

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

№ 97

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
2025

16+

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); **Гхостов 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 25.09.2025 г. Формат 70x100^{1/16}. Усл.-печ. л. 16,6. Тираж 50 экз. Заказ № 6467. Цена свободная.

Дата выхода в свет 03.10.2025 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: riot.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 25.09.2025. Format 70x100^{1/16}. Conventional printed sheets 16,6. Circulation – 50 copies. Order N 6467.

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

Мазилев В.А., Сленко Ю.Н. Золушка в психологии: проблема интеграции знания об эмоциях	6
Комлев В.А., Смирнов М.А. Особенности реминисценции на основе автобиографической памяти участников Демянского рейда 1942 года	23
Красноярцева О.М., Яковлев И.С. Когнитивная готовность к восприятию полимодальной информации: смысловой аспект	39
Сидоров К.Р. Методика «Застой или путь» и ее валидизация	53
Персиянцева С.В., Маракшина Ю.А., Исмагуллина В.И., Самерханова Э.К., Малых С.Б. Пространственная рабочая память у младших школьников: возрастные особенности и связь с успешностью в математике	70
Бредун Е.В., Еремина Е.В., Подойнищина М.А., Тетерина Е.С. Темпоральная готовность младших школьников к выбору способа решения сенсомоторных задач	87

Педагогическая психология

Гордеева Т.О., Кононова М.Г., Сычев О.А. Выбор профессии и предметов ЕГЭ старшеклассниками: роль стиля родительского воспитания и мотивации	108
Лоан Л.Т.М., Нгуен Х.Х. Влияние организационной идентификации на взаимосвязь вовлеченности в работу и гражданского поведения преподавателей высшей школы Вьетнама	133

Медицинская психология

Наследов А.Д., Ткачева Л.О., Заширинская О.В., Мирошников С.А. Восьмифакторная диагностическая модель прогностических показателей аутизма у детей 5–6 лет	153
Кумченко С.К., [Гхостов А.Ш.] Возможности использования концепта трансидентичности в психологии	171

Монологи. Диалоги. Дискуссии

Барабанщикова В.В., Качина А.А., Кузнецова А.С. Отклик на статью В.И. Моросановой «Краткий опросник острого и хронического стресса: разработка и валидизация», опубликованную в Сибирском психологическом журнале, 2024, № 94, с. 6–22	185
Моросанова В.И. Мнение о сообщении «Отклик на статью В.И. Моросановой “Краткий опросник острого и хронического стресса: разработка и валидизация”» авторов В.В. Барабанщиковой, А.А. Качиной, А.С. Кузнецовой»	191

CONTENTS

General Psychology and Psychology of the Person

Mazilov V.A., Slepko Y.N. Cinderella in Psychology: The Problem of Integration of the Knowledge about Emotions	6
Komlev V.A., Smirnov M.A. Features of Reminiscence Therapy Based on the Autobiographical Memory of Participants from the 1942 Demyansk Raid	23
Krasnoryadtseva O.M., Yakovlev I.S. Semantic Aspect of Cognitive Readiness to Accept Polymodal Information	39
Sidorov K.R. The “Stagnation or Path” Methodology and Its Validation	53
Persiyantseva S.V., Marakshina Yu.A., Ismatullina V.I., Samerkhanova E.K., Malykh S.B. Spatial Working Memory in Primary School Children: Age-Related Characteristics and Relationship with Mathematical Achievement	70
Bredun E.V., Eremina E.V., Podoyntsina M.A., Teterina E.S. Temporal Readiness of Primary School Children to Choose a Way of Solving Sensorimotor Tasks	87

Psychology of Education

Gordeeva T.O., Kononova M.G., Sychev O.A. High School Students Career Choice and Unified State Exam Subject's Choice: The Role of Parenting Style and Motivation	108
Loan L.T.M., Nguyen Kh.H. Influence of Organizational Identification on the Relationship Between Work Engagement and Organizational Citizenship Behavior of Vietnamese Higher Education Teachers	133

Medical Psychology

Nasledov A.D., Tkacheva L.O., Zashchirinskaia O.V., Miroshnikov S.A. The eight-factor diagnostic model of prognostic indicators of autism in 5-6 year old children	153
Kumchenko S.K., Tkhostov A.S. Possibilities of Using the Concept of Transidentity in Psychology	171

Monologues. Dialogues. Discussions

Barabanshchikova V.V., Kachina A.A., Kuznetsova A.S. Comments on the article by V.I. Morosanova (2024) Short questionnaire of acute and chronic stress: development and validation, <i>Siberian journal of psychology</i> , 94, 6-22	185
Morosanova V.I. Opinion on the message "Comments on the article by V.I. Morosanova “Short questionnaire of acute and chronic stress: development and validation”" by V.V. Barabanshchikova, A.A. Kachina, A.S. Kuznetsova	191

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9

ЗОЛУШКА В ПСИХОЛОГИИ: ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ЗНАНИЯ ОБ ЭМОЦИЯХ¹

В.А. Мазилев¹, Ю.Н. Слепко¹

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

Резюме

Обсуждается проблема эмоций с позиции обоснования актуальной потребности интеграции психологического знания о ней. Последнее объясняется наличием совокупности проблем, связанных с непрерывным ростом знания об эмоциях (феноменологические проблемы), значительным числом объясняющих концептуальных построений (теоретические проблемы), многообразием методического инструментария (методологические проблемы), недостаточностью целенаправленных попыток интеграции знания об эмоциях в течение длительного времени их изучения (историко-психологические проблемы). Краткий обзор стихийных и целенаправленных способов интеграции знания об эмоциях позволил утверждать, что их результативность затрудняется рядом непродуктивных установок в психологическом сообществе – популярностью кумулятивного подхода, доминированием дисциплинарного подхода, установкой на несопоставимость концепций и теорий эмоций. Обосновывается новый подход к интеграции знания об эмоциях, основывающийся на модели соотношения теории и метода в психологии (В.А. Мазилев). Модель позволяет соотносить концепции, предметом которых является проблема эмоций, на уровне их предтеорий как комплексе исходных представлений о феномене, предшествующих эмпирическому исследованию и направляющих его. Соотнесение концепций осуществляется на уровне компонентов модели: проблемы исследования, моделирующего представления, идеи метода, базовой категории и организующей схемы. Предметом интеграции стали хорошо известные эволюционная концепция Ч. Дарвина, мотивационная концепция эмоций К. Изарда, когнитивная концепция С. Шэхтера и Дж. Сингера, психофизиологическая концепция П.В. Симонова, нейропсихологическая концепция Е.Д. Хомской и Н.Я. Батовой. Результатом соотнесения концепций стали: демонстрация их принципиальной сопоставимости на уровне предтеорий; утверждение о востребованности междисциплинарного и уровневого подходов к исследованию эмоций; предположения о необходимости смены аналитической установки на синтетическую при изучении эмоций, а также изменении отношения психологического сообщества к функции эмоциональных явлений в структуре психического (С.Л. Рубинштейн). В целом реали-

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-00599, <https://rscf.ru/project/24-28-00599/>

зация модели соотношения теории и метода дает более объемное знание об эмоциональной феноменологии, а также позволяет определить перспективы решения данной проблемы в психологии.

Ключевые слова: эмоции; интеграция; теория и метод в психологии; междисциплинарные исследования; уровневый подход; эмоциональная функция

Введение

Проблема эмоций сопровождает фактически всю историю научной психологии, даже больше – и на ранних этапах ее развития эмоции всегда входили в проблемное пространство исследований, связанных с внутренним миром человека. Несмотря на сказанное, начало научного, или экспериментального, пути психологической науки было связано с весьма негативными выводами о состоянии исследований в этой области. Хорошо известны оценки У. Джемса (1892) о том, что раздел эмоций в психологической литературе представляет собой «самый скучный отдел психологии», характеристика Э. Клапаредом (1928) психологии аффективных процессов как «наиболее запутанной части психологии», сравнение Н.Н. Ланге (1893) психологии эмоций с положением Золушки, «нелюбимой, гонимой и вечно обобранной в пользу старших сестер – “ума” и “воли”». Но, несмотря на более чем вековой путь развития научной психологии, нельзя сказать, что решение проблемы эмоций в психологии близко к какому-то удовлетворительному завершению. И сегодня ее сопровождает множество проблем теоретического и экспериментального характера.

В первую очередь необходимо обратить внимание на совокупность *феноменологических проблем* в психологии эмоций. К сегодняшнему дню накоплен настолько значительный объем данных, что сомневаться в существовании феномена эмоций вряд ли представляется возможным. Тем более, популярная установка на кумулятивный характер знания (Gross, 2024) приводит к непрерывному росту объема новых фактов и данных, расширяющих пространство эмоциональной феноменологии. Вместе с этим в психологии по-прежнему сохраняется и установка на описательный характер феноменов эмоциональной жизни. Если, например, подробные описания Ч. Дарвином выразительных движений удовольствия и неудовольствия у животных можно объяснить общим состоянием научного психологического знания второй половины XIX в. (Дарвин, 2001, с. 56), то для современной научной психологии такой подход к характеристике сущности и функций эмоций не только не дает нового знания, но еще больше запутывает читателя субъективными предпочтениями авторов, использующих те или иные примеры эмоциональной жизни (см., напр.: Сосновский, Молчанова, Телегина, 2024, с. 301–313).

Сложность эмоциональной феноменологии объясняется и тем, что сегодня установлены и продолжают множиться факты и закономерности эмоциональной жизни, объясняемые с позиций разных научных дисциплин. Например, в *психологических* исследованиях раскрываются особен-

ности моральных эмоций (Бреслав, 2015), взаимосвязи личностных черт и саморегуляции эмоций (Karmakar, Ghosh, 2023), роль когнитивных установок в аффективных оценках (Raz, Reggev, Gilead, 2024) и др. Предметом *нейрофизиологических* исследований являются нарушения регуляции эмоций при расстройствах аутистического спектра (Дорошева, 2024), нейрофизиологические механизмы эмоционального интеллекта (Чипеева, 2023), мозговые электрические модели (brain electrical patterns) удовольствия при прослушивании музыки (Valdés-Alemán, Téllez-Alanís, Zamudio-Gurrola, 2024) и др. *Психофизиологические* исследования направлены на изучение лицевой экспрессии эмоций (Волов, 2015), роли зрительного восприятия в различении голосовых эмоций (vocal emotions) (Falagiarda, Occelli, Collignon, 2024) и др. *Нейропсихология* раскрывает подробности эмоциональной саморегуляции в разных условиях функционирования мозга (Волов, Залевский, 2020), влияние возрастных изменений головного мозга на эмоциональную сферу (Dobrushina et al., 2024) и др. Эмоции выступают и предметом *социально-психологического* анализа, связанного, например, с изучением ценностно-аффективной сферы больших социальных групп (Лебедев, Гордякова, 2023), влияния управления эмоциями других на самочувствие участников коммуникации (Jurkiewicz, Oveis, 2025) и др.

Даже столь незначительный объем примеров позволяет утверждать, что феноменология эмоций находится в междисциплинарном пространстве, т.е. проблема носит выраженный междисциплинарный характер. Это накладывает соответствующие ограничения на любое дисциплинарное объяснение феномена эмоций, тем более претендующее на концептуальный статус.

Последнее позволяет обратить внимание и на совокупность *теоретических проблем* в психологии эмоций. Различия в определении базового понятия настолько велики, что границы между концепциями и теориями эмоций лежат на уровне фундаментального понимания психического. Так, в современной отечественной психологии не только сохраняются попытки определять эмоции в понятиях категории отражения, но и предлагается рассматривать их как переживания, реакции, состояния и пр. При этом в ряде случаев совмещается их понимание не только как отражения и переживания (Вилюнас, 2007; Сосновский, Молчанова, Телегина, 2024), но и одновременно как простых психических процессов, субъективных состояний и непосредственных переживаний (Донцов и др., 2024).

Заметим, что и в зарубежной психологии нормативное определение понятия эмоций в словаре Американской психологической ассоциации не носит большей ясности: эмоции характеризуются и как сложная модель реакции, и как оценка личной значимости ситуации или события, и как чувство, возникающее в ходе взаимодействия с миром¹.

Необходимо обратить внимание и на проблему полифункциональности эмоций. Редкое современное руководство по общей психологии содержит

¹ APA Dictionary of Psychology: Emotion. URL: <https://dictionary.apa.org/emotion>

характеристику ограниченного числа функций эмоций. Чаще авторы стремятся раскрыть максимальное число последних, наделяя эмоции функциями: адаптации и дезадаптации; научения и опосредования процессов познания, подкрепления и закрепления поведения; активации, мобилизации и дезорганизации поведения, разрядки и снижения агрессии; оценки, информации, интеграции и поддержания гомеостаза, экспрессии, интеграции; наконец, формирования сознания и внутренней реальной человеческой жизни и др. При всей известной значимости эмоций в структуре психического надделение их гиперфункциональным значением приводит к стиранию границ между эмоциями как компонентом психического и самим психическим как предметом психологической науки.

В заключение описания совокупности теоретических проблем следует сказать и о многообразии концепций и теорий эмоций в психологии. Характеризуя последние, Е.П. Ильин отмечает, что «каждая из них выпячивает какой-то один аспект проблемы, тем самым рассматривая лишь частный случай возникновения эмоции или какого-то ее компонента. Беда еще и в том, что теории, созданные в различные исторические эпохи, не обладают преемственностью» (Ильин, 2001, с. 66). Не оценивая мнение и подход Е.П. Ильина, отметим, что таким образом была выражена популярная в психологическом сообществе установка на несопоставимость концепций и теорий эмоций.

Следствием феноменологических и теоретических проблем являются *методологические проблемы* в изучении эмоций. Не вдаваясь глубоко в их содержание, отметим лишь, что принципиально разное объяснение эмоций (как отражения, переживания, реакций, состояния, оценки, чувства и пр.) приводит к использованию существенно отличающихся методов объективной и субъективной оценки эмоциональной феноменологии человека. Как следствие – последующее объяснение последней на языке либо поведения (объективная методология), либо самосознания (субъективная методология).

Установка на кумулятивный способ разработки проблемы (Gross, 2024), слабость преемственности в концепциях и теориях (Ильин, 2001), расширение междисциплинарного пространства в объяснении эмоций являются в том числе следствием *историко-психологических проблем* в их изучении. Накапливающиеся объемы знаний об эмоциях либо распределяются в предметное пространство психологических направлений и подходов (эволюционное, психоаналитическое, когнитивное и др.), либо остаются в рамках дисциплинарного объяснения (психологического, нейрофизиологического, психофизиологического и др.).

Заметим, что предложенная классификация проблем в психологии эмоций в общих чертах согласуется, например, с подходом Ю.И. Кравченко (Кравченко, 2012, с. 44–48). Автор выделяет совокупность теоретических (различия между глобальными подходами), методологических (различия по способу объяснения эмоциональных явлений) и прикладных (различия по решаемой проблеме) проблем, сопровождающих историю изучения

эмоций в психологии. Помимо этого, акцент на совокупности феноменологических и теоретических проблем был сделан В.К. Вилюнасом, отметившим сложности критериального определения границ сферы эмоциональных явлений, терминологические разночтения в определении эмоций, неоднозначность объяснения их связи с другими психическими явлениями (потребностями, мотивацией, процессами познания) и др. (Вилюнас, 2008, с. 11–37).

Совокупность обозначенных проблем позволяет констатировать в качестве актуальной теоретической и методологической потребности необходимость интеграции знания об эмоциях как предмете научного психологического исследования, а также преодоления ряда непродуктивных установок в отношении последнего. Отметим, что высказанная идея не является новой для психологической науки.

Проблема интеграции знания об эмоциях

Предпринимаемые в психологии попытки интеграции знания об эмоциях можно условно разделить на стихийные и целенаправленные. В первом случае речь идет об организации научных конференций, симпозиумов, конгрессов, где обсуждаются разные аспекты проблемы эмоций в психологии; к таким попыткам можно отнести и многочисленные научные издания, в которых представлены классификации подходов, теорий, видов и функций эмоций и др. В рамках решаемых в настоящей статье задач интерес представляют попытки целенаправленной интеграции знания об эмоциях, некоторые примеры которых кратко рассмотрим.

Так, обобщая анализ многочисленных теорий эмоций в психологии, Г. Бреслав отмечает совокупность проблем, связанных с их научным исследованием: фактическое отсутствие теоретических моделей эмоциональных явлений, сложность выделения последних из сферы сознания и поведения, условность дифференциации в эмоциональной сфере дискретных эмоций и др. (Бреслав, 2007, с. 66–67). Тем не менее им были описаны общие свойства эмоциональных явлений, что позволяет преодолеть отмеченные проблемы: их отличие от познавательных процессов по принципу выражения отношения между индивидом и окружающей средой, классификация эмоциональных явлений по принципу ситуативных (дискретные эмоции) и внеситуативных (чувства) отношений, постоянная включенность эмоций в разные формы регуляции психической жизни человека и др.

Ю.И. Кравченко, сопоставляя определения эмоций в работах К. Шерера, Н. Фрейды и В.-У. Майера, отмечает общее для них представление о компонентной структуре эмоций и роли компонентов (субсистем) в эмоциональном процессе (мониторный, физиологический, моторный, когнитивный и мотивационный компоненты) (Кравченко, 2012, с. 26). Однако наиболее существенные различия между подходами проявляются в понимании механизмов запуска и протекания эмоций, взаимодействия их компонентов, взаимосвязи эмоций и других психических явлений.

Еще одним примером целенаправленной интеграции знания об эмоциях является реализация на протяжении последних 20 лет под руководством James J. Gross коллективного проекта представителей разных научных дисциплин, исследующих психологические, биологические, когнитивные, социальные, клинические и другие основы проблемы регуляции эмоций (1-е издание в 2007 г., 2-е – в 2014 г., 3-е – в 2024 г.; Gross, 2024). В качестве отличительных особенностей современного состояния исследований в сфере психологии эмоций James J. Gross выделил, во-первых, кумулятивный, т.е. непрерывно дополняющийся новыми данными и фактами, характер знания, во-вторых, неизбежность междисциплинарного подхода к изучению эмоций и необходимость установления взаимопонимания между представителями разных научных дисциплин (Gross, 2024, p. 16–19).

Конечно, критический анализ попыток целенаправленной интеграции знания об эмоциях представляет самостоятельную задачу и требует более глубокого и систематического описания. Однако и рассмотренные примеры позволяют заключить, что проблема эмоций в психологии носит выраженный методологический характер. Обоснуем данное утверждение.

Во-первых, с учетом накопленного объема научных знаний для решения проблемы эмоций в психологии явно недостаточно общенаучных методов анализа, синтеза, обобщения, классификации, типологизации и т.п. Работая с конкретными данными и фактами научных исследований, они не позволяют изменить принципиальный взгляд на теоретические и методологические установки исследователей, в рамках которых эти результаты (данные и факты) и продуцируются.

Во-вторых, направленный на непрерывное расширение пространства научного знания об эмоциях кумулятивизм опирается на дисциплинарные принципы каждой отдельной отрасли науки. А в отсутствие теоретических инструментов установления междисциплинарного диалога констатация его востребованности носит декларативный характер и проявляется преимущественно в увеличении числа ссылок и цитат между главами (Gross, 2024).

В-третьих, специальные теоретические и методологические средства интеграции знания должны способствовать преодолению непродуктивной установки на несопоставимость концепций и теорий эмоций (Ильин, 2001).

Продуктивное решение обозначенных проблем и задач в психологии эмоций возможно на основе использованной в настоящем исследовании *модели соотношения теории и метода в психологии* (Мазилев, 1998).

Модель соотношения теории и метода в психологии

Модель была предложена и апробирована для решения проблемы интеграции знаний о феномене мышления на материале концепций, разработанных в период становления психологии как самостоятельной науки (вторая половина XIX – начало XX в.). На протяжении последних трех десятилетий модель проходит апробацию, в результате которой были получены продуктивные результаты в интеграции знаний о феномене жизнеспособности

(Мазилев, Рыльская, 2016), ситуационной активности личности (Белан, 2023), интеллекта (Мазилев, Слепка, 2024а); помимо этого, модель позволила теоретически обосновать преемственный характер истории развития деятельности подхода во второй половине XX в. (Мазилев, Слепка, 2024б).

Основные положения модели были раскрыты ранее (см., напр.: Мазилев, 1998; Мазилев, Слепка, 2024а), поэтому лишь тезисно напомним их.

Первое положение модели связано с необходимостью «различать *теорию* как результат научного исследования и *предтеорию* как комплекс исходных представлений, предшествующих эмпирическому изучению и направляющих исследование» (Мазилев, 1998, с. 306). Принципиальная сопоставимость теорий, а также установление исторической преемственности между ними достигается за счет анализа компонентов предтеории, присутствующих в каждом исследовании.

Поэтому второе положение модели связано с выделением компонентов предтеории, в качестве которых выступают:

– *моделирующее представление* – репрезентация исследователем интересующего феномена в виде его модели;

– *идея метода* – представление исследователя о методе изучения феномена (в виде самонаблюдения как оценки непосредственного опыта или в виде объективного метода как оценки форм поведения);

– *базовая категория* – при определении общей ориентации исследования базовая категория необходима для понимания способа объяснения изучаемого феномена; последний может быть представлен как установление функциональных отношений феномена, его структурной организации, процессуальных особенностей, уровневой организации, особенностей генеза;

– *организующая схема* – конкретное выражение общей ориентации исследования в виде методики, технологии его организации; организующие схемы могут быть простыми (использование одной базовой категории) и сложными (сочетание категорий, например организация структурно-уровневого исследования).

Третье положение модели связано с необходимостью установления *проблемы исследования* – совокупности исследовательских задач, решаемых авторами концепций. В процессе сопоставления последних или интеграции знаний о феномене определение проблемы конкретного исследования позволяет не предъявлять к его результатам требований, выходящих за границы круга решаемых задач. Последнее станет понятнее при сопоставлении реальных концепций эмоций.

Таким образом, интеграция знаний о феномене предполагает покомпонентное сопоставление разных концепций и нахождение в них общих и специфичных черт.

Объектом настоящего исследования стали хорошо известные зарубежные и отечественные концепции эмоций: эволюционная концепция Ч. Дарвина (Дарвин, 2001), мотивационная концепция эмоций К. Изарда (Изард, 2006), когнитивная концепция С. Шэхтера и Дж. Сингера (Schachter, Singer, 1962), психофизиологическая концепция П.В. Симонова (Симонов, 1981),

нейропсихологическая концепция Е.Д. Хомской и Н.Я. Батовой (Хомская, Батова, 1998). Такой выбор обоснован тем, что они дают возможность продемонстрировать принципиальную сопоставимость концепций, или продуктивную интеграцию знаний о эмоциях. Включение же в объект исследования идей Ч. Дарвина позволяет подтвердить наличие историко-психологических проблем в изучении эмоций и показать актуальность и значимость исследований, выполненных до формального рождения научной, или экспериментальной, психологии.

Результаты исследования

Результаты анализа концепций эмоций средствами модели соотношения теории и метода представлены в таблице. Учитывая решаемую в настоящем исследовании задачу демонстрации сопоставимости концепций, т.е. интеграции знания о феномене, дадим покомпонентную характеристику предтеорий концепций эмоций.

Проблема исследования

Сопоставляя решаемые авторами проблемы, акцентируем внимание на ряде существенных моментов.

Во-первых, различия между концепциями состоят в том, что они рассматривают разные аспекты эмоциональной сферы: выразительный компонент эмоций (Дарвин), соотношение эмоций и мотивации (Изард), сравнительное влияние на эмоции физиологических и когнитивных факторов (Шэхтер и Сингер), нейрофизиологическую основу эмоций (Симонов, Хомская и Батова).

Во-вторых, учитывая сказанное, вряд ли оправданной является идентификация представленных исследований как завершенных концепций, или теорий эмоций. Такой статус чаще присваивается постфактум в процессе описания исследований в соответствующих обзорах, аналитических материалах, учебной литературе и т.п.

В-третьих, не являются исключением из сказанного исследования П.В. Симонова, Е.Д. Хомской и Н.Я. Батовой, даже несмотря на декларацию ими задачи разработки естественнонаучной общей теории эмоций (Симонов, 1981, с. 3) и общепсихологической теории эмоций на основе нейропсихологического подхода (Хомская, Батова, 1998, с. 237). Они рассматривают важный нейрофизиологический, но не единственный аспект проявления и функционирования эмоций.

Итак, сопоставление проблем исследований позволяет заключить, что они не конкурируют друг с другом, а рассматривают разные аспекты проблемы эмоций; тем самым происходит взаимодополнение, а не исключение менее обоснованного или ошибочного знания о эмоциях.

Моделирующее представление

Данный компонент предтеории позволяет ответить на вопрос: в виде какой модели представляют феномен эмоций исследователи. Несколько упрощая, это возможность ответа на вопрос, что такое эмоции:

Предтеории в концепциях эмоций

Компоненты предтеории	Концепции эмоций				
	Ч. Дарвин	К. Изард	С. Шэхтер, Дж. Сингер	П.В. Симонов	Е.Д. Хомская, Н.Я. Батова
Проблема	<p>1. Понимание причины или происхождения различных выражений (экспрессий).</p> <p>2. Установление связи между определенным душевным состоянием и определенным выражением (экспрессией)</p>	<p>1. Встраивание эмоций в структуру мотивации человека.</p> <p>2. Анализ эмоций на трех уровнях их проявления – нейрофизиологическом, экспрессивном, феноменологическом</p>	<p>1. Определение сравнительной роли физиологических и когнитивных факторов появления эмоционального состояния</p>	<p>1. Определение мозговых структур, участвующих в развитии эмоциональных состояний и организации целенаправленного поведения.</p> <p>2. Разработка естественнонаучной общей теории эмоций человека и высших млекопитающих животных</p>	<p>1. Разработка общепсихологической теории эмоций на основе нейропсихологического подхода.</p> <p>2. Необходимость выйти за пределы локализационного объяснения эмоциональных явлений.</p>
Моделирующее представление	<p>1. Экспрессивный компонент эмоции – это движения (экспрессии лица и тела), совершаемые либо по принципу полезности (как наследственная приспособительная реакция), либо по принципу контраста, либо для разрядки возбуждения нервной системы</p>	<p>1. Эмоции – это основная мотивационная система, оказывающая влияние на когнитивную сферу и поведение человека, специфика которого определяется особенностями взаимодействия эмоций с драйвами, гомеостатическими, перцептивными, когнитивными и моторными процессами.</p>	<p>1. Эмоциональное состояние можно считать функцией состояния физиологического возбуждения и познания, соответствующего этому состоянию возбуждения (Schachter, Singer, 1962, p. 380).</p> <p>2. Когнитивные факторы являются основными детерминантами эмоциональных ярлыков, ко-</p>	<p>1. С физиологической точки зрения эмоция есть активное состояние системы специализированных мозговых структур, побуждающее изменить поведение в направлении минимизации или максимизации этого состояния (Симонов, 1981, с. 28).</p>	<p>1. Эмоциональные явления – это эмоциональные функциональные системы: «Эмоциональные явления... являются системными по психологической структуре и осуществляются с помощью системных мозговых механизмов... Существуют особые функциональные системы, объединяющие различные</p>

		2. Эмоции – это фундаментальные личностные процессы, придающие смысл и значение человеческому существованию	которые мы применяем к общему состоянию симпатического возбуждения (Schachter, Singer, 1962, p. 397)	2. Эмоция – это отражение мозгом человека и животных какой-либо актуальной потребности и вероятности ее удовлетворения (Симонов, 1981, с. 20)	звенья этих механизмов в единое целое и направленные на реализацию различных поведенческих актов, сопровождающихся особым эмоциональным подкреплением» (Хомская, Батова, с. 62)
Идея метода	1. Объективный (наблюдение проявления эмоций у человека и животных)	1. Объективный (наблюдение, эксперимент). 2. Субъективный (параметрические самооценочные шкалы эмоций) (Izard, Read, 1982)	1. Объективный (эксперимент, наблюдение). 2. Субъективный (самочет о состоянии)	1. Объективный (эксперимент, наблюдение, регистрация КГР, частоты пульса, дыхания, прямая стимуляция мозга электродом и др.)	1. Объективный (клинический, патологический, эксперимент, наблюдение). 2. Субъективный (самооценка параметров эмоциональных явлений)
Базовая категория, Организующая схема	Функция, процесс	Уровень, процесс, генезис, структура, функция	Функция	Функция, процесс	Процесс, уровень, структура, функция

– форма экспрессивного выражения определенного душевного состояния, имеющая преимущественно наследственное (эволюционное) происхождение (Дарвин);

– основная мотивационная система человека, функционально связанная с потребностями, состоянием организма, поведенческими и познавательными процессами (Изард);

– состояние (например, эйфории или гнева), являющееся «функцией состояния физиологического возбуждения и познания, соответствующего этому состоянию возбуждения» (Schachter, Singer, 1962, p. 380);

– «активное состояние системы специализированных мозговых структур, побуждающее изменить поведение в направлении минимизации или максимизации этого состояния» (Симонов, 1981, с. 28);

– совокупность функциональных систем, являющихся «системными по психологической структуре и осуществляющихся с помощью системных мозговых механизмов» (Хомская, Батова, с. 62).

Конечно, ввиду ограниченности объема сопоставляемых исследований дать даже рабочее определение эмоциям не представляется возможным. Однако и имеющихся данных достаточно, чтобы увидеть многообразие форм проявления эмоций и их функционального взаимодействия с другими явлениями. Действительная сложность эмоций проявляется в том, что они рассматриваются как уровневое образование. Если, например, использовать представление об уровне строения внутреннего мира человека (Шадриков, Мазилев 2015), то феноменология эмоций будут иметь следующее строение:

– на индивидуальном уровне эмоции существуют как «специализированные мозговые структуры» (Симонов) или как «эмоциональные функциональные системы» (Хомская, Батова);

– на субъектно-деятельностном уровне эмоции проявляются как экспрессивные движения (Дарвин), эмоциональные состояния (Шэхтер, Сингер) и др.;

– на личностном уровне эмоции – фундаментальные личностные процессы, придающие смысл и значение человеческому существованию (Изард).

Идея метода

Моделирующее представление определяет и то, каким методом будет изучаться феномен. Ограничивая способы анализа последнего, моделирующее представление тем самым поддерживает целостность теоретико-методологической конструкции; в этом проявляется неразрывная связь теории и метода в психологии.

Например, если мы изучаем эмоции на уровне экспрессии, нам достаточно объективных методов исследования (наблюдение). Оценивая же роль физиологического и когнитивного факторов в проявлении эмоций, мы будем использовать как объективную (эксперимент, наблюдение), так и субъективную (самоотчет) методологию.

В таблице мы видим, что в большинстве случаев исследователи сочетают объективные и субъективные методы. И несмотря на то, что в от-

дельных случаях (Хомская и Батова) субъективный метод выполняет вспомогательную функцию, полученные результаты поддерживают высказанную выше идею о существенно большей сложности эмоциональной феноменологии в сравнении, например, с феноменом интеллекта. Подтверждается это тем, что на уровне предтеорий в концепциях интеллекта используется только объективный метод исследования (Мазилев, Слепко, 2024а).

Базовая категория

Интеграция знания о феномене эмоций проявляется и в том, что во всех рассматриваемых подходах объяснение эмоциональных явлений связано с использованием категории «функция». То есть, несмотря на различающиеся моделирующие представления, в психологии и смежных науках признается существенность функциональной роли эмоций в организации жизнедеятельности человека на всех ее уровнях.

Аналогичный вывод можно сделать и в отношении процессуального объяснения эмоциональных явлений, в рамках которого большинством авторов признается их динамический характер.

Сказанное, конечно, не отменяет существенных различий между подходами в объяснении эмоциональных явлений с использованием одних и тех же базовых категорий. Например, уровневое объяснение для К. Изарда – это форма проявления эмоционального процесса (нейрофизиологический уровень – электрохимическая активность ЦНС, нервно-мышечный – мимика, пантомимика и т.п., чувственно-переживательный – переживание значимости); для Е.Д. Хомской и Н.Я. Батовой уровни эмоций – это с разной степенью осознаваемые типы эмоциональных явлений (реакции, состояния, качества).

Организирующая схема

Использование разных по составу и степени сложности организующих схем подтверждает высказанную выше идею о том, что рассматриваемые исследования не конкурируют, а затрагивают разные аспекты проблемы эмоций и взаимодополняют друг друга. Конечно, включение в анализ максимального числа базовых категорий (Изард, Хомская и Батова) налагает потенциальные ограничения на качество исследования и его результаты. Тем не менее общей теоретико-методологической характеристикой всех подходов является установка на сложное объяснение и понимание феномена эмоций.

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования, сформулируем ряд обобщающих выводов.

Использование модели соотношения теории и метода позволило наглядно продемонстрировать непродуктивность существующей в психологическом сообществе установки на несопоставимость концепций эмоций. На уровне предтеорий рассмотренных концепций было показано, что они обращаются к разработке разных аспектов проблемы эмоций; модели-

руя представление о последних, формулируют не уникальное определение феномена, а лишь обращаются к какому-то одному компоненту или уровню его функционирования. Действительная сложность феномена эмоций вскрывается использованием объективной и субъективной методологии анализа, а также сложных схем объяснения эмоциональных явлений.

Включение в анализ подхода Ч. Дарвина позволило обратить внимание и на непродуктивность установки об отсутствии исторической преемственности в разработке проблемы эмоций. Данная им характеристика экспрессивного компонента последних и в настоящее время используется для объяснения особенностей поведения и жизнедеятельности человека (Frank, Ekman, 2004; Levenson, Ekman, Ricard, 2012).

Важно акцентировать внимание и на цели предложенной в рамках коммуникативной методологии модели соотношения теории и метода. Последняя не претендует на разработку какой-либо обобщающей теории эмоций, или метатеории. Являясь средством теоретико-методологического анализа, модель позволяет продемонстрировать сложность объяснения феномена эмоций. Сопоставление концепций показало, что продуктивное объяснение должно быть междисциплинарным и уровневым, учитывающим как получаемые в смежных науках данные о эмоциях, так и сложность строения внутреннего мира человека как предмета психологии. В результате интегрированное знание о феномене становится более объемным.

В заключение выскажем идею дискуссионного характера. Накопленный объем феноменологического, теоретического, методологического знания позволяет предположить, что проблема эмоций – это не проблема одного из разделов общей психологии; речь может идти о более глобальной эмоциональной функции психического, встроенности эмоциональных явлений в структуру каждого психического феномена (Рубинштейн, 1957, с. 269). Эта функция может быть адекватно понята только в междисциплинарном и уровневом подходах к объяснению эмоций. В таком понимании требуется не только изменение схем эмпирических и экспериментальных исследований, но и переход от аналитического к синтетическому подходу в изучении эмоций.

Литература

- Белан, Е. А. (2023). Философско-методологические основания ситуационного анализа жизнедеятельности личности. *Общество*, 4-1(31), 19–22.
- Бреслав, Г. М. (2015). Композиционная теория эмоций: к пониманию моральных эмоций и любви. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 12(4), 81–102.
- Бреслав, Г. (2007). *Психология эмоций*. М.: Смысл.
- Вилюнас, В. К. (2007). *Эмоции*. В кн.: Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко (сост. и ред.). *Большой психологический словарь* (с. 622–625). СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК.
- Вилюнас, В. К. (2008). *Основные проблемы психологии эмоций*. В кн.: В. Вилюнас. *Психология эмоций* (с. 8–42). СПб.: Питер.
- Волов, В. В. (2015). Особенности эмоциональной системы реагирования в условиях пароксизмального мозга. *Сибирский психологический журнал*, 56, 122–137. doi: 10.17223/17267080/56/10

- Волов, В. В., Залевский, Г. В. (2020). Аналитический метод оценки психоэмоционального состояния. *Экспериментальная психология*, 13(3), 105–117. doi: 10.17759/exrpsy.2020130308
- Дарвин, Ч. (2001). *О выражении эмоций у человека и животных*. СПб.: Питер.
- Дорошева, Е. А. (2024). Дисрегуляция эмоций и ее нейрофизиологический базис у людей с расстройствами аутистического спектра. *Российский психологический журнал*, 21(4), 112–128. doi: 10.21702/eencbj47
- Изард, К. (2006). *Психология эмоций*. СПб.: Питер.
- Ильин, Е. П. (2001). *Эмоции и чувства*. СПб.: Питер.
- Кравченко, Ю. Е. (2012). *Психология эмоций. Классические и современные теории и исследования*. М.: ФОРУМ.
- Лебедев, А. Н., Гордякова, О. В. (2023). Ценностно-аффективная поляризация больших социальных групп в условиях информационной неопределенности. *Социальная психология и общество*, 14(4), 38–54. doi: 10.17759/sps.2023140403
- Мазиллов, В. А. (1998). *Теория и метод в психологии: период становления психологии как самостоятельной науки*. Ярославль: МАПН.
- Мазиллов, В. А., Рьльская, Е. А. (2016). Психологическое исследование жизнеспособности человека в аспекте коммуникативной методологии. *Ярославский педагогический вестник*, 3, 192–201.
- Мазиллов, В. А., Слепко, Ю. Н. (2024а). Интеллект в психологии: от «исчезновения» к коммуникации и интеграции знания. *Сибирский психологический журнал*, 93, 6–21. doi: 10.17223/17267080/93/1
- Мазиллов, В. А., Слепко, Ю. Н. (2024б). Эволюция деятельностного подхода в ярославской психологической школе. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, 9, 3(35), 216–247. doi: 10.38098/ipran.sep_2024_35_3_09
- Донцов Д. А., Сенкевич Л. В., Луковцева З. В. и др. (2024). *Общая психология. Введение в общую психологию*. М.: Юрайт.
- Рубинштейн, С. Л. (1957). *Бытие и сознание*. М.: Изд-во Акад. наук СССР.
- Симонов, П. В. (1981). *Эмоциональный мозг*. М.: Наука.
- Сосновский, Б. А., Молчанова, О. Н., Телегина, Э. Д. (2024). *Общая психология*. М.: Юрайт.
- Хомская, Е. Д., Батова, Н. Я. (1998). *Мозг и эмоции (нейропсихологическое исследование)*. М.: Рос. педагог. агентство.
- Чипеева, Н. А. (2023). Нейрофизиологические механизмы эмоционального интеллекта. *Психология. Психофизиология*, 16(3), 65–74. doi: 10.14529/jpps230306
- Шадриков, В. Д., Мазиллов, В. А. (2015). *Общая психология*. М.: Юрайт.

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

Поступила в редакцию 12.03.2025 г.; принята 18.04.2025 г.

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

E-mail: v.mazilov@yspu.org

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

E-mail: slepko@inbox.ru

For citation: Mazilov, V. A., Slepko, Y. N. (2025). Cinderella in Psychology: The Problem of Integration of the Knowledge about Emotions. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 97, 6–22. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/97/1

Cinderella in Psychology: The Problem of Integration of the Knowledge about Emotions¹

V.A. Mazilov¹, Y.N. Slepko¹

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

Abstract

The article discusses the problem of emotions from the standpoint of substantiating the urgent need to integrate it with psychological knowledge. The latter is explained by the presence of a set of problems associated with the continuous growth of the knowledge we have about emotions (phenomenological problems), a significant number of explanatory conceptual constructs (theoretical problems), a variety of methodological tools (methodological problems), and the insufficiency of targeted attempts to integrate the knowledge about emotions over a long period of study (historical and psychological problems). A brief review of spontaneous and targeted methods of integrating knowledge about emotions allowed us to assert that the methods effectiveness is hampered by a number of unproductive attitudes in the psychological community - the popularity of the cumulative approach, the dominance of the disciplinary approach, and the attitude toward the incomparability of concepts and theories of emotions. A new approach to integrating knowledge about emotions is substantiated, based on the model of the relationship between theory and method in psychology (V.A. Mazilov). The model allows to correlate concepts, the subject of which is the problem of emotions, at the level of their pre-theories as a complex of initial ideas about the phenomenon preceding the empirical research and guiding it. The concepts are correlated at the level of the model components: the research problem, the modeling idea, the idea of the method, the basic category and the organizing scheme. The subjects of integration are the well-known evolutionary concepts of: C. Darwin, the motivational concept of emotions by K. Izard, the cognitive concept of S. Schechter and J. Singer, the psychophysiological concept of P.V. Simonov, the neuropsychological concept of E.D. The results of correlating the concepts are: demonstration of their fundamental comparability at the level of pre-theories; assertion of the demand for an interdisciplinary and level approach to the study of emotions; assumptions about the need to change the analytical attitude to a synthetic one in the study of emotions, as well as changing the attitude of the psychological community to the function of emotional phenomena in the structure of the psyche (S.L. Rubinstein). In general, the implementation of the model of the relationship between theory and method provides more comprehensive knowledge about emotional phenomenology, and also allows us to determine the prospects for solving this problem in psychology.

Keywords: emotions; integration; theory and method in psychology; interdisciplinary research; level approach; emotional function

References

- Belan, E. A. (2023). Filosofsko-metodologicheskie osnovaniya situatsionnogo analiza zhiznedeyatel'nosti lichnosti [Philosophical and methodological foundations of situational analysis of personality life]. *Obshchestvo, 4-1*(31), 19–22 (in Russian).
- Breslav, G. (2007). *Psikhologiya emotsiy* [Psychology of Emotions]. Moscow: Smysl.

¹ The study was supported by the Russian Science Foundation grant № 24-28-00599, <https://rscf.ru/project/24-28-00599/>

- Breslav, G. M. (2015). A compositional theory of emotion: Towards understanding moral emotions and love. *Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 12(4), 81–102 (in Russian).
- Chipeeva, N. A. (2023). Neurofiziologicheskie mekhanizmy emotsional'nogo intellekta [Neurophysiological mechanisms of emotional intelligence]. *Psikhologiya. Psikhofiziologiya*, 16(3), 65–74. doi: 10.14529/jpps230306
- Darwin, C. (2001). *O vyrazhenii emotsiy u cheloveka i zhivotnykh* [The expression of the emotions in man and animals] (Trans. from English). St. Petersburg: Piter.
- Dobrushina, O. R., Dobrynina, L. A., Arina, G. A., Pechenkova, E. V., Kremneva, E. I., Gubanova, M. V., ... Krotenkova, M. V. (2024). Age-related changes of interoceptive brain networks: Implications for interoception and alexithymia. *Emotion*, 24(6), 1536–1549. doi: 10.1037/emo0001366
- Dontsov, D. A., Senkevich, L. V., Lukovtseva, Z. V. et al. (2024). *Obshchaya psikhologiya. Vvedenie v obshchuyu psikhologiyu* [General Psychology. Introduction to General Psychology]. Moscow: Yurayt.
- Dorosheva, E. A. (2024). Disregulyatsiya emotsiy i ee neurofiziologicheskiy bazis u lyudey s rasstroystvami autisticheskogo spektra [Emotion dysregulation and its neurophysiological basis in people with autism spectrum disorders]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 21(4), 112–128. doi: 10.21702/eencbj47
- Falagiarda, F., Occelli, V., & Collignon, O. (2024). Vision plays a calibrating role in discriminating threat-related vocal emotions. *Emotion*, 24(5), 1312–1321. doi: 10.1037/emo0001348
- Frank, M. G., & Ekman, P. (2004). Appearing truthful generalizes across different deception situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(3), 486–495. doi: 10.1037/0022-3514.86.3.486
- Gross, J. J. (2024). Preface. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 16–19). New York, NY: Guilford Press.
- Ilin, E. P. (2001). *Emotsii i chuvstva* [Emotions and Feelings]. St. Petersburg: Piter.
- Izard, C. E. (2006). *Psikhologiya emotsiy* [Psychology of Emotions] (Trans. from English). St. Petersburg: Piter.
- Izard, C.E., & Read, P. B. (Eds.) (1982) *Measuring Emotions in Infants and Children*: Vol. 1. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Jurkiewicz, O., & Oveis, C. (2025). Helping you helps me: Beneficial effects of regulating others' emotions on well-being and physiological stress. *Emotion*, 25(2), 372–386. doi: 10.1037/emo0001446
- Karmakar, R., & Ghosh, A. (2023). Relationship between personality traits and emotion regulation among adolescent athletes. *Psychological Science and Education*, 28(2), 83–94. doi: 10.17759/pse.2023280207
- Khomskaya, E. D., & Batova, N. Y. (1998). *Mozg i emotsii (neiropsikhologicheskoe issledovanie)* [Brain and Emotions (A Neuropsychological Study)]. Moscow: Rossiyskoe pedagogicheskoe agentstvo.
- Kravchenko, Yu. E. (2012). *Psikhologiya emotsiy. Klassicheskie i sovremennye teorii i issledovaniya* [Psychology of Emotions. Classical and Modern Theories and Research]. Moscow: Forum.
- Lebedev, A. N. & Gordyakova, O. V. (2023). Tsennostno-affektivnaya polarizatsiya bol'shikh sotsial'nykh grupp v usloviyakh informatsionnoy neopredelennosti [Value-affective polarization of large social groups in conditions of information uncertainty]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*, 14(4), 38–54. doi: 10.17759/sps.2023140403
- Levenson, R. W., Ekman, P., & Ricard, M. (2012). Meditation and the startle response: A case study. *Emotion*, 12(3), 650–658. doi: 10.1037/a0027472
- Mazilov, V. A. & Rylskaya, E. A. (2016). Psikhologicheskoe issledovanie zhiznesposobnosti cheloveka v aspekte komunikativnoy metodologii [Psychological research of human viability in the aspect of communicative methodology]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik*, 3, 192–201.

