистики. Результаты анализа столкновений педагогов с агрессивными проявлениями со стороны учащихся показали, что большинство учителей никогда не сталкивались с такими агрессивными прояв-

лениями, как «уничтожение или порча имущества», «распространение слухов», «распространение оскорбительных постов в социальных сетях», «распространение личной информации учителя в социальных сетях» и «применение физического насилия» (табл. 1). 17% респондентов изредка сталкивались с насмешками и злобными шутками в свой адрес, 21% педагогов отмечают, что учащиеся необоснованно жаловались на них своим родителям, кроме того, довольно редко педагоги сталкиваются с высказыванием недовольства качеством образования и необоснованными жалобами в администрацию школы (13%), демонстрацией презрения (11%), а также с оскорблениями и унижениями в свой адрес (12%). К наиболее часто встречающимся случаям агрессивного проявления подростков в отношении учителя относится «систематическое нарушение дисциплины» (23%), «игнорирование» (8%) и «отказ выполнять требования учителя» (12%).

Таблица 1

Опыт столкновения педагогов с агрессивными проявлениями со стороны учащихся

Проявление агрессии	Встречаемость, в %		
	Никогда	Редко	Часто
Необоснованно жаловались на вас родителям	75	21	4
Высказывали недовольство качеством преподавания	84	13	3
Демонстрировали свое презрение	86	11	3
Необоснованно жаловались на вас в администрацию школы	85	13	3
Систематически нарушали дисциплину во время образовательного процесса	43	34	23
Игнорировали вас	67	26	8
Отказывались выполнять требования	51	37	12
Выставляли вашу личную информацию в социальных сетях	94	5	2
Писали оскорбительные посты в социальных сетях	93	5	2
Распускали слухи, которые портили вашу репутацию	89	8	2
Уничтожали или портили ваше имущество	91	7	2
Оскорбляли / унижали / дразнили	84	12	4
Использовали злобные шутки / насмешки	78	17	5
Применяли физическое насилие по отношению к вам (били, пинали и т.д.)	88	9	3

В табл. 2 представлены показатели уровня выраженности агрессии педагогов по методике Басса–Перри. Результаты демонстрируют, что средние значения по всем показателям чуть ниже средних значений, полученных С.Н. Ениколоповым и Н.П. Цибульским в результате нормирования тестовых показателей. Разделение по уровням выраженности проводилось исходя из средних показателей, представленных С.Н. Ениколоповым и Н.П. Цибульским (2007). Рассматривая результаты, полученные по шкале «физическая агрессия», стоит отметить, что у подавляющего числа респондентов преобладает низкий уровень физической агрессии (57%), 38% педагогов

демонстрируют средний уровень агрессии, а 5% – высокий. Схожие результаты получены по шкале «гнев»: почти 54% респондентов имеют низкий уровень склонности к переживанию гнева, 44% – средний уровень, 3% – высокий. 47% респондентов демонстрируют низкий уровень склонности к враждебности, 48% – средний уровень враждебности, а около 5% – высокий.

Таблица 2

Уровень выраженности агрессии педагогов по шкалам опросника Басса-Перри

Шкалы опросника	Уровень выраженности агрессии, %		
	Низкий	Средний	Высокий
Физическая агрессия	57	38	5
Гнев	54	44	3
Враждебность	47	48	5

Полученные данные свидетельствуют, что большинство педагогов в рамках данной выборки довольно редко сталкиваются с агрессивными проявлениями со стороны учеников. Систематическое нарушение дисциплины, игнорирование и отказ выполнять требования учителя встречаются чаще, чем иные формы агрессивного поведения. Кроме того, большинство педагогов характеризуется низким уровнем выраженности агрессии по всем рассматриваемым показателям, однако внушительное количество респондентов все же имеют средний уровень агрессии.

Рассмотрим результаты сравнительного анализа показателей агрессивности педагогов в контексте проявления подростковой агрессии по отношению к ним. Для решения задачи снижения размерности данных был реализован метод главных компонент, в результате которого было выделено четыре компонента:

- компонента 1 – «Жертва косвенной агрессии»;
- компонента 2 – «Негативное отношение»;
- компонента 3 – «Жертва прямой агрессии»;
- компонента 4 – «Игнорирование» (табл. 3).

Таблица 3

Факторные нагрузки

Утверждения	Компоненты			
	1	2	3	4
	«Жертва косвенной агрессии»	«Негативное отношение»	«Жертва прямой агрессии»	«Игнорирование»
Применяли физическое насилие по отношению к вам (били, пинали и т.д.)	0,36	0,12	0,73	0,01
Использовали злобные шутки / насмешки	0,16	0,25	0,81	0,28
Оскорбляли / унижали / дразнили	0,31	0,21	0,78	0,22
Уничтожали или портили ваше имущество	0,70	0,21	0,43	0,11

Окончание табл. 3

Утверждения	Компоненты			
	1	2	3	4
	«Жертва косвенной агрессии»	«Негативное отношение»	«Жертва прямой агрессии»	«Игнорирование»
Распускали слухи, которые портили вашу репутацию	0,69	0,33	0,31	0,15
Писали оскорбительные посты в социальных сетях	0,84	0,27	0,24	0,11
Выставляли вашу личную информацию в социальных сетях	0,86	0,25	0,17	0,11
Отказывались выполнять требования	0,09	0,22	0,14	0,88
Игнорировали вас	0,17	0,24	0,19	0,84
Необоснованно жаловались на вас в администрацию школы	0,39	0,73	0,15	0,11
Демонстрировали свое презрение	0,31	0,60	0,32	0,32
Высказывали недовольство качеством преподавания	0,27	0,74	0,21	0,22
Необоснованно жаловались на вас родителям	0,14	0,82	0,14	0,21

Примечание. Полужирным шрифтом выделены значимые факторные нагрузки – более 0,5

Далее были рассмотрены различия по каждой из выделенных компонент (зависимые переменные – средние нагрузки) в контексте различных уровней склонности учителей к физической агрессии, гневу и враждебности, оцененных по методике Басса–Перри.

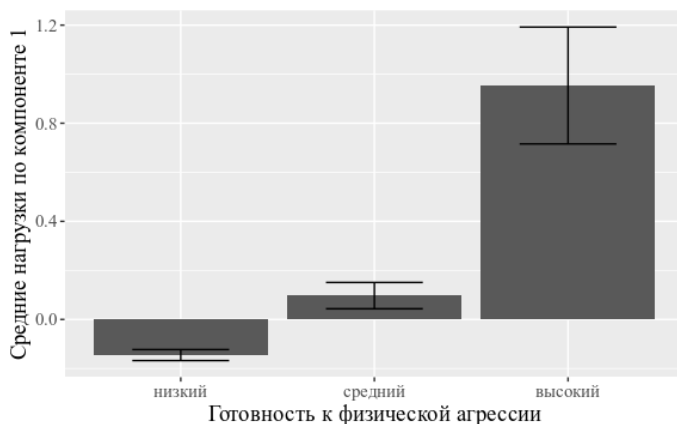


Рис. 1. Средние значения по компоненте 1 в контексте готовности к физической агрессии

На рис. 1 представлены результаты оценки различий по компоненте 1 («Жертва косвенной агрессии») в контексте склонности учителей к физической агрессии. Выявлены значимые различия между всеми уровнями переменной. Респонденты с высоким уровнем склонности к физической

агрессии значимо чаще свидетельствуют о столкновениях с непрямими формами агрессии со стороны учащихся. Несколько ниже показатели средней группы, значимо ниже по сравнению с указанными группами показатели респондентов с низким уровнем склонности к физической агрессии. Для оценки значимости различий был реализован критерий Тьюки. Результаты расчетов представлены в табл. 4.

Таблица 4

Оценка различий средних значений нагрузок по компонентам в контексте различных показателей агрессивности, установленные с помощью критерия Тьюки

Сравниваемые параметры	Разница средних	Нижняя граница ДИ	Верхняя граница ДИ	p-значение
Компонента 1 – в контексте готовности к физической агрессии (к рис. 1)				
средняя–низкая	0,242	0,175	0,309	< 0,01
высокая–низкая	1,099	0,948	1,249	< 0,01
высокая–средняя	0,856	0,703	1,010	< 0,01
Компонента 2 – в контексте готовности к физической агрессии				
средняя–низкая	0,237	0,169	0,305	< 0,01
высокая–низкая	0,697	0,544	0,850	< 0,01
высокая–средняя	0,460	0,304	0,616	< 0,01
Компонента 3 – в контексте готовности к физической агрессии				
средняя–низкая	0,285	0,218	0,353	< 0,01
высокая–низкая	0,638	0,485	0,791	< 0,01
высокая–средняя	0,353	0,197	0,509	< 0,01
Компонента 4 – в контексте готовности к физической агрессии				
средняя–низкая	0,098	0,029	0,166	0,002
высокая–низкая	0,074	–0,080	0,230	0,494
высокая–средняя	–0,023	–0,181	0,135	0,937
Компонента 1 – в контексте склонности к гневу				
средняя–низкая	0,218	0,152	0,285	< 0,01
высокая–низкая	0,169	–0,039	0,378	0,139
высокая–средняя	–0,049	–0,259	0,161	0,847
Компонента 2 – в контексте склонности к гневу (к рис. 2)				
средняя–низкая	0,365	0,30008	0,431	< 0,01
высокая–низкая	0,507	0,30099	0,714	< 0,01
высокая–средняя	0,141	–0,065	0,349	0,245
Компонента 3 – в контексте склонности к гневу				
средняя–низкая	0,188	0,121	0,254	< 0,01
высокая–низкая	0,208	–0,001	0,417	0,051
высокая–средняя	0,020	–0,190	0,230	0,972
Компонента 4 – в контексте склонности к гневу				
средняя–низкая	0,167	0,1003	0,233	< 0,01
высокая–низкая	0,397	0,187	0,606	< 0,01
высокая–средняя	0,230	0,019	0,440	0,028
Компонента 1 – в контексте склонности к враждебности				
средняя–низкая	0,135	0,068	0,202	< 0,01
высокая–низкая	0,525	0,371	0,679	< 0,01
высокая–средняя	0,389	0,236	0,543	< 0,01

Окончание табл. 4

Сравниваемые параметры	Разница средних	Нижняя граница ДИ	Верхняя граница ДИ	p-значение
Компонента 2 – в контексте склонности к враждебности				
средняя–низкая	0,302	0,236	0,369	< 0,01
высокая–низкая	0,546	0,394	0,699	< 0,01
высокая–средняя	0,244	0,091	0,396	< 0,01
Компонента 3 – в контексте склонности к враждебности				
средняя–низкая	0,149	0,082	0,215	< 0,01
высокая–низкая	0,622	0,468	0,775	< 0,01
высокая–средняя	0,473	0,319	0,626	< 0,01
Компонента 4 – в контексте склонности к враждебности (к рис. 3)				
средняя–низкая	0,165	0,097	0,232	< 0,01
высокая–низкая	0,240	0,085	0,394	< 0,01
высокая–средняя	0,075	–0,079	0,229	0,489
<i>Примечание.</i> ДИ – доверительный интервал				

Говоря о результатах оценки различий по компоненте 2 («Негативное отношение») в контексте склонности учителей к физической агрессии, отметим, что выявлены значимые различия между всеми уровнями фактора. Респонденты с высоким уровнем склонности к физической агрессии значительно чаще свидетельствуют о столкновениях с жалобами и негативным отношением со стороны учащихся. Несколько ниже показатели средней группы, значимо ниже по сравнению с указанными группами показатели респондентов с низким уровнем склонности к физической агрессии.

Говоря о результатах оценки различий по компоненте 3 («Жертва прямой агрессии») в контексте склонности педагогов к физической агрессии, отметим, что педагоги с низким уровнем склонности к физической агрессии значимо ниже оценивают опыт столкновения с проявлениями прямой агрессии в свой адрес, нежели педагоги с высоким и средним уровнями склонности к физической агрессии. Средние значения по параметру «жертва прямой агрессии» в группах со средним и высоким уровнями готовности к физической агрессии также значимо различаются.

Отметим результаты оценки различий по компоненте 4 («Игнорирование») в контексте склонности педагогов к физической агрессии. Статистически значимые различия были выявлены между группами педагогов с низким и средним уровнями склонности к физической агрессии.

На рис. 2 представлены результаты оценки различий по компоненте 2 («Негативное отношение») в контексте склонности педагогов к гневу. Выявлено, что педагоги с низким уровнем склонности к гневу значимо ниже оценивают опыт столкновения с негативным отношением (жалобы, демонстрация презрения) в свой адрес, нежели педагоги со средним и высоким уровнями переживания гнева.

Рассмотрим результаты оценки различий по компоненте 4 («Игнорирование») в контексте склонности педагогов к гневу. Выявлено, что педагоги с низким уровнем склонности к гневу значимо ниже оценивают опыт

столкновения с игнорированием со стороны учащихся, нежели педагоги со средним и высоким уровнями выраженности показателя «гнев».

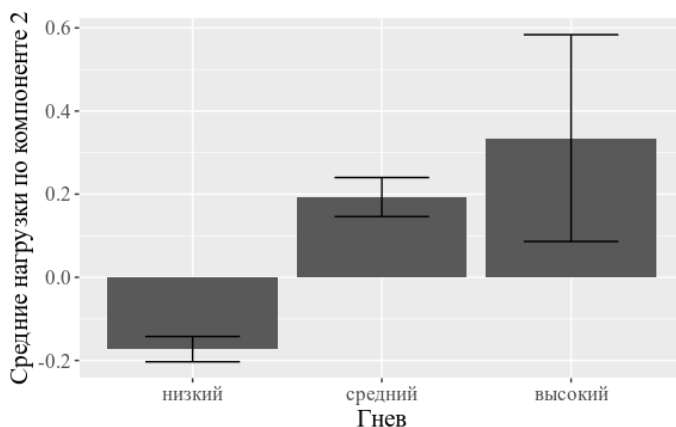


Рис. 2. Средние значения по компоненте 2 в контексте склонности к гневу

По компонентам 1 и 3 были выявлены значимые различия в контексте переменной «склонность к гневу» только между группами с низким и средним уровнями склонности.

Рассмотрим результаты оценки различий по компонентам 1 («Жертва не прямой агрессии») и 2 («Негативное отношение») в контексте склонности педагога к враждебности. Выявлено, что педагоги с низким уровнем враждебности значительно ниже оценивают опыт столкновения с негативным отношением и непрямыми формами агрессии (распускание слухов, оскорбительные посты в социальных сетях, порча имущества) в свой адрес, чем педагоги со средним и высоким уровнем враждебности. Результаты групп педагогов со средним и высоким уровнями выраженности показателя «враждебность» также значительно различаются между собой. Педагоги из группы, характеризующейся высоким уровнем склонности к враждебности, оценивают опыт столкновения с непрямыми формами агрессии статистически значительно выше по сравнению с педагогами, у которых выявлен средний уровень склонности к враждебности.

Говоря о результатах оценки различий по компоненте 3 («Жертва прямой агрессии») в контексте склонности педагогов к враждебности, отметим, что учителя с высоким уровнем склонности к враждебности значительно выше оценивают опыт столкновения с прямой агрессией (оскорбления, унижения) в свой адрес, нежели педагоги с низким и средним уровнями враждебности. Различия низкой и средней групп также значимы.

На рис. 3 представлены результаты оценки различий по компоненте 4 («Игнорирование») в контексте склонности педагогов к враждебности. Выявлены значимые различия в оценках частоты столкновения с игнорированием – педагоги с низким уровнем враждебности значительно ниже оценивают опыт столкновения с отказом выполнять требования и игнориро-

ванием по сравнению с педагогами со средним уровнем враждебности. Значимые различия по параметру «игнорирование» у респондентов из группы с высоким уровнем враждебности отсутствуют по сравнению с респондентами из группы со средним уровнем, но выявлены по сравнению с респондентами из группы с низким уровнем.

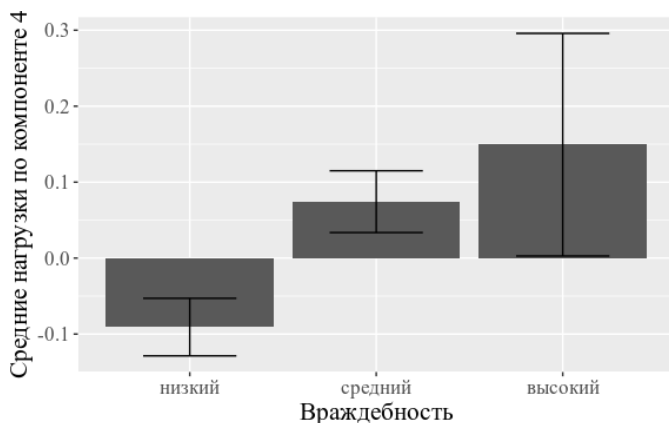


Рис. 3. Средние значения по компоненте 4 в контексте склонности к враждебности

В табл. 5 представлены результаты сравнительного анализа столкновения педагогов с нарушением дисциплины с показателями выраженности их агрессии по методике Басса–Перри. Данный сравнительный анализ проводился на подвыборках респондентов. По всем шкалам методики респонденты с низкими показателями агрессивности чаще отмечают, что никогда не сталкивались с систематическим нарушением дисциплины со стороны учеников. По шкале «физическая агрессия» можно отметить схожие результаты: респонденты с низкими показателями также редко сталкивались с систематическим нарушением дисциплины. Педагоги с высоким уровнем показателей по шкалам «гнев» и «враждебность» отмечают частое столкновение с нарушением дисциплины.

Таблица 5

Результаты сравнительного анализа показателей агрессивности педагогов по показателю «систематически нарушали дисциплину во время образовательного процесса»

Шкалы опросника	Встречаемость, %	Уровень выраженности агрессии, %		
		Низкий	Средний	Высокий
Враждебность	часто	21	22	36
	редко	30	38	28
	никогда	50	40	36
Гнев	часто	22	28	39
	редко	28	39	29
	никогда	50	32	32
Физическая агрессия	часто	21	29	29
	редко	37	33	33
	никогда	43	38	39

Для того чтобы проверить статистическую значимость различий между группами, нами были применены непараметрический критерий Краскалла–Уоллиса и анализ множественных сравнений с помощью критерия Тьюки (табл. 6). По показателю «систематически нарушали дисциплину во время образовательного процесса» в контексте шкалы «физическая агрессия» значимых различий обнаружено не было ($H = 4,40$; $p > 0,05$). Таким образом, можно говорить о том, что учителя с разным уровнем физической агрессии в равной степени сталкиваются с систематическим нарушением дисциплины со стороны учеников.

Результаты статистического анализа, установленные с помощью критерия Краскалла–Уоллиса, показали, что по шкале «гнев» различия между группами являются статистически значимыми ($H=9,63$; $p<0,01$). Мы также рассмотрели значимость различий средних значений между группами с помощью критерия Тьюки – результаты показали значимые различия между группами с низким и высоким уровнем гнева по показателю «систематическое нарушение дисциплины».

Таблица 6

Связь столкновений педагогов с нарушениями дисциплины со стороны учащихся с показателями агрессивности педагогов

Сравниваемые параметры	Разница средних	Нижняя граница ДИ	Верхняя граница ДИ	p-значение
Физическая агрессия				
Средняя–низкая	0,303	–0,071	0,678	0,139
Высокая–низкая	0,311	–0,063	0,686	0,125
Высокая–средняя	0,008	–0,366	0,383	0,999
Гнев				
Средняя–низкая	0,461	–0,086	1,009	0,118
Высокая–низкая	0,776	0,228	1,325	0,003
Высокая–средняя	0,315	–0,232	0,863	0,367
Враждебность				
Средняя–низкая	0,213	–0,170	0,597	0,393
Высокая–низкая	0,707	0,323	1,091	0,000
Высокая–средняя	0,494	0,110	0,878	0,007
<i>Примечание.</i> Полужирным шрифтом выделены статистически значимые различия между группами; ДИ – доверительный интервал				

По шкале «враждебность» результаты анализа также показали значимые различия между группами по уровню выраженности враждебности ($H = 18,01$; $p < 0,01$). Результаты сравнительного анализа, установленные с помощью критерия Тьюки, показали значимые различия между группами респондентов с высоким и низким уровнями, а также с высоким и средним уровнями враждебности. Между группами со средним и низким уровнями враждебности значимые различия по показателю «систематическое нарушение дисциплины» отсутствуют.

Результаты сравнительного анализа показали, что педагоги с низким уровнем переживания гнева чаще отмечают, что никогда не сталкиваются с систематическим нарушением дисциплины во время образовательного

процесса, в отличие от педагогов с высоким уровнем переживания гнева. Идентичные результаты были получены по шкале склонности педагогов к враждебности, однако в данном случае статистически значимые различия обнаруживаются между группами со средним и высоким уровнями. Здесь наблюдается схожая с другими показателями тенденция: чем выше уровень агрессии педагога, тем чаще он отмечает проявления агрессии в отношении него со стороны учеников.

Например, результаты сравнительного анализа, установленные с помощью критерия Краскала–Уоллиса по другим показателям авторской методики, показали статистически значимые различия по всем критериям, кроме «отказывались выполнять требования» ($N = 4,96$; $p > 0,05$) и «систематически нарушали дисциплину во время образовательного процесса» ($N = 4,40$; $p > 0,05$). Это говорит о том, что учителя с разным уровнем физической агрессии в равной степени сталкиваются с подобными агрессивными проявлениями со стороны учеников. В остальных случаях педагоги с высоким уровнем физической агрессии чаще отмечают проявления подростковой агрессии по отношению к ним, чем педагоги с низким уровнем физической агрессии.

Схожие результаты были получены по шкале «гнев». Статистически значимые различия были установлены по показателям «использовали злобные шутки / насмешки» ($N = 6,91$; $p < 0,05$), «распускали слухи, которые портили вашу репутацию» ($N = 11,34$; $p < 0,01$), «отказывались выполнять требования» ($N = 9,63$; $p < 0,01$), «систематически нарушали дисциплину во время образовательного процесса» ($N = 9,80$; $p < 0,01$), «необоснованно жаловались на вас в администрацию школы» ($N = 16,29$; $p < 0,01$), «демонстрировали свое презрение» ($N = 6,29$; $p < 0,05$), «высказывали недовольство качеством преподавания» ($N = 12,96$; $p < 0,01$) и «необоснованно жаловались на вас родителям» ($N = 16,88$; $p < 0,01$). По остальным параметрам статистически значимых различий обнаружено не было.

По шкале «враждебность» наблюдается схожая тенденция. Педагоги с высоким уровнем враждебности чаще сталкиваются с проявлениями агрессивного поведения со стороны учащихся, чем педагоги с низким и средним уровнями враждебности. Результаты сравнения подвыборок с помощью критерия Краскала–Уоллиса показали статистически значимые различия по всем показателям.

Обсуждение результатов

Рассмотрим основные полученные результаты. В контексте склонности педагогов к физической агрессии были выявлены следующие значимые различия: респонденты с высоким уровнем склонности к физической агрессии значимо чаще свидетельствуют о столкновениях с непрямыми формами агрессии со стороны учащихся по сравнению с респондентами из групп с низким и средним уровнями, которые также значимо отличаются между собой. Данный результат может быть рассмотрен как проявление

механизма проецирования – приписывания педагогом собственных личностных черт и индивидуальных особенностей учащимся. Кроме того, высокий уровень склонности педагога к физической агрессии может являться провокативным фактором, повышающим риски агрессивного поведения учащихся по отношению к педагогу.

Было также выявлено, что респонденты с высоким уровнем склонности к физической агрессии значимо чаще свидетельствуют о столкновениях с негативным отношением со стороны учащихся по сравнению с респондентами из групп с низким и средним уровнями, которые также значимо отличаются между собой. Также педагоги с низким уровнем склонности к физической агрессии значимо ниже оценивают опыт столкновения с проявлениями прямой агрессии в свой адрес, нежели педагоги со средним и высоким уровнями физической агрессии. Прямая агрессия учащихся в данном случае может быть проинтерпретирована как проявление феномена реактивной агрессии, возникающей в ответ на ситуацию взаимодействия с педагогом, склонным к проявлению агрессии.

Говоря об указанных результатах, можно вспомнить феномен «презумпции враждебности» (hostile attribution), согласно которому люди с высокими показателями готовности к агрессии имеют установку на интерпретацию различных событий как несущих потенциальный вред для них (Tuerk, Bogaerts, Veling, 2019; Pean, 1996; 2013).

Отметим, что педагоги со средним уровнем склонности к физической агрессии значимо выше оценивают опыт столкновения с игнорированием в рамках образовательного процесса, нежели педагоги с низким уровнем физической агрессии. При этом следует отметить отсутствие значимых различий между группами педагогов со средним и низким уровнями физической агрессии и педагогами с высоким уровнем. Повышение уровня агрессии может быть показателем наличия фрустрации педагогов при столкновении с проблемным поведением учащихся и отсутствии адекватных копинг-стратегий и технологий. Рассмотрим несколько подробнее указанную интерпретацию: согласно гипотезе фрустрации–агрессии (Dollard, Doob, Miller, Mowrer, Sears, 1939; Miller, 1941) агрессия является реакцией на фрустрацию; таким образом, проблемное поведение учащихся, в частности игнорирование, негативное отношение, столкновение с прямыми или косвенными проявлениями агрессии может выступить фрустрирующим фактором и иметь своим следствием повышение уровня готовности педагога к агрессии. Критикуя гипотезу фрустрации–агрессии в ее исходном виде, Л. Берковицем было сформулировано следующее дополнение: послы к агрессии интенсифицируют агрессивную реакцию на наличие некоторого барьера, препятствующего достижению цели (Бэрон, Ричардсон, 2014, с. 52; Berkowitz, 1988). Можно предположить, что подобным «барьером» в ситуациях столкновения с проблемным поведением учащихся выступает отсутствие адекватных копинг-стратегий или же некоторых алгоритмов, прописывающих план действий в ситуациях модерации конфликтов с учащимися.

В контексте склонности педагогов к гневу были выявлены следующие значимые различия: педагоги с низким уровнем склонности к гневу значительно ниже оценивают опыт столкновения с негативным отношением, нежели педагоги со средним и высоким уровнями гнева. Также педагоги с низким уровнем склонности к гневу значительно ниже оценивают опыт столкновения с игнорированием в рамках образовательного процесса со стороны учащихся, нежели педагоги со средним и высоким уровнями гнева. Полученный результат может быть проинтерпретирован в контексте связи гнева и эмпатии (Blair, 2018; Xiao et al., 2021): в ряде исследований показано, что эмпатия и гнев являются «социальными эмоциями», модулирующими риск агрессивного поведения. В данном контексте мы можем предположить, что у педагогов при возрастании уровня гнева снижается вероятность эмпатичного отношения к учащимся, что в итоге сказывается на более высоких показателях восприятия столкновений с негативным отношением и игнорированием в свой адрес.

