

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

№ 91

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
2024



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: lukuyanov7@gmail.com

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

Богомаз С.А. (Томский государственный университет, Томск); **Бохан Т.Г.** (Томский государственный университет, Томск); **Кабрин В.И.** (Томский государственный университет, Томск); **Карнышев А.Д.** (Иркутский государственный университет, Иркутск); **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.** (Голдсмита, 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 25.03.2024 г. Формат 70x100^{1/16}. Усл.-печ. л. 15,4. Тираж 50 экз. Заказ № 5839. Цена свободная.

Дата выхода в свет 01.04.2024 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

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: 3–6 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); **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 25.03.2024. Format 70x108¹/₁₆. Conventional printed sheets 15.4. Circulation – 50 copies. Order N 5839.

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

Мазилов В.А., Власов Н.А. М.С. Роговин и исследование понятий психологической науки	6
Дорошева Е.А. Адаптация русскоязычной версии опросника подавления нежелательных мыслей (White Bear Suppression Inventory)	22
Табуева А.О., Котюсов А.И., Косаченко А.И., Миронец С. А., Малых С.Б., Кузьмина Ю.В. Изменчивость точности несимволического чувства числа и эффекта конгруэнтности в зависимости от времени предъявления стимулов	39
Мишкевич А.М., Щebetенко С.А., Калугин А.Ю., Сиротина У.Е., Витко Ю.С. Таксономия черт личности, основанная на прилагательных русского языка	60
Щелин И.В., Петроченко И.А. Когнитивная, поведенческая и эмоциональная составляющие коммуникативного поведения подростков в информационном пространстве	81

Педагогическая психология

Шинина Т.В., Морозова И.Г., Нгуэн Т.Л. Четырехкомпонентная модель развития личности ребенка: результаты видеонаблюдения	99
Иванова Н.В., Суворова О.В., Минаева Е.В., Щербакова Е.Е. Психологическая безопасность образовательной среды с позиции родителей младших школьников	118
Горьковая И.А., Микляева А.В., Панферов В.Н. Метакогнитивная регуляция учебной деятельности у подростков с девиантным поведением	139

Социальная психология

Горчакова О.Ю., Филенко И.А., Ларионова А.В. Образ будущего студенческой молодежи в условиях новых вызовов: реализация базисных ценностей, оптимизм и удовлетворенность жизнью	156
---	-----

Медицинская психология

Золотарева А.А., Хегай А.С. Соматические, тревожные и депрессивные симптомы у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей	174
--	-----

CONTENTS

General psychology and psychology of the person

Mazilov V.A., Vlasov N.A. M.S. Rogovin and the Study of the Concepts of Psychological Science	6
Dorosheva E.A. Adaptation of the Russian-Language Version of the White Bear Suppression Inventory	22
Tabueva A.O., Kotyusov A.I., Kosachenko A.I., Mironets S.A., Malykh S.B., Kuzmina Y.V. Variability of the Accuracy of Approximate Number Sense and the Congruency Effect Depending on the Time of Stimuli Presentation	39
Mishkevich A.M., Shchebetenko S.A. Kalugin A.A., Sirotnina U.E., Vitko Y.S. A Taxonomy of Personality Traits Based on Russian Adjectives	60
Shchelin I.V, Petrochenko I.A. Cognitive, Behavioural and Emotional Components of Adolescents' Communicative Behaviour in Information Space	81

Psychology of Education

Shinina T.V., Morozova I.G., Nguyen L.T. Four-Component Model of a Child's Personality Development: Observation Results	99
Ivanova N.V., Suvorova O.V., Minaeva E.V., Shcherbakova E.E. Psychological Safety of the Educational Environment from the Perspective of Parents of Elementary School Children	118
Gorkovaya I.A., Miklyaeva A.V., Panferov V.N. Metacognitive Regulation of Educational Activity in Adolescents with Deviant Behavior	139

Social Psychology

Gorchakova O.Yu., Filenko I.A., Larionova A.V. The image of the future of student youth confronted with new challenges: implementation of basic values, optimism and life satisfaction	156
---	-----

Medical Psychology

Zolotareva A.A., Khegay A.S. Somatic, Anxiety and Depressive Symptoms in Orphans and Children without Parental Care	174
--	-----

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9.01

М.С. РОГОВИН И ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНЯТИЙ ПСИХО- ЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

В.А. Мазиллов¹, Н.А. Власов^{2,3}

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

² Психиатрическая клиническая больница № 4 им. П.Б. Ганнушкина, Россия, 107076, Москва, ул. Потешная, 3

³ Российский государственный социальный университет, Россия, 129226, Москва, ул. В. Пика, 4, стр. 1

Резюме

Анализируется роль М.С. Роговина в становлении традиции исследований отдельных понятий и систем понятий психологической науки, ставших особенно актуальными в последнее десятилетие. Утверждается, что М.С. Роговин был первым отечественным ученым, который не только поставил эту проблему, но и систематически подошел к разработке понятийного поля психологической науки еще в конце 1960-х гг. Показано, что одними из главных недостатков психологии, препятствующими ее превращению в полноценную, подобную естественным дисциплинам науку, являются слабая отрефлексированность и недостаточная интегрированность ее основных понятий, а основная сложность в их изучении состоит в двойственном характере концептов, выступающих и в качестве средства фиксации и передачи опыта, и в качестве его результата. К особенностям понятий психологической науки М.С. Роговин относит их образность, поляризованность, неопределенность, односторонность и подверженность влиянию определенных психологических концепций, таких как структурное и функциональное направления в психологии. В целом ученый признает слабую интегрированность психологических знаний и понятий, «с оговорками» объединяемых в систему. Авторами характеризуется динамика понятий психологии, которая детерминируется двумя параллельно и непрерывно протекающими процессами – дифференциацией, вызванной получением новых эмпирических, в первую очередь экспериментальных, данных о психическом, и установлением отношений между этими понятиями. Анализируется проблема объяснения, применительно к психологии отличающегося множественностью вариантов трактования причинности и тенденцией к различным видам редукции, в первую очередь к таким, как биологическая и социальная. В качестве действенного пути интеграции понятий психологии описывается предложенный М.С. Роговиным подход, заключающийся в выявлении закономерностей, лежащих в основе различных типов объяснения. Рассматриваются особенности и перспективы разработанной ученым структурно-

уровневой концепции в психологии. Завершается статья акцентированием тех проблем и идей ученого, которые сохраняют актуальность и в наше время.

Ключевые слова: история психологии; история понятий; концептуальная история; объяснение; система психологии

Введение

В последние годы в отечественной психологической науке все более актуальными становятся исследования понятий психологии. В коллективных монографиях (Журавлев, Сергиенко, Виленская, 2018, 2020, 2021) и отдельных статьях (Журавлев, Сергиенко, 2021а, 2021б, 2022; Мазилев, Слепко, 2023) рассматриваются теоретические проблемы данного направления (проблемы классификации понятий, соотношение понятий и категорий, соотношение системного и сетевого принципов и др.), приводятся результаты исследований отдельных понятий («модель психического», «субъективный возраст», «социальные представления» и др.) и их систем («субъект» и «коллективный субъект»).

Большинством указанных выше авторов в качестве инициаторов обсуждения и разработки поля понятий психологической науки называются такие ученые, как К.К. Платонов (Платонов, 1972, 1982, 1984), А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский (Петровский, Ярошевский, 1998; Петровский, Ярошевский, 2003), Л.И. Анцыферова (Анцыферова, 1988) и Я.А. Пономарев (Пономарев, 1983); при этом часто опускается имя еще одного видного отечественного психолога – М.С. Роговина, на что указывают в своей статье «Проблема понятийного пространства современной психологии» В.А. Мазилев и Ю.Н. Слепко (Мазилев, Слепко, 2023).

Справедливости ради следует отметить, что фигура М.С. Роговина в истории советской психологии не обойдена вниманием исследователей. Творческий путь ученого, разрабатываемая проблематика, его идеи и наследие отражены в статьях его учеников – Г.В. Залевского (Залевский, 2001, 2006; Залевский, Мазилев, 2016), В.А. Мазилова (Мазилев, 2015, 2021, 2022), Л.П. Урванцева (Урванцев, 2006) и др. Указанные авторы оценивают Михаила Семеновича как крупного специалиста в области философии психологии, теории, истории и методологии психологической науки, внесшего заметный вклад в общую и клиническую (медицинскую), когнитивную, военную и другие отрасли психологии. Вместе с этим следует заметить, что разработка ученым проблемы психологических понятий хоть и упоминается в данных трудах, но не освещена в достаточной мере.

В настоящей статье мы более глубокого и развернуто рассмотрим взгляды М.С. Роговина на понятийное пространство психологической науки, опишем его представления об особенностях понятий психологии и их системы, о значимости их изучения и отметим те его идеи, которые остаются актуальными и по сей день при разработке указанной проблематики.

О значении и трудностях изучения понятий для психологической науки

Через все «Введение в психологию» М.С. Роговина красной нитью прослеживаются две идеи, касающиеся понятий и психологии как науки. Первой является идея о необходимости отразить основные концепты этой дисциплины, прийти к относительному консенсусу об их основных значениях. Вторая идея заключается в необходимости интеграции понятий психологии в единую и непротиворечивую систему. Выполнение этих двух условий позволит психологии считаться полноценной, подобно естественным и точным дисциплинам, наукой.

М.С. Роговин видит историческую значимость в изучении понятий психологической науки, так как в «истории науки особое русло остается за развитием психологических понятий» (Роговин, 1969, с. 377). Следуя советской социогуманитарной традиции, он указывает на то, что под влиянием новых эмпирических данных идеалистическая психология была вынуждена изменять свои системы понятий, дабы сглаживать появляющиеся в ходе научного прогресса противоречия. Так, отказ от интроспекции и «структурной психологии» в пользу функционализма, возникновение и развитие психоанализа, гештальтпсихологии и бихевиоризма находили свое отражение как в значении понятий, так и в образуемых ими системах. Таким образом, история психологии может быть представлена не только как история идей или история изменений представлений о предмете этой науки, но и как история семантических и системно-структурных трансформаций понятий и их систем.

Важной для понимания взгляда М.С. Роговина на историю и эволюцию психологии является мысль, согласно которой методы психологии имеют значение не сами по себе: в истории психологии наблюдается не столько изменение «набора» используемых методов, сколько изменение их внутренней структуры, роли в процессе исследования.

В самом начале своего «Введения в психологию» Михаил Семенович отмечает две негативные особенности современной ему психологии и, соответственно, учебников по ней: во-первых, «перекос» в использовании экспериментального метода в ущерб методологической и теоретической рефлексии («...психолог перестает делать различие между объективной реальностью и теми научными понятиями, которыми он оперирует и которые являются лишь ее частичным и односторонним отражением» (Роговин, 1969, с. 6–7)), так как использование эксперимента «дает мало повода для размышления над содержанием научных понятий и над их исторической природой» (Роговин, 1969, с. 7); во-вторых, отсутствие целостности предмета психологической науки, наиболее отчетливо проявляющееся в учебниках по этой дисциплине («Мы считаем, что существующие учебники и учебные пособия по психологии не дают возможности охватить весь предмет психологии. Учебники, состоящие из традиционных разделов: ощущения, воображения, мышления, эмоций и т.д., не представляют фактически

ничего цельного, систематизированного, взаимосвязанного» (Роговин, 1969, с. 7)). Этот упрек в «разорванности» отражения предметного поля психологии, да и, по сути, самой психологии как науки, можно отнести к ставшими к тому времени «классическими» учебникам по психологии. А ведь авторами этих работ были светила отечественной психологической науки – С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, К.Н. Корнилов и другие...

М.С. Роговин предлагает решить проблемы неотрефлексированности понятий психологии и отсутствия ее целостности путем разработки вопроса об историческом содержании понятий и выделении наиболее общих психологических закономерностей; иными словами, необходимо добиться рассмотрения понятий в исторической перспективе и увязать изменение их значений с выявленными в психологической науке закономерностями существования психического. Это, согласно автору, позволит установить связи между отдельными разделами психологической науки.

Ученый выделяет основную сложность при изучении понятий психологической науки: «Самая большая трудность анализа природы психологических понятий заключается в том, что для психологического исследования они выступают в двух различных аспектах: как общечеловеческое средство фиксации и передачи опыта, как знание, предшествующее всякому научному анализу, и вместе с тем как его результат» (Роговин, 1969, с. 32). Изучение первого из двух выделенных аспектов требует учета положений гносеологии, изучение же второго возможно лишь при опоре на результаты исследования познавательных процессов либо на результаты исследований процесса формирования понятий. При этом вторая сторона имеет и большое теоретическое значение для психологической науки, так как позволяет раскрыть природу понятия как знания и как средства трансляции опыта.

Учет двойственной, диалектической сущности понятий при их изучении имеет большой эвристический потенциал в вопросах понимания истории психологической науки начиная от донаучного этапа ее развития и, проходя периоды философской психологии и зарождения психологии как самостоятельной дисциплины, до времени дифференциации ее на отдельные разделы и поиска своего места в системе естественных и гуманитарных наук. Особенно важно подчеркнуть, что развитие психологии может быть понято как взаимодействие, сосуществование трех различных составляющих, трех психологий, отличающихся по происхождению, времени появления, составу, методам и т.п. – донаучной, философской и научной.

По мысли Роговина, «самой характерной особенностью истории психологии является то, что все эти три значения психологии не сменяют друг друга как последовательные этапы, а продолжают существовать наряду друг с другом, оказывая друг на друга влияние в большей или меньшей степени» (Роговин, 1969, с. 19).

Однако эта двойственность психологических понятий представляет значительные методологические трудности при их анализе, так как весьма

сложно, если вообще возможно, разделить два указанных выше аспекта и вывести один из другого посредством логических операций: «Едва только мы пытаемся определить сущность понятия как деятельности, то оказывается, что самая постановка вопроса уже предполагает использование психологических методов, а сущность самих психологических методов невозможно понять, не рассмотрев их более глубокую основу, т.е. как определенный вид деятельности» (Роговин, 1969, с. 32). Однако, несмотря на указанные трудности, ученый сохраняет оптимизм и надежду на то, что природа психологических понятий будет прояснена в дальнейшем.

Особенности понятий психологической науки

М.С. Роговин выделяет ряд особенностей психологии, которые «как бы лежат на поверхности»: образность, поляризацию, неопределенность, односторонность и подверженность влиянию определенных психологических концепций. Остановимся на них более подробно.

Образность многих ключевых понятий психологической науки отмечал в свое время еще Л.С. Выготский, писавший, что «все слова психологии суть метафоры, взятые из пространств мира» (Выготский, 1982, с. 369). М.С. Роговин же приводит иллюстрации этой особенности понятий на примере концептов «сознание» (как «сцена» у Д. Юма и как «поток» у У. Джемса), «глубинная психология» (Э. Блейлер), «слои» психики (Ф. Лерш), «уровни» действия (Ж. Пиаже), а также указывает на тенденцию к использованию пространственных метафор в психологии («расщепление», «дистанция», «отстояние»). Использование образов, т.е. использование одних объектов или явлений для описания других, всегда несет в себе опасность подмены понятий или неправомерного редуционизма.

Поляризация понятий подразумевает разведение их на противоположные по смыслу пары, такие как «сознательное–бессознательное», «структура–функция», «врожденное–приобретенное» и др. Вообще говоря, мышление посредством бинарных оппозиций, как показывает опыт античной (Платон, Аристотель) и относительно современной философии (К. Леви-Стросс, М. Фуко, Ж. Лакан и др.) не является грехом; однако для психологии, как указывает М.С. Роговин, такая стратегия имеет значительный недостаток, так как «каждое психическое явление оказывается в зависимости от того или иного направления – сведенным к какому-либо одному из этих (полярных. – В.М., Н.В.) понятий» (Роговин, 1969, с. 27). Хотя ученый и не пишет, в чем, по его мнению, состоит «грех» подобной поляризации понятий, но можно предположить, что он состоит в приведении к двум крайним вариантам сложных, многогранных, носящих «континуальный» характер феноменов психического.

Неопределенность понятий психологии, согласно М.С. Роговину, вызвана тем, что многие из концептов выведены из повседневного опыта и опираются на систему языка, на который, как на «грунт» (метафора!), накладываются понятия, имеющие отношение к определенной философ-

ской системе. Понятия же философии в силу их абстрактности действительно часто не отличаются четкостью формулировок. Как один из путей решения данной проблемы Михаил Семенович указывает попытки ученых искусственно сконструировать понятия из более «элементарных» психофизиологических процессов, которые имеют более четкие определения, однако нельзя сказать, что сам он считает такой выход продуктивным.

Неопределенность понятий психологической науки приводит к их семантической «пестроты»: так, в зарубежной литературе насчитывается не менее 16 определений «бессознательного» и не менее 40 трактовок концепта «интеллект». Кроме того, еще одним негативным следствием отсутствия четких формулировок в психологии является и то, что понятия превращаются в конгломераты, объединяющие слабо связанные между собой явления, как это можно видеть на примере концепта «память» (Роговин, 1969). Очевидно, что неопределенность понятий приводит к осложнению коммуникации между психологами, придерживающимися различных «идеологий», теоретических и методологических воззрений; следствием этого становятся трудности как в получении новых, так и в осмыслении уже полученных данных о психическом.

Односторонность понятий психологической науки является их особенностью, заключающейся в «перекосе» изучения одних частей или сторон психической реальности в ущерб другим, как это можно видеть на примере концепта «память» и ряда других (здесь М.С. Роговин цитирует метафору Н.Н. Ланге, сравнившего чувства с Сандрильоной, т.е. Золушкой, которую в современной ему психологии не любили и обирали в пользу двух старших «сестер», одна из которых является «умом», а другая «волей»). И сегодня, как известно, одни понятия (вернее, стоящая за ними психическая реальность) вызывают больший интерес исследователей, чем другие, причем эта тенденция наблюдалась и в истории психологической науки. Так, например, в советской психологии в разное время на «переднем крае» исследований находились феномены поведения (рефлекса, реакции), сознания, деятельности и личности, «оттягивая» на себя львиную долю ресурсов ученых от других психических явлений (в этом контексте уместно будет процитировать А.А. Леонтьева: «Психология есть на современном этапе теория *деятельности*» (Леонтьев, 1969, с. 28)).

Подверженность понятий влиянию определенных психологических концепций придает им характер односторонности, связанный с принятыми в том или ином научном подходе теоретическими воззрениями: «Так, “структурная психология” есть дифференциация донаучных понятий и углубление их в плане интроспекционизма, “функциональная психология” – переосмысление их в биологическом плане» (Роговин, 1969, с. 29). Такие понятия, как «ощущение», «восприятие», «мышление» и ряд других, отражающих процессуальную сторону психического, носят явно функциональный характер по аналогии с «физическими» функциями организма.

Такой подход был прогрессивным во времена методологического противостояния с интроспективной психологией, однако затем потребовал

дальнейшей разработки, которая, однако, не была осуществлена в должной мере. На момент написания «Введения в психологию», да и в наше время, в патопсихологии все еще принято расчленять психику пациента на отдельные функции и проводить их анализ как бы по отдельности, что, учитывая ее системный характер, выглядит как минимум странно.

Решением проблемы доминирования функционалистских воззрений в психологии ученый видит перестройку соответствующих понятий с опорой на генетический принцип, так как высшие психические функции являются не врожденными, свойственными организму «по умолчанию», а приобретенными в ходе психосоциального развития ребенка. Еще одним решением указанной проблемы М.С. Роговин считает введение в психологическую науку новых, более адекватных современности понятий, «которые, скорее всего, можно осмыслить в плане личности» (Роговин, 1969, с. 29); в качестве иллюстрации он приводит разработанный в научной школе Д.Н. Узнадзе концепт «установки». Наконец, третьим вариантом решения может быть не простая замена «старых» функциональных понятий, а создание системы более простых, верифицируемых научным методом концептов, из которых функциональные можно было бы вывести посредством логических умозаключений.

О системе понятий психологической науки и проблеме их интеграции

Современной ему психологии Михаил Семенович ставит неутешительный диагноз: «Система понятий современной психологии (которую с очень большими оговорками можно назвать системой) представляет довольно пеструю картину» (Роговин, 1969, с. 28). Как и многие другие психологи, ученый объясняет эту проблему «молодостью» психологической науки, которая не прошла еще длительный путь естественных наук и не добилась пока трансформации характера концептов, фундированных повседневным опытом и языком, в относительно целостную собственную систему значений.

Динамика понятий, как указывает М.С. Роговин, имеет две стороны. Одна – это их дифференциация, постоянное изменение содержания в результате применения научных методов исследования; вторая сторона суть «процесс установления отношений между понятиями и в конечном счете интеграция их в уже сложившиеся или складывающиеся системы понятий, образующие науку» (Роговин, 1969, с. 230). Указанная динамика понятий может быть рассмотрена и как объяснение одного или нескольких концептов. В ходе этого процесса необходимо различать логико-философский и психологический подходы: в первом случае речь идет о познании объективной реальности, во втором же акцент делается на самом познающем субъекте и условиях, в которых происходит познание (отметим, что подобная идея, правда, касающаяся детерминант научной деятельности, присутствует и в работах М.Г. Ярошевского, выделявшего три основные группы факторов – предметно-логическую, социальную и личностную (Ярошевский, 1985; Петровский, Ярошевский, 1996)).

Одним из факторов, препятствующих полноценной интеграции психологического знания, является проблема множественности объяснения тех или иных психических феноменов, которая может быть связана как с многообразием психологических подходов, их теорий и разработанных в их руслах моделей, так и с различными видами редукционизма, причем как собственно психологического, заключающегося в «замыкании» причины и следствия в рамках психологических теорий, так и выходящего за пределы нашей науки в области биологии и социологии.

Попытки интеграции психологического знания и понятий, в которых оно отражается, предпринимались с самого зарождения психологии как науки на основе объяснения, т.е. выявления некоторого общего причинного фактора, детерминирующего наблюдаемые психические явления. На разных этапах развития психологии указанные феномены могли объясняться принципом связи (ассоцианизм), функциями психики (функционализм), стимулом и реакцией (бихевиоризм) и другими способами. Однако результаты такой интеграции сложно назвать удовлетворительными.

Подводя итог своим рассуждениям об интеграции психологического знания и психологических понятий, М.С. Роговин предлагает следующее решение этой проблемы: «Если множественность объяснения представляется необходимостью, обусловленной как структурой психологии, так и, к сожалению, уровнем ее развития, то ближайшая задача теории психологии может быть определена как необходимость сгруппировать возможные типы объяснения и найти те закономерности, которые лежат в их основе» (Роговин, 1969, с. 285). Выполнить эту задачу представляется возможным при помощи исторического метода.

Новые перспективы: структурно-уровневый подход

Творчество М.С. Роговина в психологии можно разделить на четыре этапа:

- 1) 1950–1956 гг. – разработка проблемы понимания;
- 2) 1957–1969 гг. – разработка методологии психологической науки;
- 3) 1970–1988 гг. – разработка структурно-уровневого подхода в психологии;
- 4) 1988–1993 гг. – разработка методологии акциональных наук (Мазиллов, 2022).

Строго говоря, вопросы структуры и динамики психологических понятий рассматривались в трудах ученого на всех этапах его творчества, но для темы настоящей статьи большое значение имеют работы М.С. Роговина, относящиеся к третьему периоду. В силу различных обстоятельств они оказались недостаточно известными и потому, как представляется, недооцененными.

Как было показано ранее (Мазиллов, 2022), уровневый подход был представлен в концепции ученого изначально. Однако в процессе работы над докторской диссертацией (Роговин, 1968), книгой «Введение в психоло-

гию» и позднее, в 1970-е годы, М.С. Роговин приходит к заключению, что уровневый подход в психологии необходимо должен выходить за рамки первоначального замысла, преобразуясь в *структурно-уровневый подход* (Мазилев, 2022), который, по нашему мнению, представляет значительный интерес в плане рассматриваемого в статье вопроса и сохраняет свою перспективность.

М.С. Роговин отмечает: «Структурно-уровневый подход представляет собой отрицание как расчленяющего, атомизирующего ассоцианизма, так и той психологии, которая составляла весь психический мир человека из отдельных “способностей”, из относительно самостоятельных по своим функциям процессов (восприятия, мышления, памяти, эмоций). Наряду с этим структурно-уровневый подход скорее не отменяет предшествовавшие ему теоретические подходы, а включает их в себя в виде частных, подчиненных – в снятом виде» (Роговин, 1974, с. 187). М.С. Роговин поясняет: «В самом общем виде суть структурно-уровневого подхода заключается в том, что, во-первых, психика рассматривается при этом как некая целостность, единство, “система”, “организация”, “структура”, “поле” (все эти термины нередко выступают как синонимы или, во всяком случае, как очень близкие по смыслу, и далее мы специально остановимся на вопросе об их дифференциации); во-вторых, психика включается в качестве подструктуры в более широкие системы взаимодействия человека и среды. Внутри этой подструктуры отдельные ее компоненты представляют неравноценный фонд различных по своей психологической природе образований, находящихся в некоторых определенных (в том числе иерархизированных по уровням) отношениях как друг к другу, так и к целому» (Роговин, 1974, с. 187).

Отметим, что задачи истории психологии, согласно М.С. Роговину, трактуются следующим образом: «Обращаясь к истории психологии, мы можем ставить перед собой две довольно сильно различающиеся задачи. Во-первых, речь может идти о том, чтобы показать реальное для своего времени содержание психологических понятий, выявить общеисторический и общенаучный контекст их возникновения и развития, место той или иной концепции в последовательности их смены (историческое рассмотрение в узком смысле слова). Во-вторых, обращение к истории психологии может означать лишь предварительный шаг к ее систематическому рассмотрению. Всякая наука стремится отразить закономерности собственного развития, показать “предуготовленность” своего будущего в настоящем и прошлом. В таком случае мы пытаемся раскрыть “вторую логику” – логику движения самих научных понятий. Именно такой путь позволяет глубже всего осмыслить сущность структурно-уровневого подхода и в конечном итоге структурно-уровневой теории в психологии» (Роговин, 1977, с. 8).

Характеризуя структурно-уровневый подход и демонстрируя отличие «подхода» от «направления», М.С. Роговин замечает: «“Подход” – это нечто более общее, могущее включать в себя несколько направлений, даже резко отличающихся друг от друга, подход – это *способ объяснения*. Психология, как и всякая наука, имеет в своем арсенале несколько способов

объяснения, некоторые из которых идентичны со способами объяснения, применяемыми в других науках, иные могут рассматриваться в качестве исключительно ее достояния. Структурно-уровневый подход как определенный способ объяснения психики, существующий наряду с подходами функциональным, генетическим, наряду со “сведением”, моделированием, не только привлек к себе гораздо меньше внимания, но и занял в психологии несколько обособленное положение» (Роговин, 1977, с. 12–13).

Как нам представляется, приведенное выше высказывание важно в двух отношениях. Во-первых, современная отечественная психология в самое последнее время обращается к анализу *подходов* (Журавлев, Сергиенко, Виленская, 2023), поэтому важно правильно соотнести понятие подхода с близкими по значениям методологическими и науковедческими понятиями. Во-вторых, на наш взгляд, очень важно сопряжение понятия «подход» с другим важнейшим понятием «объяснение».

М.С. Роговин отмечает, и это имеет важнейшее значение для понимания реального соотношения психологических понятий: «Нельзя также полностью отвлечься и от проблемы относительной самостоятельности уровней. Можно пересмотреть историю и систему современной психологии и констатировать, что то, что обычно обозначается как познавательные процессы или функции (ощущения, восприятия, внимание, память, мышление), может быть проанализировано в понятиях иного типа – в понятиях структурно-уровневой теории» (Роговин, 1977, с. 10).

Вместе с тем М.С. Роговин указывает, что неправильно было бы считать структурно-уровневый подход универсальным: «Структурно-уровневый подход имеет солидную общенаучную и методологическую основу и... в настоящее время на этой основе осуществляется процесс формирования структурно-уровневой теории психики. (Мы еще раз подчеркиваем, что речь идет именно о формировании, поскольку понятия “структуры” и “уровней” в известной мере сохраняют взаимонезависимость и объединяются лишь постепенно, под давлением внутренней логики развития объекта исследования). Рассмотренные выше некоторые ее методологические предпосылки могут, вероятно, создать впечатление в значительной мере об универсальном характере структурно-уровневой концепции как способа объяснения психического. Такое впечатление может еще более усилиться вслед за прослеживанием развития этой концепции в историко-философском плане. Такое впечатление было бы неправильным – эта концепция не является универсальной; но это все же очень широкая концепция, поскольку с ее позиций оказалось возможным в известной мере по-новому проводить анализ целого ряда психологических проблем, нередко не укладывавшихся в объяснительные схемы других теорий» (Роговин, 1977, с. 14).

Заключение

Многие идеи М. С. Роговина, касающиеся проблем понятийного поля психологической науки, остаются актуальными и по сей день.

Значимость изучения понятий психологической науки, постулированная Михаилом Семеновичем в свое время, подтверждается и сейчас: «В последние десятилетия в научном знании отмечаются изменения методологии и прирост знаний, что приводит к развитию и содержания, и объема понятий, отражающих перемены как в науке, так и в обществе» (Журавлев, Сергиенко, 2021б, с. 6). Вышедшие в пределах последних пяти-шести лет работы сотрудников Института психологии РАН, одного из ведущих научно-исследовательских центров, подтверждают этот тезис.

Понятия психологической науки остаются сложными конструктами. Они не только в значительной мере сохраняют особенности, описанные М.С. Роговиным (образность, поляризация, неопределенность, односторонность и подверженность влиянию определенных психологических концепций), но и «обладают многоаспектностью, нарастающей сложностью, включающей многие концептуальные структуры, образующие интегративные понятийные конгломераты, для которых характерны латентность и субъектность построения» (Журавлев, Сергиенко, 2021а, с. 7). Таким образом, за годы, прошедшие с момента публикации «Введения в психологию» (1969), ситуация не только не упростилась, но и стала более сложной.

Актуальной остается и задача рассмотрения понятий психологической науки в исторической перспективе (Власов, Мазиллов, 2023). А.В. Юревич пишет по этому поводу: «Вся история психологической науки может быть представлена как история развития психологических категорий, а один из возможных ответов на вопрос о том, в чем же состоит ее прогресс в условиях хаотичности знания и отсутствия его кумулятивности, звучит так: “в обогащении категорий”» (Юревич, 2018, с. 12). Успехи немецкой, возглавляемой Р. Козеллеком (Козеллек, 2016; Зарецкий, Левинсон, Ширле, 2016), и британской, во главе которой стоят Дж. Покок (Поккок, 2020) и К. Скиннер (Скиннер, 2018), школ историй понятий, вдохнувшие «новую жизнь» в историческую и политическую науки, вселяют надежду на то, что история психологии может выйти за привычные рамки «предметного» и «проблемного» подходов в область подхода концептуального.

Не решенной, но постепенно решаемой остается проблема интеграции психологического знания и понятий психологической науки как его обобщенных отражений. Известный специалист в этой области В.В. Козлов отмечает, что «в современной психологии и гуманитарных науках проблеме интеграции придается большое значение... Интеграция рассматривается как важнейшее средство решения накопившихся в психологии методологических, теоретических, эмпирических и экспериментальных проблем, задач практико-ориентированной психологии» (Козлов, 2023, с. 22–23). Данной проблеме придавали и придают большое значение в Ярославской психологической школе, к которой может быть отнесен и М.С. Роговин; в настоящее время в Ярославле, в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, регулярно проходят конференции по интеграции в психологии, издается журнал «Вестник интегративной психологии». Все это говорит о востребованности «интегративных» идей в профессиональном сообществе психологов, и ва-

риант «интеграции понятий через объяснение», предложенный Михаилом Семеновичем, выглядит более чем многообещающим, так как «объяснение пока все же остается одной из основных функций науки» (Мазилов, Слепко, 2023, с. 96). Предложенный М.С. Роговиным структурно-уровневый подход в психологии также имеет, на наш взгляд, значительный и объяснительный, и интегративный потенциал.

Литература

- Анцыферова, Л. И. (1988). Материалистическая диалектика и психологическая наука (Вместо предисловия). В кн.: Л. И. Анцыферова (ред.). *Категории материалистической диалектики в психологии* (с. 3–21). М.: Наука.
- Власов, Н. А., Мазилов, В. А. (2023). История понятий как перспективное направление историко-психологических исследований. *Ярославский педагогический вестник*, 4(133), 115–123.
- Выготский, Л. С. (1982). *Собрание сочинений : в 6 т. : Т. 1: Вопросы теории и истории психологии*. М.: Педагогика.
- 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
- Журавлев, А. Л., Сергиенко, Е. А. (2022). Системно-сетевая организация современных понятий психологии (на примере разработок сотрудников Института психологии РАН). *Психологический журнал*, 43(3), 5–14. doi: 10.31857/S020595920020491-6
- Журавлев, А. Л., Сергиенко, Е. А., Виленская Г. А. (ред.) (2018). *Разработка понятий современной психологии*. М.: Ин-т психологии РАН.
- Журавлев, А. Л., Сергиенко, Е. А., Виленская Г. А. (ред.) (2019). *Разработка понятий современной психологии. Т. 2*. М.: Ин-т психологии РАН.
- Журавлев, А. Л., Сергиенко, Е. А., Виленская Г. А. (ред.) (2021). *Разработка понятий современной психологии. Т. 3*. М.: Ин-т психологии РАН.
- Журавлев, А. Л., Сергиенко, Е. А., Виленская Г. А. (ред.) (2023). *Научные подходы в современной отечественной психологии*. М.: Ин-т психологии РАН.
- Залевский, Г. В. (2001). Роговин Михаил Семенович. *Сибирский психологический журнал*, 14-15, 6–7.
- Залевский, Г. В. (2006). О научном наследии М.С. Роговина. *Сибирский психологический журнал*, 24, 13–15.
- Залевский, Г. В., Мазилов, В. А. (2016). Вклад в становление психологии как науки. К 95-летию со дня рождения М.С. Роговина. *Сибирский психологический журнал*, 62, 169–175. doi: 10.17223/17267080/62/13
- Зарецкий, Ю., Левинсон, К., Ширле, И. (сост.) (2016). *Словарь основных исторических понятий: избранные статьи: в 2 т. М.: Новое литературное обозрение.*
- Козеллек, Р. (2016). Введение (Einleitung). В кн.: Ю. Зарецкий, К. Левинсон, И. Ширле (сост.). *Словарь основных исторических понятий. Избранные статьи : в 2 т. (с. 23–44)*. М.: Новое литературное обозрение.
- Козлов, В. В. (2023). *Интегративная психология*. М.: МАПН.
- Леонтьев, А. А. (1969). *Язык, речь, речевая деятельность*. М.: Просвещение.
- Мазилов, В. А. (2015). М.С. Роговин: становление психологии как науки. *The Unity of Science*, 4, 126–133.

- Мазиллов, В. А. (2021). Михаил Семенович Роговин – философ психологии (к 100-летию со дня рождения). *Психологический журнал*, 42(5), 100–108. doi: 10.31857/S020595920017080-4
- Мазиллов, В. А. (2022). История психологии как наука: вклад М.С. Роговина. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*, 1, 10–24. doi: 10.17072/2078-7898/2022-1-10-24
- Мазиллов, В. А., Слепко, Ю. Н. (2023). Проблема понятийного пространства современной психологии. *Психологический журнал*, 44(3), 93–98. doi: 10.31857/S020595920026160-2
- Петровский, А. В., Ярошевский, М. Г. (1996). *История и теория психологии*. Ростов н/Д: Феникс.
- Петровский, А. В., Ярошевский, М. Г. (1998). *Основы теоретической психологии*. М.: Инфра-М.
- Петровский, А. В., Ярошевский, М. Г. (2003). *Теоретическая психология*. М.: Академия.
- Платонов, К. К. (1972). *О системе психологии*. М.: Мысль.
- Платонов, К. К. (1982). *Система психологии и теория отражения*. М.: Наука.
- Платонов, К. К. (1984). *Краткий словарь системы психологических понятий*. М.: Высшая школа.
- Покок, Дж. Г. А. (2020). *Момент Макиавелли. Политическая мысль Флоренции и атлантическая республиканская традиция*. М.: Новое литературное обозрение.
- Пономарев, Я. А. (1983). *Методологическое введение в психологию*. М.: Наука.
- Роговин, М. С. (1968). *Элементы общей и патологической психологии в построении психологической теории*: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 13.00.00. М.: НИИ дефектологии АПН СССР.
- Роговин, М. С. (1969). *Введение в психологию*. М.: Высшая школа.
- Роговин, М. С. (1974). Развитие структурно-уровневого подхода в психологии. В кн.: *Системные исследования: ежегодник* (с. 187–230). М.: Наука.
- Роговин, М. С. (1977). *Структурно-уровневые теории в психологии: учеб. пособие*. Ярославль: ЯрГУ.
- Скиннер, К. (2018). *Истоки современной политической мысли: в 2 т. Т. 1: Эпоха Ренессанса*. М.: Дело.
- Урванцев, Л. П. (2006). Об учителе – с благодарностью. *Сибирский психологический журнал*, 24, 9–12.
- Юревич, А. В. (2018). Вместо введения: состав и структура психологического знания. В кн.: А. Л. Журавлев, А. В. Юревич (ред.). *Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития* (с. 9–36). М.: Ин-т психологии РАН.
- Ярошевский, М. Г. (1985). *История психологии*. М.: Мысль.

Поступила в редакцию 18.01.2023 г.; повторно 17.11.2023 г.;
принята 01.03.2024 г.

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

E-mail: v.mazilov@yspu.org

Власов Никита Анатольевич – медицинский психолог Психиатрической клинической больницы № 4 им. П.Б. Ганнушкина; доцент кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики факультета политических и социальных наук Российского государственного социального университета, кандидат психологических наук.

E-mail: VlasovNA@rgsu.net

For citation: Mazilov, V. A., Vlasov, N. A. (2024). M. S. Rogovin and the Study of the Concepts of Psychological Science. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 91, 6–21. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/91/1

M.S. Rogovin and the Study of the Concepts of Psychological Science

V.A. Mazilov¹, N.A. Vlasov^{2,3}

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

² Psychiatric Hospital No.4 named after P.B. Gannushkin, 3, Poteshnaya Str., Moscow, 107076, Russian Federation

³ Russian State Social University, 4, b., W. Pika Str., Moscow, 1129226, Russian Federation

Abstract

The article analyzes the role of M.S. Rogovin in the formation of the tradition of research of individual concepts and systems of concepts of psychological science, which have become especially relevant in the last decade. It is argued that M.S. Rogovin was the first Russian scientist who not only posed this problem, but also systematically approached the development of the conceptual field of psychological science back in the late 1960s. It is shown that one of the main disadvantages of psychology that prevent its transformation into a full-fledged science, similar to natural disciplines, is the weak reflection and insufficient integration of its basic concepts, and the main difficulty in studying them is the dual nature of concepts that act both as a means of fixing and transmitting experience, and as its result. On the peculiarities of the concepts of psychological science M.S. Rogovin attributes their imagery, polarization, uncertainty, one-sidedness and exposure to the influence of certain psychological concepts, such as structural and functional directions in psychology. In general, the scientist recognizes the weak integration of psychological knowledge and concepts, "with reservations" combined into a system. The authors characterize the dynamics of the concepts of psychology, which is determined by two parallel and continuous processes – differentiation caused by the receipt of new empirical, primarily experimental data on the mental, and the establishment of relations between these concepts. The problem of explanation is analyzed, in relation to psychology, characterized by a multiplicity of variants of interpretation of causality and a tendency to various types of reduction, primarily to such as biological and social. As an effective way of integrating the concepts of psychology, the approach proposed by M.S. Rogovin is described, which consists in identifying the patterns underlying various types of explanation. The features and prospects of the structural-level concept developed by the scientist in psychology are considered. The article concludes by emphasizing the problems and ideas of the scientist that remain relevant in our time.

Keywords: history of psychology; history of concepts; conceptual history; explanation; system of psychology

References

- Antsyferova, L. I. (1988). Materialisticheskaya dialektika i psikhologicheskaya nauka (Vместо предисловия) [Materialistic dialectics and psychological science (for a preface)]. In L. I. Antsyferova (Ed.), *Kategorii materialisticheskoy dialektiki v psikhologii* [Categories of materialistic dialectics in psychology] (pp. 3–21). Moscow: Nauka.
- Koselleck, R. (2016). Vvedenie (Einleitung) [Introduction]. In Yu. Zaretskiy, K. Levinson, I. Shirle (Eds.), *Slovar' osnovnykh istoricheskikh ponyatiy: izbrannye stat'i: v 2 t.* [Dictionary of basic historical concepts: Selected articles: in 2 vols] (pp. 23–44). Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.

- Kozlov, V. V. (2023). *Integrativnaya psikhologiya* [Integrative psychology]. Moscow: MAPN.
- Leontiev, A. A. (1969). *Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'* [Language, speech, speech activity]. Moscow: Prosveshchenie.
- Mazilov, V. A. (2015). M.S. Rogovin: stanovlenie psikhologii kak nauki [M.S. Rogovin: The formation of psychology as a science]. *The Unity of Science*, 4, 126–133.
- Mazilov, V. A. (2021). Mikhail Semenovich Rogovin – filosof psikhologii (k 100-letiyu so dnya rozhdeniya) [Mikhail Semenovich Rogovin – philosopher of psychology (on the 100th anniversary of his birth)]. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 42(5), 100–108. doi: 10.31857/S020 595920017080-4
- Mazilov, V. A. (2022). Istoriya psikhologii kak nauka: vklad M.S. Rogovina [History of psychology as a science: Mikhail Rogovin's contribution]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya*, 1, 10–24. doi: 10.17072/2078-7898/2022-1-10-24
- Mazilov, V. A., & Slepko, Yu. N. (2023). Problema ponyatiynogo prostranstva sovremennoy psikhologii [The problem of the conceptual space of modern psychology]. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 44(3), 93–98. doi: 10.31857/S020595920026160-2
- Petrovskiy, A. V., & Yaroshevskiy, M. G. (1996). *Istoriya i teoriya psikhologii* [History and Theory of Psychology]. Rostov on Don: Feniks.
- Petrovskiy, A. V., & Yaroshevskiy, M. G. (1998). *Osnovy teoreticheskoy psikhologii* [Fundamentals of Theoretical Psychology]. Moscow: Infra-M.
- Petrovskiy, A. V., & Yaroshevskiy, M. G. (2003). *Teoreticheskaya psikhologiya* [Theoretical Psychology]. Moscow: Akade-miya.
- Platonov, K. K. (1972). *O sisteme psikhologii* [About the System of Psychology]. Moscow: Mysl'.
- Platonov, K. K. (1982). *Sistema psikhologii i teoriya otrazheniya* [The System of Psychology and Theory of Reflection]. Moscow: Nauka.
- Platonov, K. K. (1984). *Kratkiy slovar' sistemy psikhologicheskikh ponyatiy* [A brief dictionary of the system of psychological concepts]. Moscow: Vysshaya shkola.
- Pocock, J. G. A. (2020). *Moment Makiavelli. Politicheskaya mysl' Florentsii i atlanticheskaya respublikanskaya traditsiya* [The Machiavelli Moment. Political Thought of Florence and the Atlantic Republican Tradition]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.
- Ponomarev, Ya. A. (1983). *Metodologicheskoe vvedenie v psikhologiyu* [Methodological Introduction to Psychology]. Moscow: Nauka.
- Rogovin, M. S. (1968). *Elementy obshchey i patologicheskoy psikhologii v postroenii psikhologicheskoy teorii* [Elements of general and pathological psychology in the construction of psychological theory]. Abstract of Psychology Cand. Diss. Moscow.
- Rogovin, M. S. (1969). *Vvedenie v psikhologiyu* [Introduction to Psychology]. Moscow: Vysshaya shkola.
- Rogovin, M. S. (1974). Razvitie strukturno-urovneвого podkhoda v psikhologii [Development of the structural-level approach in psychology]. In *Sistemnyye issledovaniya: ezhegodnik* [Systems Research: Yearbook] (pp. 187–230). Moscow: Nauka.
- Rogovin, M. S. (1977). *Strukturno-urovnevyye teorii v psikhologii* [Structural-level Theories in Psychology]. Yaroslavl: YarSU.
- Skinner, K. (2018). *Istoki sovremennoy politicheskoy mysli: v 2 t.* [The Origins of Modern Political Thought: in 2 vols] (Trans.). Vol. 1. Moscow: Delo.
- Urvantsev, L. P. (2006). Ob uchitele – s blagodarnost'yu [About the teacher – with gratitude]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 24, 9–12.
- Vlasov, N. A., & Mazilov, V. A. (2023). Istoriya ponyatiy kak perspektivnoe napravlenie istoriko-psikhologicheskikh issledovaniy [History of concepts as a promising direction of historical and psychological research]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 4(133), 115–123.
- Vygotskiy, L. S. (1982). *Sobranie sochineniy: v 6 t.* [Collected Works: in 6 vols]. Vol. 1. Moscow: Pedagogika.
- Yaroshevskiy, M. G. (1985). *Istoriya psikhologii* [History of Psychology]. Moscow: Mysl'.
- Yurevich, A. V. (2018). Vmesto vvedeniya: sostav i struktura psikhologicheskogo znaniya [For a preface: The composition and structure of psychological knowledge]. In A. L. Zhu-

- ravlev, & A. V. Yurevich (Eds.), *Psikhologicheskoe znanie: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya* [Psychological Knowledge: Current State and Development Prospects] (pp. 9–36). Moscow: Institute of Psychology RAS.
- Zalevskiy, G. V. (2001). Rogovin Mikhail Semenovich. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 14-15, 6–7.
- Zalevskiy, G. V. (2006). O nauchnom nasledii M.S. Rogovina [About the scientific heritage of M.S. Rogovin]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 24, 13–15.
- Zalevskiy, G. V., & Mazilov, V. A. (2016). Vklad v stanovlenie psikhologii kak nauki. K 95-letiyu so dnya rozhdeniya M.S. Rogovina [Contribution to the development of psychology as a science. On the occasion of the 95th anniversary of the birth of M.S. Rogovin]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 62, 169–175. doi: 10.17223/17267080/62/13
- Zaretskiy, Yu., Levinson, K., & Shirle, I. (Eds) (2016). *Slovar' osnovnykh istoricheskikh ponyatiy: izbrannye stat'i: v 2 t.* [Dictionary of basic historical concepts: Selected articles: in 2 vols]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.
- Zhuravlev, A. L., & Sergienko, E. A. (2021a). Analiz sovremennykh ponyatiy v psikhologii. Chast' I. Opyt sistematzatsii ponyatiy [The analysis of modern concepts in psychology. Part I. Experience in systematizing concepts]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 42(3), 5–15. doi: 10.31857/S020595920015130-9
- Zhuravlev, A. L., & Sergienko, E. A. (2021b). Analiz sovremennykh ponyatiy v psikhologii. Chast' II. Razrabotka sovremennykh ponyatiy uchenymi Instituta psikhologii RAN [Analysis of modern concepts in psychology. Part II. Development of modern concepts by scientists at the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 42(4), 5–15. doi: 10.31857/S020595920016002-8
- Zhuravlev, A. L., & Sergienko, E. A. (2022). Sistemno-setevaya organizatsiya sovremennykh ponyatiy psikhologii (na primere razrabotok sotrudnikov Instituta psikhologii RAN) [System-network organization of modern concepts of psychology (a case study of developments by employees of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences)]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 43(3), 5–14. doi: 10.31857/S020595920020491-6
- Zhuravlev, A. L., Sergienko, E. A., & Vilenskaya, G. A. (Eds.) (2018). *Razrabotka ponyatiy sovremennoy psikhologii* [Development of Concepts of Modern Psychology]. Moscow: Institute of Psychology RAS.
- Zhuravlev, A. L., Sergienko, E. A., & Vilenskaya, G. A. (Eds.) (2019). *Razrabotka ponyatiy sovremennoy psikhologii* [Development of Concepts of Modern Psychology]. Vol. 2. Moscow: Institute of Psychology RAS.
- Zhuravlev, A. L., Sergienko, E. A., & Vilenskaya, G. A. (Eds.) (2021). *Razrabotka ponyatiy sovremennoy psikhologii* [Development of Concepts of Modern Psychology]. Vol. 3. Moscow: Institute of Psychology RAS.
- Zhuravlev, A. L., Sergienko, E. A., & Vilenskaya, G. A. (Eds.) (2023). *Nauchnye podkhody v sovremennoy otechestvennoy psikhologii* [Scientific approaches in modern domestic psychology]. Moscow: Institute of Psychology RAS.

Received 18.01.2023; Revised 17.11.2023;

Accepted 01.03.2024

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

E-mail: v.mazilov@yvspu.org

Nikita A. Vlasov – Medical Psychologist, Gannushkin Psychiatric Clinical Hospital No. 4; Associate Professor of Department of Psychology, Conflictology and Behavioristics, Faculty of Political and Social Sciences, Russian State Social University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: VlasovNA@rgsu.net

УДК 159.99

АДАПТАЦИЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ ОПРОСНИКА ПОДАВЛЕНИЯ НЕЖЕЛАТЕЛЬНЫХ МЫСЛЕЙ (WHITE BEAR SUPPRESSION INVENTORY)¹

Е.А. Дорошева^{1,2}

¹ Новосибирский государственный университет, Россия, 630090, Новосибирск, ул. Пирогова, 1

² Научно-исследовательский институт нейронаук и медицины, Россия, 630117, Новосибирск, ул. Тимакова, 4

Резюме

Актуальность и объект исследования. Склонность подавлять мысли, которые неприятны или неприемлемы по содержанию, описывается как способ саморегуляции и как стратегия совладающего поведения, имеющая разную степень успешности для различных групп. Показаны связи склонности к подавлению нежелательных мыслей с тревожностью и депрессивными состояниями. Настоящее исследование посвящено адаптации русскоязычной версии методики, измеряющей склонность к подавлению нежелательных мыслей (White Bear Suppression Inventory; WBSI). Методика может использоваться в клинической диагностике, в исследовательских целях при изучении особенностей саморегуляции, стресс-реагирования, мышления, в исследованиях конструкта подавления мыслей. **Методы и материалы исследования.** Общая выборка исследования составила 1 675 человек в возрасте от 16 до 70 лет (средний возраст – 32,9), среди них 470 мужчин и 1 205 женщин. Для проверки конвергентной валидности применялись опросник депрессии А. Бека, скрининговый опросник депрессии PHQ-9, опросник тревоги, депрессии и стресса DASS-21, шкала субъективного благополучия К. Рифф, Оксфордский опросник счастья, опросник эмоционального интеллекта Д.В. Люсина и опросник эмоционального интеллекта Холла (шкалы управления эмоциями), пятифакторный опросник осознанности (общий показатель, характеризующий возможности саморегуляции), шкала руминаций. Применяли конфирматорный факторный анализ для проверки структуры шкалы (семь возможных моделей), рассчитывали согласованность шкалы в целом и выделенных по результатам проверки структуры опросника подшкал. С интервалом в три недели проверяли ретестовую надежность. Рассчитывали описательную статистику опросника. **Результаты.** Анализ факторной структуры опросника показал наибольшую пригодность двух бифакторных моделей с общим группирующим фактором и связанными подфакторами, более предпочтительной представляется модель с распределением пунктов в соответствии с теоретической структурой опросника. Шкала в целом характеризуется высокими внутренней согласованностью (альфа Кронбаха – 0,89) и ретестовой надежностью ($r = 0,91$). Показаны прямые корреляционные связи склонности к подавлению нежелательных мыслей с показателями тревоги, стрес-

¹ Результаты получены в ходе выполнения госзадания НИИИМ, регистрационный номер ЦИТиС: 122042700001-9.

са, депрессивных тенденций, руминациями, обратные – с показателями субъективного благополучия, самооценки, умения управлять своими эмоциями. Дополнительно показанное отсутствие значимых связей с показателями эмоционального интеллекта, не относящимися к управлению эмоциями, указывает на дивергентную валидность опросника. В целом можно сделать вывод о достаточно хороших психометрических свойствах предлагаемой версии опросника WBSI.

Ключевые слова: подавление мыслей; опросник WBSI; факторная структура; надежность опросника; тревога, стресс, депрессивные тенденции, субъективное благополучие, управление эмоциями

Благодарности. Автор благодарит доктора биологических наук, доцента, заведующего лабораторией дифференциальной психофизиологии НИИИМ Г.Г. Князева за предоставленный перевод шкалы, кандидата педагогических наук, доцента, заведующего кафедрой клинической психологии ИМПЗ НГУ А.А. Федорова за помощь в обработке результатов исследования.

Введение

Проблема изучения эффектов подавления мыслей, вызывающих неприятные эмоции или имеющих неприемлемое для человека содержание, имеет давнюю историю. Еще З. Фрейд (2006) описал подавление (репрессию) мыслей, которые активно вытесняются в подсознание, тем самым защищая эго от непереносимых переживаний. Он описывал продолжение их негативного влияния на жизнь человека и предполагал, что выявление и осознание вытесненных переживаний может помочь пациенту излечиться.

В значительном количестве более поздних исследований показано, что навязчивые нежелательные мысли парадоксальным образом усиливаются попытками их подавления (см. напр., обзоры: Najmi, Wegner, 2008; Rassin, 2005). Это направление исследований сформировалось после опубликования результатов эксперимента, полученных D.M. Wegner, D.J. Schneider, S.R. Carter и T.L. White (1987): участников эксперимента просили не думать о белом медведе в условиях самоотвлечения или отвлечения на заданные экспериментатором мысли («думать о красном фольксвагене»), что порождало увеличение мыслей о белом медведе в период после их подавления. D.M. Wegner предположил, что в повседневной жизни механизм подавления мыслей тесно связан с руминативным мышлением: мысли подавляются, спонтанно всплывают, снова подавляются, что ведет к их постоянному усилению и в итоге создает поток навязчивых мыслей, связанных с отрицательными эмоциональными переживаниями. В 1994 г. автор предложил модель механизма подавления мыслей, согласно которой включается два параллельных процесса: (а) произвольное отвлечение от определенной темы, поиск иного содержания; (б) автоматический контроль, сканирующий когнитивные процессы в поисках вторжения мыслей на данную тему. Вторжение подавляемых мыслей, с точки зрения автора, происходит, когда поиск отвлечения сознательно отключается или на него

перестает хватать ресурсов. Это приводит к усилению автоматического (и поэтому менее зависимого от наличия ресурсов) контроля, увеличивая доступность первоначально подавляемых мыслей (Wegner, 1994).

Также описан механизм, согласно которому попытки контроля над мыслями приводят к повышению внимания к мыслительному процессу, что, вероятно, делает нежелательные мысли более заметными и субъективно более частыми. Кажущееся увеличение частоты таких мыслей может приводить к дальнейшему росту тревоги, усилению концентрации на мыслительном процессе и ускорению дополнительных попыток управления мыслями (Rachman, 1998). Рассматривается феномен «слияния мысли и действия» (Thought-Action Fusion) – когнитивное искажение, состоящее в том, что некоторые мысли содержат запретные действия и поэтому недопустимы, должны быть осуждены, либо «плохие» мысли могут воплотиться в реальность. Предполагается, что оно приводит к увеличению тревоги и депрессивных состояний (Salkovskis, 1985; Berle, Starcevic, 2005).

Были получены некоторые экспериментальные подтверждения этой модели. Так, в одном из экспериментов участникам во время проведения электроэнцефалографической записи сообщили, что прибор может обнаружить появление конкретной мысли – слова «яблоко». Половине участников сообщили, что другой участник будет получать неприятный удар током каждый раз, когда устройство обнаружит мысль об яблоке, тогда как вторая половина не получила такого сообщения. Те, кто получил сообщение, по завершении эксперимента отметили, что чаще переживали «вторжение в мысли» целевого слова, испытывали больший дискомфорт и гнев на себя, а также в большей степени старались избежать «запрещенной» мысли (Rassin, Merckelbach, Muris, Spaan, 1999).

В то же время проверка предположения о том, что склонность к подавлению мыслей лежит в основе возникновения тревожности, фобий, депрессий, приводит к отчасти противоречивым результатам. Например, при изучении эффектов подавления мыслей у стоматологических пациентов было показано, что склонность подавлять мысли о лечении зубов действительно значимо выше для тех участников, которые боялись стоматолога. Однако инструкция по подавлению таких мыслей приводила к росту тревоги только в группе без данной фобии, тогда как для пациентов с фобией, по всей видимости, она являлась привычным способом совладания со стрессом и не вела к его усилению (Muris, De Jongh, Merckelbach, Postema, Vet, 1998). Сходные результаты были получены при изучении страха пауков (Muris, Merckelbach, Horselenberg, Sijsenaar, Leeuw, 1997). При исследовании влияния подавления нежелательных мыслей на усиление депрессии с течением времени под воздействием повседневного стресса было показано, что подавление мыслей может обеспечить защитный эффект при низких уровнях стресса, однако по мере его увеличения склонность подавлять негативные мысли способствует усилению депрессии (Beevers, Meyer, 2004). Создается впечатление, что подавление мыслей выступает копинг-стратегией или механизмом когнитивного контроля (в интерпретациях разных

авторов) и демонстрирует различную продуктивность в разных условиях (Petkus, Gum, Wetherell, 2012; Cowan, Wong, Le, 2017).

Большинство работ, представляющих корреляционные исследования, показывают отрицательные эффекты подавления мыслей в долгосрочной перспективе (или обращения к этой стратегии тех, кто имеет какие-то иные факторы снижения благополучия) – увеличение при генерализованном тревожном расстройстве, синдроме навязчивых состояний, депрессии, посттравматическом стрессовом расстройстве, нарушениях сна, аддиктивном поведении, обратную связь с ощущением себя счастливым (см., напр.: Clark, 2005). В некоторых исследованиях демонстрируется краткосрочный (Gagnepain, Hulbert, Anderson, 2017) или относительно продолжительный (Mamat, Anderson, 2023) положительный эффект подавления мыслей в экспериментах с соответствующей инструкцией. Однако неясно, насколько предлагаемое авторами подавление касается ключевых аспектов жизни участников экспериментов. Также хорошие устойчивые результаты по снижению подавления мыслей, увеличению благополучия и редукции ряда психопатологических симптомов показывают практики снижения стресса на основе осознанности, направленные на формирование навыков отслеживания всех собственных мыслей, чувств, ощущений, при этом не запуская поток вторичных процессов аффективно-когнитивной переработки информации, в частности осуждающих мыслей о недопустимости переживаемого или о негативных последствиях наблюдаемых переживаний (Galante et al., 2021).

Практически во всех обзорных работах по данной проблематике резюмируется необходимость дальнейшего исследования механизмов, последствий и возможности коррекции подавления нежелательных мыслей. Данная работа направлена на расширение отечественного психодиагностического инструментария в этой области – проверку психометрических характеристик адаптации русскоязычной версии опросника подавления нежелательных мыслей – White Bear Suppression Inventory (WBSI).

Опросник был разработан для оценки общей склонности к подавлению нежелательных мыслей D.M. Wegner и S. Zanakos (1994). Его первая версия, используемая в данном исследовании, включила 15 пунктов, охватывающих два феномена: стремление подавлять мысли, которые вызывают нежелательные переживания, и напряжение, связанное с повторяющимися, спонтанно появляющимися мыслями. Была показана высокая согласованность опросника (альфа Кронбаха на различных выборках – в пределах от 0,87 до 0,89) Для проверки ретестовой надежности авторы проводили три тестирования: первое и второе были разделены интервалами от трех недель до трех месяцев, третье осуществлялось через неделю после второго. Коэффициенты корреляции результатов как первого и второго, так и первого и третьего тестирований составили 0,69; второго и третьего – 0,92. Авторы заключили, что склонность к подавлению мыслей стабильна во времени, и есть существенные основания для того, чтобы рассматривать ее как черту личности.

В рамках проверки конструктивной валидности авторами были показаны ожидаемые корреляции с показателем опросника обсессивно-компульсивного поведения Maudsley Obsessive Compulsive Inventory (МОЦИ; $r = 0,38-0,40$), личностной тревожностью по опроснику Ч. Спилбергера (STAI-T; $r = 0,53$) и показателями опросника депрессии А. Бека (BDI; $r = 0,44-0,52$). Метод главных осей с вращением варимакс показал, что на однофакторное решение приходится 55,0% общей дисперсии, авторы заключили, что опросник включает единственный фактор подавления мыслей.

В последующих исследованиях структуры опросника WBSI при использовании различающихся методов статистического анализа приводились доказательства в пользу как однофакторной (Palm, Strong, 2007), так и двухфакторной структуры (Hoping, de Jong-Meyer, 2003; Rassin, 2003; Luciano, Belloch, Algarabel, Tomás, Morillo, Lucero, 2006; Schmidt et al., 2009; Kennedy, Grossman, Ehrenreich-May, 2016). Во втором случае выделяется два фактора, соответствующих изначально заложенным компонентам: стремление подавить нежелательные мысли и их вторжение в сознание. S.J. Blumberg (2000) описывает трехфакторную структуру опросника, добавляя фактор самоотвлечения.

Высказывается предположение о том, что методика позволяет определить только неуспешные попытки подавления мыслей, возвращающихся в сознание, и не улавливает успешные (Rassin, 2003). С этой идеей согласуются свидетельства о том, что в двухфакторной модели опросника, по данным некоторых авторов, фактор вторжения нежелательных мыслей выступает основным предиктором патологических состояний психики, тогда как склонность к подавлению мыслей связана с ними существенно слабее (Schmidt et al., 2009).

В нашем исследовании осуществлялась проверка согласованности шкалы, исследовалась факторная структура опросника, проверялись его конструктивная валидность и ретестовая надежность, а также рассчитывались нормы для российской выборки. На основе проверки пригодности моделей различных вариантов структуры опросника выделены подшкалы и проверена их связь с показателями тревоги, стресса, депрессии, субъективного благополучия и умения управлять своими эмоциями, а также с частотой руминаций.

Материалы и методы исследования

Использовалась русскоязычная версия опросника WBSI в переводе доктора биологических наук, доцента, заведующего лабораторией дифференциальной психофизиологии НИИИМ Г.Г. Князева (см. приложение). Предлагалась следующая инструкция: «Этот опросник о Ваших мыслях. Здесь нет правильных и неправильных ответов, поэтому отвечайте, пожалуйста, честно на каждый вопрос. Оцените степень своего согласия с каждым высказыванием по следующей шкале: 1 – совершенно не согласен, 2 – не согласен, 3 – не уверен, 4 – согласен, 5 – совершенно согласен».

Для проверки конструктивной валидности использовали три блока методики, которые проводились на частично пересекающихся выборках разной численности (от 79 до 1 582 респондентов в возрасте от 18 до 60 лет). Методики, выявляющие уровень депрессивных тенденций и субъективного благополучия: опросник депрессии Бека (Тарабрина, 2001); скрининговый опросник депрессии PHQ (Погосова, Довженко, Бабин, Курсаков, Выгодин, 2014); шкала депрессии, тревоги и стресса DASS-21 (Золотарева, 2021); шкала субъективного благополучия К. Рифф (Шевеленкова, Фесенко, 2005); Оксфордский опросник счастья (Голубев, Дорошева, 2017). Методики, измеряющие способность управления эмоциями: опросник эмоционального интеллекта Д.В. Люсина (2009), рассматривали шкалу «управление собственными эмоциями»; опросник эмоционального интеллекта Холла (Андреева, 2006), рассматривали аналогичную шкалу; пятифакторный опросник осознанности (Голубев, Дорошева, 2018). Для выявления взаимосвязей с уровнем руминаций использовали Шкалу руминаций (Дорошева, Князев, 2017).

Ожидали получить, аналогично данным авторов оригинальной версии, положительные корреляционные связи показателя изучаемого опросника с уровнем депрессии. Соответственно, предполагались отрицательные взаимосвязи с показателями психологического благополучия. Поскольку подавление мыслей описывают как неэффективную в долгосрочной перспективе стратегию эмоциональной регуляции / стратегию совладающего со стрессом поведения, приводящую к усилению неконтролируемой мыслительной активности, которая в итоге вызывает отрицательные переживания и снижение ресурса внимания, то ожидали отрицательных взаимосвязей показателя изучаемого опросника с умением управлять собственными эмоциями. Согласно представлениям об осознанности (mindfulness) как о способности прекращать спонтанную мыслительную активность, предполагали выявить отрицательную взаимосвязь показателей пятифакторного опросника осознанности и опросника подавления нежелательных мыслей. И наконец, исходя из представлений Д.М. Вегнера о родстве механизмов подавления мыслей и руминативного мышления, ожидали получить положительные связи показателей Шкалы руминаций и опросника подавления нежелательных мыслей.