- Mazilov, V. A. (1998). *Teoriya i metod v psikhologii: period stanovleniya psikhologii kak samostoyatel'noy nauki* [Theory and Method in Psychology: The Period of the Formation of Psychology as an Independent Science]. Yaroslavl: MAPN.
- Mazilov, V. A., & Slepko, Yu. N. (2024b). Evolution of the activity approach in the Yaroslavl psychological school. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya*, 9-3(35), 216–247 (in Russian). doi: 10.38098/ipran.sep_2024_35_3_09
- Mazilov, V. A., & Slepko, Yu. N. (2024a). Intelligence in Psychology: From “Disappearance” to Communication and Integration of Knowledge. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 93, 6–21 (in Russian). doi: 10.17223/17267080/93/1
- Raz, I., Reggev, N., & Gilead, M. (2024). Is it better to be happy or right? Examining the relative role of the pragmatic and epistemic imperatives in momentary affective evaluations. *Emotion*, 24(6), 1343–1357. doi: 10.1037/emo0001349
- Rubinshtein, S. L. (1957). *Bytie i soznanie* [Being and consciousness]. Moscow: USSR AS.
- Schachter, S., & Singer, J. E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5), 379–399. doi: 10.1037/h0046234
- Shadrikov, V. D., & Mazilov, V. A. (2015). *Obshchaya psikhologiya* [General Psychology]. Moscow: Yurayt.
- Simonov, P. V. (1981). *Emotsional'nyy mozg* [Emotional Brain]. Moscow: Nauka.
- Sosnovskiy, B. A., Molchanova, O. N., & Telegina, E. D. (2024). *Obshchaya psikhologiya* [General Psychology]. Moscow: Yurayt.
- Valdés-Alemán, P., Téllez-Alanís, B., & Zamudio-Gurrola, A. (2024). Brain electrical patterns associated with pleasure and emotion induced by tonal and atonal music. *Behavioral Neuroscience*, 138(5), 342–352. doi: 10.1037/bne0000588
- Viliunas, V. K. (2007). Emotsii [Emotion]. In B. G. Meshcheryakov, & V. P. Zinchenko (Eds.), *Bol'shoy psikhologicheskiy slovar'* [Large Psychological Dictionary] (pp. 622–625). St. Petersburg: Praym-YEVROZNAK.
- Viliunas, V. K. (2008). Osnovnye problemy psikhologii emotsiy [The main problems of the psychology of emotions]. In V. Viliunas, *Psikhologiya emotsiy* [Psychology of Emotions] (pp. 8–42). St. Petersburg: Piter.
- Volov, V. V. (2015). Emotional response system in conditions of paroxysmal brain. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 56, 122–137 (in Russian). doi: 10.17223/17267080/56/10
- Volov, V. V., Zalevskii, G. V. (2020). Analytical method for assessing psycho-emotional state. *Eksperimental'naya psihologiya – Experimental Psychology*, 13(3), 105–117. (In Russian). doi: 10.17759/exppsy.2020130308

Received 12.03.2025; Accepted 18.04.2025

Vladimir A. Mazilov – Head of the Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. D. Sc. (Psychol.), Professor.
E-mail: v.mazilov@yspu.org

Yurii N. Slepko – Dean of the Pedagogical Faculty, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. D. Sc. (Psychol.), Professor of the RAO.
E-mail: slepko@inbox.ru

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ РЕМИНИСЦЕНЦИИ НА ОСНОВЕ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ УЧАСТНИКОВ ДЕМЯНСКОГО РЕЙДА 1942 ГОДА

В.А. Комлев¹, М.А. Смирнов^{1,2}

¹ *Волго-Вятский институт (филиал) Московского государственного юридического университета им. О.Е. Кутафина (МГЮА), Россия, 610000, Киров, ул. Московская, 30*

² *Вятский государственный университет, Россия, 610000, Киров, ул. Московская, 36*

Резюме

Представлено эмпирическое исследование, связанное с особенностями автобиографической памяти участников одних и тех же событий. В многочисленных биографических и психоисторических исследованиях отражается интерес психологии к личности человека на конкретном временном отрезке. В связи с этим автобиографические воспоминания непосредственных участников Великой Отечественной войны приобретают особую актуальность, так как содержат богатый психологический материал. Особенную значимость результат исследования приобретает в год 80-й годовщины Великой Победы через осознание исторических событий, случившихся 83 года назад. Информация, которую вспоминают участники спустя много лет после участия в совместной боевой операции, значительно отличается у разных участников в зависимости от ряда внешних и внутренних факторов. В статье проводится анализ различия механизмов запоминания случайных коротких эпизодов и ожидаемых значимых событий. Рассматривается роль актуализированной потребности в запоминании и воспроизведении эпизодов, процесса осмысления в запоминании событий, воздействия стрессовых факторов и других важных жизненных этапов. Запоминание в автобиографической памяти событий, связанных с ожидаемым значимым явлением, в которое вовлечено множество участников, определяется глубиной осмысления происходящего и наличием отдельных эпизодов, актуализирующих личные потребности каждого из них.

Ключевые слова: автобиографическая память; актуализированная потребность; стресс; эпизод; событие; осмысление; забывание

Благодарность: Авторы благодарят за помощь Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации и Кировскую областную общественную молодежную поисковую организацию «ДОЛГ».

Введение

В последние годы появляется все больше публикаций, связанных с исследованием автобиографической памяти (Нуркова, 2000; Wolf, Pociunaite, 2023; Xu, Li, Yan, Ni, Wang, Li, 2023). Как отмечает К.Н. Василевская (2016), довольно длительное время изучение памяти (в первую очередь кратко-

временной) сводилось к лабораторным исследованиям. Пример тому – эксперименты Г. Эббингауза. Ряд исследований был посвящен нарушениям памяти, в том числе связанным с травмами, амнезиями. Были описаны возможности сверхпамяти – эйдетическая память. Но фокус исследований постепенно сдвигается в сторону функционального подхода: вопрос теперь не в том, сколько автобиографической информации запоминает человек, а как и зачем люди помнят события своей жизни. Каким функциям служат воспоминания, размышления, разделение с другими людьми своего жизненного опыта? Почему одни события навсегда отражаются в памяти, а в отношении других запускается процесс забывания?

Материалы и методы

Сама по себе структура автобиографической памяти личности отражена в трехкомпонентной модели М. Конвея и К. Плейдел-Пирса. В данном случае автобиографическая память подразделяется на три уровня в зависимости от того, каков уровень специфичности каждого воспоминания по отношению к конкретному моменту жизни (Осипова, Андриянова, 2018):

1. Периоды жизни – уровень, включающий в себя общие знания, касающиеся значимых для человека людей, действий, занятий, целей, планов, мест, которые характеризуют определенный период жизни, включая его длительность; различные жизненные периоды идентифицируются с конкретным временным началом и концом.

2. Общие события – уровень, включающий в себя конкретные знания, которые по сравнению с периодами жизни являются более неоднородными. На данном уровне находятся как повторяющиеся эпизоды жизни, так и единичные моменты.

3. Знания, присущие определенному моменту, – уровень, включающий детализированную и четкую информацию о конкретных событиях, который чаще всего представляется в форме сенсорно-перцептивных особенностей, например в форме зрительных, слуховых, тактильных образов (Осипова, Андриянова, 2018).

Однако наряду с процессом запоминания происходит активный процесс забывания малозначимых для человека событий. В итоге биографические воспоминания с течением жизни начинают представлять из себя ряд отдельных эпизодов, которые, с одной стороны, являлись значимыми для человека на тот момент, с другой – сохраняли осмысленность в контексте всей жизни личности (Шлыкова, 2013).

В частности, известен закон Эббингауза, согласно которому активное забывание происходит в первые 300 дней. Эпизоды, преодолевшие 300-дневный рубеж, вписываются в систему автобиографической памяти практически навечно (Нуркова, 2008; Wolf, Pociunaite, 2023).

С другой стороны, согласно С.Л. Рубинштейну, «результаты, полученные Г. Эббингаузом и его продолжателями, характеризуют лишь ход забывания логически не связанного, не осмысленного материала...» (Осинина, 2014).

В отношении биографической памяти мы имеем дело с целой цепью событий, которые могут быть взаимосвязаны, а могут и не быть.

Исследователи (Нуркова, 2000; Щедрина, 2020) отмечают, что автобиографические воспоминания отличаются тремя критериями: они содержат эпизодические воспоминания, знание о себе, а также являются результатом целенаправленного осмысления.

Значительное количество авторов (Осинина, 2014; Сапогова, 2018; Буланова, Смолянский, Чернов, 2019; Xu et al., 2023) анализируют одиночные воспоминания относительно различных событий. Но как будут отличаться воспоминания об одних и тех же событиях у различных участников этих событий спустя много лет?

Для разрешения этого вопроса нами проводился анализ автобиографических текстов, взятых из переписки участников лыжного диверсионного Демянского рейда по тылам противника в марте 1942 г. с писателем М.Я. Толкачом. Их воспоминания впоследствии легли в основу книги «Тревоги без отбоя», в которой автор подверг слова участников рейда незначительной, но необходимой для книги литературной правке, не искажающей сути сказанного. Особую значимость эти воспоминания обретают в год 80-летия Великой Победы через осмысление событий, произошедших 83 года назад, и их места в патриотическом воспитании молодого поколения (Комлев, Балыбердин, Смирнов, Морзунов, 2023). Воспоминания становятся мостом, связывающим прошлое и настоящее, напоминая о мужестве и жертвах, которые легли в основу нашей Победы. В осознании воспоминаний история оживает, превращаясь не просто в факты, а в уроки, вдохновляющие на сохранение мира и уважение к наследию предков.

Большая часть переписки происходила с 1977 по 1985 г., спустя около 40 лет после событий Демянского рейда. В этот период М.Я. Толкач находил выживших участников рейда и в произвольной форме просил описать происходившие события и рассказать про 1-ю маневренную воздушно-десантную бригаду, в составе которой они осуществляли рейд. Все письма участников в настоящее время хранятся в Центральном государственном архиве Самарской области.

На момент опроса участникам было от 60 до 70 лет. Некоторые из них, к сожалению, не успели поделиться своими воспоминаниями, ушли из жизни, – начатую ими работу завершали жены ветеранов. В то же время можно констатировать, что работа автобиографической памяти участников опроса проходила у них практически в крайней точке жизни. Как отмечают Ю.А. Сыченко и соавт. (2023), пожилые люди обладают худшим физическим здоровьем, более низким уровнем когнитивных функций и продуктивной активности. Поэтому забыть больше, чем они забыли к этому времени, уже было невозможно.

Интерес к данному материалу определяется и тем, что относительно большая группа людей (46 человек – 13 офицеров, 32 солдата и сержант) вспоминает одни и те же события по прошествии длительного времени. Это позволяет сравнивать воспоминания между собой и с официальными

архивными документами, определять, какие события запомнились лучше, какие хуже.

Результаты

В течении месяца (с 5 марта по 9 апреля 1942 г.) бригада находилась в очень тяжелых условиях, постоянно передвигаясь в тылу врага по лесисто-болотистой местности при низких температурах (ночами морозы достигали минус 20 градусов) и исключительно плохом снабжении (периоды голода достигали 5 дней). Бойцы несли очень большие потери от огня противника и бомбежек с воздуха.

Для большинства участников это был первый боевой опыт.

В автобиографических воспоминаниях участников можно выделить две фактологические единицы: отдельные эпизоды и события.

Эпизод – это отдельное небольшое событие, происшествие (Прохоров, 1988). В рамках проводимого исследования выделяются следующие особенности эпизодов:

1) отдельные эпизоды в автобиографических воспоминаниях отражаются как отдельные моменты, запомнившиеся конкретным бойцам и офицерам;

2) эпизоды могут быть связаны непосредственно с рассказчиком, а могут и не быть, но при этом рассказчик выступает в качестве свидетеля;

3) ограничение во времени, протекание в короткий период – от нескольких минут до одного часа;

4) эпизоды наступают неожиданно для самих участников вследствие стечения обстоятельств;

5) осмысление эпизода происходит по его окончании.

Восемь участников (17% от общего числа) не смогли вспомнить ни событий, ни отдельных эпизодов.

38 участников (83%) вспоминают отдельные эпизоды, которые за редким исключением являются строго индивидуальными и не встречаются в воспоминаниях других участников. При этом эпизоды у разных участников сильно отличаются по тематике и направленности (необычные взаимоотношения; опасные ситуации; ситуации, о которых осталось сожаление; случаи, ставшие объектом для гордости участника и др.).

Ниже приводятся примеры вспоминаемых эпизодов из архивной переписки.

В.А. Храмцов, разведчик: *«Почему-то вдруг вспомнил о том, что у меня в карманах лежат 3 плитки шоколада – мой неприкосновенный запас. Я с горечью подумал о том, что если меня убьют, то шоколад сожрут немцы, которые обязательно его найдут, обшаривая мой труп. Во мне вспыхнула злость против немцев, и я, вытащив шоколад из карманов, с ожесточением стал его есть – плитку за плиткой, – чтобы он не достался фрицам. Потом меня долго мучила жажда, приходилось ее утолять снегом»*. Впоследствии – сожаление, что зря потратил, последний продукт (Центральный государственный архив Самарской области (ЦГАСО), д. 154).

Рядовой И.Д. Норицын, наводчик: *«В первый же день с утра, когда мы зашли в тыл, нас обнаружил корректировщик. Нашелся какой-то дурак, если можно так выразиться, корректировщик летал низко, и он решил его сбить. Из оружия, тогда как это было категорически запрещено, и нас бомбили до обеда, но потерь больших не было»* (ЦГАСО, д. 135).

Несмотря на то, что участниками того или иного эпизода становилось сразу несколько бойцов, все эпизоды вспоминаются только один раз отдельными участниками в рамках данного массива воспоминаний. Это связано с несколькими факторами.

Первый фактор – актуализированная потребность личности. Актуализированная потребность влияет как на фиксацию эпизода в момент его возникновения, так и после эпизода, даже спустя длительное время. В памяти фиксируется все то, что затрагивает сферу непосредственных интересов, связано с решением насущных жизненных задач, что поддерживает на пути самоосуществления или препятствует развитию (Нуркова, 2000). Естественно, что у разных бойцов в конкретные моменты времени – разная актуализированная потребность. Поэтому одни фиксируют в памяти одни эпизоды, другие участники – другие.

Второй фактор – нетипичность эпизода. Мозг имеет способность запоминать автоматически любую информацию, но если информация остается неизменной, ожидаемой, предвкушаемой или, как в нашем случае, ранее были аналогичные эпизоды, новизна которых незначительна, то память будет модифицироваться либо дополняться новой памятью, препятствующей извлечению предыдущей (Мокрова, Трубникова, Клокова, Черезонова, 2018; Созинов, Александров, Горкин, Греченко, Александров, 2023).

Как показывает анализ автобиографических текстов, больше всего эпизодов вспоминают участники операции, которые в ходе ее были ранены, эвакуированы в тыл и более участия в боевых действиях не принимали.

У остальных участников, прошедших всю войну, возникали аналогичные эпизоды на всем временном участке боевых действий. Это приводило к угасанию старых эпизодов, они переставали быть нетипичными. Поэтому участники, которые воевали длительное время, и не могли вспомнить эпизоды про период Демянской боевой операции, могли только указывать на результат модификации памяти, т.е. обобщение тех эпизодов, с которыми они сталкивались, но не могли вспомнить: «было очень голодно», «было много обмороженных», «был тяжелый бой» и т.д.

Такая модифицированная информация, согласно А.С. Бугрову (2019), даже находясь вне пределов сознания, участвует в процессе регулирования поведения на уровне подсознания и интуиции. Прежде чем выдать сознанию готовую стратегию поведения, в психике происходит анализ всего неосознаваемого опыта индивида. Сознание сталкивается с несколькими аналогичными эпизодами, со временем анализирует их и модифицирует в более компактную форму, помогающую выбрать тот или иной вариант поведения. Нетипичные эпизоды, которым не было аналогов в последую-

щей жизни, недостаточны для такой работы памяти и поэтому сохраняются длительное время.

Примеры вспоминаемых эпизодов.

1. Социум. Какие люди меня окружали!

Рядовой М.В. Пономарев, второй номер пулемёта: *«Отправили группу бойцов на склад, с ними поехал комиссар бригады, который отказался ехать в кабине, сел с остальными бойцами в кузов»* (ЦГАСО, д. 135). В данном случае наблюдается нетипичное поведение комиссара по отношению к рядовому составу. Больше М.В. Пономарев близко с комиссаром не пересекался, и подобных случаев с другими офицерами не было.

Рядовой А.Л. Беляев, минометчик: *«В ходе рейда обратился к комиссару батальона с просьбой поделиться куревом. Комиссар не дал курева, но еще и отчитал»* (ЦГАСО, д. 135). Нетипичное поведение: в ходе рейда снабжение было очень скудное, поэтому все делились друг с другом – и солдаты, и офицеры, но комиссар батальона делиться не стал. Спустя какое-то время А.Л. Беляев был ранен, эвакуирован и комиссован, соответственно, больше подобных эпизодов не было.

2. Потребность в безопасности.

а) ситуация, когда неизбежно негативное развитие события, но вдруг наступает счастливое спасение.

Рядовой А.А. Лежнин, снайпер: *«В разведке нарвался на немецкий секрет, попал в плен, бежал, убив часового. В бою 23 марта вынес 4 раненых и был ранен сам»* (ЦГАСО, д. 135). После этого боец был эвакуирован и впоследствии комиссован. Подобных эпизодов больше не было.

Рядовой С.А. Суслов, сапер: *«После неудачной попытки прорыва к своим отошли в лес. Блуждали в тылу немцев. Наткнулись на немцев. Приготовились драться до последнего и подорвать себя гранатой. Нашли лазейку и уползли в лес, так и спаслись»* (ЦГАСО, д. 136). Впоследствии он в боевых действиях в тылу врага не участвовал. Подобных эпизодов больше не было;

б) нетипичная гибель других бойцов (безопасность).

Рядовой П.И. Соболев, минометчик: *«После боя расстрел одного из десантников за потерю оружия: заснул на посту, а политрук в это время утащил у него винтовку»* (ЦГАСО, д. 220). Боец обморозил пальцы ног и комиссован. Больше подобных эпизодов не вспомнил.

Рядовой Ю.Д. Вечтомов, пулеметчик: *«Наткнулись на десантника, который был завернут в плащ-палатку, привязан к кольям и сожжен. Рядом листовка, написанная немцами “Так будет с каждым...”»* (ЦГАСО, д. 135).

3. Самоутверждение.

Рядовой М.Е. Скопин, сапер: *«При переходе дороги по ним (десантникам. – В.К., М.С.) работала кукушка. Получил задание ее уничтожить. Задание было выполнено»* (ЦГАСО, д. 135). В ходе рейда М.Е. Скопин попал в плен. Освобожден в конце войны, поэтому аналогичных эпизодов больше не было.

Рядовой Н.Е. Казаков, связной, вспоминает случай, когда шел по заданию и наткнулся на раненых, которых убивали финны. Вместе с командиром взвода убил 3 финнов (ЦГАСО, д. 135).

В отличие от эпизодов события рассматриваются как какое-то значительное явление, факт общественной или личной жизни.

Согласно словарю С.И. Ожегова, под событием понимается то, что произошло, то или иное значительное явление, факт общественной или личной жизни (Ожегов, Шведова, 1999). В рамках исследования события являются более растянутыми во времени, от нескольких часов до нескольких суток. Событие не является неожиданностью для участников. Оно, как правило, ожидаемое (например, даже рядовых десантников ставили в известность о серьезном бое, шла общая постановка задач и т.д.). Осмысление события происходит как до его наступления, т.е. в период ожидания, в ходе события, так и после. События отличаются от повседневной жизни, например, в полевом лагере. Воспоминания о тех или иных событиях носят коллективный характер, так как в событиях участвует значительное количество людей. Тем не менее детали этих событий у участников различаются.

Демянская лыжная операция достаточно подробно изучена на основе архивных документов (Домрачев, Злоказов, Комлев, Панкратов, 2016), что позволяет оценить, как соотносятся воспоминания десантников с реальными событиями на временном участке их жизни.

Основные события Демянского рейда – бои в тылу врага за деревни Малое Опуево, Добросли, Ст. Тарасово и др.

Из 46 человек 12 (26%) не смогли вспомнить какую-либо информацию о событиях. Большая часть участников – 33 (61%) – вспомнили события только поверхностно (название населенного пункта и примерное время). Остальные смогли вспомнить событие с относительно высокой детализацией: примерную картину боя, хронологию, свои отдельные действия и действия товарищей, действия немцев, нетипичные эпизоды боя.

При этом сами воспоминания солдат (33 человека) и офицеров (13 человек) отличаются по своей структуре. У солдат и сержантов описание события связано с детальным описанием эпизода, который был, вероятно, связан с актуализованной потребностью: ситуация повышенной опасности, нетипичное поведение товарищей, неожиданная удача. То есть отдельный эпизод или несколько запомнившихся эпизодов позволяли сохранить в памяти сами события.

Рядовой А.П. Васильев, стрелок: *«Это было примерно в середине марта. Мы злые, голодные, должны были разгромить немецкий опорный пункт в одной деревне (названия ее не знаю), где мы надеялись захватить продуктовый склад. Мы сделали бросок прямо в деревню, сохраняя определенную дистанцию. Белые (и порядком потрепанные) халаты не могли распознать ни отступающие немцы, ни наши... Я первый вбежал на лыжах в деревню, а за мной уже никого не было. Мои товарищи до деревни не дошли. Так что перед деревней лежало много убитых и раненых наших товарищей.*

У одного из горящих домов за частоколом я увидел какой-то чугунок с каким-то варевом (до этого мы ничего не ели целую неделю). Я ножом стал отковыривать съестное, где были картофельные очистки с отрубями. За этим занятием меня настигла шальная мина. Разорвавшись недалеко от меня, мина меня контузила и подарила небольшой осколок в правый бок. К моему счастью, мина взорвалась за частоколом, доски которого спасли меня от верной смерти. Когда ко мне вернулось сознание, я еще мог ориентироваться и двинулся в указанном до боя направлении отхода» (ЦГАСО, д. 135).

У офицеров на фоне общего развития события, где они описывают чаще не свои действия, а действия своего или соседних подразделений, наблюдалась ситуация, связанная с отклонением от того, что было первоначально запланировано. До боя (на этапе планирования) и в ходе боя (анализ происходящего, оценка действия бойцов) у офицеров идет активный процесс анализа, осмысления ситуации и оперативного принятия решений. Ни одно событие не может точно соответствовать тому, что запланировано. Чем сильнее отклонение происходящего от запланированного или ожидаемого, тем более детально запоминается событие. Ряд офицеров указывает, что воспоминание событий, в которых что-то пошло не по плану, даже спустя годы после войны продолжает обсуждаться с сослуживцами. Таким образом, какое-то время продолжается процесс анализа и осмысления ситуации, которая не соответствовала ожиданиям, что способствовало длительному запоминанию события.

Политрук Г.И. Навалихин: «По приказу М. Опуево должны были взять 1-й и 2-й ПДБ. Днем позднее 3-й и 4-й ПДБ должны были разгромить гарнизон немцев в Ст. Тарасово. Так оно и было.

Командир 1-го ПДБ Жук, когда атака за М. Опуево в лоб не удалась, оставил батальон на меня и начальника штаба К. Пшеничного, а сам с ротой ушел в обход, чтобы ударить по врагу с фланга, но, будучи огнем прижатый к земле, не смог нам оказать никакой помощи. Помощь нам оказал капитан Струков со своим 2-м батальоном. Обойдя немцев справа, он ударил с фланга, и оборона врага ослабла, что позволило нам нанести удар с фронта, и усилиями двух батальонов гарнизон был разгромлен» (ЦГАСО, д. 148).

Капитан И.Ф. Шебалков: «Деревни Опуево находились на голой возвышенности опушки леса, подход к ним был через лес. Приняли боевой порядок, и подразделения стали продвигаться к деревьям вдоль опушки леса. Примерно с километр продвигались тихо и спокойно, прорывались через густой кустарник и валежник, на лыжах, безусловно, скорость была низкой. Справа от нашего движения тянулась поляна шириной в 300–400 метров и снова лес, покрытый снегом. Когда ушли вперед разведка и передовое охранение, по опушке леса продвигались основные силы бригады. И вот с этой противоположной опушки леса, за поляной, по десантникам ударил одновременно сильный автоматный огонь» (ЦГАСО, д. 161).

Процесс фиксации события на основе осмысления происходит у рядовых и сержантов. Они в силу выполнения определенных обязанностей

также должны были анализировать поле боя и корректировать как свои действия, так и действия других бойцов. Пример тому – биографические воспоминания минометчика Беляева. Ведение огня из миномета предполагает анализ поля боя, понимание того, что происходит как со стороны противника, так и со стороны наших бойцов.

Рядовой А.Ф. Беляев, минометчик: *«Когда вышли на поле, была вьюга, мел снег, это было ночью. Как только стали продвигаться к деревне, снег прекратился, стало ясно. В это время взлетела осветительная ракета, и немцы сразу открыли по нам огонь. Мы заняли оборону, немцы непрерывно светили ракетами и вели пулеметный огонь. Подняться нашим было невозможно. Нам приказали бить из минометов, ну и немцы били из минометов, сколько у нас было мин, мы выстрелили, и тогда в деревне загорелся дом или какое-то строение, тогда немцы светить перестали и наши пошли в наступление, ранило в руку командира роты, фамилия его Павлов. Когда перевязали ему руку, он встает во весь рост и кричит: “За мной!”, и в это время был убит насмерть. Командир взвода приказал забрать у него автомат, так как миномет пришлось закопать в снег»* (ЦГАСО, д. 135).

Это соответствует тому, что отмечает Т.Н. Осинина (2014): прочность запоминания осмысленной информации значительно выше прочности запоминания бессмысленной информации.

В то же время у подавляющего большинства солдат и сержантов отсутствуют воспоминания каких-то деталей боя. С одной стороны, это объясняется тем, что у них не было необходимости осуществлять осмысление происходящего, а имелась задача беспрекословного выполнения приказа: развернуться в цепь, начать движение, вести огонь. Для участвующих в атаке стрелков это были обычные действия. С другой стороны, у стрелка выше вероятность быть убитым, чем, например, у минометчика, поэтому у него был выше уровень стресса.

В нестрессовой ситуации у любого человека в коре головного мозга происходит обработка внешних стимулов, т.е. идет постоянное «отслеживание» ситуации при ее полном осознании и контроле. В стрессовой ситуации и перед лицом смертельной опасности человеческий организм не имеет времени на обычную переработку информации через кору головного мозга, и тогда срабатывают простые и более примитивные инстинктивные защитные механизмы поведения, контролируемые нижерасположенными подкорковыми отделами, автоматически запускается механизм самосохранения, с помощью которого организм человека переключается на режим самозащиты еще до того, как он сам успевает даже подумать о грозящей опасности. И осмысления не происходит, информация не перерабатывается и не фиксируется в памяти (Одинцова, 2021).

Рядовой И.С. Габов: *«Страха при этом не чувствовал. Наступаем, я наступаю, отходят, и я отхожу»* (ЦГАСО, д. 147).

Рядовой В.М. Исупов: *«Как я воевал под Тарасово? Что делал? Я был обыкновенный солдат, а солдату что прикажут, он то и делает, за невы-*

полнение приказа без суда ставили к стенке, там на месте как изменника родины расстреливали» (ЦГАСО, д. 135).

Участники, имевшие во время Демянской операции специфические обязанности (минометчики, разведчики и др.) в период события не шли вместе с остальными в атаку, подвергались меньшему риску, и, соответственно, информация ими воспринималась как менее стрессовая. В то же время была необходимость осмысления сложившейся ситуации. В подобных обстоятельствах происходит взаимное воздействие двух факторов, влияющих на длительное запоминание: с одной стороны, осмысление снижает восприятие информации как стрессовой, с другой – менее стрессовая ситуация по сравнению с иными участниками боя способствует лучшему осмыслению ситуации и тем самым способствует сохранению информации на длительный срок в биографической памяти. Но одновременно для стрелка идет и противоположный процесс: новые боестолкновения перестают быть каким-то новым опытом, нетипичными и становятся похожими один на другой, что, как и в случае с эпизодическими воспоминаниями, способствует забыванию событий.

Этим, в частности, объясняется, почему участники боевых действий плохо помнят свой первый бой. Происходит сильное воздействие стрессового фактора: к непосредственной опасности для жизни добавляется еще и состояние неопределенности: в первый раз человек не до конца понимает, что происходит вокруг. Позднее, когда состояние неопределенности снижается, у бойца уже появляется опыт боевых действий, на поле боя он начинает действовать более осмысленно, и то или иное событие или эпизод фиксируется в биографической памяти. Но для рядовых стрелков значительное количество идентичных боевых эпизодов приводит к забыванию первичных событий, связанных с боевыми действиями, и в автобиографической памяти они не сохраняются, если только в бою не возникает какого-либо нетипичного эпизода, связанного с актуализированной потребностью бойца.

Обсуждение результатов

Таким образом, большинству рядовых стрелков в первую очередь запомнилось выполнение простых действий, связанных с исполнением простых приказов; что в это время происходило вокруг в ходе боя, память не зафиксировала не только из-за отсутствия осмысления ситуации, но и из-за стресса, когда работают только простые инстинктивные защитные механизмы.

В долговременной памяти на процесс забывания отдельных эпизодов и событий также влияет то, как часто на протяжении своей жизни респондент вспоминает определенный эпизод или событие.

Согласно Ю.Б. Шлыкковой, если конкретная актуализированная потребность сохраняется долго, то респондент время от времени возвращается к конкретному эпизоду либо в ходе общения с другими людьми, либо в ходе переосмысления чего-либо. Это не дает эпизоду стереться из памяти.

В итоге извлечение автобиографических воспоминаний начинает носить характер самопрезентации (каким я хочу быть для тех, кому рассказываю, в каких условиях я воевал, какие люди меня окружали) (Шлыкова, 2013).

М.В. Клементьева рассматривает процесс переосмысления как определенный вид рефлексии: биографическую рефлексю. Таким образом, биографические воспоминания сохраняются в памяти, если на их основе запускается процесс биографической рефлексии, которая проявляется в осознании и экзистенциальном, нарративном, герменевтическом, когнитивном анализе жизненного пути, осмысленного в форме биографии. Экзистенциальный анализ – анализ условий, необходимых для осознания смысла жизни; когнитивный анализ – анализ автобиографических знаний; герменевтический анализ – интерпретация авто- и биографий; нарративный анализ – анализ рассказанной жизненной истории (Клементьева, 2020).

В исследуемом массиве автобиографических воспоминаний три респондента не только смогли воспроизвести большое количество эпизодов, но и представили практически всю историю рейда в виде взаимосвязанных событий.

Первый респондент – учитель в школе, который в послевоенное время организовал школьный музей, посвященный 1-й мвдбр, устраивал походы по местам боев 1-й мвдбр, занимался деятельностью, требующей постоянного извлечения из памяти истории рейда и сбора дополнительной информации.

Второй – бывший начальник оперативного отдела штаба бригады, после войны продолжил службу на командных должностях, длительное время работал преподавателем Рязанского воздушно-десантного командного училища, что требует активного переосмысления информации, связанной с Демянской операцией.

Третий – разведчик штаба Северо-Западного фронта, приданный бригаде. После войны стал кандидатом наук, собирал информацию о ходе Демянской операции с целью написания очерка. Он не только имел навыки работы с информацией, но и активно искал ее, анализировал и обобщал.

Естественно, что у этих трех респондентов возможность сообщить большое количество эпизодов рейда связано не только с работой автобиографической памяти, но и с длительным процессом сбора дополнительной информации о рейде от других участников. Это было вызвано биографической рефлексией, поиском недостающей информации, что позволило даже спустя десятилетия, в преклонном возрасте, вспомнить огромное количество деталей (по сравнению с другими участниками) Демянской операции.

Выводы

Механизмы запоминания эпизодов и событий в автобиографической памяти отличаются друг от друга. Эпизод как внезапно возникшая в силу стечения обстоятельств ситуация фиксируется в долговременной памяти при наличии актуализированной потребности участника (свидетеля), связанной с данным эпизодом.

Второе условие фиксации эпизода в памяти – его нетипичность, отсутствие подобного эпизода в прошлых периодах жизни. Если впоследствии человек сталкивается с аналогичным эпизодом, память модифицируется и запускается процесс забывания эпизодов.

В рамках данного исследования установлено, что запоминание в автобиографической памяти событий, ожидаемого значимого явления, в которое вовлекается значительное количество участников, зависит от степени осмысления события и (или) наличия в событии отдельных эпизодов, связанных с актуализированной потребностью участника.

На сохранение эпизода или события в автобиографической памяти оказывает значительное влияние сохранение актуализированной потребности у участника, из-за которой он периодически вспоминает эпизод либо в ходе переосмысления ситуации, либо в ходе общения с другими людьми.

Литература

- Бугров, А. С. (2019). Нестабильная организация декларативной памяти как причина забывания и искажения информации. *Наука XXI века: Актуальные направления развития, 1-1*, 44–47.
- Буланова, И. С., Смолянский, П. В., Чернов, А. Ю. (2019). Идентичность и смысловая система солдата: опыт нарративного анализа военно-исторических мемуаров. *Мир науки. Педагогика и психология, 7(4)*. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PSMN419.pdf>
- Василевская, К. Н. (2016). Функции автобиографической памяти личности. *Международный научно-исследовательский журнал, 1-3(43)*, 81–86. doi: 10.18454/IRJ.2016.43.006
- Домрачев, С. Г., Злоказов, В. В., Комлев, В. А., Панкратов, А. В. (2016). *Демьянский рейд 1942: в документах и воспоминаниях*. Киров.
- Клементьева, М. В. (2020). Теоретико-методологические аспекты психологического исследования биографической рефлексии личности. *Сибирский психологический журнал, 77*, 44–67. doi: 10.17223/17267080/77/3
- Комлев, В. А., Балыбердин, Ю. А., Смирнов, М. А., Морзунов, А. П. (2023). Оценка уровня прагматического патриотизма молодежи Кировской области. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер. Социальные науки, 1(69)*, 155–164.
- Мокрова, А. А., Трубникова, К. Д., Клокова, Е. А., Черезонова, В. Н. (2018). Забывание информации. Факторы, влияющие на забывание. *Современные научные исследования и инновации, 1*. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2018/01/85561>
- Нуркова, В. В. (2000). *Свершенное продолжается: психология автобиографической памяти личности*. М.: УРАО.
- Нуркова, В. В. (2008). Анализ феноменологии автобиографической памяти с позиций культурно-исторического подхода. *Культурно-историческая психология, 4(1)*, 17–26.
- Одинцова, М. А. (2021). *Многоликость «жертвы», или Немного о великой манипуляции (система работы, диагностика, тренинг)*. М.: ФЛИНТА.
- Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. (1999). *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. М.: Азбуковник.
- Осинина, Т. Н. (2014). Основные подходы к понятию «забывание» в отечественной и зарубежной психологии. *Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Сер. Педагогика и Психология, 2*, ст. 14.
- Осипова, И. С., Андриянова, А. В. (2018). Особенности автобиографической памяти в юношеском возрасте. *Огарев-Online, 16(121)*, ст. 3.
- Прохоров, А. М. (ред.) (1988). *Советский энциклопедический словарь, 4-е изд.* М.: Сов. энцикл., 1600.

- Сапогова, Е. Е. (2018). Рефлективные доминанты автобиографического опыта взрослых: экзистенциально-нарративный анализ. *Вестник Вятского государственного университета*, 2, 86–101. doi: 10.25730/VSU.7606.18.013
- Созин, А. А., Александров, И. О., Горкин, А. Г., Греченко, Т. Н., Александров, Ю. И. (2023). Консолидация, реконсолидация памяти, угашение и забывание: обзор литературы. *Российский психологический журнал*, 3, 131–156. doi: 10.21702/trj.2023.3.7
- Сыченко, Ю. А., Борисов, Г. И., Дорогина, О. И., Зиннатова, М. В., Лаврова, М. А., Сыманюк, Э. Э., Печеркина, А. А. (2023). Исследование субъективного и психологического благополучия людей позднего возраста. *Сибирский психологический журнал*, 90, 102–123. doi: 10.17223/17267080/90/6
- Центральный государственный архив Самарской области (ЦГАСО), ф. Р3886, оп. 1, д. 135: *Письма бывших десантников I МВДБр Пономарева М. П., Главатских М. А., Алдарова А. Б., Черепова П. М., Норицина И. Д. и др.* [Описание рейда I МВДБр в тылу 16-й немецкой армии в марте-апреле 1942 г.].
- ЦГАСО, ф. Р3886, оп. 1, д. 136: *Письма бывшего десантника-сапера 3-го батальона I МВДБр Сулова Сергея Андреевича* [Описание боевых действий].
- ЦГАСО, ф. Р3886, оп. 1, д. 147: *Письма бывшего минометчика 2-го батальона I МВДБр Габова Ивана Спиридоновича* [Описание боевых действий].
- ЦГАСО, ф. Р3886, оп. 1, д. 148: *Письма бывшего комиссара 2-го батальона I МВДБр Навалихина Георгия Ивановича* [Описание боевых действий].
- ЦГАСО, ф. Р3886, оп. 1, д. 154: *Письма бывшего работника политотдела и фронтового разведчика при штабе I МВДБр Храмуца Виктора Аркадьевича* [Описание боевых действий].
- ЦГАСО, ф. Р3886, оп. 1, д. 161: *Письма бывшего помощника начальника оперативного отдела штаба I МВДБр Шебалкова Ивана Феоктистовича* [Описание боевых действий].
- ЦГАСО, ф. Р3886, оп. 1, д. 220: *Письмо бывшего минометчика I МВДБр Соболева Петра Игнатьевича* [Описание боевых действий].
- Шлыкова, Ю. Б. (2013). Автобиографический текст как смысловое отражение бытия личности. *Человек сообщество управление*, 3, 34–42.
- Щедрина, И. О. (2020). Автобиографическая память как когнитивный феномен. *Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки*, 4(208), 38–42. doi: 10.18522/2687-0770-2020-4-38-42

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

Поступила в редакцию 08.02.2025 г.; повторно 22.04.2025 г.;
принята 09.08.2025 г.

Комлев Виталий Александрович – доцент кафедры уголовного права и криминологии Волго-Вятского института (филиала) Московского государственного юридического университета им. О. Е. Кутафина (МГЮА), кандидат психологических наук.

E-mail: radon744@gmail.com

Смирнов Михаил Александрович – доцент кафедры общегуманитарных и социально-экономических дисциплин Волго-Вятского института (филиала) Московского государственного юридического университета им. О. Е. Кутафина (МГЮА); доцент кафедры теории и истории государства и права Вятского государственного университета, кандидат исторических наук.

E-mail: vkkop@yandex.ru

For citation: Komlev, V. A., Smirnov, M. A. (2025). Features of Reminiscence Therapy Based on the Autobiographical Memory of Participants from the 1942 Demyansk Raid. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 97, 23–38. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/97/2

Features of Reminiscence Therapy Based on the Autobiographical Memory of Participants from the 1942 Demyansk Raid

V.A. Komlev¹, M.A. Smirnov^{1,2}

¹ *Volga-Vyatka Institute (branch) of the Moscow State Law University named after O. E. Kutafin, 30, Moskovskaya St., Kirov, 610000, Russian Federation*

² *Vyatka State University, 36, Moskovskaya St., Kirov, 610000, Russian Federation*

Abstract

An empirical study related to the peculiarities of the autobiographical memory of participants from the same events. In numerous biographical and psycho-historical studies, psychology's interest in a person's personality is expressed in a specific time period. From this, the autobiographical memoirs of the direct participants of World War II are particularly relevant, as they contain a wealth of psychological material. The results of the research has special significance in the 80th anniversary of the Great Victory and through awareness of historical events that happened 83 years ago. The information that participants recall many years after participating in a joint combat operation differs significantly from one participant to the other, depending on a number of external and internal factors. The article analyzes the differences between the mechanisms of memorizing random short episodes and expected significant events. The role of the actualized need for remembering and reproducing episodes, the role of the process of comprehension in remembering events, the effects of stress factors and other important life stages were considered. The memorization in autobiographical memory of events related to an expected significant phenomenon, in which many participants are involved, is determined by the depth of understanding of what was happening and the presence of individual episodes that actualize the personal needs in each of them.

Keywords: autobiographical memory; actualized need; stress; episode; event; comprehension; forgetting

Acknowledgements: The authors would like to thank the Central Archive of the Ministry of Defense of the Russian Federation and the Kirov Regional Public Youth Search organization "DOLG" for their help.

References

- Bugrov, A.S. (2019). Nestabil'naya organizatsiya deklarativnoy pamyati kak prichina zabyvaniya i iskazheniya informatsii [The unstable organization of declarative memory as a cause of forgetting and distortion of information]. *Nauka XXI veka: Aktual'nye napravleniya razvitiya*, 1(1), 44–47.
- Bulanova, I. S., Smolyansky, P. V., & Chernov, A. Yu. (2019). Identichnost' i smyslovaya sistema soldata: opyt narrativnogo analiza voenno-istoricheskikh memuarov [Identity and the semantic system of a soldier: The experience of narrative analysis of military-historical memoirs]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 4(7). Retrieved from: <https://mir-nauki.com/PDF/03PSMN419.pdf>
- Domrachev, S. G., Zlokazov, V. V., Komlev, V. A., & Pankratov, A. V. (2016). *Demyanskiy reid 1942: v dokumentakh i vospominaniyakh* [The Demyansk raid of 1942: In documents and memories]. Kirov: [s.n.].
- Gabov, I. S. (n.d.). *Pis'ma byvshego minometchika 2-go batal'ona I MVDBr Gabova Ivana Spiridonovicha [Opisanie boevykh deystviy]* [Letters from Ivan Spiridonovich Gabov, a former mortarman of the 2nd Battalion of the 1st MVD Brigade [Description of combat operations]]. The Central State Archive of the Samara Region (TsGASO). Fund P3886. List 1. File 147.

- Khramtsov, V. A. (1942). *Pis'ma byvshego rabotnika politotdela i frontovogo razvedchika pri shtabe I MVDBr Khramtsova Viktora Arkad'evicha [Opisanie boevykh deystviy]* [Letters from Viktor Arkadyevich Khramtsov, a former employee of the political department and front-line reconnaissance officer at the headquarters of the 1st MVD Brigade [Description of military operations]]. The Central State Archive of the Samara Region (TsGASO). Fund P3886. List 1. File 154.
- Klementieva, M. V. (2020). Theoretical and methodological aspects of the psychological study of a person's biographical reflection. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 77, 44–67 (in Russian). doi: 10.17223/17267080/77/3
- Komlev, V.F., Baliberdin, Yu. A., Smirnov, M. A., & Morzunov, A. P. (2023). Otsenka urovnia pragmaticheskogo patriotizma molodezhi Kirovskoi oblasti [Assessment of the level of pragmatic patriotism among the youth of the Kirov region]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Ser. Sotsial'nye nauki*, 1(69), 155–164.
- Mokrova, A. A., Trubnikova, K. D., Klokova, E. A., & Cherezhonova, V. N. (2018). Zabyvanie informatsii. Faktory, vliyayushchie na zabyvanie [Forgetting information. Factors influencing forgetting]. *Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii*, 1. Retrieved from: <https://web.snauka.ru/issues/2018/01/85561>
- Navalikhin, G. I. (n.d.). *Pis'ma byvshego komissara 2-go batal'ona I MVDBr Navalikhina Georgiya Ivanovicha [Opisanie boevykh deystviy]* [Letters from Georgy Ivanovich Navalikhin, former commissar of the 2nd Battalion of the 1st MVD Brigade [Description of combat operations]]. The Central State Archive of the Samara Region (TsGASO). Fund P3886. List 1. File 148.
- Nurkova, V. V. (2000). *Svershennoe prodolzhaetsa: psikhologiya avtobiograficheskoy pamyati lichnosti* [The accomplished continues: The psychology of personal autobiographical memory]. Moscow: URAO.
- Nurkova, V. V. (2008). Analiz fenomenologii avtobiograficheskoy pamyati s pozitsii kul'turno-istoricheskogo podkhoda [Analysis of the phenomenology of autobiographical memory from the perspective of a cultural-historical approach]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 4(1), 17–26.
- Odintsova, M. A. (2021). *Mnogolikost' "zherty", ili Nemnogo o velikoy manipulyatsii (sistema raboty, diagnostika, treningi)* [The many faces of the “victim”, or A little about great manipulation (work system, diagnostics, trainings)]. Moscow: FLINTA.
- Osinina, T.N. (2014). Osnovnye podkhody k ponyatiyu “zabyvanie” v otechestvennoy i zarubezhnoy psikhologii [Main approaches to the concept of “forgetting” in Russian and foreign psychology]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo gumanitarnogo instituta. Ser. Pedagogika i Psikhologiya*, 2, Article 14..
- Osipova, I.S., & Andriyanova, A. V. (2018). Osobennosti avtobiograficheskoy pamyati v yunosheskom vozraste [Features of autobiographical memory in youth]. *Ogarev-Online*, 16(121), Article 3.
- Ozhegov, S. I., & Shvedova, N. Yu. (1999). *Tolkovy slovar' russkogo yazyka* [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Moscow: Azbukovnik.
- Ponomarev, M. P., Glavatskikh, M. A., Aldanov, A. B., Cherepov, P. M., Noritsyn, I. D. et al. (1942). *Pis'ma byvshekh desantnikov I MVDBr Ponomareva M. P., Glavatskikh M. A., Aldarova A. B., Cherepova P. M., Noritsina I. D. i dr. [Opisanie reyda I MVDBr v tylu 16-y nemetskoj armii v marte-aprele 1942 g.]* [Letters from former paratroopers of the 1st MVD Brigade Ponomarev M.P., Glavatskikh M.A., Aldarova A.B., Cherepova P.M., Noritsyn I.D. and others [Description of the raid of the 1st MVD Brigade in the rear of the 16th German Army in March-April 1942]]. The Central State Archive of the Samara Region (TsGASO). Fund P3886. List 1. File 135.
- Prokhorov, A. M. (1988). *Sovetskiiy entsiklopedicheskii slovar'* (4th ed.). Moscow: Sovetskaya entsiklopediya.
- Sapogova, E. E. (2018). Refleksivnye dominanty avtobiograficheskogo opyta vzroslykh: ekzistentsial'no-narrativnyy analiz [Reflexive dominants of the autobiographical experi-

- ence of adults: An existential-narrative analysis]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2, 86–101. doi: 10.25730/VSU.7606.18.013
- Shchedrina, I. O. (2020). Avtobiograficheskaya pamyat' kak kognitivnyy fenomen [Autobiographical memory as a cognitive phenomenon] *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Severo-Kavkazskiy region. Obshchestvennyye nauki*, 4(208), 38–42. doi: 10.18522/2687-0770-2020-4-38-42
- Shebalkov, I. F. (1942). *Pis'ma byvshego pomoshchnika nachal'nika operativnogo otdela shtaba I MVDBr Shebalkova Ivana Feoktistovicha [Opisanie boevykh deystviy]* [Letters from Ivan Feoktistovich Shebalkov, former assistant to the chief of the operations department of the 1st MVD Brigade headquarters [Description of combat operations]]. The Central State Archive of the Samara Region (TsGASO). Fund P3886. List 1. File 161.
- Shlykova, Yu. B. (2013). Avtobiograficheskii tekst kak smyslovoe otrazhenie bytiya lichnosti [Autobiographical text as a notional reflection of a personality being]. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie*, 3, 34–42.
- Sobolev, P. I. (1942). *Pis'mo byvshego minometchika I MVDBr Soboleva Petra Ignat'evicha [Opisanie boevykh deystviy]* Letter from former mortarman of the 1st MVD Brigade, Petr Ignatyevich Sobolev [Description of combat operations]]. The Central State Archive of the Samara Region (TsGASO). Fund P3886. List 1. File 220.
- Sozinov, A. A., Aleksandrov, I. O., Gorkin, A. G., Grechenko, T. N., & Aleksandrov, Yu. I. (2023). Consolidation, reconsolidation of memory, eating and forgetting: a literature review. *Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal*, 3, 131–156 (in Russian). doi: 10.21702/rpj.2023.3.7
- Suslov, S. A. (n.d.). *Pis'ma byvshego desantnika-sapera 3-go batal'ona I MVDBr Suslova Sergeya Andreevicha [Opisanie boevykh deystviy]* [Letters from former paratrooper-sapper of the 3rd Battalion of the 1st MVD Brigade, Sergei Andreevich Suslov [Description of combat operations]]. The Central State Archive of the Samara Region (TsGASO). Fund P3886. List 1. File 136.
- Sychenko, Yu. A., Borisov, G. I., Dorogina, O. I., Zinnatova, M. V., Lavrova, M. A., Symanyuk, E. E., & Pecherkina, A. A. (2023). Research of Late Adulthood People Subjective and Psychological Well-Being. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 90, 102–123 (in Russian). doi: 10.17223/17267080/90/6
- Vasilevskaya, K. N. (2016). Funktsii avtobiograficheskoy pamyati lichnosti [Functions of personal autobiographical memory]. *Mezhdunarodniy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, 1-3(43), 81–86. doi: 10.18454/IRJ.2016.43.006
- Wolf, T., & Pociunaite, J. (2023). Reminiscence styles and adaptation to bereavement: how meaning mediates their relationship. *Aging Ment Health*, 27(8), 1600–1608. doi: 10.1080/13607863.2022.2118667
- Xu, L., Li, S., Yan, R., Ni, Y., Wang, Y., & Li, Y. (2023). Effects of reminiscence therapy on psychological outcome among older adults without obvious cognitive impairment: A systematic review and meta-analysis. *Front. Psychiatry*, Mar 30;14:1139700. doi: 10.3389/fpsy.2023.1139700

Received 08.02.2025; Revised 22.04.2025;

Accepted 09.08.2025

Vitaly A. Komlev – Associate Professor of the Department of Criminal Law and Criminology, Volgo-Vyatka Institute (branch) of the Kutafin Moscow State Law University (MSAL). Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: radon744@gmail.com

Mikhail A. Smirnov – Associate Professor of the Department of General Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Volgo-Vyatka Institute (branch) of the Kutafin Moscow State Law University (MSAL), Associate Professor of the Department of Theory and History of State and Law, Vyatka State University Cand. Sc. (Historical).