В контексте склонности педагогов к враждебности были выявлены следующие значимые различия: педагоги с низким уровнем склонности к враждебности значительно ниже оценивают опыт столкновения с негативным отношением в свой адрес, нежели педагоги со средним и высоким уровнями враждебности. Педагоги с высоким уровнем склонности к враждебности значительно выше оценивают опыт столкновения с прямой агрессией в свой адрес, нежели педагоги со средним и низким уровнями выраженности показателя «враждебность». Педагоги с низким уровнем враждебности значительно ниже оценивают опыт столкновения с игнорированием по сравнению с педагогами со средним уровнем враждебности. Данный результат можно рассмотреть с позиции социально-перцептивных механизмов агрессии. То есть педагоги с высоким уровнем враждебности более склонны интерпретировать действия учащихся как негативные или деструктивные, тем самым приписывая им склонность к негативному отношению и проблемному поведению, несмотря на то что это поведение может таковым и не являться. Здесь стоит учесть и наличие обратного процесса. Так, например, в исследовании, проведенном в Италии, было выяснено, что учителя не склонны воспринимать собственное поведение как эмоционально оскорбительное, в то время как учащиеся воспринимают это поведение как жестокое обращение (Longobardi, Iotti, Jungert, Settanni, 2018). Иными словами, формы взаимодействия, которые педагогом считаются правильными директивами, учащимися могут восприниматься как враждебные и, соответственно, вызывать ответную деструктивную реакцию, что и провоцирует более частое столкновение педагогов с высоким уровнем враждебности с подростковой агрессией. Здесь важно отметить субъективность интерпретации поведения участников коммуникации. Те действия, которые человек может расценивать как угрожающие, в действительности таковыми могут не являться (Реан, 2013).

Рассмотренную тенденцию к повышению вероятности восприятия агрессии в свой адрес при возрастании уровня различных компонентов

агрессивности также можно проинтерпретировать в контексте эффекта Розенталя (Реан, Коломинский, 2000): педагоги, обладающие более высоким уровнем готовности к агрессии, склонны приписывать и «находить» враждебные проявления в нейтральном поведении учащихся.

С другой стороны, как было указано выше, агрессивность педагогов в связи с восприятием проблемного поведения может также указывать на отсутствие однозначных алгоритмов работы в проблемных ситуациях и, как следствие, вызывать фрустрацию и тревогу, возникающую в этих случаях. По данным исследования (Реан, Коновалов, 2021), подавляющее большинство педагогов испытывают тревогу и страх в ситуациях столкновения с проблемным поведением учащихся. При этом, согласно исследованию РАО¹, педагоги-психологи чаще всего работают с учащимися, характеризующимися склонностью к девиантному поведению или же пострадавшими от последствий вовлечения в подобные ситуации. При этом у половины школьных педагогов-психологов стаж работы не достигает пяти лет. Учитывая указанный контекст, необходимо отметить, что необходимость в специальных программах повышения квалификации педагогических работников, нацеленных на формирование компетенций в области профилактики девиантного поведения, остается крайне актуальной.

Заключение

Подростковая агрессия в отношении учителя является крайне актуальной и распространенной проблемой во всем мире, ведь педагогическая деятельность является одним из самых напряженных и стрессогенных занятий. Именно поэтому крайне необходимо углубленное изучение данной проблематики. Представленное исследование направлено на изучение частоты столкновений российских педагогов с проявлениями агрессивного поведения в свой адрес, а также на определение взаимосвязи показателей агрессивности педагогов и их субъективной оценки частоты проявлений подростковой агрессии.

По итогам рассмотрения результатов исследования можно обозначить следующую тенденцию: повышение уровня собственной агрессивности педагогов связано с увеличением вероятности столкновения с проблемным поведением со стороны учащихся. Указанная тенденция в большей степени характерна для описания вариации показателей в контексте параметров «физическая агрессия» и «враждебность». В случае параметра «гнев» только педагоги из группы с низким уровнем выраженности данного параметра сообщают о статистически более редком столкновении с различными проявлениями агрессии в свой адрес.

¹ Исследование РАО: Перед школьной психологической службой особенно остро встают вызовы «цифрового общества». 2021. URL: <http://rusacademdu.ru/news/issledovanie-rao-pered-shkolnoj-psixologicheskoy-sluzhboj-osobenno-ostro-vstayut-vyzovy-cifrovogo-obshhestva/> (дата обращения: 16.03.2022); РАО составила «портрет школьного психолога». 2021. URL: <https://psy.su/feed/9404/> (дата обращения: 16.03.2022).

Собственная агрессивность педагогов, в частности склонность к физической агрессии, гневу и враждебности, выступает фактором риска виктимизации педагогов – столкновений с негативным отношением, игнорированием, прямой и косвенной агрессией со стороны учащихся.

Данное исследование позволяет расширить представления о проблеме проявления подростковой агрессии в отношении учителя. Однако на сегодняшний день существует еще множество нерешенных вопросов, которые открывают иные направления исследований. Кроме того, одним из важных направлений является разработка профилактических мер по снижению агрессии в отношении педагогов, которые будут направлены на психолого-педагогическую работу не только с учениками, но и с педагогами, а именно повышение уровня их осведомленности о подростковой агрессии, способах реагирования на нее, а также развитие конструктивных способов взаимодействия и выражения агрессии. Психологические интервенции, направленные на развитие социально-эмоциональных навыков и контроля агрессии среди учащихся и учителей, должны акцентировать внимание на качестве отношений между ними, а также на поддержке позитивного управления поведением.

Литература

- Бордовская, Н. В., Реан, А. А. (2021). *Педагогика: учебное пособие*. СПб.: Питер.
- Бэрон, Р., Ричардсон, Д. (2014). *Агрессия*. СПб.: Питер.
- Ениколопов, С. Н., Цибульский, Н. П. (2007). Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри. *Психологический журнал*, 28(1), 115–124.
- Реан, А. А. (1996). Агрессия и агрессивность личности. *Психологический журнал*, 17(5), 3–18.
- Реан, А. А. (2013). *Психология личности*. СПб.: Питер.
- Реан, А. А., Егорова, А. В. (2021). Проявление подростковой агрессии в отношении учителя: распространенность, факторы, последствия, профилактика. *Национальный психологический журнал*, 2(42), 98–108. doi: 10.11621/nprj.2021.0209
- Реан, А. А., Коломинский, Я. Л. (2000). *Социальная педагогическая психология*. СПб.: Питер.
- Реан, А. А., Коновалов, И. А. (2021). Оценка педагогами подростковой агрессивности: социально-перцептивные аспекты и готовность к вмешательству. *Российский девiantологический журнал*, 1(2), 276–295. doi: 10.35750/2713-0622-2021-2-276-295
- Реан, А. А., Новикова, М. А. (2019). Буллинг в среде старшеклассников Российской Федерации: распространенность и влияние социоэкономических факторов. *Мир психологии*, 1, 165–177.
- Реан, А. А., Ставцев, А. А., Кузьмин, Р. Г. (2021). Позитивно-психологический подход как фактор стимулирования психологического благополучия и редуцирования рисков профессионального выгорания педагога. *Психология человека в образовании*, 3(4), 461–473. doi: 10.33910/2686-9527-2021-3-4-461-473
- Собкин, В. С., Фомиченко, А. С. (2012). Понимание учителями причин проявления агрессии учащихся к педагогу. В сб.: В. С. Собкин (ред.), *Социология образования. Труды по социологии образования* (с. 137–147). М.: Ин-т социологии образования.
- Соловьева, Т. С. (2018). Статус учителя в современном российском обществе. *Социальное пространство*, 1, 1–17. doi: 10.15838/sa/2018.1.13.3

Черненко, Ю. А., Сапрыкина, Д. И. (2018). Феномен буллинга в российских школах: учителя – жертвы. *Коммуникации. Медиа. Дизайн*, 3(2), 136–150.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

Поступила в редакцию 01.04.2022 г.; повторно 08.06.2022 г.;
принята 21.07.2022 г.

Реан Артур Александрович – руководитель Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения Московского педагогического государственного университета, заведующий кафедрой психологии воспитания и профилактики девиантного поведения Московского педагогического государственного университета, академик РАО, доктор психологических наук, профессор.

E-mail: prof.arthur.rean@gmail.com

Егорова Анна Викторовна – аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения Московского педагогического государственного университета, ассистент кафедры психологии воспитания и профилактики девиантного поведения Московского педагогического государственного университета.

E-mail: egrvan18@gmail.com

Коновалов Иван Александрович – аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения Московского педагогического государственного университета, старший преподаватель кафедры психологии воспитания и профилактики девиантного поведения Московского педагогического государственного университета.

E-mail: iv.kononov@yandex.ru

Кузьмин Роман Геннадьевич – аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения Московского педагогического государственного университета, ассистент кафедры психологии воспитания и профилактики девиантного поведения Московского педагогического государственного университета, магистр социологии.

E-mail: romquz@gmail.com

For citation: Rean, A. A., Egorova, A. V., Kononov, I. A., Kuz'min, R. G. (2022). Adolescent Aggression towards Teachers: Experience of Victimization and Connections with Personality Factors. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 85, 118–143. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/85/6

Adolescent Aggression towards Teachers: Experience of Victimization and Connections with Personality Factors

A.A. Rean¹, A.V. Egorova¹, I.A. Kononov¹, R.G. Kuz'min¹

¹ *Moscow Pedagogical State University 1/1 M. Pirogovskaya Str., Moscow, 119991, Russian Federation*

Abstract

Objective. This article is devoted to a theoretical and empirical study of the problem of aggression against teachers. Within the framework of the article, the following research questions were posed: what is the frequency of these manifestations of aggressive behavior toward Russian teachers? Is the frequency of these manifestations of aggression toward teachers related to the teachers characteristics, in particular, because of their own aggressiveness?

Methods. The study was implemented as an anonymous online survey, which included teachers from nine regions and five federal districts of the Russian Federation. The sample of respondents consisted of 5086 teachers. The vast majority of respondents were female (94%).

The Buss Perry Aggression Questionnaire (BPAQ) adapted by S.N. Enikolopov and N.P. Tsibulsky was used to assess the aggressiveness indicators of teachers. To assess the specifics of teachers' ideas about the problematic behavior of students, we used the questionnaire developed by the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior from Moscow State Pedagogical University. The Kruskal-Wallis and Tukey tests were used as the principal method of statistical data processing.

Results. Among the most common forms of aggressive behavior against teachers, the following stand out: systematic violation of discipline, ignoring and refusing to fulfill the requirements of a teacher. A tendency towards an increase in the probability of perceiving various manifestations of aggression against oneself with an increase in the level of various components of the teacher's aggressiveness (a tendency to physical aggression, anger and hostility) became apparent.

Discussion. The data obtained are considered in the context of various socio-psychological phenomena: projection, hostile attribution, the Rosenthal effect.

Conclusions. A connection was found between indicators of teachers' aggressiveness and their subjective assessment of the frequency of conflicts with adolescents. The relationships between teachers' propensity for physical aggression, anger and hostility with manifestations of aggression towards a teacher from students such as negative attitude, disregard, direct and indirect aggression.

Keywords: aggression; teachers; social cognition; teachers' victimization; anger, hostility

References

- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., et al. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(5), 442–449. doi: 10.1007/s00420-007-0170-7
- Benbenishty, R., Astor, R. A., López, V., Bilbao, M., & Ascorra, P. (2019). Victimization of teachers by students in Israel and in Chile and its relations with teachers' victimization of students. *Aggressive behavior*, 45(2), 107–119. doi: 10.1002/ab.21791
- Benbenishty, R., Daru, E. R., & Astor, R. A. (2022). An exploratory study of the prevalence and correlates of student maltreatment by teachers in Cameroon. *International Journal of Social Welfare*, 31(1), 22–32. doi: 10.1111/ijsw.12475
- Berg, J. K., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School psychology quarterly*, 31(1), 122. doi: 10.1037/spq0000132
- Berkowitz, L. (1988). Frustrations, appraisals, and aversively stimulated aggression. *Aggressive behavior*, 14(1), 3–11. doi: 10.1002/1098-2337(1988)14:1<3::AID-AB2480140103>3.0.CO;2-F
- Berlanda, S., Fraizzoli, M., de Cordova, F., & Pedrazza, M. (2019). Psychosocial risks and violence against teachers. Is it possible to promote well-being at work? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22), 4439. doi: 10.3390/ijerph16224439
- Beron, R., & Richardson, D. (2014). *Agressiya* [Aggression]. St. Petersburg: Piter.
- Blair, R. J. R. (2018). Traits of empathy and anger: implications for psychopathy and other disorders associated with aggression. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 373(1744), 20170155. doi: 10.1098/rstb.2017.0155
- Bordovskaya, N. V., & Rean, A. A. (2021). *Pedagogika* [Pedagogy]. St. Petersburg: Piter.
- Burton, P., & Leoschut, L. (2013). School Violence in South Africa. *Results of the 2012 National School Violence Study*, Centre for Justice and Crime Prevention, Monograph series, 12.

- Chernenko, Yu. A., & Saprykina, D. I. (2018). The Phenomenon of Bullying in Russian Schools: Teachers as Victims. *Kommunikatsii. Media. Dizayn – Communications. Media. Design*, 3(2), 136–150. (In Russian).
- Cemaloglu, N. (2007). The exposure of primary school teachers to bullying: An analysis of various variables. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(6), 789–802. doi: 10.2224/sbp.2007.35.6.789
- Chen, J. K., & Astor, R. A. (2008). Students' reports of violence against teachers in Taiwanese schools. *Journal of School Violence*, 8(1), 2–17. doi: 10.1080/15388220802067680
- Dolev-Cohen, M., & Levkovich, I. (2021). Teachers' responses to face-to-face and cyberbullying of colleagues by others in Israeli schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(sup1), S153–S165. doi: 10.1080/21683603.2020.1772159
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939) *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press
- Emmerová, I., & Kohútová, J. (2017). Manifestations of pupil aggression towards teachers in elementary and secondary schools. *The New Educational Review*, 50(4), 17–25. doi: 10.15804/ner.2017.50.4.01
- Enikolopov, S. N., & Tsiulskiy, N. P. (2007). Psikhometricheskii analiz russkoyazychnoy versii Oprosnika diagnostiki agressii A. Bassa i M. Perri [Psychometric analysis of the Russian version of the A. Bass and M. Perry Aggression Diagnostic Questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 28(1), 115–124.
- Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., Reddy, L. A., & Reynolds, C. R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist*, 68, 75–87. doi: 10.1037/a0031307
- Frank, T. J., Powell, M. G., View, J. L., Lee, C., Bradley, J. A., & Williams, A. (2021). Exploring racialized factors to understand why Black mathematics teachers consider leaving the profession. *Educational Researcher*, 50(6), 381–391. doi: 10.3102/0013189X21994498
- Hellfeldt, K., Andershed, H., Göransson, S., Meehan, A., & Sverke, M. (2018). Teacher-victimization in Swedish schools: Identification of risk factor. In *6th European Association for Forensic Child & Adolescent Psychiatry, Psychology & Other Involved Professions Congress (EFCAP 2018). Young victims and young offenders. Prevention and intervention within families and institutions, Venice, Italy, June 20–22, 2018*.
- Huang, F. L., Eddy, C. L., & Camp, E. (2020). The role of the perceptions of school climate and teacher victimization by students. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(23–24), 5526–5551. doi: 10.1177/0886260517721898
- Irwin, V., Wang, K., Cui, J., Zhang, J., & Thompson, A. (2021). *Report on indicators of school crime and safety: 2020*. [s.l.: s.n.]
- Jackson, J., & Stevens, T. (2022). Predicting Teachers' Job Satisfaction from Student Aggression Toward Teachers and Related Trauma. *Contemporary School Psychology*, 1–12. doi: 10.1007/s40688-022-00409-5
- Kauppi, T., & Pörhölä, M. (2012). School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 1059–1068. doi: 10.1016/j.tate.2012.05.009
- Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2017). Specifics of cyberbullying of teachers in Czech schools – a national research. *Informatics in Education*, 16(1), 103–120. doi: <http://doi.org/10.15388/infedu.2017.06>
- Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T., & Settanni, M. (2018). Student–teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of Adolescence*, 63, 1–10. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.12.001
- Longobardi, C., Settanni, M., Prino, L. E., & Gastaldi, F. G. M. (2018). Emotionally abusive behavior in Italian middle school teachers as identified by students. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(8), 1327–1347. doi: 10.1177/0886260515615144

- López, V., Benbenishty, R., Astor, R. A., Ascorra, P., & González, L. (2020). Teachers victimizing students: Contributions of student-to-teacher victimization, peer victimization, school safety, and school climate in Chile. *American Journal of Orthopsychiatry*, 90(4), 432–444. doi: 10.1037/ort0000445
- Maja, L., Siniša, O., & Vesna, B. (2013). Violence against teachers—rule or exception? *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 1(2), 6–15.
- Martinez, A., McMahon, S. D., Espelage, D., Anderman, E. M., Reddy, L. A., & Sanchez, B. (2016). Teachers' experiences with multiple victimization: Identifying demographic, cognitive, and contextual correlates. *Journal of School Violence*, 15(4), 387–405. doi: 10.1080/15388220.2015.1056879
- McMahon S.D., Martinez A., Espelage D., Rose C., Reddy L.A., Lane K., ... Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools*, 51(7), 753–766. doi: 10.1002/pits.21777
- McMahon, S. D., Peist, E., Davis, J. O., Bare, K., Martinez, A., Reddy, L. A., ... & Anderman, E. M. (2020). Physical aggression toward teachers: Antecedents, behaviors, and consequences. *Aggressive behavior*, 46(1), 116–126. doi: 10.1002/ab.21870
- Miller, N. E. (1941). I. The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48(4), 337–342. doi: 10.1037/h0055861
- Mooij, T. (2011). Secondary school teachers' personal and school characteristics, experience of violence and perceived violence motives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(2), 227–253. doi: 10.1080/13540602.2011.539803
- Moon, B., McCluskey, J., & Morash, M. (2019). Aggression against Middle and High School Teachers: Duration of Victimization and Its Negative Impacts. *Aggressive Behavior*, 45, 517–526. doi: 10.1002/ab.21840
- R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Retrieved from <https://www.R-project.org/>.
- Rean, A. A. (1996). Aggressiya i agressivnost' lichnosti [Aggression and aggressiveness of the individual]. *Psikhologicheskij zhurnal*, 17(5), 3–18.
- Rean, A. A. (2013). *Psikhologiya lichnosti* [Psychology of Personality]. St. Petersburg: Piter.
- Rean, A. A., & Egorova, A. V. (2021). Adolescent aggressiveness towards teacher: frequency, factors, consequences, prevention. *Natsional'nyy psikhologicheskij zhurnal – National Psychological Journal*, 2(42), 98–108. (In Russian). doi: 10.11621/npj.2021.0209
- Rean, A. A., & Kolomin'skiy, Ya. L. (2000). *Sotsial'naya pedagogicheskaya psikhologiya* [Social Pedagogical Psychology]. St. Petersburg: Piter.
- Rean, A. A., & Konovalov, I. A. (2021). Otsenka pedagogami podrozkovoy agressivnosti: sotsial'no-pertseptivnye aspekty i gotovnost' k vmeshatel'stvu [Evaluation of adolescent aggressiveness by teachers: social-perceptual aspects and readiness for intervention]. *Rossiyskiy deviantologicheskij zhurnal*, 1(2), 276–295. doi: 10.35750/2713-0622-2021-2-276-295
- Rean, A. A., & Novikova, M. A. (2019). Bulling v srede starsheklassnikov Rossiyskoy Federatsii: rasprostranennost' i vliyaniye sotsioekonomicheskikh faktorov [Bullying among high school students in the Russian Federation: prevalence and impact of socioeconomic factors]. *Mir psikhologii*, 1, 165–177.
- Rean, A. A., Stavtsev, A. A., & Kuzmin, R. G. (2021). Positive psychology approach as a factor of stimulating psychological well-being and reducing the risks of professional burnout of a teacher. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii – Psychology in Education*, 3(4), 461–473. (In Russian). doi: 10.33910/2686-9527-2021-3-4-461-473
- Santos, A., & Tin, J. J. (2018). The nature, extent and impact of educator targeted bullying on school teachers in West Malaysia. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(5), 543–556. doi: 10.1080/03069885.2016.1245410
- Sobkin, V. S., & Fomichenko, A. S. (2012). Ponimanie uchitelyami prichin proyavleniya ag-ressii uchashchikhsya k pedagogu [Teachers' understanding of the reasons for the manifestation of aggression of students towards the teacher]. In V. S. Sobkin (Ed.), *Sotsiologiya obrazovaniya. Trudy po sotsiologii obrazovaniya* [Sociology of education.

- Proceedings in the sociology of education]. (pp. 137–147). Moscow: Institute of Sociology of Education.
- Solovieva, T. S. (2018). The Status of a Teacher in the Modern Russian Society. *Sotsial'noe prostranstvo – Social Area*, 1, 1–17. (In Russian). doi: 10.15838/sa/2018.1.13.3
- Tuente, S. K., Bogaerts, S., & Veling, W. (2019). Hostile attribution bias and aggression in adults—a systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 46, 66–81. doi: 10.1016/j.avb.2019.01.009
- Wei, C., Gerberich, S.G., Alexander, B.H., Ryan, A.D., Nachreiner, N.M., & Mongin, S.J. (2013). Work-related violence against educators in Minnesota: Rates and risks based on hours exposed. *Journal of Safety Research*, 44, 73–85. doi: 10.1016/j.jsr.2012.12.005
- Wickham, H., Francois, R., Henry, L., & Muller, K. (2021). *dplyr: A Grammar of Data Manipulation. R package version 1.0.7*. Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=dplyr>
- Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant graphics for data analysis*. Springer.
- Wickham, H., & Bryan, J. (2019). *readxl: Read Excel Files. R package version 1.3.1*. Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=readxl>
- Wilson, C. M., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence against teachers: Prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12), 2353–2371. doi: 10.1177/0886260510383027
- Winding, T. N., Aust, B., & Andersen, L. P. S. (2022). The association between pupils' aggressive behaviour and burnout among Danish school teachers—the role of stress and social support at work. *BMC public health*, 22(1), 1–12. doi: 10.1186/s12889-022-12606-1
- Xiao, W., Lin, X., Li, X., Xu, X., Guo, H., Sun, B., & Jiang, H. (2021). The Influence of Emotion and Empathy on Decisions to Help Others. *SAGE Open*, 11(2), 21582440211014513. doi: 10.1177/21582440211014513
- Yang, C., Jenkins, L., Fredrick, S. S., Chen, C., Xie, J. S., & Nickerson, A. B. (2019). Teacher victimization by students in China: A multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 45(2), 169–180. doi: 10.1002/ab.21806
- Žunić-Pavlović, V., Pavlović, M., & Kaljača, S. (2018). Student's violent behavior directed against teachers in secondary school. *Nastava i vaspitanje*, 67(3), 489–505. doi: 10.5937/nasvas1803489Z

Received 01.04.2022; Revised 08.06.2022;

Accepted 21.07.2022

Arthur A. Rean – Head of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, MPGU; Head of the Department of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior, MPGU; Academician of Russian Academy of Education. D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: prof.arthur.rean@gmail.com

Anna V. Egorova – Research Analyst, Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, MPGU; Assistant, Department of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior, MPGU.

E-mail: egrvan18@gmail.com

Ivan A. Kononov – Research Analyst, Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, MPGU; Senior Lecturer, Department of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior, MPGU.

E-mail: iv.kononov@yandex.ru

Roman G. Kuz'min – Research Analyst, Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, MPGU; Assistant, Department of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior, MPGU.

E-mail: romquz@gmail.com

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.73

АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ МОДЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО У ДЕТЕЙ В БИОЛОГИЧЕСКИХ СЕМЬЯХ И ДОМЕ РЕБЕНКА¹

Р.Ж. Мухамедрахимов¹, Д.И. Кагарманов¹, Е.А. Сергиенко²

¹ Санкт-Петербургский государственный университет, Россия, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9

² Институт психологии Российской академии наук, Россия, 129366, Москва, ул. Ярославская д. 13, к.1

Резюме

Настоящая работа посвящена изучению проявлений модели психического у детей раннего и дошкольного возраста, воспитывающихся в институциональном и семейном социально-эмоциональном окружении. Цель работы – сравнительное исследование структуры связей показателей модели психического у детей в доме ребенка по сравнению со структурой у сверстников из биологических семей. Участниками исследования были дети из социально-эмоционально депривационных условий дома ребенка ($n = 50$; $M = 2,18$, $SD = 0,92$ лет) и дети без опыта институционализации, воспитывающиеся в биологических семьях ($n = 50$; $M = 2,37$, $SD = 0,92$ лет). Для оценки модели психического использовались показатели, выделенные из раздела личностно-социального развития метода BDI (Battelle Developmental Inventory), проведенного в том числе с использованием информации от ухаживающих за детьми близких взрослых. В результате исследования обнаружено, что факторная структура показателей модели психического у детей из дома ребенка отличается от структуры у детей из биологических семей. Среди факторов, полученных в группе детей из дома ребенка, не наблюдается фактора, представляющего у семейных детей становление комплексной модели психического, сочетающего понимание взрослого с пониманием себя, своего взаимодействия со сверстниками, чувств по отношению к ним. Полученные результаты обсуждаются с учетом литературных данных о важности ближайшего социального окружения для понимания и атрибутирования ребенком собственных психических состояний и психических состояний других. Данные работы свидетельствуют о значительных сложностях становления комплексной и компетентной модели психического у детей, воспитывающихся в социально-эмоционально депривационных условиях дома ребенка, а также о необходимости структурных изменений и реализации в учреждении программы обучения персонала, направленной на повышение чувствительности и стабильности ухаживающих за детьми близких взрослых. В заключение подчеркивается отражение в структуре модели психического специфики социально-эмоционального окружения детей и отме-

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00626, <https://rscf.ru/project/22-28-00626/>

чается перспективность использования информации, полученной от близких взрослых, для оценки модели психического у детей.

Ключевые слова: модель психического; дети; биологическая семья; дом ребенка; социально-эмоциональная депривация

Введение

Модель психического – это способность, позволяющая человеку воспринимать, понимать и атрибутировать собственные психические состояния и психические состояния другого человека (Astington, Hughes, 2013). Изменение модели психического происходит в течение всей жизни человека, однако наиболее важным для ее становления считается возрастной период до 4–5 лет. Анализ литературы свидетельствует о большом вкладе формирования чтения психических состояний в освоение ребенком социального мира, понимание социальных воздействий и взаимодействий, успешность коммуникации (Сергиенко, Уланова, Лебедева, 2020). Результаты исследований свидетельствуют, что одним из наиболее важных факторов становления модели психического у детей являются качество его семейного окружения (Hughes, Devine, 2016), социально-экономическая ситуация в семье (Selcuk, Brink, Ekerim, Wellman, 2018). Так, использование матерью словаря психических состояний на ранних этапах предсказывает не только понимание психического мира ребенком, но и использование им ментальных слов, показателей социальной адаптации и поведенческих трудностей в период среднего детства (Carr, Slade, Yuill, Sullivan, Ruffman, 2018). Чувствительность родителей к внутреннему миру ребенка и частота использования ментального словаря в разговоре с ним, по-видимому, являются взаимодополняющими факторами, предсказывающими понимание психического мира детьми в более позднем возрасте (Laranjo, Bernier, Meins, Carlson, 2014). Изучение аспектов модели психического у детей, воспитывающихся в неблагоприятных условиях семьи с проявлением насилия и жестокого обращения, свидетельствует о снижении социального понимания, особенно у младших дошкольников (Luke, Banerjee, 2013), и в целом о задержке развития модели психического независимо от хронологического возраста и показателей социально-экономической ситуации в семье (Cicchetti, Rogosch, Maughan, Toth, Bruce, 2003).