Для проверки ретестовой надежности повторное тестирование проводили с интервалом в три недели на выборке из 72 человек.

Выборка. Основная выборка исследования включила 1 675 человек в возрасте от 16 до 70 лет, средний возраст – 32,9 года, из них 470 мужчин и 1 205 женщин.

Методы статистической обработки данных. Для проверки согласованности шкалы подсчитывали коэффициент альфа Кронбаха. Для описания структуры опросника применяли конфирматорный факторный анализ в статистическом пакете EQS 6.3, сравнивали показатели пригодности семи моделей. Для проверки конструктивной валидности и ретестовой надежности, вычисления взаимосвязи возраста с показателями опросника использовали корреляционный анализ по К. Пирсону. Сравнение показателя

шкал опросника в группах мужчин и женщин проводили с использованием t-критерия Стьюдента.

Результаты и их обсуждение

Внутренняя структура опросника

Для анализа внутренней структуры опросника проводился подтверждающий факторный анализ в статистическом пакете EQS 6.3. Принимая во внимание данные предыдущих исследований и теоретическую структуру опросника, проверялась пригодность семи теоретических моделей:

- модель 1: однофакторная модель;
- модель 2: двухфакторная модель с разделением пунктов на теоретической основе;
- модель 3: бифакторная модель с общим группирующим фактором и взаимосвязанными подфакторами с разделением пунктов на теоретической основе;
- модель 4: двухфакторная модель по S.M. Kennedy, R.A. Grossman, J. Ehrenreich-May (2016);
- модель 5: бифакторная модель по S.M. Kennedy, R.A. Grossman, J. Ehrenreich-May (2016) в первой второй шкалах (идея о наличии третьего фактора, который может быть более близок либо фактору подавления мыслей, либо фактору вторжения мыслей, либо являться независимым, – склонности к самоотвлечению, описываемой единственным пунктом методики);
- модель 6: бифакторная модель по S.M. Kennedy, R.A. Grossman, J. Ehrenreich-May (2016) с пунктом 12 во второй шкале;
- модель 7: бифакторная модель по S.M. Kennedy, R.A. Grossman, J. Ehrenreich-May (2016) с исключенным пунктом 12.

С точки зрения содержания вопросов для моделей 2 и 3 в подшкалу «Подавление мыслей», содержание которой отражает попытки подавить нежелательные мысли, включили пункты 1, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15; в подшкалу «Вторжение мыслей», содержание которой отражает неконтролируемое «всплывание» подавляемых мыслей, – пункты 2, 3, 4, 5, 8, 9. В моделях 5–7, ориентируясь на ключ, представленный в статье, в подшкалу «Вторжение мыслей» включили пункты 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 15, в шкалу «Подавление мыслей» – пункты 1, 8, 10, 11, 13, 14. Пункт 12 включили в модели 5 в первую подшкалу, в модели 6 – во вторую, а в модели 7 исключили полностью.

Поскольку критерий Шапиро–Уилка показал, что распределение переменных отклоняется от многомерной нормальности ($p < 0,001$), подтверждающий факторный анализ проводился с использованием поправки Саторры–Бентлера. Для оценки пригодности моделей использовались следующие показатели: $RMSEA < 0,06$; $CFI > 0,95$; $IFI > 0,95$. Результаты проверки всех семи моделей представлены в табл. 1.

Наилучшие показатели пригодности наблюдаются для моделей 3 и 7, различия между моделями незначимы.

Таблица 1

Показатели соответствия моделей по итогам CFA

Модель	RMSEA (90% CI)	CFI	IFI
Модель 1	0,103 (0,099–0,107)	0,773	0,774
Модель 2	0,095 (0,090–0,099)	0,811	0,811
Модель 3	0,054 (0,048–0,059)	0,952	0,953
Модель 4	0,096 (0,099–0,107)	0,807	0,807
Модель 5	0,063 (0,058–0,068)	0,930	0,931
Модель 6	0,063 (0,058–0,068)	0,930	0,931
Модель 7	0,053 (0,047–0,058)	0,954	0,954

Мы полагаем, что предпочтительной является модель 3 – бифакторная модель, выделенная на теоретической основе и включающая все пункты исходной методики. Далее подшкалы опросника рассматриваются согласно предложенному ключу.

Внутренняя согласованность опросника

Коэффициент альфа Кронбаха шкалы в целом составил 0,89, что указывает на весьма высокий уровень согласованности опросника и согласуется с результатами, полученными для оригинальной версии методики. Для подшкалы «Подавление мыслей» коэффициент альфа Кронбаха составил 0,84, а для шкалы «Вторжение мыслей» – 0,75, что указывает на достаточную ее согласованность. Пункты опросника демонстрируют корреляции с суммарным значением шкалы от 0,31 (пункт 8) до 0,65; альфа Кронбаха значительно не возрастает при удалении каких-либо пунктов (табл. 2). В целом можно говорить о хорошей согласованности опросника.

Таблица 2

Корреляции пунктов с суммарным значением шкалы и альфа Кронбаха при удалении пунктов

Пункт	Корреляция пункта с суммарным значением шкалы	Альфа Кронбаха при удалении пункта
1	0,49	0,88
2	0,53	0,88
3	0,62	0,87
4	0,59	0,88
5	0,56	0,88
6	0,65	0,87
7	0,50	0,88
8	0,31	0,89
9	0,57	0,88
10	0,56	0,88
11	0,65	0,87
12	0,56	0,88
13	0,62	0,87
14	0,44	0,88
15	0,57	0,88

Конструктивная валидность опросника

Выявленные корреляции соответствуют ожидаемым (табл. 3–5). Выявлены умеренные положительные корреляции общего показателя опросника подавления мыслей и обеих подшкал с показателями депрессии, стресса, тревоги, обратные – с показателями субъективного благополучия личности, представления об умении управлять своими эмоциями. Не выявлено значимых связей с показателями осведомленности о своих и чужих эмоциях, эмпатии, что может дополнительно указывать на дивергентную валидность методики.

Таблица 3

Корреляционный анализ по К. Пирсону показателя опросника подавления мыслей и показателей негативных эмоциональных состояний / субъективного благополучия

Методика	Шкала	N	Общий показатель		Подавление мыслей		Вторжение мыслей	
			r	p	r	p	r	p
Опросник депрессии А. Бека	Суммарный показатель	265	0,33	< 0,001	0,31	< 0,001	0,30	< 0,001
	Аффективно-когнитивные симптомы	265	0,32	< 0,001	0,31	< 0,001	0,29	< 0,001
	Соматические симптомы	265	0,30	< 0,001	0,28	< 0,001	0,28	< 0,001
Скрининговый опросник депрессии PHQ-9		79	0,37	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
DASS-21	Стресс	281	0,38	< 0,001	0,37	< 0,001	0,35	< 0,001
	Тревога	281	0,36	< 0,001	0,36	< 0,001	0,32	< 0,001
	Депрессия	281	0,28	< 0,001	0,22	< 0,001	0,33	< 0,001
Оксфордский опросник счастья		365	-0,38	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
Шкала субъективного благополучия К. Рифф	Суммарный показатель	290	-0,40	< 0,001	-0,37	< 0,001	-0,38	< 0,001
	Позитивные отношения с окружающими	290	-0,25	< 0,001	-0,23	< 0,001	-0,22	< 0,001
	Автономия	290	-0,26	< 0,001	-0,23	< 0,001	-0,26	< 0,001
	Управление окружением	290	-0,25	< 0,001	-0,21	< 0,001	-0,27	< 0,001
	Личностный рост	290	-0,22	< 0,001	-0,17	< 0,001	-0,25	< 0,001
	Цель в жизни	290	-0,26	< 0,001	-0,23	< 0,001	-0,26	< 0,001
	Самопринятие	290	-0,30	< 0,001	-0,26	< 0,001	-0,32	< 0,001

Умеренные корреляции выявлены с общим показателем руминаций и всеми их аспектами (наименьший – с рефлексивными руминациями). Величины коэффициентов корреляций позволяют сделать вывод о том, что всплывание подавляемых мыслей может объяснять часть руминативного мышления, однако не охватывает его целиком и в большей степени относится к отрицательно эмоционально окрашенным навязчивым мыслям. Ранее показано, что связи склонности к подавлению мыслей и руминированию

различаются у разных групп. Например, при посттравматическом стрессовом расстройстве (ПТСР) с элементами депрессии обнаружена более тесная связь подавления мыслей и тягостных раздумий, чем при депрессиях без признаков ПТСР (Rosebrock, Hall, Rando, Pineles, Liverant, 2019).

Таблица 4

Корреляционный анализ по К. Пирсону показателя опросника подавления мыслей и показателей управления эмоциями

Методика	Шкала	N	Общий показатель		Подавление мыслей		Вторжение мыслей	
			г	р	г	р	г	р
Пятифакторный опросник осознанности	Общий показатель осознанности	752	-0,46	< 0,001	-0,43	< 0,001	-0,44	< 0,001
	Наблюдение	752	0,01	< 0,001	< 0,01	< 0,001	0,03	< 0,001
	Описание	752	-0,23	< 0,001	-0,23	< 0,001	-0,21	< 0,001
	Действия с осознанностью	752	-0,36	< 0,001	-0,33	< 0,001	-0,36	< 0,001
	Не критичное отношение	752	-0,49	< 0,001	-0,47	< 0,001	-0,44	< 0,001
	Возможность не реагировать	752	-0,25	< 0,001	-0,21	< 0,001	-0,28	< 0,001
ЭМиН	Понимание чужих эмоций	317	-0,12	0,034	-0,12	0,037	-0,10	0,072
	Понимание своих эмоций	317	-0,16	0,014	-0,13	0,020	-0,18	0,001
	Управление чужими эмоциями	317	-0,37	< 0,001	-0,34	< 0,001	-0,35	< 0,001
	Управление своими эмоциями	317	-0,40	< 0,001	-0,36	< 0,001	-0,40	< 0,001
	Контроль эмоциональной экспрессии	317	-0,26	< 0,001	-0,23	< 0,001	-0,26	< 0,001
	Межличностный эмоциональный интеллект	317	-0,16	0,006	-0,14	0,015	-0,15	0,006
	Внутриличностный эмоциональный интеллект	317	-0,46	< 0,001	-0,41	< 0,001	-0,45	< 0,001
	Понимание эмоций	317	-0,28	< 0,001	-0,26	< 0,001	-0,26	< 0,001
	Управление эмоциями	317	-0,36	< 0,001	-0,31	< 0,001	-0,37	< 0,001
Опросник / эмоционального интеллекта Н. Холла	Эмоциональная осведомленность	123	-0,10	0,280	-0,10	0,282	-0,09	0,343
	Управление своими эмоциями	123	-0,41	< 0,001	-0,38	< 0,001	-0,41	< 0,001
	Самотивация	123	-0,33	< 0,001	-0,33	< 0,001	-0,29	< 0,001
	Эмпатия	123	-0,11	0,242	-0,13	0,142	-0,05	0,547
	Распознавание эмоций других людей	123	-0,09	0,338	-0,10	0,267	-0,06	0,536

Также приводились аргументы в пользу того, что у людей, склонных подавлять нежелательные мысли, депрессивные руминации возникают в состоянии стресса вследствие нехватки когнитивных ресурсов из-за чрезмерного подавления (Wenzlaff, Luxton, 2003). В то же время успешный контроль нежелательных мыслей позволяет снизить симптомы депрессии и сопутствующие руминации даже при существовании предрасположенности (при невротических чертах личности) (Lu, Yang, Zhang, Qiu, 2017). Результаты, полученные на общей выборке, могут подтверждать вклад неуспешного подавления мыслей в формирование депрессивно окрашенных руминаций.

Пошкалы показали очень сходные связи со всеми конструктами, что расходится с литературными данными (стоит также учесть разницу их выделения в нашей работе и у различных авторов). Это ставит вопрос о целесообразности выделения подшкал; для его решения необходимо проведение дальнейших исследований.

Таблица 5

Корреляционный анализ по К. Пирсону показателя опросника подавления мыслей и показателей частоты руминаций (N = 1 582)

Методика	Шкала	Общий показатель		Подавление мыслей		Вторжение мыслей	
		r	p	r	p	r	p
Шкала руминаций	Склонность к руминациям в целом	0,42	< 0,001	0,37	< 0,001	0,43	< 0,001
	Рефлексивные руминации	0,20	< 0,001	0,17	< 0,001	0,21	< 0,001
	Тягостные раздумья	0,43	< 0,001	0,39	< 0,001	0,43	< 0,001
	Депрессивно окрашенные руминации	0,41	< 0,001	0,37	< 0,001	0,43	< 0,001

Ретестовая надежность опросника

Коэффициент корреляции Пирсона между результатами первого и повторного тестирования с интервалом три недели составил 0,91 для суммарного показателя, 0,86 для подшкалы «Подавления мыслей» и 0,89 для шкалы «Вторжения мыслей». Можно заключить, что опросник имеет достаточную ретестовую надежность.

Описательная статистика опросника

Описательная статистика для суммарного показателя опросника и показателей обеих подшкал приведена в табл. 6. Все пункты опросника являются прямыми, поэтому для расчета суммарного показателя баллы суммировались и делились на число вопросов в шкале (15) или подшкале (9 – для подавления мыслей, 6 – для вторжения мыслей).

Сравнение групп мужчин и женщин с помощью t-критерия Стьюдента показало значимые более высокие показатели общей шкалы и подшкал

у женщин (для общего значения шкалы $t = -8,4$, для подавления мыслей $t = -7,8$, для их вторжения $t = -7,9$, во всех случаях $p < 0,001$), что совпадает с зарубежными данными, полученными при проверках психометрических характеристик шкалы (см. напр.: Blumberg, 2000), а также с результатами ряда экспериментов, отслеживающих уровень подавления «запретных» мыслей на различные темы (Logel, Iserman, Davies, Quinn, Spencer, 2009; Thaïrosri, Reese, 2022). Исходя из этого расчеты производились также отдельно для мужчин и женщин.

Таблица 6

Описательная статистика опросника подавления нежелательных мыслей

Группа	Показатель	Среднее	Sd	Мин.	Макс.	Перцентиль			
						10	25	75	90
Вся выборка (N = 1 675)	Сумма по шкале	3,3	2,47	1,0	5,0	0,67	2,93	3,80	4,13
	Подавление	3,3	2,33	1,0	5,0	0,73	2,89	3,89	4,22
	Вторжение	3,3	2,33	1,0	5,0	0,71	2,83	3,83	4,17
Мужчины (N = 470)	Сумма по шкале	3,1	0,74	1,0	5,0	2,13	2,67	3,67	3,97
	Подавление	3,1	0,80	1,0	5,0	2,00	2,67	3,67	4,00
	Вторжение	3,1	0,75	1,0	5,0	2,17	2,67	3,67	4,00
Женщины (N = 1 205)	Сумма по шкале	3,4	2,60	1,0	5,0	0,63	3,00	3,87	4,13
	Подавление	3,4	2,56	1,0	5,0	0,68	3,00	3,89	4,22
	Вторжение	3,4	2,50	1,0	5,0	0,67	3,00	3,83	4,17

Корреляции показателей шкал с возрастом оказались незначимы (для общего значения шкалы $r = -0,02$, $p = 0,439$, для подавления мыслей $r < 0,01$, $p = 0,985$, для вторжения мыслей $r = 0,05$, $p = 0,062$).

Заключение

Таким образом, полученные данные указывают на достаточно хорошие психометрические свойства предлагаемого перевода опросника WBSI. Валидность подтверждается наличием теоретически ожидаемых связей. Анализ факторной структуры опросника указывает на преимущества бифакторной модели с наличием общего группирующего фактора и связью подфакторов подавления мыслей и вторжения мыслей; при выделении подфакторов мы предлагаем использование ключа, основывающегося на теоретической модели опросника, и сохранение всех пунктов полной оригинальной версии.

Литература

- Андреева, И. Н. (2006) Эмоциональный интеллект: исследование феномена. *Вопросы психологии*, 3, 78–86.
- Голубев, А. М., Дорощева, Е. А. (2017) Апробация «Оксфордского опросника счастья» на российской выборке. *Психологический журнал*, 38 (3), 108–118. doi: 10.7868/S0205959217030096

- Голубев, А. М., Дорошева, Е. А. (2018). Особенности применения русскоязычной версии пятифакторного опросника осознанности. *Сибирский психологический журнал*, 69, 46–68. doi: 10.17223/17267080/69/3
- Дорошева, Е.А., Князев, Г.Г. (2017) Психометрические свойства трех опросников регуляции эмоций. В сб.: *Современные проблемы клинической психологии и психологии личности: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием* (с. 193–198). Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т.
- Золотарева, А. А. (2021) Психометрическая оценка русскоязычной версии шкалы депрессии, тревоги и стресса (DASS-21). *Психологический журнал*, 42 (5), 80–88. doi:10.31857/S020595920017077-0
- Люсин, Д. В. (2009). Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные. В кн.: Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков (ред.). *Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям* (с. 264–278). М.: Ин-т психологии РАН.
- Погосова, Н. В., Довженко, Т. В., Бабин, А. Г., Курсаков, А. А., Выгодин, В. А. (2014) Русскоязычная версия опросников РНҚ-2 и 9: чувствительность и специфичность при выявлении депрессии у пациентов общемедицинской амбулаторной практики. *Кардиоваскулярная терапия и профилактика*, 13 (3), 18–24. doi: 10.15829/1728-8800-2014-3-18-24
- Тарабрина, Н. В. (2001) *Практикум по психологии посттравматического стресса*. СПб.: Питер.
- Фрейд, З. (2006) *Психология бессознательного*. М.: Фирма СТД.
- Шевеленкова, Т. Д., Фесенко, Т. П. (2005) Психологическое благополучие личности. *Психологическая диагностика*, 3, 95–121.

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

Приложение

Бланк опросника подавления нежелательных мыслей

1. Есть вещи, о которых я предпочитаю не думать	1	2	3	4	5
2. Иногда я удивляюсь, почему я думаю о некоторых вещах	1	2	3	4	5
3. У меня бывают мысли, которые я не могу остановить	1	2	3	4	5
4. Некоторые образы, которые я вижу, я не могу выкинуть из головы	1	2	3	4	5
5. Мои мысли часто возвращаются к одному и тому же	1	2	3	4	5
6. Я бы хотел выкинуть из головы некоторые мысли	1	2	3	4	5
7. Иногда мои мысли скачут так быстро, что мне хочется их остановить	1	2	3	4	5
8. Я всегда стараюсь выкинуть проблемы из головы	1	2	3	4	5
9. Некоторые мысли постоянно приходят в голову	1	2	3	4	5
10. Есть вещи, о которых я стараюсь не думать	1	2	3	4	5
11. Иногда я очень хотел бы остановить свои мысли	1	2	3	4	5
12. Я часто делаю что-то чтобы отвлечься от своих мыслей	1	2	3	4	5
13. Есть мысли, которые я стараюсь избегать	1	2	3	4	5
14. У меня есть много мыслей, о которых я никому не рассказываю	1	2	3	4	5
15. Иногда я занимаю себя чем-то, просто чтобы не дать мыслям завладеть мною	1	2	3	4	5

Поступила в редакцию 15.11.2023; принята 01.03.2024 г.

Дорошева Елена Алексеевна – доцент кафедры сравнительной психологии, кафедры нейронаук Института медицины и психологии В. Зельмана Новосибирского государ-

ственного университета; старший научный сотрудник лаборатории клинической науки, поведения и нейротехнологий Института медицины и нейронаук, кандидат биологических наук.

E-mail: elena.dorosheva@mail.ru

For citation: Dorosheva, E. A. (2024). Adaptation of the Russian-Language Version of the White Bear Suppression Inventory. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 91, 22–38. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/91/2

Adaptation of the Russian-Language Version of the White Bear Suppression Inventory¹

E.A. Dorosheva ^{1,2}

¹ *Novosibirsk State University, 1, Pirogova Str., Novosibirsk, 630090, Russian Federation*

² *Scientific Research Institute of Neurosciences and Medicine, 4, Timakova Str., Novosibirsk, 630117, Russian Federation*

Abstract

Relevance and subject of the study. The tendency to suppress thoughts that are unpleasant or not acceptable by content is described as a way of self-regulation and as a strategy of coping behavior that has different degrees of success depending on the context of situation and individual characteristics of the subjects. Associations of suppression of unwanted thoughts intensity with anxiety and depressive states are shown. This study is devoted to adaptation of the Russian language version of the scale that measures the tendency to suppress unwanted thoughts (White bear depression inventory, WBSI). The inventory can be used in clinical diagnostics, for research purposes in the study of self-regulation, stress response, cognitive processes, and in study of the thought suppression construct. **Research methods and materials.** The total sample of the study comprised 1675 persons aged 16 to 70 years (average age 32.9), 470 men and 1205 women. To verify convergent validity, the Beck Depression Inventory, the Patient Health Questionnaire-9, the Depression, Anxiety, and Stress Scale-21, the K. Ryff Scales of Psychological Well-Being, the Oxford Happiness Questionnaire, the D.V. Lucin Emotional Intelligence Questionnaire and the N. Hall Emotional Intelligence Test (emotion management scales), the Five Factor Mindfulness Questionnaire (overall score, characterizing the possibility of self-regulation), Rumination Response Scale were used. Confirmatory factor analysis was used to check the scale structure (seven possible models), consistency of the scale and subscales determined by the results of the questionnaire structure verification were calculated. At three week intervals, retest reliability was checked. Descriptive statistics of the inventory were calculated. **Results.** The analysis of the factor structure of the scale showed the greatest suitability of two bifactor models with a common grouping factor and related subfactors, a model with a distribution of items in accordance with the theoretical structure of the questionnaire being the preferable one. The scale is characterized by high internal consistency (Cronbach alpha - 0.89) and retest reliability $r = 0.91$. Suppression of unwanted thoughts demonstrated positive correlation with anxiety, stress, depressive trends, ruminations; negative correlation with subjective well-being, self-estimate of the ability to manage one's own emotions are shown. Additionally, the lack of significant interactions with emotional intelligence components unrelated to emotion management indicates the divergent validity of the inventory. In general, it can be concluded that the proposed version of the WBSI has sufficiently good psychometric properties.

¹ The results were obtained in accordance with the state research contract by Scientific Research Institute of Neurosciences and Medicine, CITiS registration number: 122042700001-9.

Keywords: ensemble perception; noise cancellation; ensemble representation; motor activity; summary statistics

References

- Andreeva, I. N. (2006) Emotional intelligence: a study of the phenomenon [Emotional Intelligence: Exploring the Phenomenon]. *Voprosy psikhologii*, 3, 78–86.
- Beevers, C., & Meyer, B. (2004) Thought suppression and depression risk. *Cognition and Emotion*, 18(6), 859–867. doi: 10.1080/02699930341000220
- Berle, D., & Starcevic, V. (2005) Thought-action fusion: review of the literature and future directions. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 263–84. doi: 10.1016/j.cpr.2004.12.001.
- Blumberg, S. J. (2000). The White Bear Suppression Inventory: Revisiting its factor structure. *Personality and Individual Differences*, 29, 943–950. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00245-7
- Clark, D. A. (Ed.) (2005). *Intrusive Thoughts in Clinical Disorders*. New York: Guilford.
- Cowan, C. S. M., Wong S. F., & Le L. (2017) Rethinking the Role of Thought Suppression in Psychological Models and Treatment. *Journal of Neuroscience*, 37(47), 11293–11295. doi: 10.1523/JNEUROSCI.2511-17.2017
- Dorosheva, E.A., & Knjazev, G.G. (2017) Psikhometricheskie svoystva trekh oprosnikov regulyatsii emotsiy [Psychometric properties of three emotion regulation questionnaires]. *Sovremennye problemy klinicheskoy psikhologii i psikhologii lichnosti* [Modern problems of clinical psychology and personality psychology]. Proc. of the Conference, 193–198.
- Freud, S. S. (2006) *Psikhologiya bessoznatel'nogo* [Psychology of the Unconscious] (Transl.). Moscow: Firma STD, 79–110.
- Gagnepain, P., Hulbert, J., & Anderson, M. C. (2017) Parallel Regulation of Memory and Emotion Supports the Suppression of Intrusive Memories. *Journal of Neuroscience*, 37(27), 6423–6441. doi: 10.1523/JNEUROSCI.2732-16.2017
- Galante, J., Friedrich, C., Dawson, A. F., Modrego-Alarcón, M., Gebbing, P., Delgado-Suárez, I., Gupta, R., Dean, L., Dalgleish, T., White, I. R., & Jones, P. B. (2021) Mindfulness-based programmes for mental health promotion in adults in nonclinical settings: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *PLOS Medicine*, 18(1): e1003481. doi: 10.1371/journal.pmed.1003481
- Golubev, A. M., & Dorosheva, E. A. (2017). Approbation of “Oxford Happiness Questionary” on the Russian sample. *Psikhologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 18(3), 108–118. (In Russian). doi: 10.7868/S0205959217030096
- Golubev, A. M., & Dorosheva, E. A. (2018). Peculiarities of using the Russian version of the five-factor mindfulness questionnaire. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 69, 46–68. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/69/3
- Höping, W., & de Jong-Meyer, R. (2003). Differentiating unwanted intrusive thoughts from thought suppression: What does the White Bear Suppression Inventory measure? *Personality and Individual Differences*, 34(6), 1049–1055. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00089-2
- Kennedy, S. M., Grossman, R. A., & Ehrenreich-May, J. (2016) Revisiting the Factor Structure of the White Bear Suppression Inventory in Adolescents: An Exploratory Structural Equation Modeling Approach. *Personality and Individual Differences*, 92, 186–190. doi: 10.1016/j.paid.2015.12.020
- Logel, C., Iserman, E. C., Davies, P. G., Quinn D. M., & Spencer, S. J. (2009) The perils of double consciousness: The role of thought suppression in stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(2), 299–312. doi: 10.1016/j.jesp.2008.07.016
- Lu, F. Y., Yang W. J., Zhang Q. L., & Qiu, J. (2017) Thought Control Ability Is Different from Rumination in Explaining the Association between Neuroticism and Depression: A Three-Study Replication. *Frontiers in Psychology*, 8, 838. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00838
- Luciano, J. V., Belloch, A., Algarabel, S., Tomás, J. M., Morillo, C., & Lucero, M. (2006). Confirmatory factor analysis of the White Bear Suppression Inventory and the Thought

- Control Questionnaire: A comparison of alternative models. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(4), 250–258. doi: 10.1027/1015-5759.22.4.250
- Lyusin, D. V. (2009). Oprosnik na emotsional'nyy intellekt EmIn: novye psikhometricheskie dannye [EmIn Emotional Intelligence Questionnaire: New psychometric data]. In D. V. Lyusin, & D. V. Ushakov (Eds.), *Sotsial'nyy i emotsional'nyy intellekt: ot modeley k izmereniyam* [Social and emotional intelligence: from models to measurements] (pp. 264–278). Moscow: Institute of Psychology RAS.
- Mamat, Z., & Anderson, M. C. (2023) Improving mental health by training the suppression of unwanted thoughts. *Science Advances*, 9(38). doi: 10.1126/sciadv.adh5292
- Muris, P., De Jongh, A., Merckelbach, H., Postema, S., & Vet, M. (1998). Thought suppression in phobic and non-phobic dental patients. *Anxiety, Stress, and Coping*, 11, 275–287.
- Muris, P., Merckelbach, H., Horselenberg, R., Sijsenaar, M., & Leeuw, I. (1997). Thought suppression in spider phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35, 769–774.
- Najmi, S., & Wegner, D. M. (2008). The gravity of unwanted thoughts: Asymmetric priming effects in thought suppression. *Consciousness and Cognition: An International Journal*, 17(1), 114–124. doi: 10.1016/j.concog.2007.01.006
- Palm, K. M., & Strong, D. R. (2007). Using item response theory to examine the White Bear Suppression Inventory. *Personality and Individual Differences*, 42(1), 87–98. doi: 10.1016/j.paid.2006.06.023
- Petkus, A. J., Gum, A., & Wetherell, J. L. (2012) Thought suppression is associated with psychological distress in homebound older adults. *Depress Anxiety*, 29(3), 219–25. doi: 10.1002/da.20912
- Pogosova, N. V., Dovzhenko, T. V., Babin, A. G., Kursakov, A. A., & Vygodin, V. A. (2014). Russkoyazychnaya versiya oprosnikov PHQ-2 i 9: chuvstvitel'nost' i spetsifichnost' pri vyyavlenii depressii u patsientov obshchemeditsinskoy ambulator-noy praktiki [Russian-language version of questionnaires PHQ-2 and 9: sensitivity and specificity in detecting depression in patients with general medical outpatient practice]. *Kardiovaskulyarnaya terapiya i profilaktika*, 13(3), 18–24. (In Russian). doi:10.15829/1728-8800-2014-3-18-24
- Rachman, S. (1998) A cognitive theory of obsessions: elaborations. *Behaviour Research and Therapy*, 36(4), 385–401. doi: 10.1016/s0005-7967(97)10041-9
- Rassin, E. (2003). The White Bear Suppression Inventory (WBSI) Focuses on Failing Suppression Attempts. *European Journal of Personality*, 17(4), 285–298. doi: 10.1002/per.478
- Rassin, E. (2005). *Thought Suppression*. Amsterdam; Boston: Elsevier.
- Rassin, E., Merckelbach, H., Muris, P., & Spaan, V. (1999) Thought-action fusion as a causal factor in the development of intrusions. *Behaviour Research and Therapy*, 37(3), 231–237. doi: 10.1016/s0005-7967(98)00140-5
- Rosebrock, L. E., Hall, K. A., Rando, A., Pineles, S. L., & Liverant, G. I. (2019) Rumination and Its Relationship with Thought Suppression in Unipolar Depression and Comorbid PTSD. *International Journal of Cognitive Therapy*, 43, 226–235. doi: 10.1007/s10608-018-9935-4
- Salkovskis, P. M. (1985). Obsessional-compulsive problems: a cognitive-behavioural analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 23(5), 571–83. doi: 10.1016/0005-7967(85)90105-6.
- Schmidt, R.E., Gay, P., Courvoisier, D., Jermann, F., Ceschi, G., David, M., Brinkmann, K., & Van der Linden, M. (2009) Anatomy of the White Bear Suppression Inventory (WBSI): A Review of Previous Findings and a New Approach. *Journal of Personality Assessment*, 91(4), 323–330. doi: 10.1080/00223890902935738
- Shevelenkova, T. D., & Fesenko, T. P. (2005) Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti [Psychological well-being of the individual]. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 3, 95–121.
- Tarabrina, N. V. (2001) *Praktikum po psikhologii posttravmaticheskogo stressa* [PTSD Psychology Workshop]. St. Petersburg: Piter.
- Thaiposri, N., & Reece, J. (2022). Gender differences in eating disorder-related intrusive thoughts. *Eating Disorders*, 30(1), 1–25. doi: 10.1080/10640266.2020.1789830

- Wegner, D. M. (1994). Ironic processes of mental control. *Psychological Review*, *101*, 34–52. doi: 10.1037/0033-295X.101.1.34
- Wegner, D. M., & Zanakos, S. (1994). Chronic thought suppression. *Journal of Personality*, *62*, 615–640. doi: 10.1111/j.1467-6494.1994.tb00311.x
- Wegner, D. M., Schneider, D. J., Carter, S. R., & White, T. L. (1987). Paradoxical effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 5–13. doi: 10.1037/0022-3514.53.1.5
- Wenzlaff, R. M., & Luxton, D. D. (2003). The Role of Thought Suppression in Depressive Rumination. *Cognitive Therapy and Research*, *27*, 293–308. doi: 10.1023/A:1023966400540
- Zolotareva, A. A. (2021) Psychometric assessment of the Russian-language version of the depression, anxiety and stress scale (DASS-21). *Psikhologicheskiy zhurnal*, *42*(5), 80–88. (In Russian). doi: 10.31857/S020595920017077-0

Received 15.11.2023; Accepted 01.03.2024

Elena A. Dorosheva – Docent of Department of Comparative Psychology, Department of Neuroscience (V. Zelman Institute of Medicine and Psychology, Novosibirsk State University); Senior Scientific Researcher of The Laboratory for Clinical Science, Behavior and Neurotechnologies of State Scientific Research Institute of Neuroscience & Medicine. Cand. Sc. (Biology).
E-mail: elena.dorosheva@mail.ru

УДК 159.9.072

ИЗМЕНЧИВОСТЬ ТОЧНОСТИ НЕСИМВОЛИЧЕСКОГО ЧУВСТВА ЧИСЛА И ЭФФЕКТА КОНГРУЭНТНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВРЕМЕНИ ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ СТИМУЛОВ¹

А.О. Табуева¹, А.И. Котюсов², А.И. Косаченко²,
С.А. Миронец¹, С.Б. Малых¹, Ю.В. Кузьмина¹

¹ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Россия, 125009, Москва, ул. Моховая, 9, стр. 4

² Уральский федеральный университет им. первого президента России Б.Н. Ельцина, 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19

Резюме

Несимволическое чувство числа является способностью человека оценивать количественную информацию без использования символов. Система несимволической репрезентации количества связана с оценкой нечисловых визуальных характеристик; отражением этой связи может являться эффект конгруэнтности. Эффект конгруэнтности рассматривается как разница в точности между конгруэнтными заданиями, в которых нечисловые визуальные параметры положительно коррелируют с количественными, и неконгруэнтными заданиями в тестах несимволического сравнения. В статье рассматриваются две основные теории, объясняющие процесс несимволической репрезентации количества: теория «чувства числа» и теория сенсорной интеграции. Каждая из этих теорий предполагает разные объяснительные модели эффекта конгруэнтности, такие как модель ингибции и модель ошибки внимания, связанной с чрезмерным контролем визуальных параметров. В экспериментальном исследовании рассматривается вариативность эффекта конгруэнтности в зависимости от формата предъявления стимулов и времени, в течение которого надо произвести оценку количества. На выборке 97 человек использован тест несимволического сравнения в двух форматах: смешанном (когда сравниваемые наборы объектов пространственно не отделены друг от друга) и раздельном. Каждый человек выполнял задания на сравнение в условиях короткого предъявления стимулов (400 мс) и длительного предъявления стимулов (1 000 мс). Для анализа результатов применены модели со смешанными эффектами. Результаты свидетельствуют, что эффект конгруэнтности уменьшается в условиях более длительного предъявления стимулов, однако это изменение касается только раздельного формата предъявления. В смешанном формате предъявления, когда оценка визуальных параметров становится менее уверенной, эффект конгруэнтности отсутствует, а с увеличением длительности предъявления стимулов он становится обратным, т.е. точность несимволического сравнения в неконгруэнтных заданиях стала выше, чем в конгруэнтных. В целом

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 22-18-00500 («Системы оценки величин и количества: индивидуальные различия и когнитивные механизмы»).

результаты соответствуют теории «чувства числа» и уточняют особенности взаимодействия двух процессов – оценки количества и оценки неколичественных визуальных параметров.

Ключевые слова: чувство числа; эффект конгруэнтности; визуальные параметры; оценка количества; эффект пропорции; несимволическая репрезентация; числовая пропорция; сенсорная интеграция

Введение

Одной из способностей человека, позволяющих ему взаимодействовать с окружением и адаптироваться к нему, является способность обрабатывать информацию о количестве объектов (например, приблизительно оценить, в какой корзине больше яблок) и о континуальных величинах (например, оценить и сравнить длины отрезков или площади фигур) (Leibovich, Katzin, Harel, Henik, 2017; Lorenzi, Perrino, Vallortigara, 2021). Оба типа информации могут быть обработаны как при помощи символов (например, чисел или числовых слов), так и без символов. Обработка информации с помощью символов подразумевает более точную оценку количества, в то время как несимволическая оценка количества является приблизительной, неточной (Sasanguie, Smedt, Reynvoet, 2017).

В научной литературе способность обрабатывать информацию о количестве дискретных объектов без использования символов называют несимволическим чувством числа, а систему внутренней репрезентации количества – системой несимволической репрезентации количества (Burr, Anobile, Arrighi, 2016; Odic, Starr, 2018). Для описания системы репрезентации континуальных величин ученые используют термин «общая система величин» – *generalized magnitude system* (см., напр.: Van Opstal, Verguts, 2013).

В научных исследованиях способность оценивать количество без использования символов очень часто определяется с помощью тестов несимволического сравнения, если в исследованиях участвуют взрослые люди или дети школьного возраста (см., напр.: Price, Palmer, Battista, Ansari, 2012; Smets, Moors, & Reynvoet, 2016). В таком тесте, как правило, предлагается сравнить два набора объектов (например, геометрические фигуры разного цвета) и выбрать, какой из двух наборов содержит большее количество объектов. С помощью подобных тестов обнаружено несколько важных закономерностей процесса оценки количества без использования символов.

Один из самых реплицируемых эффектов – это эффект числовой пропорции, или эффект числовой дистанции (Lyons, Nuerk, Ansari, 2015; Krajcsi, Lengyel, Kojouharova, 2018). Этот эффект проявляется в том, что точность сравнения количества уменьшается по мере того, как сравниваемые множества объектов становятся более близки друг к другу количественно, т.е. числовая пропорция между ними (соотношение количества в двух наборах объектов) увеличивается. Например, люди менее точны, сравнивая 6 и 8 объектов, чем 5 и 10.

Еще один эффект, который обнаруживается в тестах на несимволическое сравнение, – эффект конгруэнтности (Szűcs, Nobes, Devine, Gabriel, Gebuis, 2013; Gilmore, Cragg, Hogan, Inglis, 2016; Norris, Castronovo, 2016). Эффект конгруэнтности выражается как изменение точности (и / или времени ответа) несимволического сравнения в зависимости от того, как связаны количественные характеристики и визуальные параметры сравниваемых наборов (например, размер фигур, площадь, плотность расположения). В конгруэнтных заданиях визуальные параметры имеют положительную связь с количественными, таким образом, набор с большим количеством объектов имеет, например, большую поверхностную площадь или большую плотность расположения объектов. В неконгруэнтных заданиях, наоборот, количественные характеристики и визуальные параметры связаны отрицательно (Merkley, Scerif, 2015; Norris, Clayton, Gilmore, Inglis, Castronovo, 2019).

Существует несколько моделей эффекта конгруэнтности, разработанных в рамках разных теорий, объясняющих процесс оценки количества. Первая теория, которая долгое время была превалирующей в литературе, – это теория «чувства числа» (Burr, Ross, 2008; Odic, Starr, 2018). Эта теория предполагает, что количество – такая же визуальная характеристика, как размер или форма объектов, и, соответственно, количество может быть воспринято непосредственно, независимо от иных визуальных параметров (Burr, Ross, 2008; Van Rinsveld, Guillaume, Kohler, Schiltz, Gevers, Content, 2020). Более того, в задаче оценки количества именно числовые параметры будут являться доминирующими независимо от того, как они связаны с визуальными характеристиками (Park, DeWind, Woldorff, Brannon, 2015; DeWind, Park, Woldorff, Brannon, 2019). Таким образом, у человека есть отдельная система оценки количества, которая является основой для оценки количества в любых форматах (Mundy, Gilmore, 2009; Wang, Halberda, Feigenson, 2021).

Откуда же тогда возникает эффект конгруэнтности? Во-первых, ряд исследователей показали, что эффект конгруэнтности может отсутствовать (Odic, Hock, Halberda, 2014; Keller, Libertus, 2015). Во-вторых, некоторые исследователи предположили, что эффект конгруэнтности возникает как результат недостаточного уровня ингибиторного контроля (см., напр.: Clayton, Gilmore, 2015). Эта модель предполагает, что существует два параллельных процесса – оценка визуальных параметров и оценка количественных параметров. В неконгруэнтных заданиях точность несимволического сравнения может уменьшаться, потому что становится необходимо «оттормозить» влияние нерелевантных задач визуальных параметров. Ряд авторов считают, что нечисловые визуальные параметры являются доминирующими, поэтому их действие становится сложным подавить. Но для тех участников, у кого способность ингибиции развита в большей степени, эффект конгруэнтности уменьшается (Szűcs et al., 2013; Tokita, Ishiguchi, 2013).

Существуют в то же время и другие данные, показывающие, что визуальные нечисловые параметры и количественные характеристики могут

оказывать взаимное влияние (Leibovich, Henik, Salti, 2015; Cicchini, Anobile, Burr, 2016). Для иллюстрации этого положения было показано, что эффект конгруэнтности может возникать и в другом направлении, когда в задачах на сравнение площадей или размеров начинают оказывать влияние количественные характеристики.

Для того, чтобы контролировать возможные искажения в оценке количества вследствие оценки нерелевантных задаче визуальных параметров, исследователи стали использовать разные способы их контроля. Часть исследователей старалась уравнивать какие-то визуальные характеристики для двух сравниваемых наборов (например, делать одинаковым площади) или включать в конгруэнтные и неконгруэнтные задания по одной характеристике (см., напр.: Odic et al., 2014; Clayton Gilmore, Inglis, 2015). Другие считали, что этого недостаточно, и предлагали более изошренные способы, например делать два набора неконгруэнтными по 4–5 параметрам (полная неконгруэнтность; Gebuis & Reynvoet, 2012). Как правило, в случае более тщательного контроля визуальных параметров эффект конгруэнтности увеличивался (Clayton et al., 2015; Smets et al., 2016).

Сторонники теории «чувства числа» объясняли возрастание эффекта конгруэнтности в случае «полной неконгруэнтности» чрезмерным контролем визуальных параметров. Была предложена модель ABC (Attentional Bias Induced by Stimulus Control), предполагающая, что усилия исследователей, направленные на контроль визуальных параметров и манипуляцию ими, привел к тому, что внимание участников тем самым направляется именно на эти визуальные параметры, что и провоцирует эффект конгруэнтности (Lindskog, Poom, Winman, 2021).

На первый взгляд трудно найти различия между моделями ингибиции и моделями ABC. По нашему мнению, в обеих моделях предполагается, что оценка количественных и неколичественных визуальных параметров может происходить параллельно. Разница между двумя моделями состоит в том, что в модели ингибиции оценка визуальных параметров изначально является более доминирующим, автоматизированным процессом. В модели ABC оценки количества и нечисловых визуальных характеристик выступают, скорее, как равноправные процессы. Более того, в зависимости от условий и задачи каждый вид параметров может быть доминирующим (Salti, Katzin, Katzin, Leibovich, Henik, 2017).

Для других исследователей возрастание эффекта конгруэнтности в случае более тщательного контроля визуальных параметров является демонстрацией того, что оценка количества происходит на финальном этапе оценки и сравнения нескольких нечисловых визуальных параметров (Gebuis, Reynvoet, 2012; van Hoogmoed, Kroesbergen, 2018).

Как альтернатива теории «чувства числа» была предложена теория сенсорной интеграции, в которой утверждалось, что отдельной системы оценки количества не существует (Gebuis, Kadosh, Gevers, 2016). Оценка количества происходит в результате обработки информации о нечисловых визуальных параметрах, таких как размер, площадь, периметр и т.п. В рамках

этой теории эффект конгруэнтности возникает вследствие того, что человек оказывается неспособным оценить количество, если визуальные параметры не совпадают с количественными. В конгруэнтных заданиях, наоборот, респонденты могут оценить количество достаточно точно из-за того, что визуальные параметры правильно «сигнализируют» о том, какой набор содержит большее количество. Например, показано, что в условиях полной неконгруэнтности точность несимволического сравнения была ниже, чем вероятность угадывания (Szűcs et al., 2013). С другой стороны, многие авторы считают, что невозможно полностью проконтролировать визуальные параметры таким образом, чтобы они все были неконгруэнтны (Leibovich, Henik, 2013). Соответственно, в случае контроля одних визуальных параметров респондент может ориентироваться на другие, за счет этого возможно давать правильные ответы в неконгруэнтных заданиях.

В исследовательской литературе можно найти данные в поддержку каждой модели эффекта конгруэнтности. В пользу моделей, предполагающих существование независимой оценки количества, можно отнести результаты исследований, показывающих, что эффект конгруэнтности значительно изменяется в зависимости от формата предъявления наборов объектов (Кузьмина, Лобаскова, Маракшина, Захаров, Исмагуллина, Малых, 2020; Kuzmina, Malykh, 2022). Выделяют два основных формата: раздельный и смешанный. В раздельном формате сравниваемые множества отделены друг от друга, например одно находится в правой части экрана, другое в левой. В смешанном формате сравниваемые объекты пространственно не отделены друг от друга, а перемешаны. Показано, что в смешанном формате эффект конгруэнтности был меньше, чем в раздельном (Kuzmina, Malykh, 2022; Malykh et al., 2023). Увеличение эффекта конгруэнтности в раздельном формате по сравнению со смешанным может быть связано с тем, что в смешанном формате оценка визуальных параметров становится менее уверенной (в этом формате сложнее, например, сравнивать поверхностные площади). В связи с этим человек в большей степени ориентируется на прямую оценку количества.

В пользу модели параллельных процессов оценки количества и нечисловых визуальных параметров говорит тот факт, что разница в эффекте конгруэнтности между форматами обеспечивается и увеличением точности в неконгруэнтных заданиях, и снижением точности в конгруэнтных. Таким образом, с одной стороны, в смешанном формате человек хуже оценивает визуальные параметры, а поэтому менее точен в конгруэнтных заданиях. С другой стороны, он, принимая во внимание неуверенность в оценке визуальных параметров, меньше опирается на нее, а больше – на прямую оценку количества (Kuzmina, Malykh, 2022; Malykh et al., 2023).

Также есть данные о том, что эффект конгруэнтности может изменяться в зависимости от числовой пропорции между сравниваемыми наборами. Более высокие показатели эффекта конгруэнтности обнаружены в случае большой числовой пропорции (Кузьмина, Захаров, Лобаскова, Маракшина, 2021). Это можно объяснить тем, что при увеличении числовой пропорции

оценка визуальных параметров становится вспомогательным процессом. Чем ближе сравниваемые наборы друг к другу, тем менее уверенной становится оценка количества, поэтому респонденты в большей степени опираются на оценку визуальных параметров. Как следствие, эффект конгруэнтности увеличивается. Таким образом, данные об изменчивости эффекта конгруэнтности в зависимости от формата и числовой пропорции позволяют уточнить некоторые положения теории «чувства числа». В частности, результаты предыдущих исследований говорят о том, что оценка неколичественных визуальных параметров и оценка количества являются двумя отдельными процессами, которые могут взаимодействовать по-разному в зависимости от условий, в которых проходит оценка количества.

Неоднократно отмечалось, что система несимволической репрезентации количества – это система быстрой оценки (Inglis, Gilmore, 2013). Чтобы избежать возможности использования точных подсчетов, сравниваемые наборы предъявляются на очень короткое время. Однако в зависимости от конкретного исследовательского дизайна время предъявления может варьировать от совсем короткого (например, 16 мс; Inglis, Gilmore, 2013) до достаточно продолжительного (например, 2 000 мс; Odic, Halberda, 2015). Несмотря на значительные колебания во времени предъявления стимулов в разных исследованиях, существует не очень много работ, которые оценивали бы, в какой степени время предъявления стимулов может изменить точность несимволического сравнения, а также эффект конгруэнтности или эффект пропорции. Однако различия в эффектах в зависимости от времени предъявления могут быть критически важными для понимания процессов функционирования систем оценки количества и ее связи с оценкой визуальных параметров.

В некоторых исследованиях было показано, что точность несимволического сравнения увеличивается в зависимости от времени предъявления (Inglis, Gilmore, 2013; Lindskog at al., 2021). При этом высказывалось предположение о том, что в соответствии с моделью ABC эффект конгруэнтности должен уменьшиться в случае увеличения времени предъявления, так как в ситуации более длительного предъявления человек имеет больше времени для того, чтобы подавить действие нежелательных визуальных параметров (Lindskog at al., 2021). Надо, однако, подчеркнуть, что предыдущие исследования зависимости точности и эффекта конгруэнтности в зависимости от времени предъявления проведены без учета специфики разного формата предъявления стимулов и эффекта пропорции. В исследовании M. Lindskog, L. Poom, A. Winman (2021) использован только раздельный формат, который продуцирует большой эффект конгруэнтности.

Рассмотрение изменчивости эффекта конгруэнтности для разных форматов и числовых пропорций в зависимости от времени предъявления важно с точки зрения понимания, какая модель функционирования несимволической репрезентации количества лучше предсказывает результаты. В табл. 1 мы обобщили модели и возможные предсказания из этих моделей в отношении эффекта конгруэнтности.

Таблица 1

**Предсказания изменчивости эффекта конгруэнтности
на основе разных теоретических моделей**

Модели	Эффект конгруэнтности (ЭК) и время	ЭК, формат и время
Сенсорная интеграция	Увеличивается за счет возрастания точности в конгруэнтных заданиях	ЭК увеличивается со временем в обоих форматах. Точность в большей степени увеличивается в смешанном формате для конгруэнтных заданий, так как дополнительное время дает возможность более точно оценить визуальные параметры
Ингибция (два параллельных процесса, визуальные параметры доминируют)	ЭК уменьшается за счет увеличения точности в неконгруэнтных заданиях (больше времени для подавления нерелевантных визуальных стимулов)	ЭК уменьшается в обоих форматах. Точность ниже в смешанном формате
Теория параллельных процессов	ЭК уменьшается за счет увеличения точности в неконгруэнтных заданиях	ЭК снижается в зависимости от формата. В отдельном формате ЭК может не меняться или расти (оценка визуальных параметров более уверена, поэтому полагаются на нее). В смешанном формате точность не отличается от отдельного формата

Цель данного исследования – проверка изменчивости эффекта конгруэнтности в разных форматах для разного времени предъявления стимулов. В зависимости от полученных результатов можно будет сделать выбор в пользу одной из модели процесса несимволического сравнения.

Материалы и методы исследования

Выборку составили 97 человек (92% девушек), студентов психологического факультета Уральского федерального университета. Средний возраст составил 19,26 лет (ст. отклонение 1,80, минимальный возраст 18 лет, максимальный – 29). Участники исследования были информированы о целях и процедуре исследования, участие было добровольным. Участие в эксперименте давало дополнительные баллы при прохождении курса «Практикум по общей психологии» или «Компьютерный анализ данных в психологии».

Инструменты и процедура исследования. Участники исследования проходили тест несимволического сравнения, в котором им демонстрировалось два набора геометрических фигур (точек) желтого и голубого цветов и предлагалось выбрать, фигур какого цвета больше. Задания выполнялись индивидуально, в компьютерной форме, перед началом прохождения теста участникам предъявлялись инструкция и пять тренировочных заданий.

В заданиях моделировалось несколько параметров:

- конгруэнтность (50% конгруэнтных по поверхностной или совокупной площади¹ и 50% неконгруэнтных по этим визуальным параметрам);
- формат предъявления (50% – в отдельном формате, 50% – в смешанном формате (рис. 1));
- числовая пропорция между множествами (50% – низкая пропорция, 50% – высокая пропорция). В условиях простой пропорции соотношение числа объектов в меньшем наборе к числу объектов в большем наборе составляло от 0,47 до 0,52; в условиях сложной пропорции соотношение меньшего набора к большему составляло от 0,72 до 0,77.

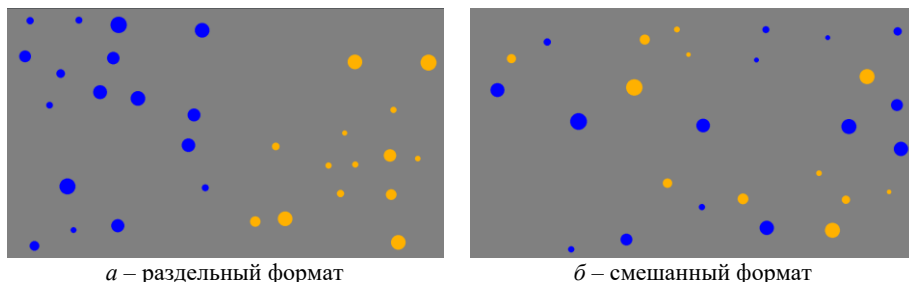


Рис. 1. Примеры стимулов с разным форматом предъявления

Таким образом, условно можно выделить восемь типов заданий теста в зависимости от конгруэнтности, формата и числовой пропорции. Всего в тесте было 128 заданий, по 16 заданий каждого типа. Общее количество точек в двух наборах варьировало от 20 до 35. Стимулы были сгенерированы в программе Matlab.

Основным экспериментальным воздействием была длительность предъявления стимулов. В условиях короткого предъявления стимулы демонстрировались 400 мс, в условиях длительного предъявления – 1 000 мс. Чтобы избежать демонстрации одного и того же стимула два раза, были сгенерированы две формы теста по одним и тем же параметрам. Одна форма демонстрировалась, например, в коротком времени предъявления, вторая – в длительном, задания демонстрировались блоками. Например, сначала участник выполнял задания с коротким временем предъявления, затем все задания с длительным временем предъявления. Для контроля различий между формами и последовательностью предъявления и условий времени участники случайным образом распределены на 4 группы:

1-я группа: первым выполняли блок с длительным временем предъявления (первая форма теста), вторым блоком выполняли тест с коротким временем предъявления (вторая форма теста).

2-я группа: блок с коротким временем предъявления (первая форма теста), блок с длительным временем предъявления (вторая форма теста).

¹ Поверхностная площадь – площадь занимаемой поверхности. Совокупная площадь – сумма площадей всех фигур в наборе.

3-я группа: блок с коротким временем предъявления (вторая форма теста), блок с длительным временем предъявления (первая форма теста)..

4-я группа: первым выполняли блок с длительным временем предъявления (вторая форма теста), вторым блоком выполняли тест с коротким временем предъявления (первая форма теста).

Таким образом, группы были сбалансированы по формам теста и последовательности предъявления блоков. Каждый участник выполнял 256 заданий, 128 – в условиях короткого времени предъявления, 128 – в условиях длинного времени предъявления. Внутри каждого блока задания из разных условий (в зависимости от формата, конгруэнтности и сложности числовой пропорции) предъявлялись в смешанном порядке, одинаковом для всех участников.

Статистический анализ

Чтобы убедиться в том, что последовательность предъявления и форма теста не имеют значения, сравнивались показатели точности в целом по тесту между группами. На первом этапе анализа рассчитаны средние показатели точности по тесту в каждой группе и проанализированы различия между группами с помощью однофакторного дисперсионного анализа. Затем рассчитаны средние показатели точности теста для условий длительного и короткого времени предъявления с 95%-ными доверительными интервалами.

Для анализа результатов теста и оценки эффекта конгруэнтности и его изменчивости в условиях разного времени предъявления использованы обобщенные линейные модели со смешанными эффектами (Generalized Linear Mixed Effects Models; GLMM). Эти модели позволяют получить более точные оценки эффектов (например, характеристик заданий теста) с учетом межиндивидуальной и внутрииндивидуальной дисперсии (между заданиями). Эти модели более предпочтительны по сравнению с использованием обычных агрегированных показателей точности, так как позволяют более точно оценить ошибку и избежать, например, парадокса Симпсона (Braham, Elliott, & Libertus, 2018; Brauer, Curtin, 2018).

Зависимой переменной является правильность ответа на каждое задание (0 – неверный ответ, 1 – верный). Полученные регрессионные коэффициенты интерпретируются как коэффициенты логистической регрессии, где положительные значения соответствуют увеличению вероятности правильного ответа, а отрицательные – уменьшению вероятности правильного ответа. Оценено несколько регрессионных моделей.

Базовая модель без предикторов. В этой модели оцениваются средний логарифм шанса и средняя вероятность правильного ответа. Данная модель позволяет рассчитать коэффициент интраклассовой корреляции, показывающий отношение межиндивидуальной дисперсии к общей дисперсии. Чем выше показатели коэффициента, тем больше дисперсия вероятности правильного ответа объясняется межиндивидуальными различиями.

Модель 1. Модель с предикторами, характеристиками условий и заданий. На этом этапе включены следующие переменные: длительность предъявления (0 – короткое предъявление, 1 – длительное предъявление), конгруэнтность (0 – конгруэнтные, 1 – неконгруэнтные), пропорция (0 – простая, 1 – сложная), формат (0 – раздельный, 1 – смешанный).

Модель 2. Модель со взаимодействием между конгруэнтностью и длительностью. Коэффициент переменной взаимодействия показывает, в какой степени эффект конгруэнтности изменяется в зависимости от времени предъявления стимула.

Модель 3. Модель со взаимодействием между форматом, конгруэнтностью и временем предъявления. Коэффициенты их в этой модели показывают, в какой степени изменяется эффект конгруэнтности в зависимости от формата и длительности предъявления.

Модели сравниваются с помощью теста разницы показателей правдоподобия (Likelihood Ratio Test; LR test) (Peugh, 2010). Он рассчитывается как разница $-2\log\text{-likelihood}$ между двумя моделями, одна из которых является вложенной (модель с меньшим числом оцениваемых параметров считается вложенной в более сложную модель). Значимость этих различий показывает, что модель с большим числом оцениваемых параметров подходит данным лучше, чем вложенная модель.

Результаты исследования

Различия между экспериментальными группами

Чтобы проконтролировать различия между двумя формами теста и последовательностью предъявления блоков с коротким и длинным временем демонстрации стимулов, проведено сравнение точности несимволического сравнения для 4 групп. Результаты однофакторного дисперсионного анализа показывают, что значимых различий между группами нет ($F = 0,69$, $p = 0,56$). Средние показатели точности по группам представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Показатели точности теста несимволического сравнения
для четырех экспериментальных групп**

Группа	Число наблюдений	Средняя точность (ст. откл.)	95%-ный доверительный интервал
1-я группа	24	0,78 (0,10)	0,74; 0,82
2-я группа	25	0,80 (0,08)	0,76; 0,83
3-я группа	24	0,77 (0,09)	0,73; 0,81
4-я группа	24	0,80 (0,06)	0,78; 0,83

Описательная статистика

В целом по тесту точность составила 0,79, ст. отклонение 0,08. Для короткого времени предъявления точность составила 0,78 (ст. отклонение 0,09; 95% ДИ: 0,76–0,79); для длительного времени предъявления точность составила 0,82 (ст. отклонение 0,10; 95% ДИ: 0,80–0,84).

Результаты обобщенных линейных моделей со смешанными эффектами

Для более детального анализа были использованы модели со смешанными эффектами, позволяющими рассмотреть, как связаны характеристики заданий с вероятностью правильного ответа с учетом межиндивидуальной и внутрииндивидуальной дисперсии. Результаты регрессионных моделей представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты обобщенных линейных моделей со смешанными эффектами для точности несимволического сравнения

Переменные	Модель 0	Модель 1	Модель 2	Модель 3
Фиксированные эффекты				
Интерцепт	1,37*** (0,05)	2,45*** (0,07)	2,50*** (0,07)	3,23*** (0,09)
Время предъявления		0,30*** (0,03)	0,19*** (0,05)	0,10 (0,09)
Неконгруэнтность		-0,71*** (0,03)	-0,81*** (0,05)	-1,85*** (0,07)
Смешанный формат		0,12*** (0,03)	0,12*** (0,03)	-1,09*** (0,08)
Высокая пропорция		-1,49*** (0,04)	-1,48*** (0,04)	-1,54*** (0,04)
Переменные взаимодействия				
Конгруэнтность × Время			0,20** (0,07)	0,25* (0,11)
Конгруэнтность × Формат				1,98*** (0,10)
Формат × Время				0,15 (0,11)
Конгруэнтность × Формат × Время				-0,03 (0,14)
Случайные эффекты				
Дисперсия межиндивидуальная	0,20	0,25	0,25	0,28
Статистика правдоподобия	-12 476,92	-11 285,06	-11 280,71	-10 881,97
Коэффициент интраклассовой корреляции	0,06			
Тест соотношения правдоподобия (степени свободы)			8,69** (1)	797,48*** (3)

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

Результаты базовой модели показывают, что коэффициент интраклассовой корреляции достаточно низкий (0,06). Это говорит о том, что большая часть дисперсии в вероятности правильного ответа связана с различиями между заданиями, а не между людьми.

Результаты первой модели с предикторами показывают, что длительность предъявления стимулов имеет значимый эффект для вероятности правильного ответа: в условиях длительной демонстрации вероятность выше. Но надо отметить, что размер эффекта небольшой, соотношение шансов равно 1,35. Это означает, что шансы правильного ответа выше на 35% в условиях длительного времени по сравнению с коротким временем. Также положительно связан с вероятностью смешанный формат предъяв-

ления, но размер эффект очень маленький ($Odds\ ratio = 1,13$). Вероятность правильного ответа меньше в неконгруэнтных заданиях, чем в конгруэнтных ($Odds\ ratio = 0,49$), что подтверждает наличие эффекта конгруэнтности.

Наиболее «сильным» предиктором является числовая пропорция, которая отрицательно связана с вероятностью правильного ответа. Соотношение шансов равно 0,22, что говорит о том, что шанс ответить правильно в среднем уменьшается на 78% в условиях большой пропорции по сравнению с низкой пропорцией.

В модели со взаимодействием между конгруэнтностью и длительностью предъявления стимулов переменная взаимодействия была значима и положительна. Это говорит о том, что эффект конгруэнтности снижается в условиях длительного предъявления. Для более детальной презентации мы рассчитали вероятности правильных ответов в конгруэнтных и неконгруэнтных заданиях для разных условий предъявления (рис. 2)

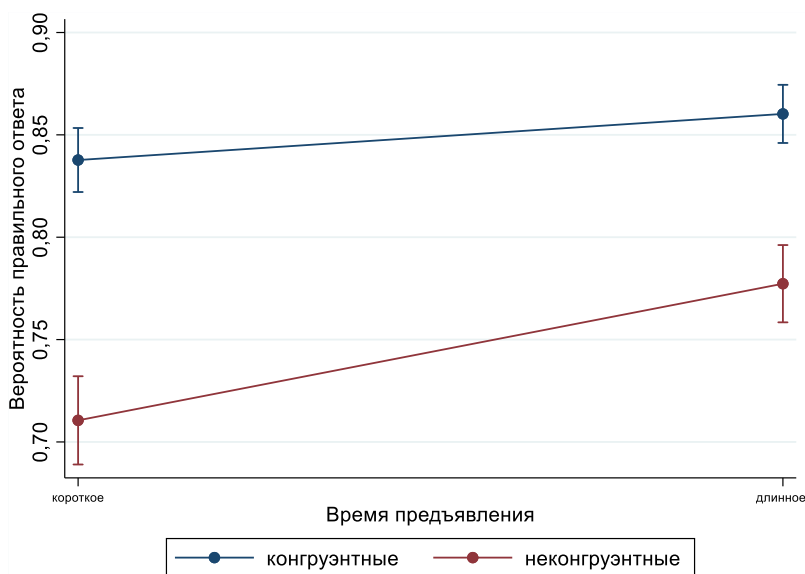


Рис. 2. Вероятность правильного ответа для конгруэнтных и неконгруэнтных заданий в зависимости от времени предъявления

Из графика видно, что разница в вероятности правильного ответа между конгруэнтными и неконгруэнтными заданиями в условиях короткого времени предъявления меньше, чем в условиях длительного времени, хотя в целом вероятность правильного ответа в конгруэнтных заданиях выше.

В следующей модели оценивалось, как эффект конгруэнтности меняется для разных форматов предъявления и времени. Взаимодействие между конгруэнтностью и временем предъявления остается значимым, также значимым оказалось взаимодействие между конгруэнтностью и форматом

предъявления. Остальные переменные взаимодействия были незначимы. Это говорит о том, что эффект конгруэнтности меняется в зависимости от формата предъявления и сам размер эффекта конгруэнтности меньше в длинном времени (табл. 4).

Таблица 4

Эффект конгруэнтности в зависимости от времени предъявления и формата (коэффициенты из логистической регрессионной модели с 95%-ными доверительными интервалами)

Формат	Время	
	Короткое	Длительное
Раздельный	-1,85*** [1,99; -1,71]	-1,60*** [-1,75; -1,45]
Смешанный	0,13 [-0,001; 0,25]	0,35*** [0,22; 0,49]

Примечание. *** $p < 0,001$

Надо также отметить, что в раздельных условиях эффект конгруэнтности сокращается при длительном времени предъявления за счет увеличения точности неконгруэнтных заданий (рис. 3).