E-mail: vkkop@yandex.ru

УДК 159.9.072.43

КОГНИТИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ВОСПРИЯТИЮ ПОЛИМОДАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ: СМЫСЛОВОЙ АСПЕКТ¹

О.М. Краснорядцева¹, И.С. Яковлев¹

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

Резюме

Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи динамических смысловых систем образа мира и когнитивной готовности молодых людей к работе с полимодальной научной информацией. Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью цифровых технологий в образовании, что приводит к необходимости разработки новых стратегий работы с информацией в условиях ее избыточности и полимодальности. Целью работы стало выявление особенностей смысловых составляющих образа мира у лиц с разным уровнем когнитивной готовности. В исследовании приняли участие 143 респондента в возрасте 18–35 лет (студенты и выпускники вузов). Для оценки когнитивной готовности использовался авторский опросник, фиксирующий операциональные и когнитивные аспекты работы с научной информацией. Изучение смысловых структур проводилось с помощью методики предельных смыслов Д.А. Леонтьева, включавшей анализ длины и разветвленности смысловых цепочек, индексов децентрации, рефлексивности и негативности. Результаты показали, что уровень когнитивной готовности коррелирует с развитостью смысловых структур: испытуемые с высокими показателями по методике предельных смыслов демонстрируют более критичный и осознанный подход к поиску информации. Были выявлены три группы стратегий работы с информацией: низкий уровень – поверхностный поиск, ориентация на доступные источники; средний уровень – избирательность, проверка авторитетности данных; высокий уровень – системный анализ, постановка под сомнение даже проверенных источников. Динамические смысловые системы (глобальность смысловых задач, рефлексивность) выступают маркером когнитивной готовности.

Обсуждение результатов опирается на концепции смыслообразования (Д.А. Леонтьев), связи бытия и смысла (М.К. Мамардашвили) и роль информационного подхода в образовании (М.В. Маковецкая). Подчеркивается, что работа с мировоззрением студентов может повысить эффективность их взаимодействия с полимодальной информацией за счет снижения психологических барьеров и расширения смысловых горизонтов.

Ключевые слова: полимодальная информация; научная информация; психологическая готовность; когнитивная готовность; образ мира; смысловые системы; предельные смыслы; смысловые структуры

¹ Результаты получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России, проект № FSWM-2025-0003.

Введение

Одним из необходимых условий развития и становления студента при прохождении им образовательного пути является процесс конструирования его индивидуального образовательного пространства (Кабрин, 2021). С точки зрения информационного подхода (Маковецкая, 2020) образовательный путь современного студента можно представить как погружение в поток «полиmodalного информационного хаоса» (Зотова, Зотов, 2015). Развитие цифровых технологий приводит к появлению все большего количества полиmodalной научной информации (Solomko, Sotnikov, Katasonova, 2021). Входя в информационное пространство университета, студент при подготовке к занятиям использует несколько разных видов информации, от текстовой до видео. Процесс конструирования индивидуального образовательного пространства в заданной системе координат предполагает, с одной стороны, работу со сложной научной информацией, а с другой – гносеологическое усилие по интериоризации и систематизации этой информации, превращение ее в знания. Цифровизация и технологический прогресс дают огромные возможности работы с информацией: поисковые системы, видео-, аудиоформаты, возможность использовать машинное обучение и технологии искусственного интеллекта (Cramerì, Hettiarachchi, Hanoun, 2021). Ранее же основными видами представления научной информации выступали текст и коммуникация с экспертами в определенных областях. Современный мир дает возможность студентам выбирать из тысячи источников, используя десятки видов научной информации.

Таким образом, одной из основных задач проявления инициативы развития (Лукьянов, Кирилук, 2024), с которой сталкивается современный студент, становятся поиск и разработка соответствующих стратегий работы со сложной научной информацией, которые способствовали бы ее успешному включению в формирующееся профессиональное мышление (Нелюбин, 2017) и профессиональный образ мира (Серкин, 2009).

В этой связи представляется актуальным расширение представлений о когнитивном компоненте психологической готовности к работе с полиmodalной научной информацией как об особом сложном личностном образовании, обладающем динамической структурой, где различные компоненты взаимосвязаны и функционально зависят друг от друга.

Психологическая готовность в качестве предмета исследования предстает в работах многих отечественных психологов (Галаутдинова, Ахмадеева, Гумерова, 2004). Наиболее исчерпывающим является понимание психологической готовности как особого психического состояния, характеризующегося мобилизацией внутренних ресурсов субъекта для успешного выполнения конкретной задачи как на в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе (Коногорская, 2023).

Следует отметить и тот факт, что психологическая готовность исследуется и в контексте включения в различные виды деятельности. Например, в сфере образования она рассматривается как готовность к школьному

обучению в работах Л.И. Божович (2005), Н.И. Гуткиной (2004) и др., а в профессиональной сфере изучается готовность к трудовой деятельности (Деркач, Кузнецов, 1993; Краснорядцева, 2009). Однако в психологической науке малоизученными остаются вопросы, связанные с психологическими особенностями и составляющими готовности к поиску и обработке научной информации у современной студенческой молодежи, находящейся на этапе становления и сталкивающейся с неопределенностью в условиях современного информационного изобилия.

При рассмотрении когнитивного компонента психологической готовности к поиску и работе с научной информацией акцент делается на способности личности оценивать ситуации с точки зрения возможностей для саморазвития (Soboleva, Obdalova, 2015). Это предполагает готовность воспринимать ситуации неопределенности не как угрозу, а как потенциал для получения нового опыта и альтернативных путей развития. Когнитивная готовность играет важную роль в этом процессе, обеспечивая осмысленность и целостность деятельности. Без достаточного уровня когнитивной готовности активность в поиске и обработке научной информации будет либо крайне низкой, либо полностью отсутствовать.

Таким образом, когнитивная готовность понимается нами как значимый компонент психологической готовности к поиску и работе с научной информацией (Краснорядцева, Яковлев, 2023). Она отражает динамические характеристики многомерного жизненного мира человека, включая:

- 1) способность принимать решения в условиях неопределенности на основе имеющейся информации;
- 2) избирательность в процессе постоянного взаимодействия с информационной средой, где основным механизмом является принцип соответствия;
- 3) оперативное использование современных технологических методов обработки и анализа научной информации.

Такой подход позволяет предположить, что ценностно-смысловые характеристики образа мира человека могут рассматриваться как базовые элементы когнитивной готовности студенческой молодежи к поиску и работе с научной информацией. Динамические смысловые системы образа мира человека оказывают выраженное влияние на эффективность обучения. Студенты в процессе профессионального образования используют разную информацию: тексты, атласы, схемы и инфографики, применяют конспекты, современные информационные технологии, включая возможности искусственного интеллекта. А в современном мире существует огромное количество источников, среди которых далеко не все транслируют / заключают в себе достоверную информацию.

Полимодальная информация может, с одной стороны, рассеивать фокус, создавая поле выбора, где опыт работы с такой информацией может играть важную роль, а с другой – быть основной для создания стратегий эффективного профессионального обучения, когда студент компилирует разные источники, виды научной информации. Вопрос в том, как динами-

ческие смысловые системы в этом процессе влияют на работу со сложной научной информацией, а также на психологический барьер, возникающий у студентов при столкновении с такой информацией, с выбором вида и источника информации.

Цель данного исследования состояла в выявлении взаимосвязи между особенностями смысловых составляющих образа мира молодых людей с разной когнитивной готовностью к использованию полимодальной научной информации.

Материалы и методы

В качестве эмпирической выборки выступили молодые люди в возрасте от 18 до 35 лет, имеющие высшее образование или обучающиеся в вузе, в количестве 143 человек.

Для оценки когнитивной готовности был создан авторский опросник, направленный на выявление модальности опыта работы молодых людей с научной информацией (Краснорядцева, Яковлев, 2023). Опросник позволяет оценить собственные уверенность и компетентность в осуществлении конкретных операций, необходимых при поиске и работе с научной информацией, а также определить особенности когнитивных стратегий, используемых участниками при работе с научными материалами.

Для исследования предельных смыслов использовалась методика «Предельные смыслы» Д.А. Леонтьева (1999) были составлены протоколы МПС (методики предельных смыслов) испытуемых. Методика предполагает проективный анализ данных, представляющий содержательную интерпретацию смысловых цепей по 3-уровневой шкале: 1 – базовый уровень, 2 – средний, 3 – высокий. Для проверки статистических данных были использованы возможности статистического анализа с применением статистического пакета JASP 0.19.00. В случае представления данных в порядковых шкалах применялся метод χ^2 Пирсона для установления статистически значимых связей между критериями когнитивной готовности (КГ) и предельной ментальности (ПМ)

Результаты

Для исследования субъективного опыта поиска и работы с научной информацией было проведено анкетирование. Анкета содержала семь вопросов, разбитых на две группы. К первой группе относились вопросы, связанные операциональной готовностью: насколько респонденты оценивают собственные компетентность и уверенность в осуществлении операций при поиске и работе с научной информацией. Вторая группа вопросов была связана с когнитивной готовностью и направлена на изучение уровня познавательных процессов и стратегий, используемых участниками при работе с научными материалами. Ответы респондентов оценивались по б-балльной шкале.

Цель анкетирования – выявить субъективное восприятие участниками исследования своей готовности к поиску и работе с научной информацией.

В анкете содержались вопросы следующего характера: как часто респондент работает с научной информацией, насколько сложна в понимании такая информация, как преодолевают трудности при работе с научной информацией, субъективная оценка своего опыта работы и поиска научной информации. Вторая часть включала вопросы, связанные с требованиями к источнику информации.

На рис. 1 представлены обобщенные результаты субъективной оценки испытуемыми особенностей своей готовности к работе с научной информацией. Низкий уровень предполагает поверхностный подход к поиску и работе с научной информацией, респонденты готовы довольствоваться тем, что им предоставляют учебное заведение, первые страницы поисковых систем. При столкновении со сложной научной информацией они могут ее игнорировать, посчитав не самой важной для решения собственных задач, или делегировать работу с такой информацией специалисту. При этом они не ставят перед собой задачу проверки достоверности и авторитетности источника и компетенций авторов. Можно сказать, что их задача – дотянуться до самой доступной, релевантной, но не самой проверенной информации.

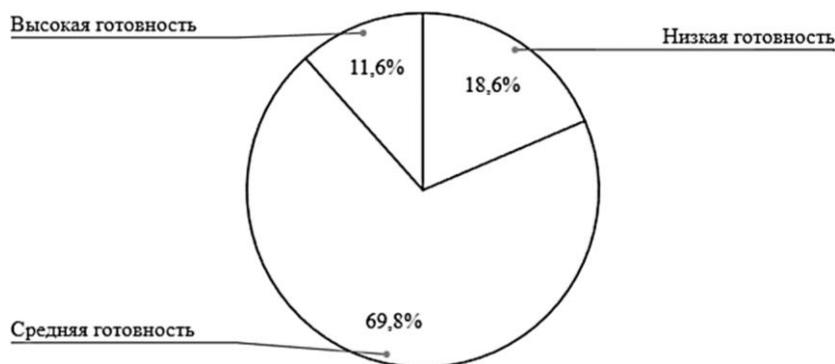


Рис. 1. Субъективная оценка респондентами уровня готовности к поиску и работе с научной информацией

Средний уровень предполагает более ответственный подход, когда начинают иметь значение и автор информации, и достоверность источника. Данная группа готова перепроверять информацию, углублять поиск до момента нахождения авторитетного для себя источника. При этом испытуемые могут обращаться к экспертам за помощью при работе с научной информацией, используют несколько источников информации, онлайн-поиск.

Высокий уровень выделяется особым критическим подходом, когда даже при достоверности источника и высоком ранге автора ставится под сомнение истинность информации. Данная группа легко находит собственные источники научной информации. При этом к источникам предъявля-

ются высокие требования, такие как признанность на мировом уровне, актуальность и новизна информации.

Со всеми участниками опроса были проведены интервью, а затем полученные данные проанализированы по методике предельных смыслов Д.А. Леонтьева (1999). Методика предполагает структурный анализ ответов респондентов: учитываются длина цепочек ответов, количество разветвлений цепочки ответов и другие характеристики, отражающие степень зрелости и развитости индивидуального мировоззрения. Примеры таких цепочек представлены на рис. 2, 3.

№24, 26 лет, Ж

№35, 30 лет, Ж

Зачем нужна новая информация?

Зачем нужна новая информация?

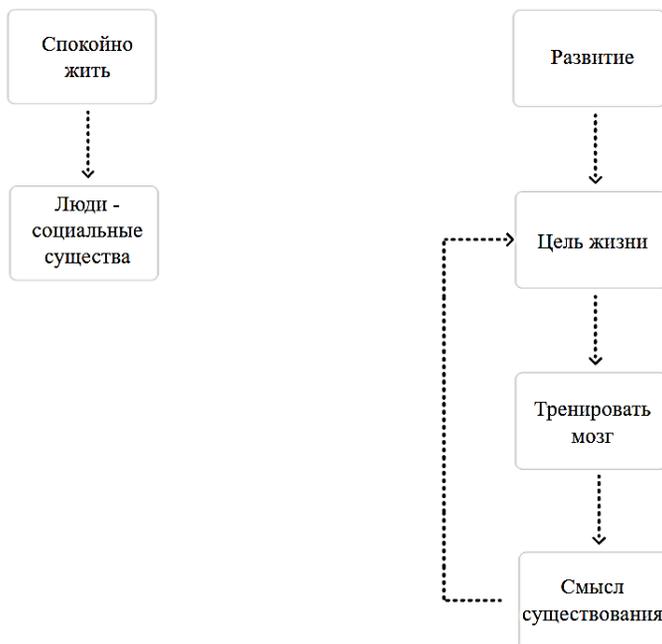


Рис. 2. Примеры неразветвленных коротких структур мировоззрения

На рис. 2 представлены короткие протоколы с минимальным разветвлением дерева категорий. Одна категория имеет один смысл, на котором логическая цепочка заканчивается. В случае с респондентом № 35 видна заикленность цепочки рассуждений. Неразветвленные цепочки говорят о низком уровне рефлексии и, как следствие, незрелом мировоззрении испытуемых.

Разветвленное дерево суждений в протоколе на рис. 3 показывает, как одна категория в вопросе может иметь несколько категорий смыслов. Респондент называет и развивает разные логические цепочки, что говорит о широком мировоззрении испытуемого.

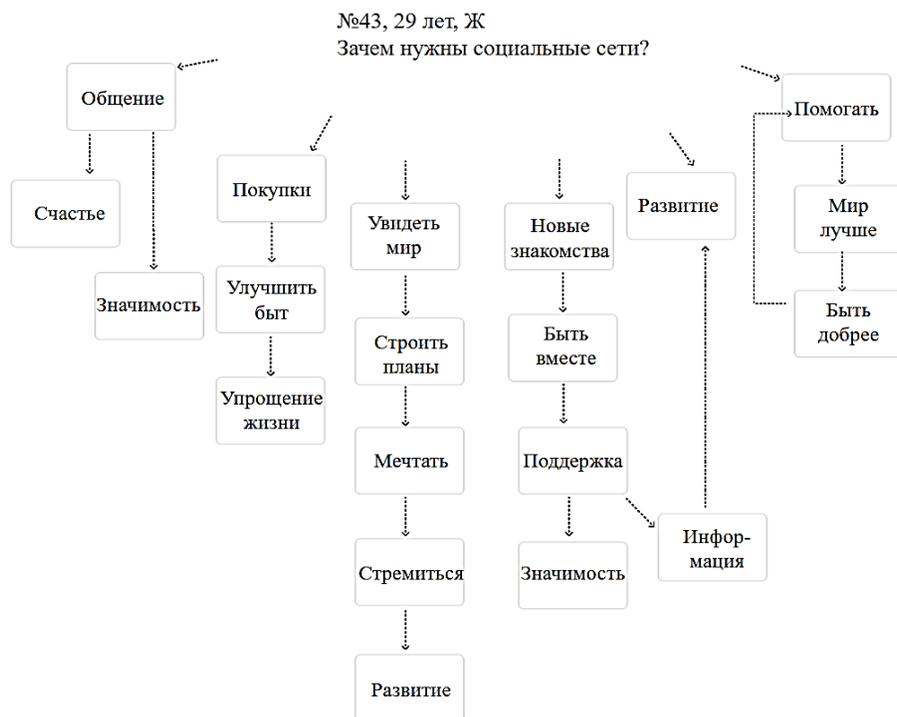


Рис. 3. Пример разветвленного протокола

Методика предельных смыслов кроме структурного анализа предполагает контент-анализ таких категорий, как индекс децентрации, когда субъектом высказывания являются другие люди («чтобы передать потомкам»), индекс рефлексивности, когда респондент говорит не о действии, а о психологическом отражении («чтобы чувствовать себя счастливым»), индекс негативности, когда в ответе респондента есть прямое отрицание («чтобы не быть одиноким»). По результатам количественного анализа с помощью методики предельных смыслов, респонденты были по полученным баллам разделены на три уровня: высокий, средний и низкий.

На рис. 4 представлены обобщенные результаты анализа протоколов ответов испытуемых по методике предельных смыслов.

К высокому уровню можно отнести испытуемых, чьи цепочки имели большое количество категорий, много разветвлений. Это говорит о широте мировоззрения данной группы, возможности ее членов видеть разные смыслы в одном действии, предполагать различные выгоды для разных сфер своей жизни. Средний уровень предполагает, что испытуемые находят меньше смыслов в тех же действиях, предполагают меньше выгод, имеют меньшую способность к рефлексии. Низкий уровень характеризуется прямыми неразветвленными цепочками рассуждений. Это свидетельствует о минимальной способности к рефлексии, а значит, затруднен поиск смыслов в том или ином действии. Можно предположить, что чем выше уровень,

тем больше готовность к тем или иным действиям, соответствующим цели человека.

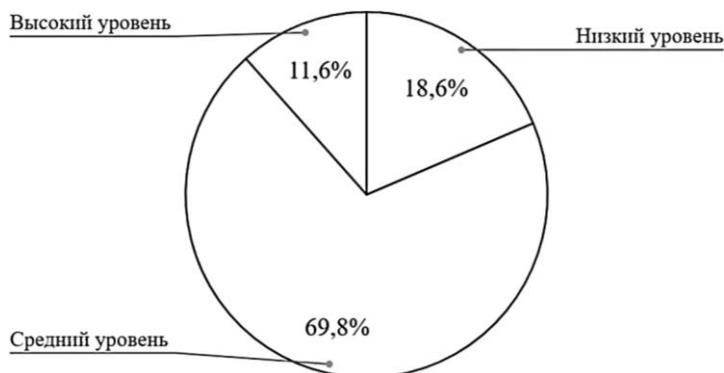


Рис. 4. Оценка количественных параметров методики предельных смыслов

Еще один вид анализа в методике предельных смыслов – проективный анализ, представляющий содержательную интерпретацию смысловых цепей в аспекте отражения в них глубинных смысловых сфер испытуемых. Анализ результатов, отраженных на рис. 5, позволяет выделить три группы испытуемых с разным уровнем выраженности предельных смыслов (или предельной ментальности): 1 – базовый уровень, 2 – средний, 3 – высокий. Базовый уровень соответствует смыслам, которые в общем закрывают бытовой уровень комфорта: жить, есть, приобретать необходимые вещи. Средний уровень характеризуется чувственностью: ощутить счастье, радость, различные эмоции. Высокая предельная ментальность включает такие смыслы, как понять смысл жизни, осознать свое предназначение, оставить след в истории.

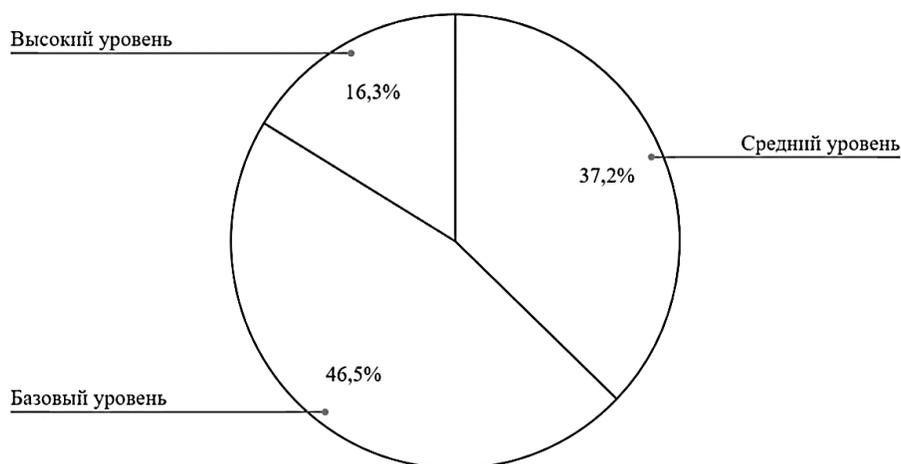


Рис. 5. Распределение уровней предельной ментальности в исследуемой выборке

Интересным представляется то, что уровень предельной ментальности часто соответствует уровню количественных показателей методики предельных смыслов. Иными словами, при анализе протоколов было обнаружено, что чем разветвленнее цепочки протоколов испытуемых, тем более высокий уровень смыслов им присущ. Особый интерес представляют вопросы о том, какая взаимосвязь существует между исследуемыми категориями и как они связаны с когнитивной готовностью респондентов.

Далее нами была проведена статистическая проверка предположения о наличии взаимосвязи между выраженностью особенностей когнитивной готовности к поиску и использованию научной информации и модальностью предельных смыслов молодых людей.

Статистический анализ подтверждает взаимосвязь переменных методики предельных смыслов и предельной ментальностью на когнитивную готовность к поиску и работе с научной информацией. Взаимосвязь между когнитивной готовностью и динамическими смысловыми системами неоднозначна, так как среди испытуемых есть исключения, когда высокому уровню когнитивной готовности соответствует низкий уровень предельной ментальности (и наоборот). Однако при статистическом анализе корреляции уровня предельной ментальности и уровня когнитивной готовности к поиску и работе с научной информацией можно говорить об их прямой взаимосвязи. Чем выше результаты анализа по методике предельных смыслов, тем выше когнитивная готовность, а значит, выше психологическая готовность к поиску и работе с научной информацией. Другими словами, методика предельных смыслов показывает, что развитие индивидуального мировоззрения взаимосвязано с уровнем готовности к работе с новой, сложной информацией.

Обсуждение результатов

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о наличии взаимосвязи между уровнем когнитивной готовности студента и протяженностью смыслового горизонта человека, что согласуется с пониманием смысла как аккумулирующего ядра деятельности человека – фундамента построения «смысловой реальности» (Леонтьев, 2022), и с идеями, согласно которым бытие и смысл образуют континуум и неотделимы друг от друга (Мамардашвили, 2000). В этой связи мы предлагаем рассмотрение деятельности студента по работе с полимодальной научной информацией как части бытия, где смысл выступает в качестве «маркера» когнитивной готовности к работе с такой информацией. Чем глобальнее «смысловые» задачи, которые ставит перед собой студент, тем выше уровень его когнитивной готовности.

Полученные результаты позволяют делать прогностические предположения о том, что изменение динамических смысловых систем молодых людей приводит к изменению когнитивной готовности к работе с полимодальной научной информацией. Мы предполагаем, что изменение динами-

ческих смысловых систем в пространстве обучения улучшает эффективность подготовки к занятиям и работы с материалами, что ведет к построению более целостной онтологической картины. Проще говоря, работа с мировоззрением молодых людей неизбежно влияет на уровень работы со сложной информацией. Это может отражаться в более углубленном изучении материалов, снижении барьера при работе со сложной научной информацией. Находя больше смыслов в обучающем процессе, молодые люди могут снизить негативную психологическую нагрузку, повысить свою результативность обучения.

При этом мы считаем немаловажным отметить, что как развитие образа мира влияет на когнитивную готовность и работу с полимодальной научной информацией студента, так и сама эта работа, предположительно, может оказывать влияние на мировоззрение человека. Это заключается в том, что постепенно, при преодолении сопротивления и психологических барьеров, которые могут возникать у молодого человека при подготовке к занятию, перед ним открываются новые смыслы.

Таким образом, наиболее актуальными в представленной исследовательской оптике являются вопросы, каким именно образом формируется когнитивная готовность студента в условиях наличия полимодальной научной информации и как усложнились стратегии работы с этой информацией в современных реалиях.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать ряд аналитических обобщений:

1. Выявленные взаимосвязи динамических смысловых систем, из которых «соткан» образ мира человека, и особенностей когнитивной готовности к работе с полимодальной научной информацией может стать основанием для разработки новых подходов к психолого-образовательному сопровождению конструирования студентами индивидуального образовательного пространства в процессе профессиональной подготовки.

2. Исследование когнитивного компонента психологической готовности к поиску и работе с научной информацией требует анализа таких аспектов, как специфика временной перспективы, уровень толерантности к неопределенности, степень рефлексивной и мировоззренческой активности, что открывает новые возможности для расширения представлений о когнитивных аспектах психологической готовности к саморазвитию и самоорганизации.

3. Смысловая обусловленность формирования у будущих специалистов когнитивной готовности к использованию полимодальной научной информации представляется перспективным «исследовательским треком», направленным на получение новых данных о таком многомерном образовании, как психологическая готовность к профессиональной деятельности и ее специфике в разных профессиональных сферах.

Литература

- Божович, Е. Д. (2005). *Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования*. М.: ПЕР СЭ.
- Галяутдинова, С. И., Ахмадеева, Е. В., Гумерова, Р. Б. (2004). *Проблемы понимания ценностей и психологической безопасности семьи*. Уфа: Изд-во РИЦ БашГУ.
- Гуткина, Н. И. (2004). *Психологическая готовность к школе*. СПб.: Питер.
- Деркач, А. А., Кузнецов, Н. В. (1993). *Акмеология: пути достижения вершин профессионализма*. М.: РАУ.
- Зотова, О. М., Зотов, В. В. (2015). Информационные перегрузки как фактор стресса студентов вузов. *Курский научно-практический вестник «Человек и его здоровье»*, 4, 108–115.
- Кабрин, В. И. (2021). Холистическая модель когнитивно-нэтического развития личности. *Сибирский психологический журнал*, 81, 6–27. doi: 10.17223/17267081/81/1
- Коногорская, С. А. (2023). Взаимосвязь когнитивных и некогнитивных показателей готовности к обучению с учебной успеваемостью. *Вестник Государственного университета просвещения*. Сер. Психологические науки, 4, 53–68. doi: 10.18384/2949-5105-2023-4-53-68
- Красноярцева, О. М. (2009). Чувствительность к проблемам как характеристика инновационного потенциала личности. *Сибирский психологический журнал*, 33, 13–19.
- Красноярцева О.М., Яковлев И.С. (2023). Психолого-педагогическое сопровождение учебной онлайн-библиотеки. *Вестник Томского государственного университета*, 496. 13–22. doi: 10.17223/15617793/496/2
- Леонтьев, Д. А. (1999). *Методика предельных смыслов (методическое руководство*. М.: Смысл.
- Леонтьев, Д. А. (2022). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. М.: Litres.
- Лукиянов, О. В., Кирилук, М. И. (2024). Дополнения категориального аппарата системно-антропологической психологии. *Сибирский психологический журнал*, 94, 173–186. doi: 10.17223/17267080/94/10
- Маковецкая, М. В. (2020). Информационный подход в образовании. В сб.: *Философия и культура информационного общества: Восьмая междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 20–22 ноября 2020 г.* (с. 409–411). СПб.: С.-Петерб. гос. ун-т аэрокосмического приборостроения.
- Мамардашвили, М. К. (2000). *Эстетика мышления*. М.: Моск. школа полит. исслед.
- Нелюбин, Н. И. (2017). Эрзац-мышление как атрибут существования современного человека. *Психология и психотехника*, 4, 37–46. doi: 10.7256/2454-0722.2017.4.24320
- Серкин, В. П. (2009). Взаимосвязь образа мира и образа жизни. *Мир психологии*, 4(60), 109–119.

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

*Поступила в редакцию 30.04.2025 г.; повторно 13.05.2025 г.;
принята 19.07.2025 г.*

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

E-mail: krasnoo@mail.ru

Яковлев Илья Сергеевич – соискатель кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета.

E-mail: yak-marketing@ya.ru

For citation: Krasnoryadtseva, O. M., Yakovlev, I. S. (2025). Semantic Aspect of Cognitive Readiness to Accept Polymodal Information. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 97, 39–52. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/97/3

Semantic Aspect of Cognitive Readiness to Accept Polymodal Information¹

O.M. Krasnoryadtseva¹, I.S. Yakovlev¹

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

Abstract

This paper presents the results of an empirical study examining the relationship between dynamic semantic systems of world image and cognitive readiness in young people working with polymodal scientific information. The relevance of the study stems from the growing role of digital technologies in education, which necessitates the development of new strategies for processing information in conditions of its overload and polymodality. The study aimed to identify the characteristics of semantic components of a world image in individuals with varying levels of cognitive readiness.

The study involved 143 respondents ages 18–35 (university students and graduates). Cognitive readiness was assessed using an original questionnaire measuring operational and cognitive aspects of working with scientific information. Semantic structures were analyzed using D.A. Leontiev's Method of Ultimate Meanings, which included evaluating the length and branching of semantic chains, as well as indices of decentralization, reflexivity, and negativity.

Key findings include: The level of cognitive readiness correlates with the complexity of semantic structures: respondents with high scores in the Method of Ultimate Meanings demonstrated a more critical and reflective approach to information search. Three distinct strategies for working with information were identified. Low level – superficial search, reliance on easily accessible sources; Medium level – selective verification of source credibility. High level – systematic analysis, skepticism even toward authoritative sources. Dynamic semantic systems (e.g., global meaning-making goals, reflexivity) serve as markers of cognitive readiness.

The discussion integrates theories of meaning formation (D.A. Leontiev), the interplay between being and meaning (M.K. Mamardashvili), and the role of the informational approach in education (M.V. Makovetskaya). The study highlights that fostering student's worldview development can enhance their ability to process polymodal information by reducing psychological barriers and expanding semantic horizons.

Keywords: polymodal information; scientific information; psychological readiness; cognitive readiness; worldview; semantic systems; ultimate meanings; semantic structures

References

- Bozhovich, E. D. (2005). *Razvitie sub"ekta obrazovaniya: problemy, podkhody, metody issledovaniya* [Development of the Subject of Education: Problems, Approaches, Research Methods]. Moscow: PER SE.
- Crameri, L., Hettiarachchi, I., & Hanoun, S. (2021). A Review of Individual Operational Cognitive Readiness: Theory Development and Future Directions. *Human Factors*, 63(1), 66–87.

¹ This research was supported by Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, project No FSWM-2025-0003.

- Derkach, A. A., & Kuznetsov, N. V. (1993). *Akmeologiya: puti dostizheniya vershin professionalizma* [Acmeology: Ways to Achieve the Heights of Professionalism]. Moscow: RAU.
- Galyautdinova, S. I., Akhmadeeva, E. V., & Gumerova, R. B. (2004). *Problemy ponimaniya tsennostey i psikhologicheskoy bezopasnosti sem'i* [Problems of Understanding Family Values and Psychological Safety]. Ufa: BashSU.
- Gutkina, N. I. (2004). *Psikhologicheskaya gotovnost' k shkole* [Psychological Readiness for School]. St. Petersburg: Piter.
- Kabrin, V. I. (2021). A holistic model of cognitive-noetic personality development. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 81, 6–27 (in Russian). doi: 10.17223/17267081/81/1
- Konogorskaya, S. A. (2023). Vzaimosvyaz' kognitivnykh i nekognitivnykh pokazateley gotovnosti k obucheniyu s uchebnoy uspevaemost'yu [The relationship of cognitive and non-cognitive indicators of readiness for learning with academic performance]. *Vestnik Gosudarstvennogo universiteta prosveshcheniya. Seriya: Psikhologicheskie nauki*, 4, 53–68. doi: 10.18384/2949-5105-2023-4-53-68
- Krasnoryadtseva, O. M. (2009). Sensitivity to Problems as a Characteristic of Personal Innovative Potential. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 33, 13–19 (in Russian).
- Krasnoryadtseva, O. M., & Yakovlev, I. S. (2023). Psychological and pedagogical support of an online educational library. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 496, 13–22 (in Russian). doi: 10.17223/15617793/496/2
- Leontiev, D. A. (1999). *Metodika predel'nykh smyslov (metodicheskoe rukovodstvo)* [The Method of Ultimate Meanings (A Methodological Guide)]. Moscow: Smysl.
- Leontiev, D. A. (2022). *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti* [Psychology of Meaning: Nature, Structure and Dynamics of Meaning Reality]. Moscow: Litres.
- Lukyanov, O. V., & Kirilyuk, M. I. (2024). Additions to the Categorical Apparatus of Systemic-Anthropological Psychology. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 94, 173–186 (in Russian). doi: 10.17223/17267080/94/10
- Makovetskaya, M. V. (2020). Informatsionnyy podkhod v obrazovanii [Information approach in education]. In *Filosofiya i kul'tura informatsionnogo obshchestva* [Philosophy and Culture of the Information Society]. Eighth International Conference, St. Petersburg, November 20–22, 2020 (pp. 409–411). St. Petersburg: SUAI.
- Mamardashvili, M. K. (2000). *Estetika myshleniya* [Aesthetics of Thinking]. Moscow: Moskovskaya shkola politicheskikh issledovaniy.
- Nelyubin, N. I. (2017). Erzsatz-myshlenie kak atribut sushchestvovaniya sovremennogo cheloveka [Ersatz-thinking as an attribute of the existence of modern man]. *Psikhologiya i psikhotehnika*, 4, 37–46. doi: 10.7256/2454-0722.2017.4.24320
- Serkin, V. P. (2009). Vzaimosvyaz' obraza mira i obraza zhizni [The relationship between the image of the world and the way of life]. *Mir psikhologii*, 4(60), 109–119.
- Soboleva, A. V., & Obdalova, O. A. (2015). Cognitive readiness for intercultural communication as an essential component of intercultural competence. *Language and Culture*, 1(5), 55–62.
- Solomko, Y. S., Sotnikov, A. D., & Katasonova, G. R. (2021) Analysis of polymodal interaction in applied infocommunication systems. *Information Innovative Technologies*. International Conference, Prague, April 26–30, 2021 (pp. 235–238). Moscow: Association of graduates and employees of AFEA named after prof. Zhukovsky.
- Zotova, O. M., & Zotov, V. V. (2015). Informatsionnye peregruzki kak faktor stressa studentov vuzov [Information overload as a factor of stress among university students]. *Kurskiy nauchno-prakticheskii vestnik "Chelovek i ego zdorov'e"*, 4, 108–115.

*Received 30.04.2025; Revised 13.05.2025;
Accepted 19.07.2025*

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

E-mail: krasnoo@mail.ru

Ilya S. Yakovlev – PhD applicant, Department of General and Pedagogical Psychology, Faculty of Psychology, Tomsk State University.

E-mail: yak-marketing@ya.ru

УДК 159.9.07

МЕТОДИКА «ЗАСТОЙ ИЛИ ПУТЬ» И ЕЕ ВАЛИДИЗАЦИЯ

К.Р. Сидоров¹

¹ Удмуртский государственный университет, Россия, 426034, Ижевск, ул. Университетская, 1

Резюме

Анализируются достижения в области волевой регуляции в немецкой психологии. Подробно изучается одно из современных направлений в этой области, возглавляемое Ю. Кулем и другими исследователями в Германии. Рассматривается поведение различных типов людей («жертвы» и «победителя») в ситуации неуспеха. Указываются причины различного поведения двух типов людей. Проводится критический анализ предложенной теории волевой регуляции. На основании этого вводится уточненная и дополненная модель волевой регуляции. Эта модель, в отличие от зарубежной, является детализацией поведения человека не только в ситуации неуспеха, но и успеха, что важно для понимания роли волевой регуляции в момент эмоциональных эксцессов. Реализацией идеи создания экспресс-теста для эмпирических исследований является конструирование нового инструмента оценки волевой активности человека, связанного с анализом его поведения в ситуации неуспеха и успеха. Осуществляется его психометрическое обоснование, включающее проведение валидации. Для этого использовались следующие методики: 1) Методика самоуправления Ю. Куля и А. Фурмана; 2) Русская версия опросника Ю. Куля «Шкала контроля за действием (НАКЕМР – 90)»; 3) Шкала направленности мотивации при совершении ошибки К. Шелла (EOMS); 4) Тест жизнестойкости С. Мадди. В исследовании принимали участие лица от 20 до 50 лет мужского и женского пола, всего 100 человек. На основании полученных корреляционных связей и их анализа утверждаются конструктивная валидность теста и возможность его последующего применения. Включается стандартизация методики, где указаны единица измерения и оценки значений. Предлагается подробная интерпретация результатов исследования, включающая оценку поведения человека в ситуации неуспеха и успеха, а также общую оценку, дающую ответ на вопрос, что сейчас происходит в жизни человека: находится ли он в зastoе или на пути достижения своих целей. Предполагается использование методики в сфере консультативной практики и научных исследований.

Ключевые слова: волевая регуляция; ситуация неуспеха; ситуация успеха; тест; психометрическое обоснование

Теоретическое введение

В немецкой психологии сложились традиции либо слишком узко, либо крайне широко представлять волю человека. В первом случае подобное описание дает основатель экспериментальной психологии В. Вунд (2002), он понимает волю как прекращенный аффект. Но, несмотря на крайне узкое толкование воли, исследователь прав, когда речь идет о рассмотрении

одной из функций воли. Во втором случае имеет место описание Ю. Кулем различных механизмов, обеспечивающих функцию самоуправления (Kuhl, Kazen, 2006; Wętkowska-Korpała, Olszewska, 2016). За рассмотрением блоков, систем функционирования теряется то, что, собственно, представляет воля. Однако у последнего автора имеется четкое разведение мотивационных и волевых процессов: первые связаны с тем, **что** побуждает человека к действию (и прежде всего с содержанием мотивов и целей), а вторые базируются на том, **как** он регулирует свои действия (Baumann, Kazén, Quirin, Koole, 2018), а также полезное указание на два способа (установки) мышления, которые обнаруживаются в проблемных ситуациях жизни людей: «победителя» и «жертвы».

Рассмотрим эти способы подробно. Люди с мышлением «победителя» осознают, что их результат – это продукт стараний и личностных компетенций (синоним: интегральное мышление). Они *ориентированы на действие*, иначе, предпринимают активность, направленную на изменение того состояния, в котором оказались. Не сидят «сложив руки», не боятся ошибок в предпринимаемых действиях по изменению сложившихся обстоятельств. Лица с мышлением «жертвы», наоборот, *ориентированы на состояние*. Им трудно переключиться на действия, развить активность, направленную на преодоление трудностей, связанных с проблемной ситуацией. Их отличают фиксация на внешних (экстернальных) обстоятельствах, застреманность на негативе, инертность мышления и поступков. Исследователи усматривают различия в функционировании регулятивных процессов двух типов людей (Мартенс, Куль, 2017). Победители быстрее успокаиваются и расслабляются после негативных эмоций, чтобы восстановить потерянные из-за них силы. Это способствует лучшему обзору имеющегося опыта и способов решения проблем, помогает быстрее восстановить активность (вернуться к действию) (Koole, Jostmann, 2004). Трудности жертв заключаются в их своеобразном реализме: им трудно найти дорогу к действию после неудачи. Пессимизм здесь является следствием невысокой способности восстанавливать эмоции. Экспериментально установлено, что позитивное эмоциональное состояние помогает установить контакт между памятью на намерения (место, где длительное время хранится сознательная воля) и подсистемой активности: когда кто-либо хочет реализовать сложное намерение, нужно сохранить его таким, какое оно есть, в памяти на намерения и затем в благоприятный для достижения цели момент сделать что-то, чтобы возникли позитивные эмоции и намерение можно было бы реализовать. Этот эффект обозначается немецкими исследователями как «волевая регуляция»¹. Только тот, кто учится в самый подходящий момент прокладывать путь к позитивным эмоциям, может улучшить свою способность реализовывать сложные намерения (Мартенс, Куль, 2017).

¹ Regulation (регуляция) в переводе на русский (по немецкому толковому словарю) означает «изменение чего-либо таким образом, как это нужно для достижения определенных целей» (Мартенс, Куль, 2017, с. 30).

Эксперименты также показали, что те лица, которые переключаются между целевыми образами – загрузкой памяти на намерения (при условии, что они реалистичны и имеют субъективный шанс на успех, т.е. целевые образы позитивны) и тщательным размышлением о предстоящих трудностях, успешно достигают своих целей (Oettingen, Pak, Schnetter, 2001). Обозначение людей как ориентированных на состояние / действие прочно вошло в западную психологию и стало предметом дальнейшего изучения (Kaschel, Kazén, Kuhl, 2017; Chatterjee, Baumann, Osborne, Mahmud, Koole, 2018), а сам подход Ю. Куля (его обширная PSI-теория) стал развиваться и дополняться новыми исследованиями (Kuhl, Quirin, Koole, 2015; Koole, Schlinkert, Maldei, Baumann, 2018; Kuhl, Quirin, Koole, 2020; Quirin, Robinson, Rauthmann, Kuhl & Read, 2020; Kazén & Kuhl, 2022), включая математическое моделирование, основанное на системе дифференциальных уравнений (Hoy, Fritsch, Bröcker, Kuhl, Siekmann, 2023).

Заметим, что на Западе в последнее время активно обсуждается вопрос о том, за счет чего у человека происходит преодоление препятствий различного типа (разрешение вызова) (Wong, Cowden, Mayer, Bowers, 2022; Horikoshi, 2023) и как он решает сверхсложные задачи (Remiszewska, 2023).

Возвращаясь к вопросу волевой регуляции, отметим, что рассматриваемый механизм нам видится сложнее. Осуществляемые переходы: позитивный образ цели – размышления о предстоящих трудностях, – должны дополняться и детализироваться тем, что эти размышления приводят субъекта не только к позитивному образу цели (его насыщают и заряжают положительными эмоциями), это возникает уже вторично, а к сформированному проекту собственных действий, направленному на достижение цели наиболее оптимальным (эффективным) способом (в том числе преодоление на этом пути возможных препятствий с минимальными затратами сил и времени). Это первично. Именно здесь путем тщательного обдумывания средств (способов) достижения цели осуществляется устранение всевозможных дисфункций, которые могут возникать в ситуации достижения: происходит отбор необходимых действий, задается их последовательность, идет подготовка ресурсов, которые будут использованы. Этот инструментально-подготовительный этап с его результативным завершением и приводит к тому, что сама цель, ее детали (элементы) попадают в плоскость осознания, что позволяет ее корректировать, придавать ей реалистичность, а значит, повышать субъективную значимость, шансы достижения. Застреваемость на ситуации блокирует указанный механизм волевой регуляции, снижает шансы его быстрого включения и функционирования. Мы убеждены, что это происходит не только в ситуации неуспеха, но и в ситуации успеха тоже. Дело в том, что в ситуации успеха также можно наблюдать разное поведение. Одни индивиды застревают, расслабляются, причем иногда настолько, что могут вообще прекратить дальнейшие действия (реализацию планов и проектов), довольствуются тем, что они достигли ранее, начинают функционировать на имеющемся уровне, тогда как другие не фиксируются на успехе и ориентированы на дальнейшие действия.

У таких людей обнаруживается стремление идти дальше – возникают новые цели собственной жизни, а их своевременная реализация существенно повышает ее качество. Следовательно, ровное движение (без эксцессов) к своей цели предполагает необходимое нивелирование расслабления в ситуации неуспеха и успеха. В первом случае можно говорить об «охлаждении» своих негативных эмоций, во втором – позитивных. И то и другое при чрезмерном проявлении расстраивает нормальный ход мышления и блокирует необходимое поведение. Действительно, все хорошо, когда в меру. Именно поэтому прав был В. Вундт (2002), когда отмечал, что воля – это прекращенный аффект.

Заметим, что при подобном рассмотрении может возникнуть представление, что состояние переживания случившегося (как хорошего, так и плохого в понимании субъекта) – это отрицательный момент (господство аффективного над интеллектуальным). Однако это не так. Отрицательной эта ситуация становится тогда, когда она затягивает, парализует ее верное понимание, блокирует активность человека. Нередко случается так, что пока человек не пережил эту ситуацию, не извлек из нее опыт, ориентация на действие невозможна. Нужно прожить, обдумать сложившуюся ситуацию, подвести итог, а затем – действовать. Качество, время разрешения этих «аффективных ситуаций» у всех разные. Именно по этой причине нельзя считать временное пребывание в ситуации переживания случившегося как ориентацию на состояние, – здесь во многом под влиянием происходящих переживаний, их понимания происходит формирование вектора дальнейшего движения мысли, сознания и последующих действий. При затяжном характере переживаний происходит блокировка движения по выходу из нее, и только тогда можно говорить об ориентации на состояние.