Исследования влияния материнской депривации на развитие модели психического на примере детей с опытом проживания в детских сиротских учреждениях, принятых на воспитание в семьи усыновителей, обнаружили взаимосвязь длительности институционализации (возраста, в котором ребенок был принят в семью) и выраженности дефицита понимания ментального мира (Colvert et al., 2008; Сергиенко, 2015). В частности, дети, усыновленные из сиротских учреждений Румынии в семьи Великобритании, демонстрировали дефицит решения задач на понимание лжи, белой лжи и намеренной лжи, и этот дефицит был сильнее у тех, кто подвергался институциональной депривации более 6 месяцев (Rutter, Sonuga-Barke,

Castle, 2010). В возрасте 6–7 лет усыновленные дети, имевшие опыт институционализации около 6 месяцев и принятые в семью в 12–36 месяцев, хуже выполняли классические задачи на неверное мнение, но не отличались в распознавании эмоций от детей, усыновленных из семей, и детей, от рождения воспитывающихся в семьях биологических родителей (Tarullo, Bruce, Gunnar, 2007). Исследователи делают вывод о влиянии наблюдающегося в учреждениях глубокого дефицита раннего опыта взаимодействия с близким взрослым на нарушение развития у детей совместного внимания и, соответственно, понимания того, что другие люди имеют ментальные состояния (Charman et al., 2001).

Анализ данных литературы свидетельствует, что при наличии информации о модели психического у детей, воспитывающихся в семьях, в том числе детей с опытом институционализации, принятых на воспитание в замещающие семьи, количество работ, направленных на исследование специфики формирования модели психического у детей, проживающих в сиротских организациях, ограничено. Согласно немногочисленным данным в этой области, при объяснении причин событий дети-сироты выбирают физическую причинность, тогда как семейные дети – ментальную (Сергиенко, 2015). Воспитанники детских домов Нидерландов в 7, 11 и 15 лет не отличались от сверстников, воспитывающихся в семьях, в идентификации эмоций и понимании влияния эмоций на другие психические процессы (Terwogt, Schene, Koops, 1990), однако они менее внимательны к собственным эмоциям и к эмоциям других людей, чем их ровесники из семей (Сергиенко, 2015). Дети из сиротских учреждений Турции имели более низкий уровень становления модели психического по сравнению со сверстниками из семей, в том числе с низким социально-экономическим статусом (Selcuk, Yucel, 2017).

Изучение модели психического построено на анализе отдельных ее компонентов и в основном осуществляется экспертами при использовании выверенных лабораторных методов с предоставлением ребенку возможности решать батареи соответствующих задач. Несмотря на распространенное использование лабораторных методов для изучения модели психического, проведенный недавно анализ их валидности при исследовании детей показал практическое отсутствие значимых связей между результатами выполнения различных задач (Warnell, Redcay, 2019). Кроме того, при всех преимуществах экспертной оценки компонентов модели психического, она не дает возможности учитывать информацию, проявляющуюся в повседневном поведении и социально-эмоциональном взаимодействии детей с ухаживающими за ними взрослыми и другими детьми (Tahiroglu et al., 2014; Уланова, 2021). Согласно авторам, этот пробел можно восполнить при использовании опроса взрослых, наблюдающих за ребенком каждый день, – родителей, а также воспитателей детских учреждений. Успешная попытка разработки опросника по оценке представления о социальном понимании ребенка с сопоставлением полученных данных с результатами экспертного использования батареи тестов была проведена международ-

ной научной группой (Tahiroglu et al., 2014), а также в поисковом исследовании сотрудников Института психологии РАН (Уланова, 2021). При положительном результате такой подход позволил бы провести исследование модели психического у детей, проживающих в условиях, ограничивающих использование выверенных лабораторных методов, а также широко изучить ее взаимосвязь с другими показателями развития и поведения ребенка.

Таким образом, в научной литературе имеются данные о становлении модели психического у семейных детей, в том числе детей с опытом институционализации, принятых на воспитание в семьи усыновителей, однако ограничена информация о формировании понимания ребенком психических состояний себя и другого при проживании в социально-эмоционально депривационных условиях сиротского учреждения. Кроме того, отсутствует сравнительная информация о модели психического у детей раннего возраста, проживающих в условиях сиротского учреждения, выделенная по результатам их обследования с привлечением информации, полученной от ухаживающих за ними близких взрослых. В связи с этим целью представленной работы являлось сравнение факторной структуры показателей модели психического у детей, воспитывающихся в доме ребенка, и детей из биологических семей. Для достижения поставленной цели были решены следующие основные задачи: для оценки модели психического использовать широко применяемый для детей в семьях и домах ребенка метод оценки развития в раннем и дошкольном возрасте с экспертным выделением из него пунктов, соответствующих показателям модели психического; провести изучение структуры связей выделенных показателей модели психического у детей, воспитывающихся в доме ребенка и биологических семьях, с использованием факторного анализа результатов их обследования. На основании анализа данных литературы мы предположили, что факторная структура показателей модели психического у детей из дома ребенка имеет существенные отличия от факторной структуры у детей из биологических семей.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось в биологических семьях (БС) и одном из домов ребенка (ДР) г. Санкт-Петербурга.

Участники исследования. Группу детей из БС составили 50 типично развивающихся детей без опыта институционализации в возрасте в среднем по группе $M (SD) = 2,37 (0,92)$ лет (от 1,1 до 4,4 лет). Группа детей из ДР включала 50 детей в возрасте $M (SD) = 2,18 (0,92)$ лет (от 0,9 до 4,2) без влияющих на развитие медицинских и биологических факторов риска. На время проведения обследования условия проживания детей в ДР характеризовались адекватными медицинским уходом, санитарно-гигиеническими условиями и питанием, однако депривационным социально-эмоциональным окружением, связанным с большими по числу детей и однородными по возрасту и уровню развития группами детей, посменной работой группового

персонала без наличия сотрудников, выделенных для выполнения роли близких для детей взрослых, и частой сменой окружения в связи с переводом детей из группы в группу (Muhamedrahimov, 1999; McCall et al., 2019; The St. Petersburg-USA Orphanage Research Team, 2008).

Методика исследования. Для оценки показателей модели психического использовались пункты раздела личностно-социального развития метода BDI (Newborg, Stock, Wnek, Guidubaldi, Svinicki, 1988; Черного и др., 2017), использованного для изучения развития детей, воспитывающихся как в семьях, так и в условиях дома ребенка (Hawk et al., 2018; The St. Petersburg-USA Orphanage Research Team, 2008). Из 85 пунктов, предназначенных для оценки личностно-социального развития детей в возрасте до 8 лет (по подразделам взаимодействия со взрослым, выражения чувств, общего представления о себе, взаимодействия со сверстниками, копинга и социальной роли), были выделены пункты, соответствующие, согласно экспертной оценке Е.А. Сергиенко, показателям модели психического. После сокращения дублирующих оценку развития показателей и показателей с нулевой дисперсией результатов, по которым все дети в группе были оценены одинаково, общее число включенных в факторный анализ пунктов снизилось до 39. В соответствии с BDI выполнение ребенком каждого пункта оценивалось по шкале: 0 (отсутствие проявлений), 1, 2 (проявление в полной мере).

Процедура исследования. Обследование детей из БС проводилось во время домашнего визита, детей в ДР – в специально выделенной диагностической комнате дома ребенка. Во время проведения обследования ребенка сопровождала мать (в БС) или сотрудник, ухаживающий за детьми в группе (в ДР). Оценка развития по методу BDI проводилась прошедшими обучение специалистами, чьи результаты обследования детей совпадали между собой и с экспертными оценками на уровне не менее 80%.

Анализ данных. Для изучения структуры связи показателей модели психического был проведен эксплораторный факторный анализ по методу главных компонент с использованием вращения варимакс и критерия Кетелла – раздельно для детей, воспитывающихся в БС и ДР. Расчеты проведены с использованием программы IBM SPSS Statistics 27.

Результаты исследования

При изучении результатов факторного анализа соблюдалось условие представления показателя развития только в одном из выделенных факторов. В отдельных случаях при высоких значениях факторной нагрузки (выше 0,5) указывались показатели, вошедшие в два фактора. Результаты факторного анализа представлены в таблице.

В биологических семьях. Учитывая величину собственных значений каждого фактора, в группе детей из БС было выделено пять факторов, объясняющих после ротации 65,3% совокупной дисперсии переменных. В первый фактор, объясняющий 20,9% дисперсии, с высокими нагрузками вошли следующие показатели: «Следует правилам поведения на занятиях»

(значение факторной нагрузки, равное 0,848); «Подчиняется указаниям взрослых» (0,772); «Имитирует и изображает взрослого в игре» (0,752); «Знает свое имя и фамилию» (0,752); «Пытается утешать расстроенных ровесников» (0,751); «Изображает взрослых, героев и т.д. в игре» (0,705); «Понимает, когда другому нужна помощь» (0,699); «Призывает взрослых обратить внимание на его действия» (0,695); «Определяет выражение основных эмоций» (0,644); «Знает, сколько ему лет» (0,642); «Ребенок позитивно говорит о себе» (0,618); «Взаимодействует с другими детьми» (0,615); «Использует личное местоимение или свое имя» (0,567). Исходя из комплексного объединения в первом факторе большого числа показателей самых различных сторон модели психического, отражающих с наибольшими факторными нагрузками понимание взрослого (правила и указания взрослого, а также представление о взрослом в игре), а также понимание себя, своего взаимодействия со сверстниками, чувств по отношению к ним, он был назван «Компетентное понимание взрослого, себя и сверстников».

Результаты факторного анализа показателей модели психического у детей в биологических семьях (БС) и доме ребенка (ДР)

Показатели модели психического из подразделов личностно-социального развития методики BDI (Newborg et al., 1988; Черного и др., 2017)		БС					ДР		
		Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5	Ф1	Ф2	Ф3
Выражение чувств	Ребенку нравится играть с другими детьми		0,644					0,642	
	Любит, чтобы ему читали простые истории		0,712					0,821	
	Ребенок проявляет симпатию к другому ребенку		0,728					0,595	
	Ребенок проявляет энтузиазм в игре или работе		0,739					0,802	
	Пытается утешать расстроенных ровесников	0,751						0,658	
	Описывает свои чувства								0,981
Общее представление о себе	Проявляет чувство собственности							0,672	
	Узнает свое отражение в зеркале							0,828	
	Демонстрирует гордость за свои достижения		0,599				0,549	0,631	
	Использует личное местоимение или свое имя	0,567	0,527				0,734		
	Ребенок позитивно говорит о себе	0,618					0,787		
	Знает, сколько ему лет	0,642					0,884		
	Призывает взрослых обратить внимание на его действия	0,695					0,777		
	Знает свое имя и фамилию	0,752					0,724		
	Самоутверждается социально допустимыми способами				0,780				0,520
	Выступает перед окружающими			0,626			0,820		

Окончание таблицы

Показатели модели психического из подразделов личностно-социального развития методики BDI (Newborg et al., 1988; Черного и др., 2017)		БС					ДР		
		Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5	Ф1	Ф2	Ф3
Взаимодействие со сверстниками	Ребенок имитирует в игре других детей		0,691					0,938	
	Играет отдельно, находясь с другими детьми		0,727					0,733	
	Может играть рядом с другим ребенком		0,716					0,905	
	Взаимодействует с другими детьми	0,615					0,765		
	Сотрудничает с детьми в общих действиях			0,902			0,748		0,514
	Играет по очереди и делится игрушками				0,660		0,733		
	Иницирует социальные контакты				0,750		0,870		
	Ребенок участвует в соревнованиях с детьми			0,850			0,645		
	Использует сверстников для помощи				0,772				0,805
	Делится и соглашается с идеями других			0,900			0,634		0,525
	Играет роль лидера с ровесниками			0,680	0,650				0,652
Копинг	Следует указаниям о рутинных действиях							0,797	
	Подчиняется указаниям взрослых	0,772						0,697	
	Следует правилам поведения на занятиях	0,848						0,704	
	Ищет решения проблем без взрослых					0,891			0,981
	Справляется с критикой, дразнилками					0,890			0,981
	Участвует в новых действиях и ситуациях					0,893			0,981
	Использует взрослого, чтобы справиться с агрессией					0,513			0,981
Социальная роль	Изображает взрослых, героев и т.д. в игре	0,705					0,684	0,573	
	Определяет выражение основных эмоций	0,644							
	Имитирует и изображает взрослого в игре	0,752					0,726		
	Понимает, когда другому нужна помощь	0,699					0,514		
	Демонстрирует моральную ответственность								0,981

Во второй фактор с дисперсией 14,6% вошли показатели «Ребенок проявляет энтузиазм в игре или работе» (0,739); «Ребенок проявляет симпатию к другому ребенку» (0,728); «Играет отдельно, находясь с другими детьми» (0,727); «Может играть рядом с другим ребенком» (0,716); «Любит, чтобы ему читали простые истории» (0,712); «Ребенок имитирует в игре других детей» (0,691); «Ребенку нравится играть с другими детьми» (0,644); «Демонстрирует гордость за свои достижения» (0,599); «Использует личное местоимение или свое имя» (0,527). Этот фактор объединил показатели таких подразделов, как «выражение чувств», «взаимодействие со сверстниками», «общее представление о себе», и не включил показатели подразделов «копинг» и «социальная роль». Исходя из содержания показателей, которые прежде всего отражают понимание детьми выражения чувств в сочетании с простыми формами взаимодействия со сверстниками, фактор был назван «Выражение чувств во взаимодействии со сверстниками».

В третий фактор, объясняющий 10,9% дисперсии переменных, вошли показатели «Сотрудничает с детьми в общих действиях» (0,902); «Делится и соглашается с идеями других» (0,900); «Ребенок участвует в соревнованиях с детьми» (0,850); «Играет роль лидера с ровесниками» (0,680); «Выступает перед окружающими» (0,626). Данный фактор объединил показатели из подраздела «взаимодействие со сверстниками» и один показатель из подраздела «общее представление о себе». В соответствии с содержанием вошедших в фактор показателей, отражающих более сложные формы взаимодействия со сверстниками, он был назван «Понимание себя в развитии взаимодействия со сверстниками».

Четвертый фактор с дисперсией 10,0% включил в себя показатели «Самоутверждается социально допустимыми способами» (0,780); «Использует сверстников для помощи» (0,772); «Иницирует социальные контакты» (0,750); «Играет по очереди и делится игрушками» (0,660); «Играет роль лидера с ровесниками» (0,650). Данный фактор, как и предыдущий, объединил в себе часть показателей подраздела «взаимодействие со сверстниками» и один показатель из подраздела «общее представление о себе». Учитывая значения переменных, фактору было присвоено название «Самоутверждение во взаимодействии со сверстниками».

Пятый фактор, объясняющий после ротации 8,9% дисперсии переменных, включает в себя показатели «Участвует в новых действиях и ситуациях» (0,893); «Ищет решения проблем без взрослых» (0,891); «Справляется с критикой, дразнилками» (0,890); «Использует взрослого, чтобы справиться с агрессией» (0,513). Фактор объединил в себе показатели подраздела «копинг» и был назван «Совладание с ситуациями и чувствами».

Результаты дополнительного факторного анализа с присоединением к показателям модели психического возраста детей на время обследования свидетельствуют, что значение возраста вошло только в первый фактор (с факторной нагрузкой 0,578). При этом структура фактора и содержание вошедших в него показателей остались в основном без изменений.

В доме ребенка. Учитывая величину собственных значений каждого фактора, в группе детей из ДР было выделено три фактора, объясняющих после ротации 74,3% совокупной дисперсии переменных. В первый фактор, объясняющий 26,6% дисперсии, с высокими нагрузками вошли следующие показатели: «Знает, сколько ему лет» (0,884); «Иницирует социальные контакты» (0,870); «Выступает перед окружающими» (0,820); «Ребенок позитивно говорит о себе» (0,787); «Призывает взрослых обратить внимание на его действия» (0,777); «Взаимодействует с другими детьми» (0,765); «Сотрудничает с детьми в общих действиях» (0,748); «Использует личное местоимение или свое имя» (0,734); «Играет по очереди и делится игрушками» (0,733); «Имитирует и изображает взрослого в игре» (0,726); «Знает свое имя и фамилию» (0,724); «Изображает взрослых, героев и т.д. в игре» (0,684); «Ребенок участвует в соревнованиях с детьми» (0,645); «Делится и соглашается с идеями других» (0,634); «Демонстрирует гордость за свои достижения» (0,549); «Понимает, когда другому нужна помощь» (0,514). Этот фактор объединил показатели из подразделов «представление о себе», «взаимодействие со сверстниками» и «социальная роль» и не включил показатели подразделов «выражение чувств» и «копинг». Вошедшие в этот фактор показатели отражают представления детей о себе и взаимодействии со сверстниками в сочетании с развитым пониманием взрослых, проявляющимся в их имитировании и изображении. В соответствии с наполнением данный фактор был назван «Понимание себя, сверстников и взрослых».

Во второй фактор с 24,7% дисперсии вошли показатели «Ребенок имитирует в игре других детей» (0,938); «Может играть рядом с другим ребенком» (0,905); «Узнает свое отражение в зеркале» (0,828); «Любит, чтобы ему читали простые истории» (0,821); «Ребенок проявляет энтузиазм в игре или работе» (0,802); «Следует указаниям о рутинных действиях» (0,797); «Играет отдельно, находясь с другими детьми» (0,733); «Следует правилам поведения на занятиях» (0,704); «Подчиняется указаниям взрослых» (0,697); «Проявляет чувство собственности» (0,672); «Пытается утешать расстроенных ровесников» (0,658); «Ребенку нравится играть с другими детьми» (0,642); «Демонстрирует гордость за свои достижения» (0,631); «Ребенок проявляет симпатию к другому ребенку» (0,595); «Изображает взрослых, героев и т.д. в игре» (0,573). Данный фактор объединил показатели модели психического, отражающие «выражение чувств» и ранние проявления личностно-социального развития по таким подразделам, как «взаимодействие со сверстниками», «общее представление о себе», «копинг» и «социальная роль». Исходя из содержания и нагрузок вошедших во второй фактор показателей, он был назван «Начальное понимание сверстников, себя и своих чувств с соблюдением указаний взрослого».

В третий фактор, объясняющий 23,0% дисперсии, вошло несколько показателей с одинаково высокими нагрузками (0,981): «Описывает свои чувства», «Ищет решения проблем без взрослых», «Справляется с критикой, дразнилками», «Участвует в новых действиях и ситуациях», «Используй-

зует взрослого, чтобы справиться с агрессией», «Демонстрирует моральную ответственность», а также такие показатели, как «Использует сверстников для помощи» (0,805); «Играет роль лидера с ровесниками» (0,652); «Делится и соглашается с идеями других» (0,525); «Самоутверждается социально допустимыми способами» (0,520) и «Сотрудничает с детьми в общих действиях» (0,514). Исходя из содержания вошедших в фактор с наибольшими нагрузками показателей, включая описание собственных чувств и ответственности, проявление развитых форм копинга, использование сверстников для помощи и лидерство, он был назван «Понимание и совладание с ситуациями и чувствами во взаимодействии со сверстниками».

Результаты дополнительного анализа с присоединением к показателям модели психического возраста детей свидетельствуют, что значение возраста вошло в первый (с факторной нагрузкой 0,491) и второй (0,668) факторы. При этом структура и содержание факторов сохранились без значительных изменений.

Обсуждение результатов

Согласно результатам проведенного исследования показатели модели психического у детей, воспитывающихся в семьях биологических родителей, объединились в пять факторов. Первый, названный «Компетентное понимание взрослого, себя и сверстников», включил комплекс самых различных сторон модели психического, отражающих понимание взрослого, в том числе его указаний и правил, а также понимание себя, сверстников в процессе взаимодействия и выражение чувств по отношению к ним. Определено, что проявление показателей этого фактора положительно связано с возрастом детей. Второй фактор «Выражение чувств во взаимодействии со сверстниками» объединил прежде всего показатели, отражающие понимание детьми простых форм взаимодействия со сверстниками, с пониманием выражения чувств в виде проявления энтузиазма, симпатии к детям и гордости за свои достижения. В третий вошли показатели модели психического, отражающие более сложные формы взаимодействия со сверстниками в сочетании с проявлением понимания своей компетентности при выступлении перед окружающими, – «Понимание себя в развитом взаимодействии со сверстниками». Четвертый фактор объединил в себе проявление самоутверждения социально допустимыми способами с показателями взаимодействия со сверстниками – «Самоутверждение во взаимодействии со сверстниками». Пятый, названный «Совладание с ситуациями и чувствами», включил показатели модели психического, отражающие способность справляться со сложными ситуациями и критикой.

Результаты исследования группы детей раннего и раннего дошкольного возраста, воспитывающихся в семьях биологических родителей, свидетельствуют не только о проявлениях у них различных сторон модели психического, что соответствует литературным данным о становлении модели психического в этом возрастном диапазоне (Сергиенко и др., 2020; Тала-

нова, Сергиенко, 2012), но и о сложной многофакторной структуре связей ее показателей. Наибольший по объясненной дисперсии и комплексности входящих показателей первый фактор отражает важность различных сторон понимания взрослого (сочетание понимания идущих от взрослого правил и указаний с отражаемым в игре формированием образа взрослого) в понимании себя и своего взаимодействия с другими детьми. Поскольку исследование детей из семей проводилось в присутствии матери и во многом опиралось на мнение матери, структура данного фактора отражает признанную в литературе важность роли матери (Carr et al., 2018) и в целом семейного окружения (Hughes, Devine, 2016) в понимании ребенком психического мира. Полученные результаты свидетельствуют о критической важности ближайшего социального окружения для становления понимания ребенком не только своего психического состояния, но и психического состояния другого в лице близкого взрослого и сверстника. Данные об объединении показателей этого ведущего фактора с возрастом детей поддерживают результаты предыдущих исследований о динамике показателей модели психического, в том числе в раннем онтогенезе (Сергиенко и др., 2020). В дополнение к результатам ведущего первого фактора данные второго, третьего и четвертого факторов могут рассматриваться как свидетельство развития детьми понимания сверстников, проявляемое в различных формах взаимодействия с ними. Кроме того, эти факторы отражают становление детьми понимания себя как субъекта выражения чувств (согласно второму фактору), субъекта сложного взаимодействия (согласно третьему) и самоутверждения (согласно четвертому фактору). В пятом факторе проявилось становление у детей понимания себя как способного совладать с ситуациями и чувствами как с помощью близкого взрослого, так и самостоятельно. Возраст детей не вошел в факторы со второго по пятый, что может свидетельствовать о становлении выделенных в них показателей модели психического прежде всего в связи с окружением детей (при отраженном в первом факторе становлении понимания близкого взрослого), нежели в связи с биологическим возрастом.

По результатам обследования детей, проживающих в доме ребенка, показатели модели психического объединились в три фактора. Первый включил показатели, свидетельствующие о понимании детьми себя и своего взаимодействия со сверстниками, в сочетании с проявляющимися в игре показателями, отражающими понимание взрослых. В соответствии с наполнением этот фактор был назван «Понимание себя, сверстников и взрослых» и, несмотря на то что он отразил становление у детей из дома ребенка понимания себя и своего социального окружения, в отличие от первого фактора у семейных детей, не включил важные для компетентной модели психического показатели понимания себя как субъекта выражения чувств, способного к копингу, отражаемому в следовании указаниям взрослого и правилам. Отсутствие данных показателей в первом факторе и их вхождение в разных вариантах во второй («Начальное понимание сверстников, себя и своих чувств с соблюдением указаний взрослого») и третий («По-

нимание и совладание с ситуациями и чувствами во взаимодействии со сверстниками») факторы может свидетельствовать об испытываемых детьми в условиях дома ребенка значительных сложностях становления комплексной и компетентной модели психического.

Второй фактор включил показатели, отражающие понимание детьми своих ранних форм взаимодействия со сверстниками, представлений о себе, а также понимание и совладание с чувствами. Согласно содержанию фактора, выделенное понимание психического происходит прежде всего в условиях соблюдения правил и указаний со стороны взрослого, однако, в отличие от результатов первого фактора у семейных детей, без развитого (представленного имитированием и изображением взрослого в игре) образа взрослого. Вероятно, полученная факторная структура отражает особенности формирования модели психического у детей, воспитывающихся в доме ребенка в условиях, связанных с необходимостью соблюдения рутинных и режимных правил в большой группе детей при отсутствии взаимодействия с постоянным близким взрослым (Muhamedrahimov, 1999; The St. Petersburg-USA Orphanage Research Team, 2008). Обнаруженный ранее исследователями дефицит понимания ментального мира у детей с опытом институционализации (Colvert et al., 2008; Сергиенко, 2015; Rutter et al., 2010; Tarullo et al., 2007; Charman et al., 2001; Selcuk, Yucel, 2017) проявляется в данном факторе не только в формировании понимания сверстников и себя вне развитого понимания близкого взрослого, но и в начальном уровне понимания психического, ограниченном объединением в факторе лишь ранних форм понимания себя и других. Учитывая, что по результатам дополнительного анализа возраст детей вошел в первый и второй факторы, можно полагать о проявлении дефицита понимания психического у детей из дома ребенка в различных возрастах, что поддерживает данные о нарушении развития модели психического у детей в неблагоприятных социальных условиях независимо от хронологического возраста (Cicchetti et al., 2003).

В целом, согласно полученным данным, факторная структура показателей модели психического у детей из дома ребенка имеет отличия от факторной структуры у детей из биологических семей, что подтверждает выдвинутое гипотетическое предположение. Среди факторов, полученных по группе детей из дома ребенка, не наблюдается фактора, в полной мере соответствующего по содержанию и структуре первому фактору в группе семейных детей, а именно представляющего сочетание компетентного понимания взрослого с пониманием себя, своего взаимодействия со сверстниками, чувств по отношению к ним. Дополнительно необходимо отметить, что вошедший по данным исследования детей в доме ребенка с высокой факторной нагрузкой в третий фактор показатель «Демонстрирует моральную ответственность» не вошел ни в один из факторов в группе детей, воспитывающихся в семьях биологических родителей. Этот факт еще раз подчеркивает особенности становления понимания психического у детей в условиях дома ребенка, сопряженного со спецификой социального окружения с большим числом детей и регламентирующими требованиями со стороны взрослых.