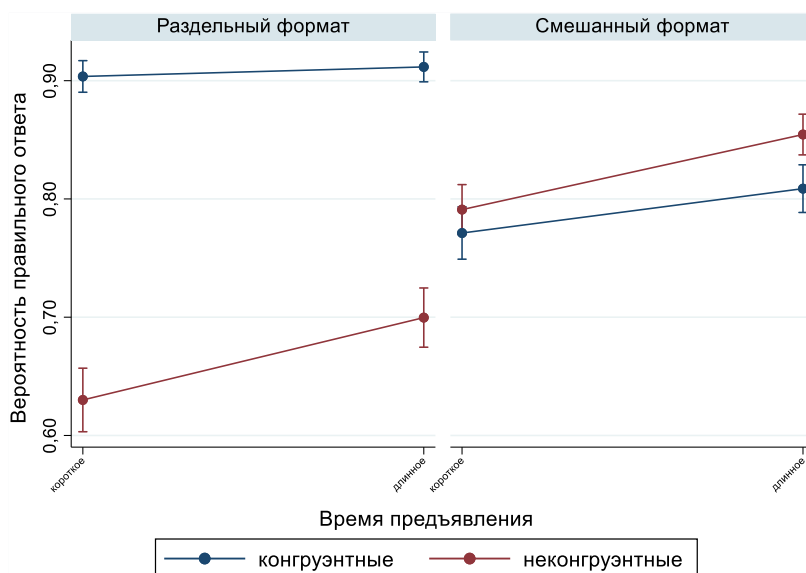


Рис. 3. Вероятность правильного ответа для конгруэнтных и неконгруэнтных заданий в зависимости от формата и времени предъявления

Из рис. 3 видно, что вероятность правильного ответа ниже в неконгруэнтных заданиях, чем в конгруэнтных, но только для раздельного формата. В смешанном же формате вероятность правильного ответа для неконгруэнтных и конгруэнтных заданий не отличается (для короткого времени) и даже немного выше для неконгруэнтных заданий для длительного времени.

Дискуссия

В этом исследовании мы рассмотрели, как эффект конгруэнтности, отражающий искажения в оценке количества в связи с оценкой неколичественных визуальных параметров, изменяется в зависимости от длительности предъявления стимулов, формата предъявления стимулов и количественной пропорции между сравниваемыми наборами. Вопрос об устойчивости или, наоборот, изменчивости эффекта конгруэнтности напрямую касается механизмов функционирования системы несимволической репрезентации количества.

Две основные альтернативные модели функционирования системы несимволической репрезентации количества – теория несимволического «чувства числа» и теория сенсорной интеграции – продуцируют разные объяснительные модели эффекта конгруэнтности и разные предсказания в отношении того, как будет меняться эффект конгруэнтности в зависимости от длительности и формата предъявления стимулов, числовой пропорции и длительности предъявления стимулов. Кроме того, для теории «чувства» числа можно выделить две разных модели эффекта конгруэнтности: модель ингибции и модель ABC (при этом иногда модель ингибции могут использовать и сторонники теории сенсорной интеграции).

Мы сформулировали несколько предсказаний в отношении того, как должны меняться точность и эффект конгруэнтности для разного времени и разных форматов. В рамках теории сенсорной интеграции увеличение времени предъявления может приводить к возрастанию эффекта конгруэнтности, поскольку человек может более точно оценить визуальные параметры, что приводит к возрастанию точности в конгруэнтных заданиях. Однако наше исследование показало, что эффект конгруэнтности уменьшается в условиях длительного предъявления стимулов. Это соответствует результатам исследования М. Lindskog *et al.* (2021), которые также нашли, что эффект конгруэнтности уменьшается при увеличении времени демонстрации стимулов для сравнения и сочли эти результаты подтверждением модели ABC. Уменьшение эффекта конгруэнтности исследователи связывали с тем, что в длительном формате предъявления индивид имеет больше времени, чтобы нивелировать эффект нерелевантных визуальных параметров.

Однако точно так же объяснение будет релевантно и для модели ингибции, хотя М. Lindskog противопоставлял свою модель и модель ингибции. Обе модели предполагают, что необходимо подавить действие нерелевантных задач визуальных параметров. Различие между двумя моделями может в основном лежать в понимании того, какие параметры, количественные или неколичественные, являются доминирующими и могут обрабатываться автоматически. В модели ингибции предполагается, что визуальные параметры доминируют, в то время как в моделях, связанных с теорией «чувства числа» предполагается, что количественная информация обрабатывается на таком же уровне автоматизации, как и другие визуальные параметры. Последнюю модель мы условно назвали моделью параллельных

процессов. В эту модель, например, укладываются результаты психофизиологических исследований, показывающих что увеличение точности несимволической репрезентации количества с возрастом времени связано с увеличением числа фиксации взгляда, что позволяет накопить больше информации о количестве (Cheyette, Piantadosi, 2019).

На основе некоторых предыдущих исследований (см., напр.: Кузьмина и др., 2020; Kuzmina & Malukh, 2022) была уточнена модель параллельных процессов. На основе этой модели можно предположить, что эффект конгруэнтности связан не столько с недостаточным уровнем ингибции нерелевантных визуальных параметров, сколько с особенностями взаимодействия двух систем оценки количества, прямой и через оценку визуальных параметров. При этом взаимодействие этих систем может быть достаточно гибким и меняться вместе с эффектом конгруэнтности в зависимости от разных условий.

В соответствии с предсказаниями этой модели и с ранее полученными данными текущее исследование показало, что эффект конгруэнтности уменьшается или даже становится обратным в смешанном формате предъявления стимулов. Это, скорее всего, связано с тем, что оценка визуальных параметров становится менее уверенной в таких условиях, что проявляется в снижении точности в конгруэнтных заданиях. Но при этом точность в неконгруэнтных заданиях возрастает, что опять же соответствует и модели ингибции, и модели параллельных процессов.

Наш анализ показывает, что эффект конгруэнтности снижается в отдельном формате для длительного времени, что соответствует модели ингибции. В то же время мы видим значимые различия между форматами в самом эффекте конгруэнтности, что лучше соответствует модели параллельных процессов. Кроме того, точность в смешанном формате также не ниже, чем в отдельном формате, что лучше соотносится с моделью параллельных процессов. Это говорит о том, что необходимо уточнить обе модели и их предсказания в отношении эффекта конгруэнтности, времени и форматов.

На основе полученных результатов можно предположить, что процесс несимволического сравнения состоит из нескольких этапов. На первом этапе происходит параллельная оценка количества и визуальных параметров, результаты обоих процессов «взвешиваются», и на основе этого происходит финальное решение о том, какой из двух наборов содержит большее количество объектов. Скорее всего, оценка количества и визуальных параметров носит «вероятностный» характер. Эти процессы могут как поддерживать друг друга (например, как в случае конгруэнтных заданий), так и быть конкурентами. Например, прямая оценка количества выносит «вердикт», что больше количество синих точек, а оценка визуальных параметров – что больше желтых. В зависимости от «уверенности» решения каждого процесса финальное решение делается с опорой в большей степени на тот или иной процесс. Например, в условиях смешанного формата предъявления, когда оценка поверхностной площади становится затрудненной, решение с опорой на оценку визуальных параметров становится менее

уверенным, и с большей долей вероятности финальное решение будет принято на основе прямой оценки количества. Это и приводит к тому, что в неконгруэнтных заданиях вероятность правильного ответа возрастает, а эффект конгруэнтности становится «обратным». В смешанных условиях, скорее всего, результаты оценки визуальных параметров мало принимаются во внимание, когда выносится финальное решение.

Однако, как показывают полученные результаты, эту модель необходимо дорабатывать и уточнять. Прежде всего, пока что трудно выделить, за счет каких процессов может происходить увеличение точности в неконгруэнтных заданиях при увеличении времени: за счет более точной оценки количественных параметров или за счет большего времени на подавление нерелевантных стимулов. В экспериментах М. Inglis и С. Gilmore (2013) было показано, что точность возрастает при увеличении времени предъявления стимулов, в то время как увеличение времени на принятие решения не сказывалось на точности. Это может быть свидетельством того, что увеличение времени все-таки связано с возрастающей точностью оценки, а не улучшением процесса ингибиции. Но необходимы более тщательные исследования, чтобы понять, с чем может быть связана изменчивость эффекта конгруэнтности в заданиях на несимволическое сравнение.

Данное исследование имеет ряд ограничений. В первую очередь эти ограничения связаны с тем, что было включено всего два условия числовой пропорции, в то время как обычно в исследованиях рассматривается более широкий спектр возможных пропорций. Необходимо также тщательнее проконтролировать последовательность предъявления заданий в условиях короткого и длительного времени предъявления. Известно, что в условиях, когда конгруэнтные и неконгруэнтные задания предъявляются в смешанном виде, а не блоками, эффект конгруэнтности становится больше (Pekár, Kinder, 2020). Также известен эффект последовательности предъявления конгруэнтных и неконгруэнтных заданий в тестах типа Струпа (Duthoo, Abrahamse, Braem, Boehler, Notebaert, 2014). Поэтому следует сделать одинаковый порядок предъявления конгруэнтных и неконгруэнтных заданий для разного времени предъявления, чтобы оценить эффект времени более надежно.

Литература

- Кузьмина, Ю. В., Захаров, И. М., Лобаскова, М. М., Маракшина, Ю. А. (2021). Изменчивость эффекта конгруэнтности для несимволического чувства числа в зависимости от условий предъявления стимулов. В сб.: Е. В. Печенкова, М. В. Фаликман, А. Я. Койфман (ред.). *Когнитивная наука в Москве: новые исследования: материалы конференции* (с. 224–230). М.: БукиВеди; Ин-т практ. психологии и психоанализа
- Кузьмина, Ю. В., Лобаскова, М. М., Маракшина, Ю. А., Захаров, И. М., Исмагуллина, В. И., Малых, С. Б. (2020). Связь точности несимволической репрезентации количества с оценкой визуальных параметров в разных условиях предъявления стимулов. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 13(3), 6–21.

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

*Поступила в редакцию 10.11.2023 г.; повторно 10.02.2024 г.;
принята 01.03.2024 г.*

Табуева Анна Олеговна – научный сотрудник лаборатории возрастной психогенетики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований.
E-mail: anntabueva@gmail.com

Котюсов Александр Игоревич – младший научный сотрудник учебно-научной лаборатории нейротехнологий Уральского федерального университета им. первого президента России Б. Н. Ельцина, кандидат психологических наук.
E-mail: sunalexr@gmail.com

Косаченко Александра Ильинична – младший научный сотрудник учебно-научной лаборатории нейротехнологий Уральского федерального университета им. первого президента России Б. Н. Ельцина.
E-mail: alleshch7@gmail.com

Миронец Софья Анатольевна – старший научный сотрудник лаборатории возрастной психогенетики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований.
E-mail: Sofiamironets@gmail.com

Малых Сергей Борисович – руководитель, старший научный сотрудник лаборатории возрастной психогенетики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, академик РАО, доктор психологических наук, профессор.
E-mail: malykhsb@mail.ru

Кузьмина Юлия Владимировна – старший научный сотрудник лаборатории возрастной психогенетики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, кандидат психологических наук.
E-mail: papushka7@gmail.com

For citation: Tabueva, A. O., Kotyusov, A. I., Kosachenko, A. I., Mironets, S. A., Malykh, S. B., Kuzmina, Y. V. (2024). Variability of the Accuracy of Approximate Number Sense and the Congruency Effect Depending on the Time of Stimuli Presentation. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 91, 39–59. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/91/3

Variability of the Accuracy of Approximate Number Sense and the Congruency Effect Depending on the Time of Stimuli Presentation¹

**A.O. Tabueva¹, A.I. Kotyusov², A.I. Kosachenko²,
S.A. Mironets¹, S.B. Malykh¹, Y.V. Kuzmina¹**

¹ Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches, 9/4 Mokhovaya St., Moscow, 125009, Russian Federation

² Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, 19, Mira St., Ekaterinburg, 620002, Russian Federation

Abstract

Approximate number sense is the ability to evaluate quantitative information without using symbols. The system of nonsymbolic numerosity representation is associated with the evaluation of non-numerical visual characteristics; with the congruency effect reflects this

¹ Work was supported by Russian Scientific Fund, grant No 22-18-00500 (“Systems of numerosity and magnitude estimation: individual differences and cognitive mechanisms”).

relationship. The congruency effect is considered as the difference in accuracy between congruent items in which non-numerical visual parameters positively correlate with quantitative ones, and non-congruent tasks in non-symbolic comparison tests. The article discusses two main theories explaining the process of nonsymbolic numerosity representation, in particular, the theory of the "number sense" and the sensory integration theory. Each of these theories suggests different explanatory models of the congruency effect, such as the inhibition model and the Attentional bias induced by stimulus control (ABC) model. In the experimental study, it was investigated to what extent the changes of the congruency effect depend on the format of the presentation of stimuli and the duration of stimuli presentation. In a sample of 97 students, a nonsymbolic comparison test was used in two formats, mixed (when the compared sets of objects are not spatially separated from each other) and separated. Each person performed nonsymbolic numerosity comparison tasks under conditions of short time presentation of stimuli (400 ms) and long time presentation of stimuli (1000 ms). For analysis of results generalized linear mixed effects models were applied. The results indicate that the congruency effect decreases under conditions of longer presentation of stimuli, however, this change is found only in the separated format of presentation of stimuli. In a mixed presentation format, when the assessment of visual parameters becomes less confident, there is no congruence effect. With an increase in the duration of presentation of stimuli, it becomes the opposite, i.e. the accuracy of nonsymbolic comparison in incongruent tasks has become higher than in congruent ones. Generally speaking, the results are in line with the "number sense" theory and have been elaborated upon. In general, the nonsymbolic numerosity representation considered as the adaptive and fluent interaction of two processes – the direct evaluation of numerosity and the evaluation of non-numerical visual cues.

Keywords: number sense; the congruency effect; visual parameters; numerosity estimation; ratio effect; nonsymbolic representation; numerical proportion; sensory integration

References

- Braham, E. J., Elliott, L., & Libertus, M. E. (2018). Using Hierarchical Linear Models to Examine Approximate Number System Acuity: The Role of Trial-Level and Participant-Level Characteristics. *Frontiers in Psychology*, 9, 2081. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02081
- Brauer, M., & Curtin, J. J. (2018). Linear mixed-effects models and the analysis of nonindependent data: A unified framework to analyze categorical and continuous independent variables that vary within-subjects and/or within-items. *Psychological Methods*, 23(3), 389–411. doi: 10.1037/met0000159
- Burr, D. C., Anobile, G., & Arrighi, R. (2018). Psychophysical evidence for the number sense. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 373(1740), 20170045. doi: 10.1098/rstb.2017.0045
- Burr, D., & Ross, J. (2008). A Visual Sense of Number. *Current Biology*, 18(6), 425–428. doi: 10.1016/j.cub.2008.02.052
- Cheyette, S. J., & Piantadosi, S. T. (2019). A primarily serial, foveal accumulator underlies approximate numerical estimation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(36), 17729–17734. doi: 10.1073/pnas.1819956116
- Cicchini, G. M., Anobile, G., & Burr, D. C. (2016). Spontaneous perception of numerosity in humans. *Nature Communications*, 7(1), 12536. doi: 10.1038/ncomms12536
- Clayton, S., & Gilmore, C. (2015). Inhibition in dot comparison tasks. *ZDM*, 47(5), 759–770. doi: 10.1007/s11858-014-0655-2
- Clayton, S., Gilmore, C., & Inglis, M. (2015). Dot comparison stimuli are not all alike: The effect of different visual controls on ANS measurement. *Acta Psychologica*, 161, 177–184. doi: 10.1016/j.actpsy.2015.09.007
- DeWind, N. K., Park, J., Woldorff, M. G., & Brannon, E. M. (2019). Numerical encoding in early visual cortex. *Cortex*, 114, 76–89. doi: 10.1016/j.cortex.2018.03.027

- Duthoo, W., Abrahamse, E. L., Braem, S., Boehler, C. N., & Notebaert, W. (2014). The Congruency Sequence Effect 3.0: A Critical Test of Conflict Adaptation. *PLoS ONE*, 9(10), e110462. doi: 10.1371/journal.pone.0110462
- Gebuis, T., & Reynvoet, B. (2012). The Role of Visual Information in Numerosity Estimation. *PLoS ONE*, 7(5), e37426. doi: 10.1371/journal.pone.0037426
- Gebuis, T., Kadosh, C. R., & Gevers, W. (2016). Sensory-integration system rather than approximate number system underlies numerosity processing: A critical review. *Acta Psychologica*, 171, 17–35. doi: 10.1016/j.actpsy.2016.09.003
- Gilmore, C., Cragg, L., Hogan, G., & Inglis, M. (2016). Congruency effects in dot comparison tasks: Convex hull is more important than dot area. *Journal of Cognitive Psychology*, 28(8), 923–931. doi: 10.1080/20445911.2016.1221828
- Inglis, M., & Gilmore, C. (2013). Sampling from the mental number line: How are approximate number system representations formed? *Cognition*, 129(1), 63–69. doi: 10.1016/j.cognition.2013.06.003
- Keller, L., & Libertus, M. (2015). Inhibitory control may not explain the link between approximation and math abilities in kindergarteners from middle class families. *Frontiers in Psychology*, 6. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00685
- Krajcsi, A., Lengyel, G., & Kojouharova, P. (2018). Symbolic Number Comparison Is Not Processed by the Analog Number System: Different Symbolic and Non-symbolic Numerical Distance and Size Effects. *Frontiers in Psychology*, 9, 124. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00124
- Kuzmina, Yu. V., Lobaskova, M. M., Marakshina, Yu. A., Zakharov, I. M., Ismatullina, V. I., & Malykh, S. B. (2020). Svyaz' tochnosti nesimvolicheskoy reprezentatsii kolichestva s otsenkoy vizual'nykh parametrov v raznykh usloviyakh pred'yavleniya stimulov [Relationship between the accuracy of non-symbolic representations of quantity with the assessment of visual parameters in different conditions of stimulus presentation]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*, 13(3), 6–21.
- Kuzmina, Y., & Malykh, S. (2022). The effect of visual parameters on nonsymbolic numerosity estimation varies depending on the format of stimulus presentation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 224, 105514. doi: 10.1016/j.jecp.2022.105514
- Kuzmina, Yu. V., Zakharov, I. M., Lobaskova, M. M., & Marakshina, Yu. A. (2021). Izmenchivost' efekta kongruentnosti dlya nesimvolicheskogo chuvstva chisla v zavisimosti ot usloviy pred'yavleniya stimulov [Variability of the congruency effect for non-symbolic number sense depending on the conditions of stimulus presentation]. In E. V. Pechenkova, M. V. Falikman, & A. Ya. Koyfman (Eds.). *Kognitivnaya nauka v Moskve: novye issledovaniya* [Cognitive Science in Moscow: New Studies] (pp. 224–230). Moscow: BukiVedi; Institute of Practical Sciences, Psychology and Psychoanalysis.
- Leibovich, T., & Henik, A. (2013). Magnitude processing in non-symbolic stimuli. *Frontiers in Psychology*, 4. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00375
- Leibovich, T., Henik, A., & Salti, M. (2015). Numerosity processing is context driven even in the subitizing range: An fMRI study. *Neuropsychologia*, 77, 137–147. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2015.08.016
- Leibovich, T., Katzin, N., Harel, M., & Henik, A. (2017). From “sense of number” to “sense of magnitude”: The role of continuous magnitudes in numerical cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 40, e164. doi: 10.1017/S0140525X16000960
- Lindskog, M., Poom, L., & Winman, A. (2021). Attentional bias induced by stimulus control (ABC) impairs measures of the approximate number system. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 83(4), 1684–1698. doi: 10.3758/s13414-020-02229-2
- Lorenzi, E., Perrino, M., & Vallortigara, G. (2021). Numerosities and Other Magnitudes in the Brains: A Comparative View. *Frontiers in Psychology*, 12, 641994. doi: 10.3389/fpsyg.2021.641994
- Lyons, I. M., Nuerk, H.-C., & Ansari, D. (2015). Rethinking the implications of numerical ratio effects for understanding the development of representational precision and numeri-

- cal processing across formats. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(5), 1021–1035. doi: 10.1037/xge0000094
- Malykh, S., Tarasov, S., Baeva, I., Nikulchev, E., Kolyasnikov, P., Ilin, D., Marnevskaia, I., Malykh, A., Ismatullina, V., & Kuzmina, Y. (2023). Large-scale study of the precision of the approximate number system: Differences between formats, heterogeneity and congruency effects. *Heliyon*, 9(4), e14912. doi: 10.1016/j.heliyon.2023.e14912
- Merkley, R., & Scerif, G. (2015). Continuous visual properties of number influence the formation of novel symbolic representations. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 68(9), 1860–1870. doi: 10.1080/17470218.2014.994538
- Mundy, E., & Gilmore, C. K. (2009). Children's mapping between symbolic and nonsymbolic representations of number. *Special Issue: Typical Development of Numerical Cognition*, 103(4), 490–502. doi: 10.1016/j.jecp.2009.02.003
- Norris, J. E., & Castronovo, J. (2016). Dot Display Affects Approximate Number System Acuity and Relationships with Mathematical Achievement and Inhibitory Control. *PLOS ONE*, 11(5), e0155543. doi: 10.1371/journal.pone.0155543
- Norris, J. E., Clayton, S., Gilmore, C., Inglis, M., & Castronovo, J. (2019). The measurement of approximate number system acuity across the lifespan is compromised by congruency effects. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 72(5), 1037–1046. doi: 10.1177/1747021818779020
- Odic, D., & Halberda, J. (2015). Eye movements reveal distinct encoding patterns for number and cumulative surface area in random dot arrays. *Journal of Vision*, 15(15), 5. doi: 10.1167/15.15.5
- Odic, D., & Starr, A. (2018). An Introduction to the Approximate Number System. *Child Development Perspectives*, 12(4), 223–229. doi: 10.1111/cdep.12288
- Odic, D., Hock, H., & Halberda, J. (2014). Hysteresis affects approximate number discrimination in young children. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(1), 255–265. doi: 10.1037/a0030825
- Park, J., DeWind, N. K., Woldorff, M. G., & Brannon, E. M. (2015). Rapid and Direct Encoding of Numerosity in the Visual Stream. *Cerebral Cortex*, bhv017. doi: 10.1093/cercor/bhv017
- Pekár, J., & Kinder, A. (2020). The interplay between non-symbolic number and its continuous visual properties revisited: Effects of mixing trials of different types. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 73(5), 698–710. doi: 10.1177/1747021819891068
- Peugh, J. L. (2010). A practical guide to multilevel modeling. *Journal of School Psychology*, 48(1), 85–112. doi: 10.1016/j.jsp.2009.09.002
- Price, G. R., Palmer, D., Battista, C., & Ansari, D. (2012). Nonsymbolic numerical magnitude comparison: Reliability and validity of different task variants and outcome measures, and their relationship to arithmetic achievement in adults. *Acta Psychologica*, 140(1), 50–57. doi: 10.1016/j.actpsy.2012.02.008
- Salti, M., Katzin, N., Katzin, D., Leibovich, T., & Henik, A. (2017). One tamed at a time: A new approach for controlling continuous magnitudes in numerical comparison tasks. *Behavior Research Methods*, 49(3), 1120–1127. doi: 10.3758/s13428-016-0772-7
- Sasanguie, D., De Smedt, B., & Reynvoet, B. (2017). Evidence for distinct magnitude systems for symbolic and non-symbolic number. *Psychological Research*, 81(1), 231–242.
- Smets, K., Moors, P., & Reynvoet, B. (2016). Effects of presentation type and visual control in numerosity discrimination: implications for number processing? *Frontiers in Psychology*, 7, 66. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00066
- Szűcs, D., Nobes, A., Devine, A., Gabriel, F. C., & Gebuis, T. (2013). Visual stimulus parameters seriously compromise the measurement of approximate number system acuity and comparative effects between adults and children. *Frontiers in psychology*, 4, 444. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00444
- Tokita, M., & Ishiguchi, A. (2013). Effects of perceptual variables on numerosity comparison in 5–6-year-olds and adults. *Frontiers in Psychology*, 4, 431. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00431

- Van Hoogmoed, A. H., & Kroesbergen, E. H. (2018). On the Difference Between Numerosity Processing and Number Processing. *Frontiers in Psychology*, 9, 1650. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01650
- Van Opstal, F., & Verguts, T. (2013). Is there a generalized magnitude system in the brain? Behavioral, neuroimaging, and computational evidence. *Frontiers in Psychology*, 4, 435. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00435
- Van Rinsveld, A., Guillaume, M., Kohler, P. J., Schiltz, C., Gevers, W., & Content, A. (2020). The neural signature of numerosity by separating numerical and continuous magnitude extraction in visual cortex with frequency-tagged EEG. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(11), 5726–5732. doi: 10.1073/pnas.1917849117
- Wang, J., Halberda, J., & Feigenson, L. (2021). Emergence of the link between the approximate number system and symbolic math ability. *Child Development*, 92(2), e186–e200. doi: 10.1111/cdev.13454

*Received 10.11.2023; Revised 10.02.2024;
Accepted 01.03.2024*

Anna O. Tabueva – Researcher, the Developmental Behavioral Genetics Laboratory, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches.

E-mail: anntabueva@gmail.com

Alexander I. Kotyusov – Junior Researcher, Laboratory of Neurotechnology, Ural Federal University. PhD (Psychol.).

E-mail: sunalexr@gmail.com

Alexandra I. Kosachenko – Junior Researcher, Laboratory of Neurotechnology, Ural Federal University.

E-mail: alleshch7@gmail.com

Sofia A. Mironets – Senior Researcher, the Developmental Behavioral Genetics Laboratory, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches.

E-mail: Sofiamironets@gmail.com

Sergey B. Malykh – Director, Senior Researcher, the Developmental Behavioral Genetics Laboratory, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches. Academician of the Russian Academy of Education. D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: malykhsb@mail.ru

Yulia V. Kuzmina – Senior Researcher, the Developmental Behavioral Genetics Laboratory, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches. PhD (Psychol.).

E-mail: papushka7@gmail.com

УДК 159.923.3

ТАКСОНОМИЯ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ, ОСНОВАННАЯ НА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ РУССКОГО ЯЗЫКА¹

А.М. Мишкевич¹, С.А. Щebetенко¹, А.Ю. Калугин¹,
У.Е. Сиротина¹, Ю.С. Витко¹

¹ *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Россия, 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20*

Резюме

Представлена таксономия черт личности на основе прилагательных русского языка. Поскольку структуры личности, полученные исключительно на прилагательных, широко распространены в мировой научной практике, выявление такой структуры для русского языка открывает возможности применения глобальных таксономий типа Большой Пятерки и HEXACO к русскоязычному контексту. В исследовании приняли участие 812 человек; после удаления недостоверных наблюдений окончательная выборка составила 773 человека (20,6% мужчин), возраст варьировал от 15 до 75 лет ($M = 25,79$, $SD = 12,13$), при этом 64 человека не указали свой возраст и 64 человека не указали свой пол. Респондентам предлагалось 591 прилагательное в общем списке дескрипторов (1 253), а также опросники Big Five Inventory-2 и HEXACO-PI-R, направленные на измерение пятифакторной и шестифакторной моделей личности. Анализ данных осуществлялся с использованием метода главных компонент (вращение varimax). Оптимальное количество факторов определялось на основе анализа графика «каменистой осыпи» Кеттелла и критерия «достаточного размера». Предварительно данные были центрированы вокруг среднего ответа респондента (ипсатизированы), что является частой практикой в психолексических исследованиях. Критерий «достаточного размера» позволил остановиться на варианте с семью факторами. Были последовательно рассмотрены варианты от одного- до семифакторного решения. Ряд факторов достаточно хорошо соответствовал международным моделям: Добросовестность, Открытость опыту, Экстраверсия. Остальные факторы имели некоторую специфику, что позволило соотнести их с известными моделями лишь с некоторыми оговорками. Были обнаружены факторы, обозначенные как «Честность / Смирение – Макиавеллизм / Психопатия», «Тревожная Уступчивость – Спокойная Ассертивность», «Эмоциональная Волатильность – Эмоциональная Устойчивость», «Скромность – Нарциссизм». Они соотносятся с факторами Честность / Смирение, Эмоциональность и Доброжелательность международных моделей. В целом анализ полученной структуры личности свидетельствует в пользу скорее модели HEXACO для русскоязычных прилагательных, нежели модели Большой пятерки. Семифакторное решение в значительной степени соответствует шестифакторной модели HEXACO с добавлением фактора «Скромность – Нарциссизм», отделившегося от черты Честность / Смирение в модели HEXACO.

Ключевые слова: черты личности; структура личности; русская таксономия черт; психолексическая гипотеза; психолексический подход; прилагательные

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФ, грант № 21-18-00127.

Введение

Люди демонстрируют глобальное видовое сходство в своем поведении и различных ментальных состояниях. К такому сходству апеллируют исследования, выполняемые, среди прочего, в когнитивной науке и социальной психологии, предлагая нам трендовую, в определенном смысле усредненную картину функционирования «типичного человека». Однако люди отличаются между собой в степени, достаточной как для феноменологического ощущения собственной уникальности и уникальности другого человека, так и для заметной межиндивидуальной вариативности в различных социальных, экономических и исторических процессах. На этом фоне ключевой проблемой оказывается создание универсальной таксономии индивидуальных различий в поведении, мотивах, эмоциях и когнициях, объединяемых термином «черты личности» (DeYoung, 2015). «Лексическая гипотеза» (Galton, 1886; Goldberg, 1982), или «психолексическое обоснование» (psycholexical rationale; Saucier, 2009), предполагает, что в основе такой универсальной таксономии должен находиться натуральный язык, который люди постоянно используют, в том числе для описания и сравнения своей личности и личности окружающих людей. Исследования, основанные на таком подходе, составляют эмпирическую базу для парадигмы черт личности и известны как «психолексические».

Ко второй половине 2010-х гг. психолексические исследования структуры черт были проведены на более чем 30 языках (De Raad, Mlačić, 2017), и это число продолжает увеличиваться (Burtäverde, De Raad, 2019; Mai, Church, 2023). Психолексические исследования имеют устоявшуюся традицию проведения, включая несколько обязательных этапов (Thalmayer, Saucier, Ole-Kotikash, Payne, 2020, p. 9). Так, на первом этапе из общего списка слов (обычно из словаря) извлекаются все слова, описывающие индивидуальные различия. На втором этапе список сокращается до приемлемого размера, на третьем полученный словарь описателей личности предъявляется носителям языка для самооценки или оценки другого. Наконец, на четвертом этапе с помощью факторного анализа полученных оценок определяют структуру индивидуальных различий.

Для получения полной структуры необходимо использовать весь потенциал данного языка. Для этого обычно используют письменные источники (например, словари или корпусы слов), применяют проверенные техники отбора слов (например, «немецкая» (Angleitner, Ostendorf, John, 1990) или «голландская» (Brokken, 1978) методологии отбора). При этом из всего многообразия языка часто останавливаются на анализе только прилагательных. Такая практика была характерна для классических исследований, выполненных на германских языках. Так, прилагательные английского языка (Allport, Odbert, 1936) стали на многие десятилетия основным материалом изучения черт личности. В конечном счете они легли в основу Большой Пятерки (Norman, 1963; Goldberg, 1990) – одной из самых используемых сегодня моделей черт. Впоследствии списки прилагательных

применялась при изучении таксономий и в других языках: литовском (Livaniene, De Raad, 2017), персидском (Farahani, De Raad, Farzad, Fotoohie, 2016), польском (Gorbaniuk, Budzińska, Owczarek, Božek, Juros, 2013), русский (Burtäverde, De Raad, 2019) и т.д. Шестифакторная модель личности HEXACO, рассматриваемая многими в качестве «международной» альтернативы Большой Пятерке, тоже получена в результате анализа прилагательных, выполненного на голландском, французском, немецком, итальянском, корейском и польском языках (Ashton et al., 2004).

Предпочтение прилагательных в качестве дескрипторов личности другим частям речи связано с тем, что они описывают относительно стабильные признаки предметов, людей, явлений (Bolinger, 1980; De Raad, Barelds, 2008; Gorbaniuk et al., 2013). Другие части речи в этом смысле могут выглядеть избыточными и малоинформативными, хотя и они могут порой функционировать «прилагательным» способом, описывая стабильные признаки (Saucier, Goldberg, 1996; De Raad, Barelds, 2008). Кроме того, в разных частях речи часто встречаются однокоренные слова, которые, скорее, различаются лингвистическими функциями, не добавляя к соответствующим прилагательным новый смысл в описании человека. Например, человек может быть «агрессивным» (прил.), или человеку может быть свойственна «агрессия» (сущ.), или же человек может вести себя «агрессивно» (нареч.) (Barelds, De Raad, 2015). Вопрос о фактической роли других, отличных от прилагательных, частей речи в описании личности остается открытым (Saucier, 2003; De Raad, Barelds, 2008).

Психолексическое исследование на русском языке

В предыдущей публикации (Мишкевич, Щебетенко, Калугин, Сиротина, Витко, Ключикова, 2023) мы представили результаты первых этапов русскоязычного психолексического исследования черт личности. В качестве источника слов мы использовали «Открытый корпус»¹ – размеченный (т.е. содержащий морфологическую, синтаксическую и семантическую информацию) список слов, созданный на основе разнообразных текстов (Bocharov, Granovsky, Bichineva, Ostapuk, Stepanova, 2011). Мы отобрали 140 189 слов, распределенных между четырьмя частями речи: прилагательными, существительными, глаголами и наречиями. Из данного общего списка были извлечены все слова, описывающие индивидуальные различия. Полученный таким образом словарь описателей личности был сокращен до 2 384 единиц, включая 600 прилагательных. Для проведения основного исследования мы удалили однокоренные синонимы в разных частях речи, отдавая приоритет прилагательным. В результате сокращенный словарь составил 1 253 слов, включая 591 прилагательное, 231 существительное-атрибут, 62 существительных-типа, 320 глаголов и 49 наречий. Таким образом, из 600 прилагательных в сокращенный словарь вошло 591. Были удалены следующие прилагательные, включая однокоренные синонимы:

¹ См.: <http://opencorpora.org/>

беспокойный (оставлено *спокойный*), *пристрастный* (оставлено *беспристрастный*), *слабохарактерный* (оставлено *бесхарактерный*), *хитроумный* (оставлено *хитрый*), *боязливый* (оставлено *боязливость*), *домоседливый* (оставлено *домосед*), *жесткий* (оставлены *жестокый* и *ожесточенный*), *недалекый* (оставлено *недалекость*), *постоянный* (оставлено *постоянство*). Подробнее о процедуре и результатах отбора см.: (Мишкевич и др., 2023).

В настоящем исследовании мы изучаем эмпирическую структуру черт личности, основанную на прилагательных русского языка, опуская прочие части речи. Это позволит осуществить эффективные кросс-культурные сравнения нашего исследования, в частности – при оценке согласованности русской таксономии с классическими таксономиями, полученными на германских языках (напр., модель «Большая Пятерка»).

Методы и организация исследования

Участники. В исследовании приняли участие 812 человек. После оценки ответов респондентов мы исключили из анализа ответы 39 человек, поскольку они тратили менее 2 секунд на один вопрос, что может свидетельствовать об их случайных ответах (Bauer, Larsen, Caulfield, Elder, Jordan, Carpon, 2020). Таким образом, окончательная выборка включала 773 человека. Среди них было 159 мужчин (20,6%), 550 женщин (71,1%), 64 человека не указали пол (8,3%). Возраст испытуемых варьировал от 15 до 75 лет ($M = 25,79$, $SD = 12,13$), 64 человека не указали свой возраст.

У 417 участников наблюдались пропуски в ответах: от 1 до 908 пропусков ($M = 54,00$; $Med = 2,00$; $SD = 165,61$). Для решения этой проблемы использовался метод импутации данных predictive mean matching посредством пакета R mice (van Buuren, Groothuis-Oudshoorn, 2011). Всего было импутировано 2,32 % значений.

Большую часть выборки (67%) составили студенты нескольких российских вузов. Остальными участниками были взрослые жители России с различным уровнем образования и разными профессиями. Респонденты участвовали в исследовании добровольно, за обратную связь или за вознаграждение.

Методики. Участники заполняли методики онлайн. 591 прилагательное предъявлялось случайно в общем сокращенном списке дескрипторов. Оценить себя было необходимо по пятибалльной шкале от 1 (совершенно не согласен) до 5 (совершенно согласен). Далее 725 участников заполнили русскоязычную версию (Shchebetenko, Kalugin, Mishkevich, Soto, John, 2020) опросника Big Five Inventory-2 (BFI-2; Soto, John, 2017), измеряющего черты Большой Пятерки, и 711 из них – русскоязычную версию (Егорова, Паршикова, Митина, 2019) опросника HEXACO-PI-R (Lee, Ashton, 2004)¹.

¹ Убывающее количество участников от заполнивших дескрипторы до HEXACO обусловлено предъявлением респондентам материалов в фиксированном порядке, а также возможностью прекратить выполнение досрочно.

У участников была возможность делать перерывы в заполнении тестов, а после возобновлять ответы; на заполнение всех методик уходило около двух часов.

Анализ данных. Для анализа структуры мы использовали метод главных компонент, вращения varimax. К данным была применена ипсатизация (от балла респондента за ответ на определенный вопрос отнималось среднее по всем ответам данного респондента). Ипсатизация – это вариант центрирования ответов респондента для контроля тенденции к согласию. Такой процедурный дизайн часто применяется в психолексических исследованиях (см., напр.: Ivanova, Mlačić, Gorbaniuk, 2021; Mai, Church, 2023). Баллы BFI-2 и HEXACO использовались без предварительной обработки.

Для определения оптимального количества факторов мы использовали анализ графика «каменистой осыпи» Кеттелла и критерий «достаточного размера» (Saucier, Iugino, 2020). Согласно последнему критерию, извлечение факторов прекращается, когда перестают соблюдаться два условия: (1) минимум восемь слов с нагрузкой не менее $|0,30|$ на фактор и (2) минимум три слова с нагрузкой не менее $|0,40|$ на фактор.

Результаты исследования

Анализ структуры личности. Анализ графика «каменистой осыпи» показал резкое снижение собственных значений после извлечения четырех факторов. При этом пятый фактор имел собственное значение 9,72, а шестой 8,35. Таким образом, собственные значения факторов оставались достаточно большими и после их «падения», что затрудняло определение конечного количества факторов данным методом. Поэтому для окончательного решения был использован критерий «достаточного размера», согласно которому оптимальным решением оказалось 7-факторное. При этом дополнительный фактор, возникший в 8-факторном решении, включал в себя три слова с нагрузкой выше $|0,30|$. Далее мы последовательно проанализировали модели от однофакторного до семифакторного решения. Полученные факторы представлены на рис. 1, где показано иерархическое расположение факторов. На полюсе каждого фактора приводится по два прилагательных, имевших максимальную нагрузку на фактор. Цифры на рисунке обозначают корреляции Пирсона между факторами. Включены только корреляции $|0,40|$ или выше. В каждой клетке сверху расположены коды факторов: первая цифра означает общее количество факторов в модели, вторая – порядковый номер фактора в модели (например, 5/4 – четвертый фактор пятифакторной модели).

Корреляции факторов дескрипторов с субшкалами BFI-2 и HEXACO-PI-R представлены в табл. 1.

Однофакторное решение без ротации включало в себя такие прилагательные, как *доброжелательный, жизнерадостный, отзывчивый* в противоположность *негативный, зловердный, лживый*. Всего в фактор вошло 350 прилагательных с нагрузкой не менее $|0,30|$.

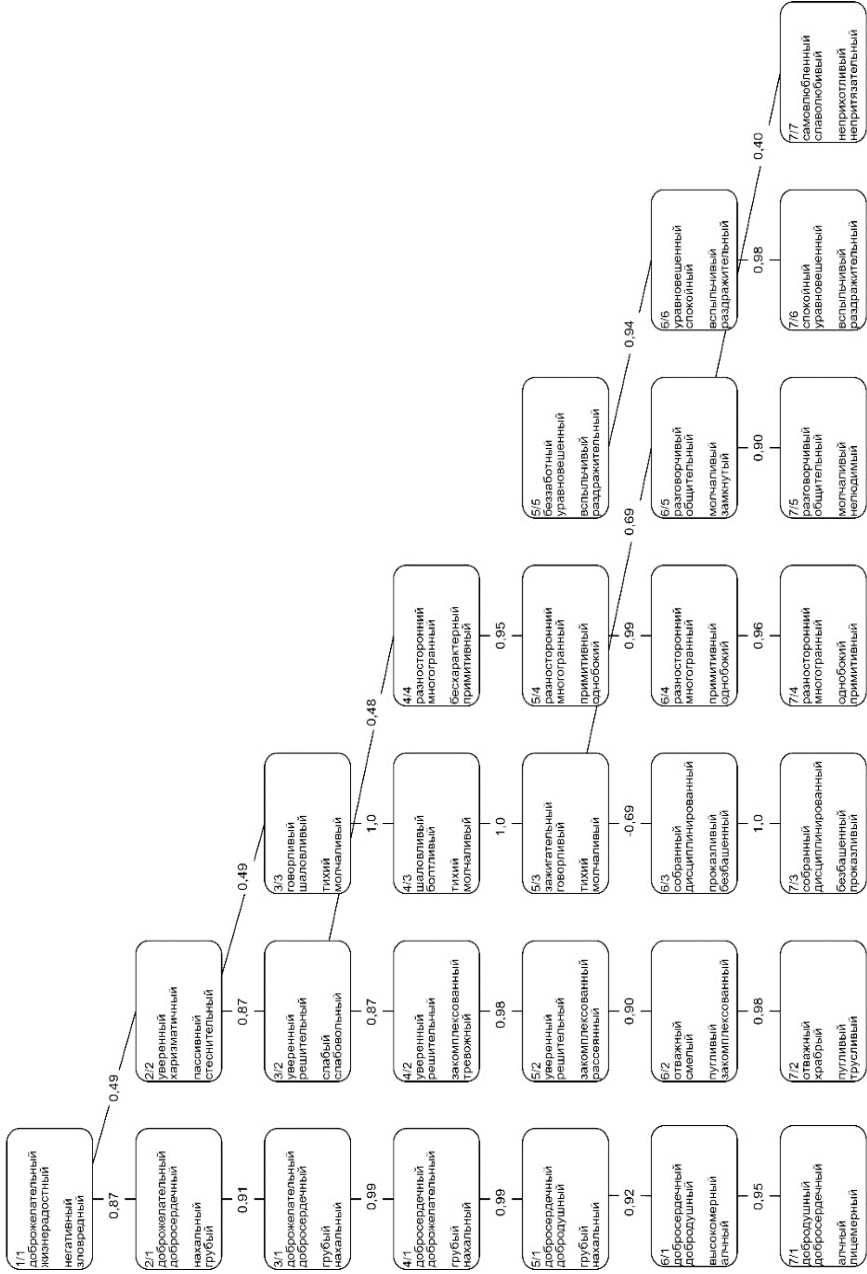


Рис. 1. Иерархическая структура личности на прилагательных

Таблица 1

Взаимосвязь факторов, полученных на прилагательных, и черт Большой пятерки и HEXACO

Факторы	Большая Пятерка (n = 725)					HEXACO (n = 711)					
	Э1	Дж1	Дс1	Н1	О1	Э2	Дж2	Дс2	Н2	О2	Ч2
1/1 доброжелательный, жизнерадостный vs негативный, зловредный	0,47	0,68	0,66	-0,47	0,36	0,48	0,25	0,52	-0,06	0,14	0,26
2/1 доброжелательный, добросердечный vs нахальный, грубый	0,06	0,70	0,52	-0,27	0,18	0,10	0,39	0,42	0,11	0,02	0,41
2/2 уверенный харизматичный vs пассивный, стеснительный	0,85	0,14	0,42	-0,47	0,40	0,78	-0,20	0,29	-0,30	0,24	-0,20
3/1 доброжелательный, добросердечный vs грубый, нахальный	0,14	0,76	0,35	-0,14	0,24	0,19	0,40	0,23	0,28	0,09	0,35
3/2 уверенный, решительный vs слабый, слабовольный	0,68	0,11	0,60	-0,59	0,31	0,62	-0,16	0,51	-0,45	0,14	-0,09
3/3 говорливый, шаловливый vs тихий, молчаливый	0,51	0,04	-0,23	0,08	0,25	0,47	-0,14	-0,32	0,17	0,22	-0,28
4/1 добросердечный, доброжелательный vs грубый, нахальный	0,13	0,77	0,32	-0,15	0,16	0,18	0,45	0,18	0,28	0,04	0,37
4/2 уверенный, решительный vs закомплексованный, тревожный	0,71	0,19	0,58	-0,68	0,04	0,66	0,02	0,40	-0,50	-0,06	0,00
4/3 шаловливый, болтливый vs тихий, молчаливый	-0,47	-0,02	0,28	-0,12	-0,23	-0,43	0,15	0,35	-0,19	-0,22	0,29

4/4 разносторонний, многогранный vs бесхарактерный, примитивный	0,19	0,00	0,21	0,02	0,62	0,16	-0,33	0,32	0,04	0,44	-0,17
5/1 добросердечный, добродушный vs грубый, нахальный	0,11	0,76	0,35	-0,10	0,10	0,14	0,41	0,20	0,31	-0,01	0,40
5/2 уверенный, решительный vs закомплексованный, рассеянный	0,68	0,16	0,64	-0,62	0,04	0,62	-0,07	0,47	-0,46	-0,06	0,02
5/3 зажигательный, говорливый vs тихий, молчаливый	0,52	0,07	-0,22	0,05	0,24	0,49	-0,11	-0,32	0,15	0,21	-0,27
5/4 разносторонний, многогранный vs примитивный, односторонний	0,16	0,06	0,11	-0,07	0,67	0,17	-0,16	0,24	-0,03	0,48	-0,17
5/5 беззаботный, уравновешенный vs вспыльчивый, раздражительный	0,03	0,15	-0,17	-0,50	0,05	0,14	0,57	-0,16	-0,43	0,05	-0,01
6/1 добросердечный, добродушный vs высокомерный, алчный	0,02	0,71	0,23	-0,03	0,14	0,03	0,42	0,08	0,25	0,05	0,50
6/2 отважный, смелый vs лугливый, закомплексованный	0,62	0,10	0,41	-0,57	0,11	0,54	0,00	0,25	-0,54	0,03	0,04
6/3 собранный, дисциплинированный vs проказливый, безбашенный	0,02	0,13	0,62	-0,23	-0,15	0,03	-0,07	0,61	-0,02	-0,22	0,12
6/4 разносторонний, многогранный vs примитивный, односторонний	0,19	0,06	0,08	-0,05	0,69	0,19	-0,17	0,20	-0,01	0,51	-0,17
6/5 разговорчивый, общительный vs молчаливый, замкнутый	0,63	0,22	0,18	-0,14	0,09	0,64	-0,10	0,07	0,23	0,00	-0,30

Окончание табл. 1

Факторы	Большая Пятёрка (n = 725)				HEXACO (n = 711)						
	Э1	Дж1	Дс1	Н1	О1	Э2	Дж2	Дс2	Н2	О2	Ч2
6/6 уверенный, спокойный vs вспыльчивый, раздражительный	0,01	0,20	-0,05	-0,52	0,00	0,14	0,57	-0,01	-0,34	-0,02	-0,03
7/1 добродушный, добросердечный vs алчный, лицемерный	0,04	0,69	0,26	0,03	0,19	0,06	0,34	0,11	0,33	0,08	0,36
7/2 отважный, храбрый vs пугливый, трусливый	0,60	0,08	0,45	-0,52	0,16	0,53	-0,07	0,30	-0,51	0,07	-0,01
7/3 собранный, дисциплинированный vs безбашенный, проказливый	-0,01	0,15	0,60	-0,24	-0,16	0,01	-0,02	0,60	-0,04	-0,23	0,16
7/4 разносторонний, многогранный vs однобокий, примитивный	0,15	0,08	0,02	-0,07	0,65	0,15	-0,11	0,14	-0,04	0,49	-0,06
7/5 разговорчивый, общительный vs молчаливый, нелюдимый	0,64	0,24	0,16	-0,25	0,02	0,63	0,00	0,03	0,10	-0,04	-0,12
7/6 спокойный уравновешенный vs вспыльчивый, раздражительный	-0,01	0,22	-0,07	-0,54	-0,03	0,11	0,62	-0,05	-0,39	-0,03	0,06
7/7 самовлюбленный, славолюбный vs неприхотливый, непритязательный	-0,17	0,06	-0,11	-0,02	-0,19	-0,23	0,18	-0,16	-0,15	-0,11	0,50

Примечание. В первом столбце расположены коды факторов. Первая цифра означает общее количество факторов в модели, вторая – порядковый номер фактора в модели (например, 5/4 – четвертый фактор пятифакторной модели); *1 – субшкалы ВFI-2; *2 – субшкалы HEXACO; Э* – экстраверсия; Дж* – добросовестность; Дс* – доброжелательность; Н* – нейротизм Большой Пятёрки / Эмоциональность HEXACO; О* – открытость; Ч2 – честность / смирение HEXACO. Жирным шрифтом выделены корреляции [0,40] и больше

В двухфакторном решении первый фактор (2/1) включал в себя прилагательные *доброжелательный, добросердечный, вежливый* в противоположность *нахальный, грубый и злобный*. Данный фактор включал 308 слов с нагрузкой не менее |0,30|. Фактор коррелировал с однофакторным решением на уровне $r = 0,87$. Фактор 2/2 включал в себя такие слова, как *уверенный, харизматичный и активный* в противоположность *пассивный, стеснительный и слабый*. Данный фактор коррелировал с фактором 1/1 на уровне $r = 0,49$ и включал в себя 201 слово с нагрузкой не менее |0,30|.

В трехфакторном решении фактор 3/1 включал 352 прилагательных с нагрузкой не менее |0,30|, наибольшую нагрузку имели слова *доброжелательный, добросердечный, добродушный* в противовес *грубый, нахальный и злобный*; фактор коррелировал с фактором 2/1 ($r = 0,91$). Фактор 3/2 включал 156 слов с нагрузкой не менее |0,30|, наибольшую нагрузку имели прилагательные *уверенный, решительный, смелый* в противоположность *слабый, слабовольный и закомплексованный*. Данный фактор имел сильную связь с фактором 2/2 двухфакторного решения ($r = 0,87$). Фактор 3/3 включал 74 слова с нагрузкой не менее |0,30|, наибольшую нагрузку имели слова *говорливый, шаловливый и болтливый* в противоположность *тихий, молчаливый и закрытый*. Данный фактор коррелировал с фактором 2/2 на уровне $r = 0,49$.

В четырехфакторном решении фактор 4/1 включил 232 слова с нагрузкой не менее |0,30|; наибольшую нагрузку имели слова *добросердечный, доброжелательный, добродушный* в противовес *грубый, нахальный, злобный*. Данный фактор имел сильную связь с фактором 3/1 ($r = 0,99$). Фактор 4/2 содержал 161 прилагательное с нагрузкой не менее |0,30|; наибольшая нагрузка была у слов *уверенный, решительный, смелый* в противоположность *закомплексованный, тревожный и пугливый*. Данный фактор был сильно связан с фактором 3/2 ($r = 0,87$) с добавлением в 4/2 мотива тревожности. Фактор 4/3 включал 116 слов с нагрузкой не менее |0,30|; наибольшую нагрузку имели слова *шаловливый, болтливый, говорливый* в противовес *тихий, молчаливый, сдержанный*. Фактор 4/3 был связан с фактором 3/3 ($r = 1,0$). Наконец, фактор 4/4 можно считать новым для этого уровня. Он содержал 97 слов, наибольшая нагрузка была у *разносторонний, многогранный, умный* в противовес *бесхарактерный, примитивный, бездумный*. Наибольшая корреляция фактора 4/4 была с фактором 3/2 ($r = 0,48$).

В пятифакторной структуре фактор 5/1 включал 239 слов с наибольшей нагрузкой у *добросердечный, добродушный, доброжелательный* в противоположность *грубый, нахальный, очерствелый*. Фактор сильно коррелировал с 4/1 ($r = 0,99$). Фактор 5/2 содержал 165 слов с наибольшей нагрузкой на *уверенный, решительный, смелый* в противовес *закомплексованный, рассеянный, ленивый*. Фактор имел сильную связь с 4/2 ($r = 0,98$). Фактор 5/3 включал 108 слов с наибольшей нагрузкой на *зажигательный, говорливый, заводной* в противоположность *тихий, молчаливый, закрытый*. Фактор был идентичен 4/3 ($r = 1,0$). Фактор 5/4 содержал 93 слова с наибольшей нагрузкой у *разносторонний, многогранный, глубокомысленный*

в противовес *примитивный, однобокий, бездумный*. Наибольшая связь у фактора была с 4/4 ($r = 0,95$) с увеличившимся акцентом на примитивности и снижением акцента на бесхарактерности. Фактор 5/5 можно считать новым на этом уровне. В него вошло 24 слова с наибольшей нагрузкой у *беззаботный, уравновешенный, спокойный* в противовес *вспыльчивый, раздражительный, нервозный*. Данный фактор не имел сильных или умеренных корреляций с факторами четырехфакторной структуры; наибольшая корреляция была обнаружена с 4/4 ($r = 0,29$), т.е. чем сильнее человек оценивает себя как разностороннего, тем более он беззаботный.

В шестифакторном решении фактор 6/1 содержал 193 прилагательных с наибольшей нагрузкой у *добросердечный, добродушный, сердечный* в противоположность *высокомерный, алчный, надменный*. Данный фактор имел сильную корреляцию с 5/1 ($r = 0,92$) со смещением фокуса отрицательного полюса с грубости к высокомерию. Наибольшую нагрузку на фактор 6/2 имели слова *отважный, смелый, храбрый* в противовес *пугливый, трусливый, закомплексованный*; всего в фактор вошло 127 слов. Данный фактор имел сильную корреляцию с 5/2 ($r = 0,90$) со смещением фокуса с «уверенности–рассеянности» с большей концентрацией на «смелость–пугливость». Фактор 6/3 содержал 117 слов с наибольшей нагрузкой у *собранный, дисциплинированный, последовательный* в противоположность *проказливый, безбашенный, шаловливый*; фактор не имел сильных корреляций с факторами пятифакторной структуры, при максимальной корреляции с 5/3 ($r = -0,69$) – со смещением акцента с «закрытости и молчаливости» в 5/3 на «дисциплинированность» в 6/3. Фактор 6/4 содержал 95 слов с наибольшей нагрузкой на *разносторонний, многогранный, глубокомысленный* в противовес *примитивный, однобокий, бесхарактерный*; фактор был связан с 5/4 на уровне $r = 0,99$. Наибольшую нагрузку на фактор 6/5 имели прилагательные *разговорчивый, общительный, говорливый* в противоположность *молчаливый, замкнутый, закрытый*; всего в фактор вошли 68 слов. Фактор имел умеренную связь с 5/3 ($r = 0,69$), с усилением мотива «разговорчивости–молчаливости». Фактор 6/6 содержал 24 слова с наибольшей нагрузкой на *уравновешенный, спокойный, сдержанный* в противовес *вспыльчивый, раздражительный, взрывной*; фактор сильно коррелировал с 5/5 ($r = 0,94$) с увеличение акцента «вспыльчивости» и снижением роли «нервности».

В семифакторной структуре фактор 7/1 содержал 175 слов с наибольшей нагрузкой на *добродушный, добросердечный, добрый* в противоположность *алчный, лицемерный, высокомерный*; фактор имел сильную связь с 6/1 ($r = 0,95$) и с Доброжелательностью Большой Пятерки (БП), измеренной BFI-2 (см. табл. 1). Фактор 7/2 включал 139 слов с наибольшей нагрузкой на *отважный, храбрый, смелый* в противовес *пугливый, трусливый, закомплексованный*; фактор был практически идентичен фактору 6/2 ($r = 0,98$) и сильно коррелировал с Экстраверсией (БП и НЕХАСО), Доброизвестностью (БП) и отрицательно – с Нейротизмом (БП) и Эмоциональностью (НЕХАСО). Фактор 7/3 содержал 128 слов с наибольшей нагрузкой на *собранный, дисциплинированный, последовательный* в противополож-

ность *безбашенный, проказливый, шаловливый*; фактор был практически идентичен 6/3 ($r = 1,0$) и сильно коррелировал с Добросовестностью (БП и НЕХАСО). Наибольшую нагрузку на фактор 7/4 имели 88 слов, включая *разносторонний, многогранный, мыслящий* в противовес *однобокий, примитивный, злонамеренный*; фактор имел сильную связь с 6/4 ($r = 0,96$) с некоторым усилением «злонамеренности» на негативном полюсе 7/4. Фактор 7/4 сильно коррелировал с Открытостью (БП и НЕХАСО). Фактор 7/5 включал 60 прилагательных с наибольшей нагрузкой на *разговорчивый, общительный, коммуникабельный* в противовес *молчаливый, нелюдимый, замкнутый*. Фактор сильно коррелировал с 6/5, $r = 0,90$, а также с Экстраверсией (БП и НЕХАСО). Фактор 7/6 содержал 29 слов с наибольшей нагрузкой на *спокойный, уравновешенный, сдержанный* в противовес *вспыльчивый, раздражительный и взрывной*; фактор был практически идентичен фактору 6/6 ($r = 0,98$). Он сильно коррелировал с Нейротизмом (БП) и Доброжелательностью–Злостью (НЕХАСО). Наконец, фактор 7/7 содержал 17 слов с наибольшей нагрузкой на *самовлюбленный, гениальный, славолюбивый* в противоположность *неприхотливый, непритязательный*; фактор имел умеренную корреляцию с 6/5 ($r = 0,40$), фактором, связанным с разговорчивостью. Фактор 7/7 не имел ни одной сильной или умеренной корреляции с чертами БП, но достаточно сильно коррелировал с чертой Честности / Смирения (НЕХАСО).

Обсуждение результатов

Целью данной статьи был анализ эмпирической структуры черт личности, полученной на основе прилагательных русского языка. Мы рассмотрели факторные модели, начиная с уровня единственного неротированного фактора и заканчивая семифакторной моделью. Восьмифакторная структура не соответствовала критерию «достаточного размера» (Saucier, Iurino, 2020) и поэтому, как и более дробные модели, не рассматривалась.

На уровне однофакторного решения фактор 1/1 противопоставлял между своими полюсами социально желательные («моральные») и нежелательные («аморальные») характеристики. Данный фактор имеет стабильную кросс-культурную устойчивость. Например, на прилагательных вьетнамского языка он был определен как Общая оценка (General Evaluation; Mai, Church, 2023), на материале прилагательных греческого (Saucier, Georgiades, Tsaouisis, Goldberg, 2005) и хорватского (Mlačić, Ostendorf, 2004) языков он был назван Оценкой (Evaluation). Содержательно похожий фактор был получен на прилагательных персидского (Farahani et al., 2016), польского (Szarota, Ashton, Lee, 2007), румынского (Burtăverde, De Raad, 2019), турецкого (Goldberg, Somer, 2000) языков. В целом данный фактор соответствует модели Общего фактора (Big One / General Factor Model; Webb, 1915; Hofstee, 2003; Musek, 2017). Можно сделать вывод, что современные носители русского языка используют тот же наиболее общий критерий определения индивидуальных различий, что и представители других языков и культур.

Таким критерием являются мораль и вытекающая из нее социальная оценка поведения, мотивов, мыслей и чувств индивида.

На уровне двухфакторного решения нами также была воспроизведена модель со стабильной кросс-культурной устойчивостью. Она известна как Большая Двойка (Big Two), противопоставляющая Агентность (Agency) Коммунальности (Communion), Пластичность – Стабильности, Динамизм – Аффилиации (Digman, 1997; Saucier et al., 2014; DeYoung, 2015; De Raad, Smederevac, Čolović, Mitrović, 2018). В нашем случае фактор 2/1 включал характеристики, связанные с социальной саморегуляцией, в первую очередь *добросердечный, вежливый, порядочный* в противовес *нахальный, грубый, хамоватый*. Фактор 2/2 включал такие характеристики, как *харизматичный, активный, смелый* в противовес *стеснительный, слабый, замкнутый*. Эмпирически Большая Двойка к началу 2010-х гг. была продемонстрирована по крайней мере на девяти языках (Saucier et al., 2014) и продолжала наблюдаться впоследствии (см., напр.: Mai, Church, 2023). В теоретическом отношении такие два широких фактора могут быть обусловлены двумя альтернативными социальными оценками активности индивида – поощрениями и наказаниями (Щебетенко, 2022). Так, фактор 2/1 предполагает социальные наказания за определенные поступки, маркируемые согласно этому фактору как *нахальные, грубые* и т.д. Соответственно, фактор 2/1 характеризует социальное поощрение сдержанности, маркируемое такими дескрипторами, как *вежливый* и *порядочный*. Напротив, фактор 2/2 характеризует активное поведение, поощряемое в данном обществе и маркируемое такими дескрипторами, как *харизматичный* и *смелый*. Ему противопоставлены дескрипторы социального наказания пассивности *стеснительный* и *слабый*. В некотором смысле дифференциация поведения по этим факторам может отражать специфику оценщика, который склонен интерпретировать активное поведение либо позитивно, либо негативно.

На уровне трехфакторной модели появляется фактор, содержательно и по корреляциям связанный с экстраверсией и ее обратным полюсом (например, *тихий, молчаливый, закрытый* в противовес *говорливый, шаловливый, болтливый*). Эта структура отчасти отличается от той, что часто воспроизводится на других языках. Так, De Raad и соавт. (2014), опираясь на психолексические исследования, выполненные на 11 языках, предположили, что именно трехфакторное решение является кросс-культурно универсальным. Оно включает в себя Принадлежность (Affiliation), Динамизм (Dynamism), Порядок (Order), соотносимые в БП с чертами Доброжелательности, Экстраверсии и Добросовестности. Действительно, в нашем случае фактор 3/1 коррелировал с Доброжелательностью, а фактор 3/3 – с Экстраверсией. Фактор 3/2 также имел существенную связь с Добросовестностью, обусловленную, по всей видимости, такими дескрипторами, как *целеустремленный* или *рассеянный*. Однако этот фактор также имел сильную положительную связь с Экстраверсией (вероятно, с ее фасетом Ассертивности), обусловленную такими дескрипторами, как *уверенный* и *решительный*, а также отрицательную связь с Нейротизмом и Эмоцио-

нальностью, видимо, обусловленную дескрипторами *стойкий, твердый, бесстрашный* против *пугливый, слабонервный*. Таким образом, определение данного фактора как Порядка представляется сомнительным и может быть, скорее, заменено на Продуктивность. Здесь же отметим, что фактор, содержательно соответствующий Порядку и Добросовестности, появился только на уровне шестифакторной модели.

На уровне четырехфакторной модели добавляется фактор, схожий с Открытостью (например, *разносторонний* и *умный* против *глупый, поверхностный, примитивный, односторонний*). Отметим, что негативный полюс этого фактора содержит в себе дескрипторы, связанные не только с ограниченным интеллектом, но и с безвольностью и конформизмом (например, *бесхарактерный, безвольный, безотказный, беспомощный, прислуживающий* и др.). Фактор Открытости в таком виде заметно отличается от когнитивно-ориентированного «классического» фактора, полученного в американских и немецких исследованиях (Goldberg, 1990; Ostendorf, 1990). Однако назвать полученный нами фактор уникальным и культурно-специфическим нельзя, поскольку аналогичные версии Открытости были представлены в ряде европейских таксономий под такими именами, как «Бунтарство / Непокорность» (Rebelliousness) и «Неконвенциональность» (Unconventionality; De Raad, Hendriks, Hofstee, 1992; Caprara, Perugini, 1994; Burtáverde, De Raad, 2019).