Эмпирическое (тестовое) исследование поведения человека в ситуации успеха и неуспеха

Рассмотрим тестовую методику, которая позволяет оценить две стратегии человека: находится ли он в «застое» своего движения к цели или ищет «путь» ее достижения. Создание нового инструмента дает возможность оценить поведение человека в двух ситуациях: неуспеха и успеха, что и было задачей данной работы.

Методика. Представьте неудачи и удачи в собственной жизни и выберите тот вариант, который наиболее точно соответствует вашим действиям.

При неудачах я:

1. А) Концентрирую внимание на решении проблемы.
Б) Не могу сосредоточиться на разрешении трудности.
2. А) Не сдаюсь.
Б) «Опускаю руки».
3. А) Стараюсь преодолеть эмоциональные переживания.
Б) Эмоции и чувства охватывают меня.

4. А) Осуществляю поиск выхода из сложившейся ситуации.
Б) Не ищу выход из возникшей проблемы.
5. А) «Не застаеваю» над тем, что произошло.
Б) Подолгу «перемалываю» (обдумываю) происшедшее.
6. А) Понимаю, что это неприятно, но нужно жить дальше.
Б) «Поглощаюсь» этой неудачей.
7. А) Не теряю «равновесие духа».
Б) Утрачиваю самообладание.
8. А) Переносу все спокойно.
Б) Обнаруживаю упадок душевных сил.
9. А) Не сомневаюсь в своих силах.
Б) Начинаю сомневаться в своих возможностях.
10. А) Не жду помощи от других людей.
Б) Надеюсь на содействие по разрешению проблемы со стороны других людей.
11. А) Могу легко переключиться на другие дела.
Б) «Впадаю в ступор».
12. А) Не срываюсь на других.
Б) В отношении других людей бываю раздражительным.

При удачах я:

13. А) Переполнен радостью.
Б) Не проявляю бурно свои эмоции.
14. А) Расслабляюсь.
Б) Не теряю бдительности.
15. А) Не могу переключиться на другие дела.
Б) Начинаю заниматься решением других вопросов.
16. А) Думаю, что всегда буду успешен.
Б) Осознаю, что успех не всегда может мне сопутствовать.
17. А) Начинаю возноситься.
Б) Не проявляю гордости и надменности.
18. А) Много думаю над тем, как мне хорошо.
Б) Прекращаю «смаковать» своим успехом.
19. А) Не анализирую того, что привело к нему.
Б) Осмысливаю причины достижений.
20. А) Считаю себя большим молодцом.
Б) Понимаю, что это не только моя заслуга.
21. А) Не вижу оснований для будущих свершений.
Б) Думаю над тем, что буду делать дальше.
22. А) Считаю это окончательной победой.
Б) Понимаю, что это только шаг вперед.
23. А) Забываю тех, кто способствовал этому.
Б) Помню и отмечаю тех, кто причастен к этому свершению.
24. А) Крайне доволен тем, чего добился.
Б) Отмечаю, что хорошо иметь даже небольшие достижения.

Бланк ответов

1	7	13	19
2	8	14	20
3	9	15	21
4	10	16	22
5	11	17	23
6	12	18	24

Подсчитывается: 1) сколько ответов «А» по пунктам 1–12; 2) сколько ответов «Б» по пунктам 13–24.

Обработка осуществляется по результатам ответов в ситуации успеха и неуспеха (отдельно):

$M = 12$ (максимальное число ответов (баллов) по соответствующим половинам), находим b – количество баллов, входящих в три градации деления результата – низкий, средний и высокий: $b = M/3 = 12/3 = 4$.

$C = c/4$, где C – стандартный балл, c – «сырой балл» по соответствующей половине. Например, балл в первой половине $c_1 = 7$, а во второй $c_2 = 12$.

Расчет стандартных результатов: $C_1 = 7/4$; $C_1 = 1,75$ и $C_2 = 12/4$; $C_2 = 3$.

Стандартные нормы¹:

$0 < C \leq 1$ – низкий уровень;

$1 < C \leq 2$ – средний уровень;

$2 < C \leq 3$ – высокий уровень.

Находится и общий «сырой балл», который переводится в стандартный по формулам:

$$M = 24;$$

$$b = M/3 = 24/3 = 8;$$

$$C_{\text{общ}} = c/8.$$

Здесь расчеты аналогичны тем, что предложены выше.

Например, у субъекта общий балл $c = 19$, тогда $C_{\text{общ}} = 19/8 = 2,38$ (стандартный балл). Для оценки стандартных значений можно использовать таблицу выше.

Интерпретация включает три этапа: действия при неудаче, действия при удаче, общий вывод.

1. Действия при неудаче. Высокие значения по данной шкале означают, что субъект ищет путь выхода из сложившейся ситуации, не дает власти своим переживаниям, старается сохранить ровный и стабильный ход своей деятельности. То есть он пытается овладеть сложившейся ситуацией и устремлен в будущее. Низкие значения здесь указывают на то, что субъект не находит путь выхода из произошедшего, попадает под власть своих переживаний, не удерживает ровным ход своей деятельности. Он фиксирован на происшедшем.

¹ Вводимый алгоритм стандартизации впервые предложен математиком Ю.Т. Глазуновым (Глазунов, Сидоров, 2020), что близко процедуре «линеаризации» по Г.В. Суходольскому (2006) с той разницей, что полученные значения здесь представлены в метрической шкале.

2. Действия при удаче. Высокие значения по данной шкале означают, что субъект не расслабляется, если удача ему сопутствует, анализирует ее причины, старается найти новые действия для новых свершений, благодарен тем, кто к этому причастен. Низкие значения здесь указывают на то, что субъект слишком расслабляется от успеха, чрезмерно «купаются» в приятных переживаниях от него, теряет бдительность, не занимается выстраиванием новой линии своих действий, считает, что случившееся – это исключительно его заслуга.

3. Общий вывод. Если у человека высокие значения, то можно сказать, что он ищет способы выхода из неудачи, не подвержен отрицательным эмоциональным переживаниям, а удача не тормозит его дальнейшие действия. Это субъект, который ищет «путь» в жизни, обладает эмоциональной выносливостью. Низкие значения означают, что субъект не ищет способы выхода из неудачи, «утяжелен» своими отрицательными эмоциональными переживаниями, а удача стопорит его дальнейшие шаги. Это субъект, для которого характерны «застой» в жизни и сниженная эмоциональная выносливость.

Психометрическое обоснование. Для проведения валидизации нового инструмента (исследование конструктивной валидности) использовались следующие методики: 1) Методика самоуправления Ю. Куля и А. Фурмана (Митина, Рассказова, 2019); 2) Русская версия опросника Ю. Куля «Шкала контроля за действием (НАКЕМР – 90)» (Шапкин, 1997); 3) Шкала направленности мотивации при совершении ошибки К. Шелла (EOMS) (Подбуждая, Кныш, 2020); 4) Тест жизнестойкости С. Мадди (Леонтьев, Рассказова, 2006).

В исследовании принимали участие лица от 20 до 50 лет мужского и женского пола, всего 100 человек.

Для изучения связи между результатами по разным тестам применялся метод ранговой корреляции Спирмена. Для этого использовалась программа SPSS 11 (Наследов, 2005).

Результаты корреляционного анализа

1. Корреляции внутри шкал методики достаточно высоки ($r = 0,271$; $p = 0,006$), включая корреляцию отдельных шкал с общим результатом: действия при неудаче и общий балл ($r = 0,838$; $p < 0,001$); действия при удаче и общий балл ($r = 0,716$; $p < 0,001$).

2. Рассмотрим корреляционные связи между техниками «Застой или путь» и «Методика самоуправления Ю. Куля и А. Фурмана» (Митина, Рассказова, 2019) (табл. 1).

Обнаруженные положительные корреляционные связи между действиями в ситуации неудачи и компонентами саморегуляции, такими как самоопределение, самомотивация и саморелаксация (и с общей шкалой саморегуляции) указывают, что эти аспекты играют важную роль в общей способности человека эффективно реагировать на стрессовые ситуации, управлять своим поведением и, следовательно, преодолевать негативные переживания в ситуации неуспеха.

**Значимые корреляции между показателями по методике «Застой или путь»
и «Методике самоуправления Ю. Куля и А. Фурмана» (n = 100)**

Показатели	Действия при неудаче	Общий результат
1.1. Самоопределение	0,461***	0,424***
1.2. Самомотивация	0,416***	0,329***
1.3. Саморелаксация	0,524***	0,440**
1. Саморегуляция	0,578***	0,483***
2.1. Когнитивный самоконтроль	0,283**	0,238*
2.2. Аффективный самоконтроль		
2. Самоконтроль		
3.1. Инициативность	0,353***	0,340***
3.2. Волевая активность	-0,304**	-0,325***
3.3. Способность к концентрации	-0,396***	-0,366***
3. Развитие воли	-0,247*	-0,222*
4.1. Ориентация на действие	-0,457***	-0,410***
4.2. Конгруэнтность собственным чувствам	-0,405***	-0,243*
4.3. Интеграция противоречий	-0,229*	-0,242*
4. Чувствительность к себе	-0,452***	-0,372***
5.1. Преодоление неудач	-0,212*	
5.2. Ориентация на действие в ожидании успеха		
5. Переживание жизненного стресса	-0,211*	
<i>Примечание.</i> * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$		

Аналогичная ситуация с когнитивным самоконтролем. Человек, обладающий им, способен действовать при неудаче, невзирая на произошедшие события, и достигать поставленных целей.

Шкала «инициативность» (компонент «развитие воли») положительно связана с переменной «действия при неудаче». Лица, обладающие высоким баллом по данной шкале, не теряют мотивации после неудачи, а, наоборот, используют ее как стимул для новых начинаний и достижений. Они обычно готовы рискнуть, принимать ответственность и искать новые возможности, даже если ранее столкнулись с неудачей. Их высокий уровень инициативности позволяет им преодолевать трудности и двигаться к поставленным целям, несмотря на возможные ошибки и провалы.

Отметим наличие значимых отрицательных корреляций между показателями «действия при неудаче» и «волевая активность», «способность к концентрации» (да и самой обобщенной шкалой «развитие воли»), «ориентация на действия после неудач», «конгруэнтность собственным чувствам», «интеграция противоречий» (также с обобщенной шкалой «чувствительность к себе»), «преодоление неудач» (и с обобщенной шкалой «переживание жизненного стресса»).

Для лучшего понимания этого обратимся к самим вопросам методики исследования самоуправления Ю. Куля и А. Фурмана (показатель «волевая активность»). Например, п. 7: «Неприятные дела я часто оставляю на потом» (Митина, Рассказова, 2019, с. 126). Высокая степень несогласия человека

(минимальный балл по данному вопросу) означает его способность поддерживать достаточно энергии для воплощения намерения в реальность, продолжения деятельности (даже если получен неудовлетворительный результат), а также борьбу с пассивностью. Пункт 21: «Я часто обнаруживаю, что думаю совсем не о тех вещах, которыми занимаюсь в данный момент» (Митина, Рассказова, 2019, с. 126), относится к переменной «способность к концентрации». Здесь существование обратной связи подтверждает следующее: чем выше вероятность согласия респондента с данным вопросом, тем ниже уровень его способности устранять отвлекающие факторы, преодолевать внешние и внутренние барьеры, что мешает достижению поставленных целей. Устойчивое достижение цели в течение длительного времени («развитие воли») возможно, если субъект преодолевает трудности в ситуации неуспеха.

Шкала «ориентация на действие после неудач» имеет отрицательную связь с переменной «действия при неудаче». Если обратиться к содержанию этой шкалы, например п. 22: «Если случается что-то неприятное, мне обычно требуется много времени, прежде чем я опять смогу сконцентрироваться на делах» (Митина, Рассказова, 2019, с. 126), то высокая степень согласия означает, что человек попадает под власть своих переживаний, не удерживая ровным ход своей деятельности, а это соответствует низкому уровню по шкале «действия при неудаче».

Отрицательная связь шкал «конгруэнтность собственным чувствам» и «действия при неудаче» также объяснима, поскольку высокие значения по первой шкале предполагают низкие по второй. В этом случае человек перестает осознавать, чего он хочет, что чувствует при большой нагрузке, при возможных провалах, и, соответственно, впадает в ступор, перестает действовать, ведет себя пассивно, не может управлять своими эмоциями. Все это приводит к застою в его жизни.

Наличие отрицательных связей между такими показателями, как «интеграция противоречий» и «действия при неудаче», объясняется следующим образом: высокие значения по первой шкале означают неспособность интегрировать свое «Я», свои противоречивые мысли и поведение, принимать противоречивые аспекты опыта как часть единой реальности, соотносить их со своими ценностями. Такой субъект поглощается ситуацией неудачи и не может найти путь выхода из нее (этим и объясняются отрицательные корреляции между обобщенной шкалой «чувствительность к себе» и переменными «действия при неудаче» и «общий результат»).

Шкала «преодоление неудач» как компонент шкалы «переживание жизненного стресса» (да и сама эта обобщенная шкала) отрицательно связана с показателем «действия при неудаче». Для объяснения этого обратимся к п. 25 первого инструмента: «Я живу в достаточно трудных условиях» (Митина, Рассказова, 2019, с. 126). Согласие с данным утверждением свидетельствует, что человек ведет себя достаточно пассивно, не способен брать на себя ответственность, не предпринимает никаких действий для изменения ситуации («переживание жизненного стресса»). Это соответствует низкому показателю шкалы «действия при неудаче».

Таким образом, выявлены значимые и вполне объяснимые связи между показателями методики «Застой или путь» («действия при неудаче», «общий результат») и шкалами методики исследования самоуправления Ю. Куля и А. Фурмана.

Методика самоуправления Ю. Куля и А. Фурмана оказалась нечувствительной к шкале «действия при удаче», поскольку в немецкой психологии сложилась традиция понимать и раскрывать параметры самоуправления только в сложных, нестандартных ситуациях, ситуациях неуспеха, что, бесспорно, верно, но ограничено, поскольку в жизни есть также ситуации успеха, и поведение человека в них может быть различным.

3. При проведении корреляционного анализа между показателями двух методик: «Застой или путь» и русской версии опросника Ю. Куля «Шкала контроля за действием» (Шапкин, 1997), были обнаружены положительные связи (табл. 2).

Таблица 2

Значимые корреляции между показателями по методике «Застой или путь» и русской версии опросника Куля «Шкала контроля за действием» (n = 100)

Показатели	Действия при неудаче	Действия при удаче	Общий результат
КД(н)	0,607***	0,255**	0,533***
КД(п)	0,351***		0,289**

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

Так, в шкалах «действия при неудаче» и «контроль за действием при неудаче» положительная корреляция показывает, что низкий уровень действий при неудаче означает весомое уменьшение контроля за действием в ситуации провала, ориентацию на состояние, человека охватывают эмоциональные переживания, поэтому он не способен быстро ориентироваться и плодотворно разрешить появившуюся ситуацию. Об этом свидетельствуют вопросы, направленные на изучение КД(н). В п. 19: «Если мою работу оценивают, как совершенно неудовлетворительную...» (Шапкин, 1997, с. 138):

- а) я недолго расстраиваюсь по этому поводу, – ориентация на действие;
- б) первое время мне вообще ничего не хочется делать, – ориентация на состояние.

Подобным образом происходит и с другими утверждениями, представленными в данной шкале.

Наличие положительного коэффициента корреляции между «действием при неудаче» и «контролем за действием при планировании» указывает, что при возникновении неудачи человек способен сохранять спокойствие, планировать и определять свои действия в будущем независимо от обстоятельств. Утверждения, направленные на выявление КД(п) свидетельствуют об этом. Так, в п. 8: «Если я сталкиваюсь с очень трудной проблемой...» (Шапкин, 1997, с. 136):

- а) поначалу я думаю: «Можно ли ее вообще решить?», – ориентация на состояние;

б) я думаю: «Начнем действовать, а там посмотрим», – ориентация на действие.

Здесь КД(п) оказывает важное влияние на действия при неудаче, потому что благодаря планированию человек способен добиваться желаемого результата, не поддаваясь влиянию внешних факторов.

Положительная связь между переменными «действия при удаче» и «контроль за действием при неудаче» указывает: независимо от того, удачно прошло действие или закончилось неудачей, человек способен сохранять инициативу и продолжать двигаться вперед. Это некоторая общая тенденция человека, позволяющая объяснить корреляционные связи между разными шкалами (и ситуациями). Иначе, управление собой эффективно в разных ситуациях (неуспеха и успеха), и они взаимосвязаны. Это же подтверждают внутренние корреляции нового инструмента. Рассмотрим на примере утверждения шкалы КД(н) русской версии опросника Куля. Пункт 34: «Если я все силы положил на то, чтобы хорошо выполнить важную работу, но она никак не клеится...» (Шапкин, 1997, с. 139):

а) я быстро примиряюсь с этим и посвящаю себя другим делам, – ориентация на действие;

б) мне бывает трудно делать что-либо еще, – ориентация на состояние.

Человек, ориентированный на действие, способен быстро адаптироваться к переменам ситуации и сохранять уверенность в себе вне зависимости от исхода происходящего. Аналогично с другими пунктами шкалы.

Что касается шкалы «общий результат» методики «Застой или путь», то здесь корреляция выявлена с КД(н) и КД(п) по Кулю и «работает» по такому же принципу, что описано выше, так как в эту шкалу входят переменные «действие при неудаче» и «действие при удаче».

4. Были обнаружены корреляционные связи между показателями по методикам «Застой или путь» и «Шкала направленности мотивации при совершении ошибки» (Подбучкая, Кныш, 2020) (табл. 3).

Таблица 3

Значимые корреляции между показателями по методике «Застой или путь» и тесту шкалы направленности мотивации при совершении ошибки (EOMS) ($n = 100$)

Показатели	Действия при неудаче	Действия при удаче	Общий результат
Направленность на извлечение уроков из ошибок	0,235*	0,236*	0,291**
Направленность тревоги по поводу совершения ошибок	-0,368***		-0,325***
<i>Примечание.</i> * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$			

Обнаружены положительные корреляции между всеми показателями методики «Застой или путь» и оценкой «направленность мотивации на извлечение уроков из ошибок». Это свидетельствует, что, несмотря на результат, положительный или негативный, человек способен анализировать свои действия и использовать полученный опыт для совершенствования

своих навыков в будущем. Особенно это характерно для тех, кто находится на «пути» достижения собственных целей. «Застой» в движении к цели, наоборот, этому не способствует. Возможность извлекать уроки из совершенно разных ситуаций способствует повышению эффективности в достижении целей.

Между показателями «направленность на тревогу по поводу совершения ошибок» и «действие при неудаче» выявлена отрицательная связь. Это означает, что при возникшей проблеме человек способен не опускать руки, а продолжать искать путь выхода из сложившейся ситуации, не давать своим переживаниям властвовать над ним, при этом старается сохранить ровный и стабильный ход своей деятельности, не обнаруживает тревоги, связанной с собственными промахами и ошибками. На это указывают и утверждения теста шкалы направленности мотивации. Например, в п. 13: «Когда я совершаю ошибку, то долгое время чувствую себя очень расстроенным и злым» (Подбукцкая, Кныш, 2020, с. 138), если с данным высказыванием человек не согласен, то он более склонен преодолевать неудачи и двигаться к своей цели. Аналогично и со шкалой «общий результат». Человек, находящийся на «пути» к своей цели, не обнаруживает направленности тревоги по поводу совершения ошибок, для него это не характерно.

5. Анализ корреляций между методикой «Застой или путь» и тестом на жизнестойкость С. Мадди (Леонтьев, Рассказова, 2006) показал, что многие показатели имеют значимые положительные корреляционные связи (табл. 4).

Таблица 4

Значимые корреляции между показателями по методике «Застой или путь» и тесту жизнестойкости (n = 100)

Показатели	Действия при неудаче	Общий результат
Вовлеченность	0,506***	0,454***
Контроль	0,606***	0,488***
Принятие риска	0,441***	0,367***
Жизнестойкость	0,596***	0,505***

Примечание. *** $p \leq 0,001$

Люди, обладающие высоким уровнем жизнестойкости и демонстрирующие способность действовать в сложных ситуациях, воспринимают неудачу как временное препятствие и находят ресурсы для дальнейшего продвижения к цели. Результаты по шкалам объясняются следующим образом.

Высокий уровень заинтересованности в выполнении задачи (вовлеченность) позволяет человеку оставаться активным даже в случае возникшей неудачи. Вопросы опросника, направленные на изучение уровня вовлеченности, подтверждают эту закономерность и подчеркивают важность поддержания интереса к деятельности вне зависимости от исхода. Например, в п. 11(обратный пункт): «Порой все, что я делаю, кажется мне бесполезным» (Леонтьев, Рассказова, 2006, с. 59), сохраняется тенденция: чем меньше степень согласия, тем выше балл, соответственно, выше уровень

вовлеченности. Это связано с тем, что люди, целеустремленно занимающиеся делом, сохраняют ее даже в сложных ситуациях и продолжают двигаться к достижению поставленной цели. Аналогично и по другим пунктам шкалы «вовлеченность» (не стоит забывать про наличие прямых и обратных пунктов). Похожее правило сохраняется и с переменной «общий результат».

При росте контроля увеличивается вероятность того, что человек будет продолжать действовать даже в случае неудачи. Вопросы, направленные на изучение уровня контроля, подтверждают эту тенденцию, подчеркивая важность способности управлять собой в сложных ситуациях и сохранять целеустремленность независимо от конечного результата. Например, в п. 21 (прямой пункт): «Испытав поражение, я буду пытаться взять реванш» (Леонтьев, Рассказова, 2006, с. 60), сохраняется тенденция: чем больше степень согласия, тем выше балл, соответственно, выше уровень контроля. Люди, обладающие высоким уровнем контроля, способны сохранять твердость духа и настойчиво стремиться к достижению цели даже при столкновении с возможными неудачами. Аналогично и по другим пунктам шкалы «контроль» (при этом следует помнить про наличие прямых и обратных пунктов). Подобным образом происходит и со шкалой «общий результат».

Люди с *высоким уровнем принятия риска* склонны видеть в неудачах возможность для развития и усвоения ценных уроков независимо от характера опыта. Такие люди отличаются уверенностью в том, что каждый неудачный случай может послужить источником новых знаний и опыта для продолжения действий в поиске успеха. Например, в п. 45 (прямой пункт): «Я охотно берусь воплощать новые идеи» (Леонтьев, Рассказова, 2006, с. 61), чем больше степень согласия, тем выше балл, соответственно, выше уровень принятия риска. Это свидетельствует о возможности достижения цели через препятствия и негативные ситуации роста и самосовершенствования. Аналогично и по другим пунктам шкалы «принятие риска» (при этом помним про наличие прямых и обратных пунктов). Схожая ситуация разворачивается и со шкалой «общий результат».

Отсутствие достоверных корреляционных связей между жизнестойкостью и ее показателями по тесту Мадди и показателем «действия при удаче» означает, что жизнестойкость и ее характеристики отражают только сложные ситуации – экстремальные, неуспешные.

Исходя из полученных результатов корреляционного анализа, можно заключить, что предложенный инструмент может быть использован для оценки волевой активности человека, связанной с анализом его поведения в ситуации неуспеха и успеха.

Выводы

Рассматриваемая модель волевой регуляции, предложенная Ю. Кулем и его научной группой, должна быть дополнена анализом поведения в си-

туации не только неуспеха, но и успеха. Инструментальным отображением уточненной модели волевой регуляции является новый методический прием, который можно отнести к «быстрым» тестам проведения (экспресс-диагностика). Предложенную технику изучения волевой регуляции личности следует считать удовлетворяющей требованиям конструктивной валидности. Заявленное эмпирическое средство оценки волевой регуляции может быть использовано в научной деятельности или консультативной практике, когда клиенту важно скорректировать собственное поведение в ситуации успеха или неуспеха.

Литература

- Вундт, В. (2002). Волевые процессы. В кн.: В. В. Петухов, Ю. Б. Дормашев, С. А. Капустин (ред.). *Общая психология. Тексты. Т. 2: Субъект деятельности. Кн. 1* (с. 594–596). М.: УМК «Психология»; Моск. психол.-соц. ин-т.
- Глазунов, Ю. Т., Сидоров, К. Р. (2020). *Анатомия и диагностика воли*. М.; Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика»; Ин-т компьютерных исследований.
- Леонтьев, Д. А., Рассказова, Е. И. (2006). *Тест жизнестойкости*. М.: Смысл.
- Мартенс, Й.-У, Куль, Ю. (2017). *Самотивация. Искусство мотивировать себя*. Харьков: Гуманитарный центр.
- Митина, О. В., Рассказова, Е. И. (2019). Методика исследования самоуправления Ю. Куля и А. Фурмана: психометрические характеристики русскоязычной версии. *Психологический журнал*, 40(2), 111–127.
- Наследов, А. Д. (2005). *SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках*. СПб.: Питер.
- Подбужкая, Н. В., Кныш, А. Е. (2020). Апробация шкалы направленности мотивации при совершении ошибки К. Шелла (EOMS: The error oriented motivation scale). *Психологический журнал*, 40(2), 127–138.
- Суходольский, Г. В. (2006). *Математические методы в психологии*. Харьков: Гуманитарный центр.
- Шапкин, С. А. (1997). *Экспериментальное изучение волевых процессов*. М.: Смысл; ИПРАН.

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

Поступила в редакцию 29.01.2025 г.; принята 09.08.2025 г.

Сидоров Константин Рудольфович – доцент кафедры общей психологии Удмуртского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент.
E-mail: konstantsid@yandex.ru

For citation: Sidorov, K. R. (2025). The “Stagnation or Path” Methodology and Its Validation. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 97, 53–69. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/97/4

The “Stagnation or Path” Methodology and Its Validation

K.R. Sidorov¹

¹ Udmurt State University, 1, bld. 1, Universitetskaya St., Izhevsk, 426034, Russian Federation

Abstract

The paper analyzes achievements in the field of volitional regulation in German psychology. One of the modern trends in this field, headed by J. Kuhl and other researchers in Germany, is studied in detail. Considering the behavior of different types of people ("victims" and "winners") in a situation of failure. Revealed the reasons for the different behavior of the two types of people.

A critical analysis of the proposed theory of volitional regulation was carried out. Based on this, a refined and supplemented model of volitional regulation was introduced. This model, unlike the foreign one, provides a detailed description of human behavior not only in a situation of failure, but also in the case of success, which is important for understanding the role of volitional regulation at the time of emotional excesses. The idea of creating an express test for empirical research was implemented by developing a new tool for assessing a person's volitional activity associated with the analysis of the person's behavior in a situation of failure and success. Its psychometric justification, including validation, was carried out. The following methods were used for this purpose: 1) the self-control method of Y. Kuhl and A. Furman; 2) the Russian version of the questionnaire of Y. Kuhl "Action Control Scale (NAKEMR - 90)"; 3) the scale of the direction of motivation when making an error, due to K. Shell (EOMS); 4) S.Maddi's hardiness test. The study involved 100 people ages 20 to 50, males and females. Based on the obtained correlations and their analysis, the construct validity of the test and the possibility of its subsequent use were confirmed. Standardization of the methodology is included, where a unit of measurement and assessment of values was chosen. A detailed interpretation of the research results is presented, which includes an assessment of a person's behavior in a situation of failure and success, as well as a general assessment that provides an answer to the question of what is currently happening in the person's life - whether they are in stagnation or on the way to achieving their goals. It is assumed that the method will be used in the field of consulting practice and scientific research.

Keywords: volitional regulation; situation of failure; situation of success; test; psychometric justification diagnostics

References

- Baumann, N., Kazén, M., Quirin, M., & Koole, S.L. (2018). *Why People Do the Things They Do: Building on Julius Kuhl's Contributions to the Psychology of Motivation and Volition*. Hogrefe Publishing. Library of Congress Cataloging in Publication information for the print version of this book is available via the Library of Congress Marc Database under the LC Control Number 2017938328.
- Bętkowska-Korpała, B., & Olszewska, K. (2016). Self-regulation in the process of recovery from alcohol addiction according to Julius Kuhl's theory. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 4, 63–72. doi: 10.12740/APP/64374
- Chatterjee, M. B., Baumann, N., Osborne, D., Mahmud, S.H., & Koole, S. L. (2018). Cross-Cultural Analysis of Volition: Action Orientation Is Associated With Less Anxious Motive Enactment and Greater Well-Being in Germany, New Zealand, and Bangladesh. *Frontiers in Psychology*, 28th June, 1–11. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01043

- Glazunov, Yu. T., & Sidorov, K. R. (2020). *Anatomiya i diagnostika voli* [Anatomy and Diagnostics of Will]. Moscow; Izhevsk: Reguljarnaya i khaoticheskaya dinamika; In-t komp'yuternykh issledovaniy.
- Horikoshi, K. (2023). The positive psychology of challenge: Towards interdisciplinary studies of activities and processes involving challenges. *Frontiers of Psychology*, 13:1090069. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1090069
- Hoy, M., Fritsch, S., Bröcker, T., Kuhl, J., & Siekmann, I. A. (2023). Stochastic Model of Personality Differences Based on PSI Theory. *Mathematics*, 11, 1182, 1–17. doi: 10.3390/math11051182
- Kaschel, R., Kazén, M., & Kuhl, J. (2017). State orientation and memory load impair prospective memory performance in older compared to younger persons. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 24, 453–469. doi: 10.1080/13825585.2016.1225664
- Kazén, M., & Kuhl, J. (2022). Correction to: Ego-depletion or invigoration in solving the tower of Hanoi? Action orientation helps overcome planning deficits. *Current Psychology*, 41, 2478. doi: 10.1007/s12144-021-02280-8
- Koole, S. L., & Jostmann, N. B. (2004). Getting a grip on your feelings: Effects of action orientation and external demands on intuitive affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 974–990. doi: 10.1037/0022-3514.87.6.974
- Koole, S.L., Schlinkert, C., Maldei, T., & Baumann, N. (2018). Becoming who you are: An integrative review of self-determination theory and personality systems interactions theory. *Journal of Personality*, 1–22. doi: 10.1111/jopy.12380
- Kuhl, J., & Kazen, M. (2006). Putting Self-Regulation Theory into Practice: A User's Manual. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 408–418.
- Kuhl, J., Quirin, M., & Koole, S.L. (2015). Being Someone: The Integrated Self as a Neuropsychological System. *Social and Personality Psychology Compass*, 9/3, 115–132. doi: 10.1111/spc3.12162
- Kuhl, J., Quirin, M., & Koole, S.L. (2020). The functional architecture of human motivation: Personality Systems Interactions Theory. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in Motivation Science* (vol. 8). New York, NY: Elsevier.
- Leontiev, D. A., & Rasskazova, E. I. (2006). *Test zhiznestoykosti* [The Hardiness Test]. Moscow: Smysl.
- Martens, Y.-U., & Kul, Yu. (2017). *Samomotivatsiya. Iskusstvo motivirovat' sebya* [Self-Motivation. The Art of Motivating Yourself]. Kharkov: Gumanitarnyy tsentr.
- Mitina, O. V., & Rasskazova, E. I. (2019). Metodika issledovaniya samoupravleniya Yu. Kulya i A. Furmana: psikhometricheskie kharakteristiki russkoyazychnoy versii [The self-management test by J. Kuhl and A. Fuhrman: Psychometric properties of the Russian version]. *Psikhologicheskij zhurnal*, 40(2), 111–127.
- Nasledov, A. D. (2005). *SPSS: Komp'yuternyy analiz dannykh v psikhologii i sotsial'nykh naukakh* [SPSS: Computer Data Analysis in Psychology and Social Sciences]. St. Petersburg: Piter.
- Oettingen, G., Pak, H.J., & Schnetter, K. (2001). Self-regulation of goal-setting: Turning free fantasies about the future into binding goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 736–753.
- Podbutsкая, N. V., & Knysh, A. Ye. (2020). Aprobatsiya shkaly napravlenosti motivatsii pri sovershenii oshibki K. Shella (EOMS: The error-oriented motivation scale) [Testing of C. S. Dweck's Error-Oriented Motivation Scale (EOMS)]. *Psikhologicheskij zhurnal*, 40(2), 127–138.
- Quirin, M., Robinson, J. F., Rauthmann, M. D., Kuhl, J., & Read, S. J. (2020). The Dynamics of Personality Approach (DPA): 20 Tenets for Uncovering the Causal Mechanisms of Personality. *European Journal of Personality*, 34, 947–968. doi: 10.1002/per.2295
- Remiszewska, Z. (2023). In Search of Skills to Overcome Life's Obstacles in People Who Perform Supra-Personal Tasks. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(4), 7–20. doi: org/10.17951/lrp.2023.42.4.7-20

- Shapkin, S. A. (1997). *Eksperimental'noe izuchenie volevykh protsessov* [Experimental Study of Volitional Processes]. Moscow: Smysl; IPРАН.
- Sukhodolskiy, G. V. (2006). *Matematicheskie metody v psikhologii* [Mathematical Methods in Psychology]. Kharkov: Gumanitarnyy tsentr.
- Vundt, V. (2002). Volevye protsessy [Volitional processes]. In V. V. Petukhov, Yu. B. Dor-mashev, & S. A. Kapustin (Eds.), *Obshchaya psikhologiya. Teksty* [General Psychology. Texts] (Vol.2.) (pp. 594–596). Moscow: Psikhologiya; Mosk. psikhol.-sots. in-t.
- Wong, P. T. P., Cowden, R. G., Mayer, C.-H., & Bowers, V. L. (2022). Shifting the Paradigm of Positive Psychology: Toward An Existential Positive Psychology of Wellbeing. In *Broadening the Scope of Wellbeing Science: Multidisciplinary and Interdisciplinary Perspectives on Human Flourishing and Wellbeing* (pp. 13–27). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.

Received 29.01.2025; Accepted 09.08.2025

Konstantin R. Sidorov – Associate Professor, the Department of General Psychology, Udmurt State University. Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor.
E-mail: konstantsid@yandex.ru

УДК 159.9.07

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ РАБОЧАЯ ПАМЯТЬ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СВЯЗЬ С УСПЕШНОСТЬЮ В МАТЕМАТИКЕ

С.В. Персиянцева¹, Ю.А. Маракшина¹, В.И. Исматуллина¹,
Э.К. Самерханова², С.Б. Малых¹

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

² Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Россия, 603950, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1

Резюме

Введение. Пространственная рабочая память поддерживает сохранение и обработку числовой и геометрической информации, влияя на успешность математического обучения. Ее характеристики изменяются с возрастом, а гендерные различия проявляются в стратегиях решения задач, влияя на академические достижения младших школьников.

Цели и задачи. Цель исследования – анализ различий в пространственной рабочей памяти младших школьников в зависимости от возраста и пола, а также изучение ее взаимосвязи с успеваемостью по математике.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 776 младших школьников (47,04% девочки) из трех регионов РФ в возрасте от 8 до 10 лет. Для оценки пространственной рабочей памяти использовался тест Корси-блок, успеваемость по математике оценивалась по школьным оценкам. Данные анализировали с использованием U-критерия Манна–Уитни, однофакторного дисперсионного анализа и корреляционного анализа Пирсона в пакете Jamovi 2.3.28.

Результаты. Исследование выявило закономерное улучшение показателей пространственной рабочей памяти с возрастом, что выражается в увеличении числа правильных ответов и сокращении среднего времени реакции на задания. Половые различия проявляются в преимуществе мальчиков по количеству верных ответов и скорости выполнения заданий, в то время как общее время выполнения теста не демонстрирует значимых различий между группами. Корреляционный анализ показал слабую, но статистически значимую связь между результатами теста Корси-блок и успеваемостью по математике. Эти данные подтверждают важность когнитивных механизмов, таких как пространственная рабочая память, в формировании академических навыков.

Заключение. Выявленные возрастные и половые различия в пространственной рабочей памяти у младших школьников отражают ее количественные изменения, выражающиеся в динамике точности и скорости выполнения заданий. Полученные результаты подчеркивают значимость пространственной рабочей памяти как одного из важных когнитивных факторов математической успешности и обосновывают необходимость разработки образовательных стратегий, учитывающих возрастные и гендерные особенности когнитивного функционирования учащихся.

Ключевые слова: рабочая память; пространственная рабочая память; возрастные особенности; половые различия; академическая успеваемость; когнитивные процессы

Введение

Рабочая память является одним из важных факторов индивидуальных различий в успеваемости детей по математике. Она представляет собой систему, основанную на внимании, с ограниченной способностью временно хранить и обрабатывать информацию для достижения определенной цели (Kane, Conway, Hambrick, Engle, 2007). В одном из современных метаанализов подчеркивается, что рабочая память играет решающую роль в развитии арифметических способностей (Zhang, Tolmie, Gordon, 2022). Так, для того чтобы умножить два числа, необходимы извлечение математических правил из долговременной памяти, разбиение задачи на подзадачи, переключение между различными операциями и отслеживание промежуточных решений при оперировании другой информацией.

Несмотря на то, что большинство исследований свидетельствует о значимой роли рабочей памяти в успешности в математике, существуют определенные противоречия в результатах исследований связи рабочей памяти и обучения в зависимости от вида рабочей памяти – вербальной или зрительно-пространственной. Специфическим компонентом рабочей памяти является зрительно-пространственная рабочая память, отвечающая за сохранение и обработку визуальной и пространственной информации, важной для успешного выполнения учебных заданий. Пространственная рабочая память поддерживает выполнение задач, связанных с удержанием и преобразованием пространственных представлений, таких как решение геометрических задач и интерпретация графиков (Alloway, Alloway, 2010; Balhinez, Shaul, 2019). Исследования показали, что в младших классах зрительно-пространственная память – более надежный предиктор успешности в математике, чем вербальная (Szűcs, Devine, Soltész, Nobes, Gabriel, 2014). В младшем школьном возрасте, характеризующемся формированием базовых академических навыков, таких как чтение, письмо и счет, особое значение приобретает учет когнитивных факторов, во многом определяющих индивидуальные достижения ребенка в освоении образовательных программ (Purpura, Schmitt, 2019).

Исследования показывают, что возможности рабочей памяти в ходе онтогенеза увеличиваются. В 6 лет у детей наблюдаются все компоненты структуры рабочей памяти, предложенной А. Baddeley (Baddeley, 2007). В дальнейшем каждый из этих компонентов динамично развивается на протяжении подросткового возраста. Тем не менее даже в 12 лет подростки хуже справляются с заданиями, требующими повышенного уровня контроля, по сравнению со взрослыми людьми (Белова, Малых, 2013). С возрастом увеличивается и скорость обработки информации, которая рассматривается в ряде исследований как один из компонентов пространственной рабочей памяти (Stefanelli, Alloway, 2020). Увеличение возможностей рабочей памяти в ходе онтогенеза может быть связано с процессами созревания тех областей мозга, которые связаны с рабочей памятью (например, префронтальная кора).

С возрастом у детей развивается способность не только удерживать информацию, но и эффективно манипулировать ею, что способствует успешному решению учебных задач, требующих анализа, координации и интеграции сложных данных (Cowan, 2020). В ходе онтогенеза наблюдается увеличение возможностей когнитивных функций: увеличивается объем рабочей памяти, совершенствуются навыки внимания и саморегуляции. Кроме того, дети начинают использовать более эффективные стратегии запоминания и обработки информации, такие как группировка данных или визуализация (Gathercole, Pickering, 2000). Старшие школьники демонстрируют более высокую когнитивную эффективность благодаря применению таких приемов, как образное кодирование и категоризация, что помогает им справляться с арифметическими операциями, требующими обработки последовательностей и пространственных манипуляций (Balhinez, Shaul, 2019).

Рост функциональных возможностей пространственной рабочей памяти с возрастом способствует более продуктивному усвоению учебного материала и, соответственно, улучшению академических результатов.

Однако возрастные изменения – не единственный фактор, влияющий на развитие когнитивных способностей учащихся. Половые различия также выступают фактором индивидуальных различий рабочей памяти. Исследования, посвященные половым различиям в структуре и функционировании пространственной рабочей памяти, показывают, что различия в объеме и эффективности ее использования проявляются уже на ранних этапах обучения и обуславливают развитие когнитивных навыков и академической успешности. Половые различия пространственной рабочей памяти оказывают влияние на связь когнитивных процессов и уровня образовательных достижений (Tikhomirova, Malykh, Lysenkova, Malykh, 2021). В целом у мальчиков наблюдаются преимущества в задачах, связанных с пространственными манипуляциями, включая ментальное вращение и геометрические операции, тогда как у девочек лучше результаты в задачах на запоминание расположения объектов. Девочки чаще используют последовательное запоминание и обработку текстовой информации, тогда как мальчики лучше осваивают пространственные концепции, что важно при решении математических и геометрических задач (Paz-Baruch, 2022). О различиях между мальчиками и девочками в пространственной рабочей памяти свидетельствуют и результаты метаанализов (Voyer, Postma, Brake, Imperato-McGinley, 2007; Voyer, Voyer, Saint-Aubin, 2017). Различия между мальчиками и девочками в обработке информации и обучении становятся более выраженными в подростковом возрасте, что может быть связано как с физиологическими, так и с социальными изменениями (Borgonovi, Ferrara, Maghnoij, 2018).

У мальчиков пространственная рабочая память теснее связана с математическими навыками, чем с языковыми, у девочек наблюдается противоположная тенденция (Eriksen, Olsen, Sigmundsson, 2023). Различия в корреляциях между пространственной рабочей памятью и математической успешностью у девочек и мальчиков могут свидетельствовать о разных когнитивных стратегиях, используемых при решении математических за-

дач. Для мальчиков в обучении математике рекомендуется делать акцент на развитие пространственных навыков, в то время как для девочек может быть эффективна междисциплинарная стратегия, включающая одновременно развитие фонологических и математических способностей.

Интересно, что результаты анализа заданий PISA показывают, что в странах с высоким уровнем гендерного равенства различия в математических результатах минимальны, тогда как в навыках чтения сохраняются более выраженные расхождения (Stoet, Geary, 2013).

Исследования свидетельствуют, что пространственная рабочая память демонстрирует устойчивую связь с математическими достижениями, поскольку ее функции обеспечивают кратковременное удержание и трансформацию пространственных данных, необходимых для выполнения сложных вычислений, анализа числовых закономерностей и решения геометрических задач (Allen, Higgins, Adams, 2019). Учащиеся с более высоким уровнем ее развития демонстрируют существенные преимущества в выполнении задач, требующих пространственного упорядочивания чисел, удержания последовательных операций и оперирования многомерными математическими структурами. Причем данная зависимость сохраняется на разных этапах онтогенеза, что свидетельствует о пролонгированном влиянии пространственной рабочей памяти на траекторию развития математических компетенций (Allen, Higgins, Adams, 2019).

Помимо непосредственного влияния на математические навыки, пространственная рабочая память выполняет роль медиатора в отношениях между моторными способностями и академической успеваемостью по математике (Suväoja et al., 2021). Дети с более высоким уровнем развития моторных функций показывают также лучшие результаты по параметрам пространственной рабочей памяти, что, в свою очередь, позитивно сказывается на их математических достижениях. Ряд исследований свидетельствует, что школьники с высоким объемом рабочей памяти обладают более высокими способностями к пространственному дивергентному мышлению, необходимому как для успешного обучения в школе и университете, так и для работы в высокотехнологичных областях (Oostveen-de Vink, Willemsen, Keijzer, Lazonder, 2023). Помимо этого, объем рабочей памяти положительно связан со способностью к когнитивной регуляции (т.е. способности оценивать и контролировать собственные когнитивные процессы), которая является важным предиктором высокой академической успешности (Forsberg, Adams, Cowan, 2021; Amzil, 2022).

Ограниченность ресурсов рабочей памяти снижает способность учащихся к устойчивому удержанию и обработке числовой информации, пространственному манипулированию данными и многозадачному выполнению вычислительных операций. У детей с пограничным интеллектуальным функционированием ограниченные когнитивные ресурсы рабочей памяти ассоциированы со значительными трудностями в освоении арифметических операций и формировании абстрактного числового мышления (Stefanelli, Alloway, 2020).

Цель настоящего исследования – анализ возрастных и половых особенностей пространственной рабочей памяти, а также ее взаимосвязи с успешностью по математике в младшем школьном возрасте.

Методы

Выборка. В исследовании принимали участие 993 младших школьника из общеобразовательных школ трех регионов РФ в возрасте от 8 до 10 лет. После удаления из выборки детей со случаями автоматического или случайного заполнения теста, а также временем выполнения теста менее 45 с, в итоговую выборку вошли 776 школьников, средний возраст – 9,8 лет, стандартное отклонение 0,8, среди них 411 мальчиков, 365 девочек.

Методика. В исследовании использовался тест Корси-блок, предназначенный для оценки зрительно-пространственной рабочей памяти. Тест представляет собой последовательное подсвечивание группы квадратов на экране, расположенных в случайном порядке. Участник должен воспроизвести подсвеченные последовательности в правильном порядке. Сложность теста возрастает с каждой последующей серией предъявлений: последовательности становятся длиннее, что требует повышенной концентрации и памяти. Испытания проводились онлайн, с предварительными инструкциями и пробным раундом. Обратная связь о правильности ответов не предоставлялась, чтобы исключить эффект обучения. Основные показатели включали количество правильных ответов, среднее время реакции и общую продолжительность выполнения теста. Результаты оценивали когнитивные способности участников.

Статистический анализ. Для анализа возрастных особенностей, половых различий и диапазона вариативности вычислены описательные статистики (средние значения и стандартные отклонения) показателей по тесту Корси-блок (количество правильных ответов; время, затраченное на прохождение всего теста; среднее время реакции на ответы).

Проанализированы половые и возрастные различия между группами школьников с помощью U-критерия Манна–Уитни и однофакторного дисперсионного анализа. Корреляционный анализ Пирсона был использован для оценки взаимосвязи между показателем выполнения теста Корси-блок и оценками по математике. Анализ проводился с помощью программного пакета Jamovi 2.3.28.

Результаты исследования

Было проведено вычисление описательных статистик отдельно для мальчиков и девочек в возрастных группах 8, 9 и 10 лет (табл. 1). Группа 8-летних составила 35 мальчиков и 43 девочки, 9-летних – 94 мальчика и 72 девочки, 10-летних – 282 мальчика и 250 девочек.

В исследовании анализировались показатели зрительно-пространственной рабочей памяти с использованием теста Корси-блок, а также их связь с оценками по математике за четверти и год.