В проведенном нами исследовании для изучения факторной структуры показателей модели психического анализировались данные обследования детей по разделу личностно-социального развития метода BDI (Newborg et al., 1988) с экспертным выделением из него пунктов, соответствующих показателям модели психического. Этот методический подход соответствует наблюдаемому в исследованиях направлению учитывания при оценке модели психического информации, проявляющейся в повседневном поведении и социально-эмоциональном взаимодействии детей с другими людьми (Tahiroglu et al., 2014; Уланова, 2021), в нашем случае информации, полученной от непосредственно ухаживающих за детьми взрослых – матерей и сотрудников дома ребенка. Как свидетельствуют результаты исследования, использование информации от ухаживающих за детьми взрослых позволило не только оценить проявление показателей модели психического у детей в условиях, ограничивающих использование выверенных лабораторных методов, но и показать особенности факторной структуры показателей модели психического у детей в доме ребенка, отражающие специфику их социально-эмоционального окружения.

Практическое применение. Полученные в рамках данного исследования результаты подчеркивают необходимость улучшения качества социально-эмоционального окружения в учреждении, направленного в том числе на выделение сотрудников, выполняющих роль близких взрослых, с повышением их чувствительности и стабильности пребывания в пространстве жизни детей. Такая работа предполагает не только выполнение постановления Правительства Российской Федерации «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» от 24 мая 2014 г. № 481, направленного на структурные изменения в работе сиротских организаций и повышение стабильности ухаживающих за детьми близких взрослых, но и сочетание структурных изменений с программой обучения и супервизии персонала на рабочем месте, направленной на повышение чувствительности персонала во взаимодействии с детьми (McCall et al., 2019; The St. Petersburg-USA Orphanage Research Team, 2008). Кроме того, результаты исследования поддерживают возможность использования информации от ухаживающих за детьми взрослых для оценки проявления показателей модели психического у детей.

Ограничения исследования. Результаты данной работы не могут распространяться на детей с опытом институционализации, принятых на воспитание в замещающие (приемные и усыновителей) семьи, детей из групп медицинского и биологического риска нарушений развития, а также детей более старшего возраста, воспитывающихся в семьях биологических родителей и детских сиротских учреждениях. К ограничениям данного исследования относится также то, что его результаты не могут распространяться на детей, воспитывающихся в доме ребенка после внедрения программы реорганизации работы учреждения, направленной на повышение чувствительности и стабильности ухаживающих за детьми близких взрослых.

Возможные направления дальнейших исследований. Необходимо проведение сравнительного исследования показателей модели психического у детей в доме ребенка после реализации программы реорганизации социально-эмоционального окружения с повышением чувствительности и стабильности ухаживающих за детьми близких взрослых, а также изучение модели психического у детей с опытом ранней институционализации, принятых на воспитание в российские замещающие семьи. Важно провести сопоставление данных изучения модели психического с использованием информации о поведении и развитии детей, полученной от непосредственно ухаживающих за детьми взрослых, с данными, полученными при использовании лабораторных методов экспертного изучения модели психического.

Заключение

Представленное в настоящей работе исследование посвящено сравнительному анализу проявлений модели психического у детей раннего и раннего дошкольного возраста, воспитывающихся в биологических семьях и доме ребенка. В целом результаты исследования свидетельствуют о существенных отличиях факторной структуры показателей модели психического у детей из дома ребенка по сравнению со структурой у детей из биологических семей. Среди факторов, полученных по группе детей дома ребенка, не наблюдается фактора, соответствующего по содержанию и структуре первому фактору в группе семейных детей, а именно представляющего сочетание компетентного понимания взрослого с пониманием себя, своего взаимодействия со сверстниками, чувств по отношению к ним, что может свидетельствовать об испытываемых детьми в социально-эмоционально депривационных условиях дома ребенка значительных сложностях становления комплексной и компетентной модели психического. Согласно результатам проведенного исследования, использование информации от ухаживающих за детьми взрослых позволило не только оценить проявление показателей модели психического у детей в условиях, ограничивающих использование выверенных лабораторных методов, но и обнаружить особенности структуры связей проявлений модели психического у детей в доме ребенка, отражающих специфику их социально-эмоционального окружения. Дальнейшие исследования предполагают изучение модели психического у детей в доме ребенка после повышения чувствительности и стабильности первичного социально-эмоционального окружения, у детей с опытом ранней институционализации, принятых на воспитание в российские замещающие семьи, а также сопоставление данных изучения модели психического с использованием информации от непосредственно ухаживающих за детьми взрослых с данными экспертного изучения модели психического.

Литература

Сергиенко, Е. А. (2015). Глава 4. Проблема сиротства в современной России: психологический аспект. В кн.: А. В. Махнач, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых (ред.), *Инсти-*

- туционализация и ее последствия для развития социального познания (с. 120–154). М.: Ин-т психологии РАН.
- Сергиенко, Е. А., Уланова, А. Ю., Лебедева, Е. И. (2020). *Модель психического: структура и динамика*. М.: Ин-т психологии РАН.
- Таланова, Н. Н., Сергиенко, Е. А. (2012). Связь уровня модели психического с пониманием телевизионной рекламы детьми 3–6 лет. *Психологический журнал*, 33(3), 76–87.
- Уланова, А. Ю. (2021). Оценка модели психического: объективные и субъективные показатели. *Отчетная сессия Института психологии РАН. ИП РАН, 24 марта 2021*. <https://ipran.ru/reports2020/> (дата обращения: 04.02.2022).
- Черного, Д. И., Васильева, М. Ю., Солодунова, М. Ю., Никифорова, Н. В., Пальмов, О. И., МакКолл, Р. Б., Гроарк, К., Мухамедрахимов, Р. Ж. (2017). Психическое развитие недоношенных детей, воспитывающихся в домах ребенка разного типа. *Психологический журнал*, 38(2), 55–65.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

Поступила в редакцию 21.02.2022 г.; повторно 23.03.2022 г.;
принята 11.07.2022 г.

Мухамедрахимов Рифкат Жаудатович – заведующий кафедрой психического здоровья и раннего сопровождения детей и родителей факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, доктор психологических наук, профессор.

E-mail: rjm@list.ru

Кагарманов Динар Ильдарович – аспирант кафедры психического здоровья и раннего сопровождения детей и родителей факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета.

E-mail: kagdinar@gmail.com

Сергиенко Елена Алексеевна – главный научный сотрудник лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях Института психологии РАН, доктор психологических наук, профессор.

E-mail: elenas13@mail.ru

For citation: Muhamedrahimov, R. J., Kagarmanov, D. I., Sergienko, E. A. (2022). Analysis of the Theory of Mind Indicators in Children from Biological Families and a Baby Home. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 85, 144–161. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/85/7

Analysis of the Theory of Mind Indicators in Children from Biological Families and a Baby Home¹

R.J. Muhamedrahimov¹, D.I. Kagarmanov¹, E.A. Sergienko²

¹ St. Petersburg State University, 7–9, Universitetskaya Nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation

² Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 13, Yaroslavskaya Str., Moscow, 129366, Russian Federation

Abstract

The current study addressed the role of different social contexts in theory of mind development, specifically whether the structure of the theory of mind indicators in the group of insti-

¹ The reported study was funded by Russian Science Foundation, project number 22-28-00626, <https://rscf.ru/en/project/22-28-00626/>

tutionalized children was different from the structure of indicators in the group of children from biological families. The relevant to the theory of mind items of the personal-social scale of the Battelle Developmental Inventory (Newborg et al., 1988) provided by expert assessors in communication with primary caregivers were used to assess young children reared in socially-emotionally depriving institutional environment ($n = 50$; $M = 2.18$, $SD = 0.92$ years) and in biological families ($n = 50$; $M = 2.37$, $SD = 0.92$ years). Results suggested between-group differences in the factor structure for the theory of mind indicators. The first factor for rating of children from families reflected competent understanding of the close adult, self-understanding, and understanding of peers and feelings towards them, while there was no such combination found in factors for rating of institutionalized children. The findings are discussed in relation to the research data how social environment shapes understanding of mental states by children. Results suggest significant difficulties in the complex and competent theory of mind formation in institutional socio-emotional environment, and emphasize the need of the training plus structural changes intervention program aimed to improve the sensitivity and consistency of primary caregiving environment for young institutionalized children. The findings indicate that information from primary caregivers might be used to study the theory of mind in children, and that the factor structure of the theory of mind indicators reflects the specificity of children's social-emotional environment.

Keywords: theory of mind; children; biological family; institution; socio-emotional deprivation

References

- Astington, J. W., & Hughes, C. (2013). Theory of mind: Self-reflection and social understanding. In P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology: Vol. 2. Self and other* (pp. 398–424). Oxford University Press.
- Carr, A., Slade, L., Yuill, N., Sullivan, S., & Ruffman, T. (2018). Minding the children: A longitudinal study of mental state talk, theory of mind, and behavioral adjustment from the age of 3 to 10. *Social Development*, 27(4), 826–840.
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., & Drew, A. (2001). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15, 481–498.
- Chernogo, D. I., Vasilieva, M. Yu., Solodunova, M. Yu., Nikiforova, N. V., Palmov, O. I., McCall, R. B., Groark, K., & Mukhamedrahimov, R. Zh. (2017). Mental development of preterm infants in different institutional environment. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 38(2), 55–65. (In Russian).
- Cicchetti, D., Rogosch, F. A., Maughan, A., Toth, S. L., & Bruce, J. (2003). False belief understanding in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 15, 1067–1091.
- Colvert, E., Rutter, M., Kreppner, J., Beckett, C., Castle, J., Groothues, C., Hawkins, A., Stevens, S., & Sonuga-Barke, E. J. (2008). Do theory of mind and executive function deficits underlie the adverse outcomes associated with profound early deprivation? Findings from the English and Romanian adoptees study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1057–1068.
- Hawk, B. N., McCall, R. B., Groark, Ch. J., Muhamedrahimov, R. J., Palmov, O. I., & Nikiforova, N. V. (2018). Caregiving sensitivity and consistency and children's prior family experience as context for early development within institutions. *Infant Mental Health Journal*, 39(4), 432–448. doi: 10.1002/imhj.21721
- Hughes, C., & Devine, R. (2016). Family influences on theory of mind: a review. In V. Slaughter, & M. de Rosnay (Eds.), *Theory of Mind Development in Context* (pp. 63–78). London: Routledge.
- Laranjo, J., Bernier, A., Meins, E., & Carlson, S. M. (2014). The roles of maternal mind-mindedness and infant security of attachment in predicting preschoolers' understanding

- of visual perspective taking and false belief. *Journal of Experimental Child Psychology*, 125, 48–62.
- Luke, N., & Banerjee, R. (2013). Differentiated associations between childhood maltreatment experiences and social understanding: A meta-analysis and systematic review. *Developmental Review*, 33(1), 1–28.
- McCall, R. B., Groark, C. J., Hawk, B. N., Julian, M. M., Merz, E. C., Rosas, J. M., Muhamedrahimov, R. J., Palmov, O. I. & Nikiforova, N. V. (2019). Early Caregiver–Child Interaction and Children’s Development: Lessons from the St. Petersburg-USA Orphanage Intervention Research Project. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22(2), 208–224. doi: 10.1007/s10567-018-0270-9
- Muhamedrahimov, R. J. (1999). New attitudes: Infant care facilities in St. Petersburg, Russia. In J. D. Osofsky, H. E. Fitzgerald (Eds.), *WAIMH Handbook of Infant Mental Health: Perspectives on Infant Mental Health* (pp. 245–294). New York, NY: Wiley.
- Newborg, J., Stock, J. R., Wnek, L., Guidubaldi, J., & Svinicki, J. (1988). *Battelle Developmental Inventory*. Allen, Tex: DLM.
- Rutter, M. L., Sonuga-Barke, E. J., & Castle, J. I. (2010). Investigating the impact of early institutional deprivation on development: Background and research strategy of the English and Romanian Adoptees (ERA) study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75(1), 1–20.
- Selcuk, B., Brink, K. A., Ekerim, M., & Wellman, H. M. (2018). Sequence of theory-of-mind acquisition in Turkish children from diverse social backgrounds. *Infant and Child Development*, 27:e2098, 1–14. doi: 10.1002/icd.2098
- Selcuk, B., & Yucel, N. M. (2017). The role of institutionalization in theory of mind. In V. Slaughter, M. de Rosnay (Eds.), *Theory of Mind Development in Context* (pp. 89–105). New York, NY: Routledge.
- Sergienko, E. A. (2015). Problema sirotstva v sovremennoy Rossii: psikhologicheskii aspekt [The problem of orphanhood in modern Russia: a psychological aspect]. In A. V. Makhnach, A. M. Prikhodzhan, & N. N. Tolstykh (Eds.), *Institutsionalizatsiya i ee posledstviya dlya razvitiya sotsial'nogo poznaniya* [Institutionalization and Its Consequences for the Development of Social Cognition]. (pp. 120–154). Moscow: Institute of Psychology RAS.
- Sergienko, E. A., Ulanova, A. Yu., & Lebedeva, E. I. (2020). *Model' psikhicheskogo: struktura i dinamika* [Model of the Mental: Structure and Dynamics]. Moscow: Institute of Psychology RAS.
- Tahiroglu, D., Moses, L. J., Carlson, S. M., Mahy, C. E., Olofson, E. L., & Sabbagh, M. A. (2014). The Children’s Social Understanding Scale: Construction and validation of a parent-report measure for assessing individual differences in children’s theories of mind. *Developmental Psychology*, 50(11), 2485–2497.
- Talanova, N. N., & Sergienko, E. A. (2012). Svyaz' urovnya modeli psikhicheskogo s ponimaniem televizionnoy reklamy det'mi 3–6 let [The level of the mental model to the understanding of television advertising by children aged 3–6 years]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 33(3), 76–87.
- Tarullo, A. R., Bruce, J., & Gunnar, M. R. (2007). False belief and emotion understanding in post-institutionalized children. *Social Development*, 16(1), 57–78.
- Terwogt, M. M., Schene, J., & Koops, W. (1990). Concepts of emotion in institutionalized children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1131–1143.
- The St. Petersburg—USA Orphanage Research Team. (2008). The effects of early social-emotional and relationship experience on the development of young orphanage children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 73(3). doi: 10.1002/9781444309683
- Ulanova, A. Yu. (2021). *Otsenka modeli psikhicheskogo: ob"ektivnye i sub"ektivnye pokazateli. Otchetnaya sessiya Instituta psikhologii RAN* [Evaluation of the mental model: objective and subjective indicators. Reporting session of the Institute of Psychology of the

Russian Academy of Sciences]. March 24. Retrieved from <https://ipran.ru/reports2020/> (Accessed: 4th February 2022).

Warnell, K. R., & Redcay, E. (2019). Minimal coherence among varied theory of mind measures in childhood and adulthood. *Cognition*, 191, 103997.

Received 21.02.2022; Revised 23.03.2022;

Accepted 11.07.2022

Rifkat J. Muhamedrahimov – Head of Department of Child and Parent Mental Health and Early Intervention, Faculty of Psychology, Saint Petersburg State University. D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: rjm@list.ru

Dinar I. Kagarmanov – Postgraduate Student, Department of Child and Parent Mental Health and Early Intervention, Faculty of Psychology, Saint Petersburg State University.

E-mail: kagdinar@gmail.com

Elena A. Sergienko – Chief Researcher, Laboratory of Psychology of Subject Development in Normal and Post-Traumatic States, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences Moscow, D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: elenas13@mail.ru

КРАТКИЕ СООБЩЕНИЯ

УДК 159.95: 616.8

ЛАТЕРАЛИЗАЦИЯ СЛУХОРЕЧЕВОЙ АСИММЕТРИИ ПРИ АФАЗИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВАХ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДИХОТИЧЕСКОГО ПРОСЛУШИВАНИЯ СЕРИЙ ОДНОСЛОЖНЫХ СЛОВ И ДИНАМИКУ ВОССТАНОВЛЕНИЯ РЕЧИ

К.М. Шипкова¹

¹ *Московский научно-исследовательский институт психиатрии – филиал ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России, Россия, 119034, Москва, Кропоткинский пер., д. 23*

Резюме

Методика дихотического прослушивания применяется в нейропсихологии как метод изучения межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия в широком спектре задач. **Цель** исследования – определение вектора слухоречевой асимметрии, специфичного для эфферентной моторной и акустико-мнестической афазии, и его сопряженности с динамикой восстановления речи. Изучалась частота встречаемости правого и левого вектора слухоречевой асимметрии у пациентов с афазией различной давности дефекта и различными структурными характеристиками очага поражения, оценивалось влияние профиля латерализации на индекс эффективности дихотического прослушивания и на количественные показатели речи. **Материал:** пациенты с акустико-мнестической (N = 52) и эфферентной моторной афазией (N = 58) средней и легкой степени тяжести дефекта. **Методы:** методика дихотического прослушивания 16 парных серий из 4 односложных слов в каждой. **Результаты.** Факторы давности афазического дефекта и объема очага поражения не оказывают прямого влияния на профиль латеральности слухоречевой асимметрии при афазии. Частота встречаемости положительного и отрицательного знака коэффициента правого уха не имеет выраженных различий при разных по объему очагах поражения и сроках давности афазии. При афазии, вследствие поражения левого полушария и ослабления принципа реципрокности в межполушарном взаимодействии, устанавливается выраженное преимущество левого уха. Хотя динамика восстановления речи при афазии не имеет прямой связи со стороной ведущего уха, преимущество левого уха при акустико-мнестической афазии, в отличие от эфферентной моторной афазии, создает более выраженный «положительный сдвиг» в количественных показателях речи. **Заключение.** По всей видимости, межполушарная реорганизация речевых процессов определяется, помимо временного, топического, типологического факторов и фактора левшества, и иными, изучение которых должно стать предметом дальнейших исследований.

Ключевые слова: дихотическое прослушивание; афазия; латеральность слухоречевой асимметрии; ведущее ухо; межполушарное взаимодействие; индекс эффективности дихотического прослушивания; восстановление афазии

Введение

Методика дихотического прослушивания (Dichotic Listening Task; DL), созданная D. Kimoura (1961) более 60 лет назад, и по сей день находит активное применение в нейропсихологии как метод изучения межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия в широком спектре вопросов – от закономерностей когнитивного онтогенеза и инволюции (Hugdahl, Andersson, 1986; 2011) до нарушений механизмов межполушарного взаимодействия вследствие локальных поражений мозга (Westerhausen, 2019). На сегодняшний день существует большое многообразие процедурных модификаций DL в отношении качества стимулов (Ковязина, Муровцева, Черкасова, 2019), их объема (Cameron, Glyde, Dillon, Whitfield, Seymour, 2016), техники предъявления (McCullagh, Palmer, 2017; Prete, D'Anselmo, Tommasi, Brancucci, 2018), степени синхронизации в подаче вербальных стимулов (Westerhausen, Kompus, 2018). При этом выдерживается главное правило метода – бинауральное предъявление вербальных стимулов. В настоящее время DL используется уже не только как диагностический инструмент, но и так метод когнитивной нейрореабилитации (Gorecka, Vasylenko, Rodríguez-Aranda, 2020; Studer-Luethi, Meier, 2021).

При афазии, в отличие от здоровой популяции, значительное число пациентов обнаруживает преимущество не правого, а левого уха, что рассматривается как установление правополушарного доминирования в речевых процессах (Sparks, Goodglass, Nickel, 1970; Crosson, Warren, 1981). Эффект угнетения правого уха (contralateral ear suppression), возникающий при поражении левого полушария, получил название «эффекта очага» (lesion effect).

В нашем исследовании DL использовалась как диагностический инструмент, позволяющий оценить исходный профиль слухоречевой асимметрии и его динамические изменения в ходе речевой нейрореабилитации у пациентов с левополушарными поражениями мозга и афазией. Цель исследования – выявление вектора слухоречевой асимметрии, специфичного для эфферентной моторной (эфф. мот. аф.) и акустико-мнестической афазии (ак.-мн. аф.), и его сопряженности с динамикой восстановления речи. Изучалась частота встречаемости правого и левого вектора слухоречевой асимметрии у пациентов с разными типами афазии, различной давностью дефекта и структурными характеристиками очагового поражения мозга. Определялось влияние профиля латерализации на индекс эффективности дихотического прослушивания и динамику количественных показателей речи.

Материал и методы исследования

Выборка. В исследовании участвовали 110 пациентов в возрасте 45 ± 20 лет ($M \pm m$) с левополушарным поражением мозга и средней или легкой степенью грубости эфферентной моторной и акустико-мнестической афазии. Пациенты не имели нейросенсорной тугоухости, деменции, эпилепсии, двусторонних поражений мозга и поражений мозолистого тела. В исследовании

не участвовали левши, включая переученных левшей, а также пациенты, имеющие семейное левшество. Распределение выборки по исходной степени выраженности афазии (КОР₁), ее типу, объему очага поражения и давности речевого дефекта представлено в табл. 1.

Таблица 1

Распределение испытуемых в группах с афазией по типу, степени выраженности, давности речевого дефекта, объему очага поражения, суммарному баллу КОР₁

Тип афазии	Кол-во, N	Средняя степень, n	Легкая степень, n	Давность афазии, мес. (M ± m)	≤ 12 мес., n	13 мес., n	Объем очага (M ± m)		КОР ₁	
							≤ 20 см ³	> 20 см ³	Сумм. балл (M ± m)	Мо
Эфферентная моторная афазия	58	24	34	27,6 ± 2,7	17	41	14,53 ± 1,63	60,75 ± 11,23	229,0 ± 3,7	224
Акустико-мнестическая афазия	52	25	27	23,8 ± 2,8	25	27	11,61 ± 1,18	55,14 ± 5,52	224,9 ± 4,4	231
Итого	110	49	61	—	42	68	—	—	—	—

Примечание: М – среднее значение, m – стандартная ошибка, N – количество испытуемых в группе, n – количество испытуемых в подгруппе; КОР₁ – суммарный балл по количественной оценке речи при афазии до начала курса речевой нейрореабилитации; Мо – мода

Инструменты. Тип и грубость афазических расстройств оценивались методикой Количественной оценки речи при афазии (КОР) (Цветкова, Ахутина, Пылаева, 1981). Степень выраженности афазического дефекта определялась суммарным баллом по шкалам (субтестам) экспрессивной и импрессивной речи (максимум 300 баллов): средняя степень – 161–230 баллов, легкая степень – более 230 баллов. Для оценки динамики речевых нарушений КОР проводилась дважды: до начала (КОР₁) и после завершения курса речевой нейрореабилитации (КОР₂) (через 1,5–2 месяца). Дихотическое прослушивание проводилось в форме бинаурального предъявления 16 парных серий из 4 односложных слов в каждой (Котик, 1974). Слова внутри серии не повторялись. Суммарное количество предъявленных стимулов на оба уха – 128 (64 × 2) слова. Громкость подачи стимулов – (40 ± 2) дБ. Межсерийный интервал предъявления стимулов – 20 секунд. Пациенту давалась инструкция внимательно слушать стимулы, поступающие по обоим аудиоканалам, и воспроизвести после прослушивания серии все удержанные слова. Определялись количество слов, воспроизведенных с правого (Кп) и левого (Кл) уха, количество ошибок, индекс латеральности (значение и знак коэффициента правого уха; Кпу) (Westerhausen, 2019). Кпу вычислялся по формуле $K_{пу} = (K_{п} - K_{л}) / (K_{п} + K_{л})$ (Johnson, 1977). Положительный

знак Кпу (+Кпу) свидетельствовал о ведущем правом ухе, отрицательный (–Кпу) – о левом.

Статистический анализ. В работе использовались методы описательной статистики, параметрические критерии: t критерий Стьюдента для независимых выборок, критерий χ^2 Пирсона. Статистические процедуры проводились с помощью пакета программ IBM SPSS Statistics 28.0.1.1 для Windows. Различия считались статистически достоверными при $p < 0,05$.

Результаты исследования

По результатам дихотического прослушивания из 110 наблюдений из дальнейшего анализа были исключены 4 случая с Кпу = 0. При каждом типе афазии было по два таких наблюдения. Таким образом, количество испытуемых, включенных в последующий анализ, составлял у группы эфф. мот. аф. – 56 испытуемых, у группы ак.-мн. аф. – 50 испытуемых.

На первом этапе нами исследовалось распределение ответов по знаку Кпу при разной давности афазии и разным объемом очагового поражения. Для анализа влияния объема очага на профиль латеральности пациенты в группах разделялись 2×2 подгруппы: по размеру очага – малый ($\leq 20 \text{ см}^3$) и большой ($> 20 \text{ см}^3$) очаг; по знаку Кпу – положительный и отрицательный. Такой же принцип деления 2×2 подгруппы применялся при оценке связи вектора (латерализации) слухоречевой асимметрии и давности афазии: по давности – с давностью менее 12 мес. и более 13 мес.; по знаку Кпу – так же, как было указано выше. Обработка данных проводилась с использованием критерия χ^2 Пирсона с поправкой Йейтса на непрерывность.

Таблица 2

Распределение по вектору латеральности слухоречевой асимметрии в группах с разными типами афазии при малых и больших очагах поражения и разной давности афазического дефекта (%)

Тип афазии	Размер очага				Крите- рий χ^2	Давность афазии				Крите- рий χ^2
	$\leq 20 \text{ см}^3$		$> 20 \text{ см}^3$			$\leq 12 \text{ мес.}$		$\geq 13 \text{ мес.}$		
	+Кпу	–Кпу	+Кпу	–Кпу		+Кпу	–Кпу	+Кпу	–Кпу	
Эфферентная моторная афазия	73	27	44	56	2,72 n.s.	41	59	54	46	0,09 n.s.
	n = 15		n = 41			n = 17		n = 39		
Акустико- мнестиче- ская афазия	35	65	24	76	0,29 n.s.	25	75	31	69	0,004
	n = 17		n = 33			n = 24		n = 26		

Примечание. n.s. – статистически недостоверные различия

В исследованных группах с афазией не было выявлено сопряженности параметров объема очага и знака Кпу. При эфферентной моторной и акустико-мнестической афазии не отмечалось значимых внутригрупповых различий в частоте встречаемости –Кпу и +Кпу при малых и обширных очагах поражения (табл. 2). При эфферентной моторной афазии соотношение –Кпу/+Кпу при малых очагах составляло 27% vs. (против) 73%, при

больших – 56% vs. 44%. При акустико-мнестической афазии при малом очаге показатели составляли 65% vs. 35%, при обширном – 76% vs. 24%.

Анализ влияния давности афазии на частоту встречаемости определенного знака Кпу также не выявил достоверной связи между рассматриваемыми переменными (см. табл. 2). Распределение ответов в группе эфф. мот. аф. при давности ≤ 12 мес. по частоте встречаемости –Кпу/+Кпу составило 59% vs. 41%, при давности ≥ 13 мес. – 46% vs. 54%; в группе ак.-мн. аф. – 75% vs. 25% и 69% vs. 31% соответственно.