Пятифакторная структура, основанная на русскоязычных прилагательных, лишь отчасти соответствовала «канонической» Большой Пятерке. Вполне однозначное соответствие было получено для факторов Доброжелательности и Открытости опыту как Неконвенциональности. Однако в отношении других факторов наблюдалась заметная специфика. В частности, фактор 5/3 действительно может быть определен как Экстраверсия, однако с уклоном на общительность и энергичность – при отсутствии компонента Ассертивности, традиционно присущей этой черте (см. напр.: Soto, John, 2017). Этот фактор включал в себя такие дескрипторы, как *заводной, шаловливый, хохотливый, авантюристичный* против *тихий, молчаливый, сдержанный, нелюдимый, серьезный*. В то же время Ассертивность вошла в состав отдельного фактора 5/2, также включающего в себя элементы Добросовестности и Эмоциональной Стабильности. В плане своих дескрипторов фактор 5/2 характеризует настойчивую, эмоционально устойчивую продуктивность и противопоставляет ее безвольной, тревожной ленивости и неэффективности. Таким образом, этот фактор можно считать лишь заместителем Добросовестности из БП, поскольку, в отличие от последнего, он предполагает связность продуктивности и настойчивости, неэффективности и уступчивости. Наконец, появившийся на пятифакторном уровне фактор 5/5 в целом соответствует Эмоциональной Стабильности. Однако учитывая то, что в русской модели тревожность оказалась связанной с непродуктивностью, этот фактор, скорее, характеризует Эмоциональная Волатильность – отдельный фасет Нейротизма (Soto, John, 2017). Фактор 5/5 состоит из таких дескрипторов, как *вспыльчивый, раздражи-*

тельный и взрывной. Кроме того, такой состав делает его родственным фактору Эмоциональности–Злости, входящему в модель НЕХАСО. Таким образом, наше исследование получило признаки Большой Пятерки на материале дескрипторов личности в виде русскоязычных прилагательных. Однако следует учитывать (вероятно, культурную) специфику этой модели.

На уровне шестифакторной модели фактор 6/5 продолжил содержательную линию фактора 5/3 и соответствовал фasetу Общительности, входящему в широкую черту Экстраверсии. В то же время фактор 6/3 можно считать новым фактором, являющимся представителем фasetов Организованность и Порядок, входящих в черту Добросовестности. Фактор 6/3 состоял из описателей организованной и серьезной активности (например, *собранный, дисциплинированный, последовательный*) в противоположность хаотичной и игривой активности (например, *проказливый, безбашенный, шаловливый*). В этом плане, как мы отмечали выше, в русской таксономии прилагательных Порядок, входящий в Большую Тройку, проявил себя только на 6-факторном уровне и, по всей видимости, тесно связан с Интроверсией как низкой Общительностью, чем объясняется его существенная связь с фактором 5/3. Данный фактор является аналогом Добросовестности БП с акцентом на Организованность / Порядок – Непоследовательность / Дезорганизованность. При этом в фактор 6/2 (в сравнении с фактором 5/2) уже сложно считать представителем другого фasetа Добросовестности–Продуктивности. Скорее, он выражает собой (судя по его корреляциям) «ассертивную эмоциональную стабильность» против «уступчивой эмоциональности», известную в обыденном языке антонимию «смелости–трусости». В целом в полученной шестифакторной модели можно обнаружить соответствие международной модели НЕХАСО. В частности, фактор 6/1 может достаточно близко соответствовать Честности / Смирению, 6/2 – Эмоциональности (с элементом низкой Ассертивности), 6/3 – Добросовестности, 6/4 – Открытости, 6/5 – Экстраверсии, 6/6 – Доброжелательности / Злости.

Наконец итоговая, семифакторная структура в целом соответствовала моделям БП и НЕХАСО, учитывая определенную содержательную специфику. Так, ряд факторов по-прежнему достаточно четко соответствовал международным моделям: это 7/3 (Добросовестность), 7/4 (Открытость опыту), 7/5 (Экстраверсия). Однако остальные факторы этой модели обладали особенностями, требующими более детального обсуждения.

Фактор 7/1 может интерпретироваться в терминах БП и НЕХАСО по-разному. Так, в БП он достаточно очевидно занимает место черты Доброжелательности. Однако в терминах НЕХАСО он в меньшей степени соответствует Доброжелательности–Злобе, поскольку его отрицательный полюс образован дескрипторами не «горячей» враждебности (т.е. Злобы), а «холодной» враждебности, характеризующей безразличие или манипулирование (дескрипторы *алчный, лицемерный, высокомерный*). В номенклатуре НЕХАСО это означает его соответствие Честности / Смирению, хотя его попарная корреляция с Честностью / Смирением из НЕХАСО-PI стала слабее в сравнении с фактором 6/1.

В этом смысле важным оказывается появление фактора 7/7, который коррелировал сильнее всего с Честностью / Смирением из HEXACO. Однако набор дескрипторов этого фактора иной в сравнении с 7/1: *неприхотливый, непритязательный* против *самовлюбленный, гениальный, славолюбивый*. В этом контексте следует вспомнить реципрокные отношения фактора Честность / Смирение с моделью Темной Триады (Hodson, Book, Visser, Volk, Ashton, Lee, 2018). Есть достаточные основания полагать, что эта модель детально характеризует обратный полюс черты Честности / Смирения, описывая его на уровне фасет. Действительно, черта, характеризующая мораль, должна быть противоположной чертам, характеризующим аморальное поведение. И в этом смысле номенклатура Темной Триады может быть полезна для анализа различий факторов 7/1 и 7/7. В терминах Темной Триады 7/1 можно считать выразителем Макиавеллизма / Психопатии, в то время как 7/7 можно считать выразителем Нарциссизма. В этом плане следует учитывать данные о тесной связи Макиавеллизма и Психопатии, позволяющие говорить скорее о Темной Диаде, чем Триаде (Rogoza, Ciesiuch, 2020). Соответственно, в терминах HEXACO можно считать фактор 7/7 фасетом Скромности (Modesty), входящей в Честность / Смирение, обратный полюс которого в терминах Темной Триады относится к Нарциссизму. Соответственно, фактор 7/7 можно назвать «Скромность–Нарциссизм». В то же время фактор 7/1 может характеризовать оставшиеся фасеты Честности / Смирения, обратный полюс которого образуют Макиавеллизм / Психопатия: Искренность (Sincerity), Справедливость (Fairness), Избегание Алчности (Greed Avoidance). «Выход» Скромности из фактора 7/1 может объяснять ослабление корреляции этого фактора с Честностью / Смирением, измеренным тестом HEXACO.

Фактор 7/2 крайне схож с фактором 6/2, и в этом смысле он по-прежнему может интерпретироваться в терминах HEXACO как Эмоциональность (с добавлением низкой Ассертивности), что позволяет маркировать его как «Трусость» (со «Смелостью» как низкоэмоциональной Ассертивностью на противоположном полюсе), или, более формально – «Тревожная Уступчивость – Спокойная Ассертивность». Таким образом, в терминах БП фактор 7/2 достаточно проблематичен и выглядит как гибрид Экстраверсии (в части фасета Ассертивности), Нейротизма (в части фасета низкой Тревожности) и отчасти Добросовестности (видимо, в части фасета Продуктивности). Подобный паттерн скорее свидетельствует в общую пользу модели HEXACO для русскоязычных прилагательных дескрипторов, чем модели БП.

Наконец, фактор 7/6 также будет по-разному интерпретироваться в терминах БП и HEXACO. В частности, для Б5 этот фактор может соответствовать Эмоциональной Стабильности – Нейротизму, о чем свидетельствует и соответствующий паттерн корреляций с субшкалами BFI-2. Однако содержание Нейротизма в этом факторе не представлен теоретически важным аспектом Тревожности. Тревожность, как отмечалось выше, «дрейфовала» в фактор 7/2 (дескрипторы *пугливый, трусливый, закомплексованный*). В 7/6

мы, скорее, наблюдаем признаки другого фасета широкого Нейротизма – Эмоциональной Волатильности, о чем говорят такие дескрипторы, как *вспыльчивый, раздражительный и взрывной*. Итак, в терминах БП фактор 7/6 можно определить как «Эмоциональная Волатильность – Эмоциональная Устойчивость».

В терминах НЕХАСО фактор 7/6 можно интерпретировать так же, как ранее мы интерпретировали фактор 6/6: Доброжелательность–Злоба. Действительно, дескрипторы «эмоционального» полюса этого фактора (*вспыльчивый, раздражительный и взрывной*) могут характеризовать межличностные отношения и поведение, направленное на других людей. В то же время дескрипторы «неэмоционального» полюса фактора 7/6 (*спокойный, уравновешенный, сдержанный*) могут характеризовать «холодную» доброжелательность, вежливость и воспитанность, которые и подразумеваются под «Доброжелательностью» в НЕХАСО. Эта черта не характеризует симпатию, эмпатию, вовлеченность и любовь (подобные «горячие» характеристики в модели НЕХАСО, скорее, размещены в факторе Эмоциональности через фасеты Зависимости (Dependence) и Сентиментальности (Sentimentality). Соответственно, в терминах НЕХАСО фактор 7/6 получает достаточно однозначную интерпретацию как Доброжелательность–Злоба. Следует также принять во внимание тот факт, что 7/6 сильнее всего коррелировал именно с Доброжелательностью–Злостью из НЕХАСО-PI и несколько слабее – с Нейротизмом из BFI-2.

Заключение

В настоящем исследовании мы попытались определить факторы личности, образуемые широкими группами прилагательных русского языка. Такой подход позволяет приблизиться к пониманию структуры черт личности современного россиянина. В целом наши результаты свидетельствуют о соответствии русской таксономии международным моделям. Семь факторов представляются оптимальным решением в плане баланса детализированности картины и обеспеченности факторов достаточным количеством дескрипторов. Полученное 7-факторное решение в значительной степени соответствует 6-факторной модели НЕХАСО – с добавлением фактора «Скромность–Нарциссизм», включенным в НЕХАСО в черту Честность / Смирение.

Литература

- Егорова, М. С., Паршикова, О. В., Митина, О. В. (2019) Структура российского варианта шестифакторного личностного опросника НЕХАСО-PI-R. *Вопросы психологии*, 5, 33–48.
- Мишкевич, А. М., Щебетенко, С. А., Калугин, А. Ю., Сиротина, У. Е., Витко, Ю. С., Клейкова, Е. А. (2023). Русская таксономия черт личности: результаты экспертного отбора слов. *Сибирский психологический журнал*, (87), 51–67. doi: 10.17223/17267080/87/3

Щебетенко, С. А. (2022). Об определении традиционных таксономий личности в терминах трех базовых черт-ресурсов. *Ученые записки Института психологии РАН*, 2(3), 22–38. doi: 10.38098/proceedings_2022_02_03_03

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

Поступила в редакцию 27.08.2023 г.; принята 01.03.2024 г.

Мишкевич Арина Михайловна – старший научный сотрудник департамента психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат психологических наук.

E-mail: ArinaMishkevich@ya.ru

Щебетенко Сергей Александрович – профессор департамента психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», доктор психологических наук, доцент.

E-mail: sshchebetenko@hse.ru

Калугин Алексей Юрьевич – старший научный сотрудник департамента психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат психологических наук, доцент.

E-mail: kaluginau@yandex.ru

Сиротина Ульяна Евгеньевна – бакалавр департамента психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

E-mail: uesirotna@edu.hse.ru

Витко Юлия Станиславовна – стажер-исследователь департамента психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

E-mail: uliyvitko18@gmail.com

For citation: Mishkevich, A. M., Shchebetenko, S. A., Kalugin, A. A., Sirotna, U. E., Vitko, Y. S. (2024). A Taxonomy of Personality Traits Based on Russian Adjectives. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 91, 60–80. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/91/4

A Taxonomy of Personality Traits Based on Russian Adjectives¹

A.M. Mishkevich¹, S.A. Shchebetenko¹, A.A. Kalugin¹, U.E. Sirotna¹, Y.S. Vitko¹

¹ HSE University, 20 Myasnitskaya Str., Moscow, 101000, Russian Federation

Abstract

The article presents taxonomy of personality traits based on Russian adjectives. As personality structures derived from adjectives have been widespread worldwide, the identification of such a structure for the Russian language would open up possibility of applying global taxonomies like the Big Five and HEXACO to the Russian-language context. Participants were 812 Russian residents; after removing unreliable observations, the final sample comprised 773 of them (20.6% male), aged from 15 to 75 ($M = 25.79$, $SD = 12.13$), with 64 individuals having not indicated their age and other 64 individuals having not indicated their gender. Respondents fulfilled a list of 591 adjectives taken from a larger vocabulary ($N = 1253$), along with Russian versions of the Big Five Inventory-2 and HEXACO-PI-R aimed at measuring Five-Factor and HEXACO personality models. The data was analyzed using Principal Component Analysis with varimax rotation. The optimal number of factors was determined by

¹ The research was carried out with the financial support of the RSF, project No 21-18-00127.

utilizing the scree test and the “sufficient size” criterion. The data was preliminarily ipsatized, i.e., centered around the mean answer of the respondent, a widespread practice in the psycholexical research. The “sufficient size” criterion allowed us to settle on a seven-factor structure as an optimal solution. We analyzed hierarchical solutions ranging from single-factor up to the seven-factor model. Substantively, several Russian factors (Conscientiousness, Openness, and Extraversion) fitted their counterparts in the international Big Five and HEXACO. The remaining factors were somewhat specific and have been labeled Honesty/Humility – Machiavellianism/Psychopathy, Anxious Compliant – Calm Assertiveness, Emotional Volatility – Emotional Resilience, Modesty – Narcissism. They correlate with the factors Honesty/Humility, Neuroticism, Emotionality, and Agreeableness from the international models. In general, the present structure of Russian adjective personality descriptors favors the HEXACO model rather than the Big Five model. The seven-factor solution largely corresponds to HEXACO with a ramification of the Honesty/Humility factor of the latter in that a Modesty – Narcissism factor appeared separately from the remaining Honesty/Humility.

Keywords: personality traits; the structure of personality; Russian taxonomy of traits; psycholexical hypothesis; psycholexical approach; adjectives

References

- Angleitner, A., Ostendorf, F., & John, O. P. (1990). Towards a taxonomy of personality descriptors in German: a psycho-lexical study. *European Journal of Personality*, 4(2), 89–118. doi: 10.1002/per.2410040204
- Ashton, M. C., Lee, K., Perugini, M., Szarota, P., De Vries, R. E., Di Blas, L., ... & De Raad, B. (2004). A six-factor structure of personality-descriptive adjectives: solutions from psycholexical studies in seven languages. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 356–366. doi: 10.1037/0022-3514.86.2.356
- Barelds, D. P., & De Raad, B. (2015). The role of word-categories in trait-taxonomy: evidence from the Dutch personality taxonomy. *International Journal of Personality Psychology*, 1, 15–25.
- Bauer, B. W., Larsen, K. L., Caulfield, N., Elder, D., Jordan, S., & Capron, D. (2020, November 14). *Review of Best Practice Recommendations for Ensuring High Quality Data with Amazon’s Mechanical Turk*. doi: 10.31234/osf.io/m78sf
- Bocharov, V., Granovsky, D., Bichineva, S., Ostapuk, N., & Stepanova M. (2011). Quality assurance tools in the OpenCorpora project. In *Computational Linguistics and Intelligent Technology*. Proc. of the International Conference “Dialog–2011” (pp. 107–115). Moscow: RSUH.
- Bolinger, D. (1980). *The Loaded Weapon: The Use and Abuse of Language Today*. London: Longman.
- Brokken, F. B. (1978). *The Language of Personality* (Unpublished doctoral dissertation). University of Groningen, Groningen, the Netherlands.
- Burtăverde, V., & De Raad, B. (2019). Taxonomy and structure of the Romanian personality lexicon. *International Journal of Psychology*, 54(3), 377–387. doi: 10.1002/ijop.12464
- Caprara, G. V., & Perugini, M. (1994). Personality described by adjectives: The generalizability of the Big Five to the Italian lexical context. *European Journal of Personality*, 8(5), 357–369. doi: 10.1002/per.2410080502
- De Raad, B., & Barelds, D. P. (2008). A new taxonomy of Dutch personality traits based on a comprehensive and unrestricted list of descriptors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(2), 347–364. doi: 10.1037/0022-3514.94.2.347
- De Raad, B., & Mlačić, B. (2017). The lexical foundation of the Big Five factor model. In T.A. Widiger (Ed.), *The Oxford Handbook of the Five-Factor Model*. New York: Oxford University Press, 191–216. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199352487.013.12
- De Raad, B., Barelds, D. P., Timmerman, M. E., De Roover, K., Mlačić, B., & Church, A. T. (2014). Towards a pan-cultural personality structure: Input from 11 psycholexical studies. *European Journal of Personality*, 28(5), 497–510. doi: 10.1002/per.1

- De Raad, B., Hendriks, A. A., & Hofstee, W. K. (1992). Towards a refined structure of personality traits. *European Journal of Personality*, 6, 301–319.
- De Raad, B., Smederevac, S., Čolović, P., & Mitrović, D. (2018). Personality traits in the Serbian language: Structure and procedural effects. *Journal of Research in Personality*, 73, 93–110. doi: 10.1016/j.jrp.2017.11.008
- DeYoung, C. G. (2015). Cybernetic big five theory. *Journal of Research in Personality*, 56, 33–58. doi: 10.1016/j.jrp.2014.07.004
- Digman, J. M. (1997). Higher order factors of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1246–1256. doi: 10.1037/0022-3514.73.6.1246
- Egorova, M. S., Parshikova, O. V., & Mitina, O. V. (2019). Structure of the Russian variant of a six-factor HEXACO personality inventory. *Voprosy psikhologii*, 5, 33–48. (In Russian).
- Farahani, M.N., De Raad, B., Farzad, V., & Fotoohie, M. (2016). Taxonomy and structure of Persian-descriptive adjectives. *International Journal of Psychology*, 51(2), 139–149. doi: 10.1002/ijop.12133
- Galton, E (1884). Measurement of character. *Fortnightly Review*, 36, 179–185
- Goldberg, L. R. (1982). From Ace to Zombie: Some explorations in the language of personality. *Advances in Personality Assessment*, 1, 203–234
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216–1229. doi: 10.1037/0022-3514.59.6.1216
- Goldberg, L. R., & Somer, O. (2000). The hierarchical structure of common Turkish person-descriptive adjectives. *European Journal of Personality*, 14(6), 497–531. doi: 10.1002/1099-0984(200011/12)14:6<497::AID-PER379>3.0.CO;2-R
- Gorbaniuk, O., Budzińska, A., Owczarek, M., Bożek, E., & Juros, K. (2013). The factor structure of Polish personality-descriptive adjectives: An alternative psycho-lexical study. *European Journal of Personality*, 27(3), 304–318. doi: 10.1002/per.1921
- Hodson, G., Book, A., Visser, B. A., Volk, A. A., Ashton, M. C., & Lee, K. (2018). Is the Dark Triad common factor distinct from low Honesty-Humility? *Journal of Research in Personality*, 73, 123–129. doi: 10.1016/j.jrp.2017.11.012
- Hofstee, W. K. B. (2003). Structures of personality traits. In I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of Psychology* (pp. 231–254). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. doi: 10.1002/0471264385.wei0510
- Ivanova, A., Mlačić, B., & Gorbaniuk, O. (2021). A comprehensive taxonomy and structure of Lithuanian personality-descriptive terms. *Journal of Research in Personality*, 95, 104–159. doi: 10.1016/j.jrp.2021.104159
- Lee, K., & Ashton, M. C. (2004). Psychometric properties of the HEXACO personality inventory. *Multivariate Behavioral Research*, 39(2), 329–358. doi: 10.1207/s15327906mbr3902_8
- Livaniene, V., & De Raad, B. (2017). The factor structure of Lithuanian personality-descriptive adjectives of the highest frequency of use. *International Journal of Psychology*, 52(6), 453–462. doi: 10.1002/ijop.12247
- Mai, N. T. Q., & Church, A. T. (2023). Exploring the indigenous structure of Vietnamese personality traits: A psycho-lexical approach. *International Journal of Personality Psychology*, 9, 1–26. doi: 10.21827/ijpp.9.41003
- Mishkevich, A. M., Shchebetenko, S. A., Kalugin, A. Yu., Sirotnina, U. E., Vitko, Yu. S., & Kliuikova, E. A. (2023). A Russian Taxonomy of Personality Traits: Preliminary Findings from the Word Selection Stage. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 87, 51–67. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/87/3
- Mlačić, B., & Ostendorf, F. (2005). Taxonomy and structure of Croatian personality-descriptive adjectives. *European Journal of Personality*, 19(2), 117–152. doi: 10.1002/per.539
- Musek, J. (2017). *The General Factor of Personality*. London: Academic Press.
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(6), 574–583. doi: 10.1037/h0040291

- Ostendorf, F. (1990). *Sprache und Persönlichkeitsstruktur: Zur Validität des Fünf-Faktoren-Modells der Persönlichkeit*. Regensburg, Germany: Roderer.
- Rogoza, R., & Ciecuch, J. (2020). Dark Triad traits and their structure: An empirical approach. *Current Psychology*, 39(4), 1287–1302. doi: 10.1007/s12144-018-9834-6
- Saucier, G. (2003). Factor structure of English-language personality type-nouns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 695–708. doi: 10.1037/0022-3514.85.4.695
- Saucier, G. (2009). What are the most important dimensions of personality? Evidence from studies of descriptors in diverse languages. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(4), 620–637. doi: 10.1111/j.1751-9004.2009.00188.x
- Saucier, G., & Goldberg, L. R. (1996). The language of personality: Lexical perspectives on the five-factor model. In J. S. Wiggins (Ed.), *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives* (pp. 21–50). New York: Guilford Press.
- Saucier, G., & Iurino, K. (2020). High-dimensionality personality structure in the natural language: Further analyses of classic sets of English-language trait-adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(5), 1188–1219. doi: 10.1037/pspp0000273
- Saucier, G., Georgiades, S., Tsaousis, I., & Goldberg, L. R. (2005). The Factor Structure of Greek Personality Adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(5), 856–875. doi: 10.1037/0022-3514.88.5.856
- Saucier, G., Thalmayer, A. G., Payne, D. L., Carlson, R., Sanogo, L., Ole-Kotikash, ..., & Zhou, X. (2014). A basic bivariate structure of personality attributes evident across nine languages. *Journal of Personality*, 82(1), 1–14. doi: 10.1111/jopy.12028
- Shchebetenko, S. A. (2022). Ob opredelenii traditsionnykh taksonomiy lichnosti v terminakh trekh bazovykh chert-resursov [On defining personality trait taxonomies in terms of three basic resource traits]. *Uchenye zapiski Instituta psikhologii RAN*, 2(3), 22–38. (In Russian). doi: 10.38098/proceedigs_2022_02_03_03
- Shchebetenko, S., Kalugin, A. Y., Mishkevich, A. M., Soto, C. J., & John, O. P. (2020). Measurement invariance and sex and age differences of the Big Five Inventory–2: Evidence from the Russian version. *Assessment*, 27(3), 472–486. doi: 10.1177/1073191119860901
- Soto, C. J., & John, O. P. (2017). The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and accessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113, 117–143. doi: 10.1037/pspp0000096
- Szarota, P., Ashton, M. C., & Lee, K. (2007). Taxonomy and structure of the Polish personality lexicon. *European Journal of Personality*, 21(6), 823–852. doi: 10.1002/per.6
- Thalmayer, A. G., Saucier, G., Ole-Kotikash, L., & Payne, D. (2020). Personality structure in east and west Africa: Lexical studies of personality in Maa and Supyire-Senufo. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(5), 1132–1152. doi: 10.1037/pspp0000264
- Van Buuren, S., & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1–67. doi: 10.18637/jss.v045.i03
- Webb, E. (1915). Character and Intelligence. *British Journal of Psychology*, 1(3), 99.

Received 27.08.2023; Accepted 01.03.2024

Arina M. Mishkevich – Senior Research Fellow, School of Psychology, HSE University. PhD (Psychol.).

E-mail: ArinaMishkevich@ya.ru

Sergei A. Shchebetenko – Professor, School of Psychology, HSE University. D. Sc. (Psychol.).

E-mail: sshchebetenko@hse.ru

Alexey A. Kalugin – Senior Research Fellow, School of Psychology, HSE University. PhD (Psychol.).

E-mail: kaluginau@yandex.ru

Ulyana E. Sirofina – Bachelor's degree in Psychology, School of Psychology, HSE University.

E-mail: uesirofina@edu.hse.ru

Julia S. Vitko – Research Assistant, Department of Psychology, HSE University.

E-mail: uliyvitko18@gmail.com

УДК 159.9.072

КОГНИТИВНАЯ, ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

И.В. Щелин¹, И.А. Петроченко¹

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

Резюме

Актуальность исследования обусловлена тем, что расширение информационных и коммуникативных возможностей в интернет-пространстве приводит к появлению контента, предлагающего опасную и непроверенную информацию. Распространение таких явлений, как кибербуллинг и троллинг, оказывающих деструктивное влияние на эмоциональную, когнитивную и поведенческую сферу участников онлайн-общения, свидетельствует о негативных коммуникативных действиях пользователей и поднимает проблему обеспечения безопасной коммуникации в Интернете. **Цель** исследования – выявление и описание особенностей когнитивной, поведенческой и эмоциональной составляющих коммуникативной деятельности в информационном пространстве подростков с разным уровнем киберкоммуникативной зависимости. **Выборка** исследования, проводившегося в апреле–мае 2023 г., включала 89 человек в возрасте 14–16 лет. Все респонденты являются учащимися 8–9-х классов средней общеобразовательной школы и имеют разный уровень вовлеченности в киберкоммуникативную деятельность: около 17% подростков часто находятся в непрерывном режиме онлайн более двух часов в сутки, 25% – очень часто, 29% – всегда.

Методы исследования: опросник «Диагностика киберкоммуникативной зависимости» (А.В. Тончева), опросник «Когнитивные механизмы коммуникативного поведения в интернет-пространстве» (И.С. Лучинкина), опросник «Направленность личности в интернет-пространстве» (Р.И. Зекерьяев), опросник «Типология киберагрессии» (С.С. Антипина), «Общая шкала проблемного использования Интернета» (А.А. Герасимова, А.Б. Холмогорова). Применялись методы математической статистики: N-критерий Краскела–Уоллиса, частотный анализ.

Получены следующие **результаты:** когнитивная составляющая коммуникативного поведения подростков с высоким уровнем коммуникативной зависимости характеризуется такими когнитивными механизмами, как «Дихотомическое мышление», «Катастрофизация», «Обесценивание позитивного», «Эмоциональное обоснование», «Чтение мыслей», «Долженствование». Поведенческая составляющая коммуникативного поведения характеризуется склонностью к кибербуллингу и троллингу, а также более высоким уровнем проявления асоциального поведения в сети Интернет в целом. Эмоциональная составляющая коммуникативного поведения включает в себя проявления ответной и инициативной агрессии.

Ключевые слова: коммуникативное поведение; интернет-коммуникация; составляющие коммуникации; деструктивная коммуникация; киберкоммуникативная зависимость; подростковый возраст; когнитивные механизмы; аффективные установки; мотивы поведения

Введение

Интернет-пространство предоставляет различные возможности для коммуникативной деятельности. Однако социальные медиа, онлайн-сообщества, форумы и чаты нередко содержат контент, который предлагает большое количество непроверенной информации, оказывающей непредвиденное воздействие на личность пользователей. Участники онлайн-общения могут оказаться в положении жертв или инициаторов фальшивых новостей, провокационных комментариев, троллинг-атак, что способно исказить восприятие информации и негативно повлиять на процесс коммуникации, вызывая личностные трудности, и даже привести к возникновению суицидальных мыслей.

Развитие Интернета влечет перенос агрессии из реального мира в виртуальный и наоборот. Виртуальное пространство позволяет людям проявлять агрессивное поведение безнаказанно. Анонимность и отсутствие прямого взаимодействия в Интернете создают благоприятную среду для распространения агрессии (Лучинкина, Жихарева, Лучинкина, Гребенюк, Юдеева, 2022).

Проблема появления и распространения в онлайн-среде таких явлений, как кибербуллинг, троллинг, высмеивание и шантаж, свидетельствует о деструктивном коммуникативном поведении пользователей и поднимает вопрос обеспечения безопасного общения в Интернете, что становится все более насущным с развитием цифровизации в различных сферах жизни. Информация, распространяемая в социальных сетях, группах и чатах, часто бывает непроверенной и недостоверной, что оказывает негативное влияние на пользователей этих сообществ. Кроме того, сами участники коммуникации могут демонстрировать деструктивное поведение, выступая провокаторами или манипуляторами (Юдеева, 2022).

Быстрый темп развития цифрового пространства, недостаточный уровень информационной грамотности и возрастно-психологические особенности подростков делают их особенно уязвимыми к опасностям и угрозам в Интернете. Так, специальная военная операция вызвала изменения в социальных сетях и цифровой среде, что позволило выявить слабые места и актуальные направления развития информационно-коммуникационных технологий и способов обеспечения цифровой безопасности (Левашок, Гребняк, 2022). В настоящее время террористические группировки все активнее используют информационные площадки. Они применяют различные методы, включая пропаганду, финансирование, подготовку и подстрекательство к экстремистской и террористической деятельности. Однако основная угроза заключается в попытках оказать влияние на подростковую аудиторию. Последствия такого деструктивного влияния на подростков могут проявляться в причинении физического и психологического вреда как для самих подростков (вовлечение в преступную деятельность и деструктивные молодежные движения, появление суицидальных мыслей и действий, появление зависимостей и др.), так и для общества в целом (рас-

пространение негативной и опасной информации, представляющей угрозу жизни и безопасности граждан).

Онлайн-общение привлекает подростков своими простотой и удобством. Из-за особенностей этого общения (анонимность, отсутствие прямого контакта, независимость от времени и места, большое количество зрителей, отсутствие физических следов и асинхронность коммуникации) киберпространство может стать площадкой для деструктивного поведения (Бочавер, Холмов, 2014; Heirman, Walrave, 2008; Kowalski, Giumetti, Schroeder, Lat-tanner 2014; Panumarorn, Hongsanguansri, Atsariyasing, Kiatrungrit, 2020). Игры, поиск информации, шопинг, социальное взаимодействие – все эти активности могут влиять на характер взаимодействия подростков с интернет-средой (Griffiths, Pontes, Szabo, 2016).

Деструктивное коммуникативное поведение неразрывно связано с агрессией. Деструктивное коммуникативное поведение – это форма речевой активности, в которой говорящий выражает агрессию вербально и которая основана на деструктивных мотивациях и установках – оскорбление и причинение морального вреда личности другого участника коммуникации (Юдеева, 2022). Виртуальное пространство, особенно социальные сети, стало той площадкой, где такое деструктивное поведение проявляется в виде использования нецензурной лексики, провокационного и манипулятивного контента, а также оскорбительных сообщений (кибербуллинг и троллинг) (Лучинкина и др., 2022). Киберагрессия не вызывает непосредственного физического вреда, но оказывает продолжительное негативное воздействие на психологическое состояние участников. Противодействие киберагрессии представляет собой процесс, требующий достаточно высокого уровня социальной, коммуникативной и конфликтной компетентности, которых зачастую не хватает подросткам не только в относительно неизведанной виртуальной среде, но и в реальной жизни (Солдатова, Чигарькова, Никонова, Виноцкий, Попков, 2022).

Изучение теоретических и эмпирических исследований отечественных и зарубежных авторов позволяет сделать вывод, что рост активности пользователей в Интернете, особенно среди молодежи, привел к широкому распространению такого негативного поведения, как кибербуллинг (Бочавер, Холмов, 2014; Баранов, 2015; Фетисова, 2018; Willard, 2007; Palfrey, Gasser, 2008; Kowalski, Limber, Agatston, 2011). Кибербуллинг – это форма девиантного поведения, которая проявляется в онлайн-агрессии с использованием средств цифровой коммуникации. Исследования Е.О. и Н.В. Мазурчук подтвердили, что поведенческие особенности молодых людей в кибербуллинге зависят от их принадлежности к определенным категориям: агрессивно-провоцирующей, викарной или иницирующей (Мазурчук, Мазурчук, 2020).

Коммуникативное поведение личности в интернет-пространстве включает когнитивную, поведенческую и эмоциональную составляющие (Donath, 1999). Каждая из этих составляющих содержит факторы, которые определяют, будет ли коммуникативное поведение конструктивным или деструк-

тивным. Когнитивная составляющая включает в себя когнитивные установки (Сорокин, 1988). Поведенческая составляющая определяет причины пребывания пользователя в сети, мотивы коммуникативной деятельности и общую цель коммуникативного поведения. Так, исследование О.Н. Арестовой и соавт. показало, что в основе деятельности интернет-пользователей лежат различные мотивы, включая деловую мотивацию, познавательную мотивацию, мотивацию сотрудничества, мотивацию самореализации, рекреационную и игровую мотивацию, аффилиативную мотивацию, мотивацию самоутверждения и коммуникативную мотивацию. Эти мотивы представляют основные типы мотивационной направленности личности по психологии, такие как продуктивная, социально-коммуникативная, познавательная и развивающая (Арестова, Бабанин, Войсунский, 2006).

Аффективная составляющая коммуникативного поведения включает коммуникативные установки и психические состояния пользователя, которые влияют на характер его коммуникации. Коммуникативные установки формируются в результате опыта взаимодействия с обществом и в конечном итоге влияют на общение пользователя (Шмаков, 2015; Лучинкина, 2018б).

Деструктивное коммуникативное поведение основано на деструктивных установках и мотивах, оно нарушает общепринятые нормы и причиняет вред другим людям. Эта проблема требует более глубокого исследования, поскольку ненормативная коммуникация может привести к изменениям в личности, отклонениям и нарушениям взаимодействия с другими (Войсунский, Солодов, 2018).

Большинство научных исследований сфокусировано на изучении эмоциональных и поведенческих последствий киберагрессии для жертв. Так, из работы Н.П. Исмаиловой и З.С. Курбановой становится ясной связь между социально-психологическими характеристиками и последствиями кибербуллинга. Подростки, подвергшиеся кибербуллингу, часто испытывают высокий уровень тревожности, который сопровождается депрессией, социальной изоляцией, неохотой поддерживать или развивать социальные связи. Этот опыт влияет на активность в учебе и итоговую успеваемость, а также вызывает фрустрацию, разочарование и чувство безнадежности относительно их жизненных целей. Подростки с высоким и средним уровнем ригидности сталкиваются с трудностями адаптации, что оказывает существенное влияние на их социальную жизнь и разрешение возникающих проблем (Исмаилова, Курбанова, 2019).

В связи с этим становится важным проведение психологического исследования, которое затрагивает когнитивные аспекты виртуального коммуникативного поведения, поведенческую направленность конструктивного и деструктивного поведения пользователей Интернета, а также изучение эмоциональных аспектов коммуникативного процесса. Цель исследования – выявление и описание особенностей когнитивной, поведенческой и эмоциональной составляющих коммуникативной деятельности.

Гипотеза исследования заключается в том, что подростки с разным уровнем коммуникативной зависимости в информационном пространстве

обладают определенными когнитивными механизмами, мотивами ведения коммуникативной деятельности и аффективными установками.

Исследование особенностей отдельных составляющих коммуникативно-поведения в онлайн-пространстве поможет разработать систему психологической коррекции и профилактики деструктивного коммуникативного поведения.

В своей работе мы опирались на теоретические представления о видах коммуникативного поведения в цифровой среде Г. И. Могилевской (кибербуллинг; Могилевская, Бабаева, Чумаков, 2018), А. Ю. Мельниковой (троллинг; Мельникова, 2018), А. Д. Елякова (спамерство; Еляков, 2010) и на представления А. И. Лучинкиной об асоциальном поведении в интернет-пространстве (Лучинкина, Юдеева, Ушакова, 2015), которые составили теоретическую основу поведенческой составляющей коммуникативного поведения.

Эмоциональная сторона коммуникативного поведения основана на разработанной К.С. Runions модели киберагрессии, которая включает две основные составляющие – мотивационные цели и регулятивный контроль (Runions, 2013). Мотивационные цели могут быть инициативными, направленными на достижение положительных эмоциональных состояний для агрессора, либо ответными, направленными на снятие негативных эмоциональных состояний.

Когнитивная составляющая деструктивного коммуникативного поведения основана на представлении о когнитивных механизмах и искажениях, описанных А.Т. Вебк, представителем когнитивной психологии и психотерапии (Beck, Freeman, 2003).

Материалы и методы исследования

В исследовании приняли участие 89 подростков в возрасте 14–16 лет. Все респонденты являются учащимися 8–9-х классов средней общеобразовательной школы и имеют разный уровень вовлеченности в киберкоммуникативную деятельность. В данной выборке респондентов около 17% подростков часто находятся в непрерывном режиме онлайн более двух часов в сутки, 25% – очень часто, 29% – всегда.

Эмпирический сбор данных осуществлялся с апреля по май 2023 г.

Для выявления и описания особенностей когнитивной, поведенческой и эмоциональной составляющих коммуникативной деятельности подростков в цифровой среде использовался комплекс методик:

1. Опросник «Диагностика киберкоммуникативной зависимости» А.В. Тончевой (Тончева, 2012), который состоит из 20 утверждений. Данный опросник направлен на оценку уровня коммуникативной зависимости в цифровой среде:

– низкий уровень киберкоммуникативной зависимости (0–49 баллов), при котором не наблюдается значительного влияния активности в информационном пространстве на другие сферы жизнедеятельности пользователя;

– средний уровень киберкоммуникативной зависимости (50–79 баллов), при котором социальные сети оказывают влияние на повседневную жизнь пользователя и являются причиной некоторых личностных проблем и проблем со здоровьем;

– высокий уровень киберкоммуникативной зависимости (80–100 баллов), при котором использование социальных сетей вызывает значительные проблемы в жизни пользователя.

2. Опросник «Когнитивные механизмы коммуникативного поведения в интернет-пространстве» И.С. Лучинкиной (Лучинкина, 2018а), включающий в себя 40 утверждений и следующие субшкалы:

– «Дихотомическое мышление» – убеждение личности в том, что существует только два крайних варианта оценки происходящих событий;

– «Катастрофизация» – уверенность личности в негативном исходе будущих ситуаций, вызывающих тревогу и страх, с отказом учитывать более позитивные возможности;

– «Обесценивание позитивного» – пренебрежение позитивными аспектами ситуации, сосредоточение внимания только на негативных ее аспектах;

– «Эмоциональное обоснование» – игнорирование логических аргументов в пользу эмоций и чувств. Личность объясняет ситуацию, исходя из своих эмоциональных реакций;

– «Навешивание ярлыков» – быстрое суждение о себе или других людях, основанное на предположениях, не подтвержденных фактами. Склонность опираться на предыдущий опыт или существующие знания без учета новой информации;

– «Мысленный фильтр» – интерпретация новых ситуаций через призму негативного опыта. Неполная оценка полной картины ситуации;

– «Чтение мыслей» – предположения о мыслях других людей, не подтвержденные доказательствами;

– «Персонализация» – убежденность в том, что поведение окружающих и негативные события зависят от личности; личность считает, что ее ошибки являются явными и все видит их;

– «Долженствование» – представление о том, как должны вести себя окружающие, включая самого человека;

– «Сверхгенерализация» – склонность делать обобщения, выходящие за рамки конкретной ситуации.

3. Опросник Р.И. Зекерьяева «Направленность личности в интернет-пространстве» (Зекерьяев, 2022), который состоит из 20 утверждений и таких субшкал, как:

– Склонность к кибербуллингу – это травля, оскорбления или угрозы, высказываемые жертве с помощью средств электронной коммуникации, в частности сообщений в социальных сетях, мгновенных сообщений, электронных писем и СМС;

– Склонность к троллингу – форма социальной провокации или издевательства в сетевом общении;

– Склонность к спамерству – распространение нежелательных мошеннических сообщений по электронной почте, SMS или на форумах, в социальных сетях и других онлайн-платформах;

– Склонность к использованию нелегализованного контента – практика загрузки и распространения защищенных авторским правом произведений в цифровом виде без разрешения;

– Асоциальное поведение в интернет-пространстве, которое может иметь низкий, средний или высокий уровень проявления. Характеризуется устойчивой тенденцией к нарушению правил и норм сетевых сообществ, осуществлению асоциальной деятельности, такой как спам, флуд, троллинг и т.д. При этом демонстрируются пренебрежение и обесценивание правил сетевого этикета, нарушения которого обладают систематическим характером.

4. Опросник «Типология киберагрессии» С.С. Антипиной (Антипина, 2021), который состоит из 29 утверждений и включает в себя следующие факторы:

– первый фактор – импульсивно-ответная киберагрессия – это ответная реакция на провокации других пользователей интернет-пространства, вызванная негативным эмоциональным состоянием агрессора (ярость);

– второй фактор – произвольно-ответная киберагрессия – предполагает действия, основанные на самоконтроле, призванные компенсировать негативные эмоциональные эффекты, вызванные поведением собеседника в интернет-коммуникации (месть);

– третий фактор – произвольно-инициативная киберагрессия – активные действия, направленные на достижение положительных эффектов в долгосрочной перспективе (вознаграждение);

– четвертый фактор – импульсивно-инициативная киберагрессия – проявление спонтанных действий, осуществляющихся без внимания к долгосрочным последствиям и определяющихся положительными эмоциями от текущего агрессивного акта (отдых, развлечение).

5. Опросник «Общая шкала проблемного использования Интернета» А.А. Герасимовой, А.Б. Холмогоровой (Герасимова, Холмогорова, 2018), включающий в себя 15 утверждений, которые исследуют пять факторов проблемного использования Интернета:

– предпочтение онлайн-общения – отдается предпочтение онлайн-коммуникациям, а не лицом к лицу;

– регуляция настроения – мотивацией выхода в интернет-пространство служит улучшение эмоционального состояния;

– когнитивная поглощенность – отражает неконтролируемое регулярное мысленное возвращение в онлайн-пространство;

– компульсивное использование – отражает трудности планирования своего пребывания в сети Интернет;

– негативные последствия – отражает влияние продолжительного времяпрепровождения в сети Интернет на повседневную жизнь.

Выбор представленных методик обусловлен тем, что каждый опросник позволяет оценить в количественных показателях выраженность каждой

составляющей коммуникативного поведения. Предполагается, что у подростков с высоким уровнем киберкоммуникативной зависимости количественные показатели когнитивной, поведенческой и эмоциональной составляющих коммуникативного поведения будут иметь бóльшую степень выраженности по сравнению с подростками, имеющими низкий и средний уровень киберкоммуникативной зависимости.

К тому же вышеперечисленные опросники являются краткими, простыми в реализации и интерпретации, экономичными по времени. Данные критерии играют значительную роль при выборе методов исследования, проводимого на подростковой выборке. Также опросники можно включать в программу скринингового обследования обучающихся в дальнейших исследованиях.

Анализ результатов проводился с использованием статистических программ SPSS 23.0. Применялись следующие методы математической статистики: Н-критерий Краскела–Уоллиса, частотный анализ. Н-критерий Краскела–Уоллиса является непараметрическим аналогом однофакторного дисперсионного анализа для сравнения трех и более независимых групп. Его используют, когда распределение в группах отличается от нормального, что часто бывает в психологических исследованиях. Вместо фактических значений переменных для расчета Н-критерия Краскела–Уоллиса используют их ранги.

Результаты исследования

Первым этапом эмпирического исследования являлось разделение выборки на три группы в зависимости от полученных результатов по методике А.В. Тончевой, определяющей уровень киберкоммуникативной зависимости. Данный этап необходим для последующего сравнения количественных показателей и описания особенностей когнитивной, поведенческой и эмоциональной составляющих коммуникативного поведения подростков с разным уровнем киберкоммуникативной зависимости. Для это был использован частотный анализ, результаты которого представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Результаты сравнения средних показателей шкал методики
«Диагностика киберкоммуникативной зависимости» А.В. Тончевой**

Уровень киберкоммуникативной зависимости	Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Низкий	65	53,3	73,0	73,0
Средний	19	15,6	21,3	94,4
Высокий	5	4,1	5,6	100,0
Всего	89	73,0	100,0	

Следующий этап эмпирической части исследования состоял в изучении когнитивной, поведенческой и аффективной составляющих коммуникативного поведения подростков в информационной среде. Для этого применялся Н-критерий Краскела–Уоллиса для сравнения средних значений по-

казателей каждой методики в зависимости от выраженности киберкоммуникативной зависимости. Полученные статистически значимые результаты представлены в табл. 2–5 (указаны только значимые различия при $p \leq 0,05$).

Таблица 2

**Результаты сравнения средних показателей шкал методики
«Когнитивные механизмы коммуникативного поведения
в интернет-пространстве» И.С. Лучинкиной**

Когнитивные механизмы	Уровень зависимости	Средний ранг	Асимптотическая значимость
Дихотомическое мышление	Низкий	18,55	0,002
	Средний	19,67	
	Высокий	21,20	
Катастрофизация	Низкий	19,43	0,002
	Средний	15,30	
	Высокий	21,00	
Обесценивание позитивного	Низкий	18,95	0,000
	Средний	17,30	
	Высокий	22,33	
Эмоциональное обоснование	Низкий	15,50	0,005
	Средний	16,17	
	Высокий	19,90	
Чтение мыслей	Низкий	18,41	0,001
	Средний	18,80	
	Высокий	25,00	
Долженствование	Низкий	18,48	0,001
	Средний	18,90	
	Высокий	24,17	

Результаты, представленные в табл. 2, свидетельствуют, что по мере повышения киберкоммуникативной зависимости подростков повышается вероятность искажения восприятия ситуации под влиянием таких когнитивных установок, как «Дихотомическое мышление», «Катастрофизация», «Обесценивание позитивного», «Эмоциональное обоснование», «Чтение мыслей», «Долженствование».

Таблица 3

**Результаты сравнения средних показателей шкал методики
«Направленность личности в интернет-пространстве» Р.И. Зекерьяева**

Направленность коммуникативного поведения	Уровень зависимости	Средний ранг	Асимптотическая значимость
Склонность к кибербуллингу	Низкий	41,02	0,005
	Средний	52,63	
	Высокий	67,70	
Склонность к троллингу	Низкий	42,08	0,002
	Средний	49,21	
	Высокий	67,00	
Асоциальное поведение	Низкий	41,22	0,045
	Средний	52,68	
	Высокий	65,00	

Результаты, представленные в табл. 3 указывают, что с увеличением уровня киберкоммуникативной зависимости повышается показатель деструктивной направленности коммуникативного поведения в цифровой среде, включая склонность к кибербуллингу и троллингу. Также с повышением уровня киберкоммуникативной активности увеличивается вероятность проявления аспектов асоциального поведения в цифровой среде.

Таблица 4

Результаты сравнения средних показателей шкал методики «Типология киберагрессии» С.С. Антипиной

Эмоциональная составляющая коммуникативного поведения	Уровень зависимости	Средний ранг	Асимптотическая значимость
Импульсивно-ответная агрессия (ярость)	Низкий	41,78	0,003
	Средний	51,66	
	Высокий	61,50	
Произвольно-ответная агрессия (месть)	Низкий	40,82	0,004
	Средний	54,05	
	Высокий	64,90	
Произвольно-инициативная агрессия (вознаграждение)	Низкий	41,25	0,003
	Средний	53,39	
	Высокий	61,90	
Импульсивно-инициативная агрессия (развлечение)	Низкий	41,52	0,001
	Средний	42,10	
	Высокий	57,68	

Как видно из табл. 4, с повышением уровня киберкоммуникативной активности повышается частота проявления ответной и инициативной агрессии как в импульсивной реакции, так и в произвольной.

Таблица 5

Результаты сравнения средних показателей шкал методики «Общая шкала проблемного использования Интернета» А.А. Герасимовой, А.Б. Холмогоровой

Шкалы	Уровень зависимости	Средний ранг	Асимптотическая значимость
Предпочтение онлайн-общения	Низкий	38,42	0,000
	Средний	62,18	
	Высокий	65,30	
Регуляция настроения	Низкий	38,70	0,001
	Средний	59,87	
	Высокий	70,40	
Когнитивная поглощенность	Низкий	36,05	0,000
	Средний	67,18	
	Высокий	77,00	
Компульсивное использование	Низкий	37,37	0,000
	Средний	63,89	
	Высокий	72,40	
Негативные последствия	Низкий	40,58	0,004
	Средний	52,03	
	Высокий	75,70	

Статистически значимые результаты из табл. 5 хорошо согласуются с результатами предыдущих методик. Так, полученные результаты по шкале «Регуляция настроения» коррелируют с данными из табл. 4 по шкале «Импulsiveивно-инициативная агрессия (развлечение)». Шкала «Когнитивная поглощенность» подтверждается данными, представленными в табл. 2. К тому же шкала «Компульсивное использование» расширяет представление об особенностях поведенческой составляющей коммуникативного поведения, результаты изучения которой представлены в табл. 3.

Обсуждение результатов

Выборка респондентов была разделена на три группы (см. табл. 1):

I группа – низкий уровень киберкоммуникативной зависимости (73%);

II группа – средний уровень киберкоммуникативной зависимости (21,3%);

III группа – высокий уровень киберкоммуникативной зависимости (5,6%).

На последующих этапах было проведено сравнение показателей когнитивной, поведенческой и эмоциональной составляющих коммуникативного поведения в каждой из представленных групп.

Так, подростки III группы с высокой коммуникативной зависимостью в интернет-среде имеют убеждение о существовании двух крайностей оценивания происходящих событий, а также убеждение о негативности будущего и нежелание учитывать более позитивные исходы ситуаций (см. табл. 2). Также более высокий уровень коммуникативной зависимости может характеризоваться игнорированием логических доказательств, так как предпочтения отдаются эмоциям, оперированию возможными, недоказанными мыслями других людей и представлениями личности о том, как правильно должны себя вести окружающие либо сама личность.

К тому же подростки III группы чаще проявляют склонность к кибербуллингу и троллингу по сравнению с подростками из I и II групп (см. табл. 3). Это означает, что высокая коммуникативная зависимость в информационной среде характеризуется такой направленностью, как агрессивное преследование личности в виртуальной социальной среде и использование манипуляций, побуждающих жертву к определенным действиям.

Также подростки III группы обладают более высоким уровнем проявления асоциального поведения в сети Интернет в целом (см. табл. 3). Данное поведение характеризуется устойчивой тенденцией к нарушению правил и норм сетевых сообществ, осуществлению асоциальной деятельности, такой как спам, флуд, троллинг и т.д. При этом существуют пренебрежение и обесценивание правил сетевого этикета, нарушения которого имеют систематический характер.

Повышение уровня коммуникативной зависимости характеризуется увеличением проявления киберагрессии за счет желания отомстить и причинить вред другому, а также за счет желания поэкспериментировать и посмотреть на реакцию других людей с целью получения положительных эмоций или избавления от негативных эмоций здесь и сейчас (см. табл. 4).

В заключение хочется отметить, что подростки III группы по сравнению с I и II группами в большей степени отдают предпочтение онлайн-коммуникациям, а не лицом к лицу (см. табл. 5). Для таких подростков мотивацией выхода в сеть служит улучшение эмоционального состояния – либо снижение негативных эмоций, либо увеличение положительных, что также подтверждается данными, представленными в табл. 4. Высокий уровень киберкоммуникативной зависимости характеризуется трудностями в планировании своего пребывания в сети и неконтролируемым регулярным мысленным возвращением в онлайн-пространство.

В совокупности эти факторы отражают негативное влияние избыточной коммуникации в информационном пространстве на повседневную жизнь подростка. Коммуникативным риском для подростков является агрессия в онлайн-пространстве. Одним из последствий столкновения подростка с киберагрессией является закрепление агрессии как способа коммуникации. Проведенное исследование позволяет описать характерные для участников деструктивной онлайн-коммуникации особенности когнитивной, поведенческой и эмоциональной составляющих коммуникативного поведения, которые могут быть в дальнейшем использованы в системе обеспечения конструктивного и безопасного онлайн-общения.

Заключение

Подводя итог проведенного исследования, необходимо отметить, что деструктивная направленность коммуникативного поведения подростков в онлайн-пространстве определяется особенностями когнитивной, поведенческой и эмоциональной составляющих этого поведения. Выдвинутая в исследовании гипотеза о том, что подростки с разным уровнем коммуникативной зависимости в информационном пространстве обладают определенными когнитивными механизмами, мотивами ведения коммуникативной деятельности и аффективными установками, нашла свое подтверждение.

Были выявлены следующие особенности отдельных составляющих коммуникативной деятельности.

По мере повышения киберкоммуникативной зависимости подростков повышается вероятность искажения восприятия ситуации под влиянием таких когнитивных механизмов, как «Дихотомическое мышление», «Катастрофизация», «Обесценивание позитивного», «Эмоциональное обоснование», «Чтение мыслей», «Долженствование». Так, подростки с высокой коммуникативной зависимостью в интернет-среде имеют убеждение о существовании двух крайностей в оценке событий и имеют склонность к отрицательному предсказанию будущего, не желая рассматривать более положительные исходы. Кроме того, более высокий уровень киберкоммуникативного поведения может проявляться в игнорировании логических доказательств в пользу эмоциональных предпочтений, принятии необоснованных мыслей других людей и представлении идеала поведения для окружающих или самой личности. Следовательно, наличие когнитивных

искажений в процессе онлайн-коммуникации может приводить к сложностям в понимании смысла и контекста общения. В подростковом возрасте, когда формируются когнитивные и гностические функции, важно минимизировать влияние когнитивных искажений в коммуникативной деятельности. Это позволит подросткам устойчиво реагировать на негативную информацию в Интернете и социальных сетях, а также противостоять киберагрессивному поведению сверстников.

С увеличением уровня киберкоммуникативной зависимости повышается показатель деструктивной поведенческой направленности коммуникативного поведения в цифровой среде. Высокий уровень коммуникативной активности характеризуется склонностью к кибербуллингу и троллингу, а также более высоким уровнем проявления асоциального поведения в сети Интернет в целом. Поведение подростков направлено на агрессивное преследование личности в виртуальной социальной среде и использование манипуляций, побуждающих жертву к определенным действиям. Данное поведение характеризуется устойчивой тенденцией к нарушению правил и норм сетевых сообществ, которые обладают систематическим характером. Можно сказать, что в информационном пространстве риски связаны с проявлением различных видов асоциального поведения подростков. Так, деструктивное коммуникативное поведение в онлайн-пространстве проявляется в форме таких коммуникативных девиаций, как кибербуллинг и троллинг. Своевременная диагностика склонности к асоциальному поведению подростков может способствовать повышению эффективности уже существующих программ профилактики кибербуллинга и троллинга, а также позволит снизить онлайн-риски и повысить цифровую компетентность педагогов, самих подростков и их родителей;

С повышением уровня киберкоммуникативной зависимости повышается частота проявления ответной и инициативной агрессии. Так, подростки с высокой коммуникативной зависимостью проявляют киберагрессию из-за стремления отомстить и причинить вред другому, а также из-за желания влиять на эмоции и поведение других пользователей и наблюдать за их реакцией с целью получения позитивных эмоций или снижения интенсивности негативных. Можно сказать, что эмоции, проявляемые в процессе онлайн-коммуникации, отражают вовлеченность личности в этот процесс и влияют на поведение, предоставляя стимул для последующих реакций. Следовательно, подростки с агрессивной установкой на общение в онлайн-пространстве часто становятся источником агрессии для окружающих, а также сами подвергаются риску стать жертвой ответной агрессии. Умение правильно понимать и управлять эмоциональными импульсами может способствовать снижению деструктивного общения в онлайн-сообществах.

Таким образом, исследование особенностей когнитивной, поведенческой и эмоциональной составляющих коммуникативной деятельности у подростков с разным уровнем киберкоммуникативной зависимости в информационном пространстве указывает на то, что критериями деструктивного коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве высту-

пают когнитивные искажения мышления, асоциальная направленность деятельности в онлайн-пространстве и проявление киберагрессии с целью причинения вреда другому пользователю. Полученные результаты позволяют сформировать эмпирическую основу для дальнейшей разработки диагностического инструментария как одного из способов выявления групп повышенного риска (жертв и инициаторов) деструктивного коммуникативного поведения в информационном пространстве с учетом характерных для них особенностей когнитивной, поведенческой и эмоциональной составляющих поведения. Данный инструментарий может быть применен в системе обеспечения конструктивной и безопасной онлайн-коммуникации.

Литература

- Антипина, С. С. (2021). Опросник «Типология киберагрессии»: структура и первичные психометрические характеристики. *СибСкрипт*, 23(1), 113–122. doi: 10.21603/2078-8975-2021-23-1-113-122
- Арестова, О. Н., Бабанин, Л. Н., Войскунский, А. Е. (2006). Мотивация пользователей Интернета. В кн.: А. Е. Войскунский (ред.). *Гуманитарные исследования в Интернете* (с. 55–76). М.: Можайск-Терра.
- Баранов, А. А. (2015). Кибербуллинг – новая форма угрозы безопасности личности подростка. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*, 11, 62–66.
- Бочавер, А. А., Холмов, К. Д. (2014). Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий. *Журнал Высшей школы экономики*, 11(3), 177–191.
- Войскунский, А. Е., Солодов, М. Ю. (2018). Познание и коммуникация – вызовы современности. *Философские науки*, 4, 114–132. doi: 10.30727/0235-1188-2018-4-114-132
- Герасимова, А. А., Холмогорова, А. Б. (2018). Общая шкала проблемного использования интернета: апробация и валидизация в российской выборке третьей версии опросника. *Консультативная психология и психотерапия*, 26(3), 56–79. doi: 10.17759/cpp.2018260304
- Еляков, А. Д. (2010). Дефицит и избыток информации в современном социуме. *Социологические исследования*, 12(130), 107–114.
- Зекерьяев, Р. И. (2022). Стандартизация опросника «Направленность поведения личности в интернет-пространстве». *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. Познание*, 3, 52–56. doi: 10.37882/2500-3682.2022.03.08
- Исмаилова, Н. П., Курбанова, З. С. (2019). Психологические аспекты агрессивного поведения подростков в информационном пространстве. *Мир науки. Педагогика и психология*, 7(1). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/29PSMN119.pdf>
- Левашок, В. К., Гребняк, О. В. (2022). Актуальные изменения социальных сетей и цифровой среды в период специальной военной операции на Украине. *Социальные и гуманитарные знания*, 2(30), 204–213. doi: 10.18255/2412-6519-2022-2-204-213
- Лучинкина, А. И., Жихарева, Л. В., Лучинкина, И. С., Гребенюк, А. А., Юдеева, Т. В. (2022). Особенности сетевой агрессии интернет-активной молодежи. *Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Психологические науки*, 3, 21–35. doi: 10.18384/2310-7235-2022-3-21-35
- Лучинкина, А. И., Юдеева, Т. В., Ушакова, В. Р. (2015). *Информационно-психологическая безопасность личности в Интернет-пространстве*. Симферополь: ДИАИПИ.
- Лучинкина, И. С. (2018а). Когнитивные механизмы коммуникативного поведения в интернет-пространстве. *Научный результат. Педагогика и психология образования*, 4(3), 56–70.
- Лучинкина, И. С. (2018б). Особенности коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве. *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Сер. Педагогика. Психология*, 4(14), 92–98.

- Мазурчук, Е. О., Мазурчук, Н. И. (2020). Девиантное поведение молодежи в виртуальном пространстве: кибербуллинг. *Педагогическое образование в России*, 6, 224–229. doi: 10.26170/ro20-06-26
- Мельникова, А. Ю. (2018). Троллинг как новая форма ostraneniya в молодежной культуре. *Человек. Культура. Образование*, 1(27), 49–59.
- Могилевская, Г. И., Бабаева, А. М., Чумаков В. Е. (2018). Кибербуллинг как форма онлайн-агрессии в современном обществе. *Аллея науки*, 2(10), 468–473.
- Солдатова, Г. У., Чигарькова, С. В., Никонова, Е. Ю., Виницкий, Д. А., Попков, А. Е. (2022). Агрессия в иммерсивной виртуальной среде: поведенческие стратегии подростков и эффект свидетеля. *Сибирский психологический журнал*, 86, 26–47. doi: 10.17223/17267080/86/2
- Сорокин, Ю. А. (1988). *Этнопсихоллингвистика*. М.: Наука.
- Тончева, А. В. (2012). Диагностика киберкоммуникативной зависимости. *Вестник евразийской науки*, 4(13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-kiberkom-munikativnoy-zavisimosti>
- Фетисова, Т. А. (2018). Агрессивное поведение в Интернет-коммуникации. *Вестник культурологии*, 4(87), 185–197.
- Шмаков, А. А. (2015). Речевые тактики девиантного коммуникативного поведения пользователей сети Интернет. *Экология языка и коммуникативная практика*, 1, 293–305.
- Юдеева, Т. В. (2022). Мотивация деструктивного коммуникативного поведения подростков в социальных сетях. *Международный научно-исследовательский журнал*, 2(116), 178–182. doi: 10.23670/IRJ.2022.116.2.066

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

Поступила в редакцию 21.09.2023 г.; повторно 17.12.2023 г.; принята 01.03.2024 г.

Щелин Игорь Владимирович – доцент кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии Томского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент.

E-mail: igor.shchelin@mail.ru

Петроченко Ирина Алексеевна – аспирант кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии Томского государственного университета.

E-mail: Irina-Petrochenko22@yandex.ru

For citation: Shchelin, I. V., Petrochenko, I. A. (2024). Cognitive, Behavioural and Emotional Components of Adolescents' Communicative Behaviour in Information Space. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 91, 81–98. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/91/5

Cognitive, Behavioural and Emotional Components of Adolescents' Communicative Behaviour in Information Space

I.V. Shchelin¹, I.A. Petrochenko¹

¹ Tomsk State University, 36, Lenina Ave., Tomsk, 63450, Russian Federation

Abstract

The relevance of the study is due to the fact that the expansion of information and communication opportunities in the Internet space leads to the emergence of content offering dangerous and unverified information. The spread of such phenomena as cyberbullying and

trolling, which have a destructive impact on the emotional, cognitive and behavioral sphere of online communication participants, is evident of negative communicative actions of users and raises a problem of ensuring safe communication on the Internet.

The purpose of the study is identification and description of specific features of cognitive, behavioral and emotional components of communicative activity of adolescents with different levels of cybercommunication addiction in the information space. The sample of the study conducted in April-May 2023 included 89 persons aged 14-16. All of the respondents are 8th and 9th-year students of secondary public school and are characterized by different levels of involvement in cyber communicative activities – about 17% of the adolescents are often continuously “online” for more than 2 hours a day, 25% – very often, 29% – always.

Research methods: questionnaire “Diagnostics of cyber communicative addiction” (A.V. Toncheva), questionnaire “Cognitive mechanisms of communicative behavior in the Internet space” (I.S. Luchinkina), questionnaire “Personality orientation in the Internet space” (R.I. Zekeryaev), questionnaire “Typology of cyber aggression” (S.S. Antipina), “General scale of problem-plagued use of the Internet” (A.A. Gerasimova, A.B. Kholmogorova). These methods of mathematical statistics were used: Kruskal–Wallis H test, frequency analysis.

The **following results** were obtained: the cognitive component of communicative behavior of adolescents with high level of communicative addiction is characterized by such cognitive mechanisms as “Dichotomous thinking”, “Catastrophising”, “Devaluation of the positive”, “Emotional justification”, “Mindreading”, and “Due-doing”. The behavioral component of their communicative behavior is characterized by the propensity for cyberbullying and trolling as well as a higher level of manifesting asocial behavior on the Internet in general. The emotional component of communicative behavior includes manifestations of retaliatory and proactive aggression.