Таблица 1

Описательные статистики показателей теста Корси-блок

Возраст (лет)	Пол	Количество правильных ответов (M ± SD)	Общее время выполнения теста (M ± SD)	Среднее время реакции (M ± SD)
8	1	3,03 ± 1,4	148 868 ± 55 040	9 846 ± 5 643
	2	2,19 ± 1,05	125 684 ± 43 024	10 533 ± 5 508
9	1	2,98 ± 1,61	142 701 ± 57 757	7 954 ± 3 227
	2	3,03 ± 1,42	145 628 ± 48 622	8 298 ± 2 949
10	1	3,36 ± 1,76	156 302 ± 58 773	7 130 ± 2 987
	2	3,06 ± 1,79	158 170 ± 79 660	8 526 ± 714

Примечание. 1 – мальчики, 2 – девочки

Согласно данным табл. 1, среднее время реакции на ответы у мальчиков меньше, чем у девочек. Мальчики показывают преимущество по количеству правильных ответов в 8 лет (3,04 у мальчиков и 2,19 у девочек) и 10 лет (3,36 у мальчиков и 3,06 у девочек). В 9 лет количество правильных ответов у мальчиков и девочек практически равно. В 8 лет девочки выполняют тест быстрее (125 684 мс), чем мальчики (148 868 мс), однако к 10 годам разница нивелируется: девочки (158 170 мс) начинают затрачивать больше времени на выполнение теста, чем мальчики (156 302 мс).

Количество правильных ответов у мальчиков и девочек увеличивается с возрастом. Среднее время реакции на задания снижается с возрастом у обеих групп. Например, у мальчиков оно уменьшается с 9 846 мс в 8 лет до 7 130 мс в 10 лет. У девочек наблюдается аналогичная динамика: с 10 533 мс в 8 лет до 8 526 мс в 10 лет.

Возрастное развитие зрительно-пространственной рабочей памяти проявляется в увеличении количества правильных ответов и снижении среднего времени реакции. Эти изменения указывают на улучшение способности удерживать и воспроизводить более сложные последовательности, что связано с возрастным ростом емкости рабочей памяти, совершенствованием стратегий ее использования и укреплением нейронных связей.

Снижение среднего времени реакции с возрастом отражает повышение когнитивной эффективности. Дети 10 лет быстрее обрабатывают зрительно-пространственную информацию и оперативнее реагируют на стимулы по сравнению с 8-летними. Эти результаты подтверждают прогрессивное развитие когнитивных способностей, включая улучшение скорости обработки информации и эффективности использования рабочей памяти.

С возрастом общее время выполнения теста увеличивается, что может быть связано с более высокими результатами старших детей, позволяющими им решать большее количество последовательностей в условиях возрастающей сложности задачи.

Половые различия. Результаты выполнения теста Корси-блок школьниками были проанализированы с использованием критерия Ливиня для проверки равенства дисперсий. Значение критерия Ливиня оказалось статистически значимым ($p < 0,05$), что свидетельствует о нарушении предпо-

ложения о равенстве дисперсий. Поэтому для анализа половых различий применялся непараметрический U-критерий Манна–Уитни (табл. 2).

Таблица 2

Результаты сравнения средних в группах мальчиков и девочек по показателям теста Корси-блок

Показатели теста Корси-блок	U-критерий Манна–Уитни	p
Количество правильных ответов	96 794	0,035
Общее время теста	104 245	0,823
Среднее время ответа	92 775	0,002

Анализ данных (табл. 2) показал статистически значимые различия по двум из трех показателей. Мальчики демонстрируют большее количество правильных ответов ($p < 0,05$), что указывает на их более высокую производительность в зрительно-пространственных задачах. Также мальчики быстрее реагируют на задания, о чем свидетельствует значимое снижение среднего времени реакции ($p < 0,01$). Однако различий по общему времени выполнения теста не выявлено ($p = 0,823$), что говорит о схожем общем времени работы у обеих групп. На рис. 1 представлены различия между мальчиками и девочками.

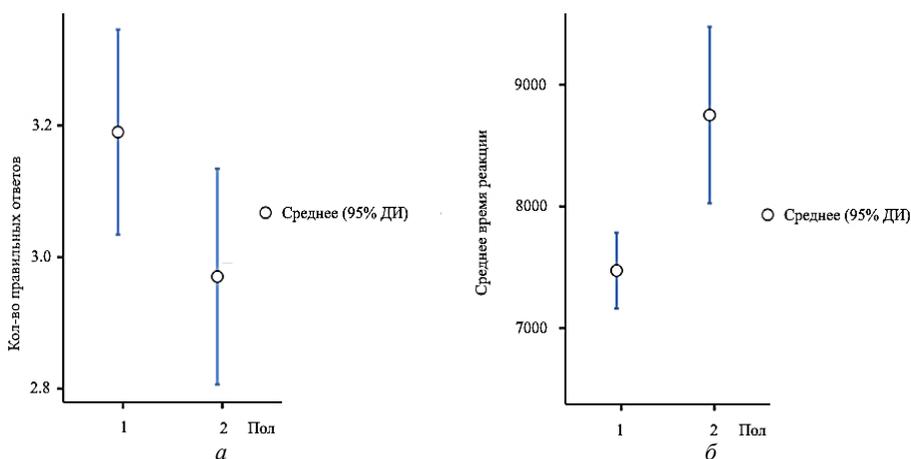


Рис. 1. Количество правильных ответов (а) и среднее время реакции (б) у мальчиков (1) и девочек (2)

Из рис. 1, а видно, что мальчики дали больше правильных ответов, чем девочки. Кроме того, мальчики также продемонстрировали меньшее среднее время реакции по сравнению с девочками (см. рис. 1, б).

Однофакторный дисперсионный анализ был использован для оценки возрастных различий по показателям теста Корси-блок. Результаты анализа представлены в табл. 3.

Согласно данным табл. 3, результаты однофакторного дисперсионного анализа демонстрируют статистически значимые различия между возраст-

ными группами по всем исследуемым показателям теста Корси-блок. Количество правильных ответов увеличивается с возрастом, что свидетельствует о развитии зрительно-пространственной рабочей памяти (рис. 2, а). Одновременно общее время выполнения теста также возрастает (рис. 2, б), что объясняется способностью старших детей решать более сложные последовательности. При этом среднее время реакции на задания сокращается с возрастом (рис. 3), указывая на повышение когнитивной эффективности и скорости обработки информации у старших школьников.

Таблица 3

**Возрастные различия в показателях теста Корси-блок
(результаты однофакторного дисперсионного анализа)**

Показатели теста Корси-блок	F	df1	df2	p
Количество правильных ответов	5,45	3	261	≤ 0,001
Общее время теста	6,93	3	259	≤ 0,001
Среднее время ответа	4,4	3	245	≤ 0,005

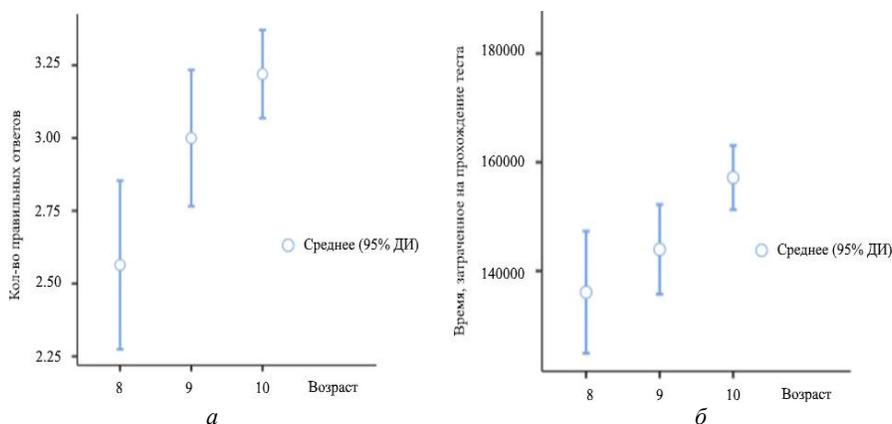


Рис. 2. Различия в количестве правильных ответов (а) и в общем времени выполнения теста (б) среди 8-, 9- и 10-летних школьников

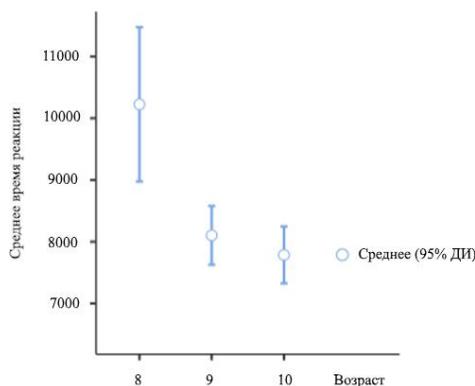


Рис. 3. Различия в среднем времени реакции на задания 8-, 9- и 10-летних школьников

Анализ взаимосвязей оценок по математике и зрительно-пространственной рабочей памяти

Для корреляционного анализа использовались оценки по четвертям (с 1-й по 4-ю) и годовая оценка по математике, которые были прокоррелированы с количеством правильных ответов в тесте Корси-блок. Коэффициенты корреляции находятся в диапазоне от 0,194 до 0,223, что указывает на слабую, но устойчивую взаимосвязь. Это означает, что учащиеся, показавшие более высокие результаты в тесте Корси-блок, как правило, имеют более высокие оценки по математике (табл. 4).

Таблица 4

Корреляционные связи между количеством правильных ответов в тесте Корси-блок и оценками по математике (по четвертям и за год)

Показатели	Количество правильных ответов в тесте «Корси-блок»
Оценка по математике (1-я четверть)	0,194***
Оценка по математике (2-я четверть)	0,202***
Оценка по математике (3-я четверть)	0,223***
Оценка по математике (4-я четверть)	0,199***
Оценка по математике (годовая)	0,205***

Примечание. *** $p \leq 0,001$

Значение $p \leq 0,001$ подтверждает высокую статистическую значимость обнаруженных связей, исключая вероятность их случайного характера.

Анализ возрастных особенностей пространственной рабочей памяти выявил закономерное увеличение числа правильных ответов в тесте на рабочую память и сокращение времени реакции с возрастом. Эти данные подтверждают гипотезу о прогрессивном развитии когнитивных механизмов, обеспечивающих удержание и обработку пространственной информации (Pagulayan, Busch, Medina, Bartok, Krikorian, 2006; Baddeley, 2007). Возрастная динамика пространственной рабочей памяти свидетельствует о постепенном расширении ее емкости и повышении эффективности манипуляции зрительно-пространственными данными. Этот процесс обусловлен как созреванием нейрокогнитивных структур, так и накоплением учебного опыта, способствующего оптимизации стратегий обработки информации и повышению когнитивной гибкости.

Кроме того, зафиксировано увеличение общего времени выполнения теста с возрастом, что объясняется повышением когнитивной нагрузки при необходимости удержания и воспроизведения более сложных последовательностей стимулов (до 9 элементов). У детей старших возрастных групп отмечается бóльшая устойчивость к нагрузке, это проявляется в способности удерживать и воспроизводить более протяженные последовательности, увеличивая тем самым продолжительность тестирования. Эти данные согласуются с результатами исследований возрастной динамики пространственной рабочей памяти и нормативных показателей теста Корси-блок (Nichelli, Vulgheroni, Ri, 2001; Pagulayan et al., 2006).

Учитывая, что зрительно-пространственная рабочая память активно участвует в когнитивных процессах, связанных с математическими вычислениями, ее возрастное развитие может положительно влиять на формирование математических компетенций. Оно способствует улучшению математических навыков, таких как количественный анализ, пространственное мышление, логическое рассуждение и многозадачность. Развитие этой памяти способствует формированию компетенций, необходимых для решения сложных математических задач, включая многозначные вычисления, геометрическое моделирование, анализ числовых последовательностей и работу с алгебраическими выражениями.

Полученные в настоящей работе результаты полностью соответствуют данным об изменении характера взаимосвязи между рабочей памятью и математической успешностью в зависимости от возрастного этапа развития учащихся. По мере взросления наблюдается прогрессивное увеличение емкости и эффективности пространственной рабочей памяти, что выражается в улучшении способности удерживать и оперировать более сложной информацией, необходимой для успешного выполнения математических задач. Школьники постепенно переходят к более эффективным стратегиям обработки информации, таким как группировка и визуализация данных, что позволяет снизить когнитивную нагрузку на рабочую память и повышает успешность в математике (Alloway, Alloway, 2010; Cragg, Gilmore, 2014). Лонгитюдные исследования подтверждают, что с возрастом ведущие когнитивные факторы, определяющие успех в математике, изменяются: роль базовых исполнительных функций, включая рабочую память, постепенно уступает место более сложным когнитивным механизмам (Geary, 2011), таким как применение сформированных схем решения задач и визуализация числовых данных (Cragg, Gilmore, 2014). С увеличением образовательного уровня учащиеся развивают навыки, позволяющие эффективно компенсировать ограничения рабочей памяти за счет стратегического применения вспомогательных когнитивных ресурсов, что подтверждается возрастными изменениями вклада рабочей памяти в математическую успеваемость (Friso-van den Bos, van der Ven, Kroesbergen, van Luit, 2013).

Результаты исследования показали, что у мальчиков наблюдается преимущество в тестах на пространственную рабочую память, что согласуется с результатами предыдущих исследований, свидетельствующих о их более высокой эффективности в задачах, требующих ментального вращения, пространственной ориентации и запоминания последовательностей объектов (Orsini, 1994; Voyer, Voyer, Saint-Aubin, 2017; Eriksen, Olsen, Sigmundsson, 2023). Преимущество мальчиков в таких задачах может быть связано с особенностями их когнитивного профиля, предполагающего использование стратегий, основанных на обработке пространственной информации (Paz-Varuch, 2022). В то же время у девочек, как правило, наблюдаются более высокие результаты в задачах, требующих последовательного анализа и вербальной репрезентации информации, что соответствует данным о гендерных различиях в когнитивных стратегиях обучения.

Половые различия в пространственной рабочей памяти могут оказывать влияние на академическую успешность учащихся, особенно в области математики. Так, исследования показывают, что более высокие показатели пространственной рабочей памяти у мальчиков могут быть связаны с более высокими результатами в математике, особенно в задачах, требующих оперирования абстрактными числовыми представлениями (Szűcs et al., 2014; Stefanelli & Alloway, 2020; Zhang, Tolmie, Gordon, 2022). Масштабное международное исследование с участием 1,5 млн выпускников школ из 75 стран подтвердило устойчивое преимущество мальчиков в освоении математических дисциплин (Stoet, Geary, 2013).

Важно учитывать, что различия в академической успешности формируются под влиянием не только когнитивных факторов, но и социально-культурных условий и образовательной среды. Стереотипные представления о предрасположенности мальчиков к точным наукам, а девочек – к гуманитарным дисциплинам, могут оказывать влияние на учебные стратегии, мотивацию и самооффективность учащихся (Stoet, Geary, 2013; Reilly, Neumann, Andrews, 2019). В странах, где различия в математических результатах между мальчиками и девочками выражены сильнее, фиксируются более высокие результаты по чтению у девочек, что подчеркивает сложное взаимодействие когнитивных, культурных и образовательных факторов (Eble, Hu, 2019). Эти данные свидетельствуют, что половые различия в академической успешности являются результатом комплексного влияния когнитивных способностей, образовательных стратегий и социальных ожиданий.

Корреляционный анализ продемонстрировал статистически значимую, но умеренную взаимосвязь между пространственной рабочей памятью и математической успеваемостью, что соответствует ряду исследований, подтверждающих роль этой когнитивной функции в освоении математических навыков (Szűcs et al., 2014; Stefanelli, Alloway, 2020). В частности, пространственная рабочая память необходима для удержания и преобразования числовых представлений, анализа геометрических структур и решения многозадачных вычислительных операций (Alloway, Alloway, 2010). Ее дефицит может существенно ограничивать возможности учащихся в обработке абстрактных числовых отношений, а также в выполнении операций, требующих многозадачности и пространственного манипулирования объектами (Reuhkala, 2001). Дети с ограниченными ресурсами рабочей памяти испытывают трудности в понимании сложных математических концепций, что негативно сказывается на их учебной мотивации и успешности.

Кроме того, исследования подтверждают, что пространственная рабочая память тесно связана с навыками самоконтроля и исполнительных функций, играя важную роль в способности учащихся к планированию, распределению внимания и когнитивной гибкости. Эти аспекты особенно важны для решения многоэтапных математических задач, требующих удержания нескольких переменных в рабочей памяти одновременно (Diamond, 2013). Таким образом, меньшие ресурсы пространственной рабочей памяти

могут негативно сказываться не только на математической успешности, но и на общей способности к решению сложных когнитивных задач в академическом контексте.

Согласно исследованиям, тренировки рабочей памяти оказывают положительное влияние на когнитивные способности и академическую успеваемость. Например, программы когнитивного тренинга, направленные на развитие пространственной рабочей памяти, приводят к улучшению результатов в математике и смежных дисциплинах (Holmes, Gathercole, Dunning, 2009). Внедрение подобных методов в образовательный процесс может стать эффективной стратегией поддержки учащихся, испытывающих трудности с математикой, а также сократить разрыв в успеваемости между учениками с разными когнитивными возможностями.

Заключение

Исследование выявило значимые возрастные и половые различия в пространственной рабочей памяти младших школьников. С возрастом увеличивается ее емкость, сокращается время реакции и возрастает способность к запоминанию сложных последовательностей. Эти изменения свидетельствуют о формировании стратегий когнитивной регуляции, позволяющих эффективно использовать ограниченные ресурсы рабочей памяти в условиях возрастающей сложности учебных задач. Возрастная динамика также связана с созреванием нейрокогнитивных структур, таких как префронтальная кора, и накоплением опыта, способствующего формированию оптимальных стратегий обработки информации (например, визуализации и группировки данных). Вместе с тем возрастные изменения рабочей памяти сопровождаются повышением когнитивной гибкости, необходимой для адаптации к более сложным учебным задачам и ситуациям, требующим одновременного удержания и обработки нескольких видов информации.

Результаты показывают, что пространственная рабочая память связана с успеваемостью по математике. Несмотря на умеренную силу корреляции, статистическая значимость подтверждает ее вклад в освоение математических дисциплин, требующих манипулирования абстрактными и пространственными концепциями. Ограниченные ресурсы рабочей памяти могут затруднять обработку числовой информации, что требует разработки методов когнитивной поддержки учащихся с низким уровнем данной функции. Важно учитывать индивидуальные различия в объеме рабочей памяти, поскольку несоответствие сложности заданий когнитивным возможностям учащихся может негативно сказаться на мотивации и привести к снижению их учебных результатов и общей самооценки.

Кроме того, мальчики и девочки демонстрируют различные стратегии использования пространственной рабочей памяти. Мальчики чаще склонны к пространственным и визуальным стратегиям обработки информации, в то время как девочки чаще используют вербальные и последовательные подходы. Эти половые различия требуют дифференцированного подхода

к проектированию образовательных программ и заданий, направленных на развитие рабочей памяти и связанных с ней когнитивных функций.

Полученные данные указывают на целесообразность применения специальных когнитивных тренировок, визуализационных методов при изучении математических понятий и адаптивных подходов, учитывающих индивидуальные когнитивные особенности учащихся. Такие методы могут способствовать повышению математической успешности, особенно у детей с низким уровнем рабочей памяти. Развитие пространственной рабочей памяти также способно оказывать долгосрочное положительное влияние на решение многозадачных и пространственно-логических задач, важных для дальнейшего освоения наукоемких дисциплин.

Выводы подчеркивают необходимость учета возрастных и половых особенностей когнитивного развития при проектировании образовательных программ. Перспективные направления дальнейших исследований включают разработку эффективных методик оптимизации и тренировки пространственной рабочей памяти, анализ их долгосрочного влияния на академические успехи учащихся и изучение связи рабочей памяти с другими когнитивными процессами, такими как внимание, самоконтроль и когнитивная гибкость. Такие исследования помогут сформировать комплексные образовательные подходы, ориентированные на поддержку и развитие школьников с различными когнитивными возможностями, что является актуальной задачей современного образования.

Литература

Белова, А. П., Малых, С. Б. (2013). Природа индивидуальных различий рабочей памяти. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 6(3), 54–64.

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

Поступила в редакцию 21.03.2025 г.; принята 18.04.2025 г.

Персиянцева Светлана Владимировна – старший научный сотрудник лаборатории возрастной психогенетики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, кандидат психологических наук.

E-mail: perssvetlana@yandex.ru

Маракшина Юлия Александровна – научный сотрудник лаборатории возрастной психогенетики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, кандидат психологических наук.

E-mail: retalika@yandex.ru

Исмагуллина Виктория Игоревна – ведущий научный сотрудник лаборатории возрастной психогенетики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, кандидат психологических наук.

E-mail: victoria2686@gmail.com

Самерханова Эльвира Камильевна – заведующая кафедрой прикладной информатики и информационных технологий в образовании Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, профессор, доктор педагогических наук.

E-mail: samerkhanovaek@gmail.com

Малых Сергей Борисович – заведующий лабораторией возрастной психогенетики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, академик РАО, доктор психологических наук.
E-mail: malykhsb@mail.ru

For citation: Persiyantseva, S. V., Marakshina, Yu. A., Ismatullina, V. I., Samerkhanova, E. K., Malykh, S. B. (2025). Spatial Working Memory in Primary School Children: Age-Related Characteristics and Relationship with Mathematical Achievement. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 97, 70–86. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/97/5

Spatial Working Memory in Primary School Children: Age-Related Characteristics and Relationship with Mathematical Achievement

**S.V. Persiyantseva¹, Yu.A. Marakshina¹, V.I. Ismatullina¹,
E.K. Samerkhanova², S.B. Malykh¹**

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

² Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 1, Ulyanova Str., Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation

Abstract

Introduction. Spatial working memory supports the storage and processing of numerical and geometric information, influencing the success in mathematical learning. Its characteristics change with age, and gender differences are reflected in problem-solving strategies, impacting the academic performance of primary school children.

Goals & objectives. The study aims to analyze differences in spatial working memory in primary school children depending on age and gender and to examine its relationship with mathematical achievement.

Materials and methods. The study involved 776 primary school students (47.04% girls) ages 8 to 10 from three regions of the Russian Federation. Spatial working memory was assessed using the Corsi Block Test, while mathematics achievement was evaluated based on school grades. Data were analyzed using the Mann-Whitney U-test, one-way ANOVA, and Pearson correlation analysis in Jamovi 2.3.28.

Results. The study revealed a consistent improvement in spatial working memory with age, which is expressed in an increase in the number of correct answers and a decrease in the average reaction time to tasks. Gender differences were manifested to the advantage of boys in the number of correct answers and the speed of completing tasks, while the total test completion time did not demonstrate significant differences between the groups. Correlation analysis showed a weak but statistically significant relationship between the results of the Corsi Block test and academic performance in mathematics. These data confirm the importance of cognitive mechanisms, such as spatial working memory, in the formation of academic skills.

Conclusion. The identified age and gender differences in spatial working memory in primary school children reflect its quantitative changes, expressed in the dynamics of the accuracy and speed of completing tasks. The results emphasize the importance of spatial working memory as one of the important cognitive factors of mathematical success and substantiate the need to develop educational strategies that take into account the age and gender characteristics of the cognitive functioning of primary school children.

Keywords: working memory; spatial working memory; age-related characteristics; gender differences; academic achievement; cognitive processes

References

- Allen, K., Higgins, S., & Adams, J. (2019). The relationship between visuospatial working memory and mathematical performance in school-aged children: a Systematic review. *Educational Psychology Review*, 31(2), 509–531. doi: 10.1007/s10648-019-09470-8
- Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(1), 20–29. doi: 10.1016/j.jecp.2009.11.003
- Amzil, A. (2022). Working memory capacity, cognitive regulation, and their relationship to academic achievement in university students. *Journal of Education and Learning*, 11(6), 133. doi: 10.5539/jel.v11n6p133
- Baddeley, A. D. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780198528012.001.0001
- Balhinez, R., & Shaul, S. (2019). The relationship between reading fluency and arithmetic fact fluency and their shared cognitive skills: A developmental perspective. *Frontiers in Psychology*, 10, 1281. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01281
- Belova, A. P., & Malykh, S. B. (2013). Priroda individual'nykh razlichiy rabochey pamyati [Nature of individual differences working memory]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*, 6(3), 54–64.
- Borgonovi, F., Ferrara, A., & Maghnouj, S. (2018). The gender gap in educational outcomes in Norway. *OECD Education Working Papers*, 183, 8–109. doi: 10.1787/f8ef1489-en
- Cowan N. (2020) Why and how to study working memory development. *L'Année Psychologique*, 120(2), 135. doi: 10.3917/anpsy1.202.0135
- Cragg, L., & Gilmore, C. (2014). Skills underlying mathematics: The role of executive function in the development of mathematics proficiency. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(2), 63–68. doi: 10.1016/j.tine.2013.12.001
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Eble, A., & Hu, F. (2019). How important are beliefs about gender differences in math ability? Transmission across generations and impacts on child outcomes. *EdWorkingPaper*, 19-67. Annenberg Institute at Brown University. doi: 10.26300/8txd-ed83
- Eriksen, A. D., Olsen, A., & Sigmundsson, H. (2023). Exploring the relationships between visuospatial working memory, math, letter-sound knowledge, motor competence, and gender in first grade children: A correlational study. *Frontiers in Psychology*, 13, 981915. doi: 10.3389/fpsyg.2022.981915
- Forsberg, A., Adams, J., & Cowan, N. (2021). Chapter one - The role of working memory in long-term learning: implications for childhood development. *Psychology of Learning and Motivation*, 74, 1–45. doi: 10.1016/bs.plm.2021.02.001
- Friso-van den Bos, I., van der Ven, S. H., Kroesbergen, E. H., & van Luit, J. E. (2013). Working memory and mathematics in primary school children: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 10, 29–44. doi: 10.1016/j.edurev.2013.05.003
- Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2000). Working memory deficits in children with low achievements in the national curriculum at 7 years of age. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 177–194. doi: 10.1348/000709900158047
- Geary, D. C. (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 47(6), 1539–1552. doi: 10.1037/a0025510
- Holmes, J., Gathercole, S. E., & Dunning, D. L. (2009). Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. *Developmental Science*, 12(4), F9–15. doi: 10.1111/j.1467-7687.2009.00848.x
- Kane, M. J., Conway, A. R., Hambrick, D. Z., & Engle, R. W. (2007). Variation in working memory capacity as variation in executive attention and control. In A. R. Conway, C. Jarrold, M. J. Kane, A. Miyake, & J. N. Towse (Eds.), *Variation from inter- and intra-*

- individual differences* (pp. 21–48). Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195168648.003.0002
- Nichelli, F., Bulgheroni, S., & Riva, D. (2001). Developmental patterns of verbal and visuospatial spans. *Neurological Sciences, 22*, 377–384. doi: 10.1007/s100720100068
- Oostveen-de Vink, I. C., Willemsen, R. H., Keijzer, R., & Lazonder, A. W. (2023). Supporting creative problem solving in primary geometry education. *Thinking Skills and Creativity, 48*(1), 101307. doi: 10.1016/j.tsc.2023.101307
- Orsini, A. (1994). Corsi's block-tapping test: Standardization and concurrent validity with WISC-R for children aged 11 to 16. *Perceptual and Motor Skills, 79*(3, Suppl.), 1547–1554. doi: 10.2466/pms.1994.79.3f.1547
- Pagulayan, K. F., Busch, R. M., Medina, K. L., Bartok, J. A., & Krikorian, R. (2006). Developmental normative data for the Corsi block-tapping task. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 28*(6), 1043–1052. doi: 10.1080/13803390500350977
- Paz-Baruch, N. (2022). The role of gender and cognitive mechanisms in mathematical and reading performance. *Educational Studies, 50*(1), 1–18. doi: 10.1080/03055698.2022.2091406
- Purpura, D. J., & Schmitt, S. A. (2019). Cross-domain development of early academic and cognitive skills. *Early Childhood Research Quarterly, 46*, 1–4. doi: 10.1016/J.ECRESQ.2018.10.009
- Reilly, D., Neumann, D. L., & Andrews, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist, 74*(4), 445–458. doi: 10.1037/amp0000356
- Reuhkala, M. (2001). Mathematical skills in relation to visuo-spatial abilities and working memory in children. *Educational Psychology, 21*(4), 387–399. doi: 10.1080/01443410120090786
- Stefanelli, S., & Alloway, T. P. (2020). Mathematical skills and working memory profile of children with borderline intellectual functioning. *Journal of Intellectual Disabilities, 24*(3), 358–366. doi: 10.1177/1744629518821251
- Stoet, G., & Geary, D. C. (2013). Sex differences in mathematics and reading achievement are inversely related: within- and across-nation assessment of 10 years of PISA data. *PLoS One, 8*, 57988. doi: 10.1371/journal.pone.0057988
- Syväoja, H. J., Kankaanpää, A., Hakonen, H., Inkinen, V., Kulmala, J., Joensuu, L., Räsänen, P., Hillman C. H., & Tammelin T. H. (2021). How physical activity, fitness, and motor skills contribute to math performance: Working memory as a mediating factor. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 31*(12), 2310–2321. doi: 10.1111/SMS.14049
- Szűcs, D., Devine, A., Soltesz, F., Nobes, A., & Gabriel, F. (2014). Cognitive components of a mathematical processing network in 9-year-old children. *Developmental Science, 17*(4), 506–524. doi: 10.1111/desc.12144
- Tikhomirova, T., Malykh, A., Lysenkova, I. A., & Malykh, S. (2021). Cross-cultural analysis of models of the relationship between the cognitive abilities and academic achievement in primary school education. *Psychology in Russia: State of the Art, 14*(4), 94–110. doi: 10.11621/pir.2021.0407
- Voyer, D., Postma, A., Brake, B., & Imperato-McGinley, J. (2007). Gender differences in object location memory: a meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review, 14*(1), 23–38. doi: 10.3758/BF03194024
- Voyer, D., Voyer, S. D., & Saint-Aubin, J. (2017). Sex differences in visual-spatial working memory: a meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review, 24*(2), 307–334. doi: 10.3758/s13423-016-1085-7
- Zhang, Y., Tolmie, A., & Gordon, R. (2022). The relationship between working memory and arithmetic in primary school children: A meta-analysis. *Brain Sciences, 13*(1), 22. doi: 10.3390/brainsci13010022

Svetlana V. Persiyantseva – Senior Researcher, Head of Behavior Genetics Laboratory, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches, Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: perssvetlana@yandex.ru

Yulia A. Marakshina – Researcher, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches, Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: retalika@yandex.ru

Victoria I. Ismatullina – Leading Researcher, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches, Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: victoria2686@gmail.com

Elvira K. Samerkhanova – Head of the Department of Applied Informatics and Information Technologies in Education, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Professor, D. Sc. (Pedagog.).

E-mail: samerkhanovaek@gmail.com

Sergey B. Malykh – Head of Behavior Genetics Laboratory, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches, Academician of the Russian Academy of Education, Professor, D. Sc. (Psychol.).

E-mail: malykhsb@mail.ru

УДК 159.94

ТЕМПОРАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ВЫБОРУ СПОСОБА РЕШЕНИЯ СЕНСОМОТОРНЫХ ЗАДАЧ¹

Е.В. Бредун¹, Е.В. Еремина¹, М.А. Подойнищина¹, Е.С. Тетерина²

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

² Сибирский университет потребительской кооперации, Россия, 630087, Новосибирск, пр. Карла Маркса, 26

Резюме

Введение. Цель настоящего исследования – анализ темпоральной готовности младших школьников к выбору способа решения сенсомоторных задач. Рассматривается проблема «готовности» как психологического феномена, а также осуществляется анализ особого вида психологической готовности к деятельности – «темпоральной готовности». В качестве составных компонентов темпоральной готовности выделяются операционные, мотивационно-смысловые и хронотопические компоненты. Использование объяснительного потенциала системной антропологической психологии позволило выделить и определить значимые характеристики «темпоральной готовности».

Материалы и методы. Исследование проводилось с использованием следующих диагностических методов: экспериментальная задача «Чувство длительности времени»; качественный опросный метод «Понимание времени» для оценки понимания и значимости фактора времени; семантический дифференциал «Оценка времени» для описания семантической модальности восприятия времени; классическая головоломка «Ханойская башня»; специально разработанное диагностико-развивающее устройство; опросник, разработанный для родителей с целью фиксации паттернов реагирования детей младшего школьного возраста при столкновении с новой ситуацией.

Результаты. В результате теоретического анализа и проведенного экспериментального исследования каждый из выделенных компонентов темпоральной готовности удалось конкретизировать через ряд характеристик (на примере наиболее показательных типологических проявлений соответствующей темпоральной готовности), позволяющих рассмотреть отличные друг от друга реакции на представленные задачи и оценить готовность к выполнению действия. Своеобразие характеристик темпоральной готовности и ее компонентов достаточно отражает направленность когнитивного поведения младших школьников, проявляющуюся в понимании задачи или отказе от нее, целеустремленности при решении (даже при отсутствии готового ответа), опоре на личный опыт или пассивности, а также в разнообразии эмоциональных реакций, отражающих адаптацию или инертность действий.

Ключевые слова: готовность; темпоральная готовность; решение задач; сенсомоторные задачи; младший школьный возраст; восприятие времени; мотивация; системная антропологическая психология; когнитивно-ноэтический потенциал

¹ Результаты получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России, проект № FSWM-2025-0003.

Введение

Проблема готовности как психологического феномена, а также его содержание являются предметом исследований многих отечественных психологов (Левитов, 1964; Крутецкий, 1972; Дьяченко, Кандыбович, 1976; Асмолов, 1979; Дьяченко, Кандыбович, Пономаренко, 1985; Деркач, Кузнецов, 1993; Мясищев, 1995; Узнадзе, 2001; Столяренко, 2002; Жукова, 2012; Краснорядцева, 2012; Галажинский, Ключко, Краснорядцева, Агеева, 2013; Божович, 2017). В рамках этих исследований получены обоснования разных фокусов представлений о психологическом содержании феномена «готовности к деятельности»:

– «целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение» (Дьяченко, Кандыбович, 1976, с. 4);

– психическое состояние, характеризующееся мобилизацией ресурсов субъекта труда на выполнение деятельности (Дружинин, 2001; Захаревская, 2018).

Согласно концепции А.А. Деркача и Н.В. Кузнецова (1993), структура готовности к деятельности представлена мотивационно-ценностным, когнитивным, эмоционально-волевым компонентами. Первый компонент определяет вектор направленности личности по отношению к деятельности и включает в себя систему мотивов, обуславливающих ее реализацию. Он является критически важным фактором, детерминирующим успешность обучения и профессиональной деятельности, поскольку способствует формированию позитивного отношения к выбранной сфере.

Когнитивный компонент аккумулирует знания об условиях, необходимых для эффективного осуществления деятельности, а также операциональные умения и навыки, обеспечивающие ее практическую реализацию. Он отражает познавательный потенциал субъекта, включая способность к ассимиляции учебно-информационного материала и наличие релевантного фонда знаний.

Эмоционально-волевой компонент фокусируется на развитии навыков самоконтроля и саморегуляции, акцентирует значимость личностного отношения и индивидуального подхода к решению проблем, возникающих в процессе профессиональной деятельности. Включает в себя способность к управлению эмоциональными реакциями в стрессовых ситуациях, а также умение принимать обоснованные решения и последовательно действовать в соответствии с ними.

Важным компонентом психологической готовности является также личностная готовность, характеризующаяся мотивацией к обучению и познавательным интересом, что обеспечивает вовлеченность учащегося в учебный процесс (Лебедева, 2004). Для прогнозирования успешности в школе необходимо учитывать интеллектуальную готовность, отражающую уровень развития высших психических функций и потенциал к обучению.

Интеллектуальная готовность является предиктором успешности не только в учебной деятельности, но и в освоении других видов деятельности (Лебедева, 2004).

Взаимосвязь интеллектуальной и операциональной подструктур готовности школьника к учению, обусловленная его личностной ориентацией, является ключевым фактором успешного преодоления проблем, возникающих в этих подструктурах, и достижения соответствия требованиям образовательного процесса посредством соотнесения личных возможностей с предъявляемыми требованиями. «Всякая деятельность человека исходит от него как личности, ее исходных мотивов и конечных целей, которые являются мотивами и целями личности», – считает С.Л. Рубинштейн (2002).

Согласно Ю.М. Забродину (1997), операциональная готовность представляет собой аспект, детерминированный организацией и направлением профессиональной деятельности субъекта.

Временные аспекты как качества готовности были рассмотрены с точки зрения мобилизации и работоспособности в работах Н.Д. Левитова (1964), Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкина (1969), М.И. Дьяченко и Л.В. Кандыбовича (1976), А.А. Ухтомского (1978), Д.Н. Узнадзе (2001) и др. В работах А.А. Ухтомского (1978) встречается понятие «оперативного покоя» – состояния покоя, в котором прослеживается активная готовность к решению определенных задач. Это временное состояние преддеятельности, описывающее мобилизационную готовность. Более детально временной компонент такого состояния в дальнейшем описывался в работах А.К. Болотовой (2006) и В.С. Мухиной (2007), а именно, как эмоциональный и мотивационные компоненты состояния готовности трансформируют восприятие длительности. В рамках теории установки Д.Н. Узнадзе (2001) готовность можно трактовать как состояние, когда человек внутренне настроен к выполнению определенной деятельности в будущем. Временной характер готовности проявляется в динамичном характере установки: она возникает, когда ситуация требует ее активности, и исчезает после достижения цели, что обусловлено изменениями внешней среды и внутренних потребностей человека. Н.Д. Левитов (1964) описывает состояние готовности как временные характеристики психики, описывая общую, длительную готовность и предстартовое состояние как временную готовность с различной валентностью, которую определяют мотивационные стимулы, повышающие или понижающие готовность. Также автор говорит о том, как временные состояния человека трансформируются в устойчивые черты личности, связывая их с волевыми процессами. Временной характер готовности к действию описывается как состояние, которое имеет определенную протяженность. Л.С. Несарсян и В.Н. Пушкин (1969) в своих работах определяют готовность как психическое состояние «бдительности», т.е. постоянную готовность к выполнению деятельности. Временной аспект прослеживается в скоростных характеристиках готовности к активному действию. В работах М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович (1976) наиболее четко описаны временные характеристики готовности как способности индивида к деятель-

ности в актуальном времени, на основе чего выделено три вида готовности: заблаговременная, временная и ситуативная. В описанных исследованиях временной характер готовности отражен компонентами операционной готовности и описанием длительности этого состояния.

Темпоральный аспект готовности можно рассмотреть через работы таких авторов, как Е.И. Головаха (2000), К.А. Абульханова и Т.Н. Березина (2001), М.Б. Маринов (2008), Т.Н. Березина (2019) и др., чьи исследования посвящены темпоральным стратегиям поведения. Согласно их выводам, центрация на прошлом, настоящем или будущем описывает направленность и стратегии поведения человека. Эти стратегии связаны с особенностями индивидуального отношения к времени и формированием жизненной перспективы. К.А. Абульханова и Т.Н. Березина пишут о том, что переживание времени без способности к его организации является практически бессмысленным, поскольку подлинным субъектом жизни является тот, кто устремлен к самореализации. К.А. Абульханова вводит понятие своевременности как способа синхронизации внешних темпоральных условий ситуации и собственных возможностей человека. Жизненная перспектива наполнена ожиданиями, целями и смыслами и имеет регуляторную функцию, что в рамках концепции САП (системная антропологическая психология) можно описать как смысловые и мотивационные аспекты готовности жизнеосуществления.

Таким образом, приведенный теоретический анализ позволяет подтвердить актуальность изучения психологической готовности, поскольку она выступает важным компонентом эффективности деятельности и самоорганизации. Кроме того, объяснительный потенциал САП раскрывает возможность уточнения и описания параметров темпоральной готовности.

Концептуальное обоснование исследования

Важной, с нашей точки зрения, является возможность использовать разработанную томскими учеными модель когнитивно-ноэтического потенциала человека, отражающую 4 уровня когнитивных образований (ценностно-смысловой, концептуально-целевой, конструктивных решений и символической выразительности) и позволяющую описывать динамические характеристики психосематического поля мышления, фиксируя смысловые компоненты готовности к деятельности (Баланев, Кабрин, Лукьянов, Краснорядцева, Щеглова, Бредун, 2022; Кабрин, 2024; Баланев, Кабрин, Краснорядцева, 2024). Модель определяет алгоритм описания индивидуальной стратегии деятельности личности, где темпоральный компонент может проявляться в индивидуальном подходе к решению задачи, применяемом для перевода исходных данных в конечный результат на основе представлений о собственных возможностях и целей. Здесь темпоральная синхронность и асинхронность готовности выступают как способы сопричастности человека к действию в нелинейной динамике времени.

Таким образом, использование объяснительного потенциала системной антропологической психологии позволило выделить особый вид психологической готовности к деятельности (в том числе и познавательной) и определить ее значимые характеристики:

– темпоральная готовность как динамическое свойство личности детерминирует синхронизацию составных компонентов готовности к акту деятельности.

– темпоральная готовность не является врожденным актом деятельности, она складывается прижизненно, вбирая в себя совокупность жизненного опыта человека, и характеризуется наличием мотивации, знаний, способностей и представлений о своих возможностях достижения поставленной задачи в перспективе;

– готовность как темпоральное свойство может быть проявлена через синхронизацию между потребностями и реальными актами деятельности в стремлении не только регулировать свою деятельность, но и наполнить ее смыслом;

– темпоральная готовность характеризуется способностью прогнозировать результаты действий и учитывать возможные риски, поэтому содержание смысла и значения деятельности определяет позиционную сторону темпоральной готовности как динамического свойства личности.

В качестве составных компонентов темпоральной готовности можно выделить операционные, мотивационно-смысловые и хронотопические компоненты.

Хронотопические характеристики описывают универсальные качества готовности к функционированию во временном пространстве деятельности. Хронотопический компонент представлен следующими характеристиками:

1. Временная модальность – субъективная направленность воспринимаемого объективного времени человеком в плоскости индивидуальных смыслов. Значимая регуляционная характеристика готовности, описывающая смысловые переживания направленности времени в прошлое, настоящее, будущее и их взаимосвязь.

2. Синхронность представляется как готовность, обусловленная пространственно-временной целостностью между содержанием предстоящей деятельности и возможностью проявления активности человека в нелинейной динамике времени, т.е. темп, скорость, продолжительность, хронология предстоящей деятельности совпадают с представлениями человека о временной сущности явлений.

3. Асинхронность представляется как готовность с нарушенной временной чувствительностью человека в отношении заданной деятельности, т.е. несовпадение между темповыми, скоростными, хронологическими характеристиками, длительностью задачи и актуальными ресурсами человека.

Операционный компонент представлен следующими характеристиками:

1. Интеллектуальная готовность (умение воспринимать новую информацию, концентрировать внимание на задаче, устанавливать причинно-следственные связи, понимание условий решения задачи, ограничений и

требований, способность сосредоточиться на задаче и не отвлекаться на посторонние раздражители).

2. Операционный показатель (умение применять различные стратегии решения задачи, разрабатывать план решения задачи, разбивать ее на подзадачи, прогнозировать ходы решения задачи, выявлять ошибки и вносить коррективы).

3. Положительное / негативное отношение к новой ситуации (насколько ребенок *практически* готов к изменениям. Это не просто «нравится ему или нет», а насколько его отношение помогает или мешает ему эффективно действовать в новой обстановке). *Положительное отношение* – активно ищет способы адаптироваться, проявляет инициативу, сохраняет позитивный настрой и ищет решения, не заикливается на одном подходе. *Отрицательное отношение* – активно сопротивляется изменениям, ждет, что проблема решится сама собой, постоянно критикует новую ситуацию, фокусируется на недостатках и трудностях, отказывается менять подходы, даже если они не работают в новой ситуации.

Мотивационно-смысловой компонент обладает следующими характеристиками:

1. Целеполагание (понимание цели решения задачи и наличие стремления к ее достижению, осознание конечной цели – переместить все диски с начального стержня на целевой, сохранив порядок их размера).

2. Готовность к использованию ресурса (присутствует желание приступить к более сложному этапу, наличие интереса к подобной деятельности, выход за пределы экспериментальной ситуации – испытуемый проявляет заинтересованность к другим задачам подобного рода).

3. Эмоционально-регулятивный показатель (эмоциональная валентность как составляющая готовности к саморегуляции).

Процесс адаптации детей к условиям школьной среды представляет собой динамическое явление, не ограничивающееся начальным этапом обучения и охватывающее весь период получения образования. Вместе с тем в структуре образовательного цикла выделяются отдельные этапы, характеризующиеся повышенной сложностью адаптационного периода. В течение данных этапов у значительной доли обучающихся отмечаются снижение академической успеваемости, девиации в поведенческих реакциях, лабильность эмоционального фона и повышенная утомляемость.

Важность концептуализации понятия темпоральной готовности к деятельности востребована сегодня и в связи с нарастающим запросом со стороны образовательных практик, что обусловлено перманентным характером современного образовательного процесса, который предполагает непрерывную трансформацию условий обучения, а также определение и учет актуального развития когнитивных, психоэмоциональных, личностных и темпоральных характеристик обучающегося.

Цель настоящего исследования заключается в исследовании темпоральной готовности младших школьников к выбору способа решения сенсомоторных задач.

Материалы и методы

1. *Чувство длительности времени.* Экспериментальная задача, за основу взята классическая методика, позволяющая оценить чувство времени. Методика модифицирована в детский вариант и имеет три этапа. Первый этап состоит из трех сессий: 1-я сессия – эталонный стимул 60 с демонстрируется ребенку на экране гаджета в виде секундомера с установкой на напоминание длительности; 2–3-я сессии направлены на воспроизведение эталонного стимула. Повтор воспроизведения производится для вычленения средней длительности чувства времени. Второй и третий этапы включают в себя экспериментальную ситуацию двойной задачи. Второй этап основывается на воспроизведении эталонного стимула в процессе простой задачи – перекладывания палочек из одной стопки в другую. Третий этап основывается на воспроизведении эталонного стимула в процессе задачи рисования. Ситуация двойной задачи позволит оценить, как происходит распределение внимания между темпоральными и нетемпоральными стимулами.

2. *Понимание времени.* Качественный опросный метод, проводится с целью оценки понимания и значимости фактора времени. В опросе использованы вопросы, направленные на выявления семантического поля представлений о времени в целом, а также вопросы, позволяющие оценить понимание хронологии течения времени и временную модальность событий на субъективном отрезке времени от «очень-очень давно» до «очень-очень нескорю».

3. *Оценка времени.* Семантический дифференциал, проводится с целью описания семантической модальности восприятия времени. За основу взят набор биполярных шкал, которые описывают параметры «ощущения», «свойства», «эмоциональная оценка» времени. Всего 12 пар слов, каждая пара разделена шкалой с семью делениями без цифр.

4. В качестве *сенсомоторной задачи* выступила классическая головоломка «Ханойская башня» (Окулов, Лялин, 2008; Bull, Espy, Senn, 2004). Задача была размещена в специальном разработанном диагностико-развивающем устройстве, ранее апробированном на разных возрастных группах (Баланев, Смешко, Кох, 2022; Краснорядцева, Еремина, Подойницина, Ваулина, 2023). Респондентам предлагалось решить задачу в трех различных условиях (в нормальных, при условии инверсии и задержки изображения во времени), что позволило создать непривычную и специфическую для них ситуацию.