Далее нами было проведено межгрупповое сравнение средних значений Кпу между подгруппами эфф. мот. аф. и ак.-мн. аф. с одинаковой давностью дефекта и объемом очага (табл. 3). При оценке межгрупповых различий в отношении переменной «давность дефекта» подгруппы с эфф. мот. аф. и ак.-мн. аф. уравнивались по количественному составу пациентов с малым и большим очагом. Соотношение «малый / большой очаг» определялось по меньшей в количественном составе подгруппе. При давности до года данное соотношение определялось по подгруппе эфф. мот. аф. (17 исп.) и составляло 53% vs. 47%. При давности более года соотношение определялось по подгруппе ак.-мн. аф. (26 исп.) – 23% vs. 77%. Для повышения репрезентативности в подгруппе исходного большего объема выборка формировалась методом случайного выбора.

Таблица 3

Сравнение значений Кпу между подгруппами с эфферентной моторной и акустико-мнестической афазией с разной давностью афазии и разным объемом очага ($M \pm m$)

Тип афазии	≤ 12 мес.	≥ 13 мес.	≤ 20 см ³	> 20 см ³
Эфферентная моторная афазия	$-0,17 \pm 0,15$	$0,002 \pm 0,12$	$0,27 \pm 0,14$	$-0,16 \pm 0,11$
Акустико-мнестическая афазия	$-0,41 \pm 0,14$	$-0,46 \pm 0,13$	$-0,28 \pm 0,18$	$-0,5 \pm 0,12$
t-критерий	1,1 n.s.	-2,58 $p = 0,014$	-2,37 $p = 0,025$	-1,99 $p = 0,05$

Результаты показывают, что не отмечается различий между разными типами афазии в значениях Кпу ($p > 0,05$) при давности афазии менее года (см. табл. 3). Напротив, при давности афазии ≥ 13 мес. наблюдаются значимые различия между подгруппами эфф. мот. аф. и ак.-мн. аф. Демонстрируются разнонаправленные векторы распределения ответов при DL ($t = -2,58$, $p = 0,014$). При акустико-мнестической афазии отмечается выработанное преимущество левого вектора слухоречевой асимметрии, а при эфферентной моторной афазии – обратная картина, а именно преимущество правого вектора речевой асимметрии.

Для анализа параметра «размер очага» пациенты внутри групп эфф. мот. аф. и ак.-мн. аф. подразделялись независимо от давности афазии на подгруппы с малым и обширным очагом поражения мозга. Результаты показывают, что имеются значимые различия между подгруппами с разными типами афазии в значении Кпу как при малом ($t = -2,3$, $p = 0,025$), так и

при обширном очаге поражения ($t = -1,99$, $p = 0,05$). В исследованных подгруппах с афазией формируется различная картина ответа. При эфферентной моторной афазии в случае малого очага отмечается отчетливое доминирование +Кпу, т.е. правосторонний вектор слухоречевой асимметрии, а в случае обширного очага – тенденция к уравниванию частоты распределения ответов между –Кпу и +Кпу. При акустико-мнестической афазии независимо от размера очага наблюдается абсолютное превалирование ответов с –Кпу, т.е. левосторонний вектор слухоречевой асимметрии.

Далее нами вычислялся индекс эффективности DL ($I_{эф}$) по формуле

$$I_{эф} = \Sigma O / \Sigma T \times 100\%,$$

где ΣO – количество ошибок, ΣT – количество тестовых слов.

С целью определения влияния знака Кпу на $I_{эф}$ вся совокупная выборка пациентов ($N = 106$) разделялась на три группы в зависимости от доли ошибок в ответах: группа I – $\leq 8\%$, группа II – $9-12\%$, группа III – $13-25\%$ (табл. 4). Доля пациентов в группах I–III составила соответственно при –Кпу 54% vs. 15% vs. 31% , а при +Кпу 29% vs. $35,5\%$ vs. $35,5\%$. Различия в доле ошибочных ответов при –Кпу и +Кпу носили значимый характер ($\chi^2 = 8,71$, $p < 0,05$). Доля пациентов в группе I с –Кпу была в 2,5 раза выше, а в группе II в 1,5 раза ниже, чем доля пациентов в этих же группах с +Кпу. Следует отметить, что треть пациентов независимо от знака Кпу допускала более 13% ошибочных ответов. Качество допускаемых ошибок определялось типом афазических расстройств. При эфферентной моторной афазии доминирующими были персевераторные ответы, при акустико-мнестической афазии – вербальные и литеральные парафазии.

Таблица 4

Распределение совокупной выборки пациентов с афазией по доле допущенных ошибок при воспроизведении дихотически предъявленных словесных стимулов ($N = 106$)

Группа	Кол-во ошибок (ед.)	% от общего кол-ва тестовых стимулов	+Кпу	–Кпу	Итого	Критерий χ^2
I	0–10	≤ 8	13	33	46	8,71 $p < 0,05$
II	11–15	9–12	16	9	25	
III	16–33	13–25	16	19	35	
Итого	–	–	45	61	106	

На заключительном этапе был проведен анализ связи знака Кпу и динамики восстановления речи (табл. 5). С этой целью после завершения курса речевой нейрореабилитации были проведены DL и КОР₂. Не отмечено ни одного случая изменения вектора латерализации в ходе речевой нейрореабилитации. Как показывают данные обеих групп с афазией, вектор латерализации не оказывает значимого влияния на динамику восстановления речи. Наряду с этим межгрупповое сравнение по суммарному баллу КОР₂ выявляет, что при –Кпу в группе ак.-мн. аф. демонстрируется значимо бо-

лее выраженный «положительный сдвиг» в восстановлении речи по сравнению с группой эфф. мот. аф. ($t = 2,75$, $p = 0,008$). В случае +Кпу различий между группами отмечено не было ($p > 0,05$).

Таблица 5

Динамика количественных показателей речи по завершении курса речевой нейрореабилитации у пациентов с эфферентной моторной и акустико-мнестической афазией с разным вектором слухоречевой асимметрии

Типы афазии	–Кпу		+Кпу		t-критерий
	КОР ₂ (M ± m)	КОР ₂ –КОР ₁ (M ± m)	КОР ₂ (M ± m)	КОР ₂ –КОР ₁ (M ± m)	
Эфферентная моторная афазия	222 ± 30	11,15 ± 1,24	237 ± 23	8,75 ± 0,74	1,7 n.s.
Акустико-мнестическая афазия	238 ± 33	17,57 ± 1,98	236 ± 30	11,5 ± 3,26	1,6 n.s.
t-критерий	2,75, p = 0,008		0,74 n.s.		–
Примечание. КОР ₂ – количественная оценка речи по завершении курса речевой нейро реабилитации					

Обсуждение результатов

Факторы давности афазического дефекта и объема очага поражения не оказывают влияния на латерализацию профиля слухоречевой асимметрии при эфферентной моторной и акустико-мнестической афазии. Частота встречаемости положительного и отрицательного знака Кпу не имела выраженных различий у пациентов с разной давностью афазии и исходным размером очагового поражения мозга, что говорит о том, что при локальных поражениях мозга изменение вектора слухоречевой асимметрии происходит уже в раннем восстановительном периоде. Это подтверждает данные ранее выполненного нами исследования (Шипкова, 2013). Тот факт, что профиль латеральности не изменяется в ходе реабилитационных мероприятий, является дополнительным свидетельством того, что мы имеем дело с уже состоявшимся процессом межполушарной перестройки нарушенной функции. Данные факты согласуются с исследованием В. Crosson and L. Warren (1981), в котором также не было отмечено корреляции между давностью речевого дефекта и профилем ведущего уха при афазии Брока и Вернике.

Традиционно исследования DL в большей степени фокусируются на оценке знака и значения коэффициента ведущего уха и гораздо меньше исследований, уделяющих внимание анализу ошибок (Ковязина, Морозова, 2015). Анализ связи количества ошибок с профилем слухоречевой латеральности позволил установить, что правополушарный вектор слухоречевой асимметрии повышает эффективность дихотического прослушивания. Доля пациентов с низким процентом ошибок была значи-

тельно выше среди испытуемых с ведущим левым ухом. Это подтверждает положение Н.Н. Трауготт (1981), что одностороннее поражение мозга нарушает принцип реципрокности межполушарного взаимодействия, что, в свою очередь, ослабляет тормозное влияние пораженного полушария на интактное и одновременно повышает помехоустойчивость последнего. Значения индекса эффективности DL показывают, что правополушарный вектор латерализации улучшает точность слухоречевого восприятия, что является прогностически благоприятным показателем восстановления речи.

Независимо от исходного знака Кпу при эфферентной моторной и акустико-мнестической афазии после курса речевой нейрореабилитации улучшаются количественные показатели речи. Это означает, что процесс восстановления речи не имеет прямой связи с вектором латерализации ведущего уха. Вместе с тем межгрупповое сравнение показателей динамики речи обнаруживает, что при акустико-мнестической афазии отрицательный знак Кпу формирует более выраженный «положительный сдвиг» в количественных речевых показателях, чем при эфферентной моторной афазии. Это позволяет говорить о том, что при височных поражениях мозга переход на правополушарный вектор латерализации слухоречевого восприятия является предиктором положительного реабилитационного прогноза. Полученные результаты частично подтверждают данные ряда нейробиологических исследований: в частности, данные M. Richter, W.H.R. Miltner, T. Straube (2008), что активизация гомологичных отделов правого полушария является прогностически благоприятной для афазии, а также положение C.J. Price, E.A. Warburton, C.J. Moore, R.S. Frackowiak, K.J. Friston (2001) о роли динамического диашиза (dynamic diathesis) в восстановлении функций. Полученные нами данные также согласуются с исследованием Sh. Xing et al. (2016), где было показано, что морфологическая готовность гомологичных структур правого полушария к межполушарной реорганизации речи является важным фактором, определяющим возможность восстановления афазии.

В случае эфферентной моторной афазии нами не было отмечено выраженного влияния вектора слуховой асимметрии на темпы восстановления речи, что не подтверждает гипотезу о том, что при неплавной афазии (non-fluent aphasia) положительная динамика в восстановлении сопряжена с угнетением правого полушария (Crosson, Warren, 1981; Barwood et al., 2011), и, наоборот, разделяет представление о важности межполушарного взаимодействия в процессе восстановления когнитивных функций (Turkeltaub et al., 2012; Шипкова, 2021; Truzman et al., 2021).

По всей видимости, межполушарная реорганизация речевых процессов имеет полифакторную природу и не исчерпывается временным, топическим, типологическим факторами и фактором левшества. Задача дальнейших исследований – изучение более широкого спектра возможных факторов, оказывающих влияние на процесс межполушарной реорганизации когнитивных нарушений.

Заключение

Вопрос о механизмах нарушения и восстановления когнитивных процессов был и остается центральным в нейропсихологической реабилитации. Его понимание открывает возможность создания новых научных моделей восстановления когнитивных расстройств, углубляет понимание закономерностей распада высших психических функций и подчеркивает важность сопряженной активизации ресурсов пораженного полушария с моделированием фокуса адресной топической нагрузки интактного полушария с целью достижения положительного реабилитационного сдвига в восстановлении нарушенных когнитивных функций.

Литература

- Ковязина, М. С., Морозова, Н. В. (2015). Показатели выполнения дихотического прослушивания в зависимости от латерализации речи и мануальных предпочтений. *Вопросы психологии*, 1(2), 159–165.
- Ковязина, М. С., Муровцева, Т. С., Черкасова, А. Н. (2019). Диагностические возможности дихотического прослушивания в клинике локальных поражений головного мозга. *Вопросы психологии*, 32, 86–96.
- Котик, Б. С. (1974). Исследование латерализации речи методом дихотического прослушивания. *Психологические исследования*, 6, 67–77.
- Трауготт, Н. Н. (1981). Глава 1. Общие вопросы нейропсихологии. Нарушение взаимодействия полушарий при очаговых поражениях мозга как проблема нейропсихологии. В кн.: Л.И. Вассерман (ред.), *Нейропсихологические исследования в неврологии, нейрохирургии и психиатрии* (с. 7–20). Л.: Ин-т Бехтерева.
- Цветкова, Л. С., Ахутина, Т. В., Пылаева, Н. Н. (1981). *Методика количественной оценки речи при афазии*. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та.
- Шипкова, К. М. (2013). Изменение профиля слухоречевой асимметрии при афазии. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*, 4, 65–75.
- Шипкова, К. М. (2021). Современные зарубежные нейрокогнитивные подходы к использованию музыкаобогащенной среды в реабилитации афазических расстройств и деменций альцгеймеровского типа. *Современная зарубежная психология*, 10(4), 126–137. doi: 10.17759/jmfp.2021100412

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

Поступила в редакцию 01.03.2022 г.; повторно 19.05.2022 г.;
принята 31.05.2022 г.

Шипкова Каринэ Маратовна – ведущий научный сотрудник лаборатории психологического консультирования Московского НИИ психиатрии – филиала Национального медицинского исследовательского центра психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского Минздрава России, кандидат психологических наук, доцент.
E-mail: karina.shipkova@gmail.com

For citation: Shipkova, K. M. (2022). Lateralization of Auditory Speech Asymmetry in Aphasic Disorders and the Influence of Its Vector on the Efficiency of Dichotic Listening to a Series of C-V-C Words and the Dynamics of Speech Recovery. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 85, 162–173. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/85/8

**Lateralization of Auditory Speech Asymmetry in Aphasic Disorders
and the Influence of Its Vector on the Efficiency of Dichotic Listening
to a Series of C-V-C Words and the Dynamics of Speech Recovery**

K.M. Shipkova¹

¹ V. Serbsky National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology, 23, Kropotkinskij all., Moscow, 107076, Russian Federation

Abstract

The dichotic listening task is commonly used in a wide range of neuropsychological issues for studying interhemispheric asymmetry and interhemispheric interaction mechanisms. The article aims to determine the specific vector of auditory speech asymmetry for efferent motor and acoustic mnestic aphasia and its correlation with the dynamics of speech recovery. The paper studied the frequency of the right and left vectors of auditory speech asymmetry in aphasics with different time post-onset and structural characteristics of lesions. Also, the paper analyses the influence of the ear advantage side on the efficiency index of dichotic listening and quantitative indicators of speech. **Material.** Patients with acoustic mnestic (n = 52) and efferent motor aphasia (N = 58) of moderate and mild severity. **Methods.** The dichotic listening task: 16 paired series of 4 monosyllabic words in each. **Results.** Time post-onset, as well as lesion size, does not influence directly auditory speech laterality in aphasics. The frequency of occurrence of the positive and negative signs of the coefficient of the right ear has no pronounced differences between the different lesion sizes and time post-onset in aphasia. The left hemisphere lesion marks the impairment of the reciprocity in hemispheric interaction. The left ear advantage influences positively the dichotic listening efficiency index. Aphasia recovery does not have a direct conjugacy with the side of lesion or ear advantage. At the same time, the left ear advantage in acoustic mnestic aphasia creates a more pronounced “positive shift” in speech scores than in efferent motor aphasia. **Conclusion.** It appears that interhemispheric speech reorganization is determined apart from topical, typological, time post-onset and the left-handedness factors by others that needed to be investigated.

Keywords: dichotic listening task; aphasia; auditory speech laterality; ear advantage; interhemispheric interaction; dichotic listening efficiency index; aphasia recovery

References

- Barwood, C. H., Murdoch, B. E., Whelan, B. M., Lloyd, D., Riek, S., O' Sullivan, J. D. ... Wong, A. (2011). Improved language performance subsequent to low-frequency rTMS in patients with chronic non-fluent aphasia post-stroke. *European Journal of Neurology*, 18(7), 935–943. doi: 10.1111/j.1468-1331.2010.03284.x
- Cameron S., Glyde, H., Dillon, H., Whitfield, J., & Seymour, J. (2016). The dichotic digits difference test (DDdT): development, normative data, and test-retest reliability studies. Part 1. *Journal of the American Academy of Audiology*, 27(6), 458–469. doi: 10.3766/jaaa.15084
- Crosson, B., & Warren, L. (1981). Dichotic ear preference for C-V-C words in Wernike's and Broca's aphasias. *Cortex*, 17, 249–258. doi: 10.1016/s0010-9452(81)80045-7
- Gorecka, M. M., Vasylenko, O., & Rodríguez-Aranda, C. (2020). Dichotic listening while walking: A dual-task paradigm examining gait asymmetries in healthy older and younger adults. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 42, 794–810. doi: 10.1080/13803395.2020.1811207
- Hugdahl, K., & Andersson, L. (1986). The “forced-attention paradigm” in dichotic listening to cv-syllables. A comparison between adults and children. *Cortex*, 22, 417–432. doi: 10.1016/S0010-9452(86)80005-3

- Hugdahl, K., & Andersson, L. (2011). Fifty years of dichotic listening research – still going and going and *Brain and Cognition*, 76(2), 211–213. doi: 10.1016/j.bandc.2011.03.006
- Johnson, J. S. R. (1977). Dichotic ear preference in aphasia. *Journal of Hearing Research*, 20, 116–129. doi: 10.1044/jshr.2001.116.
- Kimoura, D. (1961). Cerebral dominance and the perception of verbal stimuli. *Canadian Journal of Psychology*, 15, 156–165. doi: 10.1037/h0083219
- Kovyazina, M. S., & Morozova, N. V. (2015). Pokazateli vypolneniya dikhoticheskogo proslushivaniya v zavisimosti ot lateralizatsii rechi i manual'nykh predpochteniy [Indicators of dichotic listening performance depending on speech lateralization and manual preferences]. *Voprosy psikhologii*, 1(2), 159–165.
- Kovyazina, M. S., Murovtseva, T. S., & Cherkasova, A. N. (2019). Diagnosticheskie vozmozhnosti dikhoticheskogo proslushivaniya v klinike lokal'nykh porazheniy golovnogo mozga [Diagnostic possibilities of dichotic listening in the clinic of local brain lesions]. *Voprosy psikhologii*, 32, 86–96.
- Kotik, B. S. (1974). Issledovanie lateralizatsii rechi metodom dikhoticheskogo proslushivaniya [The study of speech lateralization by dichotic listening]. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 6, 67–77.
- McCullagh, J., & Palmer, Sh. B. (2017). The effects of auditory training on dichotic listening: a neurological case study. *Hearing, Balance and Communication*, 15(1), 30–37. doi: 10.1080/21695717.2016.1269453
- Prete, G., D'Anselmo, A., Tommasi, L., & Brancucci, A. (2018). Modulation of the dichotic right ear advantage during bilateral but not unilateral transcranial random noise stimulation. *Brain and Cognition*, 123, 81–88. doi: 10.1016/j.bandc.2018.03.003
- Price, C. J., Warburton, E. A., Moore, C. J., Frackowiak, R. S., & Friston, K. J. (2001). Dynamic diaschisis: anatomically remote and context-sensitive human brain lesions. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 13(4), 419–429. doi: 10.1162/08989290152001853
- Richter, M., Miltner, W. H. R., & Straube, T. (2008). Association between therapy outcome and right-hemispheric activation in chronic aphasia. *Brain*, 131, 1391–1401. doi: 10.1093/brain/awn043
- Shipkova, K. M. (2013). Izmenenie profilya slukhorechevoy asimmetrii pri afazii [Changes in the profile of auditory-speech asymmetry in aphasia]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya*, 4, 65–75.
- Shipkova, K. M. (2021). Modern Foreign Neurocognitive Approaches to the use of the Music-Enriched Environment in the Rehabilitation of Aphasic Disorders and Alzheimer's type Dementia. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*, 10(4), 126–137. (In Russian). doi: 10.17759/jmfp.2021100412
- Sparks, R., Goodglass, H., & Nickel, B. (1970). Ipsilateral versus contralateral extinction in dichotic listening resulting from hemisphere lesions. *Cortex*, 6(3), 249–60. doi: 10.1016/s0010-9452(70)80014-4
- Studer-Luethi, B., & Meier, B. (2021). Training with the n-back task more effective than with other tasks? N-back vs. dichotic listening vs. simple listening. *Journal of Cognitive Enhancement*, 5, 434–448. doi: 10.1007/s41465-020-00202-3
- Traugott, N. N. (1981). Obshie voprosy neyropsikhologii. Narushenie vzaimodeystviya polushariy pri ochagovykh porazheniyakh mozga kak problema neyropsikhologii [General questions of neuropsychology. Violation of the interaction of the hemispheres in focal brain lesions as a problem of neuropsychology]. In L. I. Wasserman (Ed.), *Neyropsikhologicheskie issledovaniya v nevrologii, neyrokhirurgii i psikhiatrii* [Neuropsychological Research in Neurology, Neurosurgery and Psychiatry] (pp. 7–20). Leningrad: The Bekhterev Institute.
- Truzman, T., Rochon, E., Meltzer, J., Leonard, C., & Bitan, T. (2021). Simultaneous normalization and compensatory changes in right hemisphere connectivity during aphasia therapy. *Brain Sciences*, 11, 1330. doi: 10.3390/brainsci11101330

- Tsvetkova, L. S., Akhutina, T. V., & Pylaeva, N. N. (1981). *Metodika kolichestvennoy otsenki rechi pri afazii* [Method of Quantitative Assessment of Speech in Aphasia]. Moscow: Moscow State University.
- Turkeltaub, P. E., Coslett, H. B., Thomas, A. L., Faseyitan, O., Benson, J., Norise, C., & Hamilton, R. H. (2012). The right hemisphere is not unitary in its role in aphasia recovery. *Cortex*, 48, 1179–1186. doi: 10.1016/j.cortex.2011. 06.01
- Westerhausen, R. (2019) A primer on dichotic listening as a paradigm for the assessment of hemispheric asymmetry. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, 24(6), 740–771. doi: 10.1080/ 1357650X.201 9.1598426
- Westerhausen, R., & Kompus, K. (2018). How to get a left-ear advantage: A technical review of assessing brain asymmetry with dichotic listening. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59(1), 66–73. doi: 10.1111/sjop.12408
- Xing, Sh., Lacey, E. H., Skipper-Kallal, L. M., Jiang, X., Harris-Love, M. L., Zeng, J., & Turkeltaub, P.E. (2016). Right hemisphere grey matter structure and language outcomes in chronic left hemisphere stroke. *Brain*, 139, 227–241. doi: 10.1093/brain/awv323.

Received 01.03.2022; Revised 19.04.2022;

Accepted 31.05.2022

Karine M. Shipkova – Leading Research Associate of the Laboratory of Counseling Psychology, Moscow Research Institute of Psychiatry – the Branch of V. Serbsky National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology. PhD (Clinical Psychology). Associate Professor.
E-mail: karina.shipkova@gmail.com

УДК 159. 9.072

ВЛИЯНИЕ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ НА ИМПЛИЦИТНОЕ И ЭКСПЛИЦИТНОЕ НАУЧЕНИЕ НОВЫМ СЛОВАМ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПИЛОТАЖНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ¹

Е.И. Перикова¹, Е.Н. Блинова¹, Е.А. Андриющенко¹

¹ Санкт-Петербургский государственный университет, Россия, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9

Резюме

Доступность средств виртуальной реальности (ВР) и привлекательность их интерактивности для пользователей повлияли на распространение данной технологии в сфере языковых образовательных программ. Однако научные исследования эффективности ВР в сравнении с традиционными методами малочисленны и показывают противоречивые результаты, которые могут объясняться влиянием дополнительных факторов, таких как двигательная активность обучающегося и используемые стратегии речевого научения. С целью уточнения роли данных факторов мы разработали естественный дизайн обучающих заданий в ВР и на мониторе компьютера, основанный на аудиальном предъявлении участникам новых слов совместно с их визуальными референтами в контексте вопросительных предложений. Контролируемыми переменными были стратегии речевого научения (быстрое картирование / явное кодирование) и способы двигательного ответа на вопрос (высокоамплитудные / низкоамплитудные движения руки). 16 респондентов изучили по 8 существительных в двух обучающих средах. Правильность ответов и время реакции в задании узнавания позволили оценить успешность усвоения слов. Правильность ответов была проанализирована с помощью RM-ANOVA, время реакции – с использованием Wilcoxon test. Правильность узнавания новых слов значительно не различалась после обучения в ВР (55%) и за монитором компьютера (61%). Слова, изученные при выполнении высокоамплитудных движений всей рукой, значительно лучше узнавались участниками при их усвоении посредством быстрого картирования, в то время как для слов, изученных при совершении низкоамплитудных движений пальцем, было характерно лучшее усвоение после явного кодирования при работе за монитором компьютера. Слова, изученные участниками с использованием стратегии явного кодирования при выполнении низкоамплитудного движения пальцем, узнавались быстрее после обучения в ВР, чем за монитором компьютера. Пилотажное исследование показало эффективность семантического усвоения новых слов в обеих обучающих средах при совместном влиянии стратегий речевого научения и двигательной активности обучающегося на этот процесс.

Ключевые слова: язык; семантическое научение; обучающая среда; виртуальная реальность; быстрое картирование; явное кодирование; воплощенное познание; виртуальный агент

¹ Исследование выполнено за счет гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых – кандидатов наук (проект № МК-2021.2021.2).

Введение

Доступность оборудования для создания и использования виртуальной реальности (ВР) и эффективность последней в широком спектре образовательных задач от тренировки практических профессиональных навыков в области нейрохирургии (Müns, Meixensberger, Lindner, 2014) и инженерном деле (Alhalabi, 2016) до изучения теоретического материала по физике (Johnson-Glenberg, Megowan-Romanowicz, 2017) и географии (Z. Lv, X. Li, W. Li, 2017) привели к росту числа обучающих программ с использованием ВР-технологий, в том числе для изучения языка. С 2007 г. пользователям Интернета стали доступны массовые открытые онлайн-курсы для освоения иностранного языка, с 2015 г. сервис Google Expeditions сделал возможным погружение учащихся в атмосферу страны изучаемого языка, а с 2020 г. ВР-шлемы стали использовать в российских школах в рамках программы, поддержанной Министерством просвещения РФ (Radianti, Majchrzak, Fromm, Wohlgenannt, 2020; Зинченко, Меньшикова, Баяковский, Черноризов, Войскунский, 2010). Однако когнитивные и психофизиологические основания эффективности использования такого рода технологий остаются практически неизученными.

Многие исследователи отмечают, что система виртуальной реальности имеет в своей основе механизм, схожий с процессом представления реальности мозгом. Мозг человека создает воплощенную симуляцию (ментальную репрезентацию) тела в пространстве, используемую для представления и прогнозирования действий (Riva, Wiederhold, Mantovani, 2019). Система виртуальной реальности работает аналогичным образом: ВР пытается предсказать сенсорные последствия движений человека, предоставляя ему ту же сцену, которую он увидит в реальности. Для этого система ВР, как и мозг, поддерживает репрезентацию (симуляцию) тела и пространства вокруг него. Таким образом, программы с использованием ВР дают возможность организации обучения языку в ситуации, приближенной к естественной двигательной активности, что согласуется, с одной стороны, с теориями воплощенного познания, согласно которым когнитивные процессы находятся в неразрывной связи с телесной организацией человека (Goldin-Meadow, Beilock, 2010; Goldin-Meadow, Wagner, 2005), а с другой стороны, с практикой эффективного изучения языка через полное погружение в естественную языковую среду (Terehoff, 2000). Так, в исследовании J.A. Linck, J.F. Kroll и G. Sunderman (2009) было показано, что студенты, которые осваивали новый язык, переехав в страну его носителей, справились с этой задачей более эффективно в сравнении с теми, кто занимался аудиторно в стране проживания. Авторы отмечают, что студенты, обучающиеся за границей, попадают в аутентичную среду, что позволяет им лучше усваивать новый язык за счет приобщения к более широкому (в том числе внелингвистическому) культурному контексту (Byram, Feng, 2004). ВР дает человеку возможность учиться на практике, взаимодействуя с изучаемыми объектами, а не только наблюдая их, как это традиционно происходит на

уроках иностранного языка, что поддерживает интеграцию базового перцептивного и двигательного опыта человека в систему представления знаний (Lan, Fang, Legault, Li, 2015; Hung, Lin, Fang, Chen, 2014).