Keywords: communicative behavior; Internet communication; communication elements; destructive communication; cybercommunication addiction; adolescence; cognitive mechanisms; affective attitudes; behavioral motives

References

- Antipina, S. S. (2021). Oprosnik “Tipologiya kiberagressii”: struktura i pervichnye psikhometricheskie kharakteristiki [Questionnaire “Typology of cyber aggression”: Structure and primary psychometric characteristics]. *SibSkript*, 23(1), 113–122. doi: 10.21603/2078-8975-2021-23-1-113-122
- Arestova, O. N., Babanin, L. N., & Boyskunskiy, A. E. (2006). Motivatsiya pol'zovateley Interneta [Motivation of Internet users]. In A. E. Voyskunskiy (Ed.), *Gumanitarnye issledovaniya v Internete* [Humanities Research Online] (pp. 55–76). Moscow: Mozhaysk-Terra.
- Baranov, A. A. (2015). Kiberbulling – novaya forma ugrozy bezopasnosti lichnosti podrostka [Cyberbullying is a new form of threat to a teenager’s personal safety]. *Vestnik Baltiyskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*, 11, 62–66.
- Beck, A.T., & Freeman, A. (2003). *Cognitive therapy of personality disorders*. New York: Guilford Press.
- Bochaver, A. A., & Kholmov, K. D. (2014). Kiberbulling: travlya v prostranstve sovremennykh tekhnologiy [Cyberbullying: bullying in the space of modern technologies]. *Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki – Journal of the Higher School of Economics*, 11(3), 177–191.
- Donath, J. S. (1999, August). Identity and deception in the virtual community. In P. Kollock, & M. Smith (Eds.), *Communities in Cyberspace* (pp. 29–59). London: Routledge.
- Elyakov, A. D. (2010). Defitsit i izbytok informatsii v sovremennom sotsiume [Deficit and excess of information in modern society]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 12(130), 107–114.
- Fetisova, T. A. (2018). Agressivnoe povedenie v Internet-kommunikatsii [Aggressive behavior in Internet communications]. *Vestnik kul'turologii*, 4(87), 185–197.

- Gerasimova, A. A., & Kholmogorova, A. B. (2018). Obshchaya shkala problemnogo ispol'zovaniya interneta: aprobatsiya i validizatsiya v rossiyskoy vyborke tret'ey versii oprosnika [General scale of problematic Internet use: testing and validation of the third version of the questionnaire in a Russian sample]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 26(3), 56–79. doi: 10.17759/cpp.2018260304
- Griffiths, M. D., Pontes, M. H., & Szabo, A. (2016). The impact of Internet-based specific activities on the perceptions of Internet addiction, quality of life, and excessive usage: A cross-sectional study. *Addictive Behaviors Reports*, 1, 19–25. doi: 10.1016/j.abrep.2015.03.002.
- Heirman, W., & Walrave, M. (2008). Assessing concerns and issues about the mediation of technology in cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2(2). <https://cyberpsychology.eu/article/view/4214/3256>.
- Ismailova, N. P., & Kurbanova, Z. S. (2019). Psikhologicheskie aspekty agressivnogo povedeniya podrostkov v informatsionnom prostranstve [Psychological aspects of aggressive behavior of adolescents in the information space]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 7(1). <https://mir-nauki.com/PDF/29PSMN119.pdf>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and metaanalysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. doi: 10.1037/a0035618.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2011). *Cyberbullying: Bullying in the digital age*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Levashok, V. K., & Grebnyuk, O. V. (2022). Aktual'nye izmeneniya sotsial'nykh setey i tsifrovoy sredy v period spetsial'noy voennoy operatsii na Ukraine [Current changes in social networks and the digital environment during the special military operation in Ukraine]. *Sotsial'nye i gumanitarnye znaniya*, 2(30), 204–213. doi: 10.18255/2412-6519-2022-2-204-213
- Luchinkina, A. I., Yudeeva, T. V., & Ushakova, V. R. (2015). *Informatsionno-psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti v Internet-prostranstve* [Information and psychological security of the individual in the Internet space]. Simferopol': DIAYPI.
- Luchinkina, A. I., Zhikhareva, L. V., Luchinkina, I. S., Grebnyuk, A. A., & Yudeeva, T. V. (2022). Osobennosti setevoy agressii internet-aktivnoy molodezhi [Features of online aggression among Internet-active youth]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser. Psikhologicheskie nauki*, 3, 21–35. doi: 10.18384/2310-7235-2022-3-21-35
- Luchinkina, I. S. (2018a). Kognitivnye mekhanizmy kommunikativnogo povedeniya v internet-prostranstve [Cognitive mechanisms of communicative behavior in the Internet space]. *Nauchnyy rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*, 4(3), 56–70.
- Luchinkina, I. S. (2018b). Osobennosti kommunikativnogo povedeniya lichnosti v internet-prostranstve [The person's communicative behavior in the Internet space]. *Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta. Ser. Pedagogika. Psikhologiya*, 4(14), 92–98.
- Mazurchuk, E. O., & Mazurchuk, N. I. (2020). Deviantnoe povedenie molodezhi v virtual'nom prostranstve: kiberbullying [Deviant behavior of young people in the virtual space: cyberbullying]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 6, 224–229. doi: 10.26170/po20-06-26
- Melnikova, A. Yu. (2018). Trolling kak novaya forma ostraneniya v molodezhnoy kul'ture [Trolling as a new form of defamiliarization in youth culture]. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie*, 1(27), 49–59.
- Mogilevskaya, G. I., Babaeva, A. M., & Chumakov V. E. (2018). Kiberbullying kak forma onlayn-agressii v sovremennom obshchestve [Cyberbullying as a form of online aggression in modern society]. *Alleya nauki*, 2(10), 468–473.
- Palfrey, J., & Gasser, Urs. (2008). *Born Digital. Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York: Basic Books.

- Panumaporn, J., Hongsanguansri, S., Atsariyasing, W., & Kiatrungrit, K. (2020). Bystanders' behaviours and associated factors in cyberbullying. *General Psychiatry*, 33(3). doi: 10.1136/gpsych-2019-100187.
- Runions, K. C. (2013). Toward a conceptual model of motive and self-control in cyber-aggression: Rage, revenge, reward and recreation. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 751–771. doi: 10.1007/s10964-013-9936-2.
- Shmakov, A. A. (2015). Rechevye taktiki deviantnogo kommunikativnogo povedeniya pol'zovateley seti Internet [Speech tactics of deviant communicative behavior of Internet users]. *Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika*, 1, 293–305.
- Soldatova, G. U., Chigar'kova, S. V., Nikonova, E. Yu., Vinitskiy, D. A., & Popkov, A. E. (2022). Agressiya v immersivnoy virtual'noy srede: povedencheskie strategii podrostkov i effekt svidetelya [Aggression in an immersive virtual environment: Adolescent behavioral strategies and the bystander effect]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 86, 26–47. doi: 10.17223/17267080/86/2
- Sorokin, Yu. A. (1988). *Emopsikholingvistika* [Ethnopsycholinguistics]. Moscow: Nauka.
- Toncheva, A. V. (2012). Diagnostika kiberkommunikativnoy zavisimosti [Diagnosis of cybercommunication addiction]. *Vestnik evraziyskoy nauki*, 4(13). <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-kiberkom-munikativnoy-zavisimosti>
- Voyskunskiy, A. E., & Solodov, M. Yu. (2018). Poznanie i kommunikatsiya – vyzovy so-vremennosti [Cognition and communication are the challenges of our time]. *Filosofskie nauki*, 4, 114–132. doi: 10.30727/0235-1188-2018-4-114-132
- Willard, N. (2007). *Cyber bullying and cyberthreats: Responding to a challenge of online social cruelty, threats, and distress*. Champaign: Research Press.
- Yudeeva, T. V. (2022). Motivatsiya destruktivnogo kommunikativnogo povedeniya podrostkov v sotsial'nykh setyakh [Motivation for destructive communicative behavior of teenagers in social networks]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, 2(116), 178–182. doi: 10.23670/IRJ.2022.116.2.066
- Zekeryaev, R. I. (2022). Standartizatsiya oprosnika “Napravlennost' povedeniya lichnosti v internet-prostranstve” [Standardization of the questionnaire “Orientation of personal behavior in the Internet space”]. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Ser. Poznanie*, 3, 52–56. doi: 10.37882/2500-3682.2022.03.08

Received 21.09.2023; Revised 17.12.2023;
Accepted 01.03.2024

Igor V. Shchelin – Associate Professor of Tomsk State University, Faculty of Psychology, Department of General and Pedagogical Psychology. Cand. Sc. (Psychol.). Associate Professor.
E-mail: igor.shchelin@mail.ru

Irina A. Petrochenko – Postgraduate Student of Tomsk State University, Faculty of Psychology, Department of General and Pedagogical Psychology.
E-mail: Irina-Petrochenko22@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923.2

ЧЕТЫРЕХКОМПОНЕНТНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА: РЕЗУЛЬТАТЫ ВИДЕОНАБЛЮДЕНИЯ¹

Т.В. Шинина¹, И.Г. Морозова², Т.Л. Нгуэн³

¹ *Московский государственный психолого-педагогический университет, Россия, 127051, Москва, ул. Сретенка, 29*

² *Автономная некоммерческая организация Научно-практическая лаборатория «Психологические инструменты», Россия, 117587, Москва, Варшавское шоссе, 125 Д, корп. 2, оф. 338*

³ *Национальный педагогический колледж Нячанга, Вьетнам, 625080, Нячанг, ул. Донг Де*

Резюме

Представлено лонгитюдное исследование качества социально-эмоционального контакта в процессе взаимодействия со значимым взрослым в раннем возрасте. Цель исследования – изучение коммуникативных сигналов ребенка при взаимодействии со значимым взрослым и разработка модели развития личности ребенка в разрезе четырех макросистем. Представлены результаты исследования, проведенного на выборке 50 диад (мать–ребенок) с детьми 9–12 месяцев ($M = 10,04$; $SD = 0,45$). Исследование включало анализ видеопротоколов, закодированных в программе Observer-XT 15. Использовались методика оценки детско-родительского взаимодействия Evaluation of Child-Parent Interaction (ЕСPI-2) и шкала «Коммуникативных сигналов ребенка» в процессе спонтанной игры со значимым взрослым. Для выделения четырех когнитивных подсистем теории личности Ю. Куля использовались метод главных компонент, метод вращения – варимакс с нормализацией Кайзера; кумулятивный процент дисперсии – 70,342%. В основе регуляции поведения, мотивации и эмоций лежат четыре когнитивных подсистемы, и человек рассматривается как совокупность этих взаимодействующих подсистем, регулируемых на разных уровнях. На основании полученных результатов выделено 4 типа: «Спонтанный», «Отвергающий», «Сосредоточенный», «Чувствующий», и 6 стратегий поведения ребенка раннего возраста: стратегия анализа, стратегия изучения, стратегия отчуждения, стратегия взаимодействия, стратегия разведывания и стратегия отвержения. Когнитивные подсистемы верхнего уровня, так же как и когнитивные подсистемы нижнего уровня, сочетают по одному типу поведения, но, являясь более сложными когнитивными образованиями, характеризуются разными стратегиями. При этом в случае «Сосредоточенного типа» обе стратегии взаимодополняют друг друга, а в случае «Чувствующего типа» поведенческие стратегии являются полярными. Было выявлено определение аффективной активации подсистем у детей раннего возраста, где сильные

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-513-92001.

позитивные аффекты А+ активируют интуитивное поведение; подавленные позитивные аффекты А(+) активируют интеллект и память на намерения; сильные негативные аффекты А– определяют концентрацию восприятия на деталях, ошибках; подавленные негативные аффекты А(–) дают возможность сделать мультиобзор своего опыта.

Ключевые слова: модель Куля; наблюдение; ранний возраст; общение; воспитание; родительство; исследовательская активность; детско-родительское взаимодействие; видеоанализ; Observer XT-15

Введение

Трансформация современного детства является в настоящее время областью изучения психологов, нейробиологов, социологов, антропологов, педагогов, исследователей детской субкультуры и т.д. (Shaw et al., 2019). В среде этого междисциплинарного дискурса сформировалась система методологических координат, позволяющая представить модели личности в растяжке однофакторности и многофакторности, доминантности и вариативности, стабильности и транзитивности (Гусельцева, Асмолов, 2020).

Акцентированность родительства на сфере раннего развития младенцев и детей раннего возраста побуждает нас сегодня пересматривать и осмысливать модели развития личности, сложившиеся в психологии и педагогике XX в. (Карабанова, 2019; Madigan et al., 2019). Возникает потребность в фиксации новых феноменов детства и в изучении влияния родителей и значимых взрослых на становление и развитие детских талантов с гарантированным выходом на родительские ожидания (инвестиции) с дальнейшим успешным вхождением детей во взрослую жизнь. Большинство подобных исследований (Веракса, 2018; Токарская, 2019; Мухамедрахимов, Кагарманов, 2022; Black et al., 2017) сосредоточено на вопросах поиска предикторов личностной успешности, факторов успеха и моделей успеха в той или иной культуре (Kochanska, Boldt, Goffin, 2019). Именно фокус на раннем детстве создает необходимые горизонты исследования для панорамного видения развития личности и для интеграции накопленных результатов исследований в современных условиях (Андреева, Лисичкина, 2019; Смирнова, 2019; Sanders, Turner, Metzler, 2019).

С самого рождения ребенок проявляет инициативу в адрес значимого взрослого, постоянно сигнализируя тем или иным способом о своих потребностях и запрашивая помощь в их удовлетворении. Ребенку для формирования личностной идентичности необходим человек, способный принимать и понимать его сигналы, отвечать на них (Boldt, Goffin, Kochanska, 2020). Большинство разработанных диагностических методик развития ребенка раннего возраста направлено на оценку сформированности тех или иных навыков, основано на субъективной оценке родителя (значимого взрослого) и, как правило, построено по типу шкалы. В зарубежной психологии диагностика уровня развития также опирается на успешность выполнения нормативного задания или на обнаружение той или иной способности (Dunst, 2017; Lin, Li, Yang, 2019)

Научная новизна и теоретическая значимость исследования связаны с тем, что оценка влияния взаимодействия со взрослым на психическое развитие ребенка во многих странах строится вокруг изучения роли взрослого в построении взаимодействия с ребенком, а позиция ребенка, особенно на ранних стадиях развития, рассматривается как реактивная. При таком традиционном подходе ребенок не является активным субъектом взаимодействия со взрослым. По нашему мнению, принципиальным моментом взаимодействия со значимым взрослым является активно-действенная позиция ребенка. Исследования развития общения ребенка со взрослым показали, что для ребенка важна не только непосредственная забота со стороны взрослого, но партнерство по общению. Ребенок выстраивает картину мира на основе взаимопонимания с матерью или другими взрослыми, осуществляющими заботу о нем. Качество этих взаимоотношений оказывает серьезное влияние на развитие эмоционального фенотипа ребенка. В нашем исследовании мы анализируем реальный контакт ребенка и родителя и стремимся выделить стратегии развития личности ребенка, учитывая его потребности (Шинина, Митина, 2022; Шинина, Морозова, Нгуен, 2022). Исследовательский вопрос, который нам особенно интересен: насколько применима модель развития личности Ю. Куля к периоду раннего детского возраста?

Мы опирались на две основные линии поведения ребенка раннего возраста, обусловленные возрастными особенностями: на коммуникативную и предметную деятельность. Первая направлена на общение со взрослым, вторая – на изучение предмета. Используемая нами система фиксации коммуникативных сигналов ребенка основывается на периодизации онтогенеза общения М.И. Лисиной (1982), которая позволяет рассмотреть специфические формы общения ребенка со взрослым в условиях новой социальной ситуации развития современных детей. При исследовании взаимодействия значимого взрослого с ребенком поведение ребенка кодировалось с использованием Шкалы коммуникативных сигналов ребенка раннего возраста (Шинина, Митина, 2022). Для исследования коммуникативных сигналов «ребенок–предмет» (РП) нами было разработано и предложено пять маркеров оценки самостоятельной исследовательской активности ребенка с предметом. Исследование коммуникативных сигналов «ребенок–предмет–взрослый» (РПВ) потребовало введения пяти маркеров оценки сигналов ребенка, отслеженных нами во взаимодействии ребенка со взрослым.

Разработанные поведенческие индикаторы коммуникативных сигналов ребенка были проанализированы через призму теории личности как совокупности взаимодействующих подсистем (Куль, Шторх, 2015; Митина, 2015; Kuhl, Fuhrmann, 1998; Kuhl, 2000; Kuhl, Koole, 2004; Kuhl, Kazen, Koole, 2006). В этой теории выделяются подсистемы двух уровней: нижний уровень – распознавание образов и интуитивный контроль поведения, верхний – рациональное мышление (память намерений) и целостное чувствование (расширенная память). Отношения между подсистемами двух уровней устанавливаются через положительные и отрицательные эмоции. Рассматриваются конструкты: контроль за действием, ориентация на дей-

ствие и ориентация на состояние, способность к самоуправлению. Показано, что контроль за действием относится к сфере эмоционально-волевой регуляции (рис. 1) (Васильев, Митина, Шапкин, 2011; Моросанова, Бондаренко, 2016).

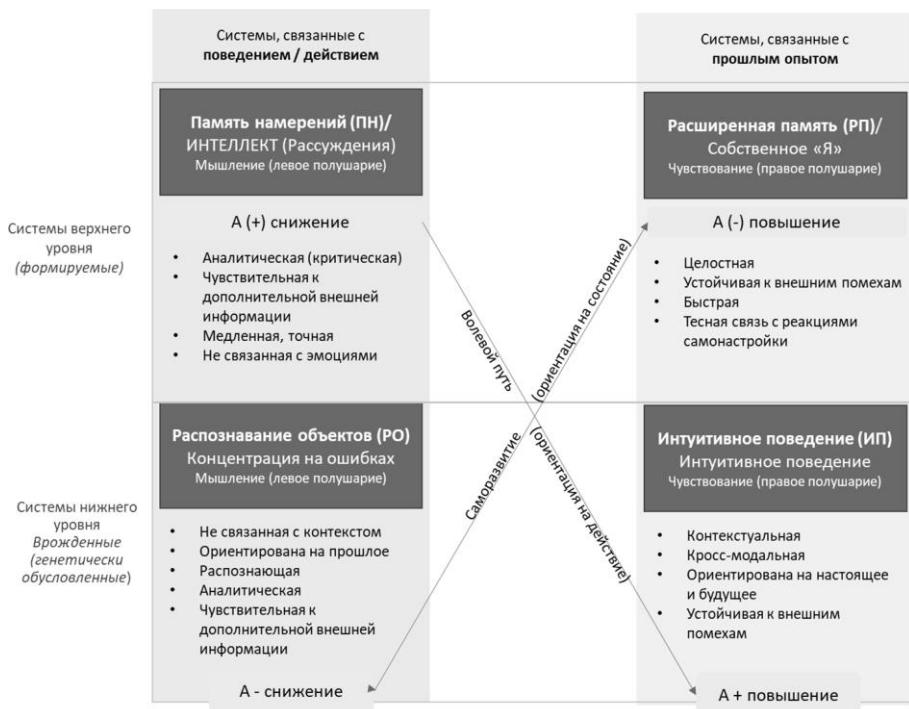


Рис. 1. Функциональные характеристики четырех когнитивных макросистем (Куль, Шторх, 2015, с. 18–19)

Ю. Куль предполагает, что в основе регуляции поведения, мотивации и эмоций лежит четыре когнитивных подсистемы, и рассматривает человека как совокупность этих взаимодействующих подсистем, регулируемых на разных уровнях (Kuhl, Fuhrmann, 1998; Kuhl, 2000; Kuhl, Koole, 2004; Kuhl et al., 2006).

Первая, интуитивная система, называемая «интуитивное поведение» (ИП), активизируется, когда человек чувствует себя расслабленно. Она отвечает за интуитивное принятие решений, гибкость, креативность, жизнестойкость, вовлеченность. Вторая подсистема называется «распознавание объектов» (РО) и активизируется, когда человек испытывает тревогу. Она фокусируется на актуальных потребностях, которые должны быть немедленно удовлетворены. Третья, аналитическая подсистема называется «память намерения» (ПН) и активизируется, когда люди ощущают уныние. Эта подсистема формирует планы, помогающие справиться со сложностями. Она реализует намерения и координирует действия в соответствии с планом. Четвертая подсистема,

«расширенная память» (РП), активизируется, когда поведение соответствует ценностям человека и сопровождается позитивными чувствами.

Ю. Куль отмечает, что взаимодействие подсистем происходит при переходе от низшего уровня к высшему: от уровня 1 к уровню 7, при формировании и проявлении первичных и вторичных реакций. При этом подсистемы нижнего уровня (РО и ИП) заданы генетически, а подсистемы высшего уровня формируются в процессе развития личности благодаря обучению и обогащению опыта. Последовательность взаимодействия подсистем представлена на в табл. 1.

Таблица 1

Схема функционального взаимодействия подсистем (Куль, Шторх, 2015, с. 24)

7-й уровень	Саморегуляция	Вторичная реакция
6-й уровень	ПН РП	Подсистемы высшего уровня
5-й уровень	Мотивы	Потребности / реализации мотивов
4-й уровень	Развитие–регрессия	Виды коппинга Индивидуальные стили («предпочитаемые» стереотипы поведения)
3-й уровень	Аффект Позитивное ИП Негативное РО	Научение и коппинг Побуждение / наказание Энергия
2-й уровень	Темперамент	
1-й уровень	РО ИП	Подсистемы низкого уровня (заданы на генетическом уровне)

От индивидуального опыта зависят навыки самоуправления (7-й уровень) (Куль, Шторх, 2015). Локализуются эти навыки в лобной доле головного мозга и префронтальной коре – эти отделы задействованы в раннем опыте межличностного взаимодействия. Формирование навыков самоуправления происходит приблизительно по достижении ранней взрослости (20–21 год), далее они могут развиваться на протяжении жизни.

В раннем детстве закладываются основы психического здоровья ребенка. В этот период скорость развития мозга является наивысшей, положительные и отрицательные переживания оказывают наибольшее влияние. Именно через эмоциональные переживания ребенок расширяет свой исследовательский опыт, приобретает навык справляться со стрессовыми ситуациями и действовать в сложных жизненных условиях. Также опыт переживания разных эмоций закаляет иммунную систему и обеспечивает «поисковое поведение» ребенка: оно становится возможным благодаря урегулированию уровня гормона стресса кортизола, что, в свою очередь, позволяет быть задействованными и работать, взаимно дополняя друг друга, двум системам мозга – ретикулярной активации «кортикальная бдительность» и лимбической активации «эмоциональные реакции». Важная роль в социально-эмоциональном развитии ребенка принадлежит значимому взрослому: он отвечает за жизненный нарратив ребенка и определяет качество его эмоциональных переживаний, что непосредственно отражается на формировании поисково-исследовательского поведения ребенка.

Методы

В исследовании (N = 50) участвовали пары «мать–ребенок», возраст детей – от 9 до 12 месяцев (M = 10,04; SD = 0,45), 62% детей – девочки. Видеофиксация осуществлялась в домашних условиях у испытуемых. Участие в исследовании не предполагало вознаграждения. С родителями заключалось этическое соглашение.

В процессе спонтанной игры ребенка со значимым взрослым использовались методика оценки детско-родительского взаимодействия «Evaluation of Child-Parent Interaction» (ЕСPI-2; Галасюк, Шинина, 2019) и шкала «Коммуникативных сигналов ребенка». В процессе исследования родителям давалась следующая инструкция: «Поиграйте со своим ребенком так, как вы обычно играете дома». Затем 15 минут детско-родительского взаимодействия записывалось на камеру, что обеспечивало возможность анализировать видео-кейс, отмечая микродействия ребенка. При кодировке коммуникативной деятельности мы отмечали инициативные акты и ответные действия в адрес предмета и в адрес взрослого, выраженные коммуникативными сигналами как средствами общения. При изучении коммуникативных сигналов «ребенок–предмет (П)» мы применили пять индикаторов оценки самостоятельной исследовательской активности ребенка с предметом (Шинина, Митина, 2022; Шинина, Морозова, Нгуэн, 2022).

Коммуникативные сигналы «ребенок–взрослый (В)» исследовались с помощью пяти индикаторов оценки сигналов ребенка, используемых им в общении со взрослым. У каждого индикатора оценки самостоятельной исследовательской активности ребенка с предметом, а также сигналов ребенка, направленных на взаимодействие со взрослым, есть положительное и отрицательное значения, соответствующие его содержательным характеристикам. Составить целостную картину поведения ребенка при взаимодействии с родителем стало возможно благодаря программному обеспечению The Observer XT-15: оно позволяет визуализировать частоту и длительность каждого индикатора коммуникативных сигналов ребенка, определять средний и общий показатели длительности, а также количественные характеристики каждого индикатора. В протокол оценки индикаторов коммуникативных сигналов ребенка входят: а) составление схемы кодирования; б) статистический анализ; в) рейтинговый анализ достоверности, проводимый между несколькими наблюдателями в одном проекте; г) ввод данных.

Данные обрабатывались в программе IBM SPSS Statistics 26.0. Были использованы методы математической обработки эмпирических данных: ковариационный, корреляционный, дисперсионный и факторный анализ.

Полученные данные

Количественная и качественная информация о поведении ребенка на отдельных временных отрезках была получена в результате проведения

анализа дискретных по времени данных в процессе общего анализа эмпирических данных, полученных с помощью измерительных процедур для фиксации изменений в течение исследования (табл. 2, 3).

Таблица 2

Полная объясненная дисперсия

Компоненты	Начальные собственные значения			Суммы квадратов нагрузок извлечения			Суммы квадратов нагрузок вращения		
	Итого	% дисперсии	Кумулятивный %	Итого	% дисперсии	Кумулятивный %	Итого	% дисперсии	Кумулятивный %
1	4,380	23,052	23,052	4,380	23,052	23,052	3,146	16,557	16,557
2	2,465	12,972	36,024	2,465	12,972	36,024	2,893	15,225	31,782
3	2,118	11,145	47,169	2,118	11,145	47,169	2,179	11,469	43,251
4	1,823	9,596	56,766	1,823	9,596	56,766	2,131	11,218	54,469
5	1,306	6,872	63,637	1,306	6,872	63,637	1,702	8,956	63,424
6	1,274	6,705	70,342	1,274	6,705	70,342	1,314	6,918	70,342
7	0,981	5,165	75,507						
8	0,956	5,033	80,541						
9	0,901	4,742	85,283						
10	0,657	3,456	88,738						
11	0,559	2,942	91,680						
12	0,391	2,058	93,738						
13	0,361	1,898	95,636						
14	0,276	1,451	97,086						
15	0,218	1,147	98,233						
16	0,142	0,747	98,981						
17	0,113	0,594	99,575						
18	0,065	0,343	99,918						
19	0,016	0,082	100,000						

Примечание. Полужирным шрифтом выделены факторы с собственными значениями $K1 \geq 1$

Таблица 3

Матрица повернутых компонент

	Компоненты					
	1. «Сосредоточенный тип» / стратегия анализа	2. «Чувствующий тип» / стратегия отчуждения	3. «Чувствующий тип» / стратегия взаимодействия	4. «Спонтанный тип» / стратегия разведывания	5. «Сосредоточенный тип» / стратегия изучения	6. «Отвергающий тип» / стратегия отвержения
П2	0,840	-0,125	0,123	0,066	0,330	0,010
П4	0,823	-0,043	0,122	0,164	-0,062	0,083
П3	0,706	-0,208	-0,064	-0,232	0,385	-0,097
В3	-0,584	0,193	0,096	0,288	0,197	-0,180
П5	0,569	-0,017	0,021	-0,212	0,037	-0,088
В10	-0,093	0,974	-0,040	0,048	-0,003	0,010
В9	-0,085	0,969	0,049	0,033	-0,085	-0,013
В8	-0,148	0,890	-0,138	0,090	0,171	0,009
В2	0,016	0,078	0,828	-0,230	-0,049	-0,106

	Компоненты					
	1. «Сосредоточенный тип» / стратегия анализа	2. «Чувствующий тип» / стратегия отчуждения	3. «Чувствующий тип» / стратегия взаимодействия	4. «Спонтанный тип» / стратегия разведывания	5. «Сосредоточенный тип» / стратегия изучения	6. «Отвергающий тип» / стратегия отвержения
B5	-0,111	-0,134	0,805	0,061	0,145	-0,023
B4	0,290	-0,038	0,740	0,134	-0,005	-0,100
B1	0,047	-0,004	0,235	0,777	0,262	0,192
П1	0,374	-0,159	0,164	-0,620	0,520	0,139
B6	-0,327	0,030	-0,178	0,589	-0,081	-0,284
П8	-0,206	0,159	-0,005	0,527	-0,387	0,396
П7	-0,360	-0,134	0,318	-0,438	-0,017	0,216
П6	-0,079	-0,137	-0,043	-0,073	-0,915	-0,037
П10	-0,130	-0,029	-0,050	0,101	-0,042	0,783
П9	0,143	0,020	-0,110	-0,111	0,076	0,531

Примечание. Полужирным шрифтом выделены корреляционные коэффициенты между переменными и факторами, имеющие наибольшее значение факторной нагрузки

Четыре когнитивные подсистемы теории личности Ю. Куля (Kuhl, 2000) мы выделили с помощью метода главных компонент и метода вращения – варимакс с нормализацией Кайзера. Полученные данные были классифицированы по величине факторных нагрузок; выделены значения, образующие факторы; вращение сошлось за 7 итераций; кумулятивный процент дисперсии – 70,342%. Все компоненты проявили стабильность во времени: для автокорреляционных динамических рядов характерны высокие значения коэффициентов корреляций.

Далее рассмотрим каждый компонент и охарактеризуем показатели факторной нагрузки.

Первый компонент – «Сосредоточенный тип» / стратегия анализа – отражает индикаторы, которые характеризуют самостоятельное изучение ребенком предмета (табл.4).

Таблица 4

**Факторные нагрузки индикаторов детско-родительского взаимодействия
«Сосредоточенный тип» / стратегия анализа**

Индикатор	Факторная нагрузка
<i>Положительные индикаторы</i>	
П2. Инициатива к предмету «+»	0,840
П4. Средства общения с предметом «+»	0,823
П3. Предметная деятельность «+»	0,706
П5. Эмоциональное переживание к предмету «+»	0,569
<i>Отрицательные индикаторы</i>	
В3. Чувствительность к взрослому «+»	-0,584

Интерпретация: Ребенок самостоятельно исследует предмет, стремится удовлетворить свою потребность действовать самостоятельно с предметом, проявляет интерес к анализу предмета. Ребенок проверяет свои исследова-

тельские способности, при этом создается стимул к саморазвитию, формированию исследовательской компетентности и стремлению узнать что-то новое. Ребенок интровертирован, может долго наблюдать за предметами. Рассматривает предметы с разных сторон. Он сосредоточен в моменте. Ориентирован на себя и на предмет. Позитивные эмоции снижены. Ребенку важно, чтобы его не отвлекали и не мешали ему делать то, что интересно. Поведенческие индикаторы по данному типу поведения могут свидетельствовать о том, что ребенок в процессе взаимодействия со значимым взрослым имеет возможность проявить свой собственный интерес к тем предметам, которые привлекают его внимание, исследовать предметы, включать репертуар вербальных и невербальных проявлений.

Второй компонент – «Чувствующий тип» / стратегия отчуждения – отражает индикаторы, которые характеризуют взаимодействие ребенка со взрослым (табл. 5).

Таблица 5

Факторные нагрузки индикаторов детско-родительского взаимодействия «Чувствующий тип» / стратегия отчуждения

Индикатор	Факторная нагрузка
<i>Положительные индикаторы</i>	
V10. Эмоциональные переживания к взрослому «←→»	0,974
V9. Средства общения к взрослому «←→»	0,969
V8. Чувствительность к взрослому «←→»	0,890

Интерпретация: Ребенок не ориентирован ни на взрослого, ни на предмет. Ребенок отказывается взаимодействовать с предметом, выбранным взрослым, эмоционально переживает и проявляет негативные реакции к взрослому. В процессе взаимодействия со взрослым может быть напуган, неуверен. Скупые эмоциональные реакции могут быть окрашены негативными переживаниями. При высоком негативном аффекте ребенок может проявлять агрессивность ко всему входящему, что не совпадает с ожиданиями. Данное поведение может помогать ребенку избегать негативных ситуаций.

Третий компонент – «Чувствующий тип» / стратегия взаимодействия – отражает индикаторы, которые характеризуют взаимодействие ребенка со взрослым (табл. 6).

Таблица 6

Факторные нагрузки индикаторов детско-родительского взаимодействия «Чувствующий тип» / стратегия взаимодействия

Индикатор	Факторная нагрузка
<i>Положительные индикаторы</i>	
V2. Инициатива к взрослому «+»	0,828
V5. Эмоциональные переживания к взрослому «+»	0,805
V4. Средства общения к взрослому «+»	0,740

Интерпретация: Действия ребенка являются авторскими, согласованными с его внутренним состоянием. Инициатива ребенка обусловлена его

активной субъектностью, наличием свободы выбора действий и возможности представить свои способы действия с предметом значимому взрослому. Ребенок находится в благоприятном эмоциональном состоянии, с интересом взаимодействует и с предметом, и со взрослым, открыт новым впечатлениям. Он экстравертирован, демонстрирует потребность во взаимодействии со взрослым, проявляет к нему инициативу и чувствительность, вовлекает в деятельность. Ребенок может самостоятельно инициировать выбор предмета, при этом проявляет чувствительность к выбору взрослого. Данное проявление гибкости может формировать адаптивное поведение в условиях неопределенности современного мира. Если взрослый предлагает предмет, который ребенку неинтересен, он готов поддержать инициативу взрослого. При условии, что взрослый находит предмет, с которым интересно играть ребенку, они совместно его исследуют.

Четвертый компонент – «Спонтанный тип» – отражает индикаторы, которые характеризуют поведение ребенка, когда он может проявлять инициативу к предмету, но быстро отвлекается от изучаемого предмета, переключает внимание, теряя концентрацию (табл. 7).

Таблица 7

Факторные нагрузки индикаторов детско-родительского взаимодействия «Спонтанный тип» / стратегия разведывания

Индикатор	Факторная нагрузка
<i>Положительные индикаторы</i>	
В1. Фокус внимания к взрослому «+»	0,777
В6. Фокус внимания к взрослому «-»	0,579
П8. Предметная деятельность «-»	0,527
<i>Отрицательные индикаторы</i>	
П1. Фокус внимания к предмету «+»	-0,620
П7. Инициатива к предмету «-»	-0,438

Интерпретация: Ребенок очень активный, переключает внимание с предмета на взрослого, может быстро терять концентрацию, спонтанные реакции отражают активность ребенка в пространстве. Функция контроля снижена. Ребенок хорошо ориентируется в пространстве, много двигается. Не находя интересующий предмет и не получая поддержки от взрослого, ребенок переключается на другой объект.

Пятый компонент – «Сосредоточенный тип» / стратегия изучения – отражает индикаторы, которые характеризуют самостоятельное изучение ребенком предмета (табл. 8).

Таблица 8

Факторные нагрузки индикаторов детско-родительского взаимодействия «Сосредоточенный тип» / стратегия изучения

Индикатор	Факторная нагрузка
<i>Положительные индикаторы</i>	
П6. Фокус внимания предмет «-»	-0,915

Интерпретация: Ребенок сконцентрирован на предмете, проявляет заинтересованность в изучении свойств предмета. Ребенок рассматривает предмет, наполняет свое восприятие новыми образами предмета, что создает свои эталоны и накапливает собственную память с возможностью дальнейшего анализа предметов.

Шестой компонент – «Отвергающий тип» / стратегия отвержения – отражает индикаторы, которые характеризуют поведение ребенка, когда он может эмоционально отреагировать свое состояние. Ребенок проявляет независимость, твердость, настойчивость, а также эмоциональную отчужденность от взрослого (табл. 9).

Таблица 9

**Факторные нагрузки индикаторов детско-родительского взаимодействия
«Отвергающий тип» / стратегия отвержения**

Индикатор	Факторная нагрузка
<i>Отрицательные индикаторы</i>	
П10. Эмоциональное переживание к предмету «←»	0,783
П9. Средства общения к предмету «←»	0,531

Интерпретация: Ребенок проявляет негативные эмоциональные переживания в адрес предмета, что может фиксировать трудности и ошибки в процессе распознавания объекта и при изучении деталей.

Обсуждение результатов

Исследования с применением видеонаблюдения были проанализированы с помощью инструмента мирового уровня The Observer XT, который позволяет визуализировать динамические характеристики поведения респондентов – частоту и длительность каждого маркера и коммуникативных сигналов ребенка, констатировать средний и общий показатели длительности, а также количественные характеристики каждого маркера и коммуникативных сигналов ребенка, что дает возможность получить целостную картину взаимодействия.

В нашем исследовании было выявлено, что уровень исследовательской активности ребенка достигает высоких значений в процессе взаимодействия с родителем, дающим ребенку возможность самому проявить интерес к предметам и игрушкам; если же ребенок в процессе взаимодействия не может проявить свой интерес и следует только за выбором взрослого, это ведет к снижению исследовательской активности и инициативности в проявлении своих потребностей. Результаты исследования позволяют говорить о научной новизне, которая состоит в изучении коммуникативных сигналов ребенка при взаимодействии со значимым взрослым и разработанной модели развития личности ребенка в разрезе четырех макросистем.

На основании теории Ю. Куля разработана модель развития личности ребенка, которая включает в себя анализ динамики коммуникативного поведения ребенка раннего возраста при взаимодействии со значимым взрослым в разрезе четырех макросистем, выделяемых Ю. Кулем (рис. 2).

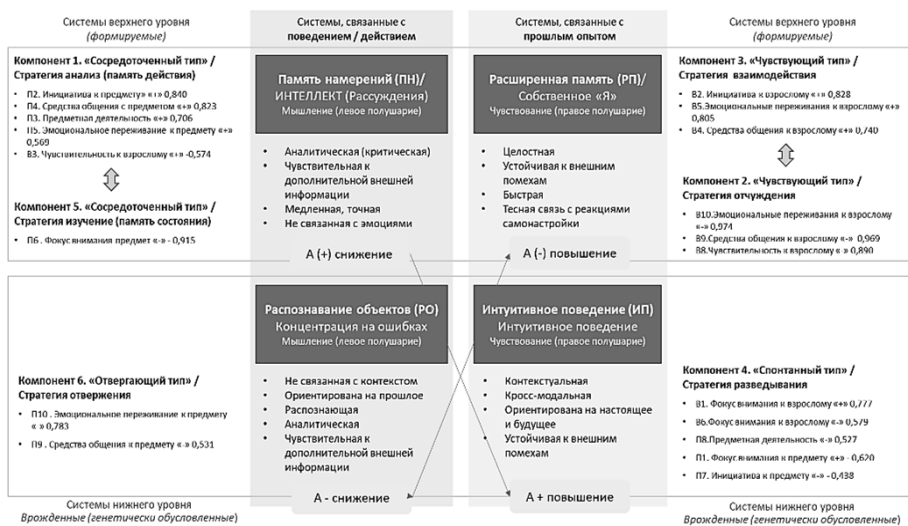


Рис. 2. Модель четырех когнитивных макросистем детей раннего возраста

По результатам проведенного исследования были выявлены следующие типы поведения детей раннего возраста:

1. «Сосредоточенный тип» / стратегия анализа.
2. «Сосредоточенный тип» / стратегия изучения.
3. «Чувствующий тип» / стратегия отчуждения.
4. «Чувствующий тип» / стратегия взаимодействия.
5. «Спонтанный тип» / стратегия разведывания.
6. «Отвергающий тип» / стратегия отвержения.

Выявленные типы соотносятся с выделенными Ю. Кулем когнитивными макросистемами следующим образом (см. рис. 2). Когнитивные макросистемы нижнего уровня соотносятся с одним из типов поведения:

1. Распознавание объектов (РО) соотносится с «Отвергающим типом» или стратегией отвержения.
2. Интуитивное поведение (ИП) соотносится со «Спонтанным типом» или стратегией разведывания.

Когнитивные макросистемы верхнего уровня, являясь более сложными когнитивными образованиями, также сочетают по одному типу поведения, но характеризуются разными стратегиями:

1. Память намерений (ПН) соотносится с «Сосредоточенным типом» или стратегией анализа и с «Сосредоточенным типом» или стратегией изучения.
2. Расширенная память (РП) соотносится с «Чувствующим типом» или стратегией взаимодействия и с «Чувствующим типом» или стратегией отчуждения.

При этом в случае «Сосредоточенного типа» стратегии взаимодополняют друг друга, а в случае «Чувствующего типа» поведенческие стратегии являются полярными.

Данный подход соотносится с положениями теории Ю. Куля (Kuhl, 2000; Куль, Шторх, 2015) об эмоциональных аффектах, которые влияют на все четыре макросистемы, при этом системы нижнего уровня (РО) и (ИП) характеризуются сильными аффектами (либо положительными А+, либо отрицательными А–), а системы верхнего уровня характеризуются процессом подавления сильных эмоций, т.е. происходит переход от сильного к подавленному аффекту в рамках одного полюса – от А+ к А(+) и от А– к А(–), что более энергозатратно.

Было обнаружено, что активизация подсистемы верхнего уровня – «Расширенная память» (РП) или «Собственное “Я”» – проявляется в процессе личностного кризиса уже в раннем возрасте. Дети испытывают тревогу, фокусируются на актуальных потребностях, которые должны быть немедленно удовлетворены в связи с расширением возможностей при овладении ходьбой, самостоятельным выбором интересующих объектов и появлением целого спектра запретов от родителей, что ведет к формированию личностной субъективации. Данные, полученные в результате исследования, подтверждают ранее сделанные выводы об успешном протекании кризиса одного года у детей, при котором характерно появление конструктивных новообразований и мотивирующих представлений: ребенок запоминает образы привлекательных предметов и мест и начинает к ним стремиться. Также наблюдаются новообразования в сфере моторики: растет интерес к окружающим предметам, появляется особое отношение к новому способу передвижения – ходьбе, которая становится для ребенка привлекательнее ползания (Василенко, Наталенко, 2021, с. 179–180). Личностный кризис является позитивным явлением в развитии ребенка. Он связан с личностными преобразованиями и самосознанием. Внешне можно фиксировать в основном негативные проявления кризиса: упрямство, настырность, обидчивость, недовольство, капризность, при этом происходят глубокие качественные изменения, которые позволяют ребенку осознавать свои личностные потребности и представлять их взрослым, что ведет к формированию личностной субъективации.

Общение со значимым взрослым позволяет формировать отношение ребенка к себе, другим людям, предметному миру. Именно общение позволяет стимулировать развитие познавательной активности, любознательности детей к окружающему миру. Можно обозначить палитру понятий: психическая активность, активность, познавательная активность, инициатива, любознательность, любопытство. Именно познавательная активность является важной характеристикой наличия действенной познавательной потребности, которая формирует мотивационно-потребностную сферу ребенка.

На основании полученных данных можно утверждать, что уровень исследовательской активности ребенка достигает высоких значений, если родитель в процессе взаимодействия предоставляет ребенку возможность самому проявить интерес к предметам и игрушкам. Если же ребенок в процессе игры лишен возможности следовать за своим интересом и огра-

ничен выбором взрослого, это ведет к снижению исследовательской активности и инициативности в проявлении своих потребностей.

Заключение

Самой важной характеристикой является активность человека, его субъектная позиция, выражающаяся в процессе общения через проявление инициативы к своему партнеру по коммуникации и в ответных реакциях на воздействия с его стороны. Фундаментальная роль общения сегодня, в эпоху тотальной цифровизации, приобретает новое значение для становления познавательной активности, инициативности ребенка в процессе взаимодействия со взрослым. Необходимо пересмотреть специфические формы общения ребенка со взрослым для определенной микрофазы социально-эмоционального развития с уточнением конкретных психических новообразований в условиях трансформации общества.

В исследовании получены следующие результаты:

1. Выделено шесть статистически значимых факторов развития личности ребенка при взаимодействии со взрослым в процессе спонтанной игры, которые, в свою очередь, задаются различными типами поведения ребенка. Можно говорить об устойчивости показателей-факторов. Все факторы стабильны во времени: шесть главных компонент дают 70,342% объясненной дисперсии, что свидетельствует об адекватности модели, характеризующей генезис личностного развития четырех когнитивных подсистем детей раннего возраста в соответствии с теорией Ю. Куля.

2. Выделено четыре типа поведения детей раннего возраста, соотносящихся с подсистемами развития личности на основании теории Куля:

- «Спонтанный тип»;
- «Отвергающий тип»;
- «Сосредоточенный тип»;
- «Чувствующий тип».

3. Выделено шесть стратегий поведения детей раннего возраста:

- «Сосредоточенный тип» / стратегия анализа;
- «Сосредоточенный тип» / стратегия изучения;
- «Чувствующий тип» / стратегия отчуждения;
- «Чувствующий тип» / стратегия взаимодействия;
- «Спонтанный тип» / стратегия разведывания;
- «Отвергающий тип» / стратегия отвержения.

4. Когнитивные подсистемы верхнего уровня, так же как и когнитивные подсистемы нижнего уровня, сочетают по одному типу поведения, но, являясь более сложными когнитивными образованиями, характеризуются разными стратегиями. При этом в случае «Сосредоточенного типа» обе стратегии взаимодополняют друг друга, а в случае «Чувствующего типа» поведенческие стратегии являются полярными.

5. Разработанная модель соотносится с положениями теории Ю. Куля об эмоциональных аффектах следующим образом: системы нижнего уров-

ня (РО) и (ИП) характеризуются сильными аффектами (либо положительными А+, либо отрицательными А–), а системы верхнего уровня характеризуются процессом подавления сильных эмоций, т.е. происходит переход от сильного к подавленному аффекту в рамках одного полюса – от А+ к А(+) и от А– к А(–), что позволяет прочертить дальнейшую исследовательскую линию в становлении и развитии личности детей раннего возраста.

6. Выявлено, что уровень исследовательской активности ребенка достигает высоких значений в процессе взаимодействия с родителем, дающим возможность ребенку самому проявить интерес к предметам и игрушкам; если же ребенок в процессе взаимодействия не может проявить свой интерес и следует только за выбором взрослого, это ведет к снижению исследовательской активности и инициативности в проявлении своих потребностей, что может оказывать дальнейшее влияние на формирование мотивационно-потребностной сферы.

Ограничения исследования. Ограничением данного исследования является оценка детско-родительского взаимодействия только с мамой ребенка. Мы рассматриваем возможность расширения выборки и включения в исследование других значимых взрослых (папа, бабушки, няни), которые также проводят с ребенком значительное время и, следовательно, оказывают влияние в раннем возрасте на становление личности ребенка и развитие его потенциала.

Возможные направления дальнейших исследований. Необходимо проведение дальнейших исследований взаимодействия значимых взрослых с детьми других возрастных периодов онтогенеза, а также с учетом дифференциации значимых взрослых по полу, социально-демографическим и кросс-культурным признакам семей. Также важно рассмотреть кросс-культурные особенности становления самостоятельности и активности ребенка на рубеже кризисного периода 3-летнего возраста. Это позволит детализировать основные новообразования онтогенеза личностного развития ребенка в процессе взаимодействия со значимым взрослым и выявить доминантные типы поведения детей раннего возраста, а также изучить влияние значимого взрослого на формирование ведущей (наиболее часто используемой) подсистемы.

Литература

- Андреева, А. Д., Лисичкина, А. Г. (2019). Культурная традиция обращения взрослых к ребенку раннего возраста как проекция образа детства. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 12(1), 15–23.
- Василенко, В. Е., Наталенко, Я. В. (2021). Проявления кризиса одного года в связи с характеристиками семейного взаимодействия. *Сибирский психологический журнал*, 80, 165–191. doi: 10.17223/17267080/80/9
- Васильев, И. А., Митина, О. В., Шапкин, С. А. (2011). Контроль за действием как составляющая личностного потенциала В кн.: *Личностный потенциал: структура и диагностика* (с. 330–359). М.: Смысл.
- Веракса, Н. Е. (2018). Детское развитие: две парадигмы. *Культурно-историческая психология*, 14(2), 102–108. doi:10.17759/chr.2018140211

- Галасюк, И. Н., Шинина, Т. В. (2019). *Семейная психология: методика «Оценка детско-родительского взаимодействия»*. 2-е изд. М.: Юрайт. (Профессиональная практика)
- Гусельцева, М. С., Асмолов, А. Г. (2020). Скрытое лидерство и разнообразие моделей успеха в современном обществе. *Поволжский педагогический поиск*, 2(32), 14–23.
- Карабанова, О.А. (2019) В поисках оптимального стиля родительского воспитания. *Национальный психологический журнал*, 3(35). 71–79.
- Куль, Ю., Шторх, М. (2015). *Сила собственного «Я»*. Семь психогимнастик для бессознательного. Харьков: Гуманитарный центр.
- Лисина, М. И. (1982). Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками. *Вопросы психологии*, 4, 18–35.
- Митина, О. В. (2015). Теория личности как взаимодействие систем. В кн. Ю. Куль, М. Шторх. *Сила собственного «Я»*. Семь психогимнастик для бессознательного (с. 7–35). Харьков: Гуманитарный центр.
- Моросанова, В. И., Бондаренко, И. Н. (2016). Общая способность к саморегуляции: операционализация феномена и экспериментальный подход к диагностике ее развития. *Вопросы психологии*, 2, 109–123.
- Мухамедрахимов, Р. Ж., Кагарманов, Е. А (2022). Анализ показателей модели психического у детей в биологических семьях и доме ребенка. *Сибирский психологический журнал*, 85, 144–161. doi: 10.17223/17267080/85/7
- Смирнова, Е. О. (2019). Специфика современного дошкольного детства. *Национальный психологический журнал*, 2(34), 25–32. doi: 10.11621/npj.2019.0205
- Токарская, Л. В. (2019). *Детско-родительское взаимодействие и развитие ребенка раннего возраста*. Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ.
- Шинина, Т. В., Митина, О. В. (2022). Шкала коммуникативных сигналов ребенка раннего возраста: оценка детско-родительского взаимодействия. *Культурно-историческая психология*, 18(1), 17–27. doi: 10.17759/chp.2022180102
- Шинина, Т. В., Морозова, И. Г., Нгуен, Т. Л. (2022). Становление самостоятельности ребенка раннего возраста: кросс-культурные аспекты. *Психологическая наука и образование*, 27(3), 50–64. doi: 10.17759/pse.2022270305

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

Поступила в редакцию 25.09.2021 г.; повторно 29.03.2023 г.;
принята 01.03.2024 г.

Шинина Татьяна Валерьевна – доцент кафедры нейро- и патопсихологии факультета клинической и специальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета, кандидат психологических наук.

E-mail: shininatv78@gmail.com

Морозова Инна Григорьевна – директор Автономной некоммерческой организации Научно-практической лаборатории «Психологические инструменты».

E-mail: inna.opinion@gmail.com

Нгуен Туйет Лан – ректор Национального педагогического колледжа Нячанга, Вьетнам.

E-mail: lannt06@gmail.com

For citation: Shinina, T. V., Morozova, I. G., Nguyen, L. T. (2024). Four-Component Model of a Child's Personality Development: Observation Results. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 91, 99–117. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/91/6

Four-Component Model of a Child's Personality Development: Observation Results¹

T.V. Shinina¹, I.G. Morozova², L.T. Nguyen³

¹ *Moscow State University of Psychology and Education, 29, Sretenka Str., Moscow, 127051, Russian Federation*

² *Russian State Social University, 4, bldg. 1, Wilhelm Pieck Str., Moscow, 129226, Russian Federation*

³ *Nha Trang – National College of Pedagogy, Dong De Str., Nha Trang, 625080, Vietnam*

Abstract

The article presents a longitudinal study of the quality of social and emotional contact in the process of interaction with a significant adult at an early age. The purpose of the study is to study the communicative signals of a child when interacting with a significant adult and to develop a model for the development of a child's personality in the context of four macrosystems.

The article presents the results of a study conducted on a sample of 50 pairs ("mother-child"), with children aged 9-12 months ($M=10.04$; $SD=0.45$). The study included the analysis of video protocols encoded in the Observer-XT 15 program. We used the Evaluation of child-parent interaction [ECPI-2 ed.] methodology for assessing child-parent interaction, the Child's Communication Signals scale in the process of spontaneous play with a significant adult.

To identify four cognitive subsystems of Yu. Kul's theory of personality, the method of principal components was used; rotation method – Varimax with Kaiser normalization; the cumulative percentage of variance is 70.342%. Yu. Kul suggests that four cognitive subsystems underlie the regulation of behavior, motivation and emotions, and considers a person as a combination of these interacting subsystems, regulated at different levels.

Based on the results obtained, 4 types were identified: "Spontaneous", "Rejecting", "Concentrated", "Feeling"; and 6 early childhood behavioral strategies: analysis strategy, learning strategy, alienation strategy, interaction strategy, exploration strategy, and rejection strategy. The cognitive subsystems of the upper level, as well as the cognitive subsystems of the lower level, combine one type of behavior, but, being more complex cognitive formations, they are characterized by different strategies. At the same time, in the case of the "Concentrated type", both strategies complement each other, and in the case of the "Feeling type", behavioral strategies are polar.

The definition of affective activation of subsystems in young children was revealed, where strong positive affects A + activate intuitive behavior; suppressed positive affects A (+) activate the intellect and memory for intentions; strong negative affects A- determine the concentration of perception on details, mistakes; suppressed negative affects A (-) make it possible to make a multi-review of one's experience.

Keywords: Kuhl's model; observation; early age; communication; upbringing; parenting; research activity; child-parent interaction; video analysis; Observer XT-15

References

- Andreeva, A. D., & Lisichkina, A. G. (2019). Kul'turnaya traditsiya obrashcheniya vzroslykh k rebenku rannego vozrasta kak proektsiya obraza detstva [The cultural tradition of adults addressing a young child as a projection of the image of childhood]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*, 12(1). 15–23.
- Black, M. M., Walker S.P., Fernald L.C. et al. (2017). Early childhood development coming of age: science through the life course. *Lancet*, 389. doi: 10.1016/S0140-6736(16)31389-7

¹ This study was supported by the grant from the Russian Science Foundation № 19-513-92001.

- Boldt, L. J., Goffin, K. C., & Kochanska, G. (2020). The significance of early parent-child attachment for emerging regulation: A longitudinal investigation of processes and mechanisms from toddler age to preadolescence. *Developmental Psychology*, 56(3), 431–443. doi: 10.1037/dev0000862
- Dunst, C. J. (2017). Research Foundations for Evidence-Informed Early Childhood Intervention Performance Checklists. *Education Sciences*, 7(4), 78. doi: 10.3390/educsci7040078
- Galasyuk, I. N., & Shinina, T. V. (2019). *Semeynaya psikhologiya: metodika "Otsenka detsko-roditel'skogo vzaimodeystviya"* [Family psychology: methodology "Evaluation of childparent interaction"]. 2nd ed. Moscow: Yurayt.
- Guseltseva, M. S., & Asmolov, A. G. (2020). Skrytoe liderstvo i raznoobrazie modeley uspekha v sovremennom obshchestve [Hidden leadership and diversity of success models in modern society]. *Povolzhskiy pedagogicheskiy poisk*, 2(32), 14–23.
- Karabanova, O.A. (2019) V poiskakh optimal'nogo stilya roditel'skogo vospitaniya [In search of the optimal parenting style]. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal*, 3(35), 71–79.
- Kochanska, G., Boldt, L. J., & Goffin, K. C. (2019). Early relational experience: A foundation for the unfolding dynamics of parent–child socialization. *Child Development Perspectives*, 13(1), 41–47. doi: 10.1111/cdep.12308
- Kuhl, J. (2000). The volitional basis of personality systems interaction theory: Applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 665–703. doi: 10.1016/s0883-0355(00)00045-8
- Kuhl, J., & Fuhrmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: The volitional components inventory. In J. Heckhausen & C. S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life span* (pp. 15–49). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527869.003>
- Kuhl, Ju., & Shtorh, M. (2015). *Sila sobstvennogo "Ya." Sem' psikhogimnastik dlya bessoznatel'nogo* [The power of one's own self. Seven psychogymnastics for the unconscious]. Kharkov: Gumanitarnyy tsentr.
- Kuhl, J., Kazén, M., & Koole, S. L. (2006). Putting self-regulation theory into practice: a user's manual. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 408–418.
- Kuhl, J., & Koole, S. L. (2004). Workings of the will: A functional approach. In T. Pyszczynski, J. Greenberg, S. Koole, & Sh. Solomon. *Handbook of Experimental Existential Psychology* (pp. 411–430). New York: Guilford Press.
- Lin, X., Li, H., & Yang, W. (2019). Bridging a Cultural Divide Between Play and Learning: Parental Ethnotheories of Young Children's Play and Their Instantiation in Contemporary China. *Early Education and Development*, 30(1), 82–97. doi: 10.1080/10409289.2018.1514846
- Lisina, M. I. (1982). Razvitie poznavatel'noy aktivnosti detey v khode obshcheniya so vzroslymi i sverstnikami [Development of cognitive activity of children in the course of communication with adults and peers]. *Voprosy psikhologii*, 4, 18–35.
- Madigan, S., Prime, H., Graham, S. A., Rodrigues, M., Anderson, N., Khoury, J., & Jenkins, J. M. (2019). Parenting behavior and child language: A meta-analysis. *Pediatrics*, 144(4). doi: 10.1542/peds.2018-3556
- Mitina, O. V. (2015). Teoriya lichnosti kak vzaimodeystvie system [Personality theory as interaction of systems]. In Ju. Kuhl, & M. Shtorh, *Sila sobstvennogo "Ya." Sem' psikhogimnastik dlya bessoznatel'nogo* [The power of one's own self. Seven psychogymnastics for the unconscious] (pp. 7–35). Kharkov: Gumanitarnyy tsentr.
- Morosanova, V. I., & Bondarenko, I. N. (2016). Obshchaya sposobnost' k samoregulyatsii: operatsionalizatsiya fenomena i eksperimental'nyy podkhod k diagnostike ee razvitiya [General ability for self-regulation: Operationalization of the phenomenon and an experimental approach to diagnosing its development]. *Voprosy psikhologii*, 2, 109–123.
- Mukhamedrakhimov, R. Z., & Kagarmanov, E. A (2022). Analysis of indicators of the mental model in children in biological families and the child's home. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 85, 144–161. doi: 10.17223/17267080/85/7

- Sanders, M. R., Turner, K. M., & Metzler, C. W. (2019). Applying self-regulation principles in the delivery of parenting interventions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22, 24–42. doi: 10.1007/s10567-019-00287-z
- Shaw, D. S., Galán, C. A., Lemery-Chalfant, K., Dishion, T. J., Elam, K. K., Wilson, M. N., & Gardner, F. (2019). Trajectories and predictors of children's early-starting conduct problems: Child, family, genetic, and intervention effects. *Development and Psychopathology*, 31(5), 1911–1921. doi: 10.1017/S0954579419000828
- Shinina, T. V., & Mitina, O. V. (2022) The scale of early childhood communication signals: Evaluation of child-parent interaction. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 18(1), 17–27. doi: 10.17759/chp.2022180102.
- Shinina, T. V., Morozova, I. G., & Nguen, T. L. (2022) Stanovlenie samostoyatel'nosti rebenka rannego vozrasta: kross-kul'turnye aspekty [The formation of independence of a young child: Cross-cultural aspects]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 27(3), 50–64. doi: 10.17759/pse.2022270305
- Smirnova, E.O. (2019). Spetsifika sovremennogo doskol'nogo detstva [The specifics of modern preschool childhood]. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal*, 2(34), 25–32. doi: 10.11621/npj.2019.0205
- Tokarskaya, L. V. (2019). *Detsko-roditel'skoe vzaimodeystvie i razvitie rebenka rannego vozrasta* [Child-Parent Interaction and Early Childhood Development]. Ekaterinburg: UMTs UPI.
- Vasilenko, V. E., & Natalenko, Ya. V. (2021). Proyavleniya krizisa odnogo goda v svyazi s kharakteristikami semeynogo vzaimodeystviya [Manifestations of the crisis of one year in connection with the characteristics of family interaction]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 80, 165–191. doi: 10.17223/17267080/80/9
- Vasiliev, I. A., Mitina, O. V., & Shapkin, S. A. (2011). Kontrol' za deystviem kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potentsiala [Control over action as a component of personal potential]. In D. A. Lenotiev (Ed.), *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* [Personal Potential: Structure and Diagnosis] (pp. 330–359). Moscow: Smysl.
- Veraksa, N. E. (2018). Detskoe razvitie: dve paradigmy [The child's development: Two paradigms]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 14(2), 102–108. doi: 10.17759/chp.2018140211

*Received 25.09.2021; Revised 29.03.2023;
Accepted 01.03.2024*

Tatyana V. Shinina – Associate Professor of the Department of Neuro and Pathopsychology of the Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: shininatv78@gmail.com

Inna G. Morozova – Director of the Scientific Practical Laboratory “Psychological Instruments” Autonomous Nonprofit Organization.

E-mail: inna.opinion@gmail.com

Lan T. Nguyen – Rector of the Nha Trang – National College of Pedagogy, Vietnam.

E-mail: lannt06@gmail.com

УДК 159.9.072

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ С ПОЗИЦИИ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н.В. Иванова¹, О.В. Суворова^{1,2}, Е.В. Минаева¹, Е.Е. Щербакова^{1,3}

¹ Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, Россия, 603600, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1

² Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия, 614990, Пермь, ул. Сибирская, 24

³ Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Россия, 603022, Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23

Резюме

Представлены результаты эмпирического исследования особенностей оценки родителями младших школьников психологической безопасности образовательной среды начальной школы, а именно: референтности, удовлетворенности образовательной средой и защищенности от различного психологического насилия во взаимодействиях в образовательной среде. Анализ зарубежных и отечественных публикаций позволил констатировать малую изученность проблемы, а также ее высокую актуальность в контекстах своевременного выявления психологических угроз и рисков для благоприятного личностного развития младших школьников и сохранения психологического здоровья детей, а также обеспечения субъектной позиции родителей в образовательной среде начальной школы и оценке ее качества. В исследовании приняли участие 625 родителей младших школьников, чьи дети обучаются в школах разного типа с первого по четвертый класс. Сбор эмпирических данных осуществлялся методом поперечных срезов. Диагностическим инструментарием являлся опросник для родителей И.А. Басовой «Психологическая безопасность образовательной среды школы» с внесенным нами дополнением в раздел «защищенность», которое позволило изучить защищенность родителей младших школьников в контактах друг с другом. Установлено, что существенная часть родителей младших школьников не имеет положительного отношения к образовательной среде на протяжении всего обучения детей в начальной школе (от 31 до 45%). Интегральная удовлетворенность родителей образовательной средой начальной школы и защищенность в ней соответствуют среднему уровню и имеют отрицательную динамику с первого по четвертый класс. Наименьшую защищенность родители младших школьников испытывают в контактах друг с другом (преобладающий уровень «ниже среднего»). Самая низкая родительская удовлетворенность зафиксирована по средовой характеристике «учет личных проблем и затруднений». В целом психологическая безопасность образовательной среды начальной школы с точки зрения большинства родителей обучающихся не является высокой. Итоги исследования подтверждают необходимость не только повышения качества образовательной среды начальной школы, но и специальной психолого-педагогической работы с родителями младших школьников по развитию их психологической культуры и навыков эффективного общения, дальнейшего изучения значимых психологических рисков во взаимодействии родителей младших школьников.

Ключевые слова: образовательная среда; психологическая безопасность; субъекты образования; родители школьников; младший школьник

Введение

Стремительные и кардинальные политические, социально-экономические изменения в стране и мире несут в себе многочисленные угрозы и риски для каждого человека и общества в целом и делают остроактуальной проблему обеспечения безопасности – как физической, так и психологической. Психологическая безопасность личности, группы и среды на современном этапе развития науки привлекает повышенное внимание исследователей в различных областях психологии.

Значительное количество зарубежных публикаций раскрывает проблематику психологической безопасности в рамках организационной психологии, психологии труда, социальной психологии в контексте эффективности бизнес-среды, производительности командной работы в профессиональных коллективах, оптимизации служебных межличностных коммуникаций, функционирования и развития субъекта профессиональной деятельности (Edmondson, 1999; Edmondson, Lei, 2014; Lyu, 2016; Dusenberry, Robinson, 2020; Park, Kim, 2021). Число исследований психологической безопасности в сфере образования (в образовательной среде) в работах западных авторов по педагогической психологии существенно ниже. Как подчеркивают А. Sher и соавт., изучение психологической безопасности преимущественно «проводится в таких секторах, как здравоохранение, производство... с очень небольшим вниманием к сектору образования» (Sher, Gul, Riaz, Naeem, 2019, p. 31). Также следует отметить, что в европейских и американских исследованиях школьной среды в первую очередь рассматривается физическая безопасность, и, по словам D. Roy (2019), очень важный аспект психологической безопасности часто игнорируется.