5. *Опрос родителей,* предназначенный для фиксации способов реагирования респондентов при столкновении с новой или сложной ситуацией. Родители фиксировали собственные ответы, исходя из опыта взаимодействия с респондентами вне экспериментальной ситуации.

Выборка исследования представлена респондентами младшего школьного возраста, обучающимися в средних общеобразовательных учреждениях г. Томска. Средний возраст респондентов – 8 лет.

Результаты

Ниже представлены результаты аналитической оценки операционального, хронотопического, мотивационно-смыслового компонентов темпоральной готовности к решению сенсомоторных задач у младших школьников с учетом их возрастных особенностей, интересов и поведенческих характеристик, выявленных в ходе наблюдения и экспериментального исследования. Поскольку использовались преимущественно возможности качественного анализа полученных эмпирических данных, в текст статьи включены только наиболее показательные типологические проявления соответствующей темпоральной готовности.

Респондент А, темпоральную готовность к решению сенсомоторных задач которого можно обозначить как *«с ориентацией на результат»*, отличается акцентированием своего внимания на регулярность и организацию действий во времени. Наиболее выраженные проявления этого типа темпоральной готовности к решению сенсомоторных задач:

– Операциональный компонент проявляется в способности эффективной обработки информации (восприимчивость к новой ситуации, концентрация внимания, установление логических взаимосвязей, понимание параметров задачи, а также устойчивость к внешним отвлекающим факторам, обеспечивающая сосредоточенность на задаче). У респондента наблюдалось положительное отношение к задаче: например, несмотря на возникшее удивление и растерянность при предъявлении нестандартных условий решения задачи (задержка изображения и инверсия), которые изначально вызвали бурную эмоциональную реакцию, респондент, не отказываясь от решения, продолжил решать задачу, что может говорить о его готовности и адаптивности к изменяющимся условиям. Наблюдалась зависимость от внешних факторов, таких как одобрение и настрой со стороны экспериментатора, однако сам испытуемый проявлял инициативу и сохранял позитивный настрой. Респондент проявлял способность к целенаправленной деятельности, о чем свидетельствовали его увлеченность задачей и стремление к ее решению даже в условиях повышенной сложности. В нормальных условиях (1-й этап) задача решена не была, в то время как в условиях временной задержки респондент выбрал тактильный способ решения, отметив при этом повышенную сложность. Наблюдалось использование стратегии отведения рук от задачи перед каждым ходом с последующим вербальным комментированием. При ошибочных действиях респондент демонстрировал осознание ошибки и осуществлял корректировку с эмоциональной реакцией: «Ага», «Я понял», – что свидетельствует о наличии рефлексии и способности к анализу собственных действий. Демонстрировал способность понимания собственных ограничений и стремление к оптимизации процесса решения.

– Хронотопический компонент проявляется в синхронности / асинхронности ко времени выполнения задач и сбалансированной временной модальности, а также в ускорении решения по сравнению с эталонным

временем. Средняя оценка первого этапа – 45,13 с, на втором и третьем этапах двойная задача влияет на чувство времени, увеличивая его длительность, но не синхронизируется с эталонным стимулом; внимание, распределяясь между двумя задачами, увеличивает длительность времени, но тем не менее, как и на предыдущем этапе, отчетливо наблюдается отклонение от эталонного стимула в сторону уменьшения (54,25 с, 51,13 с), т.е. присутствует асинхронность к временному стимулу. Сессии с двойной задачей отчетливо демонстрируют типичное для респондента ускоренное восприятие, но при этом отчетливое стремление к целенаправленному решению обеих задач (выполнить нетемпоральную задачу и уложиться в отведенное время), и в этом случае проявляется синхронность готовности к действию. В задаче на понимание времени и оценку все события имели довольно конкретное описание, четкую постановку действия в хронологии. В оценке времени высокие баллы времени по показателям свойства и эмоциональная оценка могут свидетельствовать о том, что ассоциативное поле строится в отношении этих понятий на общем представлении, без заострения на конкретных событиях, и, скорее всего, имеет абстрактный характер. При этом ощущение времени имеет среднюю оценку, а его показатели близости и общности имеют более конкретную постановку, связанную с конкретными ситуациями, людьми и опытом. Во всех трех видах задач респондент проявил навыки понимания времени, логики течения времени и его длительности. Хронотопический компонент темпоральной готовности проявляется как отклик следовать поставленной задаче, что особенно заметно в ситуации двойной задачи. При описании временных отрезков респондент использовал примеры, не связанные лично с ним, что свидетельствует о расширении пространственно-временных границ, когда любые временные события наделяются личным смыслом и масштабируются до пределов социального общества. Темпоральная готовность в этом плане проявляется как открытость к событиям, происходящим за пределом бытового аспекта жизнедеятельности.

– Мотивационно-смысловой компонент проявляется в демонстрации самостоятельности в решении, а также в формулировании цели конкретных действий. Респондент может сфокусировать внимание на конечном результате и выстроить последовательность действий для его достижения. Если же возникают трудности в понимании условий (инструкция, правила, ограничения и т.п.), респондент может обратиться за помощью к внешним ресурсам. Поначалу респондент бывает немного растерян, но продолжает решать задачу, не отказываясь от решения. Это показывает целеустремленность респондента, ориентацию на конечный результат, а также наличие интереса к подобной деятельности и желание приступить к более сложным действиям и задачам. Мотивация к деятельности часто зависит от настроения. Если испытуемый подавлен, то решение познавательных задач дается ему сложнее, мотивация к достижению результата слабеет. Если же испытуемый находится в приподнятом настроении, то и мотивация усиливается. Кроме этого, на действия и мотивацию испытуемого влияют внешние

факторы: одобрение со стороны и похвала. Что касается эмоционального фона, испытуемому удается контролировать свои эмоции, но в ситуации стресса он может терять самообладание. При этом эмоциональная реакция может переживаться в течение нескольких минут или часов. Это может свидетельствовать о способности испытуемого регулировать свои эмоциональные реакции для сохранения стабильности эмоционального фона и эффективной саморегуляции деятельности.

Респондент Б, темпоральную готовность к решению сенсомоторных задач которого можно обозначить как *«со смыслообразующей ориентацией»*, отличается смещением акцента от операциональной составляющей деятельности к смысловой. Наиболее выраженные проявления этого типа темпоральной готовности к решению сенсомоторных задач:

– Операциональный компонент обнаруживается в выраженной эмоциональной лабильности, проявляющейся в ярких эмоциональных реакциях. Отмечаются нарушение установленных правил и неоднократные запросы уточняющего характера относительно допустимости альтернативных стратегий. Поведение респондента характеризовалось импульсивностью и подверженностью мгновенным желаниям, что негативно сказывалось на концентрации и устойчивости внимания. Несмотря на проявленный интерес к задаче, наблюдалась выраженная потребность в подтверждении правильности действий со стороны экспериментатора. На первом этапе исследования респондент демонстрировал вовлеченность и стремление к пониманию правил и оптимальной стратегии решения, сопровождая свои действия вербальными комментариями. Отметим, что респондент был растерян из-за сложности задачи и новой ситуации, но это не привело к отказу от решения. Несмотря на предпринятые усилия, задача не была решена. Респондент выражал несогласие с экспериментатором, утверждая, что задача не имеет решения, и требовал демонстрации успешного решения. После выполнения данного условия экспериментатором у испытуемого наблюдались выраженная позитивная эмоциональная реакция и желание попробовать решить задачу самостоятельно еще раз, однако это не привело к желаемому результату.

– Хронотопический компонент проявляется асинхронностью ко времени выполнения задач и сбалансированной временной модальностью. Асинхронность проявляется в ускоренном восприятии временных отрезков первого этапа (средняя оценка чувства времени 56,32 с), в то время как на втором и третьем этапах эксперимента, с двойной задачей, внимание было значительно смещено на нетемпоральный стимул (81,51 с, 87,05 с), скорее всего, завязано на том, что время не играет важной роли в повседневной деятельности респондента, а существует только как внешний регуляторный компонент. В задачах на понимание и оценку времени логика расположения событий с хронологической точки зрения обозначена верно, что позволяет судить о сбалансированной временной модальности. События прошлого описаны через события будущего через действия, при этом чем дальше событие от настоящего, тем большим количеством деталей оно

обладает: так, в описании прошлого появляется описание эмоций, а при описании будущего – оценка события. Оценка времени показала, что регуляторный компонент темпоральной готовности смещен в сторону сегментации событий, что отчетливо прослеживается в описании заданных отрезков времени и шкале ощущения времени; возможно, категория времени в понимании пространства своей жизни ощущается как нечто, пока не принадлежащее субъекту, существующее извне, например для контроля действия. Преобладающей стороной хронотопического компонента темпоральной готовности в данном случае видится смысловой аспект. Все события, указанные респондентом, имеют в его представлении четкую хронологическую метрику и наполненность действия, но при этом экспериментальная задача продемонстрировала размытие темпоральных границ в ситуации, когда значение самого действия преобладает над его продолжительностью.

– Мотивационно-смысловой компонент проявляется в понимании целей познавательных задач, т.е. респондент осознает и интерпретирует цели, стоящие перед ним в процессе решения. При столкновении респондента с трудностями может обратиться за помощью или советом, а также обсудить решение или увидеть другую, отличную от его, точку зрения. Может возникнуть чувство замешательства и неопределенности в силу потери ориентации в сложной ситуации. Для таких условий возможные реакции являются нормальными и естественными, возникающими как ответные. Можно отметить, что мотивация к дальнейшей деятельности зависит от внешних факторов (например, хвалебные слова). Что касается эмоциональной саморегуляции, респондент контролирует свои эмоции, но в стрессовых (сложных) ситуациях может терять самообладание. При выполнении задачи подвержен влиянию мгновенных желаний и эмоций, что влияет на концентрацию и устойчивость внимания. При этом модальность эмоциональных переживаний сохраняются достаточно долго, могут проявляться признаки глубокого осмысления переживаний. Родители подчеркивают, что респондент в целом проявляет заинтересованность к другим задачам подобного рода.

Респондент В, темпоральную готовность к решению сенсомоторных задач которого можно обозначить как «с *ориентацией на внешнюю регуляцию*», отличается доминированием внешнего регуляторного компонента для выполнения познавательной деятельности. Наиболее выраженные проявления этого типа темпоральной готовности к решению сенсомоторных задач:

– Операциональный компонент проявляется в отсутствии когнитивной вовлеченности в процесс: отказе от попыток понимания и решения задачи, а также игнорировании инструкций и правил решения задачи. Эмоциональный фон характеризовался эпизодическими всплесками. Продолжительное бездействие и отсутствие прогресса в решении задачи отмечались до момента предоставления внешней стимуляции в виде подсказок от экспериментатора. Наблюдалось выраженное протестное поведение с момента начала эксперимента. Данный отказ от решения может быть интерпретирован в контексте когнитивной готовности и самооценки. Предполагается,

что предшествующий опыт успешности в альтернативных видах деятельности мог сформировать у респондента высокую потребность в поддержке положительной самооценки. В ситуации, когда задача представляется потенциально сложной и существует риск неудачи, может активироваться защитный механизм избегания, проявляющийся в демонстративном отказе от деятельности. Отсутствие внутренней мотивации в совокупности с низким уровнем интеллектуальной готовности к преодолению трудностей привело к неспособности решить первый этап задачи и последующему отказу от выполнения оставшихся этапов эксперимента. Также низкий уровень интеллектуальной готовности, обусловленный как объективной сложностью задачи, так и субъективными факторами (возможно, тревога, страх неудачи), мог существенно повлиять на процесс решения и привел к наблюдаемым результатам.

– Хронотопический компонент проявляется асинхронностью к времени выполнения и сбалансированной временной модальностью. Асинхронность проявляется к временному стимулу в первой задаче с увеличением длительности, средняя оценка чувства времени 66,38 с, при этом от выполнения третьей сессии респондент отказался (отказ от выполнения задачи мог быть связан с неудачей воспроизведения эталонного времени). На втором и третьем этапах респондент полностью отказался от выполнения временной задачи, его внимание было уделено нетемпоральным стимулам (348,21 с, 326,11 с), что свидетельствует о значительной асинхронности поставленной задаче, неготовности к ее выполнению. В задачах на понимание и оценку времени временная модальность расположения событий с хронологической точки зрения сделана логично. Временная модальность отражена в тенденции к описанию самых дальних событий с наибольшим количеством описательных характеристик, к ним добавляются хронология и эмоции. Все три категории времени в оценке (свойства времени, эмоциональная оценка, ощущение времени) имеют средние показатели, свойства времени отличны тем, что время ощущается как более быстрое и короткое, что может быть связано с конкретными событиями; также ощущение времени обозначено как более прерывное и общее. Регуляторный компонент хронотопического компонента темпоральной готовности представляется асинхронным условиям задачи и смещается, скорее, на смысловой компонент, т.е. респондент выбирает для себя только ту часть задачи, которую хочет выполнять. Темпоральная готовность ослабевает при выполнении задач, которые не приносят удовольствия и / или влияют на оценку деятельности. При описании заданных отрезков времени преобладал эмоциональный компонент, которым наделялись прошлые или будущие события. Это может свидетельствовать о сбалансированности временной модальности, а также о том, что темпоральная готовность как качество проявляется в отношении эмоционально заряженных событий, при этом регуляторный компонент имеет, скорее, внешнюю функцию.

– Мотивационно-смысловой компонент проявляется в демонстрации интереса к новой задаче, требующей включения познавательной активно-

сти субъекта. Сталкиваясь со сложностями, испытуемый может обратиться за помощью или советом к внешним ресурсам. Но в данной экспериментальной ситуации респондент не продемонстрировал подобного поведения в предложенных условиях и отказался от помощи экспериментатора. В связи с этим утверждать, что респондент понимает цель решения задачи, имеет стремление к ее достижению, осознает конечный результат, становится сложным несмотря на то, что родители об этом говорят. По мнению родителей, мотивация к решению задачи демонстрирует зависимость от внешних факторов и текущего эмоционального состояния респондента. Что касается готовности к использованию своего когнитивного ресурса, родители отмечают желание и заинтересованность респондента к сложным задачам. Эмоционально-регулятивный показатель также имеет свои особенности, которые можно зафиксировать и в решении познавательных задач: например, в стрессовых (сложных) ситуациях может терять самообладание. Эмоции быстро проходят, но иногда могут возникать резкие всплески, что находит отражение в непонимании и отказе выполнить задачу (или любую просьбу). Это, в свою очередь, и было продемонстрировано в экспериментальных условиях, когда респондент отказался от решения головоломки и не шел на контакт с экспериментатором. В связи с этим можно говорить о том, что при выполнении задачи респондент подвержен влиянию мгновенных желаний и эмоций, что влияет на концентрацию, устойчивость внимания и достижение цели.

Респондент Г., темпоральную готовность к решению сенсомоторных задач которого можно обозначить как *«требующая внешнего подкрепления»*, отличается наличием быстрого угасания интереса и необходимостью постоянной внешней мотивации. Наиболее выраженные проявления этого типа темпоральной готовности к решению сенсомоторных задач:

– Операциональный компонент проявляется в импульсивности, выражающейся в удовлетворении сиюминутных желаний, что негативно сказывалось на концентрации внимания. Отмечались вербальные и эмоциональные реакции на собственные действия, свидетельствующие о достаточно развитой способности к саморегуляции. Кроме того, наблюдались частая смена положения тела и произвольные движения, что приводило к нарушению установленных правил решения задачи. В обычных условиях (до начала экспериментальной процедуры) демонстрировал способность к регуляции эмоционального состояния. Однако в условиях повышенной стрессовой нагрузки наблюдалось снижение эффективности механизмов самоконтроля, приводящее к декомпенсации. Респондент демонстрировал низкий уровень интеллектуальной готовности во время экспериментальной процедуры, характеризующийся отсутствием компонентов операционного показателя (сформированного алгоритма действий), неспособностью к планированию и прогнозированию результатов. Также наблюдалось негативное отношение к задаче, которое проявлялось в том, что респондент критиковал правила решения задачи, условия, в которых требовалось решить задачу, отмечалась фиксация респондента на неудачных попытках решения.

На протяжении всего процесса решения задачи наблюдалось отрицание возможности ее решения, что в совокупности с вышеперечисленными факторами привело к ее невыполнению.

– Хронотопический компонент проявляется асинхронностью / синхронностью к времени выполнения задачи и сбалансированной временной модальностью. Синхронность готовности проявилась в стремлении выполнить задачи и готовности к их выполнению, на первом этапе экспериментальной задачи респондент при воспроизведении времени имеет незначительные отклонения на увеличение и уменьшение времени (среднее время – 61,08 с), от третьей попытки отказался, что фиксируется как асинхронность. При выполнении двойной задачи внимание на втором этапе было распределено между двумя стимулами, и респондент старался выполнять задачу в одном ритме, скорее всего, опираясь на счет (65,49 с). Но при выполнении третьего этапа респондент полностью переключился на задачу нетемпорального плана, поскольку старался «быстрее» нарисовать картинку и не следил за временем (34,30 с), что можно считать отказом от выполнения темпоральной задачи (асинхронностью к темпоральному стимулу, но готовностью к выполнению задач). В задачах на понимание и оценку времени модальность расположения событий с хронологической точки зрения сделана логично. Временная модальность готовности отражена тем, что прошлое и будущее описываются подробно, используются разнообразные семантические характеристики. Все три категории времени в оценке имеют средние показатели, что может свидетельствовать о том, что при характеристике семантических пар оценка давалась разным событиям, а не времени в целом в абстрактном его понимании. Этому свидетельствуют средние оценки длительности и величины событий, средние показатели в понятиях радости и яркости времени, закрытости и прерывности. Хронотопический компонент темпоральной готовности у респондента проявляется в смысловом компоненте деятельности; отличительной особенностью является то, что респондент в отношении будущего довольно четко и подробно описывает события, которые произойдут во временной перспективе нескоро, во взрослом возрасте, и дает им эмоциональную оценку. Это синхронизируется с личным опытом респондента, который имеет в анамнезе выполнение подобных действий. Регуляторный компонент смещается с временного аспекта на операционный и эмоциональный, что также проявляется в описании событий времени, а также явном отказе от решения задачи первого этапа эксперимента и игнорировании времени в двойной задаче третьего этапа.

– Мотивационно-смысловой компонент проявляется в попытке решить все самостоятельно, редко спрашивая совета, даже если возникают трудности; предпочитает не отвлекать никого, даже если не знает, что делать, и за помощью не обращается. Таким образом, мы можем предположить, что испытуемый демонстрирует понимание цели решения задач и стремление к ее самостоятельному достижению. Взаимодействие с экспериментатором в условиях эксперимента показало обратное. Родители также подчеркивают, что респондент проявляет интерес к познавательным задачам, но при

этом ждет одобрения от родителей или учителей. Что касается готовности к решению задач, то испытуемый решает задачу даже при возникновении сиюминутных желаний. Во время эксперимента испытуемый не продемонстрировал заинтересованность в усложнении имеющейся задачи и в целом к подобному рода заданиям. Эмоционально-регулятивный показатель особенно ярко был описан родителями; например, было отмечено, что переживание эмоций варьирует от нескольких минут или часов, хотя они не затягиваются надолго. Безусловно, такой эмоциональный фон при решении сложных познавательных задач может влиять на саморегуляцию и достижение конечной цели. Также это было продемонстрировано в экспериментальной ситуации: отказ от решения задачи.

Обсуждение результатов

Результаты проведенного исследования в целом демонстрируют наличие разной степени выраженности темпоральной готовности младших школьников к решению сенсомоторной задачи в новой для них ситуации, отмечаются положительная мотивация и наличие инициативности в процессе решения. Однако у некоторых респондентов отмечались трудности в понимании инструкции, концентрации внимания и контроле импульсивности. Данный фактор является критически важным в контексте решения сенсомоторных задач, требующих продолжительной фиксации на цели и контроля движений. Важным аспектом стала выявленная нестабильность эмоционального фона при встрече с новой ситуацией, которая для некоторых респондентов являлась стрессовой, что подтверждается как непосредственным наблюдением экспериментатора, так и данными, предоставленными родителями, а также отказ от решения задачи, который может указывать на потенциальную демотивацию при столкновении с трудностями.

Несмотря на попытки применения различных стратегий и прогнозирования ходов решения, некоторые респонденты не демонстрировали последовательных успехов. Вероятно, это связано трудностями их адаптации к изменяющимся условиям задачи. Усложнение задачи, т.е. введение дополнительных условий ее решения, таких как инверсия и временная задержка изображения, приводило к снижению мотивации у респондентов, проявлению недовольства и отказу от дальнейших попыток. Несмотря на выявленные трудности, большая часть респондентов успешно завершила выполнение задачи. Следует подчеркнуть, что изначально позитивный настрой по отношению к предъявляемым условиям решения оказал положительное воздействие и помог успешно адаптироваться к ним.

Отмечается, что в понимании детей феномен «время» имеет конкретное назначение, нет абстрактного контекста в описании времени. Поэтому готовность проявляется в конкретных событиях и оценках времени. Хронологический контекст готовности отражен тем, что время в основном описывается через события, в которых участвовали они сами либо их близкие, крайне редко присутствует общеисторический контекст. Существует тен-

денция ощущения времени как контроля извне, поскольку оно ощущается как общее и сегментированное. Синхронность и асинхронность проявляются в готовности или отказе от решения поставленных задач. Проявление временной модальности готовности также имеет свои особенности: так, при описании прошлого дети больше называли конкретные действия и события, а будущее описывали в основном событиями. Причем это были не абстрактные события, а конкретные, реальные, которые точно произойдут.

Такая четкость прослеживается также в описании характеристик событий: чем дальше они от сегодняшнего дня, тем большим количеством подробностей обрастают и получают эмоциональную оценку. Возможно, именно точный контекст описания позволяет придать характеристике времени будущего ощущение реальности, в чем и проявляется темпоральный контекст готовности к действию. Хронотопические компоненты отражены смысловыми процессами: если такое событие уже было в прошлом, то нечто подобное, но в измененном виде, будет в будущем, или если событие происходит с другими, то произойдет и со мной. Возможно, именно такая четкость описания является признаком готовности к встрече с этим событием.

Рассматривая мотивационно-смысловой компонент деятельности респондентов, стоит брать во внимание не только опыт решения экспериментальных задач, но и модели поведения, которые респонденты демонстрируют вне экспериментальных условий. Как показал опыт родителей, респонденты демонстрируют модели поведения, схожие с теми, которые можно было наблюдать в процессе решения представленных задач. В единичных случаях мы можем наблюдать различные формы поведения, продемонстрированные респондентами в результате столкновения с новой и стрессовой для них ситуацией.

Выводы

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование дает основание для ряда обобщающих заключений.

1. Выделенные характеристики позволили дать психологическую оценку операционального, хронотопического, мотивационно-смыслового компонентов темпоральной готовности к решению сенсомоторных задач на примере наиболее показательных типологических проявлений соответствующей темпоральной готовности.

2. Описательные характеристики позволяют рассмотреть отличные друг от друга реакции на представленные задачи и оценить готовность к выполнению действия. Так, операциональные характеристики отражены в показателях интеллектуальной готовности, операционного показателя, а также в отношении к новой ситуации, что проявлялось в наличии активной позиции адаптироваться к новой ситуации; хронотопические характеристики отражены в категориях синхронности, асинхронности и временной модальности, что проявлялось как готовность к выполнению темпоральных, нетемпоральных действий, направленность в прошлое, будущее или насто-

ящее и опора на личный опыт, осмысленность времени; мотивационно-смысловые характеристики отражены такими показателями, как целеполагание, готовность к использованию ресурса, эмоционально-регулятивный показатель.

3. Можно заключить, что темпоральная готовность является значимым фактором, позволяющим прогнозировать дальнейшую динамику когнитивных действий. Своеобразие выделенных характеристик темпоральной готовности и ее компонентов в значительной степени отражает направленность когнитивного поведения младших школьников в понимании задачи или отказе от нее, целеустремленности в решении, даже при отсутствии готового ответа, опоре на личный опыт или пассивности, разнообразной эмоциональной валентности в реакции на задачи, которые проявлялись в адаптации или инертности действий.

Литература

- Абульханова, К. А., Березина, Т. Н. (2001). *Время личности и время жизни*. СПб.: Алетейя.
- Асмолов, А. Г. (1979). *Деятельность и установка*. М.: Изд-во Моск. ун-та.
- Баланев, Д. Ю., Кабрин, В. И., Краснорядцева, О. М. (2024). Методические основания экспертной оценки приемов диагностической реконструкции индивидуального образовательного пространства. *Вестник Томского государственного университета*, 502, 160–166. doi: 10.17223/15617793/502/16
- Баланев, Д. Ю., Кабрин, В. И., Лукьянов, О. В., Краснорядцева, О. М., Щеглова, Э. А., Бредун, Е. В. (2022). *Когнитивное индивидуальное образовательное пространство: технологии изучения и построения стратегий конструирования*. Томск: Изд-во Том. гос. ун-та.
- Баланев, Д. Ю., Смешко, Е. В., Кох, Д. А. (2022). Диагностические возможности программно-аппаратного комплекса «Двигательные компоненты процесса решения познавательной задачи». *Сибирский психологический журнал*, 85, 100–117. doi: 10.17223/17267080/85/5
- Березина, Т. Н. (2019). Эмоциональная безопасность образовательной среды и когнитивные процессы. *Современное образование*, 3, 29–43. doi: 10.25136/2409-8736.2019.3.29191
- Божович, Л. И. (2017). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. СПб.: Питер.
- Болотова, А. К. (2006). *Психология организации времени*. М.: Аспект Пресс.
- Галажинский, Э. В., Ключко, В. Е., Краснорядцева, О. М., Агеева, И. А. (2013). Кросс-культурное исследование психологической готовности студентов к инновационному поведению. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 6(1), 69–78.
- Головаха, Е. И. (2000). Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности. В кн.: Л. В. Куликов (сост.). *Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия* (с. 256–269). СПб.: Питер.
- Деркач, А. А., Кузнецов, Н. В. (1993). *Акмеология: пути достижения вершин профессионализма*. М.: РАУ.
- Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А. (1976). *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: Изд-во Белорус. гос. ун-та.
- Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А., Пономаренко, В. А. (1985). *Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект*. Минск: Университетское.
- Жукова, В. Ф. (2012). Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность». *Известия Томского политехнического университета*, 6, 117–121.

- Забродин, Ю. М. (1997). *Очерки теории психологической регуляции поведения*. М.: Магистр.
- Захаревская, Е. А. (2018). Экспериментальное исследование взаимосвязи показателей психомоторной активности с типологическими особенностями личности. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 7(3), 291–294.
- Кабрин, В. И. (2024). Интенсивный опыт пиковых переживаний в образовательных практиках. *Сибирский психологический журнал*, 92, 157–164. doi: 10.17223/17267080/92/9
- Красноярцева, О. М. (2012). Психологическая готовность к инновационной деятельности учащихся и педагогов как характеристика образовательной среды. *Вестник Томского государственного университета*, 358, 152–157.
- Красноярцева, О. М., Еремина, Е. В., Подойнищина, М. А., Ваулина, Т. А. (2023). Использование когнитивного тренажера: возможности минимизации саморегуляционных дефицитов познавательной активности у младших школьников. *Российский психологический журнал*, 20(4), 135–152. doi: 10.21702/rpj.2023.4.8
- Крутецкий, В. А. (1972). *Основы педагогической психологии*. М.: Просвещение.
- Лебедева, Н. В. (2004). *Психологические основы подготовки младших школьников к обучению в основной школе*. Псков: ПГПИ.
- Левитов, Н. Д. (1964). *О психических состояниях человека*. М.: Просвещение.
- Маринов, М. Б. (2008). *Трансформация стратегии жизни личности в индивидуализирующемся обществе*. М.: Соц.-гум. знания.
- Мухина, В. С. (2007). *Личность: Мифы и Реальность*. Екатеринбург: ИнтелФлай.
- Мясищев, В. Н. (1995). *Психология отношений: избранные психологические труды*. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК».
- Нерсесян, Л. С., Пушкин, В. Н. (1969). Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям. *Вопросы психологии*, 5, 24–31.
- Окулов, С. М., Лялин, А. В. (2008). *Ханойские башни*. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний.
- Дружинин, В. Н. (ред.) (2001). *Психология: учебник для гуманитарных вузов*. СПб.: Питер.
- Рубинштейн, С. Л. (2002). *Основы общей психологии*. СПб.: Питер.
- Столярченко, А. М. (2002). *Экстремальная психопедагогика*. М.: Юнити-Дана.
- Узнадзе, Д. Н. (2001). *Психология установки*. СПб.: Питер.
- Ухтомский, А. А. (1978). *Избранные труды*. Л.: Наука, Ленингр. отд-ние.

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

Поступила в редакцию 19.05.2025 г.; принята 12.06.2025 г.

Бредун Екатерина Валерьевна – доцент кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета, кандидат психологических наук.

E-mail: bredun.88@mail.ru

Еремина Евгения Валерьевна – ассистент кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета, кандидат психологических наук.

E-mail: eva.smeshko@mail.ru

Подойнищина Мария Анатольевна – доцент кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета, кандидат психологических наук.

E-mail: podojnicina@gmail.com

Тетерина Елена Сергеевна – преподаватель кафедры педагогики, психологии и социологии Сибирского университета потребительской кооперации; аспирант кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии Томского государственного университета.

E-mail: tetarina_elena@mail.ru

For citation: Bredun, E. V., Eremina, E. V., Podoyntsina, M. A., Teterina, E. S. (2025). Temporal Readiness of Primary School Children to Choose a Way of Solving Sensorimotor Tasks. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 97, 87–107. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/97/6

Temporal Readiness of Primary School Children to Choose a Way of Solving Sensorimotor Tasks¹

E.V. Bredun¹, E.V. Eremina¹, M.A. Podoyntsina¹, E.S. Teterina²

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

² Siberian University of Consumer Cooperation, 26, Karl Marks Ave., Novosibirsk, 630087, Russian Federation

Abstract

Introduction. The purpose of this study is to analyze the temporal readiness of primary school students to choose a method for solving sensorimotor problems. The article examines the problem of “readiness” as a psychological phenomenon, and also analyzes a special type of psychological readiness for activity – “temporal readiness”. Operational, motivational-semantic and chronotopic components are distinguished as constituent components of temporal readiness. The use of the explanatory potential of systemic anthropological psychology made it possible to identify and define significant characteristics of “temporal readiness”.

Materials and methods. The present study was conducted using the following diagnostic methods: an experimental task, the “Sense of Time Duration”, in which subjects were tasked with measuring the duration of various stimuli; a qualitative survey method, the “Understanding Time”, in which subjects were asked to describe their understanding and significance of the time factor; a semantic differential, the “Time Evaluation”, in which subjects were asked to describe the semantic modality of time perception; a classic puzzle, the “Tower of Hanoi”; a specially designed diagnostic and developmental device; a questionnaire designed for parents to identify the response patterns of elementary school-aged children when confronted with a new situation. **Results.** As a result of theoretical analysis and experimental research, each of the identified components of temporal readiness has been concretized through a number of characteristics (using the example of the most significant typological manifestations of the corresponding temporal readiness), allowing us to consider different reactions to the presented tasks and assess readiness to perform actions. The peculiarity of the characteristics of temporal readiness and its components sufficiently reflects the orientation of cognitive behavior of younger schoolchildren, manifested in understanding the task or rejecting it, determination in solving (even in the absence of a ready answer), reliance on personal experience or passivity, as well as in a variety of emotional reactions reflecting adaptation or inertia of actions.

Keywords: readiness; temporal readiness; problem solving; sensorimotor tasks; primary school age; time perception; motivation; systemic anthropological psychology; cognitive-noetic potential

References

Abulkhanova, K. A., & Berezina, T. N. (2001). *Vremya lichnosti i vremya zhizni* [Personal time and life time]. St. Petersburg: Aleteyya.

¹ This research was supported by Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, project No FSWM-2025-0003.

- Asmolov, A. G. (1979). *Deyatel'nost' i ustanovka* [Activity and Set]. Moscow: Moscow State University.
- Balanev, D. Yu., Kabrin, V. I., & Krasnoryadtseva, O. M. (2024). Methodological foundations of expert assessment of techniques for diagnostic reconstruction of individual educational space. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 502, 160–166 (in Russian). doi: 10.17223/15617793/502/16
- Balanev, D. Yu., Kabrin, V. I., Lukyanov, O. V., Krasnoryadtseva, O. M., Shcheglova, E. A., & Bredun, E. V. (2022). *Kognitivnoe individual'noe obrazovatel'noe prostranstvo: tekhnologii izucheniya i postroeniya strategiy konstruirovaniya* [Cognitive individual educational space: Technologies of study and building construction strategies]. Tomsk: Tomsk State University.
- Balanev, D. Yu., Smeshko, E. V., & Kokh, D. A. (2022). Diagnostic capabilities of the software and hardware complex “Motor components of the cognitive task solving process.” *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 85, 100–117 (in Russian). doi: 10.17223/17267080/85/5
- Berezina, T. N. (2019). Emotsional'naya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy i kognitivnye protsessy [Emotional safety of the educational environment and cognitive processes]. *Sovremennoe obrazovaniye*, 3, 29–43. doi: 10.25136/2409-8736.2019. 3.29191
- Bolotova, A. K. (2006). *Psikhologiya organizatsii vremeni* [Psychology of Time Management]. Moscow: Aspekt Press.
- Bozhovich, L. I. (2017). *Lichnost' i ee formirovaniye v detskom vozraste* [The Personality and its Formation in Childhood]. St. Petersburg: Piter.
- Bull, R., Espy, K. A., & Senn, T. E. (2004). A comparison of performance on the Towers of London and Hanoi in young children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 743–754. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00268.x
- Derkach, A. A., & Kuznetsov, N. V. (1993). *Akmeologiya: puti dostizheniya vershin professionalizma* [Acmeology: Ways to Achieve the Heights of Professionalism]. Moscow: RAU.
- Druzhinin, V. N. (Ed.). (2001). *Psikhologiya* [Psychology]. St. Petersburg: Piter.
- Dyachenko, M. I., & Kandybovich, L. A. (1976). *Psikhologicheskie problemy gotovnosti k deyatelnosti* [Psychological Problems of Readiness for Activity]. Minsk: Belarus State University.
- Dyachenko, M. I., Kandybovich, L. A., & Ponomarenko, V. A. (1985). *Gotovnost' k deyatelnosti v napryazhennykh situatsiyakh. Psikhologicheskii aspekt* [Readiness for Activity in Tense Situations. Psychological Aspect]. Minsk: Belarus State University.
- Galazhinskiy, E. V., Klochko, V. E., Krasnoryadtseva, O. M., & Ageeva, I. A. (2013). Krosskul'turnoe issledovanie psikhologicheskoy gotovnosti studentov k innovatsionnomu povedeniyu [Cross-cultural study of students' psychological readiness for innovative behavior]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*, 6(1), 69–78.
- Golovakha, E. I. (2000). Zhiznennaya perspektiva i tsennostnyye orientatsii lichnosti [Life perspective and value orientations of the individual]. In L. V. Kulikov (Ed.), *Psikhologiya lichnosti v trudakh otechestvennykh psikhologov* [Personality psychology in the works of Russian psychologists] (pp. 256–269). St. Petersburg: Piter.
- Kabrin, V. I. (2024). Intensive experience of peak experiences in educational practices. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 92, 157–164 (in Russian). doi: 10.17223/17267080/92/9
- Krasnoryadtseva, O. M. (2012). Psikhologicheskaya gotovnost' k innovatsionnoy deyatelnosti uchashchikhsya i pedagogov kak kharakteristika obrazovatel'noy sredy [Psychological readiness for innovative activity of students and teachers as a characteristic of the educational environment]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 358, 152–157.
- Krasnoryadtseva, O. M., Eremina, E. V., Podoinitsina, M. A., & Vaulina, T. A. (2023). Ispol'zovanie kognitivnogo trenazhera: vozmozhnosti minimizatsii samoregulyatsionnykh defitsitov poznavatel'noy aktivnosti u mladshikh shkol'nikov [Using a cognitive simulator:

- opportunities to minimize self-regulatory deficits in cognitive activity in primary school-children]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 20(4), 135–152. doi: 10.21702/rpj.2023.4.8
- Krutetskiy, V. A. (1972). *Osnovy pedagogicheskoy psikhologii* [Fundamentals of Educational Psychology]. Moscow: Prosveshchenie.
- Lebedeva, N. V. (2004). *Psikhologicheskie osnovy podgotovki mladshikh shkol'nikov k obucheniyu v osnovnoy shkole* [Psychological Foundations of Preparing Primary Schoolchildren for Education in Secondary School]. Pskov: PSPI.
- Levitov, N. D. (1964). *O psikhicheskikh sostoyaniyakh cheloveka* [On the Mental States of a Person]. Moscow: Prosveshchenie.
- Marinov, M. B. (2008). *Transformatsiya strategii zhizni lichnosti v individualiziruyushchemsya obshchestve* [Transformation of an Individual's Life Strategy in an Individualizing Society]. Moscow: Sots.-gum. znaniya.
- Mukhina, V. S. (2007). *Lichnost': Mify i Real'nost'* [Personality: Myths and Reality]. Ekaterinburg: IntelFly.
- Myasishchev, V. N. (1995). *Psikhologiya otnošeniy: izbrannye psikhologicheskie trudy* [Psychology of Relations: Selected Psychological Works]. Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: MODEK.
- Nersesyanyan, L. S., & Pushkin, V. N. (1969). Psikhologicheskaya struktura gotovnosti operatora k ekstremal'nym deystviyam [Psychological structure of an operator's readiness for extreme actions]. *Voprosy psikhologii*, 5, 24–31.
- Okulov, S. M., & Lyalin, A. V. (2008). *Khanoyskie bashni* [Towers of Hanoi]. Moscow: BINOM. Laboratoriya znaniy.
- Rubinshtein, S. L. (2002). *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg: Piter.
- Stolyarenko, A. M. (2002). *Ekstremal'naya psikhopedagogika* [Extreme Psychopedagogy]. Moscow: Yuniti-Dana.
- Ukhtomskiy, A. A. (1978). *Izbrannye Trudy* [Selected Works]. Leningrad: Nauka.
- Uznadze, D. N. (2001). *Psikhologiya ustanovki* [Psychology of Set]. St. Petersburg: Piter.
- Zabrodin, Yu. M. (1997). *Ocherki teorii psikhologicheskoy regulyatsii povedeniya* [Essays on the Theory of Psychological Regulation of Behavior]. Moscow: Magister.
- Zakharevskaya, E. A. (2018). Eksperimental'noe issledovanie vzaimosvyazi pokazateley psikhomotornoy aktivnosti s tipologicheskimi osobennostyami lichnosti [Experimental study of the relationship between psychomotor activity indicators and typological personality traits]. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 7(3), 291–294.
- Zhukova, V. F. (2012). Psikhologo-pedagogicheskiy analiz kategorii “psikhologicheskaya gotovnost” [Psychological and pedagogical analysis of the category “psychological readiness”]. *Izvestiya Tomskogo politekhnicheskogo universiteta*, 6, 117–121.

Received 19.05.2025; Accepted 12.06.2025

Ekaterina V. Bredun – Associate Professor at the Department of General and Pedagogical Psychology of Tomsk State University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: bredun.88@mail.ru

Evgeniya V. Eremina – Assistant at the Department of General and Pedagogical Psychology of Tomsk State University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: eva.smeshko@mail.ru

Mariya A. Podoyunitsina – Associate Professor at the Department of General and Pedagogical Psychology of Tomsk State University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: podojnicina@gmail.com

Elena S. Teterina – Lecturer at the Department of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian University of Consumer Cooperation, Novosibirsk; Postgraduate Student of Tomsk State University, Faculty of Psychology, Department of General and Pedagogical Psychology.

E-mail: teterina_elena@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.015.31

ВЫБОР ПРОФЕССИИ И ПРЕДМЕТОВ ЕГЭ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ: РОЛЬ СТИЛЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ И МОТИВАЦИИ¹

Т.О. Гордеева^{1,2}, М.Г. Кононова¹, О.А. Сычев^{2,3,4}

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

² *Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Россия, 125009, Москва, ул. Моховая, 9, стр. 4*

³ *Алтайский государственный педагогический университет, Бийский филиал, Россия, 659333, Бийск, ул. Владимира Короленко, 53*

⁴ *Московский институт психоанализа, Россия, 121170, Москва, Кутузовский пр., 34, стр. 14*

Резюме

Последние опросы показывают, что треть россиян не работает по полученной специальности, что означает как существенные экономические потери государства, тратящего деньги на подготовку специалистов, впоследствии не выбирающих работу по специальности, так и серьезные личностные проблемы многих молодых людей, которые не могут найти себя и работать в соответствии с призванием. Задача настоящего исследования – понять, какие психологические процессы стоят за продуманным, осмысленным и самостоятельным выбором профессии, какова роль мотивации и стиля родительского воспитания. В исследовании приняли участие 497 старшеклассников (10–11-й классы, $M = 16,50$; $SD = 0,66$). С помощью опросников оценивались показатели мотивации выбора профессии, удовлетворенности и качества выбора, воспринимаемый стиль родительского воспитания (поддержка автономии и контроль родителей в детстве). В результате корреляционного исследования с помощью структурного моделирования показано, что поддержка автономии со стороны родителей, т.е. предоставление выбора в определенных границах, объяснение причин, лежащих в основе требований, правил и ограничений, принятие чувств ребенка, выступает предиктором автономной мотивации выбора профессии, которая, в свою очередь, связана с удовлетворенностью и качеством сделанного выбора. Напротив, контроль со стороны родителей, выражающийся в угрозах наказаниями, вызывании чувства вины, поощрении результативных целей и достижений любой ценой, является предиктором интроецированной, экстеральной мотива-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Минобрнауки России в рамках научной темы «Академическая мотивация учащихся разных ступеней обучения (дошкольники, младшие школьники, средние и старшие школьники, студенты вузов) и факторы ее развития».

ции и амотивации, т.е. нежелания и неготовности принимать решение о выборе профессии, при этом экстернальная мотивация и амотивация также связаны со сниженным качеством и удовлетворенностью выбора. Качественный анализ ответов респондентов на незаконченные предложения подтвердил роль поддержки автономии в выборе профессии, а также основаниях выбора профессии и соответствующих предметов ЕГЭ. Старшеклассники с низкой родительской поддержкой автономии чаще затрудняются с выбором профессии и предметов для сдачи ЕГЭ, при выборе профессии они реже опираются на собственные интересы, увлечения и важность профессии для общества, не уверены в будущем. Практический смысл исследования состоит в первую очередь в обосновании важности поддержки автономии со стороны родителей для обеспечения оптимальной мотивации выбора профессии старшими подростками и их удовлетворенности сделанным выбором.

Ключевые слова: мотивация выбора профессии; профессиональное самоопределение; удовлетворенность выбором; стиль родительского воспитания; поддержка автономии и контроль родителей; теория самодетерминации

Благодарности: Авторы благодарят директора ГБОУ Школа № 1448 г. Москвы О.А. Дмитриеву за сотрудничество и помощь в сборе данных.

Введение

В известном выпускном сочинении под названием «Размышления юноши при выборе профессии» 17-летний К. Маркс писал о том, что важным критерием этого выбора должны быть благо человечества и собственное самосовершенствование, а также о том, как непросто услышать свой внутренний голос, верно оценить свои способности и принять правильное решение и как много факторов, влияющих на этот процесс, включая важную роль родителей, в результате мы не всегда выбираем профессию, к которой чувствуем призвание. Будущий философ точно схватывает сущность проблемы: профессия «...должна придавать наибольшее достоинство, возвышать человека, давать ощущение собственной полезности, но это возможно лишь тогда, когда человек правильно определился с ее выбором» (Маркс, 1975, с. 5).

И в настоящее время проблема выбора профессии остается крайне актуальной: на российском рынке труда очевидны серьезные последствия непродуманного выбора профессии старшеклассниками. Согласно данным Росстата, полученным на выборке 1,2 млн человек, каждый третий российский выпускник вуза не работает по специальности (Росстат, 2023). Это означает как существенные экономические потери государства, впуская тратящего деньги на подготовку специалистов, не желающих трудоустроиваться по специальности при дефиците высококвалифицированных кадров, так и серьезные личностные и психологические проблемы молодых людей, которые не могут реализовать свой интеллектуальный и личностный потенциал, найти себя.

В современном мире подростки имеют возможность принимать решение о выборе профессии позже, чем это было в прошлом, например сто лет

назад. При этом в разных странах мира существенно различаются сроки, в которые школьники должны принять решение о будущей профессии. В России эта задача ставится достаточно рано: сначала в средней школе при проведении профориентации (три уровня профминимума), затем перед школьниками 9-го класса, которым нужно принимать решение, продолжать ли учиться в школе или выбрать другие траектории профессионального развития, а оставшимся в школе в 10–11-м классе нужно принять целую серию судьбоносных решений: о выборе профильного класса, профессии, соответствующих предметов Единого государственного экзамена (ЕГЭ), наконец – конкретного вуза и факультета.

Тем не менее зачастую школьники выбирают предметы ЕГЭ и вуз, но не осуществляют полноценного продуманного самостоятельного выбора профессии, дела, которому бы они хотели посвятить свою жизнь (Яценко, 2023). Результаты недавних исследований показывают, что выбор профессии, направления подготовки и вуза зачастую осуществляется спонтанно, буквально в последний момент перед подачей документов в вуз (Алешковский, Гаспаришвили, Крухмалева, Нарбут, Савина, 2023). Так, только 7% детей делают выбор профессии в начальной и 24% – в средней школе, а 27% опрошенных российских студентов (N = 123 977) сообщили, что они сделали свой выбор профессии в момент или после подачи документов в вуз (Алешковский и др., 2023). Это соответствует тому, что менее двух третей студентов магистратуры и специалитета планируют работать по специальности (56–62%) (Алешковский и др., 2023), многие студенты уже в вузе сообщают о разочаровании выбранной специальностью.

Сложность принятия подростком 15–17 лет решения о своей будущей профессии обусловлена множеством объективных причин, связанных с разнообразием профессий, вариантов выбора, противоречивых рекомендаций родителей и других значимых взрослых и сверстников, сложностью и масштабностью задачи, а также рядом психологических факторов, таких как недостаточная личностная зрелость и несформированность функций планирования, необходимых для анализа альтернатив и принятия решений (Леонтьев, Овчинникова, Рассказова, Фам, 2015), личностными особенностями и чертами (Кондратюк, Бурмистрова-Савенкова, Моросанова, 2023). Например, установлено, что тревожность и нейротизм являются факторами, препятствующими уверенному выбору профессии (Guay, Sénécal, Gauthier, Fernet, 2003; Marcionetti, Rossier, 2016). Однако согласно результатам психологических исследований наиболее существенным фактором, определяющим успешность деятельности и позитивное к ней отношение, является мотивация, в частности выраженность внутренней и автономной мотивации (Howard, Bureau, Guay, Chong, Ryan, 2021).