Однако, несмотря на доступность ВР-технологий и их потенциальную эффективность в изучении языка, проводится недостаточно научных исследований в этой области. Т.Т. Lin и Y.Т. Lan (2015) по итогам анализа статей, опубликованных с 2004 по 2013 г. в журналах по тематике речевого научения с использованием компьютерных технологий, обнаружили, что только 3,6% текстов были связаны с ВР-технологиями. Недавний литературный обзор выпусков 17 журналов по аналогичной проблематике, вышедших за период с 2015 по 2018 г., выявил 26 статей, посвященных использованию ВР-технологий в изучении языка (Pamahi, 2016).

Результаты немногочисленных исследований, в ходе которых сравнивалась эффективность ВР-технологий и традиционных образовательных средств изучения новых слов (компьютерных программ или бумажных носителей), позволяют судить о существовании противоречивых тенденций. При сопоставлении успешности изучения слов в ВР и с бумажных носителей проверка усвоения слов, проводимая непосредственно после обучения, показывает приблизительно равную эффективность обоих методов (Ковалев, Роголева, Егоров, 2019), а в некоторых случаях большую эффективность традиционного (Vazquez, Xia, Aikawa, Maes, 2018; Ebert, Gupta, Makedon, 2016). Однако технологии ВР оказываются более продуктивны с точки зрения отсроченных эффектов (Ebert et al., 2016), а также обладают преимуществами в сравнении с обучением на мониторе компьютера (Ковалев и др., 2019; Legault et al., 2019).

Противоречивость получаемых исследователями результатов может объясняться влиянием дополнительных факторов, являющихся частью процесса обучения в ВР и требующих контроля со стороны экспериментатора. К таким факторам можно отнести двигательную активность обучающегося, наличие в ВР-среде учителя (виртуального агента) и используемые в эксперименте стратегии речевого научения.

Так, в исследованиях, посвященных роли двигательной активности в усвоении речевой информации в ВР-среде, было показано, что моторная активность в ходе обучения языку способствует запоминанию большего числа новых слов (Vazquez et al., 2018), а ситуация самостоятельного взаимодействия человека с виртуальными объектами оказывается более продуктивной для речевого научения в сравнении с работой в условиях наличия внешней навигации (Legault et al., 2019). Однако С. Repetto, В. Colombo, G. Riva (2015) отмечают, что подобные эффекты не обнаруживаются в том случае, если семантика новых слов не связана с выполняемым движением. Неоднозначность полученных данных позволяет предположить, что при анализе эффективности ВР в области научения языку необходимо учитывать не только сам факт необходимости выполнения движений, но и другие значимые условия, например характер такого движения и его смысловую связанность с изучаемым словом.

Еще один мотивационно-значимый компонент обучения в ВР и других традиционных средах – это наличие учителя. Три вида обучения, представленные в описанных выше исследованиях, различаются по данному параметру: изучение с использованием бумажного носителя или компьютерной программы носит индивидуальный характер, а обучение в классе сопровождается присутствием учителя. При этом роль социального взаимодействия в ВР-среде в процессе обучения практически не исследована (Sinatra et al., 2021).

Совершенно не изученной является и роль стратегий речевого научения при усвоении новых слов в различных обучающих средах. В психо- и нейролингвистических исследованиях по проблеме принято выделять две стратегии научения языку, используемые как для детьми, так и для взрослыми: имплицитное научение, которое часто называют быстрым (мгновенным) картированием, или отображением (fast mapping), связанное с пониманием информации из контекста, т.е. через дедукцию, и эксплицитное научение, называемое явным кодированием (explicit encoding), которое обеспечивается прямой инструкцией и повторением материала (Shtyrov, Kirsanov, Shcherbakova, 2019; Carey, Bartlett, 1978). Данные об эффективности данных стратегий среди взрослых групп испытуемых противоречивы. Одни исследования сообщают о большей точности ответов в задаче установления семантического соответствия слова и изображения в результате явного кодирования в сравнении с быстрым картированием (Shtyrov et al., 2022; Cooper Greve, Henson, 2019), другие не обнаруживают значимых различий в эффективности усвоения слов посредством двух названных стратегий (Shtyrov et al., 2021; Warren, Duff, 2014). Однако в представленных исследованиях обучающие парадигмы использовались в рамках традиционных экспериментальных условий, при которых речевое научение осуществлялось с помощью предъявления стимулов на мониторе компьютера и не предполагало экспериментального контроля двигательной активности участника во время исследования, что не позволяет оценить вклад моторного компонента в процессы усвоения новых слов.

Мы предполагаем, что сочетание двух названных факторов – стратегии речевого научения и опосредованности данного процесса движением – может влиять на эффективность усвоения новых слов. Так, эффективность быстрого картирования может быть значительно выше при вовлечении двигательного компонента в процесс усвоения новых слов за счет высокой контекстуальной обусловленности данной стратегии. При использовании стратегии явного кодирования эффективность обучения, напротив, может снижаться при необходимости выполнения движений, увеличивающих когнитивную нагрузку на обучающегося (повышая требования к концентрации и переключению внимания). Мы полагаем, что описанные закономерности в большей степени проявятся при изучении слов в ВР за счет естественности двигательной активности в данной обучающей среде в сравнении с традиционным способом обучения при работе за монитором компьютера.

Решение упомянутых проблем вошло в задачи настоящего эксперимента, целью которого была оценка эффективности семантического усвоения новых слов с применением стратегий быстрого картирования и явного кодирования в движении в условиях виртуальной реальности и при работе за монитором компьютера.

Материалы методы

Для достижения поставленной цели нами был разработан полностью контролируемый экспериментальный дизайн исследования механизмов семантического научения, основанный на аудиальном предъявлении участникам новых слов в соответствии с их визуальными референтами. Специфика освоения новых слов определялась взаимодействием трех условий: (1) среды обучения (виртуальная реальность / монитор компьютера), (2) стратегии речевого научения (быстрое картирование / явное кодирование), (3) способа двигательного ответа на стимульные вопросы (высоко- / низкоамплитудное движение).

Стимульный материал исследования состоял из аудиальных стимулов, представленных словами и контекстными предложениями, и визуальных стимулов.

Для эксперимента были отобраны 16 трехбуквенных существительных русского языка, обозначающих предметы (структура: согласный–гласный–согласный; например, «меч»), характеризующихся схожими показателями частотности словоупотребления: средняя частотность леммы 72,987 (Ляшевская, Шаров, 2009). На основе отобранных существительных были составлены 16 псевдослов (далее – новых слов), имеющих аналогичную фонетическую структуру (например, «няч») и получивших значительно менее высокие, чем реально существующие слова, оценки узнаваемости среди носителей русского языка ($t(22) = 68,6; p < 0,001$). В качестве семантических референтов слов использовались изображения известных участникам объектов и малоизвестных, т.е. незнакомых большинству представителей русскоязычного культурного пространства, предметов (например, древних медицинских приборов). Для каждого предмета было отобрано по 5 изображений, позволяющих сформировать целостное представление о значимых свойствах объектов, относящихся к той же семантической категории.

Графические характеристики стимулов были стандартизованы с помощью методов визуальной унификации (устранение графического шума, отцентровка объектов, приведение изображения к размеру 400×400 px1, усреднение стимулов по шкале свечения). На основе отобранных изображений были созданы дистракторы (графические стимулы, обладающие схожими визуальными характеристиками, но не несущие семантической нагрузки), составленные с помощью наложения 4 повернутых (на 0° , 90° , 180° и 270°) полупрозрачных изображений с размытием по Гауссу (5,5). Все изображения были апробированы на группе носителей русского языка ($N = 352$), что позволило подтвердить наличие значимых различий в оцен-

ках узнаваемости известных, малоизвестных объектов и дистракторов (все $p < 0,001$).

Соответствие новых слов изображениям стимульных объектов было уникальным для каждого из участников и определялось с помощью процедуры псевдорандомизации. Для семантизации слов с помощью отобранных изображений были составлены *наборы* вопросительных *предложений*. Для каждого из объектов было разработано по 5 предложений, структура которых была стандартизованной и зависела от стратегии речевого научения. При предъявлении стимулов в условиях явного кодирования использовалась конструкция из двух предложений. В первом предложении стимульное слово в именительном падеже предъявлялось в финальной позиции после указывающей лексемы (например, «*Это няч*»). Во втором предложении содержался вопрос, касающийся одной из визуальных характеристик объекта (например, «*Металлический ли он?*»). При использовании стратегии быстрого картирования вопрос состоял из одного предложения, последним членом которого являлось целевое слово (например, «*Металлический ли няч?*»). Все вопросы были сформулированы таким образом, что ответ предполагал выбор одного из двух вариантов: «Да» или «Нет» (ответы каждого типа были корректными в половине случаев). Стимульные слова и предложения были записаны в виде звуковых дорожек с помощью инструмента Yandex.SpeechKit для аудиального предъявления в ходе эксперимента.

Процедура исследования. Схема реализации экспериментального плана исследования представлена на рис. 1. Каждый участник знакомился с новыми словами в двух *обучающих средах* – в условиях ВР и в традиционной форме (работая за монитором компьютера). В обеих средах изображения объектов предъявлялись респонденту в течение 3 секунд, после чего у него была возможность ответить на вопрос о визуальной характеристике стимула в течение 5 секунд. При этом изображения стимульных объектов и карточки с вариантами ответа («Да» или «Нет») на вопросы об их визуальных характеристиках предъявлялись участнику виртуальным учителем – девушкой, образ которой при работе за монитором компьютера был двухмерным, а в среде ВР являлся трехмерным и анимированным. Чтобы обеспечить сопоставимый уровень когнитивной нагрузки участников при обучении посредством двух стратегий речевого научения оба условия предполагали демонстрацию двух изображений – целевого и нецелевого стимула, а также аудиального вопроса об их содержании. При этом в случае явного кодирования изображение объекта предъявлялось в паре с дистрактором, что позволяло участнику однозначно идентифицировать целевой стимул. При использовании стратегии быстрого картирования респонденту предлагались изображения двух объектов, один из которых был ему ранее знаком, а второй являлся новым. Такое условие актуализировало у участника необходимость принятия контекстуального решения о том, какой из стимулов является целевым, что соответствует логике имплицитного научения (Mody, Carey, 2016; Halberda, 2006). В обоих условиях изображения объектов предъявлялись респонденту симультанно с аудиозаписями стимульных вопросов.

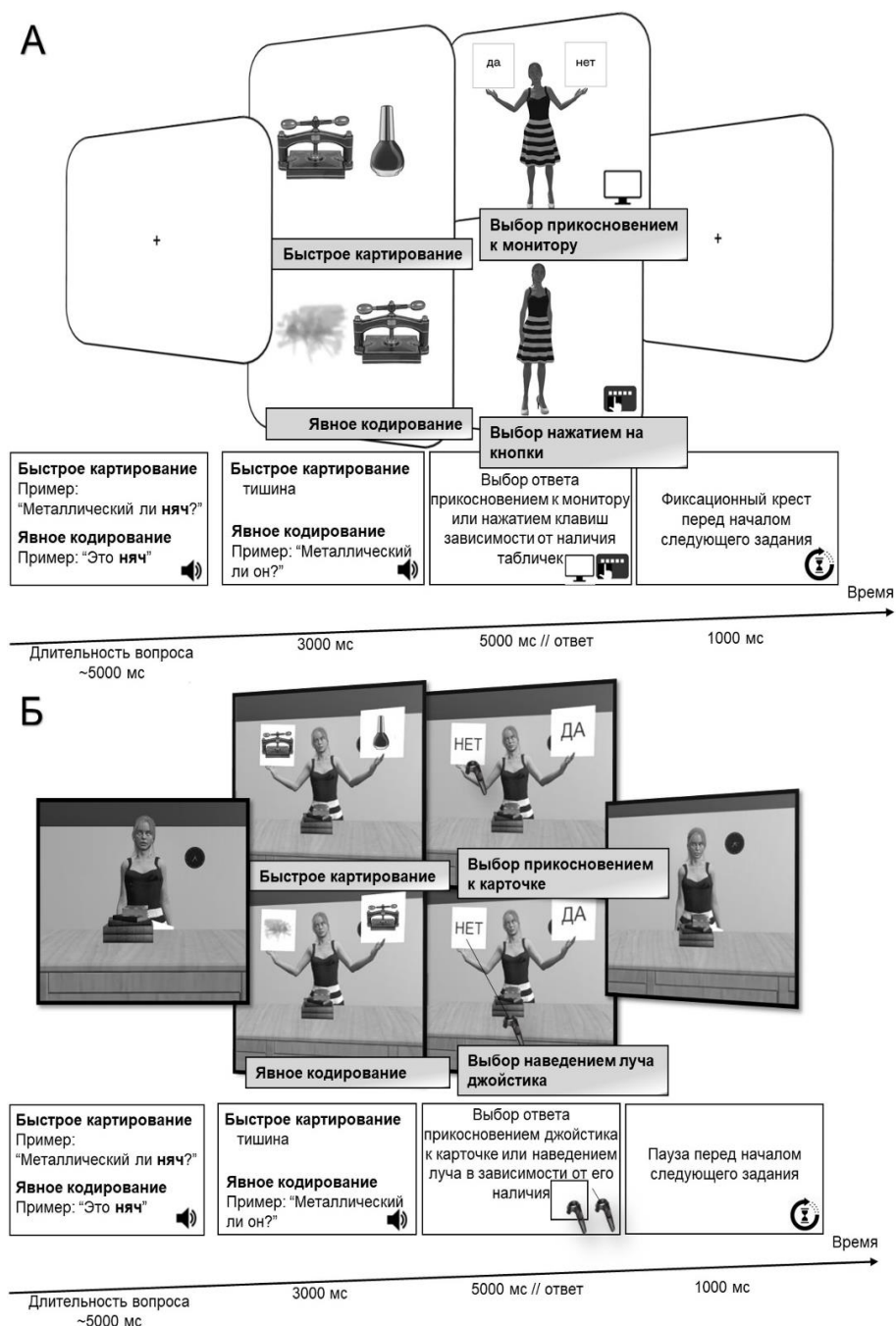


Рис. 1. Последовательность вывода стимулов в эксперименте на мониторе компьютера (А) и в виртуальной реальности (Б). Визуальный ряд предъявлялся испытуемым в цветном формате

Последним параметром, определяющим процедуру речевого научения, стал *способ ответа* на вопросы о визуальных характеристиках объектов. В обеих обучающих средах при усвоении половины слов для выбора релевантного ответа участнику было необходимо совершить низкоамплитудное движение указательным пальцем левой руки, а при усвоении второй половины – высокоамплитудное движение всей рукой. В условиях ВР эти движения были представлены нажатием на курок джойстика при наведении луча и касанием таблички с релевантным ответом рукой с джойстиком (при этом руку было необходимо вытянуть вперед, так как таблички представлялись виртуальным агентом, находящимся на расстоянии коммуникативной дистанции от участника) соответственно. При работе за монитором компьютера выбор реализовывался либо посредством нажатия необходимой кнопки на специальной клавиатуре (Cedrus Response Pad RB-740), либо с помощью касания таблички с ответом непосредственно на сенсорном экране монитора. Все движения выполнялись участником левой рукой. Последовательность обучения в двух средах варьировала между респондентами с помощью процедуры контрбалансировки. Для разработки экспериментальной парадигмы исследования были использованы программные среды Presentation (Neurobehavioral Systems, Inc.) и Unity (Unity Technologies). Обучающая серия с использованием ВР-технологии была выполнена при использовании системы VIVE Pro Full Kit, обучение на мониторе компьютера проходило в звукоизолированной экспериментальной камере с неярким освещением.

Для проверки эффективности усвоения новых слов использовалось задание *узнавания*, в котором респонденту на слух предъявлялись слова, половина из которых содержалась в обучающей серии, а половина – не содержалась. Задача участника заключалась в том, чтобы с помощью кнопок «Да» и «Нет» ответить на вопрос о том, встречался ли ему каждый из стимулов ранее в ходе эксперимента.

Выборка. В эксперименте приняли участие 16 респондентов в возрасте от 18 до 32 лет (средний возраст 20,3, $SD = 4,2$; 13 женщин). Участники исследования были в случайном порядке распределены в две группы: в первом случае респонденты сначала проходили сессию обучения новым словам в ВР, а сразу после – при работе за монитором компьютера, во втором случае последовательность изучения была обратной. Все участники исследования были носителями русского языка, с нормальным или скорректированным до нормального зрением и правой ведущей рукой, согласно результатам Эдинбургского опросника (Oldfield, 1971). Респонденты имели высшее или незаконченное высшее образование, 9 респондентов отметили, что не имели опыта работы с виртуальной реальностью до участия в эксперименте, 6 человек сталкивались с технологией ВР один раз в жизни. Все участники ознакомились и подписали информированное согласие на участие в исследовании до начала экспериментальной сессии. Протокол исследования был одобрен этическим комитетом Санкт-Петербургского государственного университета.

Статистический анализ полученных данных выполнялся с использованием программного обеспечения IBM SPSS Statistics v.26.0 (IBM Inc.). Для оценки эффективности усвоения новых слов были проанализированы следующие параметры ответов респондентов: правильность и время реакции. Целью статистического анализа была как оценка основных эффектов среды обучения, стратегии речевого научения и способов ответа, так и оценка взаимодействия данных факторов.

В анализ времени реакции были включены только правильные ответы, скорость которых не превышала два стандартных отклонения от среднего значения. Поскольку требование к нормальности распределения было соблюдено не для всех подгрупп статистического анализа, а также было обнаружено неравенство наблюдений по условиям, связанное с исключением неверных ответов респондентов, время реакции анализировалось с помощью непараметрического критерия Вилкоксона (W-test) для связанных выборок. Для анализа успешности усвоения новых слов правильность ответов усреднялась по каждому условию. Непараметрический критерий Манна-Уитни (U-test) был использован для сравнения эффективности усвоения новых слов на лексическом уровне с распределением, отвечающим ситуации случайного угадывания. Результаты эксперимента были проанализированы с использованием ANOVA с повторными измерениями (Three-Way Repeated Measures ANOVA) для оценки взаимодействия факторов среды обучения, стратегии речевого научения и способов ответа, а также основных эффектов. Сравнения между условиями проводились с использованием критерия Стьюдента (t-test).

Результаты исследования

Полученные результаты позволяют заключить, что разработанная экспериментальная процедура оказалась эффективной для проведения обучения новым словам как в среде ВР, так и при работе респондентов за монитором компьютера: в обоих случаях правильность ответов в последующем проверочном задании превышала уровень случайного угадывания (ВР – $U = 510$; $Z = -2,346$; $p = 0,019$; монитор компьютера – $U = 349,5$; $Z = -3,640$; $p < 0,001$). Участники эксперимента верно узнали 55% новых слов, изученных в ВР, и 61% слов, предъявленных традиционным способом на мониторе компьютера ($t(15) = -1,036$; $p = 0,316$).

Результаты ANOVA при сравнении показателей правильности ответов не обнаружили основного эффекта среды обучения ($F(1, 15) = 2,854$; $p = 0,112$; $\eta^2 = 0,160$), стратегии речевого научения ($F(1, 15) = 0,025$; $p = 0,876$; $\eta^2 = 0,002$) и способов ответа ($F(1, 15) = 0,742$; $p = 0,403$; $\eta^2 = 0,047$), однако было выявлено значимое влияние взаимодействия факторов среды обучения, стратегии речевого научения и способа ответа ($F(1, 15) = 7,755$; $p = 0,014$; $\eta^2 = 0,341$; рис. 2). Слова, изученные при выполнении высокоамплитудных движений всей рукой, значительно лучше узнавались участниками при их усвоении посредством быстрого картирования, в то время как для слов, изученных

при совершении низкоамплитудных движений пальцем, было характерно лучшее узнавание после использования стратегии явного кодирования при работе за монитором компьютера ($F(1, 15) = 7,941$; $p = 0,013$; $\eta^2 = 0,346$), но не в ВР ($F(1, 15) = 1,206$; $p = 0,289$; $\eta^2 = 0,074$).

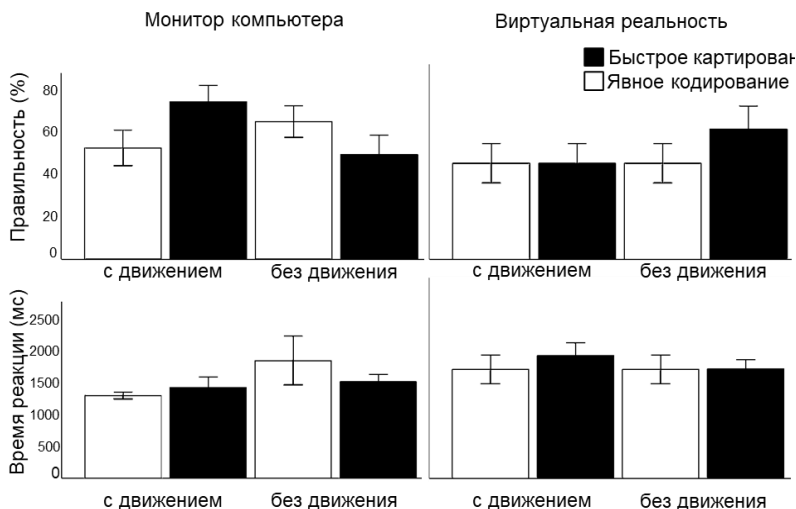


Рис. 2. Правильность ответов и время реакции участников при узнавании новых слов, изученных с использованием стратегий быстрого картирования и явного кодирования, с движением рукой и без него в обучающей среде виртуальной реальности и при работе за монитором компьютера

Также анализ времени реакции показал, что слова, изученные участниками с использованием стратегии явного кодирования при выполнении низкоамплитудного движения пальцем, узнавались быстрее после их усвоения в условиях ВР, чем при работе респондентов за монитором компьютера ($W = 21$; $Z = -2,201$; $p = 0,028$; см. рис. 2). На графике отражены правильность ответов (в процентах) и время реакции (в миллисекундах), а также ошибка среднего

Обсуждение

В настоящем исследовании была изучена роль стратегий речевого научения в усвоении новых слов в условиях ВР и при работе за монитором компьютера. При обучении в обеих средах участники показали успешное овладение новыми словами, на что указывает факт их последующего распознавания на уровне, превышающем случайный. При этом показатели правильности ответов респондентов значимо не различались при усвоении ими новых слов в разных средах. Полученные данные не в полной мере согласуются с результатами, описанными другими исследователями (Ковалев и др., 2019; Legault et al., 2019), согласно которым ВР способствует изучению большего количества слов в сравнении с обучением при работе

за монитором компьютера. Эти рассогласования могут объясняться используемой нами строго контролируемой процедурой эксперимента, сбалансированной по целому ряду параметров: наличию виртуального агента, использованию различных элементов движения, а также эквивалентностью процедуры обучения в разных средах по данным параметрам. Отсутствие различий в эффективности усвоения новых слов с помощью стратегий быстрого картирования и явного кодирования свидетельствует об их одинаковой эффективности у взрослых испытуемых и согласуется с последними исследованиями по проблеме (Shtyrov et al., 2021). Можно предположить, что данный результат также был достигнут за счет сбалансированности экспериментальной парадигмы.

Наше предположение о влиянии на эффективность усвоения новых слов таких факторов, как стратегия речевого научения, способ двигательного ответа и среда обучения, подтвердилось частично. Мы обнаружили значимое взаимодействие факторов стратегии научения и движений для традиционного способа научения, но не для обучения в ВР-среде. В условиях изучения слов при работе за монитором компьютера движения рукой были связаны с лучшим узнаванием респондентами слов, изученных с помощью стратегии быстрого картирования, в то время как движения пальцем – с узнаванием слов с использованием явного кодирования. Тот факт, что высокоамплитудные движения рукой способствуют большей эффективности быстрого картирования, может быть объяснен в рамках концепта «статуса гипотез» (Merhav, Karni, Gilboa, 2014; Trueswell, Medina, Hafri, Gleitman, 2013; Medina, Snedeker, Trueswell, Gleitman, 2011). Авторы полагают, что в результате данной стратегии научения соответствие наименования объекта и его визуального образа некоторое время находится в «статусе гипотезы». В случае экспериментальной процедуры, при которой происходит одновременное усвоение респондентом нескольких понятий, относящихся к общей категории (предметы деятельности), у него может формироваться несколько гипотез о связи аудиально предъявленной словоформы и визуальных образов объектов. Выводом из этого предположения является то, что (1) решение дополнительной задачи, связанной с движением руки, может «перегружать» когнитивную систему и уменьшать количество гипотез, что улучшает запоминание, или (2) движение руки закрепляет выдвинутую гипотезу, помогая отвергать нерелевантные на уровне воплощенного познания альтернативы. В свою очередь, явное кодирование требует большей актуализации таких свойств внимания, как концентрация, устойчивость и распределение, и дополнительная задача по движению руки может создавать отвлекающий эффект. Наличие вышеописанного результата при изучении слов традиционными образовательными средствами и его отсутствие в ВР может быть связано с отвлечением внимания, вызванным адаптацией учащегося к использованию технологии ВР (Vazquez et al., 2018; Ebert et al., 2016). Традиционные методы лучше знакомы учащимся, что делает процесс обучения естественным и привычным (Ebert et al., 2016), в то время как с технологиями ВР человек может впер-

вые столкнуться в условиях эксперимента, что приводит к возникновению эффекта новизны (Legault et al., 2019; Vazquez et al., 2018). В нашем эксперименте подавляющее большинство респондентов (15 человек из 16) не имели опыта взаимодействия с ВР или имели такой опыт однократно.

Слова, изученные при использовании стратегии явного кодирования и совершении низкоамплитудных движений, значительно быстрее узнавались респондентами при их усвоении в ВР по сравнению с традиционной средой обучения. Данный эффект может объясняться цифровизацией общества и, как следствие, большей интуитивной понятностью использования луча джойстика для выбора ответа при взаимодействии с ВР (в сравнении с нажатием на кнопки при работе за монитором компьютера). Таким образом, полученные результаты демонстрируют возможные преимущества использования ВР для эксплицитного научения новым словам.