В отечественной психологии, напротив, в последние десятилетия существенное внимание уделяется психологической безопасности личности в образовании и психологической безопасности среды школы, вуза и других образовательных институтов. В настоящий момент российскими учеными выполнен значительный массив теоретико-прикладных исследований в данном проблемном поле, раскрывающих феноменологию понятий психологической безопасности личности и образовательной среды, структуру данных категорий, многофакторную детерминацию, подходы к их диагностике, сопровождению и обеспечению (Баева, Семикин, 2005; Ясвин, 2018; Гилемханова, Хусаинова, Башлай, 2021; Спартакян, Синякова, 2021; Кисляков, Шмелева, Кольчугина, Фан, 2022; Краснянская, Тылец, 2022; Петренко, Торикова, 2023 и др.). Убедительно доказано позитивное влияние психологической безопасности как интегративной средовой и личностной характеристики на психологическое здоровье участников образовательного процесса, личностное развитие и академическую успешность обучающихся, межличностные отношения субъектов образования (Суво-

рова, 2012; Зверева, 2017; Баева, Гаязова, Кондакова, Лактионова, 2021; Смык, Качимская, 2021 и др.), что подчеркивает значимость дальнейшего изучения психологической безопасности в сфере образования.

Однако следует констатировать, что преобладающее большинство работ отечественных авторов сфокусировано на образовательной среде высших учебных заведений, основной и средней школы (Дронова, 2020; Бадиев, 2021; Баева и др., 2021; Клепач, Худякова, Арпентьева, 2022; Трофимова, Кузьмина, 2022; Соколова, Бухтоярова, 2023; Якиманская, Молокостова, 2023). Исследования психологической безопасности образовательной среды начальной школы, закладывающей фундамент психологического здоровья, развития личности ребенка и успешности его дальнейшего обучения, дефицитны. Также необходимо подчеркнуть, что основное внимание авторов немногочисленных публикаций по проблематике психологической безопасности начального звена школы и его субъектов ориентировано на таких участников образовательных отношений, как младший школьник и учитель начальных классов, а привлечение родительской группы в данных исследованиях крайне ограничено. Между тем в федеральных государственных стандартах начального общего образования (ФГОС НОО) акцентируется необходимость обеспечения субъектности родителей младших школьников в организации, реализации и оценке качества образовательной среды.

Основываясь на анализе современной литературы, можно констатировать очевидное противоречие между признанием важности субъектной позиции родителей младших школьников в образовательной среде и их недостаточным привлечением к оценке и обеспечению качества этой среды, в частности такой ее важнейшей характеристики, как психологическая безопасность. Актуальность и крайне малая научная разработанность обозначенной проблемы обусловили цель нашего исследования – изучение особенностей оценки психологической безопасности образовательной школьной среды родителями младших школьников.

Для реализации поставленной цели были определены следующие задачи:

- проанализировать динамику оценки психологической безопасности образовательной среды с позиции родителей младших школьников за период обучения детей в начальном звене школы методом поперечных срезов;
- сравнить особенности оценки психологической безопасности образовательной среды родителями младших школьников с результатами исследований других авторов по родителям старшекласников;
- обосновать необходимые направления и формы работы с группой родителей младших школьников по оптимизации психологической безопасности образовательной среды начальной школы.

Обзор литературы

Одним из важнейших интегративных показателей качества образовательной среды в современной психолого-педагогической науке признана психологическая безопасность. В настоящий момент можно констатиро-

вать выраженную вариативность как в дефинициях самой образовательной среды, так и в экспликации категории «психологическая безопасность образовательной среды» в зарубежных и отечественных психологических публикациях (Баева, Семикин, 2005; Ясвин, 2018; Спартакян, Синякова, 2021; Edmondson, 1999; Yildirim, Yenipinar, 2017; Roy, 2019; Soares, Lopes, 2020).

Существенная часть европейских и американских исследователей проблематики психологической безопасности в сфере образования основывается на трактовке и подходе к измерению данного феномена, которые предложила профессор Гарвардской школы бизнеса А.С. Edmondson применительно к профессиональной среде, рабочему климату и командной эффективности в рамках организационной психологии. Согласно позиции ученого, психологическая безопасность выступает межличностным конструктом, базирующимся на взаимном уважении, обеспечивающим возможность откровенности, открытости, способствующим обмену знаниями и опытом в рабочем коллективе (Edmondson, 1999). Как подчеркивает исследователь, в психологически безопасной профессиональной среде сотрудники осознают, что, если они совершат ошибку или зададут некомпетентные вопросы, другие не будут относиться к ним негативно; при этом психологически безопасная среда не означает «домашнюю обстановку», в которой сотрудники являются близкими друзьями; она также не предполагает отсутствия проблемных ситуаций. А. Sher и соавт. отмечают, что именно работы А.С. Edmondson во многом способствовали популяризации интереса к теме психологической безопасности в сфере образовании в Америке и Европе (Sher et al., 2019).

Анализ публикаций в международных базах данных Scopus, Web of Science свидетельствует о том, что в последнее десятилетие проблема психологической безопасности образовательной школьной среды привлекла внимание ученых-психологов из крупнейших стран Азии – Индии, Китая, а также Турции, Пакистана (Lyu, 2016; Yildirim, Yenipinar, 2017; Roy, 2019; Shahid, Din, 2021; Bagga, 2022; Chen, Zheng, Jiang, 2022), Африки (Janik, Rothmann, 2016). При этом предметом исследований в большинстве указанных работ выступает психологическая безопасность педагогов, и авторы преимущественно апеллируют к интерпретации психологической безопасности и диагностическому инструментарию (опроснику) А.С. Edmondson. Взаимоотношения родителей школьников и образовательной среды в зарубежной психологии рассматриваются главным образом через категории вовлеченности, компетентности, самоэффективности; оценка родителями обучающихся психологической безопасности школьной среды не является предметом изучения.

В отечественной педагогической психологии, по нашему мнению, наиболее полно и точно сущность психологической безопасности образовательной среды, подходы к ее изучению, обеспечению и сопровождению определены в работах И. А. Баевой и ее научной школы (Баева, Семикин, 2005; Баева, 2006; Рещикова, 2017; Баева и др., 2021). Согласно дефиниции исследователя, под психологической безопасностью образовательной среды

понимается «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» (Баева, Семикин, 2005, с 12). С точки зрения И.А. Баевой, психологическая безопасность образовательной среды является сложным интегративным образованием и включает в себя в качестве составляющих отношение к образовательной среде, удовлетворенность значимыми характеристиками образовательной среды, защищенность во взаимодействии в образовательной среде.

На настоящий момент российскими авторами на базе теоретических положений И.А. Баевой выполнен целый ряд эмпирических исследований психологической безопасности среды различных типов образовательных учреждений: вузов, колледжей, школ, дошкольных учреждений, организаций дополнительного профессионального и детского образования. Анализ работ, посвященных психологической безопасности именно школьной среды, позволил констатировать выраженную диспропорцию: основная их часть ориентирована на среднюю и старшую школу, научные публикации по психологической безопасности среды начальной школы и ее субъектов немногочисленны (Зверева, 2017; Иванова, 2020; Королева, 2021; Kolchik, Zhikhareva, 2019). Между тем необходимо подчеркнуть, что младшие школьники обладают повышенной сензитивностью к воздействиям внешней среды, в том числе образовательной, и подвержены разнообразным психологическим угрозам и рискам: ограничению самостоятельности, игнорированию потребностей в сенсомоторной активности, особенностей нервной системы и эмоциональных переживаний ребенка со стороны педагога, неблагоприятным взаимоотношениям со сверстниками и многим другим (Зверева, 2017; Решикова, 2017; Королева, 2021; Minaeva, Ivanova, Suvorova, Sorokina, Akraeva, 2018; Ivanova, Sorokina, 2020). Последствия этих угроз неблагоприятны как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе: нежелание ходить в школу, возникновение внутриличностных конфликтов, формирование личностных черт агрессивного или тревожного типа, девиантное или аддиктивное поведение. Все перечисленное определяет важность своевременной оценки психологической безопасности образовательной среды начальной школы для профилактики негативных тенденций развития личности младшего школьника, сохранения его психологического здоровья.

Также следует констатировать, что внимание российских авторов в рассматриваемом нами проблемном поле главным образом сосредоточено на изучении психологической безопасности школы с позиции педагогов и детей; родительская оценка психологической составляющей безопасности школьной среды отражена в публикациях гораздо реже, а применительно к начальной школе практически отсутствует. В то же время в текстах федеральных государственных стандартов для всех ступеней школьного образования, в том числе начального, обозначена важность привлечения роди-

телей к активному участию в обеспечении качества образования и его оценке.

В масштабном исследовании И.В. Бадиева с привлечением большой выборки родителей обучающихся 7–11-х классов установлено, что удовлетворенность матерей и отцов старшеклассников школьной средой отрицательно коррелирует с агрессивностью родителей, а «чувство защищенности детей и их удовлетворенность школьной средой определяются не только характером взаимоотношений между учениками и педагогами в школе, но и характером взаимоотношений родителей со школой в целом» (Бадиев, 2021, с. 724). Установленный факт подчеркивает значимость изучения особенностей отношения родительской группы к школьной образовательной среде: удовлетворенности ведущими характеристиками образовательной среды, защищенности во взаимодействиях.

В ряде отечественных исследований приводятся противоречащие друг другу эмпирические данные относительно родительских оценок психологической безопасности школьной среды по сравнению с оценками учителей. В частности, в работе Е.И. Дроновой констатируется, что уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды у родителей школьников 13–15 лет статистически значимо ниже, чем у педагогов; причины такого расхождения исследователем не анализируются (Дронова, 2020). В публикации И.В. Вачкова и С.Н. Вачковой, напротив, выявлено, что родители учащихся (возраст детей не указан) «демонстрируют более высокую степень удовлетворенности психодидактическим компонентом образовательной среды, чем учителя» (Вачков, Вачкова, 2018, с. 48). Это, по мнению авторов, может быть связано с недостаточной осведомленностью родительской группы о содержании и процессе образования и в итоге приводит к недооценке родителями угроз психологическому здоровью детей в школе.

В эмпирическом исследовании Е.С. Слюсаревой, Н.Н. Мизиной, организованном в начальной школе, реализующей инклюзивное образование, с помощью кластерного анализа установлено, что наименьшие показатели удовлетворенности образовательной средой характерны для группы родителей младших школьников с нормотипичным развитием, в то время как наибольшую удовлетворенность продемонстрировали родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья (Слюсарева, Мизина, 2022). Данный факт авторы объясняют различной степенью субъектности указанных групп родителей в деятельности образовательного учреждения и подчеркивают, что «родители детей с ОВЗ в инклюзивном образовании являются активными участниками образовательного процесса» (Слюсарева, Мизина, 2022, с. 100).

В работе В.И. Рерке и И.С. Бубновой с участием 163 родителей обучающихся с 1-го по 11-й класс выявлено, что «число родителей с нейтральным отношением к образовательной среде школы к средним и старшим классам увеличивается», при этом показатель положительного отношения снижается (Рерке, Бубнова, 2016). Также авторы констатируют, что именно

в родительской группе по сравнению с педагогами и учащимися 5–11-х классов нейтральное и негативное отношение к образовательной среде школы выражено более значительно. Следует подчеркнуть, что данное исследование было выполнено на базе одной школы, в рамках одной образовательной среды, и экстраполировать выделенные особенности на более широкую популяцию родителей школьников не является корректным.

В целом проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволили выявить ряд ограничений в рассмотрении проблемы оценки родителями обучающихся психологической безопасности образовательной среды школы: недостаточность и фрагментарность исследований на выборках родителей младших школьников, локализация преимущественно в рамках одного образовательного учреждения; отсутствие данных о динамике родительских оценок психологической безопасности начальной школы, полученных на репрезентативных выборках в различных образовательных учреждениях. Все перечисленное подтверждает актуальность цели и задач нашей работы.

Материалы и методы

Теоретико-методологическую основу данного исследования составили системный, личностно-ориентированный и средовой подходы в психологической науке, концепция психологической безопасности образовательной среды И.А. Баевой.

Разделяя позицию, что основным источником информации о таком сложном интегративном феномене, как психологическая безопасность образовательной среды, выступают ее субъекты, для решения поставленных задач мы использовали субъектно-оценочный метод, а именно последнюю версию опросника И.А. Баевой для родителей обучающихся (Баева, 2006). Опросник имеет широкую апробацию, доказанные надежность и валидность. Методика состоит из трех содержательных блоков и позволяет оценить отношение родителей обучающихся к образовательной среде, т.е. изучить референтность школьной среды для родительской группы, а также удовлетворенность родителей значимыми характеристиками образовательной среды и защищенность во взаимодействии с разными субъектами в образовательной среде. Несомненными достоинствами опросника И.А. Баевой для родителей выступают умеренный объем вопросов и их доступная конструкция, однозначность интерпретации ответов и стандартизированная схема обработки данных. Однако мы сочли целесообразным и важным внести дополнение в такой раздел опросника, как «защищенность во взаимодействии в образовательной среде», и включить в него пункт, позволяющий изучить защищенность родителей младших школьников в контактах друг с другом (в оригинале опросника предусмотрен анализ взаимодействий родителей обучающихся только с педагогами и администрацией).

Для обеспечения репрезентативности родительской выборки опрос респондентов был организован на базе нескольких школ г. Нижнего Новго-

рода разного типа (две общеобразовательные школы, авторская академическая школа, лицей, две школы с углубленным изучением отдельных предметов), что позволило получить средние, типичные показатели оценки родителями психологической безопасности среды начальной школы в континууме различных образовательных условий.

Поскольку одной из задач нашего исследования является анализ динамики оценки психологической безопасности образовательной среды родителями младших школьников за период обучения детей в начальном звене школы, сбор эмпирических данных реализовывался методом поперечных срезов с привлечением отцов и матерей школьников с 1-го по 4-й класс. Диагностика осуществлялась во втором полугодии, в марте, когда у каждого из родителей уже сформировано отношение к образовательной среде на текущем году обучения ребенка в начальной школе.

В исследовании приняли участие 102 родителя первоклассников, 100 родителей второклассников, 105 родителей третьеклассников. Итоги опроса родителей четвероклассников использованы из материалов нашего предыдущего исследования, в котором были задействованы 318 матерей и отцов (Иванова, 2020). Сопоставимость результатов в группах разной численности обеспечивалась применением метрик описательных статистик, процентных показателей. Общая выборка родителей младших школьников составила 625 человек в возрасте от 27 до 59 лет (средний возраст 35 лет), из которых преобладающее большинство – матери (93,7%, 573 человека). Основная часть родителей младших школьников, включенных в состав респондентов, имеет высшее образование – 79,2% (495 человек).

Для статистической обработки результатов использовались прикладные программы MS Excel, SPSS Statistics 23.0; статистическая достоверность различий определялась с помощью критериев Хи-квадрат Пирсона и Краскелла–Уоллеса.

Результаты исследования

По итогам проведения опросника в родительской выборке были составлены сводные таблицы, демонстрирующие особенности оценки матерями и отцами младших школьников основных компонентов психологической безопасности образовательной среды. Результаты оценки родителями обучающихся с 1-й по 4-й класс собственного отношения к образовательной среде начальной школы (референтность среды) представлены в табл. 1.

Таблица 1

Отношение родителей младших школьников к образовательной среде (%)

Тип отношения к образовательной среде	Год обучения детей			
	1-й год	2-й год	3-й год	4-й год
Отрицательное	12,7	15	13,3	10,4
Нейтральное	18,7	27	31,5	34,9
Положительное	68,6	58	55,2	54,7
Итого	100	100	100	100

Из таблицы следует, что преобладающая часть родительской группы на каждом году обучения детей в начальной школе положительно относится к образовательной среде; в этом полученные нами данные согласуются с результатами немногочисленных эмпирических исследований других авторов, выполненных на выборках родителей старшеклассников или в смешанных группах (Рерке, Бубнова, 2016; Дронова, 2020). Однако в нашей работе респонденты из школ разного типа продемонстрировали более низкий процентный показатель положительного отношения к образовательной среде (от 68,6 до 54,7%) по сравнению с данными исследования Е.С. Слюсаревой и Н.Н. Мизиной (2021), выполненного на базе только одной начальной школы с инклюзивным образованием (88%).

Необходимо подчеркнуть, что наибольший процент положительного отношения к образовательной школьной среде характерен для родителей первоклассников, далее можно констатировать тенденцию к снижению этого показателя. Самая выраженная статистически значимая отрицательная динамика в отношении родителей к образовательной среде установлена между первым и вторым классами (при $p \leq 0,001$ по χ^2 -критерию Пирсона).

В целом полученные данные демонстрируют, что существенная часть родителей младших школьников на каждом году обучения детей не имеет положительного отношения к образовательной среде, в которую включен ребенок: 31,4% родителей первоклассников, 42% родителей второклассников, 44,8% родителей третьеклассников и 45,3% родителей четвероклассников, что является неблагоприятным показателем.

Результаты оценки родителями младших школьников своей удовлетворенности отдельными характеристиками школьной образовательной среды отражены в табл. 2.

Согласно полученным данным очень высокий уровень родительской удовлетворенности (интервал от 4,2 до 5) не обнаружен ни по одной характеристике образовательной среды на всех годах обучения детей в начальной школе. Больше всего показателей высокого уровня удовлетворенности (интервал от 3,4 до 4,1) продемонстрировали родители первоклассников, и в целом профиль их удовлетворенности средовыми характеристиками достаточно сбалансированный (показатели колеблются в рамках высокого и среднего уровней).

Необходимо отметить ярко выраженное статистически значимое снижение (при $p \leq 0,001$) родительской удовлетворенности такой характеристикой школьной среды, как «учет личных проблем и затруднений»: от среднего уровня в первом классе (интервал 2,6 до 3,3) к ниже среднего (интервал от 1,8 до 2,5 – выделено в табл. 2 серой заливкой) в других классах, что выступает негативным показателем. По характеристике «возможность обратиться за помощью» уровень родительской удовлетворенности также статистически значимо уменьшается после первого класса с высокого до среднего (при $p \leq 0,001$). Удовлетворенность родителей возможностью проявлять инициативу, активность в образовательной среде после среднего уровня в первых трех классах понижается в четвертом

классе до ниже среднего. Постепенное статистически значимое снижение родительской удовлетворенности от первого к четвертому классу выявлено по характеристике «взаимоотношения с учениками» (при $p \leq 0,001$). Неравномерная динамика обнаружена в показателях удовлетворенности родителей взаимоотношениями с педагогами: снижение с высокого уровня до среднего во втором классе и незначительное повышение в рамках среднего уровня в третьем и в четвертом классах. Достаточно стабильны на протяжении начальной школы показатели родительской удовлетворенности такой средовой характеристикой, как «сохранение личного достоинства» (несущественные колебания в интервале высокого уровня).

Таблица 2

Удовлетворенность родителей младших школьников значимыми характеристиками образовательной среды ($M \pm \sigma$)

Характеристики школьной среды	Показатели удовлетворенности характеристиками образовательной среды на разных годах обучения детей				Критерий Краскела–Уоллеса
	1-й год	2-й год	3-й год	4-й год	
Взаимоотношения с учителями	3,48 ± 0,50	2,88 ± 0,78	2,91 ± 0,85	3,18 ± 0,99	32,179***
Взаимоотношения с учениками	3,82 ± 0,45	3,56 ± 1,15	3,42 ± 0,76	3,35 ± 0,88	24,284***
Возможность высказать свою точку зрения	3,26 ± 0,79	3,24 ± 0,92	2,68 ± 0,82	2,72 ± 0,74	20,680***
Уважительное отношение к себе	3,34 ± 0,56	3,32 ± 0,92	3,24 ± 0,76	3,09 ± 0,82	9,528*
Сохранение личного достоинства	3,48 ± 0,58	3,42 ± 0,55	3,48 ± 0,53	3,42 ± 0,92	1,018
Возможность обратиться за помощью	3,48 ± 0,61	2,64 ± 0,74	2,74 ± 0,87	2,67 ± 0,80	30,161***
Возможность проявлять инициативу, активность	3,14 ± 0,74	3,28 ± 1,1	3,22 ± 0,79	2,51 ± 0,72	21,135***
Учет личных проблем и затруднений	3,22 ± 0,83	2,18 ± 0,76	2,10 ± 0,58	2,13 ± 0,70	44,914***
Интегральная удовлетворенность	3,4	3,06	2,97	2,85	88,221***

Примечания. * – при уровне значимости $p \leq 0,05$; ** – при $p \leq 0,01$; *** – при $p \leq 0,001$. Ячейки, в которых показатели демонстрируют степень удовлетворенности на уровне «ниже среднего», имеют серую заливку

В целом статистически значимого роста показателей удовлетворенности родителей младших школьников отдельными средовыми характеристиками школы не установлено, напротив, для большинства из них выявлено статистически значимое снижение по критерию Краскела–Уоллеса (при $p \leq 0,001$ и при $p \leq 0,01$).

Интегральная (общая) удовлетворенность родителей младших школьников образовательной средой также имеет отрицательную динамику: от

высокого уровня в первом классе снижается до среднего во втором и остается на данном уровне с постепенным уменьшением среднего показателя в 3-м и 4-м классах. Снижение показателя интегральной удовлетворенности родительской группы образовательной средой начальной школы является статистически значимым по критерию Краскела–Уоллеса (при $p \leq 0,001$).

Результаты оценки родителями младших школьников своей защищенности во взаимодействии в образовательной среде отражены в табл. 3.

Таблица 3

Защищенность родителей младших школьников во взаимодействии в образовательной среде ($M \pm \sigma$)

Риски	Источник рисков	Показатели защищенности от рисков на разных годах обучения детей				Критерий Краскела–Уоллеса
		1-й год	2-й год	3-й год	4-й год	
Публичное унижение	П	3,61 ± 1,06	3,43 ± 0,84	3,12 ± 0,82	2,83 ± 0,93	64,213***
	А	3,82 ± 0,97	3,82 ± 0,85	3,82 ± 0,61	3,74 ± 0,77	1,863
	Р	3,02 ± 0,95	2,58 ± 0,64	2,48 ± 0,83	2,41 ± 0,83	42,528***
Угрозы	П	3,42 ± 1,04	3,20 ± 0,84	3,02 ± 0,70	2,48 ± 0,77	113,043***
	А	4,02 ± 0,76	3,82 ± 0,76	3,82 ± 0,59	3,84 ± 0,71	5,644
	Р	3,33 ± 0,97	3,03 ± 0,76	2,58 ± 0,66	2,52 ± 0,72	85,108***
Принуждения	П	3,34 ± 0,67	3,28 ± 0,68	3,30 ± 0,71	3,21 ± 0,66	3,636
	А	3,93 ± 0,72	3,82 ± 0,83	3,82 ± 0,89	3,72 ± 0,78	6,699
	Р	3,18 ± 0,99	2,64 ± 0,72	2,46 ± 0,74	2,82 ± 0,80	39,774***
Игнорирование	П	3,18 ± 0,86	2,88 ± 0,79	2,62 ± 0,77	2,23 ± 0,62	132,989***
	А	3,42 ± 0,88	3,82 ± 0,93	3,82 ± 1,08	3,05 ± 0,82	80,829***
	Р	2,96 ± 0,80	2,52 ± 0,73	2,40 ± 0,81	2,42 ± 0,80	37,696***
Недоброжелательное отношение	П	3,08 ± 0,94	2,80 ± 0,75	2,66 ± 0,76	2,37 ± 0,79	72,094***
	А	3,34 ± 0,84	3,82 ± 0,99	3,82 ± 1,03	3,28 ± 0,80	45,999***
	Р	2,71 ± 0,80	2,44 ± 0,72	2,40 ± 0,74	2,38 ± 0,79	14,618**
Интегральная защищенность		3,36	3,19	3,08	2,89	111,433***

Примечания. П – педагоги, А – администрация, Р – родители обучающихся; * – при уровне значимости $p \leq 0,05$; ** – при $p \leq 0,01$; *** – при $p \leq 0,001$. Ячейки, в которых показатели демонстрируют степень защищенности на уровне «ниже среднего», имеют серую заливку

Полученные данные демонстрируют, что очень высокий уровень защищенности родителей от рисков во взаимодействиях в школьной среде (интервал от 4,2 до 5) не обнаружен на всех годах обучения детей в младших классах.

В наибольшей степени родители ощущают свою защищенность в контактах с администрацией: по различным рискам во всех классах средние показатели защищенности соответствуют преимущественно высокому уровню (интервал от 3,4 до 4,1). Также следует отметить, что оценка защищенности во взаимодействиях с администрацией у родителей достаточно стабильна на протяжении четырех лет начальной школы и не имеет вы-

раженных изменений по таким рискам, как «публичное унижение», «угрозы», «принуждения».

Важно подчеркнуть, что наименьшую защищенность родители младших школьников ощущают в контактах друг с другом, демонстрируя в большинстве случаев уровень защищенности «ниже среднего» (интервал от 1,8 до 2,5 – выделено в таблице серой заливкой). Согласно полученным эмпирическим данным, наблюдается отрицательная динамика в показателях родительской защищенности во взаимодействиях друг с другом на протяжении начальной школы по критерию Краскела–Уоллеса (при $p \leq 0,001$). Самые низкие показатели продемонстрированы в защищенности в контактах в родительской группе от публичного унижения, игнорирования и недоброжелательного отношения (начиная со 2-го года обучения детей уровень защищенности «ниже среднего»).

Во взаимодействиях с педагогами родители младших школьников демонстрируют преимущественно средний уровень защищенности с тенденцией к снижению показателей с 1-го по 4-й годы обучения детей (при $p \leq 0,001$ по критерию Краскела–Уоллеса) по всем рискам, кроме «принуждения». По таким рискам, как «угрозы», «игнорирование» и «недоброжелательное отношение», родители четвероклассников в общении с учителями оценивают свой уровень защищенности как «ниже среднего».

По рискам «игнорирование» и «недоброжелательное отношение» установлена статистически значимая отрицательная динамика показателей защищенности родителей младших школьников во взаимодействиях со всеми субъектами образовательной среды: с педагогами, администрацией и друг с другом (при $p \leq 0,001$).

Интегральный показатель защищенности во взаимодействиях в образовательной среде с позиции родителей младших школьников соответствует среднему уровню и, так же как общий показатель родительской удовлетворенности, имеет отрицательную статистически значимую динамику от 1-го к 4-му классу (при $p \leq 0,001$ по критерию Краскела–Уоллеса).

Обсуждение результатов

Обобщая вышеизложенное, можно сделать ряд выводов о родительской оценке основных составляющих психологической безопасности начальной школы.

Во-первых, по результатам проведенного исследования образовательная школьная среда не обладает достаточной референтностью для значимой части родителей: 31% отцов и матерей первоклассников и более 40% родителей детей, обучающихся со 2-го по 4-й класс, относятся к образовательной среде нейтрально или отрицательно, что заслуживает внимания специалистов: педагогов, психологов, администрации.

Кроме того, установлено, что число родителей, демонстрирующих положительное отношение к образовательной школьной среде, ежегодно уменьшается на протяжении четырехлетнего обучения детей в начальной

школе. Таким образом, можно утверждать, что выявленная в исследовании В.И. Рерке и И.С. Бубновой (2016) тенденция к снижению положительного отношения родителей к школе в средних и старших классах характерна и для начального звена школы. Тот факт, что наиболее выраженная отрицательная динамика в родительском отношении к образовательной среде наблюдается между 1-м и 2-м классами, возможно, связан с появлением отметок и домашних заданий на 2-м году обучения и сопутствующих им трудностей и проблем, однако данное предположение требует дополнительного специального изучения.

Во-вторых, следует подчеркнуть статистически значимое снижение (при $p \leq 0,001$) показателей общей (интегральной) удовлетворенности родителей образовательной средой за период начальной школы, которые после 1-го года обучения детей соответствуют среднему уровню. Самые низкие оценки характерны для родительской удовлетворенности характеристикой «учет личных проблем и затруднений» (начиная со 2-го года обучения школьников уровень «ниже среднего»). Данный факт можно рассматривать как косвенное свидетельство недостаточности реализации личностно-ориентированного образования в начальной школе и следует принять во внимание педагогам.

В-третьих, важно отметить выявленное статистически значимое (при $p \leq 0,001$) уменьшение значений общей (интегральной) защищенности родителей младших школьников во взаимодействиях в образовательной среде. Именно в контактах друг с другом родители демонстрируют самые низкие показатели защищенности в школьной среде, а постепенное снижение этих оценок выступает косвенным свидетельством отсутствия стихийного совершенствования родительских взаимоотношений. В целом проблема конфликтности, нарушения этических норм и проявления разного рода насилия во взаимодействиях родителей школьников (особенно в родительских чатах) в настоящий момент обсуждается в средствах массовой информации, на профессиональных сайтах педагогов и психологов, однако мало изучена в психолого-педагогических исследованиях и, безусловно, требует к себе повышенного внимания. Выявленный факт еще раз подтверждает необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы с родителями школьников по развитию их психологической культуры и навыков эффективного общения. Результативными формами работы с родительской группой в данном направлении по итогам наших предыдущих исследований (Суворова, 2012; Иванова, 2020) являются лектории и семинары по социально-нравственным нормам взаимодействия, умениям ненасильственного общения, психологической безопасности и психологическому здоровью, тренинги ассертивного поведения, круглые столы по проблемам агрессивности и буллинга, мастер-классы по субъектно-ориентированному взаимодействию и др.

Во взаимоотношениях родителей с педагогами за период начального образования детей по результатам исследования можно констатировать наличие проблем и недостаточную эффективность, подтверждением чего

выступают преобладающие показатели среднего уровня удовлетворенности родителей общением с учителями и защищенности в этих контактах. На 4-м году обучения детей по ряду рисков в общении с учителями родители оценивают свой уровень защищенности как «ниже среднего». Полученные данные свидетельствуют о необходимости совершенствования взаимодействий педагогов с родителями школьников.

В целом, обобщая оценки родителями младших школьников основных составляющих психологической безопасности образовательной среды, можно констатировать, что, по мнению большинства респондентов, данная интегральная характеристика качества образовательной среды не соответствует высокому и очень высокому уровням. Одним из ведущих направлений повышения психологической безопасности начальной школы должно стать совершенствование социального компонента образовательной среды, а именно взаимодействий педагогов и родителей, а также родительских взаимоотношений.

Необходимо подчеркнуть, что определенным ограничением проведенного исследования является его организация в школах г. Нижнего Новгорода, представляющего один регион, а также невысокий процент в родительской выборке отцов. Отметим, что трудности привлечения отцов школьников к участию в различных образовательных мероприятиях, в том числе диагностических процедурах, отмечаются многими отечественными и зарубежными психологами.

Заключение

Важнейшей характеристикой качества образовательной среды, оказывающей влияние на всех субъектов образования, является психологическая безопасность. Несмотря на значительный интерес отечественных исследователей к проблеме психологической безопасности образовательных сред вузов, старшей и средней школы, она требует дальнейшего изучения применительно к этапу начального школьного образования. Особое значение имеет своевременный анализ оценки психологической безопасности образовательной среды начальной школы разными ее субъектами, в том числе родителями обучающихся.

Выполненное исследование позволило установить ряд негативных особенностей в оценке родителями младших школьников основных составляющих психологической безопасности образовательной среды.

Выявлено, что для существенного числа родителей младших школьников (более 30% на первом году обучения детей и далее более 40%) характерно нейтральное или отрицательное отношение к образовательной среде, при этом констатирована тенденция к снижению положительного родительского отношения к образовательной школьной среде на протяжении обучения детей в начальном звене.

Зафиксировано, что интегральные показатели удовлетворенности и защищенности родительской группы в образовательной среде находятся

в интервале среднего уровня и имеют статистически значимую отрицательную динамику за период начальной школы. В целом психологическая безопасность образовательной среды с позиции большинства родителей младших школьников не является высокой, а следовательно, требует специальных мер по своему формированию.

Выявленные неблагоприятные тенденции как в родительском сообществе, так и в отношениях родителей с педагогами свидетельствуют, с одной стороны, о нарастании и накоплении межличностных противоречий и взаимных претензий, а с другой – об отсутствии работы по формированию культуры общения субъектов образования.

В качестве перспективных вопросов для дальнейшего изучения в обозначенном проблемном поле мы рассматриваем: сравнительный анализ оценки родителями младших школьников психологической безопасности образовательной среды в школах разного типа; лонгитюдное изучение динамики референтности образовательной среды, удовлетворенности ею и защищенности в ней с позиции родителей младших школьников; детальное изучение отдельных субъективно значимых психологических рисков и угроз во взаимодействии родителей младших школьников, деструктивных тенденций, подходов к их предупреждению и нивелированию.

Литература

- Бадиев, И. В. (2021). Агрессивность участников образовательных отношений и психологическая безопасность школьной среды. *Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика*, 18(4), 708–730. doi: 10.22363/2313-1683-2021-18-4-708-730
- Баева, И. А. (2006). *Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении*. СПб.: Речь.
- Баева, И. А., Гязова, Л. А., Кондакова, И. В., Лактионова Е. Б. (2021). Психологическая безопасность и социальный интеллект подростков и юношей. *Психологическая наука и образование*, 26(2), 5–16. doi: 10.17759/pse.2021260201
- Баева, И. А., Семикин, В. В. (2005). Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*, 5(12), 7–19.
- Вачков, И. В., Вачкова, С. Н. (2018). Удовлетворенность образовательной средой субъектов педагогического процесса как индикатор угроз психологическому здоровью детей. *Клиническая и специальная психология*, 7(2), 41–52. doi: 10.17759/psyclin.2018070203
- Гилемханова, Э. Н., Хусаинова, Р. М., Башлай, Э. Х. (2021). Значимость базовых ценностей для субъектов образовательной среды как условие ее безопасности. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Акмеология образования. Психология развития*, 10(4), 295–305. doi: 10.18500/2304-9790-2021-10-4-295-305
- Дронова, Е. И. (2020). Сравнительный анализ оценки психологической безопасности образовательной среды субъектами образовательного процесса. *Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал*, 11(52), 96–106. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/sravnitelnyj-analiz-otsenki-psikhologicheskoy-bezopasnosti-obrazovatelnoj-sredy-subektami-obrazovatel'nogo-protsess.html>
- Зверева, М. А. (2017). Взаимосвязь отношений к обучению младших школьников и психологической безопасности образовательной среды. *Проблемы педагогики*, 6(29), 21–23.

- Иванова, Н. В. (2020) Реализация модели личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования. Н. Новгород: Мининский ун-т.
- Кисляков, П. А., Шмелева, Е. А., Кольчугина, Н. И., Фан, Ч. К. (2022). Жизнестойкость и психологическая безопасность педагога в образовательной среде. *Образование и наука*, 24(9), 143–173. doi: 10.17853/1994-5639-2022-9-143-173
- Клепач, Ю. В., Худякова, Т. Л., Арпентьева, М. Р. (2022). Проблемы психологической безопасности образования. *Психолого-педагогический поиск*, 2(62), 62–75.
- Королева, Ю. А. (2021). Социально-психологические характеристики психологической безопасности младших школьников с задержкой психического развития (в условиях инклюзивной школы-интерната). *Проблемы современного педагогического образования*, 71(2), 441–444.
- Краснянская, Т. М., Тылец, В. Г. (2022). Основные тенденции становления и развития методов психологии безопасности. *Вестник Мининского университета*, 10(3). doi: 10.26795/2307-1281-2022-10-3-8
- Петренко, А. Б., Торикова, Е. Ф. (2023). Формирование конфликтоустойчивости и конфликтологической компетентности у будущих педагогов как предпосылка психологической безопасности образовательных отношений. *Вестник Ставропольского государственного педагогического института*, 19(1), 97–106.
- Перке, В. И., Бубнова, И. С. (2016). Психологическая безопасность образовательной среды школы: изучение и прогноз. *Казанский педагогический журнал*, 116(3), 150–155.
- Решикова, Л. С. (2017). Обоснование создания проективной методики диагностики психологической безопасности образовательной среды начальной школы. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, 5, 113–119.
- Слюсарева, Е. С., Мизина, Н. Н. (2022). Исследование удовлетворенности как критерия психологической безопасности родителей в инклюзивной образовательной среде. *Проблемы современного образования*, 6, 89–103. doi: 10.31862/2218-8711-2022-6-89-103
- Смык, Ю. В., Качимская, А. Ю. (2021). Потенциал психологической безопасности педагога как условие психологической безопасности школьника. *Science for Education Today*, 11(1), 42–58. doi: 10.15293/2658-6762.2101.03
- Соколова, Н. А., Бухтоярова, Е. А. (2023). Проектирование психологически безопасной образовательной среды как компонент подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности. *Инновационное развитие профессионального образования*, 37(1), 122–128.
- Спартакян, Н. С., Синякова М. Г. (2021). Уровни анализа проблемы психологической безопасности педагога в современных исследованиях. *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАИТ)*, 7(4), 102–113.
- Суворова, О. В. (2012). Влияние семейной и образовательной среды на развитие субъектности ребенка в период перехода от дошкольного к младшему школьному детству. Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина.
- Трофимова, Е. Л., Кузьмина, Г. А. (2022). Психологическая безопасность личности педагога в условиях неопределенности. *Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология*, 39, 54–75. doi: 10.26516/2304-1226.2022.39.54
- Якиманская, И. С., Молокостова, А. М. (2023). Исследование восприятия подростками психологической безопасности образовательной среды. *Психолог*, 1, 51–64. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39715
- Ясвин, В. А. (2018). Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Философия. Психология. Педагогика*, 18(1), 80–90. doi: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-80-90

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

Поступила в редакцию 21.10.2023 г.; принята 01.03.2024 г.

Иванова Наталья Валентиновна – заведующая кафедрой возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина, доктор психологических наук, доцент.

E-mail: ivanova30nv@yandex.ru

Суворова Ольга Вениаминовна – профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина; профессор кафедры педагогики и психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, доктор психологических наук, профессор.

E-mail: olgavenn@yandex.ru

Минаева Елена Викторовна – доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина, кандидат психологических наук, доцент.

E-mail: eminaeva69@mail.ru

Щербакова Елена Евгеньевна – профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина; профессор кафедры культуры и психологии предпринимательства Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, доктор педагогических наук, профессор.

E-mail: e.e.1806@yandex.ru

For citation: Ivanova, N. V., Suvorova, O. V., Minaeva, E. V., Shcherbakova, E. E. (2024). Psychological Safety of the Educational Environment from the Perspective of Parents of Elementary School Children. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 91, 118–138. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/91/7

Psychological Safety of the Educational Environment from the Perspective of Parents of Elementary School Children

N.V. Ivanova¹, O.V. Suvorova^{1,2}, E.V. Minaeva¹, E.E. Shcherbakova^{1,3}

¹ *Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 1, Ulyanov Str., Nizhny Novgorod, 603600, Russian Federation*

² *Perm State Humanitarian Pedagogical University, 24, Sibirskaya Str., Perm, 614990, Russian Federation*

³ *National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, 23, Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, 603022, Russian Federation*

Abstract

The article presents the results of an empirical study of the characteristics of the assessment by parents of elementary school children of the psychological safety of the educational environment of elementary school, namely: reference; satisfaction with the educational environment; and protection from various psychological violence in interactions in the educational environment. Analysis of foreign and domestic publications allows us to state that the problem is not well studied, has high relevance in the context of timely identification of psychological threats and risks for the favorable personal development of elementary school children and the preservation of children's psychological health, as well as ensuring the subjective position of parents in the educational environment of elementary school and assessing its quality. The study involved 625 parents of elementary school children whose children study in schools of various types from the first to the fourth grade. Empirical data were collected by the method of cross-sections. The diagnostic tool was a questionnaire for parents of I. A. Bae-

va “Psychological safety of the educational environment of the school” in addition we added the section “protection”, which allowed us to study the protection of parents of elementary school children in contacts with each other. It was established that a significant part of parents of elementary school children do not have a positive attitude to the educational environment throughout the entire education of children in elementary school (31% to 45%). The integral satisfaction of parents with the educational environment of elementary school and protection in it correspond to the average level and have negative dynamics from the first to the fourth grade. Parents of elementary school children experience the least protection in contacts with each other (the prevailing level is “below average”). The lowest parental satisfaction was recorded in the environmental characteristic “accounting for personal problems and difficulties”. In general, the psychological safety of the educational environment of elementary school from the point of view of most parents of students is not high. The results of the study confirm the need not only to improve the quality of the educational environment of elementary school, but also to conduct special psychological and pedagogical work with parents of elementary school children to develop their psychological culture and effective communication skills, further study of significant psychological risks in the interaction of parents of elementary school children.

Keywords: educational environment; psychological safety; subjects of education; parents of school children; elementary school child

References

- Badiev, I. V. (2021). Agressivnost' uchastnikov obrazovatel'nykh otnosheniy i psikhologicheskaya bezopasnost' shkol'noy sredy [Aggression of participants in educational relations and psychological safety of the school environment]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika*, 18(4), 708–730. doi: 10.22363/2313-1683-2021-18-4-708-730
- Baeva, I. A. (2006). *Obespechenie psikhologicheskoy bezopasnosti v obrazovatel'nom uchrezhdenii* [Ensuring psychological safety in an educational institution]. St. Petersburg: Rech'.
- Baeva, I. A., & Semikin, V. V. (2005). Bezopasnost' obrazovatel'noy sredy, psikhologicheskaya kul'tura i psikhicheskoe zdorov'e shkol'nikov [Safety of the educational environment, psychological culture and mental health of schoolchildren]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena*, 5(12), 7–19.
- Baeva, I. A., Gayazova, L. A., Kondakova, I. V., & Laktionova E. B. (2021). Psikhologicheskaya bezopasnost' i sotsial'nyy intellekt podrostkov i yunoshey [Psychological safety and social intelligence of adolescents and young men]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 26(2), 5–16. doi: 10.17759/pse.2021260201
- Bagga, M. K. (2022). The psychological safety of Indian school teachers: where the mind is without fear. *Education and Self-Development*, 17(4), 14–21. doi: 10.26907/esd.17.4.02
- Chen, J., Zheng, W., & Jiang, B. (2022). The impact of moral leadership on physical education teachers' innovation behavior: The role of identification with leader and psychological safety. *Frontiers in Psychology*, 13(21). doi: 10.3389/fpsyg.2022.1030245
- Dronova, E. I. (2020). Sravnitel'nyy analiz otsenki psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy sub"ektami obrazovatel'nogo protsessa [Comparative analysis of the assessment of psychological safety of the educational environment by subjects of the educational process]. *Mir pedagogiki i psikhologii: mezhdunarodnyy nauchno-prakticheskiy zhurnal*, 11(52), 96–106. <https://scipress.ru/pedagogy/articles/sravnitelnyj-analiz-otsenki-psikhologicheskoy-bezopasnosti-obrazovatel'noy-sredy-subektami-obrazovatel'nogo-protsessa.html>
- Dusenberry, L., & Robinson, J. (2020). Building Psychological Safety Through Training Interventions: Manage the Team, Not Just the Project. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 63(3), 207–226. doi: 10.1109/TPC.2020.3014483

- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23–43. doi: 10.1146/ANNUREV-ORGPSYCH-031413-091305
- Gilemkhanova, E. N., Khusainova, R. M., & Bashlay, E. Kh. (2021). Znachimost' bazovykh tsennostey dlya sub"ektov obrazovatel'noy sredy kak uslovie ee bezopasnosti [The importance of basic values for subjects of the educational environment as a condition for its safety]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*, 10(4), 295–305. doi: 10.18500/2304-9790-2021-10-4-295-305
- Ivanova, N. V. (2020) *Realizatsiya modeli lichnostno-razvivayushchey obrazovatel'noy sredy na zaklyuchitel'nom etape nachal'nogo obshchego obrazovaniya* [Implementation of a model of a personal development educational environment at the final stage of primary general education]. Nizhny Novgorod: The Minin University.
- Ivanova, N., & Sorokina, T. (2020). Educational environment approach to preventing the growth of school students' anxiety in the transition from primary to secondary school. *Elementary Education Online*, 19(1), 333–342. doi: 10.17051/ilkonline.2020.661841
- Janik, M., & Rothmann, S. (2016). Engagement of secondary school teachers in Namibia: Relational context effects. *Journal of Psychology in Africa*, 26(4), 316–325. doi: 10.1080/14330237.2016.1208921
- Kislyakov, P. A., Shmeleva, E. A., Kolchugina, N. I., & Fan, Ch. K. (2022). Zhiznestoykost' i psikhologicheskaya bezopasnost' pedagoga v obrazovatel'noy srede [Resilience and psychological safety of a teacher in an educational environment]. *Obrazovanie i nauka*, 24(9), 143–173. doi: 10.17853/1994-5639-2022-9-143-173
- Klepach, Yu. V., Khudyakova, T. L., & Arpentieva, M. R. (2022). Problemy psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovaniya [Problems of psychological safety of education]. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*, 2(62), 62–75.
- Kolchik, E., & Zhikhareva, L. (2019). Psychological safety of the primary schoolchild in the educational environment. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 76, 1705–1713. doi: 10.15405/epsbs.2019.12.04.231
- Koroleva, Yu. A. (2021). Sotsial'no-psikhologicheskie kharakteristiki psikhologicheskoy bezopasnosti mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya (v usloviyakh inklyuzivnoy shkoly-internata) [Socio-psychological characteristics of the psychological safety of younger schoolchildren with mental retardation (in inclusive boarding schools)]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 71(2), 441–444.
- Krasnyanskaya, T. M., & Tylets, V. G. (2022). Osnovnye tendentsii stanovleniya i razvitiya metodov psikhologii bezopasnosti [Main trends in the formation and development of safety psychology methods]. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 10(3). doi: 10.26795/2307-1281-2022-10-3-8
- Lyu, X. (2016). Effect of organizational justice on work engagement with psychological safety as a mediator: evidence from China. *Social Behaviour and Personality*, 44(8), 1359–1370. doi: 10.2224/sbp.2016.44.8.1359
- Minaeva, E. V., Ivanova, N. V., Suvorova, O. V., Sorokina, T. M., & Akpayeva, A. B. (2018) Examination of learning anti-motives in elementary school students with content analysis tools [Special issue]. *Astra Salvensis*, 6, 329–339.
- Park, J. E., & Kim, J. H. (2021). Nursing students' experiences of psychological safety in simulation education: a qualitative study. *Nurse Education in Practice*, 55, 103–163. doi: 10.1016/j.nepr.2021.103163
- Petrenko, A. B., & Torikova, E. F. (2023). Formirovanie konfliktoustoychivosti i konfliktologicheskoy kompetentnosti u budushchikh pedagogov kak predposylka psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'nykh otnosheniy [Formation of conflict resistance and

- conflict management competence in future teachers as a prerequisite for psychological safety of educational relations]. *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*, 19(1), 97–106.
- Rerke, V. I., & Bubnova, I. S. (2016). Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy shkoly: izuchenie i prognoz [Psychological safety of the school educational environment: A study and forecast]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 116(3), 150–155.
- Reshchikova, L. S. (2017). Obosnovanie sozdaniya proektivnoy metodiki diagnostiki psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy nachal'noy shkoly [Rationale for the creation of a projective methodology for diagnosing the psychological safety of the educational environment of an elementary school]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 5, 113–119.
- Roy, D. (2019). Development and Validation of a Scale for Psychological Safety in School Among High School Students in India. *Management and Labour Studies*, 44(4), 1–23. doi: 10.1177/0258042X19870330
- Shahid, S., & Din, M. (2021). Fostering psychological safety in teachers: The role of school leadership, team effectiveness & organizational culture. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(2), 122–149. doi: 10.17583/ijelm.2021.6317
- Sher, A., Gul, S., Riaz, M. K., & Naeem, M. (2019). Psychological Safety: A Cross-level Study of a Higher Educational Institute (HEI). *Journal of Management Sciences*, 6(1), 30–49. doi: 10.20547/jms.2014.1906103
- Slyusareva, E. S., & Mizina, N. N. (2022). Issledovanie udovletvorennosti kak kriteriya psikhologicheskoy bezopasnosti roditel'ev v inklyuzivnoy obrazovatel'noy srede [The study of satisfaction as a criterion of psychological safety of parents in an inclusive educational environment]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*, 6, 89–103. doi: 10.31862/2218-8711-2022-6-89-103
- Smyk, Yu. V., & Kachinskaya, A. Yu. (2021). Potentsial psikhologicheskoy bezopasnosti pedagoga kak uslovie psikhologicheskoy bezopasnosti shkol'nika [The potential of a teacher's psychological safety as a condition for the psychological safety of a student]. *Science for Education Today*, 11(1), 42–58. doi: 10.15293/2658-6762.210103
- Soares, A. E., & Lopes, M. P. (2020). Are your students safe to learn? The role of lecturer's authentic leadership in the creation of psychologically safe environments and their impact on academic performance. *Active Learning in Higher Education*. 21(1), 65–78. doi: 10.1177/1469787417742023
- Sokolova, N. A., & Bukhtoyarova, E. A. (2023). Proektirovanie psikhologicheskoy bezopasnoy obrazovatel'noy sredy kak komponent podgotovki budushchikh pedagogov k professio-nal'noy deyatel'nosti [Designing a psychologically safe educational environment as a component of preparing future teachers for professional activities]. *Innovatsionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*, 37(1), 122–128.
- Spartakyan, N. S., & Sinyakova M. G. (2021). Urovni analiza problemy psikhologicheskoy bezopasnosti pedagoga v sovremennykh issledovaniyakh [Levels of analysis of the problem of psychological safety of a teacher in modern research]. *Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya (INSAYT)*, 7(4), 102–113.
- Suvorova, O. V. (2012). Vliyanie semeynoy i obrazovatel'noy sredy na razvitie sub"ektivnosti rebenka v period perekhoda ot doshkol'nogo k mladshemu shkol'nomu detstvu [The influence of the family and educational environment on the development of a child's subjectivity during the transition from preschool to primary school childhood]. Nizhny Novgorod: The Minin University.
- Trofimova, E. L., & Kuzmina, G. A. (2022). Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti pedagoga v usloviyakh neopredelennosti [Psychological safety of a teacher's personality in conditions of uncertainty]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Psikhologiya*, 39, 54–75. doi: 10.26516/2304-1226.2022.39.54
- Vachkov, I. V., & Vachkova, S. N. (2018). Udovletvorennost' obrazovatel'noy sredoy sub"ektivnoy pedagogicheskogo protsessa kak indikator ugroz psikhologicheskomu zdo-

- rov'yu detey [Satisfaction with the educational environment of subjects of the pedagogical process as an indicator of threats to the psychological health of children]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya*, 7(2), 41–52. doi: 10.17759/psyclin.2018070203
- Yakimanskaya, I. S., & Molokostova, A. M. (2023). Issledovanie vospriyatiya podrostkami psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy [Adolescents' perception of the psychological safety of the educational environment]. *Psikholog*, 1. 51–64. https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39715
- Yasvin, V. A. (2018). Issledovaniya obrazovatel'noy sredy v otechestvennoy psikhologii: ot metodologicheskikh diskussiy k empiricheskim rezul'tatam [The study of the educational environment in domestic psychology: From methodological discussions to empirical results]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Ser. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, 18(1), 80–90. doi: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-80-90
- Yildirim, K., & Yenipinar, S. (2017). Psychological unsafety in schools: The development and validation of a Scale. *Journal of Education and Training Studies*, 5(6), 167–176. doi: 10.11114/jets.v5i6.2372
- Zvereva, M. A. (2017). Vzaimosvyaz' otnosheniy k obucheniyu mladshikh shkol'nikov i psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy [The relationship between the attitudes towards learning of younger schoolchildren and the psychological safety of the educational environment]. *Problemy pedagogiki*, 6(29), 21–23.

Received 21.10.2023; Accepted 01.03.2024

Natalia V. Ivanova – Head of the Department of Developmental and Educational Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. D. Sc. (Psychol.), Associate Professor. E-mail: ivanova30nv@yandex.ru

Olga V. Suvorova – Professor, Department of Developmental and Educational Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University; Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University. D. Sc. (Psychol.), Professor. E-mail: olgavenn@yandex.ru

Elena V. Minaeva – Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Pre-school and Primary Education, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor. E-mail: eminaeva69@mail.ru

Elena E. Shcherbakova – Professor, Department of Developmental and Educational Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University; Professor, Department of Culture and Psychology of Entrepreneurship, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. D. Sc. (Pedagog.), Professor. E-mail: e.e.1806@yandex.ru

УДК 159.96

МЕТАКОГНИТИВНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ¹

И.А. Горьковая¹, А.В. Микляева², В.Н. Панферов²

¹ Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
Минздрава России, Россия, 194100, Санкт-Петербург, ул. Литовская, 2

² Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Россия,
191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Резюме

Исследование направлено на выявление особенностей метакогнитивной регуляции учебной деятельности подростков с девиантным поведением. Известно, что метакогнитивная регуляция может выполнять компенсаторную функцию в случаях дефицитов в развитии познавательной сферы, сопровождающих различные формы дизонтогенеза, однако к сегодняшнему дню нет данных о том, наблюдается ли аналогичная закономерность в случае подростков с девиантным поведением, для которых зачастую характерен более низкий, чем для их сверстников с условно нормативным поведением, уровень развития когнитивных функций, что обусловлено их слабой вовлеченностью в систематическую образовательную активность. Для проверки гипотезы о том, что в учебной деятельности подростков с девиантным поведением метакогнитивные навыки могут играть компенсаторную роль, аналогичную той, которая зафиксирована в изучении метакогнитивной регуляции учебной деятельности у подростков с различными формами дизонтогенеза, было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 92 подростка с девиантным поведением и 263 подростка с условно нормативным поведением в возрасте 13–17 лет, 54% из числа которых – девушки, 46% – юноши. Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью опросников «Стили обучения» и «Метакогнитивные навыки в структуре учебно-профессиональной деятельности», а также анализа документов (оценка академической успеваемости). Было установлено, что подростки обеих групп демонстрируют схожие стили учебной деятельности (с преобладанием активности, рациональности, аналитичности и визуальности) и метакогнитивные навыки (с преобладанием метапланирования и метакогнитивного контроля над процессуальными навыками). С помощью регрессионного анализа выявлены предикторы академической успеваемости подростков обеих групп, представленные различными полюсами такого измерения стилия обучения, как особенности восприятия информации (рациональность – для подростков с девиантным поведением, интуитивность – для подростков группы сравнения), а также обнаружен значимый вклад в академическую успеваемость подростков с девиантным поведением показателя метапланирования, который не наблюдается в группе сравнения. На основании результатов эмпирического исследования делается вывод о подтверждении исследовательской гипотезы и обосно-

¹ Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А.И. Герцена (проект № 23ВГ).

вывается значимость задачи развития метакогнитивных навыков в контексте обучения и психолого-педагогического сопровождения подростков с девиантным поведением.

Ключевые слова: метакогнитивная регуляция; учебная деятельность; учебный стиль; процессуальные навыки; метапланирование; метакогнитивный контроль; подростки; девиантное поведение

Введение

Принято считать, что метакогнитивная регуляция является важнейшим фактором эффективности учебной деятельности. Метакогнитивные процессы представляют собой «вторичные» психические функции, так как с их помощью осуществляется контроль над «первичными», т.е. когнитивными, процессами (Карпов, 2015). Отмечается значимость их вклада в эффективность познавательной деятельности субъекта. На современном этапе существуют разнообразные подходы к описанию структуры метакогнитивной сферы человека. В исследованиях J. Flavell, положивших начало изучения данного предметного поля, в структуре метакогниций выделяются метакогнитивные знания, метакогнитивный опыт, цели и стратегии (Flavell, 1979). В последующие годы в исследованиях метакогнитивной сферы наметилась тенденция к дифференцированному изучению ее содержательного и процессуального компонентов, последний из которых часто обозначается как метакогнитивная регуляция.

Метакогнитивная регуляция как регуляция собственной интеллектуальной деятельности (Холодная, 2023) основана на рефлексивном отношении человека к собственным интеллектуальным действиям и их результатам (Осорина, Щербакова, Аванесян, 2011). В качестве индикаторов сформированности метакогнитивной регуляции выделяются способности планировать и прогнозировать свою интеллектуальную деятельность, оценивать ее результаты, а также формировать собственные образовательные стратегии (Холодная, 2023). Одно из наиболее распространенных сегодня направлений в исследованиях метакогнитивной регуляции связано с изучением регуляторных процессов, происходящих в ходе решения проблем, в котором проявляются метакогнитивные навыки субъекта (Makarova, 2021).

Метакогнитивная регуляция изучается в контексте широкого круга проблем профессиональной и образовательной активности человека. В частности, широко обсуждается вклад метакогнитивной регуляции в эффективность учебной деятельности. Ключевой тезис о том, что эффективность получения знаний опосредована характеристиками метакогнитивного потенциала, находит отражение не только в теоретических работах (Das, 2016), но и в метааналитических обзорах (Cheng, Zhang, Xu, Maeda, Gu, 2023), а также в эмпирических исследованиях, которые проводятся в последние десятилетия в разных странах мира с привлечением обучающихся разных образовательных ступеней. Так, имеются данные о существенных различиях в академических достижениях обучающихся с высокими и низкими баллами по метакогнитивной осведомленности, представляющей собой

способность интроспективно отслеживать свою интеллектуальную активность (Sawhney, Bansal, 2015). Кроме того, было показано, что метакогниции являются сильным предиктором академического успеха (Abdellah, 2015; Aloqleh, Teh, 2019; Pradhan, Das, 2021), при этом наиболее надежными предикторами академических достижений являются параметры метакогнитивной регуляции, такие как метакогнитивный мониторинг и контроль, в то время как прогностический потенциал показателей метакогнитивных знаний значительно ниже (Amzil, Stine-Morrow, 2013). Установлено, что при объяснении общих академических достижений прогностическая сила общих метакогнитивных способностей выше, чем подвижного интеллекта (Gomes, Golino, Menezes, 2014), и, кроме того, метакогнитивные навыки вносят вклад в преодоление академической прокрастинации студентов (Seadati, Tahergholami, Jalai, 2017; Zhou, Lam, Zhang, 2022) и академического стресса (Гусева, Сылка, Денисова, 2022). Эти данные позволяют рассматривать развитие метакогнитивного потенциала обучающихся в качестве средства повышения эффективности их учебной деятельности (Das, 2016; Микляева, Безгодова, Николаева, 2023). Отмечается, что задача развития метакогнитивного потенциала особенно значима в работе с обучающимися подросткового возраста, когда происходит существенный рост возможностей метакогнитивной регуляции (Weil et al., 2013), который на следующих онтогенетических этапах сменяется усилением их структурной организации, обеспечивающей накопление метакогнитивного опыта (Карпов, 2018). Обобщая многочисленные подходы к выделению параметров анализа метакогнитивной регуляции, вносящих наибольший вклад в успешность обучения, в их числе целесообразно отметить процессуальные навыки, связанные с организацией учебной деятельности, навыки метапланирования, выражающиеся в возможности использования метакогнитивных стратегий в процессе подготовки и выполнения учебных задач, а также навыки метакогнитивного контроля, отражающие возможности отслеживать прогресс в деятельности и осуществлять самопроверку ее результатов (Денисова, 2022).

В контексте анализа метакогнитивной регуляции учебной деятельности в российских и зарубежных исследованиях часто применяется стилевой подход. Стили обучения характеризуют способы обучения, типичные для людей, в разных аспектах, таких как способы кодирования информации, усвоение и преобразование опыта, выводы на основе опыта, планирование следующих шагов и т.д. (Перикова, Ловягина, Бызова, 2020). Стили обучения интегрируют отдельные аспекты учебной деятельности в целостный процесс, что позволяет рассматривать их как основной компонент ментальных моделей обучения (Цанков, 2014). При этом стили обучения не имеют жестких связей с метакогнитивными навыками (Pradhan, Das, 2021), что позволяет демонстрировать академическую успешность людям с разными стилевыми особенностями учебной деятельности (Abdullah, Omar, Suhaimi, Hasanudin, 2013). На сегодняшний день наиболее востребованным подходом к анализу стилей обучения является подход R.M. Felder и L.K. Silverman

(Thongchat, Sato, Suto, 2021), который предлагает четыре измерения для описания стилей обучения: «восприятие информации», «кодирование информации», «переработка информации» и «понимание» (Felder, Silverman, 1988). Современные исследования показывают, что стили обучения не только определяют его способы, но и оказывают влияние на отношение к обучению и его эмоциональный фон (Загулова, Позднякова, Князева, Коваленко, Севостьянова, Колобовникова, 2022), и их анализ является важным шагом на пути совершенствования образовательной активности обучающихся, в том числе в контексте современных форматов обучения с использованием цифровых образовательных технологий (Hu, Carmo Vieira, 2021).

Применительно к учебной деятельности метакогнитивные навыки как предпосылки ее успешности широко изучены в отношении студентов и школьников. Однако в фокус исследовательского внимания попадают не все категории обучающихся. В частности, нам не удалось найти ни одной публикации, посвященной метакогнитивным навыкам подростков с девиантным поведением в контексте изучения особенностей их учебной деятельности. В англоязычной литературе встречаются упоминания о том, что метакогнитивные навыки подростков, склонных к нарушению социальных норм или демонстрирующих выраженные признаки интернет-зависимости, сформированы в меньшей степени, чем у их сверстников с условно нормативным поведением (Bahadorikhosroshahi, Habibi-Kaleybar, 2017; Bogdanovskaya, Koroleva, Khodakovskaya, Provorova, Alekhin, Uglova, 2021), однако эти результаты характеризуют метакогнитивную регуляцию внеобразовательной активности подростков. По нашему мнению, изучение метакогнитивных навыков подростков с девиантным поведением, проявляющихся в их образовательной активности, представляет собой важнейшее направление исследований метакогнитивного потенциала в контексте образовательных проблем, поскольку, как известно, для этой категории подростков свойственны выраженные академические трудности на фоне дефицита академической мотивации (Горьковая, 2020). Исследованиями подростков с различными формами дизонтогенеза показано, что ресурсные возможности их интеллектуальной сферы определяются степенью взаимодействия понятийных и метакогнитивных способностей, что свидетельствует о важных компенсаторных функциях метакогнитивных механизмов. Кроме того, на примере подростков с задержкой психического развития установлено, что на фоне выраженного снижения понятийных способностей может наблюдаться сохранность метакогнитивных способностей (Емелин, 2011), которые позволяют им осваивать образовательную программу с определенной степенью успешности. Можно предположить, что в учебной деятельности подростков с девиантным поведением метакогнитивные навыки могут играть аналогичную компенсаторную роль, однако это предположение нуждается в эмпирической проверке.

Таким образом, наше исследование было направлено на восполнение дефицита сведений о метакогнитивной регуляции учебной деятельности

подростков с девиантным поведением. Основной исследовательский вопрос был сформулирован следующим образом: в чем заключаются особенности метакогнитивной регуляции учебной деятельности у подростков с девиантным поведением, отличающие их от сверстников с условно нормативным поведением? Проверка исследовательской гипотезы осуществлялась посредством сравнительного анализа стилей обучения и метакогнитивных навыков у подростков с девиантным поведением и подростков группы сравнения, сведения о которых сопоставлялись с показателями академической успеваемости, используемыми в нашем исследовании в качестве объективной меры академической успешности респондентов (Аванесов, 2015).

Материалы и методы

Выборку составили 355 подростков в возрасте 13–17 лет (54% девушек), из них 92 подростка с девиантным поведением, обучающихся в специализированной образовательной организации (школа-интернат). Группу сравнения составили учащиеся общеобразовательных школ с условно нормативным поведением. Исследование проводилось в образовательных организациях в формате фронтального опроса. Респонденты участвовали в исследовании добровольно, были получены информированные согласия респондентов и (для респондентов младше 14 лет) их родителей (законных представителей). Характеристика выборки представлена в табл. 1.

Таблица 1

Половозрастной состав участников исследования

Группа	Объем выборки			Средний возраст, лет
	Всего, чел.	из них девочек, чел.	из них мальчиков, чел.	
Подростки с девиантным поведением	92	41	51	14,8
Группа сравнения	263	152	111	15,1

Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью опросников «Стили обучения» (Б. Соломон, Р. Фельдер) и «Метакогнитивные навыки в структуре учебно-профессиональной деятельности» (Е. Г. Денисова), а также анализа документов (оценка академической успеваемости).

Выбор опросника «Стили обучения» опирался на данные о том, что именно этот подход к диагностике стилей обучения в наибольшей степени распространен в современных исследованиях (Thongchotchat, Sato, Suto, 2021). Опросник позволяет охарактеризовать четыре измерения стиля учебной деятельности: «восприятие информации» (рациональность – интуитивность), «кодирование информации» (визуальный стиль – вербальный стиль), «переработка информации» (активность – рефлексивность), «понимание» (аналитичность – синтетичность).