Задача настоящего исследования – изучить психологические процессы, стоящие за продуманным, осмысленным и самостоятельным выбором профессии старшеклассниками, в частности понять роль мотивации и разных типов взаимоотношений с родителями. Выбор профессии – сложное

жизненно важное решение, которое задает направление дальнейшей жизни подростков. Нерешительность в выборе профессии старшеклассником связана со страхами в отношении будущего; напротив, уверенность выбора сопровождается уверенностью и спокойствием в отношении будущего, ощущением самореализации (Андреева, Лисичкина, Бегунова, 2025).

В соответствии с концепцией выбора, развиваемой Д.А. Леонтьевым, для совершения качественного выбора важно, чтобы он был продуманным и самостоятельным (Леонтьев и др., 2015). Продуманность выбора подразумевает степень осознанного вовлечения в процесс совершения выбора, а самостоятельность выбора характеризуется переживанием личной самодетерминации в процессе выбора. Показано, что хорошо успевающие студенты в отличие от плохо успевающих однокурсников – это те, кто сообщает о большей продуманности и уверенности сделанного профессионального выбора, однако эти подгруппы не отличаются по показателям самостоятельности и эмоциональной окраски выбора (Гордеева, Леонтьев, Осин, 2011).

В свою очередь, установлено, что разные показатели, характеризующие качество выбора связаны с разными показателями личностной зрелости и личностного потенциала. Так, продуманность и бесконфликтность выбора связаны с жизнестойкостью, бесконфликтность – также с толерантностью к неопределенности, а удовлетворенность выбором не связана с уровнем жизнестойкости, но связана с желанием дальнейшего обучения по профессии. Из полученных данных следует, что удовлетворенность выбором – это конкретно-деятельностная характеристика неличностного порядка, во многом определяемая текущими особенностями жизнедеятельности личности, в то время как продуманность выбора в большей мере характеризует именно работу личности над сложной жизненной задачей (Леонтьев и др., 2015).

Выбор профессии – это не только конечное решение, но и целый процесс, тесно связанный с мотивационной сферой подростка. Согласно теории самодетерминации (СДТ), выделяются различные типы мотивации по степени их автономности, начиная от внутренней и заканчивая внешней и амотивацией. Эти типы мотивации по-разному соотносятся с эффективностью деятельности и уровнем психологического благополучия; более автономные типы способствуют большей успешности и субъективному благополучию в различных видах деятельности (Ryan, Deci, 2000; Howard et al., 2021).

Исследования, проведенные в рамках теории самодетерминации, показывают, что автономные выборы, в отличие от контролируемых и навязанных извне, сопровождаются более благоприятными психологическими последствиями (Ryan, Deci, 2017). В свою очередь, теория самоконкордантных целей, продолжающая теорию самодетерминации, предполагает, что оптимальный профессиональный выбор должен соответствовать авто-

номным интересам и внутренним идентификациям личности (Sheldon, Holliday, Titova, Venson, 2019). На выборке студентов-бакалавров, принимающих решение о выборе дальнейшей профессии, показано, что внутренняя мотивация и идентифицированная мотивация выступают значимыми позитивными предикторами более уверенного выбора профессии; напротив, контролируемая мотивация, в частности интроецированная, выступила как значимый негативный предиктор выбора профессии и карьеры (Sheldon et al., 2019).

Роль родителей в выборе профессии старшеклассниками

Одним из значимых внешних факторов, влияющих на формирование мотивации и процесс профессионального выбора, являются родители (Климов, 2007; Пряжников, 2023). Их роль может быть как прямой – советы и информирование о разных вариантах выбора, так и непрямой, через поддержку личности ребенка, его принятие, позитивные отношения с ним и предоставление свободы выбора своему ребенку с ожиданием от него принятия ответственного решения или, напротив, несогласия с его выбором и навязывания своего мнения. По данным, сообщаемым А.Д. Андреевой и соавт. (2025), современные старшеклассники меньше ориентируются при выборе профессии на мнение других людей – родителей и педагогов, чем это было 30–50 лет назад. Если в 70–80-х гг. прошлого века почти 60% старшеклассников следовали советам или примеру родителей, к началу 1990-х гг. их число сократилось до трети выпускников, а в 2021 г. на мнение старших ориентировались около 14% учащихся. Очевидно, это свидетельствует о большей важности самостоятельности выбора для современных подростков (при его большей сложности в современном мире) и меньшей готовности быть толерантным к давлению старших. То есть роль взрослых становится косвенной. Возможно, что именно это желание принимать решение самостоятельно связано с переживанием его особой трудности и стрессогенности (Снегова, Мальцева, 2019). Возможно также, что данные результаты обусловлены разными инструментами оценки роли взрослого в принятии решения, и вопрос требует дальнейших уточнений, так как по некоторым данным роль родителей продолжает оставаться важной для мотивации, психологического благополучия старшеклассников и принятия жизненно важных решений о будущем (Gordeeva, Sychev, Kornienko, Rudnova, Dedyukina, 2024).

Современные психологические теории (от Д. Баумринд до наших дней) акцентируют следующие линии влияния родителей: через различные стили воспитания, организуемую родителями обратную связь и через моделирование родителями поведения выбора, планирования и принятия решений. Исследования свидетельствуют о важной роли родителей в принятии современными подростками решения о выборе карьеры и профессии (Guay et al., 2003; Nerona, 2020; To, Yang, Lau, Wong, Su, 2022).

В рамках данной публикации нас интересует прежде всего первый аспект – роль родительского стиля воспитания в мотивации профессионального выбора и удовлетворенности им. В соответствии с современной теорией личности и мотивации, теорией самодетерминации, предлагается потребностная модель родительских стилей, включающая поддержку автономии и контроль как два наиболее значимых фактора родительского воспитания. Стиль поддержки автономии родителями характеризуется предоставлением выбора, желанием понять точку зрения ребенка, слушанием и обоснованием своих требований к нему (Soenens et al., 2007; Soenens, Deci, Vansteenkiste, 2017). Родительская поддержка автономии также связана с открытым отношением к детям и готовностью признавать и принимать различные чувства ребенка, включая негативные эмоции и протестное поведение. Важным в контексте нашей работы является то, что родители, поддерживающие автономию, стремятся предоставлять детям возможность выбора и самостоятельного принятия значимых для них решений, поощряя их инициативы; в случае необходимости требований и ограничений родители, поддерживающие автономию, дают ясное им обоснование (Soenens et al., 2007).

Контролирующий стиль может включать и психологический контроль, и контроль поведения, практикующие его родители склонны заставлять подростков думать, чувствовать или действовать определенным образом, независимо от их собственных потребностей и чувств, таким образом фрустрируя их потребность в автономии. Контролирующие родители используют вознаграждения и наказания, манипулирующую критику и похвалу, склонны играть на чувствах вины и стыда, склонны к контролирующему языку («ты должен», «ты обязан»); они также навязывают ребенку собственные планы или ограничивают выбор, побуждают или принуждают детей делать то, что они не стали бы делать по своей воле, ценя в первую очередь послушание и подчинение (Grolnick, Pomerantz, 2009; Beliveau, Iselin, DeCoster, Boyer, 2023).

О важности поддержки автономии родителями для внутренней и автономной учебной мотивации подростков свидетельствует целый ряд исследований, в том числе проведенных на российских выборках (Гордеева, Нечаева, Сычев, 2024; Chirkov, Ryan, 2001). Недавний метаанализ показал, что родительская поддержка автономии связана с внутренней и идентифицированной мотивацией и обратно – с амотивацией, причем эти связи опосредованы удовлетворенностью базовых психологических потребностей учащихся (Bureau, Howard, Chong, Guay, 2022). Данные исследований на выборках школьников разных стран показывают, что поддержка автономии родителями положительно связана с академической успеваемостью учащихся разных возрастов (Diaconu-Gherasim, Măirean, 2016; Vasquez, Patall, Fong, Corrigan, Pine, 2016; Won, Yu, 2018) и студентов (Гордеева, Нечаева, Сычев, 2024). В метаанализе А. Васкес с коллегами показано, что поддержка автономии родителями связана также с воспринимаемой ком-

петентностью, вовлеченностью и настойчивостью, воспринимаемым контролем, позитивным отношением к школе, психологическим благополучием и самоуважением (Vasquez et al., 2016). В исследовании, проведенном на выборке бельгийских студентов выявлено, что преобладание автономного стиля родителей над контролирующим было связано с меньшей контролируемой учебной мотивацией (но незначимо с автономной мотивацией) и такими показателями эффективного академического функционирования, как тайм-менеджмент, концентрация на предмете и меньшая тревожность по поводу своих результатов (Vansteenkiste, Zhou, Lens, Soenens, 2005).

Исследования роли мотивации в выборе профессии также показывают, что поддержка автономии родителями у студентов колледжей выступает предиктором автономной мотивации выбора профессии, которая связана с удовлетворенностью сделанным выбором (Nerona, 2020), а также высокой самоэффективностью в выборе, которая, в свою очередь, предсказывает решительность и готовность совершить выбор (Guay et al., 2003). С другой стороны, родительский контроль является предиктором контролируемой мотивации выбора профессии, которая, в свою очередь, связана с низкой удовлетворенностью сделанным выбором (Nerona, 2020). Однако в этом единственном найденном нами исследовании, в котором изучалась связь родительских практик воспитания с мотивацией профессионального выбора, контролируемая мотивация рассматривается комплексно, без данных об амотивации, что не дает возможности понять вклад отдельных характерных мотивационных переменных, таких как контроль через чувство вины и стыда, в мотивацию выбора профессии и особенности этого выбора. Кроме того, предыдущие исследования проводились на зарубежных выборках более старшего возраста (и значит, более зрелого) – студентов, уже частично определившихся с выбором и обучающихся в университете. Российские школьники на рубеже старшей школы стоят перед более критическим жизненным выбором, и роль родителей в нем может быть еще более существенной и культурно специфичной.

С учетом результатов предыдущих исследований основной гипотезой исследования является предположение об опосредованных через показатели мотивации выбора профессии связях воспринимаемой поддержки автономии и контроля родителей в детстве с качеством и удовлетворенностью своим выбором. В частности, предполагается обнаружить:

- 1) опосредованный через мотивацию вклад воспринимаемых стилей родительского воспитания в удовлетворенность и качество профессионального выбора,
- 2) вклад поддержки автономии родителей в автономную мотивацию;
- 3) вклад контролирующего стиля в экстермальную мотивацию и амотивацию профессионального выбора.

Предполагалось также, что родительская поддержка автономии способствует более уверенному, внутренне мотивированному выбору профессии

и предметов для сдачи ЕГЭ и в целом способствует большей уверенности в успешной профессиональной самореализации в будущем.

Выборка и методы исследования

Выборка. В исследовании приняли участие 497 учащихся (246 десятиклассников и 251 одиннадцатиклассников) из двух школ Москвы, из них 239 (48%) девочек, 258 (52%) мальчиков (средний возраст $M = 16,50$; $SD = 0,66$). Участие в исследовании было добровольным и анонимным, опрос проводился в бланковой форме в школьных классах.

Методики. Опросник воспринимаемой «Поддержки Автономии и Контроля Родителями» (ПАКР) использовался для оценки стилей родительского воспитания (Гордеева, Нечаева, Сычев, 2026; Mageau, Ranger, Joussemet, Koestner, Moreau, Forest, 2015). Методика включает два блока шкал. В первый блок – поддержки автономии – входят шкалы «Предоставление выбора в определенных границах» (краткое название: Выбор), «Объяснение причин, лежащих в основе требований, правил и ограничений» (Причины), «Осознание, принятие, признание чувств ребенка» (Принятие). Второй блок – контроля – включает шкалы «Угрозы ребенку наказанием» (Наказание), «Вызывание чувства вины» (Вина), «Поощрение результативных целей» (Результативность). Каждая из шкал состоит из четырех прямых утверждений, согласие с ними нужно оценить по шкале Ликерта от 1 до 7. Коэффициенты внутренней согласованности α -Кронбаха для этих и других применявшихся шкал приведены в разделе «Результаты» (табл. 1).

Опросник мотивации выбора профессии (МВП) был составлен для оценки автономной мотивации, двух типов контролируемой мотивации (интроецированной и экстернальной) и амотивации на основе существующих аналогов (Negona, 2020) и наших предыдущих разработок на материале учебной и профессиональной мотивации. Он включает 15 утверждений, представляющих собой разные варианты продолжения фразы «Я собираюсь выбрать эту профессию потому, что...», согласие с каждым из которых необходимо оценить по шкале от 1 – совершенно неверно, до 7 – совершенно верно. Примеры продолжения фразы: «Я считаю ее интересной» (автономная мотивация), «Мне будет стыдно, если я этого не сделаю» (интроецированная мотивация), «Я чувствую давление со стороны других людей» (экстернальная мотивация), «Мне все равно, какую профессию выбрать» (амотивация). Модель опросника с 4 факторами, соответствующими ожидаемым шкалам, и одной ковариацией между сходными по содержанию утверждениями в шкале экстернальной мотивации показала хорошее соответствие данным: $\chi^2 = 150,98$; $df = 83$; $p < 0,001$; CFI = 0,960; TLI = 0,949; SRMR = 0,048; RMSEA = 0,041; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,030–0,051; PCLOSE = 0,935; $N = 497$. Приведенные в табл. 1 коэффициенты α -Кронбаха указывают на хорошую внутреннюю согласованность выделенных шкал.

Опросник «Субъективное качество выбора» (СКВ) Д.А. Леонтьева и соавт. (Leontiev, Osin, Fam, Ovchinnikova, 2022) в сокращенной версии из 12 пунктов использовался для оценки удовлетворенности сделанным выбором профессии. В первой части методики от респондента требовалось оценить по шкале от –3 до 3 близость своего мнения к одному из двух полярных вариантов продолжения фразы «Я сделал(а) этот выбор...» (например, «самостоятельно» или «после совета близких людей»), а во второй части – продолжения фразы «Принятое мной решение...» (например, «ободряет» или «угнетает»). В стандартную инструкцию была добавлена фраза «Пожалуйста, подумайте о сделанном Вами выборе профессии». В сокращенную версию вошли 6 заданий из шкалы удовлетворенности выбором и 6 утверждений, характеризующих продуманность выбора, его бесконфликтность и самостоятельность, которые были объединены в шкалу субъективного качества выбора. Эти шкалы показали приемлемую внутреннюю согласованность (см. разд. «Результаты», табл. 1).

Методика незаконченных предложений проводилась в части выборки (N = 275, 135 десятиклассников и 140 одиннадцатиклассников, 52% девочек) для получения качественных данных относительно особенностей профессионального самоопределения и выбора предметов ЕГЭ. Участников просили завершить предложения, заполнив оставленные для этого графы (здесь заменены на многоточие): 1) «Я выбрал профессию..., потому что...»; 2) «Предметы, которые я выбрал для сдачи ЕГЭ, я выбрал потому, что...»; 3) «В будущем я...» Анализ полученных ответов был проведен с помощью качественно-количественного контент-анализа в контрастных группах с разным уровнем родительской поддержки автономии: высоким (верхний квартиль, N = 68) и низким (нижний квартиль, N = 69). Он проводился тремя экспертами, имеющими высшее психологическое образование и опыт анализа качественных данных. В ходе качественного анализа ответов на незаконченные предложения путем обобщения наиболее типичного содержания были выделены категории, отвечающие задаче исследования профессионального самоопределения. Далее был проведен подсчет частот каждой из категорий (кодирование) в ответах двух групп каждым из трех экспертов, его результаты были обсуждены с целью устранения разногласий. При кодировании учитывалось, что в каждом ответе может быть представлена как одна, так и несколько категорий, а также ни одной из них.

Методы статистического анализа. Анализ результатов проводился в среде статистического анализа R, конфирматорный факторный анализ (КФА) и структурное моделирование выполнялись с помощью Mplus 8. Использовались описательные статистики, корреляции Пирсона и критерий Манна–Уитни. В ходе КФА и структурного моделирования использовался метод максимального правдоподобия с робастной оценкой стандартных ошибок (MLMV). При оценке соответствия модели данным в качестве критериев приемлемого (хорошего) соответствия данным использовались следующие (Mueller, Hancock, 2018): значение стандартизованного средне-

квадратического остатка (SRMR) не выше 0,08; значение среднеквадратической ошибки аппроксимации (RMSEA) и границы ее доверительного интервала не больше 0,08 (0,05); величина сравнительного индекса согласия (CFI) и индекса согласия Такера–Льюиса (TLI) не менее 0,90 (0,95). Для оценки статистической значимости опосредованных эффектов в модели использовался бутстреп-анализ (5 000 выборок). Оценки коэффициентов в модели были стандартизированы, для стандартизации эффектов дихотомического предиктора (пола) использовалась стандартизация по стандартному отклонению зависимой переменной (опция STDY в Mplus), отражающая разность средних значений зависимой переменной между группами в единицах стандартного отклонения. В ходе контент-анализа для сравнения относительных частот каждой категории в группах использовался Z-критерий (Гласс, Стэнли, 1976). Он представляет собой статистику для проверки нулевой гипотезы об отсутствии различий двух долей в независимых выборах, имеющую нормальное распределение при условии, что минимальная частота в каждой из выборок более 5.

Результаты

Результаты корреляционного и сравнительного анализа

Описательная статистика и результаты корреляционного анализа представлены в табл. 1. Показатели удовлетворенности и качества выбора профессии продемонстрировали ожидаемо тесную связь между собой. При этом они прямо связаны с автономной мотивацией, родительской поддержкой автономии и ее показателями. Обратная связь этих характеристик выбора профессии обнаружилась с экстернальной мотивацией, амотивацией, родительским контролем в целом и двумя из трех его показателей, за исключением шкалы, оценивающей поощрение результативных целей. Автономная мотивация выбора профессии прямо коррелирует с родительской поддержкой автономии и обратно – с амотивацией. Интроецированная, экстернальная мотивация и амотивация показали прямые связи с родительским контролем. При этом между родительской поддержкой автономии и контролем обнаружилась сильная обратная связь.

Результаты анализа различий между мальчиками и девочками по измеренным показателям представлены в табл. 2. Мальчики демонстрируют более высокую удовлетворенность выбором профессии и качество выбора, экстернальную мотивацию и воспринимаемую поддержку автономии (в том числе по двум субшкалам: «Причины» и «Принятие»). У них также выше один из показателей воспринимаемого родительского контроля – поощрение результативных целей. У девочек выше амотивация выбора профессии, а также один из показателей воспринимаемого родительского контроля – вызывание чувства вины. Статистически значимых различий между учащимися 10-х и 11-х классов ни по одной из измеренных переменных не обнаружилось.

Таблица 1

Описательная статистика и корреляции удовлетворенности и качества выбора, мотивации выбора профессии и стилей родительского воспитания (N = 497)

Шкалы и показатели	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Удовлетворенность выбором профессии	–													
2. Качество выбора профессии	0,72*	–												
3. Автономная мотивация	0,59*	0,55*	–											
4. Интроецированная мотивация	0,01	–0,10	0,07	–										
5. Экстернальная мотивация	–0,21*	–0,36*	–0,21*	0,33*	–									
6. Амотивация	–0,57*	–0,52*	–0,65*	0,01	0,22*	–								
7. Выбор	0,35*	0,33*	0,30*	–0,17*	–0,21*	–0,26*	–							
8. Причины	0,25*	0,23*	0,22*	–0,02	–0,03	–0,18*	0,68*	–						
9. Принятие	0,32*	0,30*	0,27*	–0,13	–0,13	–0,25*	0,81*	0,69*	–					
10. Наказания	–0,23*	–0,25*	–0,17*	0,16*	0,21*	0,28*	–0,57*	–0,43*	–0,62*	–				
11. Вина	–0,27*	–0,28*	–0,19*	0,24*	0,20*	0,27*	–0,61*	–0,46*	–0,66*	0,75*	–			
12. Результативность	–0,04	–0,11	0	0,23*	0,22*	0,10	–0,31*	–0,22*	–0,35*	0,45*	0,49*	–		
13. Поддержка автономии	0,34*	0,31*	0,29*	–0,12	–0,14	–0,26*	0,91*	0,87*	0,93*	–0,60*	–0,64*	–0,33*	–	
14. Контроль	–0,22*	–0,26*	–0,15	0,25*	0,25*	0,26*	–0,59*	–0,44*	–0,65*	0,87*	0,89*	0,77*	–0,62*	–
α Кронбаха	0,88	0,70	0,90	0,82	0,74	0,78	0,80	0,78	0,85	0,89	0,87	0,76	0,92	0,90
Среднее	4,68	5,62	5,91	2,60	2,30	2,64	5,58	5,11	5,04	2,84	2,58	3,67	5,24	3,03
Станд. отклонение	1,21	1,02	1,14	1,63	1,37	1,65	1,22	1,30	1,43	1,59	1,56	1,54	1,19	1,32
Асимметрия	–0,87	–0,80	–1,29	0,97	0,91	0,84	–0,89	–0,51	–0,54	0,74	0,80	0,07	–0,64	0,60
Экссесс	0,32	0,44	1,66	0,09	–0,16	–0,26	0,48	–0,26	–0,22	–0,38	–0,35	–0,83	0,07	–0,26

Примечания. Значимость: * $p \leq 0,001$. Номера столбцов соответствуют номерам переменных в строках

Таблица 2

Результаты анализа различий в показателях удовлетворенности и качества выбора, мотивации выбора профессии и стилей родительского воспитания между мальчиками и девочками

Показатели	Средние значения		Станд. отклонения		d Коэна	U	$z(U)$	p
	Девочки (N = 239)	Мальчики (N = 258)	Девочки	Мальчики				
1. Удовлетворенность выбором профессии	4,50	4,85	1,20	1,19	0,29	24 975,5	3,68	< ,001
2. Качество выбора профессии	5,53	5,71	0,99	1,03	0,18	27 217,5	2,26	< ,05
3. Автономная мотивация	5,92	5,91	1,10	1,17	0,01	30 346,5	0,3	н.з.
4. Интроецированная мотивация	2,45	2,74	1,57	1,66	0,18	27 744	1,95	н.з.
5. Экстернальная мотивация	2,15	2,43	1,35	1,37	0,21	26 770	2,58	< ,01
6. Амотивация	2,85	2,45	1,64	1,64	0,24	35 912,5	3,22	< ,01
7. Выбор	5,47	5,68	1,27	1,17	0,17	27 968,5	1,8	н.з.
8. Причины	4,89	5,31	1,35	1,23	0,32	25 178,5	3,54	< ,001
9. Принятие	4,83	5,24	1,52	1,31	0,28	26 226,5	2,88	< ,01
10. Наказания	2,89	2,79	1,66	1,52	0,06	31 430	0,38	н.з.
11. Вина	2,80	2,38	1,65	1,44	0,27	35 495,5	2,94	< ,01
12. Результативность	3,53	3,80	1,68	1,38	0,18	27 296,5	2,21	< ,05
13. Поддержка автономии	5,07	5,41	1,25	1,11	0,29	25 945	3,06	< ,01
14. Контроль	3,07	2,99	1,43	1,20	0,06	31 029,5	0,12	н.з.

Примечания. U – критерий Манна–Уитни, $z(U)$ – z -статистика для U -критерия, p – уровень значимости, н.з. – незначим

Результаты структурного моделирования связей воспринимаемых родительских стилей с показателями мотивации выбора профессии и характеристиками выбора

Для анализа системы предикторов удовлетворенности выбором профессии и качества этого выбора была проверена соответствующая структурная модель. Предполагалось, что удовлетворенность выбором и субъективное качество выбора могут прямо или обратно зависеть от всех показателей мотивации выбора профессии. В модели учитывались все возможные эффекты факторов поддержки автономии и контроля на показатели мотивации выбора профессии, его качества и удовлетворенности выбором. Допускались ковариации между факторами поддержки автономии и контроля, а также между показателями удовлетворенности и качества выбора. Кроме того, с учетом противоположного положения в континууме мотивации мы ожидали обратную связь между автономной мотивацией и амотивацией, а также прямую связь между факторами интроецированной и экстернальной моти-

вазии, имеющими смежное расположение в континууме мотивации. Для контроля возможного эффекта пола в модель была добавлена соответствующая переменная со всеми ее возможными эффектами на латентные факторы и характеристики выбора профессии.

Оценка этой модели показала ее близкое к приемлемому соответствие данным: $\chi^2 = 439,12$; $df = 223$; $p < 0,001$; $CFI = 0,930$; $TLI = 0,914$; $SRMR = 0,082$; $RMSEA = 0,044$; 90%-ный доверительный интервал для $RMSEA$: $0,038-0,050$; $PCLOSE = 0,943$; $N = 497$. Выходящее за пределы рекомендуемых границ значение $SRMR$ заставило провести анализ индексов модификации, в результате чего в модель была добавлена одна ковариация между утверждениями в шкале экстернальной мотивации (аналогично модели опросника, см. разд. «Выборка и методы исследования»). После модификации модели были получены приемлемые показатели соответствия данным: $\chi^2 = 405,45$; $df = 222$; $p < 0,001$; $CFI = 0,941$; $TLI = 0,926$; $SRMR = 0,065$; $RMSEA = 0,041$; 90%-ный доверительный интервал для $RMSEA$: $0,034-0,047$; $PCLOSE = 0,993$. На рис. 1 приведены статистически значимые пути и соответствующие коэффициенты, иллюстрирующие связи латентных факторов и характеристик выбора профессии. Величина факторных нагрузок в приведенной на рис. 1 модели находилась в пределах $0,74-0,93$ для фактора поддержки автономии, $0,54-0,90$ для фактора контроля, $0,71-0,86$ для фактора автономной мотивации, $0,69-0,84$ для интроецированной мотивации, $0,63-0,81$ для фактора амотивации. Лишь в факторе экстернальной мотивации две факторные нагрузки из трех (равных $0,43$, $0,48$ и $0,80$) оказались ниже $0,5$, что объясняется тесной ковариацией остатков (равной $0,64$) между этими двумя соответствующими утверждениями.

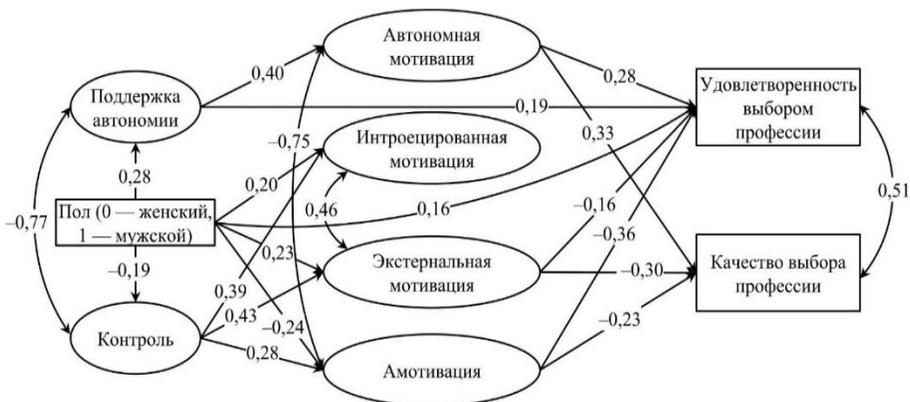


Рис. 1. Структурная модель связей воспринимаемых родительских стилей с показателями мотивации выбора профессии и характеристиками выбора (все приведенные коэффициенты значимы при $p \leq 0,05$, незначимые пути и путевые коэффициенты, а также остатки опущены для упрощения рисунка)

Бутстреп-анализ опосредованных эффектов показал, что статистически значимым является опосредованный эффект поддержки автономии на удо-

влетворенность выбором профессии (0,11; $p \leq 0,05$) и на качество выбора (0,13; $p \leq 0,05$). Общие эффекты контроля на удовлетворенность выбором и качество выбора были статистически значимы ($-0,17$; $p \leq 0,05$ и $-0,19$; $p \leq 0,05$ соответственно), хотя их отдельные эффекты через экстервальную мотивацию и амотивацию не показали статистической значимости. Опосредованные эффекты пола на удовлетворенность и качество выбора были незначимы.

Таким образом, из представленной на рис. 1 модели следует, что мотивация выбора профессии имеет существенное значение для удовлетворенности выбором профессии и качества выбора. Позитивные последствия для выбора профессии имеет автономная мотивация, в то время как экстервальная мотивация и амотивация демонстрируют негативные последствия для удовлетворенности выбором и его качества. Воспринимаемая родительская поддержка автономии также выступает важным позитивным фактором как удовлетворенности выбором профессии (непосредственно и опосредованно через мотивацию), так и качества выбора (только опосредованно). Обнаружился также негативный эффект родительского контроля на мотивацию выбора профессии, выражающийся в относительно высокой контролируемой мотивации и амотивации, и через эти мотивационные показатели на удовлетворенность и качество выбора профессии.

Результаты анализа ответов по методике незаконченных предложений

Представленные в табл. 3 результаты анализа содержания ответов на незаконченные предложения по выделенным категориям демонстрируют, что в ответах на задание «Я выбрал профессию...» статистически значимых различий нет, однако в группе с низкой поддержкой автономии несколько чаще встречаются как указания конкретных профессий, так и неопределенность при выборе профессии. Интерес представляет тот факт, что профессию психолога указали четыре человека, и все они принадлежат к группе с низкой воспринимаемой поддержкой автономии. Можно предположить, что недостаточная поддержка автономии со стороны родителей, связанная с фрустрацией базовых психологических потребностей, способствовала проявлению интереса к проблемам межличностных отношений и выбору профессии психолога.

Различия между группами в ответах о причинах выбора профессии («...потому что...») не показали статистической значимости, однако категория, отражающая выбор на основе интереса к профессии, мечты или призвания, несколько чаще встречается в выборке с высокой поддержкой автономии, так же как и выбор на основе важности и востребованности профессии. При этом в группе с низкой поддержкой автономии несколько чаще встречаются в целом редкие категории, отражающие выбор на основе престижности, влияния близких или будущего дохода. В этой группе также несколько чаще подростки упоминают незавершенность выбора.

Таблица 3

Результаты анализа содержания ответов на незаконченные предложения

Незаконченные предложения и категории анализа	Примеры ответов в группах		Доля (количество) ответов в группах		Z
	с высокой ПА	с низкой ПА	с высокой ПА	с низкой ПА	
«Я выбрал профессию...»			n = 53	n = 61	
Конкретные профессии	«экономист», «судебный эксперт», «маркетолог», «востоковед / ученый», «программист», «гос. служащий», «историк моды»	«предприниматель», «юрист», «лингвист, переводчик», «графический дизайнер», «психолог», «тату-мастер или бариста»	85% (45)	89% (54)	0,57
Неопределенность	«нет», «я не выбрал»	«никакую», «?», «не знаю»	4% (2)	7% (4)	
«...потому что...»			n = 61	n = 61	
Интерес, мечта, призвание	«мечта с детства», «она мне нравится», «мне нравится автоматизировать разные процессы», «мне очень интересно глубже разбираться в моде», «это увлекательно»	«она мне вроде нравится», «мне это интересно», «мне нравится создавать обложки, дизайн», «мне кажется психология – это интересная наука», «я хочу спасать животных, потому что я их люблю»	70% (43)	61% (37)	1,14
Важность, востребованность профессии	«я считаю ее важной», «важна в обществе», «она востребована»	«эта профессия востребована», «это важно», «вижу в ней пользу людям»	13% (8)	5% (3)	
Престижность	«это круто», «престижно»	«мне будут завидовать», «это престижно», «она крутая», «перспективно»	3% (2)	10% (6)	
Роль близких	«продолжение семейной традиции»	«посоветовал папа», «так захотели родители», «есть пример из жизни»	2% (1)	5% (3)	
Роль дохода	«хочу заработать много денег», «там много денег»	«только они получают нормальный доход», «много платят»	3% (2)	3% (2)	
Незавершенность выбора	«пока не выбрала», «не выбрала», «не знаю»	«я не до конца определилась с ней», «все еще не уверена в ней (но планирую пойти в МИД)», «не знаю, чем мне заниматься по жизни»	5% (3)	8% (5)	

Окончание табл. 3

«Предметы, которые я выбрал для сдачи ЕГЭ, я выбрал потому, что...»			n = 67	n = 64	
Интерес	«люблю их», «захотела, было интересно», «они мне интересны», «хочу»	«они мне интересны», «остальные мне не нравятся», «я так хочу»	42% (28)	16% (10)	3,30 **
Важность для профессии и поступления в вуз	«они нужны мне для профессии», «они необходимы для поступления в вуз», «они подходят моему вузу»	«они нужны для поступления», «важно для будущей профессии», «я хочу поступить в университет на перспективный факультет»	34% (23)	42% (27)	0,93
Посильность	«я могу их сдать», «они легкие», «в них я хороша»	«скорее всего смогу сдать», «они мне по силам», «это все, что я могу сдать»	21% (14)	23% (15)	0,35
Внешнее давление	«надо», «так надо», «вынуждает профессия»	«надо», «мама сказала», «так сказали», «давление родителей», «так сложились обстоятельства»	6% (4)	13% (8)	
Неопределенность	«я не выбрала»	«еще не выбрал», «я не выбрала»	1% (1)	6% (4)	
«В будущем я...»			n = 67	n = 63	
Успешность в целом	«успешный», «стану великим», «хочу достичь всех целей»	«стану успешной», «буду богатым», «крутой»	36% (24)	25% (16)	1,29
Профессиональная самореализация	«врач», «дипломат», «хочу стать ученой»	«хочу стать прокурором или адвокатом», «надеюсь работать в выбранной сфере»	27% (18)	19% (12)	1,06
Неопределенность	–	«не знаю, что будет», «себя не вижу», «не знаю»	0% (0)	8% (5)	

Примечание. ПА – поддержка автономии, n – количество полученных ответов на незаконченное предложение, Z – значение критерия, ** p ≤ 0,01, значение Z критерия опущено для категорий с частотой не более 5 хотя бы в одной из групп

Анализ ответов на незаконченное предложение относительно предметов, выбранных для сдачи ЕГЭ, показал, что в группе с низкой поддержкой автономии статистически значимо реже встречаются ответы, включающие опору на интерес к предмету, внутреннюю мотивацию, при этом несколько чаще упоминаются причины для выбора, связанные с важностью предметов для поступления в вуз (инструментальная ценность) и особенно – с внешним давлением. Для этой группы также свойственна большая неопределенность, нерешительность в выборе предметов.

В частоте ответов на незаконченное предложение «В будущем я...» статистически значимых различий между группами не обнаружилось,

однако старшеклассники с низкой поддержкой автономии реже упоминали как собственную успешность в целом, так и успешную профессиональную самореализацию, в то время как ответы, указывающие на неопределенность, неуверенность в будущем встречаются только в этой группе.

Таким образом, результаты анализа содержания ответов на незаконченные предложения демонстрируют ряд тенденций, отражающих отличия в профессиональном самоопределении старшеклассников с разным уровнем воспринимаемой родительской поддержки автономии. Наиболее ярким и статистически значимым отличием старшеклассников с низкой поддержкой автономии является относительно редкая опора на интерес при выборе предметов для ЕГЭ. Старшеклассники с низкой родительской поддержкой автономии чаще затрудняются с выбором профессии и предметов для ЕГЭ, только у них встречается неуверенность в будущем. Они реже опираются при выборе профессии на собственные увлечения, интересы и важность профессии для общества, больше ориентируясь на ее престижность.

Обсуждение результатов

Данное исследование продолжает линию исследований, посвященных изучению роли родителей в выборе профессии старшими подростками (Zhang et al., 2019; Guay et al., 2003; Nerona, 2020). В нем впервые были проанализированы мотивы выбора профессии российских старшеклассников, а также значение родителей для этой мотивации и особенностей выбора на основе теории самодетерминации. В соответствии с вытекающими из этой теории гипотезами было показано, что поддерживающий автономию стиль воспитания, выражающийся в предоставлении возможности выбора, принятии чувств ребенка и обосновании своих требований, укрепляет автономную мотивацию выбора профессии. Как и предполагалось, контролирующий стиль воспитания, отражающий склонность родителей угрожать наказаниями, критиковать, манипулировать чувствами вины и стыда, требовать высоких результатов и достижений, связан с амотивацией и контролируемыми типами мотивации: интроецированной и экстернальной, т.е. ощущением внешней или внутренней вынужденности выбора. Подтвердилась гипотеза о том, что воспринимаемые стили родительского воспитания вносят опосредованный через мотивацию вклад в удовлетворенность выбором профессии и его качество: самостоятельность, продуктивность и бесконфликтность.

Эти результаты согласуются с данными зарубежных исследований, касающихся роли поддержки автономии родителями в процессе принятия решения о выборе профессии и удовлетворенности этим решением (Zhang et al., 2019; Guay et al., 2003; Nerona, 2020). В одном из них на выборке филиппинских студентов колледжа были получены аналогичные результаты, указывающие на положительный эффект поддерживающего автономию

стиля воспитания на удовлетворенность выбором специальности, который был опосредован автономной мотивацией выбора (Nerona, 2020). В отличие от этого исследования наши данные свидетельствуют о наличии не только опосредованной, но и непосредственной связи данного стиля воспитания с удовлетворенностью выбором профессии. В целом полученные результаты хорошо согласуются с положением теории самодетерминации о том, что более автономные типы мотивации способствуют более оптимальным последствиям в различных видах деятельности (Ryan, Deci, 2017; Howard et al., 2021), однако в нашей работе это впервые продемонстрировано на материале выбора профессии российскими старшеклассниками.

Контролирующий стиль родительского воспитания показал ожидаемые связи с амотивацией и контролируруемыми типами мотивации выбора профессии (интроецированной и экстернальной мотивацией), т.е. выбором, основанным на чувстве вины и давлении старших. Согласно полученным результатам, старшеклассники, воспринимающие своих родителей как контролирующих, более склонны испытывать сомнения и затруднения в выборе, что впоследствии может привести к неудовлетворенности принятым решением. Похожие результаты, сообщающие о том, что контроль со стороны родителей может приводить к сложностям в выборе профессии и неудовлетворенности от совершения данного выбора, были получены и в некоторых других исследованиях, выполненных в рамках СДТ (Nerona, 2020), хотя не всегда эффект контроля родителей был негативным предиктором этих сложностей (данные F. Guay и соавт. (2003) показали нейтральный эффект при учете вклада поддержки автономии родителей и сверстников). Возможно, данное расхождение связано с культурной спецификой контролирующего стиля воспитания и его ролью в принятии решения относительно карьеры, продемонстрированной ранее (Sovet, Metz, 2014).

В нашем исследовании, в отличие от исследования R. Nerona (2020), вместо общей контролируемой мотивации использовалась дифференцированная оценка интроецированной и экстернальной мотивации выбора профессии. Это позволило установить: для удовлетворенности имеет значение экстернальная мотивация (негативный предиктор), но не интроецированная, несмотря на то что оба этих типа связаны с родительским контролем. Кроме того, в упомянутом исследовании (Nerona, 2020) не учитывалась амотивация, которая, согласно полученным нами данным, является важным независимым фактором удовлетворенности и качества выбора.

Результаты качественного анализа незаконченных предложений согласуются с основными выводами количественного анализа, дополняя и иллюстрируя их примерами опыта, связанного с выбором профессии. В частности, старшеклассники с низкой поддержкой автономии в меньшей степени опираются на интерес при выборе предметов для ЕГЭ, в целом несколько реже ориентируются при выборе профессии на собственные увлечения, интересы и важность профессии для общества и немного чаще испытывают затруднения в выборе. Эти выводы согласуются с данными зарубежных

исследований о том, что контроль со стороны родителей связан с нерешительностью в процессе выбора профессии (Guaa et al., 2003). Опора на внешние факторы вместо собственных интересов и ценностей, затруднения и нерешительность при выборе профессии, более свойственные подросткам из группы с низкой поддержкой автономии, иллюстрируют худшее качество выбора и могут служить объяснением их меньшей удовлетворенности этим выбором. О вероятных далекоидущих последствиях низкой родительской поддержки автономии для личностной и профессиональной самореализации могут свидетельствовать обнаруженные различия в основаниях выбора профессии, предметов ЕГЭ и представлениях старшеклассников о будущем, в которых сквозят большая неопределенность, неуверенность и нерешительность.

Девочки демонстрируют меньшее желание выбирать профессию, в целом – большую выраженность контролируемых мотивов этого выбора и меньшую удовлетворенность выбором, что, очевидно, является следствием существующих гендерных ролей и несколько меньшей значимости карьеры для девушек. Это, безусловно, интересный факт, требующий дальнейших исследований, но не влияющий на суть наших результатов относительно роли стиля воспитания в мотивации выбора профессии и удовлетворенности этим выбором.

Практическая значимость полученных выводов состоит в обосновании необходимости информирования родителей подростков относительно важности поддержки автономии ребенка, его слушания и слышания для его оптимального личностного развития и возможности принятия зрелых решений; исследование дает еще одно основание для разработки программ обучения родителей поддерживающему автономию стилю взаимодействия.

Ограничением исследования является его корреляционный дизайн, который позволяет говорить только о том, что предложенная модель связей не противоречит данным, однако из нее не следует причинно-следственный характер зависимости между стилями родительского воспитания, мотивацией и особенностями выбора профессии. Интерпретация выявленных связей как причинно-следственных основана на рассмотренных теоретических положениях, прошлых исследованиях и логике психологического анализа. Также ограничением является отсутствие контроля социально-экономического и культурного статуса семьи, который, по данным прошлых исследований, имеет значение для стилей воспитания (Gordeeva, Nechaeva, Sychev, 2024) и может оказывать некоторое влияние на мотивацию выбора профессии.

В этой связи к *перспективам* исследования относится уточнение полученных выводов при тщательном контроле социально-демографических характеристик семьи, а также изучение влияния мотивации выбора профессии старшеклассниками на удовлетворенность сделанным выбором студентов вузов и их желание работать по специальности. В практическом плане важной перспективой является разработка для родителей подростков

рекомендаций по поддержке автономии детей в целом и в их профессиональном самоопределении в частности.

Заключение

Проведенное исследование мотивов выбора профессии российских старшеклассников и воспринимаемого родительского стиля воспитания позволило глубоко проанализировать характер их связи с удовлетворенностью и качеством выбора профессии. Результаты исследования позволили не только подтвердить и уточнить на российских школьниках установленные в зарубежных исследованиях факты, но и получить важные новые выводы, касающиеся роли разных типов контролируемой мотивации и особенностей профессионального самоопределения российских старшеклассников. Характерным для российского образования оказался вывод о том, что родительская поддержка автономии важна не только для выбора профессии, но и для связанного с ним выбора предметов ЕГЭ, проявляясь в большей автономии мотивов выбора и меньших колебаниях и сомнениях при выборе. Эти новые научные результаты демонстрируют перспективность основанного на теории самодетерминации подхода к анализу психологических факторов выбора профессии российскими старшеклассниками.

Полученные выводы имеют не только теоретическое значение, связанное с уточнением научных представлений о стилях воспитания и типах мотивов как факторов выбора профессии. Они также указывают на новые возможности совершенствования психологического сопровождения выбора профессии с учетом оценки мотивации при профориентационной работе, а также опосредованно – через родителей. Информирование родителей о негативных последствиях избыточного контроля и недостаточной поддержки автономии в общении в целом и в процессе выбора профессии в частности вместе с помощью в совершенствовании этого стиля воспитания может иметь ощутимые позитивные последствия для качества такого выбора.

Литература

- Алешковский, И. А., Гаспаршвили, А. Т., Крухмалева, О. В., Нарбут, Н. П., Савина, Н. Е. (2023). Особенности формирования образовательных траекторий российских студентов: оценка и возможности. *Высшее образование в России*, 32(4), 137–155. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-137-155
- Андреева, А. Д., Лисичкина, А. Г., Бегунова, Л. А. (2025). Диагностика профессиональных установок современных учащихся юношеского возраста. *Психолого-педагогические исследования*, 17(1), 113–130. doi: 10.17759/psyedu.2025170108
- Гласс, Д., Стэнли, Д. (1976). *Статистические методы в педагогике и психологии*. М.: Прогресс.
- Гордеева, Т. О., Леонтьев, Д. А., Осин, Е. Н. (2011). Вклад личностного потенциала в академические достижения. В кн.: Д. А. Леонтьев (ред.). *Личностный потенциал: структура и диагностика* (с. 642–668). М.: Смысл.

- Гордеева, Т. О., Нечаева, Д. М., Сычев, О. А. (2024). Источники мотивации и академических достижений студентов: роль родительского контроля и поддержки автономии. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*, 47(3), 33–55. doi: 10.11621/LPJ-24-28
- Гордеева, Т. О., Нечаева, Д. М., Сычев, О. А. (2026). Диагностика стиля родительского воспитания: опросник воспринимаемой поддержки автономии и контроля. *Психология. Журнал Высшей школы экономики* (в печати).
- Климов, Е. А. (2007). *Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. 3-е изд. М.: Академия.
- Кондратюк, Н. Г., Бурмистрова-Савенкова, А. В., Моросанова, В. И. (2023). От чего зависят профессиональные планы старших школьников. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 20(3), 500–522. doi: 10.17323/1813-8918-2023-3-500-522
- Леонтьев, Д. А., Овчинникова, Е. Ю., Рассказова, Е. И., Фам, А. Х. (2015). *Психология выбора*. М.: Смысл.
- Маркс, К. (1975). Размышления юноши при выборе профессии. В кн.: К. Маркс, Ф. Энгельс. *Сочинения*. 2-е изд. (т. 40, с. 3–7). М.: Изд-во полит. лит.
- Пряжников, Н. С. (2023). *Профориентология: учебник и практикум для вузов*. М.: Юрайт.
- Росстат (2023). Трудовые ресурсы и занятость населения в России. *Федеральная служба государственной статистики*. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/70843/document/88401>
- Снегова, Е. В., Мальцева, С. Е. (2019). Психологическое исследование профессиональных предпочтений старшеклассников. *Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы*, 32(2), 130–137.
- Яценко, О. В. (2023). *PROF.Navigator как психолого-педагогическая технология профориентации и формирования учебной мотивации обучающихся подросткового возраста: дис. ... канд. психол. наук: 5.3.4*. Хабаровск.

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

Поступила в редакцию 30.04.2025 г.; принята 07.05.2025 г.

Гордеева Тамара Олеговна – профессор кафедры психологии образования и педагогики Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; ведущий научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, доктор психологических наук, профессор.

E-mail: tamgordeeva@gmail.com

Кононова Маргарита Геннадьевна – аспирант кафедры психологии образования и педагогики Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

E-mail: margo.kononova.psy@yandex.ru

Сычев Олег Анатольевич – старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела Бийского филиала Алтайского государственного педагогического университета; старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований; доцент кафедры психотерапии качества жизни Московского института психоанализа, кандидат психологических наук, доцент.