Заключение

Теоретический анализ литературы продемонстрировал перспективность использования ВР-технологий при изучении языка, а также позволил сделать вывод о недостаточном количестве психологических исследований в данной области. Пилотажное экспериментальное исследование эффективности семантического усвоения новых слов с применением стратегий быстрого картирования и явного кодирования в условиях различных образовательных сред показало совместное влияние стратегии речевого научения и выполнения движений на успешность усвоения новых слов в случае обучения в традиционном формате, но не в ВР-среде. Высокоамплитудное движение руки способствовало лучшему узнаванию слов, изученных с использованием стратегии быстрого картирования, в то время как отсутствие такого движения повышало эффективность узнавания слов, усвоенных посредством явного кодирования.

Перспективы будущих исследований связаны с уточнением роли моторных компонентов, отвечающих за движения руки, в успешности использования двух стратегий речевого научения на более широкой выборке с включением психофизиологических методов исследования, а также при учете индивидуальных характеристик респондентов.

Литература

- Зинченко, Ю. П., Меньшикова, Г. Я., Баяковский, Ю. М., Черноризов, А. М., Войскунский, А. Е. (2010). Технологии виртуальной реальности: методологические аспекты, достижения и перспективы. *Национальный психологический журнал*, 1(3), 54–62.
- Ковалев, А. И., Роголева, Ю. А., Егоров, С. Ю. (2019). Сравнение эффективности применения технологий виртуальной реальности с традиционными образовательными средствами. *Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология*, 4, 44–58. doi: 10.11621/vsp.2019.04.44
- Ляшевская, О. Н., Шаров, С. А. (2009). *Частотный словарь современного русского языка: на материалах Национального корпуса русского языка*. М.: Азбуковник.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

Поступила в редакцию 30.10.2021 г.; повторно 17.06.2022 г.;
принята 11.07.2022 г.

Перикова Екатерина Игоревна – старший научный сотрудник лаборатории поведенческой нейродинамики Санкт-Петербургского государственного университета, кандидат психологических наук.

E-mail: e.perikova@spbu.ru

Блинова Екатерина Николаевна – аспирант, инженер-исследователь лаборатории поведенческой нейродинамики Санкт-Петербургского государственного университета.

E-mail: blinova_e.n@mail.ru

Андриющенко Екатерина Александровна – магистрант, инженер-исследователь лаборатории поведенческой нейродинамики Санкт-Петербургского государственного университета.

E-mail: kateand625@gmail.com

For citation: Perikova, E. I., Blinova, E. N., Andriushchenko, E. A. (2022). The Influence of the Learning Environment on Fast Mapping and Explicit Encoding of New Vocabulary: Results of a Pilot Study. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 85, 174–189. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/85/9

The Influence of the Learning Environment on Fast Mapping and Explicit Encoding of New Vocabulary: Results of a Pilot Study¹

E.I. Perikova¹, E.N. Blinova¹, E.A. Andriushchenko¹

¹ Saint Petersburg State University, 7/9 Universitetskaya Emb., St. Petersburg 199034, Russian Federation

Abstract

The availability of virtual reality (VR) tools and the attractiveness of their interactivity for users have influenced the spread of this technology in the field of language educational programs. However, scientific studies of the effectiveness of VR in comparison with traditional methods are few and show conflicting results, which can be explained by the influence of additional factors, such as the learner's motor activity and the speech learning strategies used. In order to clarify the role of these factors, we developed a natural design of learning tasks in VR on a computer monitor, based on the auditory presentation of new words to participants together with their visual referents in the context of interrogative sentences. The controlled variables were speech learning strategies (Fast Mapping/Explicit Encoding) and motor response to the question (high-velocity low amplitude hand movements). 16 respondents learned 8 nouns each in the two learning environments. Learning outcomes were assessed using the recognition task. Accuracy of the answers was analyzed using RM-ANOVA, the reaction time using the Wilcoxon test. The correctness of recognition of new words did not differ significantly after using VR (55%) or a computer monitor (61%). Words learned with high-velocity whole-hand movements were significantly better for participants when they learned through fast mapping, while words learned with low amplitude finger movements were significantly better with explicit encoding while using a computer monitor. Explicit

¹ The reported study was funded by Russian Federation President Grant for young scientists No MK-2021.2021.2.

Encoding learned words with small amplitude movements were recognized faster using VR than a computer monitor. The pilot study showed the effectiveness of the semantic assimilation of new words in both learning environments with the combined influence of speech learning strategies and the student's motor activity in this process.

Keywords: language; semantic acquisition; learning environment; virtual reality (VR); fast mapping; explicit encoding; embodied cognition; virtual agent

References

- Alhalabi, W. S. (2016). Virtual reality systems enhance students' achievements in engineering education. *Behaviour and Information Technology*, 35(11), 919–925. doi: 10.1080/0144929X.2016.1212931
- Byram, M., Feng, A. (2004). Culture and language learning: Teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, 37(3), 149–168. doi: 0.1017/S0261444804002289
- Carey, S., & Bartlett, E. (1978). Acquiring a single new word. *Papers and Reports on Child Language Development*, 15, 17–29.
- Cooper, E., Greve, A., & Henson, R. N. (2019). Investigating fast mapping task components: No evidence for the role of semantic referent nor semantic inference in healthy adults. *Frontiers in Psychology*, 10, 394. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00394
- Ebert, D., Gupta, S., & Makedon, F. (2016, June). Ogma: A Virtual Reality Language Acquisition System. *PETRA '16: Proceedings of the 9th ACM International Conference on Pervasive Technologies Related to Assistive Environments*, New York, United States, 66, 1–5. doi: 10.1145/2910674.2910681
- Goldin-Meadow, S., & Beilock, S. L. (2010). Action's influence on thought: The case of gesture. *Perspectives on Psychological Science*, 5(6), 664–674. doi: 10.1177/1745691610388764
- Goldin-Meadow, S., & Wagner, S. M. (2005). How our hands help us learn. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 234–241. doi: 10.1016/j.tics.2005.03.006
- Halberda, J. (2006). Is this a dax which I see before me? Use of the logical argument disjunctive syllogism supports word-learning in children and adults. *Cognitive Psychology*, 53(4), 310–344. doi: 10.1016/j.cogpsych.2006.04.003
- Hung, I. C., Lin, L. I., Fang, W. C., & Chen, N. S. (2014). Learning with the body: An embodiment-based learning strategy enhances performance of comprehending fundamental optics. *Interacting with Computers*, 26(4), 360–371. doi: 10.1093/iwc/iwu011
- Johnson-Glenberg, M. C., & Megowan-Romanowicz, C. (2017). Embodied science and mixed reality: How gesture and motion capture affect physics education. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2(1), 1–28. doi: 10.1186/s41235-017-0060-9
- Kovalev, A. I., Rogoleva, Yu. A., & Egorov, S. Yu. (2019). Sravnenie effektivnosti primeneniya tekhnologiy virtual'noy real'nosti s traditsionnymi obrazovatel'nymi sredstvami [Comparison of the effectiveness of the use of virtual reality technologies with traditional educational tools]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14: Psikhologiya*, 4, 44–58. doi: 10.11621/vsp.2019.04.44
- Lan, Y. J., Fang, S. Y., Legault, J., & Li, P. (2015). Second language acquisition of Mandarin Chinese vocabulary: Context of learning effects. *Educational Technology Research and Development*, 63(5), 671–690. doi: 10.1007/s11423-015-9380-y
- Legault, J., Zhao, J., Chi, Y.-A., Chen, W., Klippel, A., & Li, P. (2019, February) Immersive Virtual Reality as an Effective Tool for Second Language Vocabulary Learning. *Languages*, 4(1), 13. doi: 10.3390/languages4010013
- Lin, T. J., & Lan, Y. J. (2015). Language Learning in Virtual Reality Environments: Past, Present, and Future. *Educational Technology & Society*, 18(4), 486–497.
- Linck, J. A., Kroll, J. F., & Sunderman, G. (2009). Losing access to the native language while immersed in a second language: Evidence for the role of inhibition in second-language learning. *Psychological Science*, 20(12), 1507–1515. doi: 10.1111/j.1467-9280.2009.02480.x

- Lv, Z., Li, X., & Li, W. (2017). Virtual reality geographical interactive scene semantics research for immersive geography learning. *Neurocomputing*, 254, 71–78. doi: 10.1016/j.neucom.2016.07.078
- Lyashevskaya, O. N., & Sharov, S. A. (2009). *Chastotnyy slovar' sovremennogo russkogo yazyka: na materialakh Natsional'nogo korpusa russkogo yazyka* [Frequency Dictionary of the Modern Russian Language: Based on the Materials of the National Corpus of the Russian Language]. Moscow: Azbukovnik.
- Mody, S., & Carey, S. (2016). The emergence of reasoning by the disjunctive syllogism in early childhood. *Cognition*, 154, 40–48. doi: 10.1016/j.cognition.2016.05.012
- Medina, T. N., Snedeker, J., Trueswell, J. C., & Gleitman, L. R. (2011) How words can and cannot be learned by observation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(22), 9014–9019. doi: 10.1073/pnas.1105040108
- Merhav, M., Karni, A., Gilboa, A. (2014). Neocortical catastrophic interference in healthy and amnesic adults: a paradoxical matter of time. *Hippocampus*, 24(12), 1653–1662. doi: 10.1002/hipo.22353
- Müns, A., Meixensberger, J., Lindner, D. (2014). Evaluation of a novel phantom-based neurosurgical training system. *Surgical Neurology International*, 5, 173. doi: 10.4103/2152-7806.146346
- Oldfield, R. C. (1971). The assessment and analysis of handedness: The Edinburgh inventory. *Neuropsychologia*, 9(1), 97–113. doi: 10.1016/0028-3932(71)90067-4
- Parmaxi, A. (2020). Virtual reality in language learning: a systematic review and implications for research and practice. *Interactive Learning Environments*, 1–13. doi: 10.1080/10494820.2020.1765392
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778. doi: 10.1016/j.compedu.2019.103778
- Repetto, C., Colombo, B., & Riva, G. (2015). Is motor simulation involved during foreign language learning? A virtual reality experiment. *Sage Open*, 5(4), 2158244015609964. doi: 10.1177/2158244015609964
- Riva, G., Wiederhold, B. K., & Mantovani, F. (2019). Neuroscience of virtual reality: from virtual exposure to embodied medicine. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(1), 82–96. doi: 10.1089/cyber.2017.29099.gri
- Shtyrov, Y., Filippova, M., Blagovechchenski, E., Kirsanov, A., Nikiforova, E., & Shcherbakova, O. (2021). Electrophysiological evidence of dissociation between explicit encoding and fast mapping of novel spoken words. *Frontiers in Psychology*, 12, 571673. doi: 10.3389/fpsyg.2021.571673
- Shtyrov, Y., Filippova, M., Perikova, E., Kirsanov, A., Shcherbakova, O., & Blagovechchenski, E. (2022). Explicit encoding vs. fast mapping of novel spoken words: Electrophysiological and behavioural evidence of diverging mechanisms. *Neuropsychologia*, 108268. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2022.108268
- Shtyrov, Y., Kirsanov, A., & Shcherbakova, O. (2019). Explicitly slow, implicitly fast, or the other way around? Brain mechanisms for word acquisition. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13, 116. doi: 10.3389/fnhum.2019.00116
- Sinatra, A. M., Pollard, K. A., Files, B. T., Oiknine, A. H., Ericson, M., & Khooshabeh, P. (2021). Social fidelity in virtual agents: Impacts on presence and learning. *Computers in Human Behavior*, 114, 106562. doi: 10.1016/j.chb.2020.106562
- Terehoff, I. (2000). Learning by living the language: The benefits of foreign exchange programs. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, 84(612), 83. doi: 10.1177/019263650008461214
- Trueswell, J. C., Medina, T. N., Hafri, A., & Gleitman, L. R. (2013) Propose but verify: Fast mapping meets cross-situational word learning. *Cognitive Psychology*, 66(1), 126–156. doi: 10.1016/j.cogpsych.2012.10.001

- Vázquez, C., Xia, L., Aikawa, T., & Maes, P. (2018, July). Words in motion: Kinesthetic language learning in virtual reality. In *2018 IEEE 18th International Conference on advanced learning technologies (ICALT)* (pp. 272–276). doi: 10.1109/ICALT.2018.00069
- Warren, D. E., & Duff, M. C. (2014). Not so fast: Hippocampal amnesia slows word learning despite successful fast mapping. *Hippocampus*, 24(8), 920–933. doi: 10.1002/hipo.22279
- Zinchenko, Yu. P., Menshikova, G. Ya., Bayakovskiy, Yu. M., Chernorizov, A. M., & Voyskunskiy, A. E. (2010). Tekhnologii virtual'noy real'nosti: metodologicheskie aspekty, dostizheniya i perspektivy [Virtual Reality Technologies: Methodological Aspects, Achievements and Prospects]. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal – National Psychological Journal*, 1(3), 54–62.

Received 30.10.2021; Revised 17.06.2022;

Accepted 11.07.2022

Ekaterina I. Perikova – Senior Researcher of the Laboratory of Behavioural Neurodynamics, Saint Petersburg State University, Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: e.perikova@spbu.ru

Ekaterina N. Blinova – Postgraduate Student, Junior Researcher of the Laboratory of Behavioural Neurodynamics, Saint Petersburg State University.

E-mail: blinova_e.n@mail.ru

Ekaterina A. Andriushchenko – Postgraduate Student, Junior Researcher of the Laboratory of Behavioural Neurodynamics, Saint Petersburg State University.

E-mail: kateand625@gmail.com

УДК 159.9

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ ДЕФИЦИТАРНОСТИ КОМПОНЕНТОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ В СИТУАЦИЯХ НАРАСТАЮЩЕЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ¹

О.М. Краснорядцева¹, А.Б. Найман¹

¹ *Томский государственный университет, Россия, 634050, Томск, пр. Ленина, 36*

Резюме

Цель исследования – разработка и апробация экспресс-диагностического приема определения психосемантических маркеров дефицитарности компонентов саморегуляции у клиентов в ситуации онлайн-консультирования. Описана специфика обращений населения в психологическую службу вуза за психологической помощью в период с начала пандемии COVID-19. Показано, что запросы людей имеют различную направленность: проблемы с поведением, проблемы с когнитивными функциями, проблемы с эмоциями, волей, мотивацией и др. Однако общей составляющей во всех обращениях является выраженная недостаточность саморегуляционных ресурсов в решении проблем, возникающих в ситуациях нарастающей неопределенности.

Приводятся результаты исследования психосемантических маркеров дефицитарности компонентов саморегуляции человека в ситуациях нарастающей неопределенности. Актуальность полученных результатов дефицитарности компонентов саморегуляции человека определяется тем, что саморегуляция является важным ресурсом личности, который способствует успешной адаптации к различным жизненным трудностям и ситуациям, в том числе к такой ситуации вынужденной нарастающей неопределенности, как пандемия COVID-19. С помощью анализа различных теоретических работ и эмпирических исследований были выделены четыре основные группы дефицитарностей (дефицитов) саморегуляции, свойственных людям в ситуации нарастающей неопределенности: дефицит операционального компонента саморегуляции, дефицит эмоционально-волевого компонента саморегуляции, дефицит мотивационного компонента саморегуляции и дефицит индивидуально-личностного компонента саморегуляции.

Эмпирическое исследование психосемантических маркеров дефицитарности компонентов саморегуляции проведено с помощью метода контент-анализа обращений людей, воспользовавшихся помощью психологической службы Томского государственного университета в период пандемии COVID-19. Выявлено, что количество дефицитарностей у разных людей может быть как минимальным (встречается всего один тип дефицитарности), так и максимальным (встречаются все четыре выделенных типа дефицитарности). Так, преобладающим типом дефицитарности среди людей, обратившихся за помощью в психологическую службу ТГУ, стал дефицит эмоционально-волевого компонента саморегуляции, а именно проблемы с регуляцией страха, тревоги и агрессии. Данный факт указывает на то, что ситуация неопределенности в большей степени задела именно эмоциональный компонент психики. Помимо этого, именно саморегуляция эмоций

¹ Исследование выполнено при поддержке Программы развития Томского государственного университета (Приоритет-2030).

является одним из самых сложных видов саморегуляции, и, вероятно, поэтому запросов, связанных с ней, больше. Реже всего встречался дефицит операционального компонента саморегуляции. Новизна исследования заключается в том, что обозначены возможности экспресс-психосемантического инструментария, позволяющего собирать диагностическую информацию в ходе работы с клиентом на консультативной онлайн-площадке.

Ключевые слова: саморегуляция; ситуация неопределенности; онлайн-консультирование; дефициты саморегуляции

Введение

Вынужденно меняющийся привычный образ жизни современного человека в результате вмешательства не зависящих от него факторов (пандемия COVID-19, связанные с ней условия социальной изоляции, экономические риски и угрозы и т.п.) резко увеличил обращаемость населения за психологической помощью и поддержкой. Так, по данным сетевого издания forbes.ru, за время пандемии COVID-19 выросло число жителей России, которые обратились за психологической или психиатрической помощью. Рост составил от 10 до 30% в зависимости от региона¹. По некоторым данным, количество обращений увеличилось более чем в 7 раз². В большинстве случаев население испытывает проблемы с неконтролируемыми защитными реакциями, в том числе отрицанием, агрессией, избеганием (Одарушенко, Кузюкова, Еремушкина, 2020; Alonso-Martínez, Ramírez-Vélez, García-Alonso, Izquierdo, García-Hermoso, 2021), чувством вины и отчаянием (Kelly, 2020), различными страхами – от страха перед неопределенностью (Быховец, Коган-Лернер, 2020) до боязни заразиться вирусом и умереть (Kaseda, Levine, 2020; Шматова, 2021), стрессом и снижением способности справляться с ним (Бойко, Медведева, Ениколопов, Воронцова, Казьмина, 2020; Agbaria, Mokh, 2021), дистрессом, вызванным строгими ограничительными мерами (Шматова, 2021), тревогой и депрессией (Frąckowiak-Sochańska, 2020). Можно предположить, что в связи с этим увеличивается и сложность интерпретации (понимания) смыслов обращений. И это требует разработки технологий интерпретации.

Период так называемой пандемии COVID-19, длившийся несколько лет, характеризовался не только собственно болезнью, вызываемой вирусом, но и сложным комплексом изменений. Поэтому репертуар смыслов обращений за психологической помощью по поводу COVID-19 гораздо шире смыслов перенесения вирусного заболевания. Анализ обращений в психологическую службу Томского государственного университета людей, перенесших COVID-19 и (или) испытывающих серьезную тревогу в связи с возможными рисками и угрозами своему здоровью и здоровью близких, позволил

¹ <https://www.forbes.ru/newsroom/obshchestvo/421821-chislo-obrashcheniy-k-psihiatram-i-psiologam-vyroslo-v-rossii-v>

² Яковлева Е.В.: В пандемию в семь раз выросло количество обращений к психологам. <https://rg.ru/2021/12/16/v-pandemii-v-sem-raz-vyroslo-kolichestvo-obrashchenij-k-psiologam.html>

зафиксировать, что у значительной части обратившихся часто возникают проблемы, так или иначе связанные с саморегуляцией (от регуляции деятельности во время самоизоляции до регуляции эмоций), снижение способности самостоятельно контролировать те или иные проявления своей психики.

Феномен саморегуляции можно отнести к традиционным предметам как психологического исследования, так и психологических практик. В отечественной и зарубежной психологии понятие саморегуляции и ее особенности раскрываются в трудах Б.Г. Ананьева, О.А. Конопкина, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна, В.И. Моросановой, В.К. Калина, П.Я. Гальперина, Я.А. Пономарева, А. Маслоу, А. Bandura, R. Baumeister, Ch. Carver, A. Herter, W. Mischel, B. Schmeichel и др. В современном понимании психическая саморегуляция представляет собой совокупность приемов и методов коррекции психофизиологического состояния, благодаря которым достигается оптимизация психических и соматических функций. Выделяются различные компоненты саморегуляции, факторы и условия, влияющие на нее, особенности проявления в разных сферах психической деятельности (Леонтьев, 2016). Так, М.С. Чекалина (2020), обобщая работы других авторов, выделяет ряд основных компонентов саморегуляции: способность к прогнозированию, способность к целеполаганию, навык моделирования. С.А. Купцова (2018) обращает внимание не на компоненты, а на уровни саморегуляции, и выделяет три таковых: неосознаваемая, осознаваемая и частично осознаваемая. Т.О. Сафонова и И.С. Морозова (2010) описывают уровневые характеристики развития саморегуляции в соответствии с тремя уровнями развития человека – индивид, личность, индивидуальность, а Г.В. Ожиганова (2016, с. 37) указывает на наиболее классическое разделение уровней саморегуляции: 1) психофизиологический (саморегуляция эмоциональных и психофизиологических состояний); 2) социально-психологический (саморегуляция в процессе социального взаимодействия); 3) психологический (способность к регуляции деятельности и способность к личностной саморегуляции); 4) духовный (высшая способность к саморегуляции, обусловленная высшими ценностями и смыслами бытия).

В целом ряде исследований выявлены и описаны дефициты саморегуляции в разных возрастных и социальных группах:

- проблемы с планированием, моделированием, прогнозированием, оцениванием себя и результатов своей деятельности (критичностью) (Брагина, Николаева, 2019);

- проблемы с удовлетворением потребностей, навыком постановки задач и целей (Кортунов, Борунова, Боровских, 2019), мотивационными проявлениями, параметрами самоактуализации личности (Зобков, 2011).

К настоящему времени накоплен достаточно обширный арсенал психодиагностических и исследовательских методов и конкретных методик изучения особенностей различных аспектов саморегуляции человека. Наиболее часто используемыми среди них в отечественной науке являются «Опросник диагностики саморегуляции» (ДИАСАМ) (совместно с К.В. Злоказовым) и «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) (Моросанова, Кондратюк, 2020).

Несмотря на наличие большого количества методов диагностики уровня саморегуляции и ее особенностей, в ситуации нарастающей неопределенности при обращении людей в психологическую службу за онлайн-помощью, представляющей собой скорее краткосрочное, нежели долгосрочное психологическое консультирование, возникает необходимость в использовании экспресс-диагностического инструментария, позволяющего собирать диагностическую информацию в ходе онлайн-работы с клиентом.

В этой связи представляется актуальным использование возможностей психосемантического инструментария для оперативного выявления дефицитов саморегуляции у клиентов в условиях оказания дистанционной помощи в рамках работы психологической службы в онлайн-формате.

Материалы и методы

Выборку исследования составили 468 клиентов, обратившихся в психологическую службу Томского государственного университета в период с апреля 2020 г. по сентябрь 2021 г. Выборка состоит из людей в возрасте от 16 до 56 лет, средний возраст $22,6 \pm 6,6$ лет. Из них большинство женщин (365 человек; 78% выборочной совокупности). В 2019 г. начала работать психологическая служба ТГУ онлайн, куда любой желающий мог обратиться за помощью в формате аудио, видео или консультации в формате чата. Чтобы записаться на консультацию, людям была предложена онлайн-форма, в которой помимо возраста, пола и удобного формата консультации было необходимо указать запрос, который человек хотел бы проработать с психологом.

Данные собирались в виде стенограмм консультаций. Для интерпретации текстов использовался контент-анализ. На первом этапе были отобраны тексты стенограмм консультаций, отражающие наибольшее разнообразие просьб, жалоб и рефлексивных описаний. На втором этапе были выделены единицы анализа и единицы счета: смыслы контекста, семантические единицы (обращения в психологическую службу), единицы счета (1 балл за использование одной семантической единицы любой категории) и объем упоминаний (подсчет полученных по каждой категории баллов путем их сложения). Для каждой категории было выделено от 2 до 4 групп, или подвидов, семантических единиц, каждая из которых имеет описание и набор семантических единиц.

В результате анализа литературных источников и запросов клиентов было выделено несколько основных доминирующих дефицитарностей саморегуляции:

1. Дефицит операционального компонента саморегуляции. К данному компоненту можно отнести проблемы с планированием, моделированием, прогнозированием, оцениванием себя и результатов своей деятельности (критичностью) (Брагина, Николаева, 2019);

2. Дефицит мотивационного компонента саморегуляции, к которому относят проблемы с удовлетворением потребностей, навыком постановки

задач и целей (Кортунов и др., 2019), мотивационные проявления и параметры самоактуализации личности (Зобков, 2011);

3. Дефицит эмоционально-волевого компонента саморегуляции: проблемы с контролем побуждений и эмоций, проблемы с управлением эмоциями и их проявлением (Huguet, Eguren, Miguel-Ruiz, Vallés, Alda, 2019);

4. Дефицит индивидуально-личностного компонента саморегуляции: проблемы с самооценкой, самоопределением, пониманием себя.

Выделенные четыре вида дефицитарностей стали основными категориальными единицами анализа семантических единиц. В таблице представлено содержание категорий для каждого кодировочного индекса.