Опросник «Метакогнитивные навыки в структуре учебно-профессиональной деятельности» выбран как отражающий ключевые параметры оценки метакогнитивной регуляции в учебной деятельности (процессуальные навыки, метапланирование, метакогнитивный контроль) и, кроме того, имеющий удовлетворительные психометрические характеристики, полученные в исследовании современных российских школьников и студентов (Денисова, 2022).

В связи с тем, что нам не удалось найти данных об апробации используемых в исследовании измерительных инструментов на выборках старших подростков с девиантным поведением, подсчету шкальных значений предшествовала проверка согласованности шкал с помощью расчета коэффициента α -Кронбаха, которая показала удовлетворительные результаты ($0,68 \leq \alpha \leq 0,82$ для опросника «Стили обучения» и $0,75 \leq \alpha \leq 0,87$ для опросника «Метакогнитивные навыки в структуре учебно-профессиональной деятельности»).

Статистическая обработка данных была реализована с помощью пакета прикладных статистических программ Statistical10.0 и включала расчет описательных статистик ($M \pm S$), корреляционный (r), дисперсионный (F) и регрессионный (β) анализ. Выбор параметрических методов статистического анализа осуществлялся на основе результатов проверки характера распределения переменных с использованием критерия Колмогорова–Смирнова.

Результаты и их обсуждение

Сравнительный анализ показал, что в выборке подростков с девиантным поведением и в группе сравнения зафиксированы сходные тенденции, характеризующие наиболее распространенные стили обучения (табл. 2). Так, компонент учебного стиля «переработка информации» в обеих выборках характеризуется преобладанием активности над рефлексивностью, что проявляется в ориентированности на «познание через действия» в противовес «познанию через осмысление». Компонент «восприятие информации» представлен преимущественно полюсом рациональности, предполагающим ориентацию на изучение фактического материала, связанного с жизненными реалиями, проверенными методами, в противоположность интуитивности. Компонент «кодирование информации» демонстрирует преобладание визуального стиля над вербальным. Для компонента «понимание» зафиксировано преобладание аналитического стиля, связанного с линейной обработкой фрагментов информации, над синтетическим. Описанные тенденции несколько более ярко проявляются в выборке подростков из группы сравнения, чем у их сверстников с девиантным поведением, однако эти различия не являются статистически значимыми. Полученные в нашем исследовании данные совпадают с результатами, опубликованными российскими исследователями на материале анализа стилей обучения в других группах обучающихся (Загулова и др., 2022), что в совокупности

с данными о том, что для обучающихся, проходящих обучение в других образовательных системах, свойственно иное соотношение компонентов учебного стиля (Цанков, 2014; Hu, Carmo Vieira, 2021) позволяет предположить, что в описанных характеристиках «усредненного учебного стиля» подростков, участвовавших в исследовании, нашли отражение типичные для российской образовательной практики способы организации учебной деятельности. Это предположение косвенно подтверждается полученными в наших предыдущих исследованиях экспериментальными данными, указывающими, в частности, на преобладание аналитичности над синтетичностью и визуального стиля над вербальным при выполнении школьниками учебных заданий (Микляева, Безгодова, Николаева, 2023).

Таблица 2

Описательные статистики для показателей стиля учебной деятельности, полученных в выборке подростков с девиантным поведением и в группе сравнения

Показатели	Подростки с девиантным поведением		Группа сравнения		F	p
	M	S	M	S		
Активность	6,26	2,00	6,63	2,03	-1,53	0,13
Рефлексивность	4,53	1,85	4,37	2,03	0,70	0,49
Активность–Рефлексивность	1,73	3,73	2,27	4,06	-1,12	0,26
Рациональность	6,24	2,45	6,63	2,25	-1,42	0,16
Интуитивность	4,45	2,40	4,37	2,25	0,29	0,77
Рациональность–Интуитивность	1,79	4,69	2,27	4,49	-0,87	0,39
Визуальный стиль	6,43	2,45	6,74	2,08	-1,15	0,25
Вербальный стиль	4,26	2,44	4,26	2,08	-0,01	1,00
Визуальный стиль–Вербальный стиль	2,17	4,75	2,48	4,15	-0,58	0,56
Аналитичность	6,32	2,43	6,70	1,97	-1,50	0,14
Синтетичность	4,47	2,41	4,30	1,97	0,64	0,52
Аналитичность–Синтетичность	1,85	4,67	2,39	3,94	-1,08	0,28

Определенной неожиданностью стали относительно более высокие, чем в группе сравнения, значения показателей метакогнитивных навыков в группе подростков с девиантным поведением, особенно по параметрам «процессуальные навыки» и «метакогнитивный контроль», где они достигают уровня выраженной статистической тенденции (табл. 3). Эти результаты противоречат данным, представленным в литературе (Bahadorikhosroshahi, Nabibi-Kaleybar, 2017; Bogdanovskaya et al., 2021), и нуждаются в дополнительной эмпирической проверке с привлечением большей по объему выборки подростков с девиантным поведением, обучающихся в различных образовательных организациях, что нивелировало бы возможную опосредованность результатов особенностями организации образовательного процесса в отдельно взятой школе-интернате. Кроме того, возможно и иное объяснение: данный результат может отражать не реальный уровень развития метакогнитивных навыков подростков, а отмеченную исследователями тенденцию к переоценке собственного знания и самоуверенности

в суждениях метакогнитивного мониторинга, свойственную обучающимся с низкими показателями академической успешности (Перикова, Ловягина, Бызова, 2020). В целом в обеих выборках можно отметить общую тенденцию, связанную с преобладанием навыков метапланирования (использование метакогнитивных стратегий при подготовке к выполнению заданий) и метакогнитивного контроля (отслеживание прогресса в деятельности и самопроверка результатов) над процессуальными навыками (организация образовательной активности и взаимодействие с новой информацией).

Таблица 3

Описательные статистики для показателей стиля учебной деятельности, полученных в выборке подростков с девиантным поведением и в группе сравнения

Показатели	Подростки с девиантным поведением		Группа сравнения		F	p
	M	S	M	S		
Процессуальные навыки	3,63	2,56	3,14	2,51	1,89	0,10
Метапланирование	3,98	2,68	3,63	2,79	1,04	0,31
Метакогнитивный контроль	3,89	2,55	3,41	2,52	1,87	0,10

Корреляционный анализ (табл. 4) позволил обнаружить сходство структуры взаимосвязей показателей, характеризующих стили обучения и метакогнитивные навыки в обеих группах. Так, в обеих выборках фиксируются положительные взаимосвязи стилей мышления «рациональность» и «аналитичность», между всеми показателями, характеризующими метакогнитивные навыки, и, кроме того, ни в одной из выборок не зафиксировано взаимосвязей между показателями стилей обучения и метакогнитивных навыков, что соответствует результатам, представленным в литературе (Pradhan, Das, 2021). Вместе с тем обнаружены различия во взаимосвязях этих показателей с переменными «успеваемость» и «возраст». В выборке подростков с девиантным поведением зафиксированы ожидаемые на основании анализа литературы (Amzil, Stine-Morrow, 2013; Abdellah, 2015; Sawhney, Bansal, 2015; Aloqleh, Teh, 2019; Pradhan, Das, 2021; Cheng et al., 2023) прямые и опосредованные положительные корреляционные взаимосвязи между успеваемостью и показателями метакогнитивных навыков, в то время как в группе сравнения эти взаимосвязи, к абсолютной неожиданности, имеют отрицательную модальность. В то же время в группе сравнения отмечены положительные связи между показателями метакогнитивных навыков и возрастом, которые соответствуют данным, представленным в других исследованиях (Weil et al., 2013), однако в выборке подростков с девиантным поведением такие связи отсутствуют. На наш взгляд, эти различия в структуре корреляционных взаимосвязей подтверждают сведения о том, что результаты подростков с девиантным поведением в большей степени опосредованы искажениями самооенок собственного метакогнитивного потенциала, в то время как в данных группы сравнения, с одной стороны, фиксируется нормативная возрастная дина-

мика метакогнитивных навыков, с другой стороны, возможно, прослеживается более глубокое осознание подростками значимости метакогнитивных навыков в структуре образовательной активности и, как следствие, более критичное отношение к собственным метакогнитивным навыкам, особенно характерное для тех подростков, которые демонстрируют высокий уровень академических достижений.

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа

Переменные	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Подростки с девиантным поведением									
1. Активность– Рефлексивность	1,00	–0,08	0,13	0,01	0,06	0,08	0,03	–0,05	0,22
2. Рациональность– Интуитивность		1,00	0,02	0,37*	–0,04	–0,06	–0,07	0,07	0,30*
3. Визуальный стиль– Вербальный стиль			1,00	–0,21	0,04	0,02	–0,11	–0,13	0,04
4. Аналитичность– Синтетичность				1,00	0,18	0,20	0,17	0,02	0,32*
5. Процессуальные навыки					1,00	0,81*	0,69*	0,11	0,29
6. Метапланирование						1,00	0,77*	0,06	0,37*
7. Метакогнитивный контроль							1,00	0,06	0,23
8. Возраст								1,00	0,11
9. Успеваемость									1,00
Группа сравнения									
1. Активность– Рефлексивность	1,00	0,16	0,18	0,20	–0,05	–0,12	–0,07	–0,01	–0,04
2. Рациональность– Интуитивность		1,00	0,13	0,32*	–0,03	0,05	–0,07	–0,05	–0,26
3. Визуальный стиль– Вербальный стиль			1,00	0,15	–0,04	–0,06	–0,08	–0,07	0,02
4. Аналитичность– Синтетичность				1,00	–0,05	0,00	–0,05	–0,03	–0,01
5. Процессуальные навыки					1,00	0,55*	0,49*	0,37*	–0,22
6. Метапланирование						1,00	0,57*	0,31*	–0,24
7. Метакогнитивный контроль							1,00	0,30*	– 0,30*
8. Возраст								1,00	–0,01
9. Успеваемость									1,00
В целом по выборке									
1. Активность– Рефлексивность	1,00	0,12	0,17	0,16	–0,03	–0,08	–0,06	–0,02	0,00
2. Рациональность– Интуитивность		1,00	0,10	0,31	–0,03	0,02	–0,08	–0,02	–0,10
3. Визуальный стиль– Вербальный стиль			1,00	0,06	–0,03	–0,05	–0,09	–0,08	0,02
4. Аналитичность– Синтетичность				1,00	0,00	0,04	0,00	–0,02	0,04

Окончание табл. 4

Переменные	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Процессуальные навыки					1,00	0,60*	0,53*	0,23	-0,04
6. Метапланирование						1,00	0,61*	0,15	-0,05
7. Метакогнитивный контроль							1,00	0,16	-0,05
8. Возраст								1,00	-0,01
9. Успеваемость									1,00

Примечание. * – $|r| \leq 0,30$; $p \leq 0,05$

Показательно, что стили учебной деятельности не коррелируют с возрастом ни в одной из выборок, что указывает на их сформированность к началу старшего подросткового возраста. При этом в выборке подростков с девиантным поведением наблюдаются корреляции между показателями стилей учебной деятельности «рациональность» и «аналитичность», с одной стороны, и академической успеваемостью – с другой, в то время как в группе сравнения взаимосвязи между показателями стилей учебной деятельности и успеваемостью отсутствуют. Мы предполагаем, что это различие является отражением того, что респонденты, составившие выборку подростков с девиантным поведением, в отличие от подростков группы сравнения, обучаются в одной образовательной организации, что способствует определенной унификации стилей учебной деятельности. Кроме того, эти результаты могут свидетельствовать, что особенностям когнитивной сферы подростков с девиантным поведением, для которых часто характерны «познавательные дефициты», обусловленные недостаточной вовлеченностью в образовательную активность, наиболее релевантны стили обучения, предполагающие последовательную обработку информации с опорой, в первую очередь, на ресурсы памяти и внимания, а не на возможности абстрактно-логического мышления. Данные группы сравнения, в свою очередь, поддерживают широко распространенную идею о том, что академическая успеваемость может быть связана с любыми стилевыми особенностями обучения (Abdullah et al., 2013).

Таблица 5

Результаты регрессионного анализа (пошаговая регрессия с последовательным включением переменных)

Предикторы академической успеваемости	β	StdEr β	B	StdEr B	t	p
Подростки с девиантным поведением: $R = 0,57$; $R^2 = 0,32$; $F(4,65) = 7,64$; $p < ,00$						
Свободный член			3,14	0,15	21,32	0,00
Рациональность–Интуитивность	0,28	0,11	0,04	0,02	2,52	0,01
Метапланирование	0,44	0,21	0,11	0,05	2,11	0,04
Группа сравнения: $R = 0,48$; $R^2 = 0,23$; $F(1,261) = 7,19$; $p < ,00778$						
Свободный член			2,24	0,14	15,73	0,00
Рациональность–Интуитивность	-0,16	0,06	-0,05	0,02	-2,68	0,01

Эти выводы подкрепляются результатами регрессионного анализа. В табл. 5 представлены частные регрессионные модели, полученные для выборок подростков с девиантным и условно нормативным поведением; регрессионная модель для совокупной выборки оказалась статистически незначимой ($p > 0,05$), что, по нашему мнению, подчеркивает различия метакогнитивных предикторов академической успеваемости в данных группах.

Согласно результатам регрессионного анализа, в структуру предикторов академической успеваемости подростков с девиантным поведением с удовлетворительным коэффициентом детерминации входят показатели стиля учебной деятельности «рациональность» и навыка метапланирования. В число предикторов академической успеваемости подростков группы сравнения показатели метакогнитивных навыков не вошли, при этом значимый вклад продемонстрировал тот же стиль учебной деятельности, однако с отрицательным знаком; это свидетельствует о том, что в качестве предиктора успеваемости в этой группе может рассматриваться стиль «интуитивность». Таким образом, в обеих выборках значимым предиктором академической успеваемости оказались показатели стиля «рациональность–интуитивность», характеризующие способы восприятия информации, однако данный стиль поддерживает академическую успеваемость в выборках, принявших участие в исследовании, разными полюсами. На наш взгляд, это можно рассматривать как свидетельство того, что метакогнитивные навыки, в частности метапланирование, могут рассматриваться как ресурс успешной учебной деятельности подростков с девиантным поведением, для которых часто характерен определенный дефицит сформированности когнитивных функций, а также для успешного обучения этой группы подростков значима работа с фактами и деталями с опорой на их внимательность и запоминание, в противоположность абстрагированию, характерной для рациональности как стиля учебной деятельности. Подростки, составившие группу сравнения, на этапе обучения в старшей школе, в свою очередь, оказываются более успешными, если демонстрируют готовность к абстрагированию и поиску нестандартных идей, что в целом соответствует содержанию образования на данной образовательной ступени.

Заключение

В рамках нашего исследования, направленного на изучение особенностей метакогнитивной регуляции учебной деятельности подростков с девиантным поведением, были получены данные, позволяющие охарактеризовать стили учебной деятельности и метакогнитивные навыки, используемые в ней, данной группы подростков в сравнении с их сверстниками, демонстрирующими условно нормативное поведение.

Было установлено, что подростки обеих групп демонстрируют схожие стили учебной деятельности, для которых характерно преобладание активности над рефлексивностью, рациональности над интуитивностью, аналитич-

ности над синтетичностью, визуального стиля над вербальным, сохраняющиеся на протяжении всего старшего подросткового возраста. В структуре метакогнитивных навыков в обеих группах зафиксировано преобладание показателей метапланирования и метакогнитивного контроля над показателями процессуальных навыков, при этом отмечена положительная динамика этих показателей по мере взросления в группе сравнения на фоне ее отсутствия в выборке подростков с девиантным поведением.

Регрессионный анализ показал значимый вклад метакогнитивного навыка «метапланирование» в показатели академической успеваемости подростков с девиантным поведением, чего не зафиксировано в группе сравнения. Кроме того, оказалось, что стилевые особенности восприятия информации, представленные характеристиками рациональности–интуитивности, детерминируют академическую успеваемость подростков двух групп, участвовавших в исследовании, с противоположными знаками, что указывает на значимость для обучения подростков с девиантным поведением опоры на ресурсы их внимания и памяти, а не абстрактного мышления и воображения.

Таким образом, гипотезу исследования можно считать подтвержденной, полученные эмпирические данные поддерживают предположение о том, что метакогнитивная регуляция может в определенной степени компенсировать дефициты развития познавательной сферы, типичные для подростков с девиантным поведением. Наше исследование подтверждает значимость задачи развития метакогнитивных навыков в контексте обучения и психолого-педагогического сопровождения подростков с девиантным поведением. Вместе с тем мы отмечаем, что опросные методы, основанные на самооценке метакогнитивных навыков, вероятно, не позволяют получить точную характеристику метакогнитивного потенциала данной группы подростков. Отдельной эмпирической проверки заслуживает также противоречивый факт отрицательных взаимосвязей между академической успеваемостью и метакогнитивными навыками подростков группы сравнения. В связи с этим представляется целесообразным продолжение этого исследования с использованием экспериментальных методов оценки метакогнитивного потенциала подростков.

Литература

- Аванесов, В. (2015). Проблема педагогических измерений качества образования. *Педагогические измерения*, 3, 3–14.
- Горьковая, И. А. (2020) Направления профилактики противоправного поведения подростков в России. *Психология человека в образовании*, 2(3), 265–276. doi: 10.33910/2686-9527-2020-2-3-265-276
- Гусева, Ю. В., Сылка, Н. В., Денисова, Е. Г. (2022). Метакогнитивные навыки и выраженность учебного стресса современных студентов в связи с особенностями их эмоциональной сферы. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 20(3), 17–31. doi: 10.21702/ncpb.2022.3.2

- Денисова, Е. Г. (2022). Разработка анкеты самооценки метакогнитивного поведения «Метакогнитивные навыки в структуре учебно-профессиональной деятельности». *Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология*, 5(2), 6–24.
- Емелин, А. А. (2011). Особенности организации понятийного и метакогнитивного опыта у детей с разными формами дизонтогенеза. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*, 17(4), 235–240.
- Загулова, Д. В., Позднякова, Н. В., Князева, И. Р., Коноваленко, Ю. А., Севостьянова, Н. В., Колобовникова, Ю. В. (2022). Влияние стилей обучения по модели Фелдера–Сильвермана на отношение студентов к дистанционному преподаванию: использование метода PLS-SEM. *Современные проблемы науки и образования*, 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32155>
- Карпов, А. А. (2015). *Основные тенденции развития современного метакогнитивизма: метод. указания*. Ярославль: ЯрГУ.
- Карпов, А. А. (2018). Возрастная динамика структурной организации метакогнитивной сферы личности. *Российский психологический журнал*, 15(2), 108–132. doi: 10.21702/rpj.2018.2.5
- Микляева, А. В., Безгодова, С. А., Николаева, Е. И. (2023). *Информационный онлайн-поиск как элемент образовательной активности современных школьников и студентов: когнитивные и психофизиологические предпосылки эффективности*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена.
- Осорина, М. В., Щербакова, О. В., Аванесян, М. О. (2011). Проблемы метакогнитивной регуляции: нормативные требования и непродуктивные паттерны интеллектуальной деятельности. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*, 2, 32–43.
- Перикова, Е. И., Ловягина, А. Е., Бызова, В. М. (2020). *Психология метапознания*. СПб.: Скифия-принт.
- Холодная, М. А. (2023). *Психология интеллекта. Парадоксы исследования*. М.: Юрайт.
- Цанков, Н. С. (2014). Стили обучения студентов профессионального направления «Педагогика» – возможности для педагогической регуляции. *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*, 4, 14–22.

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

Поступила в редакцию 30.11.2023 г.; принята 01.03.2024 г.

Горьковская Ирина Алексеевна – заведующая кафедрой психосоматики и психотерапии Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета, доктор психологических наук, профессор.

E-mail: iralgork@mail.ru

Микляева Анастасия Владимировна – профессор кафедры общей и социальной психологии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, доктор психологических наук, доцент.

E-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Панферов Владимир Николаевич – профессор кафедры общей и социальной психологии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, доктор психологических наук, профессор.

E-mail: v-panferov@mail.ru

For citation: Gorkovaya, I. A., Miklyaeva, A. V., Panferov, V. N. (2024). Metacognitive Regulation of Educational Activity in Adolescents with Deviant Behavior. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 91, 139–155. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/91/8

Metacognitive Regulation of Educational Activity in Adolescents with Deviant Behavior¹

I.A. Gorkovaya¹, A.V. Miklyaeva², V.N. Panferov²

¹ *St. Petersburg State Pediatric Medical University of the Ministry of Health of Russia, 2 Litovskaya Str., 194100, Saint Petersburg, Russian Federation*

² *Herzen State Pedagogical University of Russia, 48, Moika Emb., 191186, Saint Petersburg, Russian Federation*

Abstract

The study is aimed at identifying the features of metacognitive regulation of educational activity of adolescents with deviant behavior. It is known that metacognitive regulation can perform a compensatory function in cases of deficits in the development of the cognitive sphere accompanying various forms of dysontogenesis, but to date there is no data on whether a similar pattern is observed in the case of adolescents with deviant behavior, who are often characterized by a lower level of development than their peers with conditionally normative behavior cognitive functions, which is due to their weak involvement in systematic educational activity. To test the hypothesis that metacognitive skills can play a compensatory role in the educational activity of adolescents with deviant behavior, similar to that recorded in the study of metacognitive regulation of educational activity in adolescents with various forms of dysontogenesis, we conducted an empirical study which involved 92 adolescents with deviant behavior and 263 adolescents with conditionally normative behavior participated aged 13–17 (54% female, 46% male). Empirical data was collected using the questionnaires "Learning Styles" and "Metacognitive skills in the structure of educational and professional activities", as well as the analysis of documents (assessment of academic performance). The results showed that adolescents of both groups demonstrated similar styles of educational activity (with a predominance of activity, rationality, analyticity and visuality) and metacognitive skills (with a predominance of metaplanning and metacognitive control over procedural skills). Using regression analysis, predictors of academic performance of adolescents of both groups were identified, represented by different poles of such a measurement of learning style as features of information perception (rationality – for adolescents with deviant behavior, intuitiveness – for adolescents of the comparison group), and a significant contribution to the academic performance of adolescents with deviant behavior of the metaplanning indicator, which is not observed in the comparison group. Based on the results of an empirical study, the authors concluded that research hypothesis was confirmed as well as highlighted the importance of developing metacognitive skills in the context of training and psychological and pedagogical support of adolescents with deviant behavior.

Keywords: metacognitive regulation; educational activity; learning style; procedural skills; metaplanning; metacognitive control; adolescents; deviant behavior

References

Abdellah, R. (2015). Metacognitive Awareness and its Relation to Academic Achievement and Teaching Performance of Pre-service Female Teachers in Ajman University in UAE. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 560–567. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.707

¹ Funding: the research was supported by an internal grant of the Herzen State Pedagogical University of Russia (Project No. 23VG).

- Abdullah, R., Omar, F., Suhaimi, E., & Hasanudin, N. (2013). *The Influence of Learning Styles on Academic Performance among MMMC Students*. https://www.researchgate.net/publication/255909958_The_Influence_of_Learning_Styles_on_Academic_Performance_among_MMMC_Students
- Aloqleh, A. M. A., & Teh, K. S. M. (2019). The Effectiveness of Metacognition on Academic Achievement among the Jordanian Universities Students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(9), 460–478.
- Amzil, A., & Stine-Morrow, E. A. L. (2013). Metacognition: Components and Relation to Academic Achievement in College. *Arab World English Journal*, 4(4), 371–385.
- Avanesov, V. (2015). Problema pedagogicheskikh izmereniy kachestva obrazovaniya [The problem of pedagogical measurements of the education quality]. *Pedagogicheskie izmereniya*, 3, 3–14.
- Bahadorikhosroshahi, J., & Habibi-Kaleybar, R. (2017). Comparison of self-control and metacognition components in normal minors and juvenile delinquents at correction and rehabilitation centers. *Journal of Research in Health Sciences*, 7(5), 1048–1054.
- Bogdanovskaya, I., Koroleva, N., Khodakovskaia O., Provorova, A., Alekhin, A., & Uglova, A. (2021). Metacognitive Strategy of Students with Problematic Internet Use. *CEUR Workshop Proceedings. Proceedings of the International Conference "Internet and Modern Society", IMS 2020*, 2813, 350–361.
- Cheng, Z., Zhang, Z., Xu, Q., Maeda, Y., & Gu, P. (2023). A meta-analysis addressing the relationship between self-regulated learning strategies and academic performance in online higher education. *Journal of Computing in Higher Education*. doi: 10.1007/s12528-023-09390-1
- Das, A. (2016). Metacognition and Learning: An Overview. *Global Journal for Research Analysis*, 5, 64–65.
- Denisova, E. G. (2022). Razrabotka ankety samootsenki metakognitivnogo povedeniya “Metakognitivnye navyki v strukture uchebno-professional'noy deyatel'nosti” [Development of a self-assessment questionnaire for metacognitive behavior “Metacognitive skills in the structure of educational and professional activities”]. *Innovatsionnaya nauka: Psikhologiya, Pedagogika, Defektologiya*, 5(2), 6–24.
- Emelin, A. A. (2011). Osobennosti organizatsii ponyatiynogo i metakogshggivnogo opyta u detey s raznymi formami dizontogeneza [Features of the organization of conceptual and metacognitive experience in children with different forms of dysontogenesis]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. H.A. Nekrasova*, 17(4), 235–240.
- Felder, R. M., & Silverman L. K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education*, 78(2), 674–681.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Gomes, C. M. A., Golino, H. F., & Menezes, I. G. (2014). Predicting School Achievement Rather than Intelligence: Does Metacognition Matter? *Psychology*, 5, 1095–1110. doi: 10.4236/psych.2014.59122
- Gorkovaya, I. A. (2020). Napravleniya profilaktiki protivopravnogo povedeniya podrostkov v Rossii [Directions for preventing unlawful behavior of adolescents in Russia]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii*, 2(3), 265–276. doi: 10.33910/2686-9527-2020-2-3-265-276
- Guseva, Yu. V., Sylka, N. V., & Denisova, E. G. (2022). Metakognitivnye navyki i vyrazhenost' uchebnogo stressa sovremennykh studentov v svyazi s osobennostyami ikh emotsional'noy sfery [Metacognitive skills and the severity of educational stress of modern students in connection with the characteristics of their emotional sphere]. *Severo-Kavkazskiy psikhologicheskii vestnik*, 20(3), 17–31. doi: 10.21702/ncpb.2022.3.2
- Hu, J., & Carmo Vieira, S. M. (2021). Research on the differences of students' learning styles and knowledge integration in SPOC learning: a case study of course “Basic Portuguese.” *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya*, 18(1), 12–26. doi: 10.22363/2312-8631-2021-18-1-12-26

- Karpov, A. A. (2015). *Osnovnye tendentsii razvitiya sovremennogo metakognitivizma* [Main trends in the development of modern metacognitivism]. Yaroslavl: YarSU.
- Karpov, A. A. (2018). Vozrastnaya dinamika strukturnoy organizatsii metakognitivnoy sfery lichnosti [Age-related dynamics of the structural organization of the metacognitive sphere of personality]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 15(2), 108–132. doi: 10.21702/rpj.2018.2.5
- Kholodnaya, M. A. (2023). *Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya* [Psychology of Intelligence. Paradoxes of Research]. Moscow: Yurayt.
- Makarova, D. N. (2021). Metacognitive regulation, basic psychological needs and subjective vitality of first year university students. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya*, 11(1), 63–71.
- Miklyaeva, A. V., Bezgodova, S. A., & Nikolaeva, E. I. (2023). *Informatsionny onlayn-poisk kak element obrazovatel'noy aktivnosti sovremennykh shkol'nikov i studentov: kognitivnye i psikhofiziologicheskie predposylki effektivnosti* [Online information search as an element of educational activity of modern schoolchildren and students: cognitive and psychophysiological prerequisites for effectiveness]. St. Petersburg: Russian State Pedagogical University.
- Osorina, M. V., Shcherbakova, O. V., & Avanesyan, M. O. (2011). Problemy metakognitivnoy regulyatsii: normativnye trebovaniya i neproduktivnye patterny intellektual'noy deyatel'nosti [Problems of metacognitive regulation: normative requirements and unproductive patterns of intellectual activity]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sotsiologiya*, 2, 32–43.
- Perikova, E. I., Lovyagina, A. E., & Byzova, V. M. (2020). *Psikhologiya metapoznaniya* [Psychology of Metacognition]. St. Petersburg: Skifiya-print.
- Pradhan, S., & Das, P. (2021). Influence of metacognition on academic achievement and learning style of undergraduate students in Tezpur University. *European Journal of Development Research*, 10(1), 381–391. doi: 10.12973/eu-jer.10.1.381
- Sawhney, N., & Bansal, S. (2015). Metacognitive Awareness of Undergraduate Students in Relation to their Academic Achievement. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(1), 107–114. doi: 10.25215/0301.136
- Seadati, S. A., Tahergholami, R., & Jalai, S. (2017). The impact of metacognitive skills training on the reduction of academic procrastination and test anxiety. *Journal of Family and Research*, 14(34), 89–102.
- Thongchotchat, V., Sato K., & Suto, H. (2021). Recommender System Utilizing Learning Style: Systematic Literature Review. *2021 6th International Conference on Business and Industrial Research (ICBIR), Bangkok, Thailand*, 184–187, doi: 10.1109/ICBIR52339.2021.9465832
- Tsankov, N. S. (2014). Stili obucheniya studentov professional'nogo napravleniya “Pedagogika” – vozmozhnosti dlya pedagogicheskoy regulyatsii [Learning styles of students in the professional direction “Pedagogy” - opportunities for pedagogical regulation]. *Vestnik po pedagogike i psikhologii Yuzhnoy Sibiri*, 4, 14–22.
- Weil, L. G., Fleming, S. M., Dumontheil, I., Kilford, E. J., Weil, R. S., Weil, L. G., ..., & Blakemore, S. J. (2013). The development of metacognitive ability in adolescence. *Consciousness and Cognition*, 22, 264–271. doi: 10.1016/j.concog.2013.01.004
- Zagulova, D. V., Pozdnyakova, N. V., Knyazeva, I. R., Konovalenko, Yu. A., Sevost'yanova, N. V., & Kolobovnikova, Yu. V. (2022). Vliyanie stiley obucheniya po modeli Feldera–Sil'verman na otnoshenie studentov k distantsionnomu prepodavaniyu: ispol'zovanie metoda PLS-SEM [The influence of Felder-Silverman learning styles on students' attitudes toward distance teaching: Using the PLS-SEM method]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 5. <https://science-education.ru/article/view?id=32155>
- Zhou, M., Lam, K. K. L., & Zhang, Y. (2022). Metacognition and Academic Procrastination: A Meta-Analytical Examination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 40, 334–368. doi: 10.1007/s10942-021-00415-1

Received 30.11.2023; Accepted 01.03.2024

Irina A. Gorkovaya – Head of the Department of Psychosomatics and Psychotherapy, St. Petersburg State Pediatric Medical University. D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: iralgork@mail.ru

Anastasia V. Miklyayeva – Professor of the Department of General and Social Psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia. D. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: a.miklyayeva@gmail.com

Vladimir N. Panferov – Professor of the Department of General and Social Psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia. D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: v-panferov@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

ОБРАЗ БУДУЩЕГО СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ВЫЗОВОВ: РЕАЛИЗАЦИЯ БАЗИСНЫХ ЦЕННОСТЕЙ, ОПТИМИЗМ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ¹

О.Ю. Горчакова¹, И.А. Филенко¹, А.В. Ларионова¹

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

Резюме

Цель исследования – определение связи образа личного будущего в контексте будущего своей страны с субъективным благополучием, ценностными ориентациями, жизненными ожиданиями студенческой молодежи. Выборку исследования составили 535 студентов высших учебных заведений г. Томска, возраст $20,1 \pm 3,6$ года. Методы исследования: семантический дифференциал для оценки характеристик образа Будущего России; тест диспозиционного оптимизма М. Шейера, Ч. Карвера и М. Бриджеса (адаптация Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина); опросник «Субъективная оценка реализуемости базовых ценностей» С.А. Богомаза; шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера (адаптация Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева); авторская анкета, направленная на определение образов Гражданина Будущего, России Будущего, Мира Будущего.

В результате эксплораторного факторного анализа шкал семантического дифференциала, характеризующего образ Будущего России, выявлено два фактора: Саморазвитие России (36,9% дисперсии) и Безопасность России (36,8% дисперсии). Для обоих факторов обнаружены наибольшие значимые позитивные корреляции ($p < 0,001$) с метаценностями экзистенциальной и публичной самореализации, а также с показателем удовлетворенности жизнью ($p < 0,001$). Применение кластерного анализа позволило выделить в общей группе респондентов четыре кластера, представители которых различались средними значениями исследуемых переменных на статистически значимом уровне. Для большинства респондентов – 66,7% от численности всей группы – характерна выраженная позитивная модальность восприятия Будущего России, а также относительно высокие показатели измеряемых психологических переменных. Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы: большинство молодых людей формирует позитивные образы Будущего России, являющиеся важными жизненными ориентирами, определяющими их успешное саморазвитие; в качестве ведущих психологических факторов, связанных с формированием позитивного образа будущего молодежи, могут выступать характеристики реализуемости базисных ценностей и удовлетворенности жизнью; необходимо разрабатывать психолого-педагогические технологии, направленные

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 22-28-01800.

на формирование позитивных жизненных установок и развитие futures-грамотности целевых групп молодежи, демонстрирующих негативные или амбивалентные оценки образа будущего.

Ключевые слова: образ будущего; будущее России; ориентация на будущее; концепция будущего; молодежь; базисные ценности; диспозиционный оптимизм; удовлетворенность жизнью; futures-грамотность

Введение

Реализация практик, направленных на развитие психологических ресурсов молодежи, связанных с осознаваемым конструированием образа будущего в условиях динамических изменений, является важной задачей современного образования. Эта проблематика стимулирует исследования отечественных (Нестик, 2018, 2021а, 2021б; Петрова, 2019; Шестопал, 2021; Великая, Шушпанова, 2021; Комаровский и др., 2021; Туркулец, Туркулец, Листопадова, 2021) и зарубежных ученых (Rubin, 1996; Miller, 2015; Ahvenharju et al., 2021), центральным мотивом которых является изучение психологических феноменов, связанных с личностными и коллективными образами будущего. В период возрастающей неопределенности и усложнения условий жизни способность грамотно выстраивать индивидуальную концепцию будущего (futures-грамотность) является не только мощным инструментом личной продуктивности, но и катализатором интенсивных изменений как отдельно взятого сообщества, общественных институтов, государства (Miller, 2015). Сегодня на фоне серьезных трансформаций в структуре мирового порядка это особенно актуально для России, которой требуется наличие долгосрочной продуманной национальной стратегии развития. В связи с этим исследование образа будущего сохраняет свою высокую ценность и значимость как на уровне теоретического и эмпирического осмысления, так и на уровне практического применения полученных результатов (Нестик 2018, 2021а).

В отечественной и зарубежной психологии существует большое разнообразие терминов, которые семантически близки и включают в себя понятие «образ будущего». Сюда можно отнести следующие: «Предвосхищение» как способность подготовиться к грядущему событию (Анохин, Константинов, 1978; Брушлинский, 2006); «Образ потребного будущего» (Бернштейн, Фейгенберг, 1990); «Временная перспектива» – отношение личности к собственному психологическому прошлому, настоящему и будущему (Левин, 2000); «Жизненный сценарий» (Штайнер, 2018); «Перспектива будущего» – способность человека планировать и осуществлять отдаленные во времени цели (Нюттен, 2004); «Временная перспектива» – психический процесс, при помощи которого человек на протяжении жизни конструирует целостные временные схемы (Зимбардо, Бойд, 2010); Временное и смысловое будущее, где смысловое будущее (личностное) – это проецирование себя в будущее, а временное будущее связано с планированием (Гинзбург, 2016); Психологическая, личностная и жизненная перспективы, позволяю-

щие личности эффективно реализовывать стратегии жизни (Абульханова-Славская, 1991); «Стратегия жизни» – сложная целостная картина будущей противоречивой взаимосвязи планируемых и ожидаемых событий, с которыми человек связывает социальную ценность и смысл своей жизни (Головаха, 2003).

В современной российской науке образ будущего рассматривается преимущественно в рамках познавательного и экзистенциального подходов (Петрова, 2019). В зарубежных публикациях образ будущего уходит своими корнями в область исследований, где этот термин традиционно использовался для описания общего мышления и осознания будущего (Polak, 1973; Bloch, 1982; Rubin, 1996; Lombardo, 2017). В работах F.L. Polak образ будущего представлен как набор долгосрочных целей, раскрывающих бесконечные возможности, открывающиеся перед человеком, которые обуславливают принятие им решений и его деятельностную активность (Polak, 1973). Т. Lombardo определяет образ (сознание) будущего как сложную способность человека, включающую такие процессы, как восприятие, эмоциональное отношение, мотивация, память, мышление, планирование, интуиция и воображение, самоидентификация и социальное взаимодействие (Lombardo, 2017).

Исследования образа будущего нашли свое продолжение в работах, посвященных изучению отношения к перспективе (Durance, 2010), ориентации на будущее (Trommsdorff, 1983; Beal, 2011), futures-грамотности (Miller, 2015), концепции сознания будущего (Ahvenharju et al., 2018). S.J. Beal пришла к выводу, что ключевыми составляющими ориентации на будущее по отношению к достижению результатов целесообразно считать четыре ключевых фактора: долгосрочную ориентацию; познание, ориентированное на будущее или, по мнению автора, актуальную цель / будущее «Я»; детализацию будущих целей; переживания, связанные с достижением целей (Beal, 2011). В работах, посвященных futures-грамотности (futures literacy), образ будущего определяет умение рационально планировать, разрабатывать план жизни и претворять его в жизнь (Miller, 2015). Одной из последних работ, посвященных исследованию образа будущего, стала пятифакторная модель сознания будущего (FC), которая включает способности понимать, предвидеть, готовиться и принять будущее (Ahvenharju et al., 2021). Здесь образ будущего описывается через понятия временной перспективы, убеждений в необходимости действовать, открытости к альтернативам, системного восприятия (оценки) будущего, заботы о других. Общим для зарубежных работ, направленных на исследование образа будущего, является понимание того, что необходимо формировать навык future-грамотности, который способствует продуктивному стимулированию и изменению настоящего, а также будет помогать в формировании сценария развития успешного будущего личности.

Сегодня в социально-политическом дискурсе понятие «образ будущего» широко используется как инструмент прогнозирования и конструирования этого будущего и обозначает представления о политической картине

мира и о перспективах развития страны (Шестопал, 2021). В последнее десятилетие было осуществлено несколько крупных проектов, посвященных исследованию образа будущего России. Эксперты сценарно-прогностического мониторинга «Россия 2020», выполненного Институтом социологии РАН и Исследовательской группой ЦИРКОН в 2015 г., достаточно критически оценили уровень общественного доверия к власти и демократическим институтам, равно как и уровни толерантности, межличностного доверия и социальной активности (Задорин, Мальцева, Петухов, 2016). Результат проекта «Идеальная Россия? Представь!» показывают, что граждане с большим оптимизмом смотрят в личное будущее и четче видят его контуры, чем будущего страны, кроме того, на момент исследования (2018) такая базовая категория, как «безопасность», почти полностью отсутствовала в контексте будущего россиян (Добромелов, 2018). Исследование, проведенное в 2020 г. (Шестопал, 2021), показало, что образы будущего находятся под сильным влиянием субъектного фактора. Психологическое состояние общества и такие его характеристики, как неудовлетворенные потребности и доминирующие ценности, формируют образы будущего в целом и образы идеальной власти в частности. Согласно результатам опроса ИСПИ ФНИСЦ РАН (2020), для большинства респондентов образ будущего России представляется размытым (Левашов и др., 2021). Отмечается, что для современной молодежи «...идеальный образ социально-политического развития страны имеет гибридный характер, *основывается как на общечеловеческих ценностях, так и на противостоящих друг другу политико-идеологических*» (Великая, Шушпанова, 2021, с. 29). Е.Б. Шестопал и соавт. представили результаты сравнительного анализа образов своей страны у жителей 11 регионов России в 2017–2018 гг. и 7 регионов в 2022 г. (Шестопал, Скипин, Лазарев, Посохова, Коноплев, 2022). Произошла переоценка отношения к государству и власти: образ страны оказался существенно политизирован, и государство заняло в нем доминирующее место. При этом традиционно негативные оценки власти по сравнению с 2017 и 2018 гг. существенно смягчились. Исследователи указывают, что опрошенные стали обращать больше внимания на успехи в экономике и в других сферах жизни, признают эффективность тех действий, которые предпринимает государство. Авторы статьи указывают, что оценка будущего страны свидетельствует о социальном оптимизме у большинства опрошенных (хотя отмечают, что эта оценка меняется в зависимости от социальных, профессиональных и возрастных характеристик).

В период с 2019 по 2020 г. проведено исследование, направленное на выявление линий и точек совпадения представлений и контуров будущего страны у учащейся молодежи с контурами будущего, предлагаемого политическим руководством России и политическими партиями, а также выявление роли желаемого будущего в формировании идентичности молодежи (В.С. Комаровский и др., 2021). По его результатам авторы предлагают ориентиры целенаправленного формирования образа будущего, которые можно предъявить молодому избирателю на выборах 2021 и 2024 гг. В ис-

следовании В.С. Комаровского (2021) отмечено, что для населения в целом образ России выглядит скорее привлекательным, а для студентов – скорее непривлекательным. При этом студенты находятся в ожидании кардинальных перемен в стране. Проведенное С.Е. Туркулец, А.В. Туркулец, Е.В. Листопадовой в 2020–2021 гг. исследование позволяет утверждать, что у представителей поколений X, Y, и Z имеется общая аксиологическая платформа, обусловленная социокультурными реалиями российского общества. Авторы делают вывод, что молодое поколение надеется на лучшее будущее для страны, и отмечают преемственность основных ценностных ориентаций в российском обществе (Туркулец и др., 2021).

В настоящее время исследования образа будущего России на фоне интенсивных социальных изменений являются актуальными, поскольку его характеристики влияют на текущую социальную (политическую, патриотическую, профессиональную) активность молодых людей, их субъективное благополучие и реальное поведение во многих жизненных ситуациях. Цель настоящего исследования – изучение образа Будущего России в связи с показателями диспозиционного оптимизма, удовлетворенности жизнью, ценностными ориентациями современной студенческой молодежи.

Методы

Эмпирическая выборка включила студентов высших учебных заведений г. Томска. Всего в исследовании приняли участие 535 студентов. После очистки базы данных и выравнивания выборки по полу в статистический анализ были включены 333 студента (возраст $20,1 \pm 3,6$ года) гуманитарных, технических и естественнонаучных профилей обучения, из них респонденты женского пола составили 46,8% (156 человек), мужского пола – 53,2% (177 человек). Сбор данных осуществлялся в сентябре 2022 г.

Дизайн исследования включал анкету и семантический дифференциал, разработанные авторами исследования, а также стандартизированные психодиагностические методики:

1. Авторская анкета включает 24 вопроса, связанных с оценкой характеристик образов Гражданина Будущего (ГБ), России Будущего (РБ), Мира Будущего (МБ): закрытые – с оценками по шкале Лайкерта, полузакрытые, открытые вопросы, сформулированные в виде незавершенных предложений.

2. Методика семантического дифференциала, включающая 17 пятибалльных шкал с антонимами-характеристиками Образа Будущего России в перспективе пяти лет. Характеристики затрагивали основные сферы образа страны: психологическую безопасность, авторитетность страны для других стран, социальную дистанцированность / идентичность, развитие / прогресс в разных сферах жизни.

3. Тест диспозиционного оптимизма (ТДО-II) М. Шейера, Ч. Карвера и М. Бриджеса в адаптации Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина (2021); общая шкала теста диспозиционного оптимизма (ДО) демонстрирует высокую внутреннюю согласованность, α -Кронбаха = 0,78.

4. Опросник «Субъективная оценка реализуемости базовых ценностей» (СОРБЦ) С.А. Богомаза (Филенко, Атаманова, Богомаз, 2020), направленный на изучение реализуемости жизненных ценностей молодежи, включает интегральную шкалу реализуемости ценностей (Инт R), а также четыре субшкалы: метаценность профессиональной самореализации (МПрС R), 4 пункта, α -Кронбаха = 0,720; метаценность публичной самореализации (МПуС R), 6 пунктов, α -Кронбаха = 0,632; метаценность витальной самореализации (МВС R), 4 пункта, α -Кронбаха = 0,781; метаценность экзистенциальной самореализации (МЭС R), 6 пунктов, α -Кронбаха = 0,750.

5. Шкала удовлетворенности жизнью (УЖ) Э. Динера в адаптации Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева (2008, 2020), которая включает 5 пунктов и характеризуется α -Кронбаха = 0,82.

Гипотеза нашего исследования предполагает, что уровни диспозиционного оптимизма, удовлетворенности жизнью и показатели реализуемости базовых ценностей студенческой молодежи связаны с характеристиками Образа России Будущего. Статистическая обработка результатов проводилась в пакете jasp 0.16.2.

Результаты

В данной статье анализируются результаты, полученные для 333 респондентов с помощью указанных выше методик (п. 2–5), а также ответов респондентов на следующие три вопроса анкеты: «Перечислите, пожалуйста, все ассоциации, которые у Вас возникают со словосочетаниями: вопрос а) Гражданин России Будущего; вопрос б) Россия Будущего; вопрос в) Мир Будущего?» В процессе первичной обработки определялись три группы ответов на вопросы анкеты, связанные с позитивными, негативными и неопределенными (сложно интерпретируемыми) ассоциациями, которые кодировались для последующей статистической обработки. Первичный анализ данных показал, что большинство переменных отклонялось от нормального распределения, поэтому для дальнейшего анализа применялись непараметрические методы.

Показатели семантического дифференциала (СД) анализировались с помощью эксплораторного факторного анализа (вращение промакс, КМО = 0,946; тест Бартлетта: $\chi^2 = 3316,97$, $p < 0,001$). В структуре СД было выделено 10 шкал, описывающих 73,7% дисперсии, которые образовали два фактора, каждый из факторов включал по пять шкал. Первый фактор (36,9% дисперсии) – **Саморазвитие России** – включал шкалы: будет зависимая / независимая; будет невежественная / образованная; будет деградировать / развиваться; будет отвергаемая мной / принимаемая мной; будет чужая для меня / родная для меня; второй фактор (36,8% дисперсии) – **Безопасность России** – образован шкалами: будет тревожнее / спокойнее; будет нестабильнее / стабильнее; будет опаснее / безопаснее; будет непредсказуемее / предсказуемее; будет недоброжелательнее / доброжелательнее.

Корреляционный анализ по Спирмену обнаружил статистически достоверные позитивные взаимосвязи компонентов образа России – Саморазви-

тия и Безопасности – с показателями оптимизма, удовлетворенности жизни и реализуемостью базовых ценностей (табл. 1).

Таблица 1

Коэффициенты корреляции факторов семантического дифференциала, характеризующих Образ России Будущего, с показателями методик для общей группы респондентов (N = 333)

Показатели	Фактор 1 – Саморазвитие России	Фактор 2 – Безопасность России
Возраст	-0,143**	-0,098
Оптимизм	0,142**	0,132*
Удовлетворенность жизнью	0,312***	0,321***
Метаценность витальной самореализации (МВС)	0,419***	0,425***
Метаценность профессиональной самореализации (МПрС)	0,405***	0,406***
Метаценность экзистенциальной самореализации (МЭС)	0,442***	0,462***
Метаценность публичной самореализации (МПуС)	0,432***	0,439***

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

Сравнение исследуемых показателей мужчин (177 человек) и женщин (156 человек) с помощью критерия Манна–Уитни свидетельствует о том, что у мужчин показатели восприятия реализуемости жизненных ценностей имеют более высокие значения, чем у женщин (различия статистически достоверны). Также мужчины в более позитивном аспекте воспринимают Образ Будущего России в сравнении с женщинами по факторам Саморазвитие России и Безопасность России (различия статистически достоверны). По показателям оптимизма и удовлетворенности жизнью различия между группами мужчин и женщин отсутствуют. Сравнение групп респондентов, отличающихся возрастом (1-я группа, 286 человек, от 17 до 21 года включительно, средний возраст 19,1 года; 2-я группа, 47 человек, 22 года и старше, средний возраст 26,1 года) показало, что между группами отсутствуют различия по показателям оптимизма, удовлетворенности жизнью, реализуемости базовых ценностей, однако существуют достоверные различия, связанные с оценкой факторов, характеризующих Образ России Будущего, в частности значения Фактора 1 (Саморазвитие России) и Фактора 2 (Безопасность России) достоверно выше в группах молодежи возраста 17–21 года в сравнении с более старшей возрастной группой (1,323 и –1,75 соответственно для Фактора 1, $p = 0,003$; 0,766 и –0,915 соответственно для Фактора 2, $p = 0,005$).

Применение иерархического кластерного анализа и кластерного анализа методом К-средних, выполненных для девяти переменных (диспозиционный оптимизм (ДО), удовлетворенность жизнью (УЖ), метаценность профессиональной самореализации (МПрС), метаценность публичной самореализации (МПуС), метаценность витальной самореализации (МВС), метаценность экзистенциальной самореализации (МЭС), модальности ответов на вопросы анкеты а–в, позволило выделить четыре кластера и определить значения принадлежности каждого респондента к конкретному кластеру. Средние (стандартизованные) значения для четырех кластеров по исследу-

емым переменным психологических тестов, а также количество респондентов для каждого кластера приведены в табл. 2.

Таблица 2

Средние значения (стандартизованные) для четырех кластеров по исследуемым переменным психологическим тестам, а также количество респондентов N для каждого кластера

Показатели	№ кластера			
	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	Кластер 4
N	81 (24,3%)	39 (11,7%)	92 (27,6%)	121 (36,3%)
Возраст	20,20	20,97	19,87	19,89
ДО	-0,025	-0,721	0,052	0,209
УЖ	-0,493	-0,941	-0,056	0,676
МВС R	-0,895	-1,388	0,088	0,979
МПрС R	-0,836	-1,425	0,096	0,946
МЭС R	-0,926	-1,398	0,106	0,991
МПуС R	-0,874	-1,417	0,079	0,981
ГБ	0,411	-1,458	-0,041	0,226
РБ	0,476	-1,435	-0,072	0,199
МБ	-0,163	-0,597	0,335	0,046

Использование Н-критерия Крускала–Уоллиса для совместного сравнения данных для респондентов, включенных в различные кластеры, обнаружило для всех показателей статистически значимые отличия на уровне $p < 0,001$. С помощью U-критерия Манна–Уитни проводился попарный анализ различий для характеристик распределений, полученных в подгруппах респондентов, входящих в указанные четыре кластера. Результаты данного этапа приведены в табл. 3, 4.

Таблица 3

Сравнительные характеристики исследуемых показателей психологических тестов для представителей четырех кластеров (критерий Манна–Уитни)

№ кластера	Возраст	Оптимизм	УЖ	Индекс РЦ	МВС	МПрС	МЭС	МПуС	
Кластер 1	20,20	12,01	18,54	3,75	3,80	3,87	3,55	3,80	
Кластер 2	20,97	10,15	15,54	2,95	3,06	2,96	2,79	2,97	
Кластер 3	19,87	12,22	21,48	5,26	5,26	5,31	5,22	5,25	
Кластер 4	19,89	12,64	26,40	6,62	6,59	6,62	6,66	6,63	
Уровни статистической значимости при сравнении кластеров, р	1–2	0,112	0,084	0,033	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
	1–3	0,960	0,884	0,010	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
	1–4	0,806	0,366	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
	2–3	0,026	0,014	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
	2–4	0,009	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
	3–4	0,974	0,896	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001

Как видно из табл. 3, 4, наибольшие показатели по оптимизму, удовлетворенности жизнью, реализуемости ценностей, а также по обоим факто-

рам СД выявлены у представителей кластера 4, которые также демонстрируют максимально позитивные оценки образа России Будущего по факторам саморазвития и безопасности. Наименьшие значения по указанным переменным обнаруживаются у представителей кластера 2, для которых также характерна оценка образа Будущего России в категориях негативных модальностей соответствующих факторов и входящих в них шкал. У представителей кластеров 1 и 3 наблюдаются промежуточные значения для исследуемых показателей, причем у респондентов кластера 1 выявлены высокая неопределенность оценок России Будущего по сравнению с респондентами других кластеров и существенно более низкие в сравнении с значениями кластеров 3, 4 показатели реализуемости базовых ценностей.

Таблица 4

Сравнительные характеристики двух факторов семантического дифференциала для представителей четырех кластеров (критерий Манна–Уитни)

№ кластера	Факторы семантического дифференциала		
	Саморазвитие России	Безопасность России	
Кластер 1	-0,462	-0,647	
Кластер 2	-5,285	-5,075	
Кластер 3	0,649	0,677	
Кластер 4	1,519	1,554	
Уровни статистической значимости при сравнении кластеров, р	1–2	< 0,001	< 0,001
	1–3	< 0,001	< 0,001
	1–4	< 0,001	< 0,001
	2–3	< 0,001	< 0,001
	2–4	< 0,001	< 0,001
	3–4	< 0,001	< 0,001

Также обнаружены различия между частотой использования позитивной, негативной и неопределенной модальности при описании характеристик образа России Будущего у представителей различных кластеров. При этом для 79% представителей кластеров 3 и 4 характерна позитивная модальность в оценках образа России Будущего; для кластера 3 она обнаружена у 62% респондентов, а в кластере 2 данная оценка наблюдается только у 8% его представителей. В целом по всей группе респондентов позитивные оценки образа Будущего России характерны для 222 человек (66,7%); нейтральные – для 57 человек (17,1%); негативные – для 54 человек (16,2%).

Обсуждение

Наше исследование подтвердило положения о том, что конструирование образа будущего страны у молодежи определяется ценностными установками (Polak, 1973), удовлетворенностью жизнью (Горбачева, Губина, Натробина, 2018) и диспозиционным оптимизмом (Нестик, 2018). Полученные результаты были сопоставлены с данными ранее выполненных исследований. В первом, проведенном в 2018 г., опрашивались представители рабочей молодежи (до 30 лет), проживающие в Республике Башкортостан,

Красноярском и Пермском краях, а также в Калужской, Свердловской, Волгоградской областях, которые обнаружили следующие оценки социального будущего: оптимисты – 22,88%; пессимисты – 21,73%, нейтральные или латентные ответы – 55,39% (Дидковская, Банникова, Боронина, Вишневецкий, Ольховиков, Трынов, 2018). Во втором исследовании (2020) ответы молодежи на вопрос: «Какие эмоции вы испытываете, когда думаете о своем будущем и будущем своей страны?» – показали, что эмоциональное восприятие молодежью будущего своей страны характеризуется положительными эмоциями у 28% респондентов, отрицательными – у 38,9%, амбивалентными и нейтральными – у 33,1% (Селезнева, 2022). В третьей работе (опрос 2020 г.) представлены результаты мониторинга представлений о будущем студентов вузов Екатеринбурга. Позитивное восприятие будущего характерно для 61% респондентов, негативное – для 30%, амбивалентное или неопределенное – для 9% (Багирова и др., 2021). В нашем исследовании позитивные оценки образа Будущего России представили 66,7% всех респондентов, негативные – 16,2%, амбивалентные – 17,1%. Наблюдаемые различия в результатах настоящего и предыдущих исследований для сходных по возрасту групп молодежи могут объясняться: спецификой социальных ситуаций на момент исследования (например, пандемией, остро протекавшей в 2020 г., что вызывало негативные психические состояния у молодых людей, влияющие на смещение их социальных оценок, связанных с будущим); различиями в технологиях проведения опросов; характеристиками выборок (в частности, в нашем исследовании выборка была более однородной, все ее представители проживали в одном регионе и все являлись студентами вузов г. Томска); региональными особенностями, влияющими на оценки будущего со стороны молодежи.

Проведенное нами исследование показало, что большинство студентов демонстрирует положительные оценки образа Будущего России, что свидетельствует о социальном оптимизме, высоком доверии этой группы молодежи к социальным институтам (Нестик, 2021а) и отражает сформированность у современной молодежи позитивной социальной идентичности и жизнеспособности. Отсутствие четких образов Будущего России, их противоречивость у некоторых студентов (17,1%) может свидетельствовать о недостаточной сформированности у них социальной идентичности, внутриличностных конфликтах, недоверии к социальным институтам, неудовлетворенности жизнью, сниженной просоциальной активности. Наличие негативного образа будущего у 16,2% опрошенных свидетельствует о их неадаптивности, что может порождать долговременные негативные психические состояния – дистресс, тревожность, депрессию, побуждать молодых людей использовать неконструктивные стили копинга и стратегии жизнедеятельности, приводящие деструктивным формам социального поведения.

Выявленная нами факторная структура семантического дифференциала образа Будущего России, включающего факторы Саморазвития и Безопасности, сопоставима с ответами респондентов, которые охарактеризовали

цели развития России в будущем (Нестик, 2021а). О наличии сходных латентных структур, связанных с образом будущего России, пишет и Е.Б. Шестопап (2021), отмечая, что центральное место в образе будущего страны респонденты отводят экономическому развитию и процветанию, развитию социальной сферы (фактор Саморазвития в нашем исследовании), а также задачам нашей внутренней и внешней безопасности, укреплению места России в мировой политике (фактор Безопасности). Возрастные и половые различия респондентов, которые обнаружены в нашем исследовании, свидетельствуют, что оценки факторов, связанных с образом Будущего России, существенно выше в подгруппе более молодых людей (17–21 год) по сравнению с подгруппой старшего возраста (на уровне значимости $p < 0,01$), а также в группе мужчин в сравнении с группой женщин (на уровне значимости $p < 0,01$). Эти результаты соответствуют тенденциям, которые ранее были обнаружены в исследовании, изучавшем социальный оптимизм россиян в связи с их отношением к будущему (Нестик, 2021а).

Полученные с помощью кластерного анализа результаты (табл. 2–4) демонстрируют, что представители 4-го кластера (36,3% общей группы) являются наиболее благополучными в изучаемой выборке. Этот тип мы назвали «социальные оптимисты». Представители 3-го кластера – тип «адаптивные конформисты» (27,6%) – по ряду показателей близки к значениям 4-го кластера, хотя все средние значения психологических переменных у них фиксируются на более низких уровнях. Респонденты 2-го кластера – тип «алармисты» (11,7%) – являются наименее благополучными с точки зрения возможной реализации базовых ценностей, для них характерны наименьшая удовлетворенность жизнью и наиболее низкие показатели оптимизма по сравнению с другими исследуемыми подгруппами, а также оценки коллективного будущего с использованием негативной оценочной модальности. Такие оценки могут быть связаны с диффузным стилем идентификации молодых людей либо с недоверием к миру, социальным институтам, обесцениванием этических норм, деформацией структуры личностных ценностей (Нестик, 2021а). Представители 1-го кластера (24,3%) по некоторым характеристикам (удовлетворенность жизнью, реализуемость базовых ценностей) приближаются к значениям респондентов 2-го кластера, однако демонстрируют более высокие уровни. Лица, входящие в 1-й кластер, демонстрируют относительно небольшое количество негативных модальностей в оценках образа будущего страны (4,9%), но относительно большое по сравнению с другими подгруппами количество оценок образа будущего страны амбивалентной модальности (33,3%). Данный тип получил название «фрустрированный амбивалентный».

Интересным результатом нашего исследования является близость характеристик указанных типов молодежи с характеристиками социально-психологических типов, связанных с краткосрочной и долгосрочной временной ориентацией (Нестик, 2021б). Так, социотип «пессимисты» (численность 8,9%, по Т.А. Нестик) сопоставим с нашим кластером 2, включающим людей типа «алармисты» (11,7%); социотип «тактики» (24,2%, по Нестик)

сопоставим с кластером 1 нашего исследования – «фрустрированный амбивалентный тип» (24,3%); объединенная группа двух социотипов, по Т.А. Нестику, – «стратеги» (19,8%) и «ориентированные на личные достижения оптимисты» (15,2%; общий состав этих групп 35%) – сопоставима с кластером 4 «социальные оптимисты» (37,3%) нашего исследования; объединенная группа двух социотипов «просоциальные визионеры» (12,7%) и «ответственные традиционалисты» (19,2%) общей численностью 31,9%, по Т.А. Нестику, сопоставима с коастером 3 нашего исследования – «адаптивные конформисты» (27,6%).

Представленные результаты свидетельствуют о том, что современная молодежь в своем большинстве демонстрирует позитивные оценки образа Будущего России, однако она неоднородна с точки зрения характеристик, связанных с формированием данного образа; также для нее характерны существенные различия в восприятии возможностей жизненной самореализации в современных условиях, что ставит перед исследователями дальнейшую задачу, связанную с разработкой психолого-педагогических технологий, направленных на развитие позитивного образа Будущего России у современной молодежи как системообразующего фактора психологической системы, поддерживающей ее жизнеосуществление.

Заключение

Проведенное исследование показало, что концепт «образа будущего» является центральным пунктом ряда отечественных и зарубежных теорий, раскрывающих смысл данного понятия в различных контекстах когнитивного, конструкционистского или экзистенциального подходов.

Результаты, полученные в проведенном нами исследовании, свидетельствуют, что восприятие образа России Будущего в сознании современной студенческой молодежи преломляется через два фактора семантического дифференциала – Саморазвитие России (36,9% дисперсии) и Безопасность России (36,8% дисперсии). Данные факторы позитивно коррелируют с метаценностями экзистенциальной ($p < 0,001$) и публичной самореализации ($p < 0,001$), а также с показателем удовлетворенности жизнью ($p < 0,001$), что позволяет сделать вывод о возможной роли ценностных образований личности и характеристик удовлетворенности жизнью в формировании позитивного образа России Будущего. Сравнительный анализ измеренных характеристик для юношей и девушек свидетельствует, что девушки в меньшей степени оценивают возможности практической реализации своих базовых ценностей, и это сказывается на снижении у них характеристик факторов семантического дифференциала образа Будущего России в сравнении с юношами.

Для большинства респондентов – 66,7% от численности всей группы – характерны выраженная позитивная модальность восприятия Будущего России и относительно высокие показатели измеряемых психологических переменных. В то же время для 17,1% молодых людей характерны амбива-

лентные, а для 16,2% – негативные оценки образа будущего, что свидетельствует о необходимости совместной работы психологов и педагогов, направленной на развитие позитивных жизненных установок у представителей данных групп молодежи и формирование компетенций, связанных с futures-грамотностью. Применение кластерного анализа позволило определить в общей группе респондентов 4 кластера, представители которых различались средними значениями исследуемых переменных на статистически значимом уровне.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

а) у большинства молодых людей сформированы позитивные образы Будущего России, являющиеся важными жизненными ориентирами, определяющими их успешное саморазвитие;

б) в качестве ведущих психологических факторов, связанных с формированием позитивного образа будущего молодежи, могут выступать характеристики реализуемости базисных ценностей и удовлетворенности жизнью;

в) существует насущная потребность в разработке психолого-педагогических технологий, направленных на формирование позитивных жизненных установок и развитие futures-грамотности целевых групп молодежи, демонстрирующих негативные или амбивалентные оценки образа будущего.

Ограничения настоящего исследования связаны с качественными особенностями изучаемых переменных, а также с возрастным диапазоном участников, который включал респондентов возраста от 17 до 30 лет. Дальнейшая работа будет нацелена на разработку и апробацию психолого-педагогических технологий, направленных на формирование у студенческой молодежи позитивных жизненных установок и развитие компетенций, связанных с futures-грамотностью.