Кодировочная таблица

Кодировочный индекс семантических единиц категории		Содержание семантических единиц
А: дефицит операционального компонента	А1: проблемы с организацией деятельности	Проблемы, относящиеся к самоорганизации своей деятельности: планирование, распределение времени и деятельности, делегирование деятельности и обязанностей «Дезорганизованность / неорганизованность», «не могу спланировать работу / учебу / занятость», «не могу распределить / рассчитать / найти время»
	А2: когнитивные проблемы саморегуляции деятельности	Проблемы, характеризующие когнитивную составляющую деятельности: способность к концентрации внимания и его удержания, снижение результативности и продуктивности деятельности «Не могу сосредоточиться / сконцентрироваться / собраться / собраться с мыслями», «не могу много / долго работать / учиться», «снизилась результативность / качество работы / учебы»
В: дефицит мотивационного компонента саморегуляции	В1: отсутствие или снижение мотивации	Указание на проблемы с уровнем мотивации, жалобы на отсутствие или резкое снижение мотивации и желания двигаться дальше, делать что-то, заниматься чем-то. «Нет желания учиться / работать / заниматься спортом / делать что-то», «ничего не хочется делать», «отсутствует мотивация / желание / цель в жизни», «нет мотивации / желаний», «не работает похвала / наказание»
	В2: искажение мотивации и проблемы с локусом контроля	Изменения в мотивации, на которые указывает сам клиент. При этом искажение выражается в субъективном ощущении того, что мотивация работает не так, как обычно, и оказывает «искаженный» или «диаметрально противоположный» эффект. Также в эту группу относятся запросы, содержащие запрос на изменение другого человека (манипулятивные) «Испытываю проблемы с похвалой / наказанием», «не умею правильно / адекватно реагировать на похвалу / поощрение», «у моей / моего дочери / сына / матери / сестры / друга проблемы с эмоциями / мотивацией / настроением / учебой / отношениями»

Окончание таблицы

Кодировочный индекс семантических единиц категории		Содержание семантических единиц
С: дефицит эмоционально-волевого компонента саморегуляции	C1: проблемы регуляции настроения	Проблемы с эмоциональными состояниями, которые являются средними или слабыми по интенсивности, но при этом наблюдаются достаточно долгое время «У меня депрессия / постоянно плохое настроение / часто плохое настроение», «мне постоянно грустно», «у меня нет настроения», «у меня постоянно / часто проблемы с эмоциональным фоном», «безответная любовь»
	C2: проблемы с регуляцией ситуативных аффективных состояний	Проблемы с эмоциональными быстро возникающими состояниями, которые являются кратковременными и при этом очень интенсивными. Данные состояния являются предельными и возникают в экстремальных для человека ситуациях «Меня беспокоят панические атаки / резкие взрывы эмоций / резко возникающая агрессия», «у меня часто бывают приступы ярости / гнева/ агрессии»
	C3: проблемы доминирования негативных эмоций	Проблемы с кратковременными, но при этом очень интенсивными эмоциональными состояниями, выражающими доминирование негативного отношения человека к ситуации «Страх неопределенности / шаров / клоунов / выступлений / смерти / темноты / высоты / собак», «тревога / тревожность, возникающая без причины», «хочу избавиться от плохих / негативных эмоций»
	C4: проблемы с волей	Проблемы с сознательным управлением своими поступками и эмоциями «Не знаю, как взять себя в руки», «не могу контролировать эмоции», «не могу себя заставить что-то делать / работать / учиться»
D: дефицит индивидуально-личностного компонента саморегуляции	D1: проблемы с самоидентификацией и самовосприятием	Проблемы, связанные с восприятием собственного Я (психического и физического), а также с отождествлением себя с какой-то социальной группой, оценкой собственных личностных качеств и характеристик «Не понимаю, что мне нравится / кто я / что делать», «не могу определиться с интересами / деятельностью / работой / учебой», «не понимаю себя / свои желания / свои способности / свою жизнь»
	D2: проблемы с самореализацией в конкретной жизненной сфере	Проблемы с реализацией и актуализацией себя и своих желаний / потребностей в обществе «Не могу найти работу по душе», «не могу самореализоваться на работе / учебе», «нет возможности / не могу получить то, что я хочу от людей»
		Низкая оценка своего Я
	D3: проблемы с самооценкой	«Чувствую себя лишним», «я слабый / беспомощный», «я никому не нужен / не интересен», «я не способен...», «я не смогу...», «я слишком глупый»

Результаты исследования

Анализ результатов дает основания для констатации того, что в ситуациях нарастающей неопределенности преобладающим видом дефицитарности у обратившихся в психологическую службу клиентов (70,1%) является дефицит эмоционально-волевого компонента саморегуляции. Следует отметить в качестве наиболее часто встречающихся в запросах клиентов такие психосемантические конструкты данного вида дефицитарности, как: «Много концентрируюсь на негативе / плохих эмоциях», «тревожность / тревога по причине...», «мне страшно / я боюсь / чувствую беспокойство и страх», «бесит / возникает злость / злюсь...», «депрессия / депрессивное состояние», «страх неопределенности от того, что не знаю, что будет дальше», «тревога за будущее». У значительной части клиентов психологической службы, длительно пребывающих в негативно-напряженных эмоциональных состояниях, вызванных нарастанием неопределенности в условиях пандемии, при достаточно выраженном разнообразии проблем с эмоционально-волевым компонентом саморегуляции зафиксировано явное преобладание проблем доминирования негативных эмоций и практически отсутствие (менее 1%) проблем, связанных с волевой регуляцией. На рис. 1 представлены обобщенные результаты проявления различных аспектов данного вида дефицитарности саморегуляции.

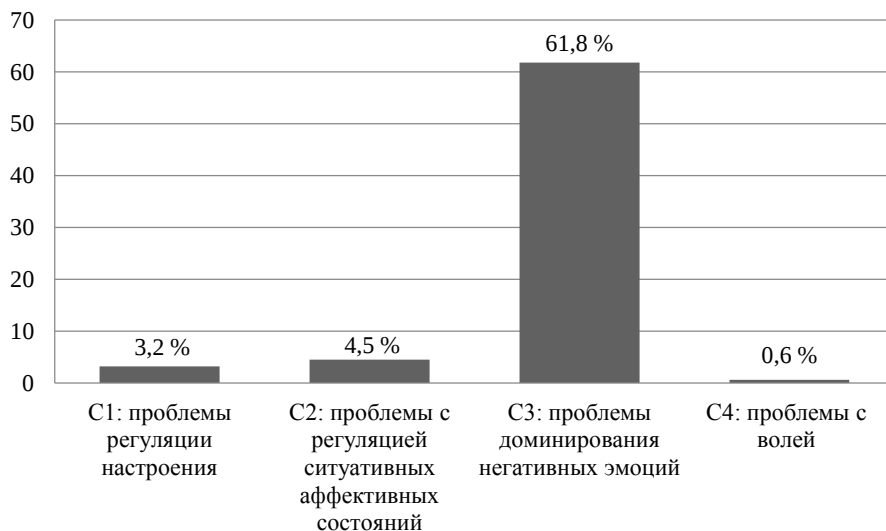


Рис. 1. Частота проявлений различных составляющих дефицитарности эмоционально-волевого компонента саморегуляции

Еще одним достаточно часто встречающимся видом дефицитарности саморегуляции у обратившихся за онлайн-консультацией является дефицит индивидуально-личностного компонента: 42,6% людей в описании

своего запроса указали на него (рис. 2). Наиболее часто встречающиеся в запросах клиентов психосемантические конструкты данного вида дефицитарности: «Не понимаю, что со мной происходит / что мне делать / какая у меня цель (предназначение) / кто я», «не ценю себя / низкая самооценка / проблемы с самооценкой», – свидетельствуют о том, что существующие реальные проблемы с пониманием себя и своих возможностей у значительной части клиентов психологической службы являются серьезными ограничениями в продуктивных процессах саморегуляции поведенческих реакций как в конкретной ситуации, так и в целом в процессах жизнеосуществления. В то же время совсем незначительная часть клиентов в своих запросах обозначает в качестве актуальной для себя проблему самореализации в конкретной жизненной сфере.

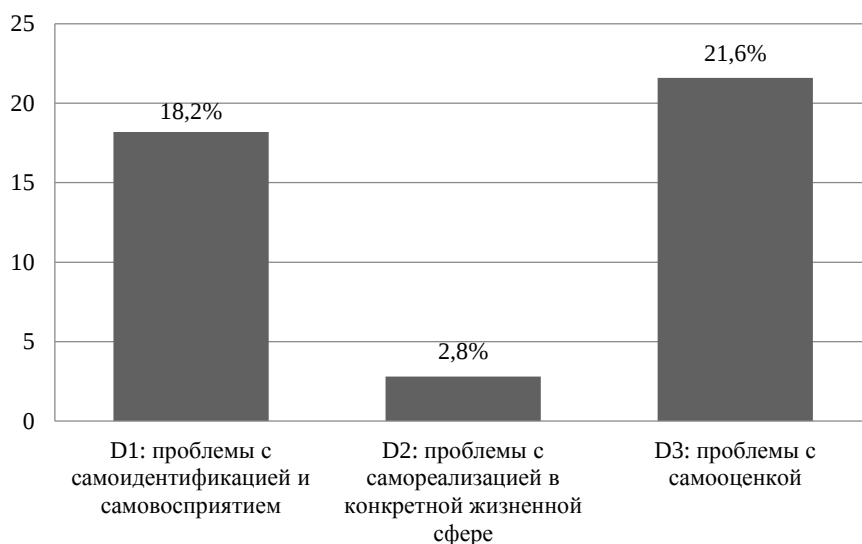


Рис. 2. Частота проявлений различных составляющих дефицитарности индивидуально-личностного компонента

Наиболее часто встречаются в запросах психосемантические конструкты «не могу заставить себя что-то делать / работать / учиться», «отсутствие мотивации к физической активности / учебе / в любой сфере жизни», «мне вообще ничего не хочется». Тот факт, что дефицитарность мотивационного компонента саморегуляции зафиксирована практически у каждого третьего (33,3%) обратившегося клиента, можно рассматривать как достаточно тревожный диагностический маркер несформированности чрезвычайно важного вида готовности к самоосуществлению, каковым является мотивационная готовность (рис. 3).

Реже всего люди указывали на дефицит операционального компонента саморегуляции. В целом только у 22 % обратившихся за психологической консультацией были выявлены проявления этого вида дефицитарности саморегуляции (рис. 4).

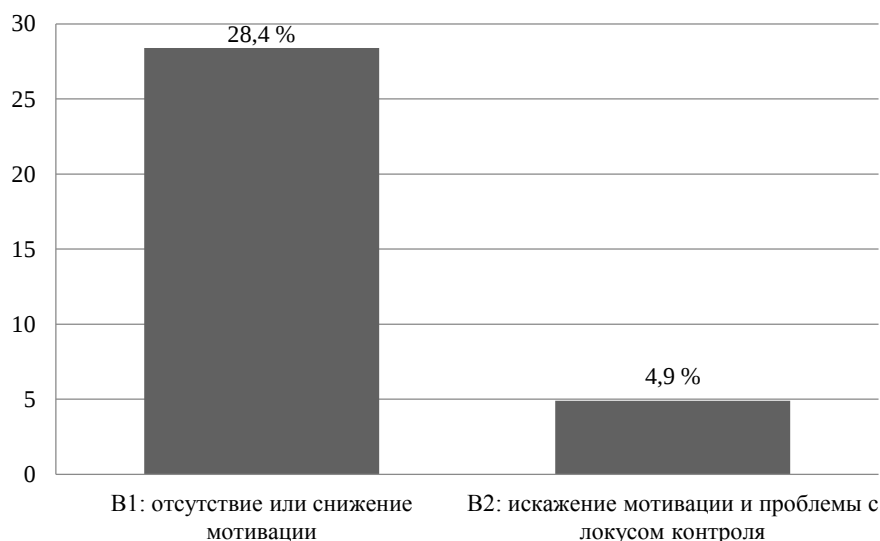


Рис. 3. Частота проявлений различных составляющих дефицитарности мотивационного компонента

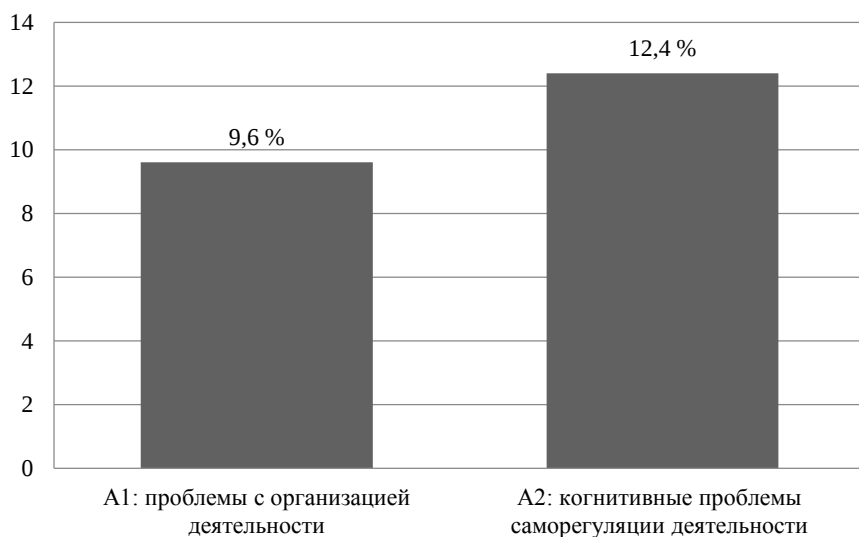


Рис. 4. Частота проявлений различных составляющих дефицитарности операционального компонента

Наиболее часто встречающиеся в запросах психосемантические кон-
структы: «Не могу концентрироваться на ...», «дезорганизованность», «не
могу планировать / следовать плану». Представляется, что среди всех за-
фиксированных в данном исследовании психосемантических типологиче-
ских проявлений дефицитарности различных компонентов саморегуляции

дефицит операционального компонента минимизируется с гораздо меньшими усилиями со стороны как психоконсультанта, так и самого клиента.

Обсуждение результатов и выводы

В ситуациях нарастающей неопределенности саморегуляция является необходимым ресурсом для адаптации и решения различных задач жизнедеятельности (Моросанова, 2020). При этом уровень и характеристики саморегуляции могут меняться в зависимости от того, в какой ситуации находится человек, а значит, будет меняться и вероятность успешного осуществления жизнедеятельности и адаптации к изменяющимся условиям жизни. Полученные результаты указывают на то, что сниженный общий уровень саморегуляции личности в ситуации нарастающей неопределенности за счет снижения ее отдельных компонентов (операционального, эмоционально-волевого, мотивационного или индивидуально-личностного) делает человека незащищенным перед открывающимися неблагоприятными обстоятельствами, угрожающими серьезными перестройками привычного образа жизни, и неизбежно следующими за ними изменениями образа мира. Именно такие люди остро нуждаются в психологической поддержке и консультировании.

Результаты проведенного анализа показали, что ситуация нарастающей неопределенности в большей степени оказывает влияние на эмоциональное состояние человека, а именно эмоционально-волевой компонент саморегуляции. Большое количество обращений, связанных именно с саморегуляцией эмоциональных состояний (тревога, страх, агрессия), свидетельствует, что социальная, политическая и экономическая ситуация на момент проведения исследования в наибольшей степени затрагивала именно эмоциональные компоненты структуры личности. С другой стороны, это может быть свидетельством того, что проблемы эмоциональной сферы наиболее травмирующие и наиболее заметные для потенциальных клиентов психологической службы. Те люди, которые обращаются за психологической помощью, как правило, заранее более открыты к работе с психологом, более просвещены в сфере психогигиены. Следует отметить, что среди таких людей чаще встречается высокий уровень рефлексии и понимания своих эмоций, что может выступать как защитный фактор и позволять не выбрать дезадаптивные механизмы защиты (например, отрицание), а переключить личностные ресурсы на адаптивный проблемно- и эмоционально-ориентированный копинг (такой, как обращение к специалисту).

Кроме того, вероятно, эмоциональные проблемы являются не столько чаще встречающимися, сколько наиболее трудными для самостоятельного решения неспециалистом. В этом случае самая опасная дефицитарность в сфере саморегуляции может наблюдаться не там, куда указывают клиенты психологической службы, а в иных компонентах саморегуляции, с которыми клиенты не обращаются за помощью. Это может быть особенно опасно в случае, если рассматривать другие компоненты саморегуляции как защитные факторы по отношению друг к другу (Зотова, Снеткова, 2021).

В таком случае незначительные, по мнению человека, затруднения в саморегуляции с большой вероятностью приведут к ситуациям, с которыми самостоятельно справиться будет крайне трудно – в частности, к психическим расстройствам.

Двухлетний опыт создания постоянно действующей консультативной онлайн-площадки на базе психологической службы вуза, оказывающей оперативную психологическую поддержку населению, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации в результате резко меняющихся жизненных условий (угроза пандемии, социально-экономическая нестабильность, геополитическая неопределенность и т.п.), дает основание для заключения о том, что психолог, работающий на такой площадке, должен инструментально владеть в том числе экспресс-диагностическими приемами, позволяющими в ситуации «здесь и сейчас» определять мишени психологической работы с актуальными дефицитами саморегуляции клиента. В этой связи предлагаемые инструментальные приемы выделения психосемантических маркеров дефицитарности компонентов саморегуляции в ситуациях онлайн-консультирования открывают новые возможности оперативной диагностической деятельности психоконсультанта.

Литература

- Бойко, О., Медведева, Т., Ениколопов, С., Воронцова, О., Казьмина, О. (2020). Психологическое состояние людей в период пандемии COVID-19 и мишени психологической работы. *Психологические исследования*, 13(70), 1–12.
- Брагина, Е. А., Николаева, И. А. (2019). Особенности осознанной саморегуляции у старшеклассников. *Человеческий капитал*, 11(131), 158–165.
- Быховец, Ю. В., Коган-Лернер, Л. Б. (2020). Пандемия COVID-19 как многофакторная психотравмирующая ситуация. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, 5(2), 291–308. doi: 10.38098/irpan.sep.2020.18.2.010
- Зобков, А. В. (2011). Психологическая модель саморегуляции поведения и учебно-профессиональной деятельности студенческой молодежи. *Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки*, 99(7), 79–86.
- Зотова, Т. Б., Снеткова, М. В. (2021). Формирование способности к саморазвитию у курсантов в условиях образовательной среды военно-медицинского вуза. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*, 11 (201), 567–574.
- Кортунов, Г. М., Борунова, Е. Б., Боровских, Т. А. (2019). Развитие саморегуляции учебной деятельности учащихся при изучении химии в школе. *Наука и школа*, 6, 116–124.
- Купцова, С. А. (2018). Психическая саморегуляция как компонент культуры здоровья. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*, 2, 221–232.
- Леонтьев Д. А. (2016). Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. *Сибирский психологический журнал*, 62, С. 18–37.
- Моросанова, В. И. (2020). Саморегуляция как метаресурс образования и решения задач жизнедеятельности в кризисных условиях пандемии. *Личностные и регуляторные ресурсы достижения образовательных и профессиональных целей в эпоху цифровизации*, 22, 887–896.
- Моросанова, В. И., Кондратюк, Н. Г. (2020). Опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020». *Вопросы психологии*, 4, 155–167.

- Одарущенко, О. И., Кузюкова, А. А., Еремушкина, С. М. (2020). Сравнительный анализ уровня ситуативной и личностной тревожности медицинских работников и других групп населения в условиях пандемии новой коронавирусной инфекции – COVID-19. *Вестник восстановительной медицины*, 3(97), 110–116.
- Ожиганова, Г. В. (2016). Саморегулятивные способности человека в профессиональной деятельности. *Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика*, 4, 37–46.
- Сафонова, Т. О., Морозова, И. С. (2010). Уровневые характеристики саморегуляции личности. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 3, 100–106.
- Чекалина, М. С. (2020). Саморегуляция и ее компоненты как условие готовности к профессиональному самоопределению. *Вестник Костромского государственного университета. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика*, 26(1), 65–71.
- Шматова, Ю. Е. (2021). Психологическое состояние жителей Вологодской области в период пандемии COVID-19. *Социальное пространство*, 7(3), 1–18.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе References после англоязычного блока.

*Поступила в редакцию 06.05.2022 г.; повторно 21.06.2022 г.;
принята 14.07.2022 г.*

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

E-mail: krasnoo@mail.ru

Найман Азамат Базарбаевич – аспирант кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета.

E-mail: azamat.naiman@ya.ru

For citation: Krasnoryadtseva, O. M., Najman, A. B. (2022). Psychosemantic Markers of Deficiency in Self-Regulation Components during Situations of Increasing Uncertainty. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 85, 190–204. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/85/10

Psychosemantic Markers of Deficiency in Self-Regulation Components during Situations of Increasing Uncertainty¹

O.M. Krasnoryadtseva¹, A.B. Najman¹

¹ Tomsk State University, 36, Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract

The aim of the study is to develop and test an express diagnostic method for determining psychosemantic markers of self-regulation components deficiency in clients during an online counseling situation. The article describes the specifics of the population's appeals to psychological services from universities for psychological help since the beginning of the COVID-19 pandemic. It shows that people's requests have a different focus: problems with behavior, problems with cognitive functions, problems with emotions, will, motivation, etc. However,

¹ This study was supported by the Tomsk State University Development Programme (Priority 2030)».

a common component in all requests is a pronounced lack of self-regulatory resources in solving problems that arise in situations of increasing uncertainty.

The study results of psychosemantic markers of components deficiency in human self-regulation during situations of increasing uncertainty are presented. The relevance of the results of the components deficiency in human self-regulation is determined by the fact that self-regulation is an important resource of an individual, which contributes to successful adaptation to various life difficulties and situations, including situations of forced increasing uncertainty such as the COVID-19 pandemic. Using the analysis of various theoretical works and empirical studies, 4 main groups of deficits (deficiencies) of self-regulation, characteristic of people in a situation of increasing uncertainty, were identified: deficiency of the operational component of self-regulation, deficiency of the emotional-volitional component of self-regulation, deficiency of the motivational component of self-regulation and deficiency in the individual-personal component of self-regulation.

This empirical study of psychosemantic markers of deficiency in self-regulation components was carried out using the method of content analysis of requests from people who applied for help to the TSU psychological service during the COVID-19 pandemic. It was noted that the number of deficiencies in different people are both minimal (only 1 type of deficiency occurs) and maximum (all 4 identified types of deficiency occur). Thus, the predominant type of deficiency among people who applied for help to the psychological service of TSU was the deficit of the emotional-volitional component of self-regulation, namely, problems with the regulation of fear, anxiety and aggression. This fact indicates that the situation of uncertainty to a greater extent affected the emotional component of the psyche. In addition, it is the self-regulation of emotions that is one of the most complex types of self-regulation, and this is probably why there are more related requests to it. The deficit of the operational component of self-regulation was the least common. The novelty of the study is the indications psychosemantic tools, which allows collecting diagnostic information in the course of working with a client on an online consultative platform.

Keywords: self-regulation; situation of uncertainty; online consulting; self-regulation deficits

References

- Agbaria, Q., & Mokh, A. A. (2021). Coping with stress during the coronavirus outbreak: The contribution of big five personality traits and social support. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 21(1), 1–19. doi: 10.1007/s11469-021-00486-2
- Alonso-Martínez, A. M., Ramírez-Vélez, R., García-Alonso, Y., Izquierdo, M., & García-Hermoso, A. (2021). Physical activity, sedentary behavior, sleep and self-regulation in Spanish preschoolers during the COVID-19 lockdown. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 693. doi: 10.3390/ijerph18020693
- Boyko, O., Medvedeva, T., Enikolopov, S., Vorontsova, O., & Kazmina, O. (2020). The psychological state of people during the COVID-19 pandemic and the target of psychological work. *Psikhologicheskie issledovaniya – Psychological Studies*, 13(70), 1–12. (In Russian). DOI: 10.54359/ps.v13i70.196
- Bragina, E. A., & Nikolaeva, I. A. (2019). Features of conscious self-regulation in senior graduates. *Chelovecheskiy kapital – Human Capital*, 11(131), 158–165. (In Russian).
- Bykhovets, Yu. V., & Kogan-Lerner, L. B. (2020). Pandemic Covid-19 as a multifactorial-traumatic situation. *Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya – Social and Economic Psychology*, 5(2), 291–308. (In Russian). doi: 10.38098/ipran.sep.2020.18.2.010
- Chekalina, M. S. (2020). Samoregulyatsiya i ee komponenty kak uslovie gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniyu [Self-regulation and its components as a condition for readiness for professional self-determination]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 26(1), 65–71.

- Frąckowiak-Sochańska, M. (2020). Mental health in the pandemic times. *Society Register*, 4(3), 67–78. doi: 10.14746/sr.2020.4.3.03
- Huguet, A., Eguren, J. I., Miguel-Ruiz, D., Vallés, X. V., & Alda, J. A. (2019). Deficient emotional self-regulation in children with attention deficit hyperactivity disorder: mindfulness as a useful treatment modality. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 40(6), 425–431. doi: 10.1097/DBP.0000000000000682
- Kaseda, E. T., & Levine, A. J. (2020). Post-traumatic stress disorder: A differential diagnostic consideration for COVID-19 survivors. *The Clinical Neuropsychologist*, 34(7–8), 1498–1514. doi: 10.1080/13854046.2020.1811894
- Kelly, B. D. (2020). Covid-19 (Coronavirus): challenges for psychiatry. *The British Journal of Psychiatry: The Journal of Mental Science*, 217(1), 1–6. doi: 10.1192/bjp.2020.86
- Kortunov, G. M., Borunova, E. B., & Borovskikh, T. A. (2019). Razvitie samoregulyatsii uchebnoy deyatel'nosti uchashchikhsya pri izuchenii khimii v shkole [Development of self-regulation of educational activities of students in the study of chemistry at school]. *Nauka i shkola*, 6, 116–124.
- Kuptsova, S. A. (2018). Psikhicheskaya samoregulyatsiya kak komponent kul'tury zdorov'ya [Mental self-regulation as a component of health culture]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, 2, 221–232.
- Leontiev, D. A. (2016). Autoregulation, resources, and personality potential. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 62, 18–37. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/62/3
- Morosanova, V. I. (2020). Samoregulyatsiya kak metaresurs obrazovaniya i resheniya zadach zhiznedeystel'nostiv krizisnykh usloviyakh pandemii [Self-regulation as a metaresource of education and solving the problems of life during the pandemic]. In Banshchikova T. N., Fomina, E. A., & Morosanova, V. I. (Eds.) *Lichnostnye i regulatorynye resursy dostizheniya obrazovatel'nykh i professional'nykh tseley v epokhu tsifrovizatsii* [Personal and Regulatory Resources for Achieving Educational and Professional Goals in the Age of Digitalization] (pp. 887–896). Moscow: Znanie-M.
- Morosanova, V. I., & Kondratyuk, N. G. (2020). V. I. Morosanova's "self-regulation profile questionnaire – srpqm 2020." *Voprosy psikhologii*, 4, 155–167. (In Russian).
- Odaruschenko, O. I., Kuz'yukova, A. A., & Eremushkina, S. M. (2020). Comparative analysis of the level of situational and personal anxiety of medical workers and other population groups in a pandemic of a new coronavirus infection – Covid-19. *Vestnik vosstanovitel'noy meditsiny – Bulletin of Rehabilitation Medicine*, 3(97), 110–116. (In Russian). doi: 10.38025/2078-1962-2020-97-3-110-116
- Ozhiganova, G. V. (2016). Samoregulyativnye sposobnosti cheloveka v professional'noy deyatel'nosti [Self-regulatory abilities of a person in professional activity]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika*, 4, 37–46.
- Safonova, T. O., & Morozova, I. S. (2010). Urovnevy kharakteristiki samoregulyatsii lichnosti [Level characteristics of personality self-regulation]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 3, 100–106.
- Shmatova, Yu. E. (2021). Psikhologicheskoe sostoyanie zhiteley Vologodskoy oblasti v period pandemii COVID-19 [The psychological state of the inhabitants of the Vologda region during the COVID-19 pandemic]. *Sotsial'noe prostranstvo – Social Area*, 7(3), 1–18.
- Zobkov, A. V. (2011). Psikhologicheskaya model' samoregulyatsii povedeniya i uchebno-professional'noy deyatel'nosti studentcheskoy molodezhi [Psychological model of self-regulation of behavior and educational and professional activities of student youth]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser. Gumanitarnye nauki*, 99(7), 79–86.
- Zotova, T. B., & Snetkova, M. V. (2021). Formirovaniye sposobnosti k samorazvitiyu u kur-santov v usloviyakh obrazovatel'noy sredy voenno-meditsinskogo vuza [Formation of the ability for self-development in cadets in the educational environment of a military medical university]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, 11(201), 567–574.

*Received 06.05.2022; Revised 21.06.2022;
Accepted 14.07.2022*

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

E-mail: krasnoo@mail.ru

Azamat B. Najman – Postgraduate Student, Department of General and Pedagogical Psychology, Tomsk State University.

E-mail: azamat.naiman@ya.ru