Литература

- Абульханова-Славская, К. А. (1991). *Стратегия жизни*. М.: Мысль.
- Анохин, П. К., Константинов, Ф. В. (1978). *Философские аспекты теории функциональной системы*. М.: Наука.
- Багирова, А. П., Банникова, Л. Н., Бледнова, Н. Д., Боронина, Л. Н., Вишневский, Ю. Р., Воробьева, С. А., ... Южакова, А. И. (2021). *Молодежь о будущем России и о себе: вызовы настоящего и конструирование горизонтов грядущего: по материалам VIII этапа мониторинга динамики социокультурного развития уральского студенчества 1995–2020 гг.* (ред. Ю. Р. Вишневский). Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та.
- Бернштейн, Н. А., Фейгенберг, И. М. (1990). *Физиология движений и активность*. М.: Наука.
- Брушлинский, А. (2006). *Избранные психологические труды*. М.: Ин-т психологии РАН.
- Великая, Н. М., Шушпанова, И. С. (2021). Российская молодежь о перспективах и образах будущего социально-политического развития страны. *Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Сер. Социально-экономические науки*, 14(2), 29–40. doi: 10.17213/2075-2067-2021-2-29-40
- Гинзбург, М. Р. (2016). Жизненное поле личности. *Новое в психолого-педагогических исследованиях*, 3, 77–83.

- Головаха, Е. И. (2003). Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности. В кн.: Л. В. Куликов (сост.). *Психология личности в трудах отечественных психологов* (с. 256–269). СПб.: Питер.
- Горбачева, Е. И., Губина, Н. К., Натробина, О. В. (2018). Источники социального оптимизма: опыт межпоколенческого анализа. *Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал*, 9(7), 116–139. doi: 10.12731/2218-7405-2018-7-116-139
- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., Осин, Е. Н. (2021). Диагностика диспозиционного оптимизма, валидность и надежность опросника ТДО-П. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(1), 34–55. doi: 10.17323/1813-8918-2021-1-34-55
- Дидковская, Я. В., Банникова, Л. Н., Боронина, Л. Н., Вишневецкий, Ю. Р., Ольховиков, К. М., Трынов, Д. В. (2018). *Молодежь индустриальных регионов России: образ социального будущего и инновационный потенциал* (ред. Я. В. Дидковской, Д. В. Трынова). Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та.
- Добромелов, Г. В. (2018). Размышления по итогам проекта «Идеальная Россия? Представь!». *Открытое мнение: независимый социологический проект*. URL: https://openopinion.ru/ideal_russia_imagine (дата обращения: 20.07.2023).
- Задорин, И. В., Мальцева, Д. В., Петухов, В. В. (2016). Российское общество – 2020: экспертный образ будущего. *Полития. Анализ. Хроника. Прогноз*, 2(81), 124–157.
- Зимбардо, Ф., Бойд, Д. (2010). *Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь*. СПб.: Речь.
- Комаровский, В. С. (2021) Видение будущего страны российской молодежью: надежды и опасения. *Власть*, 29(5), 187–194.
- Комаровский, В. С. и др. (2021). *Образ будущего России глазами молодежи*. М.: Аспект Пресс.
- Левашов, К. В., Великая, Н. М., Шушпанова, И. С., Афанасьев, В. А., Гребняк, О. В., Новоженина, О. П. (2021). *Куда идешь, Россия? Экспресс-информация*. М.: ФНИСЦ РАН. doi: 10.19181/monogr.978-5-89697-344-7.2021
- Левин, К. (2000). *Теория поля в социальных науках*. М.: Речь.
- Нестик, Т. А. (2018). Конструирование коллективного образа будущего в условиях неопределенности. В сб.: А. Г. Асмолов (ред.). *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* (с. 213–225). М.: Изд. дом ЯСК.
- Нестик, Т. А. (2021а). Образ будущего, социальный оптимизм и долгосрочная ориентация россиян: социально-психологический анализ. *Социодиггер*, 9(14), 6–48.
- Нестик, Т. А. (2021б). Социально-психологические предпосылки и типы долгосрочной ориентации: результаты эмпирического исследования. *Психологический журнал*, 42(4), 28–39. doi: 10.31857/S020595920016008-4
- Нюттен, Ж. (2004). *Мотивация, действия и перспектива будущего*. М.: Смысл.
- Осин, Е. Н., Леонтьев, Д. А. (2008) Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // *Материалы III Всероссийского социологического конгресса*. М.: Ин-т социологии РАН; Рос. о-во социологов. URL: http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf
- Осин, Е. Н., Леонтьев, Д. А. (2020). Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 1, 117–142. doi: 10.14515/monitoring.2020.1.06
- Петрова, В. Н. (2019). *Образ будущего как предиктор профессионального развития* (докторская диссертация). Томск: Том. гос. ун-т.
- Селезнева, А. В. (2022). *Российская молодежь: политико-психологический портрет на фоне эпохи*. М.: Аквилон.
- Туркулец, С. Е., Туркулец, А. В., Листопадова, Е. В. (2021). Влияние представлений о социальных угрозах и рисках на конструирование образа будущего России (опыт регионального исследования). *Социодинамика*, 1, 16–31. doi: 10.25136/2409-7144.2021.1.34843

- Филенко, И. А., Атаманова, И. В., Богомаз, С. А. (2020). Оценка психометрических характеристик методики СОРБЦ, предназначенной для изучения ценностных ориентаций. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 22(4), 1028–1039. doi: 10.21603/2078-8975-2020-22-4-1028-1039
- Шестопап, Е. Б. (2021). Образ идеального будущего: нормативные представления российских граждан о власти. *Вестник Томского государственного университета*, 464, 99–112.
- Шестопап, Е. Б., Скипин, Н. С., Лазарев, А. А., Посохова, Д. Д., Коноплев, А. Ю. (2022). Трансформация образа своей страны под влиянием политического контекста. *Вестник Московского университета. Сер. 12. Политические науки*, 1, 7–28.
- Штайнер, К. (2018). *Сценарии жизни людей*. СПб.: Питер.

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

Поступила в редакцию 09.12.2022 г.; повторно 20.11.2023 г.;
принята 01.03.2024 г.

Горчакова Олеся Юрьевна – старший преподаватель кафедры организационной психологии факультета психологии Томского государственного университета.

E-mail: avendus@mail.ru

Филенко Игорь Александрович – доцент кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент.

E-mail: filengo2016@yandex.ru

Ларионова Анастасия Вячеславовна – доцент кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета, кандидат психологических наук.

E-mail: anpavlar@mail.ru

For citation: Gorchakova, O. Yu., Filenko, I. A., Larionova, A. V. (2024). The Image of the Future of Student Youth Confronted With New Challenges: Implementation of Basic Values, Optimism and Life Satisfaction. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 91, 156–173. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/91/9

The Image of the Future of Student Youth Confronted With New Challenges: Implementation of Basic Values, Optimism and Life Satisfaction¹

O.Yu. Gorchakova¹, I.A. Filenko¹, A.V. Larionova¹

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

Abstract

The purpose of the study is to examine the image of Russia's future in relation to indicators of dispositional optimism, life satisfaction, and value orientations of modern university students. The research sample consisted of 535 university students from Tomsk, with an average age of 20.1 ± 3.6 years. Research methods included the semantic differential technique to assess the characteristics of the image of Future Russia, the Dispositional Optimism Test (DOT-II) by M. Scheier, C. Carver, and M. Bridges (adaptation by T.O. Gordeeva, O.A. Sycheva, E.N. Osin), the questionnaire "Subjective Assessment of Feasibility of Basic Values" (SAFBV) by S.A. Bogomaz, the Satisfaction with Life Scale (SWLS) by E. Diener (adaptation by E.N. Osin and D.A. Leontiev), and a custom-designed questionnaire aimed at determining the images of the Future Citizen, Future Russia, and Future World.

¹ The research was funded by the Russian Science Foundation (project No. 22-28-01800).

Exploratory factor analysis of the semantic differential scales characterizing the image of Future Russia revealed two factors: Self-Development of Russia (36.9% of variance) and Security of Russia (36.8% of variance). Both factors showed significant positive correlations ($p < 0.001$) with meta-values of existential and public self-realization, as well as life satisfaction indicator ($p < 0.001$). Cluster analysis identified four clusters within the overall respondent group, with representatives differing significantly in the mean values of the explored variables at a statistically significant level. For the majority of respondents (66.7% of the total group), a pronounced positive modality of perceiving the image of Future Russia was characteristic, along with relatively high scores on the measured psychological variables. The obtained results lead to the following conclusions: a) the majority of young people form positive images of Russia's future, which are important life guides, determining their successful self-development; b) key psychological factors associated with the formation of a positive image of the future for young people may include characteristics of the feasibility of basic values and life satisfaction; c) there is a need to develop psycho-pedagogical technologies aimed at fostering positive life attitudes and developing futures literacy among target groups of youth who demonstrate negative or ambivalent evaluations of the future image.

Keywords: future image; future of Russia; future orientation; future concept; youth; value implementation; dispositional optimism; life satisfaction; futures literacy

References

- Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1991). *Strategiya zhizni* [Life Strategy]. Moscow: Mysl'.
- Ahvenharju, S., Lalot, F., Minkinen, M., & Quiamzade, A. (2021). Individual futures consciousness: Psychology behind the five-dimensional Futures Consciousness scale. *Futures*, 128, 102708. doi: 10.1016/j.futures.2021.102708
- Anokhin, P. K., & Konstantinov, F. V. (1978). *Filosofskie aspekty teorii funktsional'noy sistemy* [Philosophical Aspects of the Theory of Functional Systems]. Moscow: Nauka.
- Bagirova, A. P., Bannikova, L. N., Blednova, N. D., Boronina, L. N., Vishnevskiy, Yu. R., Vorob'eva, S. A., ..., & Yuzhakova, A. I. (2021). *Molodezh' o budushchem Rossii i o sebe: vyzovy nastoyashchego i konstruirovaniye gorizontov gryadushchego* [Youth about the future of Russia and themselves: Challenges of the present and designing horizons for the future]. Ekaterinburg: Ural State University.
- Beal, S. J. (2011). *The Development of Future Orientation: Underpinnings and Related Constructs*. The University of Nebraska-Lincoln.
- Bernstein, N. A., & Feigenberg, I. M. (1990). *Fiziologiya dvizheniy i aktivnost'* [Physiology of Movements and Activity]. Moscow: Nauka.
- Bloch, E. (1982). *Le Principe Esperance*. Paris: Gallimard.
- Brushlinskiy, A. (2006). *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy* [Selected Psychological Works]. Moscow: Institute of Psychology RAS.
- Ginzburg, M. R. (2016). Zhiznennoye pole lichnosti [Personal life field]. *Novoye v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh*, 3, 77–83.
- Golovakha, E. I. (2003). Zhiznennaya perspektiva i tsennostnyye orientatsii lichnosti [Life perspective and value orientations of the individual]. In L. V. Kulikov (sost.). *Psikhologiya lichnosti v trudakh otechestvennykh psikhologov* [Personality Psychology in the Works of Domestic Psychologists] (pp. 256–269). St. Petersburg: Piter.
- Gorbacheva, E. I., Gubina, N. K., & Natrobina, O. V. (2018). Istochniki sotsial'nogo optimizma: opyt mezhpokolencheskogo analiza [Sources of social optimism: experience of intergenerational analysis]. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem*, 9(7), 116–139. doi: 10.12731/2218-7405-2018-7-116-139
- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., & Osin, E. N. (2021). Diagnostika dispozitsionnogo optimizma, validnost' i nadezhnost' oprosnika TDO-P [Diagnosis of dispositional optimism, validity and reliability of the TDO-P questionnaire]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*, 18(1), 34–55. doi: 10.17323/1813-8918-2021-1-34-55

- Didkovskaya, Ya. V., Bannikova, L. N., Boronina, L. N., Vishnevskiy, Yu. R., Ol'khovikov, K. M., & Trynov, D. V. (2018). *Molodezh' industrial'nykh regionov Rossii: obraz sotsial'nogo budushchego i innovatsionnyy potentsial* [Youth of industrial regions of Russia: The image of the social future and innovative potential]. Ekaterinburg: Ural State University.
- Dobromelov, G. V. (2018). *Razmyshleniya po itogam proekta "Ideal'naya Rossiya? Predstav'!" Otkrytoe mnenie: nezavisimyy sotsiologicheskii projekt* [Reflections on the results of the project "Ideal Russia? Imagine! Open opinion: an independent sociological project"]. https://openopinion.ru/ideal_russia_imagine
- Durance, P. (2010). Reciprocal influences in future thinking between Europe and the USA. *Technological Forecasting and Social Change*, 77(9), 1469–1475. doi: 10.1016/j.techfore.2010.06.006
- Filenko, I. A., Atamanova, I. V., & Bogomaz, S. A. (2020). Otsenka psikhometricheskikh kharakteristik metodiki SORBtS, prednaznachennoy dlya izucheniya tseinnostnykh orientatsiy [Psychometric assessment characteristics of the SORBTS methodology, intended for the study of value orientations]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 22(4), 1028–1039. doi: 10.21603/2078-8975-2020-22-4-1028-1039
- Komarovskiy, V. S. (2021) Videnie budushchego strany rossiyskoy molodezh'yu: nadezhdy i opaseniya [The vision of the future of the country by Russian youth: hopes and fears]. *Vlast'*, 29(5), 187–194.
- Komarovskiy, V. S. et al. (2021). *Obraz budushchego Rossii glazami molodezhi* [The image of the future of Russia through the eyes of young people]. Moscow: Aspekt Press.
- Levashov, K. V., Velikaya, N. M., Shushpanova, I. S., Afanas'ev, V. A., Grebnyak, O. V., & Novozhenina, O. P. (2021). *Kuda idesh', Rossiya? Ekspres-informatsiya* [Where are you going, Russia? Express information]. Moscow: FNIS Ts RAN. doi: 10.19181/monogr.978-5-89697-344-7.2021
- Levine, K. (2000). *Teoriya polya v sotsial'nykh naukakh* [Field Theory in Social Sciences]. Moscow: Rech'.
- Lombardo, T. (2017). *Future Consciousness: The Path to Purposeful Evolution*. John Hunt Publishing.
- Miller, R. (2015). Learning, the future, and complexity. An essay on the emergence of futures literacy. *European Journal of Education*, 50(4), 513–523. doi: 10.1111/ejed.12157
- Nestik, T. A. (2018). Konstruirovaniye kollektivnogo obraza budushchego v usloviyakh neopredelennosti [Constructing a collective image of the future in conditions of uncertainty]. In A. G. Asmolov (Ed.). *Mobilis in mobili: lichnost' v epokhu peremen* [Mobilis in mobili: Personality in an era of change] (pp. 213–225). Moscow: YaSK.
- Nestik, T. A. (2021a). Obraz budushchego, sotsial'nyy optimizm i dolgosrochnaya orientatsiya rossiyan: sotsial'no-psikhologicheskii analiz [Image of the future, social optimism and long-term orientation of Russians: a socio-psychological analysis]. *Sotsiodigger*, 9(14), 6–48.
- Nestik, T. A. (2021b). Sotsial'no-psikhologicheskie predposylki i tipy dolgosrochnoy orientatsii: rezul'taty empiricheskogo issledovaniya [Socio-psychological prerequisites and types of long-term orientation: results of empirical research]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 42(4), 28–39. doi: 10.31857/S020595920016008-4
- Nyten, J. (2004). *Motivatsiya, deystviya i perspektiva budushchego* [Motivation, action and future perspective]. Moscow: Smysl.
- Osin, E. N., & Leontiev, D. A. (2008) *Aprobatsiya russkoyazychnykh versiy dvukh shkal ekspres-otsenki sub'ektivnogo blagopoluchiya* [Approbation of Russian-language versions of two scales for express assessment of subjective well-being]. Moscow: Institute of Sociology RAS. http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf
- Osin, E. N., & Leontiev, D. A. (2020). Kratkie russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub'ektivnogo blagopoluchiya: psikhometricheskie kharakteristiki i sravnitel'nyy analiz [Brief Russian-language scales for diagnosing subjective well-being: Psychometric /characteristics and comparative analysis]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny*, 1, 117–142. doi: 10.14515/monitoring.2020.1.06

- Petrova, V. N. (2019). *Obraz budushchego kak prediktor professional'nogo razvitiya* [Future Image as a Predictor of Professional Development]. Dr. Diss. Tomsk: Tomsk State University.
- Polak, F. L. (1973). *The Image of the Future*. Amsterdam, New York: Elsevier Scientific Pub. Co.
- Rubin, A. (1996). Unfolding Tomorrow: adolescents' images of the future as the strategies for coping with transition. *Cultural Alienation*. Losarvi, Finland: unpublished.
- Selezneva, A. V. (2022). *Rossiyskaya molodezh': politiko-psikhologicheskii portret na fone epokhi* [Russian youth: A political and psychological portrait against the background of the era]. Moscow: Akvilon.
- Shestopal, E. B. (2021). Obraz ideal'nogo budushchego: normativnye predstavleniya rossiyskikh grazhdan o vlasti [The image of an ideal future: Normative ideas of Russian citizens about power]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 464, 99–112.
- Shestopal, E. B., Skipin, N. S., Lazarev, A. A., Posokhova, D. D., & Konoplev, A. Yu. (2022). Transformatsiya obraza svoey strany pod vliyaniem politicheskogo konteksta [Transformation of the image of one's country under the influence of the political context]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 12. Politicheskie nauki*, 1, 7–28.
- Steiner, K. (2018). *Stsenarii zhizni lyudey* [Scenarios of People's Lives] (Trans.). St. Petersburg: Piter.
- Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology*, 18(1–4), 381–406. doi: 10.1080/00207598308247489
- Turkulets, S. E., Turkulets, A. V., & Listopadova, E. V. (2021). Vliyanie predstavleniy o sotsial'nykh ugrozakh i riskakh na konstruirovaniye obraza budushchego Rossii (opyt regional'nogo issledovaniya) [The impact of representations about social threats and risks for constructing the image of the future of Russia (a regional research)]. *Sotsiodinamika*, 1, 16–31. doi: 10.25136/2409-7144.2021.1.34843
- Velikaya, N. M., & Shushpanova, I. S. (2021). Rossiyskaya molodezh' o perspektivakh i obrazakh budushchego sotsial'no-politicheskogo razvitiya strany [Russian youth about the prospects and images of the future socio-political development of the country]. *Vestnik Yuzhno-Rossiyskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta (NPI). Ser. Sotsial'no-ekonomicheskie nauki*, 14(2), 29–40. doi: 10.17213/2075-2067-2021-2-29-40
- Zadorin, I. V., Maltseva, D. V., & Petukhov, V. V. (2016). Rossiyskoe obshchestvo – 2020: ekspertnyy obraz budushchego [Russian society – 2020: An expert image of the future]. *Politiya. Analiz. Khronika. Prognoz*, 2(81), 124–157.
- Zimbardo, F., & Boyd, D. (2010). *Paradoks vremeni. Novaya psikhologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn'* [The paradox of time. A new psychology of time that will improve your life]. St. Petersburg: Rech'.

Received 09.12.2022; Revised 20.11.2023;

Accepted 01.03.2024

Olesya Yu. Gorchakova – Senior Lecturer at the Department of Organizational Psychology, Tomsk State University.

E-mail: avendus@mail.ru

Igor A. Filenko – Associate Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology, Tomsk State University. Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: filengo2016@yandex.ru

Anastasia V. Larionova – Associate Professor of the Department of Genetic and Clinical Psychology, Tomsk State University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: anpavlar@mail.ru

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.972

СОМАТИЧЕСКИЕ, ТРЕВОЖНЫЕ И ДЕПРЕССИВНЫЕ СИМПТОМЫ У ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

А.А. Золотарева¹, А.С. Хегай¹

¹ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Россия, 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20

Резюме

Проблема сиротства считается одной из ключевых социальных проблем современной России, при этом российские специалисты отмечают недостаток психосоматических исследований детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Цель настоящего исследования – изучение соматических, тревожных и депрессивных симптомов у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В исследовании приняла участие 165 воспитанников сиротских учреждений. Все дети заполнили русскоязычные версии детского опросника соматических симптомов (Children’s Somatic Symptom Inventory-24; CSSI-24) и детской шкалы тревоги и депрессии (Revised Child Anxiety and Depression Scale-30; RCADS-30). Среди опрошенных детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, 18% отмечали соматизацию, 24% сообщили о симптомах большого депрессивного расстройства, 16% – о симптомах панического расстройства, 30% – о симптомах социальной фобии, 7% – о симптомах сепарационного тревожного расстройства, 19% – о симптомах генерализованного тревожного расстройства, 38% – о симптомах обсессивно-компульсивного расстройства. Соматизация была выявлена у 38% детей, имеющих симптомы большого депрессивного расстройства, у 50% детей, имеющих симптомы панического расстройства, у 29% детей, имеющих социальную фобию, у 45% детей, имеющих симптомы сепарационного тревожного расстройства, у 39% детей, имеющих симптом генерализованного тревожного расстройства, и у 25% детей, имеющих симптомы обсессивно-компульсивного расстройства. Соматические, тревожные и депрессивные симптомы были более свойственны девочкам-сиротам и детям, возвращенным из приемных семей, и менее свойственны участникам исследования с большим сроком пребывания в сиротских учреждениях. Таким образом, соматические, тревожные и депрессивные симптомы являются часто встречающимися и взаимосвязанными у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Знание данных закономерностей может быть полезным не только ученым, но и практикующим врачам и психологам.

Ключевые слова: соматические симптомы; тревожные симптомы; депрессивные симптомы; сиротство; дети-сироты; дети, оставшиеся без попечения родителей

Введение

Специалисты в области педиатрии, детской психиатрии и психологии признают, что в раннем детстве, особенно в младенчестве, гармоничное физическое и психическое развитие ребенка в основном зависит от заботы родителей и чувства привязанности в детско-родительских отношениях. При отсутствии родителей и, как следствие, родительской опеки и поддержки у детей развивается синдром сиротства с присущими ему расстройствами физического и психического развития в виде соматических заболеваний, соматовегетативных нарушений, депривационной депрессии, эмоциональной дефицитарности, нарушений в коммуникативной, двигательной и познавательной сферах (Кремнева, Проселкова, Козловская, Иванов, 2017).

Тот факт, что сиротство является серьезным фактором развития соматического и психологического неблагополучия, доказывают сравнительные исследования детей-сирот и детей, живущих с родителями. Воспитанники сиротских учреждений чаще сообщают о соматических симптомах, сложностях с концентрацией внимания, кошмарных сновидениях, общей и социальной тревожности, страхе негативной оценки, обеспокоенности мнением окружающих (Cluver, Gardner, 2006; Avakyan, Volikova, 2014; Авакян, 2015). Они чувствуют одиночество, душевную боль и трудности в выражении своих мыслей и переживаний, сталкиваются с социальной изоляцией и стигматизацией в отношении их сиротства (Dorsey et al., 2015).

Психическое неблагополучие детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, подтверждается результатами эпидемиологических исследований. По статистике 19% осиротевших детей имеют психические и поведенческие расстройства, 6% детей имеют по крайней мере одно коморбидное психическое расстройство, а 11% детей имеют от трех до восьми коморбидных психических расстройств (Mutiso, Musyimi, Tele, Ndetei, 2017; Mahanta et al., 2022). Ведущими в структуре психической патологии считаются тревожные и депрессивные симптомы, встречающиеся у 23 и 34% детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Эти симптомы коморбидны в 31% случаев наблюдений (Mokwena, Magabe, Ntuli, 2023).

Соматические заболевания и соматовегетативные нарушения обнаруживаются в 100% наблюдений за детьми, ставшими сиротами с рождения, и в 50% наблюдений за детьми, ставшими сиротами со старшего дошкольного возраста (Кремнева и др., 2017). Помимо соматических заболеваний и соматовегетативных нарушений, у осиротевших детей чаще, чем у их сверстников, живущих в родительских семьях, развиваются функциональные соматические симптомы, обычно проявляющиеся головной болью, болью в животе или болью в конечностях и не получающие физиологического обоснования при медицинских осмотрах и обследованиях (Cluver, Gardner, 2006).

Детские психиатры и психологи полагают, что соматические симптомы и заболевания могут быть последствиями эмоциональных реакций детей на родительскую депривацию, вызванную физическим отсутствием или пси-

хологической отстраненностью родителей (Прихожан, Толстых, 2005). Данное предположение объясняет наличие соматических симптомов в клинической картине аффективных расстройств, порождение соматизированных форм тревожных и депрессивных расстройств, протекание последних преимущественно в виде сенестопатий, телесных фантазий, тянущих ощущений в конечностях, тупых, ноющих или жгучих болей в различных частях тела (Ромасенко, Ренемане, 2013).

Проблема сиротства считается одной из ключевых социальных проблем современной России. Российские специалисты активно изучают личностное, социальное, когнитивное и эмоциональное развитие детей с биологическим и социальным сиротством, при этом отмечают недостаток исследований психосоматического статуса детей и подростков, которые могли бы восполнить проблемы в понимании природы и психологических последствий сиротства (Авдеева, 2015; Акимова, Персиянцева, 2015; Филиппова, Горшкова, 2015). Цель настоящего исследования – изучение соматических, тревожных и депрессивных симптомов у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Материалы и методы

Сбор данных шел в январе–феврале 2023 г. на базе социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Вера» (г. Харабали), центра содействия семейному воспитанию «Виктория» (г. Стерлитамак), центра содействия семейному воспитанию «Самрау» (с. Юмагузино), Ченцовского центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей (д. Ченцы), структурного подразделения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в средней общеобразовательной школе с. Белогорного Вольского района. Опрос детей прошел с разрешения директоров сиротских учреждений и при участии сотрудников, работающих в этих учреждениях психологами или воспитателями.

Критериями включения в исследование были следующие характеристики: возраст от 8 до 18 лет; способность понимать и письменно проходить тестирование; отсутствие умственной отсталости и хронических соматических заболеваний (по данным медицинских служб сиротских учреждений).

Выборку исследования составили 165 детей, в том числе 82 (50%) мальчика и 83 (50%) девочки в возрасте от 9 до 17 лет ($M = 14,53$; $Me = 15$ лет; $SD = 1,79$). Срок пребывания детей в сиротских учреждениях варьировал от 2 недель до 12 лет (в месяцах: $M = 34,01$; $Me = 24$ месяца; $SD = 34,46$). Среди опрошенных детей 122 (74%) указали, что никогда не жили в приемных семьях, и 43 (26%) отметили, что имели опыт возвращения из приемных семей в сиротские учреждения.

Дети – участники исследования заполнили анкету, содержащую следующие диагностические инструменты:

1. Детский опросник соматических симптомов (Children's Somatic Symptom Inventory-24; CSSI-24) включает 24 утверждения с описанием сомати-

ческих симптомов (например, «головные боли», «обморок или головокружение», «боли в сердце или груди», «приступы жара или озноба», «онемение или покалывание в теле», «учащенное сердцебиение», «трудности при глотании», «боли в коленях, локтях или суставах») (Walker, Beck, Garber, Lamber, 2009). Ребенок оценивает, насколько часто каждый симптом тревожил его в течение прошедших двух недель, по шкале от 0 («совсем нет») до 4 («очень часто»). Детская соматизация считается клинически значимой при 19 и более баллах по CSSI-24 (Stone et al., 2019).

2. Детская шкала тревоги и депрессии (Revised Child Anxiety and Depression Scale-30; RCADS-30) содержит 30 утверждений и оценивает симптомы большого депрессивного расстройства («Я чувствую грусть или пустоту»), панического расстройства («Мое сердце вдруг начинает биться слишком быстро без причины»), социальной фобии («Я боюсь выставить себя на посмешище перед людьми»), сепарационного тревожного расстройства («Я чувствую страх, если мне приходится спать одному»), генерализованного тревожного расстройства («Я беспокоюсь, что со мной случится что-то плохое») и обсессивно-компульсивного расстройства («Я не могу выбросить из головы плохие или глупые мысли») (Sandín, Chorot, Valiente, Chorpita, 2010). Ребенок оценивает, насколько часто испытывает то или иное состояние и переживание, по шкале от 0 («никогда») до 3 («всегда»).

Большое депрессивное расстройство считается клинически значимым при 4 и более баллах, паническое расстройство – при 5 и более баллах, социальная фобия – при 5 и более баллах, сепарационное тревожное расстройство – при 8 и более баллах, генерализованное тревожное расстройство – при 7 и более баллах, обсессивно-компульсивное расстройство – при 4 и более баллах (Piqueras, Pineda, Martin-Vivar, Sandín, 2017). В настоящем исследовании была использована русскоязычная версия RCADS-30, имеющая хорошие показатели внутренней надежности (коэффициенты α -Кронбаха от 0,761 до 0,864) и факторной валидности ($\chi^2(359) = 542$, $p < 0,001$; CFI = 0,920; TLI = 0,903; SRMR = 0,057; RMSEA = 0,065 [0,054; 0,076]) и соответствующая результатам психометрического анализа RCADS-30 с участием детей из Чили, Испании и Швеции (Cervin, Veas, Piqueras, Martínez-González, 2022).

Для анализа данных были использованы методы описательной статистики, критерия χ^2 Пирсона и коэффициента корреляции r -Пирсона. Данные были закодированы как категориальные переменные для расчетов с помощью критерия χ^2 Пирсона и как порядковые переменные для расчетов с помощью коэффициента корреляции r -Пирсона. Анализ был реализован в статистическом пакете IBM SPSS 27.0.

При проведении исследования были соблюдены этический кодекс Российского психологического общества и принципы Хельсинской декларации, содержащей набор этических стандартов в отношении исследовательской этики и экспериментов с участием людей.

Результаты

Опрошенные дети в 10–59% случаев жаловались на различные соматические симптомы: каждый второй ребенок сообщал о головных болях, почти каждый второй испытывал недостаток энергии, боли в мышцах, слабость, боли в животе или желудке, каждый третий ребенок страдал от болей в нижней части спины, тошноты или расстройства желудка, размытого зрения, болей в коленях, локтях или суставах, болей в руках или ногах. В целом у 18% детей была обнаружена клинически значимая соматизация.

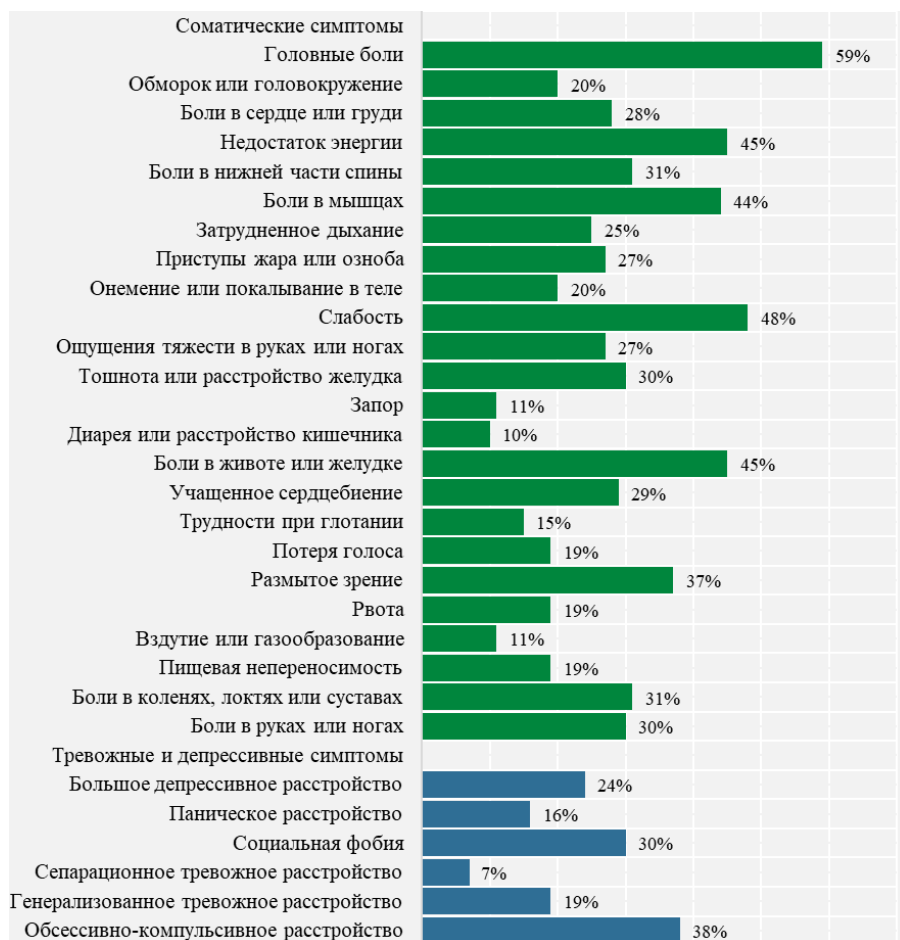


Рис 1. Статистика соматических, тревожных и депрессивных симптомов у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Более чем у трети опрошенных детей были выявлены симптомы обсессивно-компульсивного расстройства (38% случаев). У каждого третьего ребенка обнаружены симптомы социальной фобии (30% случаев), у каждо-

го четвертого ребенка наблюдались симптомы большого депрессивного расстройства (24% случаев), у каждого пятого – симптомы генерализованного тревожного расстройства (19% случаев) и симптомы панического расстройства (16% случаев). Самыми редкими были симптомы сепарационного тревожного расстройства (7% случаев). На рис. 1 показана статистика соматических, тревожных и депрессивных симптомов у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Соматизация была выявлена у 38% детей с симптомами большого депрессивного расстройства, у 50% детей с симптомами панического расстройства, у 29% детей с симптомами социальной фобии, у 45% детей с симптомами сепарационного тревожного расстройства, у 39% детей с симптомами генерализованного тревожного расстройства и у 25% детей с симптомами обсессивно-компульсивного расстройства. Соматические, тревожные и депрессивные симптомы оказались статистически значимо позитивно взаимосвязанными (табл. 1).

Таблица 1

Взаимосвязи между соматическими, тревожными и депрессивными симптомами у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

	Соматические, тревожные и депрессивные симптомы	2	3	4	5	6	7
1	Соматические симптомы	0,467*	0,496*	0,322*	0,312*	0,424*	0,443*
2	Симптомы большого депрессивного расстройства		0,805*	0,718*	0,575*	0,690*	0,754*
3	Симптомы панического расстройства			0,653*	0,609*	0,745*	0,762*
4	Симптомы социальной фобии				0,673*	0,712*	0,767*
5	Симптомы сепарационного тревожного расстройства					0,629*	0,666*
6	Симптомы генерализованного тревожного расстройства						0,801*
7	Симптомы обсессивно-компульсивного расстройства						

Примечание. * $p < 0,001$

Девочки чаще жаловались на симптомы соматизации ($\chi^2(1) = 4,902$, $p = 0,027$), большого депрессивного расстройства ($\chi^2(1) = 9,436$, $p = 0,002$), панического расстройства ($\chi^2(1) = 6,403$, $p = 0,011$), социальной фобии ($\chi^2(1) = 6,276$, $p = 0,012$), генерализованного тревожного расстройства ($\chi^2(1) = 8,715$, $p = 0,003$) и обсессивно-компульсивного расстройства ($\chi^2(1) = 5,487$, $p = 0,019$). Девочки и мальчики в равной степени жаловались на симптомы сепарационного тревожного расстройства ($\chi^2(1) = 2,371$, $p = 0,124$). На рис. 2 представлена статистика половых различий в степени выраженности соматических, тревожных и депрессивных симптомов.

С возрастом детей снижались симптомы социальной фобии и сепарационного тревожного расстройства. Со сроком пребывания в сиротских учреждениях снижались все соматические, тревожные и депрессивные

симптомы. В табл. 2 показаны взаимосвязи соматических, тревожных и депрессивных симптомов с возрастом детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и сроком пребывания в сиротских учреждениях.

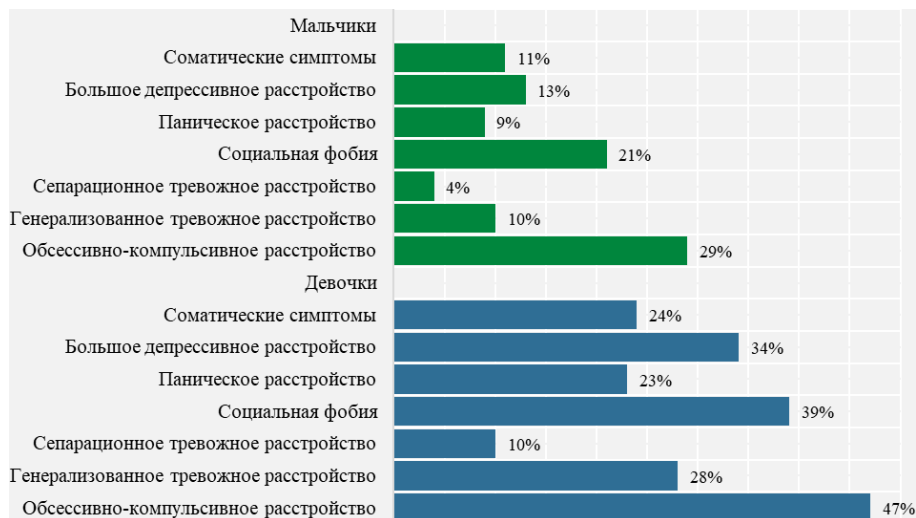


Рис. 2. Соматические, тревожные и депрессивные симптомы у девочек и мальчиков, воспитывающихся в сиротских учреждениях

Таблица 2

Взаимосвязи соматических, тревожных и депрессивных симптомов с возрастом детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и сроком пребывания в сиротских учреждениях

	Соматические, тревожные и депрессивные симптомы	Возраст	Срок пребывания
1	Соматические симптомы	0,040	-0,226*
2	Симптомы большого депрессивного расстройства	-0,054	-0,243*
3	Симптомы панического расстройства	-0,027	-0,207*
4	Симптомы социальной фобии	-0,156*	-0,204*
5	Симптомы сепарационного тревожного расстройства	-0,196*	-0,198*
6	Симптомы генерализованного тревожного расстройства	-0,092	-0,234*
7	Симптомы обсессивно-компульсивного расстройства	-0,118	-0,186*

Примечание. * $p < 0,05$

Дети, возвращенные из приемных семей, чаще испытывали соматические симптомы ($\chi^2(1) = 4,285, p = 0,038$), симптомы большого депрессивного расстройства ($\chi^2(1) = 8,144, p = 0,004$), социальной фобии ($\chi^2(1) = 4,121, p = 0,042$) и обсессивно-компульсивного расстройства ($\chi^2(1) = 7,660, p = 0,006$), но не симптомы панического расстройства ($\chi^2(1) = 2,463, p = 0,117$), сепарационного тревожного расстройства ($\chi^2(1) = 0,649, p = 0,420$) и генерализованного тревожного расстройства ($\chi^2(1) = 0,761, p = 0,383$). На рис. 3 представлена степень выраженности соматических, тревожных и депрессивных симптомов у детей с опытом и без опыта жизни в приемных семьях.

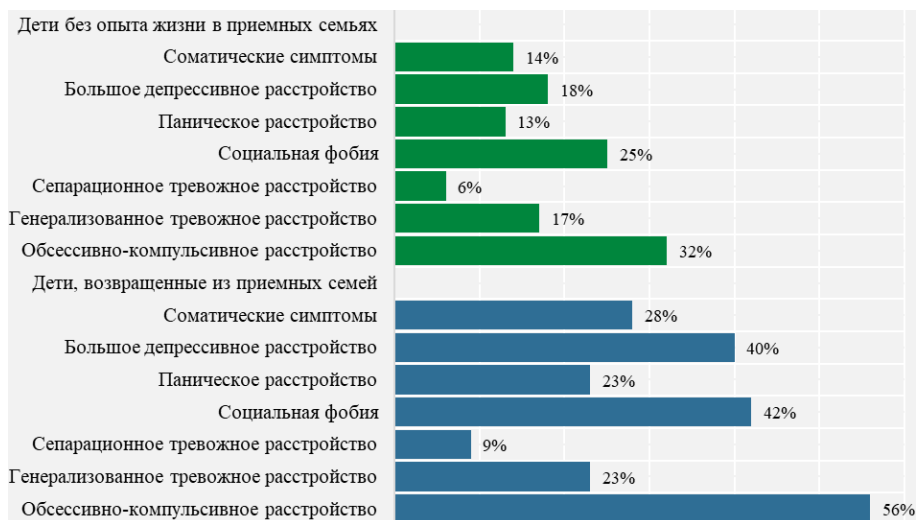


Рис. 3. Соматические, тревожные и депрессивные симптомы у детей без опыта жизни в приемных семьях и детей, возвращенных из приемных семей

Обсуждение результатов

Анализ частоты встречаемости и взаимосвязанностей между соматическими, тревожными и депрессивными симптомами у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, позволяет сделать несколько заключений.

Каждый пятый ребенок сообщал о соматических симптомах, что превышает статистику соматизации у детей в общей медицинской и психологической практике. По данным зарубежных исследований, 8–17% детей и подростков страдают от функциональных соматических симптомов, связанных с родительским пренебрежением, физическим, сексуальным и психологическим насилием, проживанием с членами семьи, имеющими психические заболевания, химические зависимости и опыт тюремного заключения (Klastrup, Rosendal, Rask, Christensen, Rask, 2022). Детская соматизация часто развивается у детей, переживших развод родителей, имеющих сиблингов и родителей с хроническими соматическими заболеваниями, испытывавших ненадежную и дезорганизованную привязанность к родителям (van Gils, Janssens, Rosmalen, 2014; Bizzi, Ensink, Borelli, Mora, Cavanna, 2019; Elliott, Thompson, Fobian, 2020). Тем самым сиротство является бóльшим фактором уязвимости в плане развития функциональных соматических симптомов в детском возрасте, чем воспитание в кровных семьях, состоящих из психически и соматически больных, зависимых, агрессивных или пренебрежительных родителей.

Тревожные и депрессивные симптомы также были часто встречающимися у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Эти закономерности соответствуют данным о высокой частоте встречаемости депрессивных симптомов у детей, воспитывающихся в непальских и эфиоп-

ских сиротских учреждениях (Demoze, Angaw, Mulat, 2018; Shiferaw, Bacha, Tsegaye, 2018; Bhatt, Apidechkul, Srichan, Bhatt, 2020). Частота встречаемости тревожных симптомов до сих пор не была изучена у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, но статистика, обнаруженная в настоящем исследовании, с одной стороны, похожа на статистику панического расстройства, социальной фобии, генерализованного тревожного расстройства и обсессивно-компульсивного расстройства у детей, растущих в кровных семьях, с другой – указывает на то, что у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, намного реже наблюдается сепарационное тревожное расстройство по сравнению с детьми, растущими с родителями (Khan et al., 2021). Последнее может быть связано с тем, что дети в сиротских учреждениях не имеют надежной привязанности в детско-родительских отношениях и, как следствие не могут испытывать сепарационную тревогу.

Соматические, тревожные и депрессивные симптомы были взаимосвязанными у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Так, в настоящем исследовании симптомы соматизации были выявлены у многих детей с симптомами тревожных и депрессивных расстройств. Эти закономерности подтверждают ранее обнаруженные в зарубежных исследованиях доказательства коморбидности соматоформных, тревожных и депрессивных расстройств, в соответствии с которыми у детей с соматоформными расстройствами в 45% случаев наблюдался депрессивный эпизод и в 40% случаев присутствовали фобические и прочие тревожные расстройства (Heimann et al., 2018).

Девочки-сироты и девочки, оставшиеся без попечения родителей, были более предрасположены к соматическим, тревожным и депрессивным симптомам, чем мальчики-сироты и мальчики, оставшиеся без попечения родителей. В общей медицинской и психологической практике девочки чаще жалуются на функциональные соматические симптомы (Klastrup et al., 2022). Эта тенденция сохраняется во взрослом возрасте и обусловлена тем, что женщины имеют бóльшую висцеральную чувствительность, лучше замечают и описывают соматические симптомы, испытывают меньшее социокультурное давление в отношении психосоматического реагирования и чаще сталкиваются с травматическим опытом, приводящим к развитию и хронификации функциональных соматических симптомов (Barsky, Peekna, Borus, 2001). Детская тревога больше свойственна девочкам; по сравнению с мальчиками они чаще сообщают о социальной тревоге и тревоге о здоровье, больше убеждены в том, что не могут контролировать беспокойство, и чаще верят в то, что нужно любыми способами избегать беспокойства (Bahrami, Yousefi, 2011). Детская депрессия также чаще наблюдается у девочек и выражается в чувстве вины, печали, астении, усталости, упадке сил, страхе наказания и ощущении никчемности, в то время мальчики, реже испытывающие депрессию, переживают ее в виде раздражительности, мыслей о самоубийстве и ощущения неспособности к получению удовольствий (Khesht-Masjedi, Shokrgozar, Abdollahi, Golshahi, Sharif-Ghaziani, 2017).

Соматические и психологические симптомы снижались со сроком пребывания в сиротских учреждениях. Эти закономерности могут быть обусловлены адаптацией детей к сиротству и жизни в сиротских учреждениях, связанной с бытовыми, социальными и психологическими затруднениями. Австрийский психиатр М. Шур выделил в психосоматическом симптомообразовании процесс десоматизации, при котором ребенок учится реагировать на страхи и стрессоры психологически (перерабатывать их в мысли, чувства, представления), и процесс ресоматизации, который наступает в случаях регрессивного развития и соматического реагирования на тревожащие и травматические стимулы (Schur, 1955). В ходе адаптации к жизни в сиротских учреждениях дети могут развиваться по механизму десоматизации и тем самым с течением времени меньше страдать от функциональных соматических симптомов. Психологические симптомы могут снижаться со сроком пребывания детей в сиротских учреждениях в результате растущей психической автономии и психологической зрелости детей, развития у них способности к более гибкому и эффективному совладанию с негативными эмоциональными переживаниями и трудными жизненными обстоятельствами (Williams, McGillicuddy-De Lisi, 1999; Sheldon, Houser-Marko, Kasser, 2006; Icenogle et al., 2019).

Наконец, соматическим и психологическим симптомам были больше подвержены дети, имевшие опыт возвращения из приемных семей в сиротские учреждения. Российские специалисты обнаружили у воспитанников детского дома, возвращенных из замещающих семей, психологические нарушения в виде повышенного уровня нервно-психической неустойчивости, чувства обиды и собственной неполноценности, враждебности и агрессивности в отношении окружающих (Бутырина, Чермянин, 2012). Соматические, тревожные и депрессивные симптомы у детей с неуспешным опытом жизни в приемных семьях могут быть результатом ретравматизации, вызванной воспоминаниями о пережитой разлуке с кровными родителями и последующими переживаниями по поводу предательства приемной семьи. Травма предательства, пережитая в детском возрасте, связана и со стыдом, диссоциацией, ухудшением физических и психических аспектов качества жизни во взрослом возрасте, склонностью к самообвинениям при переживании насилия во взрослых романтических отношениях (Parnisch, Rogers, Breen, Nutt, Dahud, Salazar, 2022).

Существенным ограничением настоящего исследования является его поисковый характер, связанный с анализом статистических закономерностей на относительно небольшой и однородной выборке детей и подростков. Отсутствие данных о наследственной отягощенности, опыте жизни в кровных семьях и причинах попадания в сиротские учреждения значительно ограничивает чистоту представления результатов исследования. Преодолением этого ограничения выступает дальнейшее изучение соматических, тревожных и депрессивных симптомов у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в эпидемиологических исследованиях. Кроме того, перспективой настоящего исследования является поиск

психологических предпосылок и последствий соматизации в сиротских учреждениях, которые не ограничиваются состояниями тревоги и депрессии и могут определяться бытовыми, социальными и психологическими затруднениями, вызванными плохим питанием, недостатком в ощущении безопасности и удовлетворении базовых потребностей, переживаниях душевной боли и одиночества (Dorsey et al., 2015).

Заключение

Настоящее исследование носит поисковый характер и дает основания полагать, что не только ученым, но и практикующим врачам и психологам стоит обратить внимание на проблему соматических, тревожных и депрессивных симптомов у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Клиническая практика показывает, что психообразовательные и психопрофилактические вмешательства, основанные на техниках когнитивной терапии, групповых обучающих практиках, психосоциальных интервенциях и методах развития жизненных навыков, с доказанной эффективностью снижают тревожные и депрессивные симптомы, чувство гнева и травматические переживания, а также повышают самооценку и удовлетворенность жизнью детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (Mutiso et al., 2017). Психологическая работа с детьми, воспитывающимися в сиротских учреждениях, также может быть основана на практиках, помогающих детям в общей медицинской и психологической практике, в частности детских программах развития резилентности (Pinto, Laurence, Macedo, Macedo, 2021) и осознанности (van der Oord, Bögels, Peijnenburg, 2012), техниках соматического переживания в телесно-ориентированной терапии (Kuhfuß, Maldei, Hetmanek, Baumann, 2021), специальных методах игровой терапии, семейной терапии, межличностной терапии, диалектической поведенческой терапии, терапии принятия и ответственности (Bhide, Chakraborty, 2020).

Литература

- Авакян, Т. В. (2015). Тип привязанности и особенности социального познания у детей-сирот. *Психологическая наука и образование PSYEDU.ru*, 7(3), 119–132. doi: 10.17759/psyedu.2015070312
- Авдеева, Н. Н. (2015). Социально-эмоциональное развитие воспитанников дома ребенка в первые три года жизни. В кн.: А. В. Махнач, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых (ред.). *Проблема сиротства в современной России: психологический аспект* (с. 83–103). М.: Ин-т психологии РАН.
- Акимова, М. К., Персиянцева, С. В. (2015). Динамика когнитивного и личностного развития детей-сирот. В кн.: А. В. Махнач, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых (ред.). *Проблема сиротства в современной России: психологический аспект* (с. 155–179). М.: Ин-т психологии РАН.
- Бутырина, Т. В., Чермянин, С. В. (2012). Особенности психологического состояния воспитанников детского дома, возвращенных из замещающих семей. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*, 5(1), 18–26.

- Кремнева, Л. Ф., Проселкова, М. О., Козловская, Г. В., Иванов, М. В. (2017). К вопросу об этиологии синдрома сиротства. *Социальная и клиническая психиатрия*, 27(1), 20–25.
- Прихожан, А. М., Толстых, Н. Н. (2005). *Психология сиротства*. СПб.: Питер.
- Ромасенко, Л. В., Ренемане, Л. (2013). Клинико-динамическая характеристика соматизированных депрессивных расстройств у больных терапевтического стационара. *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*, 113(5), 15–19.
- Филиппова, Е. В., Горшкова, Н. В. (2015). Особенности образа тела у детей-сирот дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях родительской депривации. В кн.: А. В. Махнач, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых (ред.). *Проблема сиротства в современной России: психологический аспект* (с. 104–119). М.: Ин-т психологии РАН.

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

Поступила в редакцию 13.01.2024 г.; принята 01.03.2024 г.

Золотарева Алена Анатольевна – доцент департамента психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат психологических наук.

E-mail: alena.a.zolotareva@gmail.com

Хегай Анна Сергеевна – аспирант, ассистент департамента психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

E-mail: akhegai@hse.ru

For citation: Zolotareva, A. A., Kheday, A. S. (2024). Somatic, Anxiety and Depressive Symptoms in Orphans and Children without Parental Care. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 91, 174–188. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/91/10

Somatic, Anxiety and Depressive Symptoms in Orphans and Children without Parental Care

A.A. Zolotareva¹, A.S. Kheday¹

¹ HSE University, 20 Myasnitskaya, 101000, Moscow, Russian Federation

Abstract

The orphanhood is one of the key social problems of modern Russia, while Russian experts note the lack of psychosomatic research of orphans and children without parental care. The aim of this study was to examine somatic, anxiety, and depressive symptoms in orphans and children without parental care. The participants were 165 children brought up in orphanages. All children completed the Children's Somatic Symptoms Inventory-24 (CSSI-24) and Revised Child Anxiety and Depression Scale-30 (RCADS-30). Results showed that 18% orphans and children without parental care stated somatization, 24% reported symptoms of major depressive disorder, 16% reported symptoms of panic disorder, 30% reported symptoms of social phobia, 7% reported symptoms of separation anxiety disorder, 91% reported symptoms of generalized anxiety disorder, and 38% reported symptoms of obsessive-compulsive disorder. Somatization was found in 38% of children with symptoms of major depressive disorder, in 50% of children with symptoms of panic disorder, in 29% of children with symptoms of social phobia, in 45% of children with symptoms of separation anxiety disorder, in 39% of children with symptoms of generalized anxiety disorder, and in 25% of children who have symptoms of obsessive-compulsive disorder. Somatic, anxiety and depressive symptoms were

common in orphaned girls and children returned from foster families, and also decreased with the length of stay in orphanages. In conclusion, somatic, anxiety and depressive symptoms are common and interrelated in orphans and children without parental care. Knowledge of these patterns can be useful not only for scientists, but also for physicians and psychologists.

Keywords: somatic symptoms; anxiety symptoms; depressive symptoms; orphanhood; orphans; children without parental care

References

- Avakyan, T. V. (2015). Tip privyazannosti i osobennosti sotsial'nogo poznaniya u detey-sirot [The type of attachment and characteristics of social cognition in orphans]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru*, 7(3), 119–132. doi: 10.17759/psyedu.2015070312
- Avakyan, T. V., & Volikova, S. V. (2014). Social anxiety in children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(1), 73–82. doi: 10.11621/pir.2014.0108
- Avdeeva, N. N. (2015). Sotsial'no-emotsional'noe razvitie vospitannikov doma rebenka v pervye tri goda zhizni [Social and emotional development of orphanage pupils in the first three years of life]. In A. V. Makhnach, A. M. Prikhozhan, & N. N. Tolstykh (Eds.), *Problema sirotstva v sovremennoy Rossii: psikhologicheskiy aspekt* [The problem of orphanhood in modern Russia: A psychological aspect] (pp. 83–103). Moscow: Institute of Psychology RAS.
- Akimova, M. K., & Persiyantseva, S. V. (2015). Dinamika kognitivnogo i lichnostnogo razvitiya detey-sirot [Dynamics of cognitive and personal development of orphans]. In A. V. Makhnach, A. M. Prikhozhan, & N. N. Tolstykh (Eds.), *Problema sirotstva v sovremennoy Rossii: psikhologicheskiy aspekt* [The problem of orphanhood in modern Russia: A psychological aspect] (pp. 155–179). Moscow: Institute of Psychology RAS.
- Bahrami, F., & Yousefi, N. (2011). Females are more anxious than males: A metacognitive perspective. *Iran Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 5(2), 83–90.
- Barsky, A. J., Peekna, H. M., & Borus, J. F. (2001). Somatic symptom reporting in women and men. *Journal of General Internal Medicine*, 16(4), 266–275. doi: 10.1046/j.1525-1497.2001.00229.x
- Bhatt, K. B., Apidechkul, T., Srichan, P., & Bhatt, N. (2020). Depressive symptoms among orphans and vulnerable adolescents in childcare homes in Nepal: A cross-sectional study. *BMC Psychiatry*, 20, 466. doi: 10.1186/s12888-020-02863-y
- Bhide, A., & Chakraborty, K. (2020). General principles for psychotherapeutic intervention in children and adolescents. *Indian Journal of Psychiatry*, 62, 299–318. doi: 10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_811_19
- Bizzi, F., Ensink, K., Borelli, J. L., Mora, S. C., & Cavanna, D. (2019). Attachment and reflective functioning in children with somatic symptom disorders and disruptive behavior disorders. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 28(5), 705–717. doi: 10.1007/s00787-018-1238-5
- Butyrina, T. V., & Chernyanin, S. V. (2012). Osobennosti psikhologicheskogo sostoyaniya vospitannikov detskogo doma, vozvrashchennykh iz zameshchayushchikh semey [Peculiarities of the psychological state of orphanage residents returned from foster families]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*, 5(1), 18–26.
- Cervin, C., Veas, A., Piqueras, J. A., & Martínez-González, A. E. (2022). A multi-group confirmatory factor analysis of the revised children's anxiety and depression scale (RCADS) in Spain, Chile and Sweden. *Journal of Affective Disorders*, 310, 228–234. doi: 10.1016/j.jad.2022.05.031
- Cluver, L., & Gardner, F. (2006). The psychological well-being of children orphaned by AIDS in Cape Town, South Africa. *Annals of General Psychiatry*, 5, 8. doi: 10.1186/1744-859X-5-8
- Demoze, M. B., Angaw, D. A., & Mulat, H. (2018). Prevalence and associated factors of depression among orphan adolescents in Addis Ababa, Ethiopia. *Psychiatry Journal*, 5025143. doi: 10.1155/2018/5025143

- Dorsey, S., Lucid, L., Murray, L., Bolton, P., Itemba, D., Manongi, R., & Whetten, K. (2015). A qualitative study of mental health problems among orphaned children and adolescents in Tanzania. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 203(111), 864–870. doi: 10.1097/NMD.0000000000000388
- Elliott, L., Thompson, K. A., & Fobian, A. D. (2020). A systematic review of somatic symptoms in children with a chronically ill family member. *Psychosomatic Medicine*, 82(4), 366–376. doi: 10.1097/PSY.0000000000000799
- Filippova, E. V., Gorshkova, N. V. (2015). Osobennosti obraza tela u detey-sirot doshkol'nogo vozrasta, vospityvayushchikhsya v usloviyakh roditel'skoy deprivatsii [The body image in orphans preschool age children brought up in conditions of parental deprivation]. In A. V. Makhnach, A. M. Prikhozhan, & N. N. Tolstykh (Eds.), *Problema sirotstva v sovremennoy Rossii: psikhologicheskii aspekt* [The problem of orphanhood in modern Russia: A psychological aspect] (pp. 104–119). Moscow: Institute of Psychology RAS.
- Heimann, P., Herpertz-Dahlmann, B., Buning, J., Wagner, N., Stollbrink-Peschgens, C., Dempfle, A., & von Polier, G. G. (2018). Somatic symptom and related disorders in children and adolescents: Evaluation of a naturalistic inpatient multidisciplinary treatment. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 12, 34. doi: 10.1186/s13034-018-0239-y
- Icenogle, G., Steinberg, L., Duell, N., Chein, J., Chang, L., Chaudhary, N., ..., & Bacchini, D. (2019). Adolescents' cognitive capacity reaches adult levels prior to their psychosocial maturity: Evidence for a "maturity gap" in a multinational, cross-sectional sample. *Law and Human Behavior*, 43(1), 69–85. doi: 10.1037/lhb0000315
- Khan, Y. S., Khan, A. W., Ahmed, I. A. N., Hammoudeh, S., Salim, H., AbuKhattab, M., ..., & Alabdulla, M. (2021). Prevalence of elevated anxiety symptoms among children in quarantine with COVID-19 infection in the State of Qatar: A cross-sectional study. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 9, 187–195. doi: 10.21307/sjcapp-2021-021
- Khesht-Masjedi, M. F., Shokrgozar, S., Abdollahi, E., Golshahi, M., & Sharif-Ghaziani, Z. (2017). Comparing depressive symptoms in teenage boys and girls. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 6(4), 775–779. doi: 10.4103/jfmpc.jfmpc_129_17
- Klastrup, L. K., Rosendal, M., Rask, M. T., Christensen, K. S., & Rask, C. U. (2022). Functional somatic symptoms in youths in general practice: A cross-sectional study on prevalence, clinical management and perceived burden. *Journal of Psychosomatic Research*, 156, 110765. doi: 10.1016/j.jpsychores.2022.110765
- Kremneva, L. F., Proselkova, M. O., Kozlovskaya, G. V., & Ivanov, M. V. (2017). K voprosu ob etiologii sindroma sirotstva [On the etiology of orphan syndrome]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikhatriya*, 27(1), 20–25.
- Kuhfuß, M., Maldei, T., Hetmanek, A., & Baumann, N. (2021). Somatic experiencing – effectiveness and key factors of a body-oriented trauma therapy: A scoping literature review. *European Journal of Psychotraumatology*, 12(1), 1929023. doi: 10.1080/20008198.2021.1929023
- Mahanta, P., Das Thakuria, K., Goswami, P., Kalita, C., Knower, R., Rajbangshi, C., ..., & Majumder, P. (2022). Evaluation of physical and mental health status of orphan children living in orphanages in Sonitpur district of Assam: A cross-sectional study. *BMC Pediatrics*, 22, 722. doi: 10.1186/s12887-022-03785-2
- Mokwena, K. E., Magabe, S., & Ntuli, B. (2023). Symptoms of depression, anxiety and their co-occurrence among orphaned children in Sekhukhune district, Limpopo Province. *Children*, 10(8), 1279. doi: 10.3390/children10081279
- Mutiso, V. N., Musyimi, C. W., Tele, A., & Ndeti, D. M. (2017). Epidemiological patterns and correlates of mental disorders among orphans and vulnerable children under institutional care. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 52, 65–75. doi: 10.1007/s00127-016-1291-7
- Panisch, L. S., Rogers, R. G., Breen, M. T., Nutt, S., Dahud, S., & Salazar, C. A. (2022). Childhood betrayal trauma, dissociation, and shame impact health-related quality of life

- among individuals with chronic pelvic pain. *Child Abuse and Neglect*, 131, 105744. doi: 10.1016/j.chiabu.2022.105744
- Piqueras, J. A., Pineda, D., Martin-Vivar, M., & Sandín, B. (2017). Confirmatory factor analysis and psychometric properties of the Revised Child Anxiety and Depression Scale-30 (RCADS-30) in clinical and non-clinical samples. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 22, 183–196. doi: 10.5944/rppc.vol.22.num.3.2017.19332
- Pinto, T. M., Laurence, P. G., Macedo, C. R., & Macedo, E. C. (2021). Resilience programs for children and adolescents: A systematic review and meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 754115. doi: 10.3389/fpsyg.2021.754115
- Prikhozhan, A. M., & Tolstykh, N. N. (2005). *Psikhologiya sirotstva* [Psychology of Orphanhood]. St. Petersburg: Piter.
- Romashenko, L. V., & Renemane, L. (2013). Kliniko-dinamicheskaya kharakteristika somatizirovannykh depressivnykh rasstroystv u bol'nykh terapevticheskogo statsionara [Clinical and dynamic characteristics of somatized depressive disorders in patients at a therapeutic hospital]. *Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. S. S. Korsakova*, 113(5), 15–19.
- Sandín, B., Chorot, P., Valiente, R. M., & Chorpita, B. F. (2010). Development of a 30-item version of the Revised Child Anxiety and Depression Scale. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 15, 165–178. doi: 10.5944/rppc.vol.15.num.3.2010.4095
- Schur, M. (1955). Comments on the metapsychology of somatization. *Psychoanalytic Study of the Child*, 10(1), 119–164. doi: 10.1080/00797308.1955.11822553
- Sheldon, K. M., Houser-Marko, L., & Kasser, T. (2006). Does autonomy increase with age? Comparing the goal motivations of college students and their parents. *Journal of Research in Personality*, 40(2), 168–178. doi: 10.1016/j.jrp.2004.10.004
- Shiferaw, G., Bacha, L., & Tsegaye, D. (2018). Prevalence of depression and its associated factors among orphan children in orphanages in Ilu Abba Bor Zone, South West Ethiopia. *Psychiatry Journal*, 2018, 6865085
- Stone, A. L., Walker, L. S., Heathcote, L. C., Hernandez, M., Basch, M. C., Wilson, A. C., & Simons, L. E. (2019). Somatic symptoms in pediatric patients with chronic pain: Proposed clinical reference points for the Children's Somatic Symptoms Inventory (Formerly the Children's Somatization Inventory). *Journal of Pain*, 20(8), 932–940. doi: 10.1016/j.jpain.2019.02.005
- van der Oord, S., Bögels, S. M., & Peijnenburg, D. (2012). The effectiveness of mindfulness training for children with ADHD and mindful parenting for their parents. *Journal of Child and Family Studies*, 21(1), 139–147. doi: 10.1007/s10826-011-9457-0
- van Gils, A., Janssens, K. A. M., & Rosmalen, J. G. M. (2014). Family disruption increases functional somatic symptoms in late adolescence: The TRAILS Study. *Health Psychology*, 33(11), 1354–1361. doi: 10.1037/hea0000073
- Walker, L. S., Beck, J. E., Garber, J., & Lambert, W. (2009). Children's Somatization Inventory: Psychometric properties of the revised form (CSI-24). *Journal of Pediatric Psychology*, 34(4), 430–440. doi: 10.1093/jpepsy/jsn093
- Williams, K., & McGillicuddy-De Lisi, A. (1999). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 537–649. doi: 10.1016/S0193-3973(99)00025-8

Received 13.01.2023; Accepted 01.03.2024

Alena A. Zolotareva – Associate Professor, School of Psychology, HSE University. PhD in Psychology.

E-mail: alena.a.zolotareva@gmail.com

Anna S. Khegay – Doctoral Student, Assistant, School of Psychology, HSE University.

E-mail: akhegai@hse.ru