E-mail: osn1@mail.ru

For citation: Gordeeva, T. O., Kononova, M. G., Sychev, O. A. (2025). High School Students Career Choice and Unified State Exam Subject's Choice: The Role of Parenting Style and Motivation. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 97, 108–132. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/97/7

High School Students Career Choice and Unified State Exam Subject's Choice: The Role of Parenting Style and Motivation¹

T.O. Gordeeva^{1,2}, M.G. Kononova¹, O.A. Sychev^{2,3,4}

¹ *Lomonosov Moscow State University, 1, Leninskie gory, Moscow, 119991, Russian Federation*

² *Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches, 9, bld. 4, Mokhovaya Str., Moscow, 125009, Russian Federation*

³ *Altai State Pedagogical University, Biysk Branch, 53, Korolenko St., Biysk, 659333, Russian Federation*

⁴ *Moscow Institute of Psychoanalysis, 34, bld. 14, Kutuzovsky Ave., Moscow, 121170, Russian Federation*

Abstract

Recent surveys show that a third of Russians don't work in their profession, which means both significant economic losses for the state, which spends money on training specialists who subsequently do not choose a job in their specialty, and serious personal problems for many young people who cannot find themselves and work in accordance with their vocation. The purpose of this study is to understand what psychological processes are behind a thoughtful, meaningful and independent choice of profession, what is the role of motivation and parenting style. The study involved 497 high school students (10th-11th grade, $M = 16.50$; $SD = 0.66$). The questionnaires measuring different types of motivation for choosing a profession, satisfaction and quality of choice, the perceived parenting style (autonomy support and parental control in childhood, P-PASS), and incomplete sentences test were administered. Using structural equation modeling, it is shown that parental autonomy support (offering choice within certain limits, explaining the reasons behind the demands, rules, and limits, accepting, and recognizing the child's feelings) is a predictor of autonomous motivation for choosing a profession, which in turn is associated with satisfaction and the quality of the choice made. On the contrary, parental control measured as threats of punishment, causing feelings of guilt, encouraging productive goals and achievements at any cost, is a predictor of introjected motivation, external motivation and amotivation, while external motivation and amotivation are also associated with reduced quality and satisfaction of career choice. A qualitative analysis of respondents' responses to incomplete sentences confirmed the role of autonomy support in choosing a profession, as well as the reasons for choosing a profession and the relevant subjects of the Unified State Exam. High school students experiencing low parental autonomy support are more likely to find it difficult to choose a profession and subjects for the USE, are less likely to rely on their own interests, hobbies, the importance of the profession for society, are less sure about the future. The practical implication of the study is primarily to substantiate the importance of parental autonomy support to ensure optimal motivation for older adolescents to choose a profession/career that is satisfying.

Keywords: motivation for choosing a profession; self-determination theory; professional self-determination, satisfaction with the career choice; parenting style; parental autonomy support and control

Acknowledgment: The authors thank O.A. Dmitrieva, Director of GBOU School No. 1448 in Moscow, for her cooperation and assistance in data collection.

¹ The research was carried out with the financial support of the Russian Ministry of Education and Science on the scientific topic "Academic motivation of students at different levels of education (preschoolers, elementary school students, middle and high school students, university students) and factors of its development."

References

- Aleshkovskiy, I. A., Gasparishvili, A. T., Krukhmaleva, O. V., Narbut, N. P., & Savina, N. E. (2023). Osobennosti formirovaniya obrazovatel'nykh traektoriy rossiyskikh studentov: otsenka i vozmozhnosti [The formation of educational trajectories of Russian students: Assessment and opportunities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 32(4), 137–155. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-137-155
- Andreeva, A. D., Lisichkina, A. G., & Begunova, L. A. (2025). Diagnostika professional'nykh ustanovok sovremennykh uchashchikhsya yunosheskogo vozrasta [Diagnostics of professional attitudes of modern youth students]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 17(1), 113–130. doi: 10.17759/psyedu.2025170108
- Beliveau, L. E., Iselin, A.-M. R., DeCoster, J., & Boyer, M. A. (2023). A meta-analysis relating parental psychological control with emotion regulation in youth. *Journal of Child and Family Studies*, 32(12), 3876–3891. doi: 10.1007/s10826-023-02700-2
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46–72. doi: 10.3102/00346543211042426
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618–635. doi: 10.1177/0022022101032005006
- Diaconu-Gherasim, L. R., & Mãirean, C. (2016). Perception of parenting styles and academic achievement: The mediating role of goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 49, 378–385. doi: 10.1016/j.lindif.2016.06.026
- Federal State Statistics Service. (2023). *Trudovye resursy i zanyatost' naseleniya v Rossii* [Labor resources and employment in Russia]. Retrieved from <https://rosstat.gov.ru/folder/70843/document/88401>
- Glass, D., & Stanley, J. (1976). *Statisticheskie metody v pedagogike i psikhologii* [Statistical Methods in Pedagogy and Psychology]. Moscow: Progress.
- Gordeeva, T. O., Leontiev, D. A., & Osin, E. N. (2011). Vklad lichnostnogo potentsiala v akademicheskie dostizheniya [The contribution of personal potential to academic achievement]. In D. A. Leontiev (Ed.), *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* [Personal Potential: Structure and Diagnostics] (pp. 642–668). Moscow: Smysl.
- Gordeeva, T. O., Nechaeva, D. M., & Sychev, O. A. (2024). Istochniki motivatsii i akademicheskikh dostizheniy studentov: rol' roditel'skogo kontrolya i podderzhki avtonomii [Sources of motivation and academic achievement of students: The role of parental control and autonomy support]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya*, 47(3), 33–55. doi: 10.11621/LPJ-24-28
- Gordeeva, T. O., Nechaeva, D. M., & Sychev, O. A. (2024). Parental Control and Autonomy Support during Childhood as Predictors of Students' Academic Motivation and Success. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 4(3–4), 69–84. doi: 10.11621/nicep.2024.0410
- Gordeeva, T. O., Nechaeva, D. M., & Sychev, O. A. (2026). Diagnostika stilya roditel'skogo vospitaniya: oprosnik vosprinimaemoy podderzhki avtonomii i kontrolya [Diagnostics of parental style: Questionnaire of perceived autonomy support and control]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki* [v pechati].
- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., Kornienko, D. S., Rudnova, N. A., & Dedyukina, M. I. (2024). To stay or to leave: The role of school, family, and prosocial goals in migration intentions of Russian high school students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 17(1), 84–99. doi: 10.11621/pir.2024.0105
- Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165–170. doi: 10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x

- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology, 50*(2), 165–177. doi: 10.1037/0022-0167.50.2.165
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science, 16*(6), 1300–1323. doi: 10.1177/1745691620966789
- Klimov, E. A. (2007). *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of Professional Self-Determination] (3rd ed.). Moscow: Akademiya.
- Kondratyuk, N. G., Burmistrova-Savenkova, A. V., & Morosanova, V. I. (2023). Ot chego zavisiyat professional'nye plany starshikh shkol'nikov [What determines the professional plans of high school students]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki, 20*(3), 500–522. doi: 10.17323/1813-8918-2023-3-500-522
- Leontiev, D. A., Osin, E. N., Fam, A. K., & Ovchinnikova, E. Y. (2022). How you choose is as important as what you choose: Subjective quality of choice predicts well-being and academic performance. *Current Psychology, 41*(9), 6439–6451. doi: 10.1007/s12144-020-01124-1
- Leontiev, D. A., Ovchinnikova, E. Yu., Rasskazova, E. I., & Fam, A. Kh. (2015). *Psikhologiya vybora* [Psychology of Choice]. Moscow: Smysl.
- Mageau, G. A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E., & Forest, J. (2015). Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 47*(3), 251–262. doi: 10.1037/a0039325
- Marcionetti, J., & Rossier, J. (2016). The Mediating Impact of Parental Support on the Relationship Between Personality and Career Indecision in Adolescents. *Journal of Career Assessment, 25*(4), 601–615. doi: 10.1177/1069072716652890
- Marx, K. (1975). Razmyshleniya yunoshi pri vybore professii [Reflections of a young man on choosing a profession]. In K. Marx & F. Engels (Eds.), *Sochineniya* [Works] (2nd ed., Vol. 40, pp. 3–7). Moscow: Izd-vo polit. lit.
- Mueller, R. O., & Hancock, G. R. (2018). Structural equation modeling. In G. R. Hancock, L. M. Stapleton, & R. O. Mueller (Eds.), *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences* (pp. 445–456). New York, London: Routledge.
- Nerona, R. (2020). Parenting, Major Choice Motivation, and Academic Major Satisfaction Among Filipino College Students: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Career Assessment, 29*(2), 205–220. doi: 10.1177/1069072720941269
- Pryazhnikov, N. S. (2023). *Proforientologiya* [Career Guidance]. Moscow: Yurayt.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist, 55*(1), 68–78. doi: 10.1037/0003-066x.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Publications.
- Sheldon, K., Holliday, G., Titova, M., & Benson, C. (2019). Comparing Holland and Self-Determination Theory Measures of Career Preference as Predictors of Career Choice. *Journal of Career Assessment, 28*(1), 28–42. doi: 10.1177/1069072718823003
- Snegova, E. V., & Maltseva, S. E. (2019). Psikhologicheskoe issledovanie professional'nykh predpochteniy starsheklassnikov [Psychological study of professional preferences of high school students]. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noy raboty, 32*(2), 130–137.
- Soenens, B., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2017). How parents contribute to children's psychological health: The critical role of psychological need support. In M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, & S. J. Lopez (Eds.), *Development of Self-Determination Through the Life-Course* (pp. 171–187). New York: Springer.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion

- of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633–646. doi: 10.1037/0012-1649.43.3.633
- Sovet, L., & Metz, A. J. (2014). Parenting styles and career decision-making among French and Korean adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 345–355. doi: 10.1016/j.jvb.2014.02.002
- To, S.-m., Yang, L., Lau, C. D., Wong, C.-w. V., & Su, X. (2022). Associations of parental variables and youth's career decision-making self-efficacy: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 31(2), 530–544. doi: 10.1007/s10826-021-02125-9
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., Soenens, B. (2005). Experiences of Autonomy and Control Among Chinese Learners: Vitalizing or Immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468–483. doi: 10.1037/0022-0663.97.3.468
- Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent Autonomy Support, Academic Achievement, and Psychosocial Functioning: A meta-analysis of Research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605–644. doi: 10.1007/s10648-015-9329-z
- Won, S., & Yu, S. L. (2018). Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences*, 61, 205–215. doi: 10.1016/j.lindif.2017.12.001
- Yatsenko, O. V. (2023). *PROF.Navigator kak psikhologo-pedagogicheskaya tekhnologiya proforientatsii i formirovaniya uchebnoy motivatsii obuchayushchikhsya podrostkovogo vozrasta* [PROF.Navigator as a psychological and pedagogical technology of career guidance and formation of educational motivation of adolescent students]. Psychology Cand. Diss. Khabarovsk.
- Zhang, Y. C., Zhou, N., Cao, H., Liang, Y., Yu, S., Li, J., ... Fang, X. (2019). Career-Specific Parenting Practices and Career Decision-Making Self-Efficacy Among Chinese Adolescents: The Interactive Effects of Parenting Practices and the Mediating Role of Autonomy. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 363. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00363

Received 30.04.2025; Accepted 07.05.2025

Tamara O. Gordeeva – Professor of the Department of Educational Psychology and Pedagogy at Lomonosov Moscow State University; Leading Researcher at the Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy at the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: tamgordeeva@gmail.com

Margarita G. Kononova – postgraduate student of the Department of Educational Psychology and Pedagogy at Lomonosov Moscow State University.

E-mail: margo.kononova.psy@yandex.ru

Oleg A. Sychev – Senior Researcher at the Biysk Branch of the Altai State Pedagogical University; Senior Researcher at the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization at the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research; Associate Professor at the Department of Quality of Life Psychotherapy at the Moscow Institute of Psychoanalysis, Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: osn1@mail.ru

УДК 159.9.005.32

ВЛИЯНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ НА ВЗАИМОСВЯЗЬ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В РАБОТУ И ГРАЖДАНСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ВЬЕТНАМА

Л.Т.М. Лоан¹, Х.Х. Нгуен¹

¹ Вьетнамский национальный университет, 336 Нгуен Трай, Тхань Суан, Ханой, Вьетнам

Резюме

Цель настоящего исследования – изучение опосредующей роли организационной идентификации во взаимосвязи вовлеченности в работу и гражданского поведения преподавателей системы высшего образования Вьетнама. Авторы согласно специально разработанной методике опросили 648 преподавателей высшей школы трех городов Вьетнама: Ханоя, Дананга и Хошимина. Для обработки полученных данных использовались программа SPSS версии 22.0., описательный статистический и инференциальный статистический методы анализа, программа Hayes Process Macro версии 4.2.

В результате исследования были выявлены положительные связи между вовлеченностью в работу и гражданским поведением, между вовлеченностью в работу и организационной идентификацией, между гражданским поведением и организационной идентификацией, а также опосредованное организационной идентификацией влияние вовлеченности в работу на компоненты гражданского поведения, такие как ориентация на развитие образовательной организации, ориентация на соблюдение норм и правил, ориентация на студентов, ориентация на коллег. Полученные результаты расширяют понимание того, как вовлеченность в работу способствует гражданскому поведению преподавателей в образовательной организации. Кроме того, они подчеркивают важность формирования чувства организационной идентичности как фактора, влияющего на взаимосвязь вовлеченности в работу и гражданского поведения.

Использование полученных результатов может обеспечить повышение эффективности деятельности как преподавателей, так и образовательных учреждений в целом. В условиях, когда учебные организации Вьетнама встали на путь автономии и интернационализации, способность руководства вузов к вовлечению преподавателей в работу становится необходимой при создании позитивной совместной и инновационной среды обучения. Руководители должны признавать и правильно оценивать вклад преподавателей в работу, обеспечивать справедливую кадровую политику с целью создания условий для формирования у работников потребности вносить вклад в развитие и процветание образовательной организации. Обеспечение открытого пространства для общения, в котором преподаватели могут делиться мнениями, предлагать идеи и получать конструктивную обратную связь, также является важным фактором повышения организационного доверия.

Ключевые слова: вовлеченность в работу; гражданское поведение; организационная идентификация; социальная идентичность; образовательные учреждения; надрольное поведение; преподаватель; Вьетнам

Введение

В недавнем прошлом образование, в том числе и во Вьетнаме, рассматривалось как некоммерческая деятельность по формированию и профессиональному развитию личности. Однако сегодня оно постепенно превращается в «образовательную услугу» и представлено как форма обслуживания, а учащиеся и их родители принимают на себя роль клиентов, которые оплачивают образовательные услуги и выбирают те, которые считают для себя наиболее подходящими (Le, Do, 2017). В этом контексте образовательные учреждения считаются сервисными организациями, где работают преподаватели, которые не только несут ответственность за передачу знаний и навыков, но и вдохновляют, руководят и способствуют созданию динамичной, творческой академической среды.

В последние годы образовательные организации высшего уровня во всем мире сталкиваются с общими проблемами, характеризующимися все более жесткой конкуренцией и стремлением выжить. В первую очередь они заботятся об удержании талантливых преподавателей, повышении их лояльности к учебному заведению, поощрении их надролевого поведения, энтузиазма и трудолюбия. Эти усилия направлены на повышение качества преподавательской деятельности и научной работы, рост уровня профессионального образования, предоставляемого образовательной организацией, оптимизацию эффективности работы учреждения и формирование талантливых профессионалов для удовлетворения потребностей общества (Donglong, Taejun, Julie, Sanghun, 2020).

Благодаря своей многогранной роли преподавательский состав является основой учебных заведений, оказывая значительное влияние на качество преподавания и академические достижения (Oplatka, 2009). В настоящее время обязанности преподавателей выходят за рамки их профессиональной деятельности и включают выполнение дополнительных задач вне официальных обязанностей, что часто называют гражданским поведением в организации (ГПО; Organizational citizenship behavior) (Bateman, Organ, 1983; Organ, 1988). Гражданское поведение в организации выражается множеством сверхнормативных проявлений: готовностью преподавателей поддерживать коллег, участвовать во внеучебной работе и вносить позитивный вклад в общую жизнедеятельность своего учебного заведения (Dipaola, Tschannen-Moran, 2001). Исследования показали, что такое поведение положительно влияет на эффективность работы и развитие организации (Гулевич, 2013; Somech, Ron, 2007). Работники с высоким уровнем ГПО с большей вероятностью будут поддерживать своих коллег, строить с ними прочные отношения и добиваться успехов в работе (Гулевич, 2013; Oplatka, 2009; Choong, Ng, 2023).

На практике вьетнамские преподаватели сталкиваются со значительными трудностями при выполнении своих обязанностей. Расширение количества университетов и институтов, учебных программ значительно увеличило соотношение числа студентов к числу преподавателей. Так, за период

2013–2021 гг. самое низкое соотношение (20,8) имело место в 2018 г., однако в последующие годы оно постоянно росло и достигло 27,4 к 2021 г. (Minh, 2023). При этом доходы преподавателей во Вьетнаме остаются относительно низкими, что побуждает многих уходить из системы образования. За три года (с 2019 по 2022 г.) в секторе образования было зарегистрировано 16 427 оставивших работу, что составило 41,53% от общего числа работников государственного сектора, покинувших свои должности, причем 60% от общего числа преподавателей были в возрасте до 40 лет (Thanh, 2022). Чтобы поддержать рост и обеспечить долгосрочную жизнеспособность высшего образования, руководство образовательных организаций стремится к созданию условий для формирования у преподавателей высокой вовлеченности в работу и согласованности с целями организации (Somech, Ron, 2007; Zhang, He, Fu, 2021).

Вовлеченность в работу (*Work engagement*) является важнейшим фактором рабочей среды, существенно влияющим на эффективность работы сотрудников (Липатов, 2016; Burić, Masuka, 2018), способствует укреплению организационной культуры, улучшению психологического климата в коллективе, доверительных отношений, ответственного отношения к своему труду (Юсупова, 2022). Между тем организационная идентификация (*Organizational identification*) возникает, когда люди воспринимают себя неотъемлемой частью своей организации, разделяя ее ценности и цели (Elsbach, Bhat-tacharya, 2001). Хотя в некоторых исследованиях изучалась роль организационной идентификации в отношениях на рабочем месте, большинство из них было проведено в корпоративной или неакадемической среде (Несмеянова, Липатов, 2017; Dai, Tang, Chen, Hou, 2022). Исследований, направленных на изучение опосредующей роли организационной идентификации во взаимосвязи между вовлеченностью в работу и гражданским поведением в организациях высшего образования, по-прежнему мало. Этот пробел заставляет задуматься о том, существует ли такая связь, особенно в условиях вьетнамского высшего образования, которое переживает быстрый рост, увеличение эффективности и значительное повышение нагрузки на преподавателей.

Цель данного исследования – изучить опосредующую роль организационной идентификации во взаимосвязи вовлеченности в работу и гражданского поведения вьетнамских преподавателей высшей школы. Полученные результаты значимы для теоретического понимания этих конструктов и одновременно содержат практические рекомендации по внедрению образовательных стратегий, повышающих уровень гражданского поведения преподавателей. Такие усилия в конечном итоге будут способствовать созданию более устойчивого и конкурентоспособного функционирования высшего образования.

Теоретические предпосылки и гипотезы исследования

Вовлеченность в работу рассматривается как позитивное, эмоционально-мотивационное состояние, связанное с эффективностью деятельности, противоположное профессиональному выгоранию (Schaufeli, Bakker, 2010),

или «направленное и организованное участие, вовлеченность в рабочий процесс, характеризующийся физическим, когнитивно-эмоциональным самовыражением» (Bakker, Albrecht, Leiter, 2011). Компонентами вовлеченности в работу являются энергичность, включенность и профессиональная эффективность.

Энергичность проявляется в высоком уровне работоспособности, психической устойчивости во время работы, готовности к усилиям в выполнении задач и настойчивости даже перед лицом трудностей.

Профессиональная эффективность подразумевает степень, в которой люди твердо привержены работе, которую они воспринимают как значимую, вдохновляющую, вызывающую гордость и энтузиазм.

Включенность характеризуется глубокой погруженностью в профессиональную деятельность, полной концентрацией на выполняемой работе, в результате чего время проходит быстро и незаметно, даже иногда приводя к значительной потере чувства времени (Bakker, Albrecht, Leiter, 2011).

Вовлеченность в работу характеризуется рядом черт, отличающих этот феномен от феномена трудоголизма (Барабанщикова, Климова, 2015). В целом вовлеченность в работу характеризуется как желательное состояние, которое преумножает индивидуальную и коллективную эффективность трудовых групп в их трудовой рутине (Mascarenhas, Galvão, Marques, 2022). Она подразумевает вложение «рук, ума и сердца» человека в деятельность, вызванное желанием внести свой вклад в успех организации. Сотрудники с высоким уровнем вовлеченности в работу, как правило, полны энергии, уверены в себе и полны энтузиазма, при этом они могут чувствовать физическую усталость после напряженного рабочего дня, но такая усталость воспринимается как удовлетворение и ассоциируется с позитивными достижениями (Bakker, Albrecht, Leiter, 2011). В отличие от трудоголиков, которые могут работать чрезмерно из-за компульсивного поведения, вовлеченные работники имеют внутреннюю мотивацию, воспринимая работу как удовольствие и вознаграждение (Gorgievski, Bakker, Schaufeli, 2010). Таким образом, вовлеченность в работу считается важнейшим фактором влияния на отношения между работником и организацией.

Гражданское поведение в организации (ГПО) определяется как индивидуально-личностное поведение, не входящее в должностные обязанности; оно не признается прямо или явно формальной системой вознаграждения, но в совокупности способствует эффективному функционированию организации (Organ, 1988). Е.С. Балабанова и соавт. (2017) считают неоправданно расширительной трактовку ГПО в зарубежных исследованиях как любых позитивных, желательных для организации видов поведения, установок, восприятий, оценок работников. Авторы выявили, что ведущими факторами, влияющими на проявления надролевого поведения, являются организационно-управленческие, а не индивидуально-личностные характеристики. Согласно их исследованиям, два вида надролевого поведения – «пассивное просоциальное» и ориентированное на повышенные трудовые нагрузки – чаще всего демонстрируются низкоресурсными сотрудниками,

являются косвенным отражением неэффективной организации рабочих процессов и несут в себе негативные последствия как для сотрудников, так и для организации. Напротив, такие виды надролевого поведения, как «активное просоциальное», «ориентированное на изменения», характерны для высокоресурсных работников и связаны с более высокой удовлетворенностью работой и карьерным продвижением (Балабанова, Баранова, Деминская, 2017).

М. DiPaola и М. Tschannen-Moran (2001) были первыми в изучении ГПО в области образования, подчеркивая его уникальные характеристики, направленные на поддержку развития как учеников, так и школ. А. Somech, I. Orlatka (2014) исследовали два компонента гражданского поведения, характерных для образовательных организаций: ориентация сотрудников на поддержку и вклад в развитие образовательного учреждения (ГПО-О) и ориентация на поддержку и вклад в развитие коллег и студентов (ГПО-И). Последняя также включает в себя самообучение, направленное на повышение профессиональной квалификации, которое может принести долгосрочные выгоды организации (Podsakoff, MacKenzie, Paine, Bachrach, 2000).

Организационная идентификация является специфической формой социальной идентификации (Ashforth, Mael, 1989). Социальная идентификация – это процесс личностного развития, в ходе которого происходит «отнесение» себя к различным социальным, преимущественно референтным, группам для удовлетворения потребности в положительной (высокой) самооценке. По сути, она относится к части Я-концепции личности, которая во многом определяется знанием о принадлежности к социальной группе (или группам) вместе с ценностью или эмоциональной значимостью, придаваемой этой принадлежностью (Tajfel, 1981). Благодаря социальной идентификации люди склонны видеть себя в качестве члена определенной группы и наделять, в свою очередь, эту группу типичными, по их мнению, характеристиками. В результате они воспринимают себя не только через уникальные групповые характеристики, которые отличают их от других, но и в контексте ценностей, которые они разделяют с членами своей группы. Организационная идентификация определяет, в какой степени работники отождествляют себя с организацией и насколько сильно у них чувство принадлежности к ней (Ashforth, Mael, 1989). Благодаря организационной идентификации ценности, цели и нормы организации становятся для человека значимыми и самоопределяющимися. В результате границы между идентичностью личности и идентичностью организации становятся менее четкими. Важно отметить, что уровень идентификации с подразделением организации положительно связан с уровнем идентификации с организацией в целом. В условиях роста организаций их структура становится все более сложной, в этом случае именно организационная идентификация является залогом общего успеха организации и обеспечивает сплоченность сотрудников (Несмеянова, Липатов, 2017).

Вовлеченность в работу и организационная идентификация. Во многих исследованиях подчеркивалось положительное влияние организационной

идентификации на вовлеченность в работу (Karaniка-Murray, Duncan, Pontes, Griffiths, 2015). Однако, опираясь на теорию социальной идентичности, некоторые исследователи обнаружили обратную зависимость, а именно влияние вовлеченности в работу на организационную идентификацию. Согласно W.A. Kahn (1990), в том случае, когда работники трудятся, не считаясь со временем, с энергией и страстью, они воспринимают свою работу, как значимую (Meaningfulness), чувствуют себя в психологической безопасности (Safety) и испытывают чувство своей полезности для организации (Availability). Этот процесс не только способствует личным достижениям (Naqshbandi, Kabir, Ishak, Islam, 2024), но и формирует прочную психологическую связь с организацией, усиливая чувство принадлежности к ней. Сотрудники с большей вероятностью осознают свою роль и ценность в рамках более широкой организационной структуры, что усиливает идентификацию работника с организацией. Такое усиление идентификации создает синергетические отношения, в которых и организация, и сотрудники растут и развиваются вместе. В подтверждение этого F.O. Ugu и соавт. (2022) обнаружили, что каждое измерение вовлеченности в работу, а именно энергичность, включенность, профессиональная эффективность, положительно коррелирует с организационной идентификацией. На этом основании можно сформулировать следующую гипотезу.

Гипотеза 1 (H1). Вовлеченность в работу положительно связана с организационной идентификацией.

Организационная идентификация и гражданское поведение в организации. Организационная идентификация считается ключевым фактором, определяющим положительные результаты деятельности сотрудников. Высокий уровень организационной идентификации мотивирует сотрудников участвовать в деятельности, направленной на поддержку и защиту интересов организации. Сотрудники с выраженной организационной идентификацией демонстрируют большую организационную приверженность, проявляют более позитивное отношение и готовы вкладывать усилия в достижение организационных целей (Simbula, Margheritti, Avanzi, 2023). Когда сотрудники в высокой степени отождествляют себя со своей организацией, они воспринимают ее цели как совпадающие с их собственными и считают важным добровольно внести свой вклад в успех организации (Riketta, 2005), или редиктором гражданского поведения выступала организационная идентичность (Сидоренков, Бороховский, Воронцов, 2021). По аналогии правомерно в отношении поведения преподавателей в образовательной организации сформулировать следующую гипотезу.

Гипотеза 2 (H2). Организационная идентификация положительно связана с гражданским поведением в организации.

Вовлеченность в работу и гражданское поведение в организации. А.М. Saks (2019), Т.А. Татарина и В.И. Доминяк (2022) доказали, что вовлеченность в работу положительно связана с ГПО. Согласно их исследованиям, сотрудники с высокой вовлеченностью в свою работу и жизнедеятельность организации с большей вероятностью будут эффективно достигать

своих карьерных целей, уделяя время и усилия деятельности, выходящей за рамки их должностных обязанностей. Такая деятельность не только приносит пользу организации, но и обеспечивает внутреннюю мотивацию и удовлетворенность трудовыми достижениями. Взаимосвязь между вовлеченностью в работу и ГПО можно интерпретировать с позиций теории социального обмена, согласно которой просоциальное поведение возникает в процессе обмена, основанного на принципе взаимности (Storanzano, Mitchell, 2005). Сотрудники с высоким уровнем вовлеченности часто чувствуют, что их ценят и поддерживают в организации, что способствует развитию чувства благодарности и заставляет их отвечать взаимностью в виде добровольного позитивного поведения, выходящего за рамки их должностных обязанностей. Такие взаимные отношения мотивируют вовлеченных сотрудников вносить вклад в достижение более перспективных организационных целей, что способствует успешности организации в будущем. Основываясь на результатах этих теоретико-практических исследований, можно сформулировать следующую гипотезу.

Гипотеза 3 (H3). Вовлеченность в работу положительно связана с гражданским поведением в организации.

Организационная идентификация как опосредующая переменная. В некоторых исследованиях также было подтверждено, что организационная идентификация выступает в качестве опосредующего механизма различных отношений в организации. Например, организационная идентификация опосредует связь между особенностями восприятия работником вознаграждения и вовлеченностью в работу (Ji, Cui, 2021). Аналогичным образом A. Callea, F. Urbini и A. Chirumbolo (2016) установили опосредующую роль организационной идентификации в отношениях между характеристиками работы и гражданским поведением в организации. Соответственно, отсутствие безопасности на рабочем месте может негативно влиять на показатели ГПО.



Рис. 1. Гипотетические взаимосвязи между переменными исследования

Содержание **гипотез H1, H2 и H3** констатирует, что организационная идентификация служит как положительным результатом вовлеченности в работу сотрудников, так и предиктором надролевого поведения. В этом контексте возникает вопрос: является ли организационная идентификация опосредующей переменной во взаимосвязи между вовлеченностью в работу и гражданским поведением преподавателей в организации? Исходя из вышесказанного, можно предположить, что организационная идентификация,

вероятно, является важнейшим механизмом, который транслирует вовлеченность в работу в гражданское поведение преподавателей, выходящее за рамки их формальных обязанностей. В связи с этим может сформулирована четвертая гипотеза.

Гипотеза 4 (H4). Организационная идентификация опосредует связь между вовлеченностью в работу и гражданским поведением в организации.

Концептуальная модель исследования представлена на рис. 1.

Методология

В исследовании использовалась выборка преподавателей высшей школы из государственных и частных образовательных организаций Ханоя, Дананга и Хошимина. Исследовательская выборка составила 648 преподавателей, из которых 38% мужчин и 62% женщин. Возрастное распределение выборки: 19,7% – моложе 30 лет, 46,3% – в возрасте 31–41 года, 34% – старше 41 года. Что касается опыта работы, то 48,6% преподавателей имели стаж работы 9 и более лет, 42,1% – 3–8 лет, а 9,3% – менее двух лет. Кроме того, 6,6% преподавателей имели ученые звания профессора или доцента, а 7,3% занимали руководящие должности (например, заместитель заведующего кафедрой, заведующий отделом или директор центра). Годовая учебная нагрузка была разделена на три уровня: менее 270 часов в год (20,8%), 270–370 часов в год (23%) и более 370 часов в год (56,2%).

В исследовании использовалась Утрехтская шкала вовлеченности в работу (UWES), разработанная W.B. Schaufeli, A.B. Bakker (2010), в сокращенной версии с девятью пунктами, валидизированная и проверенная на надежность. Коэффициент надежности Cronbach's Alpha для этой шкалы составил 0,90.

Шкала гражданского поведения преподавателей в организации разработана с учетом специфики их деятельности и включала пункты из предыдущих шкал, в том числе из шкал M. Dipaola и M. Tschannen-Moran (2001). Итоговая шкала состояла из 22 пунктов, однако два пункта с низкими коэффициентами корреляции («Использование имущества факультета в личных целях» ($r = 0,08$) и «Сплетни за спиной коллег» ($r = 0,06$)) были удалены, что повысило надежность шкалы Cronbach's Alpha = 0,85. Коэффициент Кайзера–Мейера–Олкина (КМО) составил 0,89 ($> 0,5$), а Bartlett's test – 0,00 ($< 0,05$), подтвердив пригодность исследовательского факторного анализа (ЕФА). С помощью вращения Varimax без предварительного определения факторов было выявлено пять факторов, удовлетворяющих требованиям, с общей объясненной дисперсией 54,2%. Этими факторами оказались: ГПО преподавателей, ориентированное на саморазвитие (ГПО-САМ, 4 пункта); ГПО преподавателей, ориентированное на развития института (ОГПИ-РАЗ, 5 пунктов); ГПО преподавателей, ориентированное на соблюдения школьных правил (ГПО-СОБ, 2 пункта); ГПО преподавателей, ориентированное на студентов (ГПО-СТУ, 4 пункта); ГПО преподавателей, ориентированное на коллег (ГПО-КОЛ, 5 пунктов).

Шкала организационной идентификации была разработана на основе шкалы J.V. Avey и соавт. (2008), коэффициент надежности Cronbach's Alpha для данного исследования составил 0,78.

Во всех трех шкалах использовалась 5-балльная шкала Лайкерта: от «совершенно не согласен» (1) до «совершенно согласен» (5). Для этих шкал был рассчитан средний балл.

Для обработки данных использовалась программа SPSS версии 22.0. Методы анализа данных включают описательный статистический анализ и инференциальный статистический анализ. Для проверки модели посредничества использовалась программа Hayes Process Macro версии 4.2.

Результаты исследования

Средние значения (M), стандартные отклонения (SD) и бивариационные корреляции для каждой из переменных в исследовании представлены в табл. 1. В соответствии с гипотезой **H1** наблюдалась положительная корреляция между вовлеченностью в работу и организационной идентификацией ($r = 0,456$; $p < 0,05$). Аналогичным образом мы обнаружили, что организационная идентификация положительно коррелирует с общим ГПО ($r = 0,301$; $p < 0,05$), а также с пятью измерениями ГПО (r варьирует от 0,128 до 0,300; $p < 0,05$). Таким образом, гипотеза **H2** была подтверждена.

Таблица 1

Описательная статистика, корреляционный анализ между переменными

Переменная	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8
ГПО	4,032	0,417	1							
ГПО-САМ	4,028	0,571	0,737**	1						
ГПО-РАЗ	3,811	0,566	0,683**	0,402**	1					
ГПО-СОБ	4,372	0,735	0,590**	0,237**	0,163**	1				
ГПО-СТУ	3,923	0,598	0,743**	0,492**	0,451**	0,204**	1			
ГПО-КОЛ	4,026	0,529	0,759**	0,512**	0,453**	0,278**	0,504**	1		
ОИ	3,927	0,616	0,301**	0,178**	0,300**	0,128**	0,242**	0,222**	1	
ВОР	3,878	0,529	0,326**	0,269**	0,335**	0,103**	0,249**	0,213**	0,456**	1

Примечание. ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$; ГПО: гражданское поведение в организации; ГПО-САМ: гражданское поведение в организации, ориентированное на саморазвитие; ГПО-РАЗ: гражданское поведение в организации, ориентированное на развитие образовательной организации; ГПО-СОБ: гражданское поведение в организации, ориентированное на соблюдение правил образовательной организации; ГПО-СТУ: гражданское поведение в организации, ориентированное на студентов; ГПО-КОЛ: гражданское поведение в организации, ориентированное на коллег; ОИ: организационная идентификация преподавателей; ВОР: вовлеченность в работу преподавателей

Вовлеченность в работу положительно коррелировала с общим ГПО ($r = 0,326$; $p < 0,05$). Углубляясь в каждый аспект ГПО, мы также обнаружили значимую положительную корреляцию между вовлеченностью в работу и ГПО-САМ ($r = 0,269$; $p < 0,05$), между вовлеченностью в работу и

ГПО-РАЗ ($r = 0,335$; $p < 0,05$), между вовлеченностью в работу и ГПО-СОБ ($r = 0,103$; $p < 0,05$), между вовлеченностью в работу и ГПО-СТУ ($r = 0,249$; $p < 0,05$), между вовлеченностью в работу и ГПО-КОЛ ($r = 0,213$; $p < 0,05$). Таким образом, гипотеза **H3** подтвердилась.

Нами был применен метод бутстреппинга с 95%-ным доверительным интервалом, скорректированным на смещение, и размером выборки $n = 5\,000$ (Henseler, Ringle, Sarstedt, 2015), и использована модель 4 из 92 предварительно заданных моделей. Результаты проверки опосредующей роли представлены в табл. 2 и на рис. 2.

Таблица 2

Результаты тестирования косвенной связи между вовлеченностью в работу и гражданским поведением через организационную идентификацию

	Общий эффект	Косвенный эффект	CI 95%	R ²	F-значение
Общее ГПО	0,258*	0,069	[0,040–0,101]	0,136	50,611
ГПО-САМ	0,290*	0,034	[-0,007–0,080]	0,076	26,709
ГПО-РАЗ	0,358*	0,091	[0,051–0,131]	0,139	52,202
ГПО-СОБ	0,143*	0,065	[0,015–0,120]	0,019	6,201
ГПО-СТУ	0,281*	0,083	[0,041–0,128]	0,080	29,126
ГПО-КОЛ	0,213*	0,072	[0,033–0,113]	0,065	22,483
<i>Примечание.</i> * $p < 0,05$					

Выявлено, что организационная идентификация оказывает положительное и статистически значимое влияние на общий уровень ГПО ($B = 0,130$; $p < 0,05$). Это говорит о том, что преподаватели, у которых формируется сильное чувство идентификации со своей организацией, с большей вероятностью будут демонстрировать гражданское поведение. Для пяти измерений ГПО результаты показали, что организационная идентификация была положительно связана с ГПО-РАЗ ($B = 0,171$; $p < 0,05$), ГПО-СОБ ($B = 0,122$; $p < 0,05$), ГПО-СТУ ($B = 0,157$; $p < 0,05$) и ГПО-КОЛ ($B = 0,136$; $p < 0,05$). При этом организационная идентификация не была значимо связана с ГПО-САМ ($p > 0,05$; см. рис. 2).

Дальнейший анализ показал, что связь между вовлеченностью в работу и гражданским поведением является положительной и статистически значимой ($B = 0,189$; $p < 0,05$; см. рис. 2). Это означает, что когда у преподавателей повышается вовлеченность в работу, они с большей вероятностью будут участвовать во внеурочном поведении, которое принесет пользу их образовательной организации. Аналогичным образом было выявлено, что вовлеченность в работу также положительно связана с четырьмя компонентами ГПО, включая ГПО-САМ ($B = 0,256$; $p < 0,05$), ГПО-РАЗ ($B = 0,295$; $p < 0,05$), ГПО-СТУ ($B = 0,198$; $p < 0,05$) и ГПО-КОЛ ($B = 0,141$; $p < 0,05$). Однако корреляция между вовлеченностью в работу и ГПО-СОБ не была значимой ($p > 0,05$; см. рис. 2).

Согласно К.Д. Preacher и А.Ф. Hayes (2008), если верхняя граница (ULCI) и нижняя граница (LLCI) 95%-ного доверительного интервала в косвенной связи между переменными не содержат значения 0, а $p < 0,05$, то опосре-

дующая связь существует. Результаты данного исследования показали, что вовлеченность в работу оказывает косвенное влияние на гражданское поведение через опосредующую роль организационной идентификации ($V = 0,069$; $p < 0,05$; см. табл. 2), что подтверждает гипотезу **Н4**.

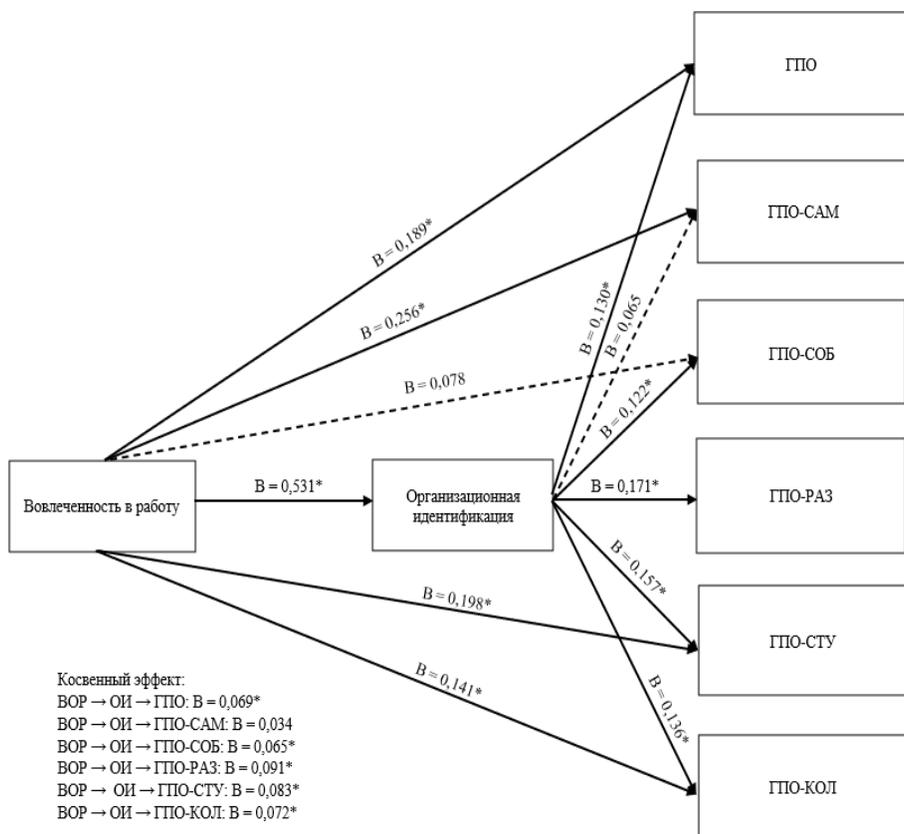


Рис. 2. Опосредующая роль организационной идентификации в отношениях между вовлеченностью в работу и гражданским поведением (* $p < 0,05$)

При дальнейшей проверке опосредующей роли организационной идентификации в отношении между вовлеченностью в работу и каждым компонентом гражданского поведения в организации были получены схожие результаты. В частности, организационная идентификация опосредует положительную связь между вовлеченностью в работу и ГПО-РАЗ ($V = 0,091$; $p < 0,05$), между вовлеченностью в работу и ГПО-СОБ ($V = 0,065$, $p < 0,05$), между вовлеченностью в работу и ГПО-СТУ ($V = 0,083$; $p < 0,05$), между вовлеченностью в работу и ГПО-КОЛ ($V = 0,072$; $p < 0,05$). Однако при опосредующем влиянии организационной идентификации связь между вовлеченностью в работу и ГПО-САМ среди преподавателей не была значимой ($p > 0,05$; см. табл. 2).

Обсуждение

Результаты проведенного исследования позволили сделать несколько выводов. Во-первых, вовлеченность в работу была положительно связана с уровнем организационной идентификации среди преподавателей. В образовательной среде вовлеченность в преподавательскую и исследовательскую деятельность может способствовать формированию чувства единства между преподавателями и образовательной организацией, становясь причиной восприятия учебного заведения как «продолжения себя». Такое восприятие подкрепляет идею о том, что рост и успех организации подтверждает их личные ценности. По мнению F.O. Uru и соавт. (2022), вовлеченность в работу служит важнейшей движущей силой в воспитании чувства организационной идентификации. Когда преподаватели глубоко вовлечены в свою профессиональную деятельность, они испытывают гордость за свой вклад в работу учебного заведения и получают более четкое представление о том, какую ценность они представляют для самого учебного заведения. Такая связь укрепляет внутреннюю мотивацию и закладывает психологическую основу, необходимую для того, чтобы преподаватели согласовывали свои действия с целями и реальностью функционирования организации.

Более того, результаты данного исследования согласуются с предыдущими исследованиями (Riketta, 2005; Schuh, Van Quaquebeke, Göritz, Xin, De Cremer, Van Dick, 2016), демонстрируя положительную корреляцию между организационной идентификацией и гражданским поведением. Когда люди рассматривают свою организацию как неотъемлемую часть своей идентичности, они склонны интернализировать ее характеристики и ценности. Такая интеграция мотивирует их к самосовершенствованию и стремлению принадлежать к организациям, которые обладают высокой репутацией, компетентным персоналом и чувством ответственности (Loan, Thu, Chinh, 2021). Для преподавателей чувство организационной идентификации приводит к тому, что они воспринимают образовательную организацию как важную составляющую личной жизни, а ее развитие, репутация и имидж напрямую отражают их собственные личностные качества. Следовательно, они готовы разделять и поддерживать цели своей организации. Когда организационная идентификация сильна, сотрудники чувствуют, что организация способствует удовлетворению их основных потребностей, и в ответ на это активно содействуют деятельности образовательной организации посредством внеуровневого поведения.

Положительная связь между вовлеченностью в работу и ГПО, а также его компонентами подтверждает точку зрения M. Rahman и D. Karim (2022) о том, что вовлеченные преподаватели более склонны к надролевому поведению. Эффективно выполняя свои основные задачи, они могут «высвободить» когнитивные и эмоциональные ресурсы, позволяющие им заняться деятельностью, которая не входит в их должностные обязанности, но приносит пользу организации. Когда преподаватели воспринимают свою работу как значимую и расширяющую их возможности, они мотивированы

вносить вклад не только в свой личный успех, но и в коллективное благополучие организации. Как уже упоминалось, с точки зрения теории социального обмена эти результаты подтверждают идею о том, что все взаимодействия в рамках межличностных отношений формируются на основе взаимных обязательств и создают взаимозависимость.

Взаимосвязь между вовлеченностью в работу, гражданским поведением и организационной идентификацией среди вьетнамских преподавателей можно объяснить психологическими механизмами, а также внутренним характером профессии преподавателя, в которой успех организации зависит от индивидуальных результатов и их альтруистического вклада (Somech, Orlatka, 2014; Runhaar, Konermann, Sanders, 2013). С точки зрения организационной культуры вьетнамские преподаватели являются одновременно педагогами и активными участниками академического сообщества, в котором большое значение придается сплоченности и коллективным ценностям. Исторически в социально-экономической жизни Вьетнама формировался незыблемый принцип: все ценности семьи и общества ставятся выше индивидуальных ценностей (Tran, To, Nguyen, Lam, Tran, 2006), что оказало влияние и на культуру трудовой деятельности. Взаимосвязь между вовлеченностью в работу, организационной идентификацией и гражданским поведением усиливается в контексте вьетнамской коллективной культуры. Преподаватели с высоким уровнем вовлеченности в работу и выраженной организационной идентификацией воспринимают свою образовательную организацию не просто как рабочее место, а как неотъемлемую часть своей идентичности и личной гордости. В сочетании с принципом «встраивания», согласно которому личность «сливается» с коллективом, а достижения сообщества воспринимаются как собственные победы (Phan, 1998), вовлеченность в работу и организационная идентификация значительно повышают склонность преподавателей вьетнамских учреждений высшего образования к ГПО.

Исследование показало, что организационная идентификация опосредует связь между вовлеченностью в работу и гражданским поведением, а также четырьмя его компонентами. Однако в настоящем исследовании не обнаружена опосредующая роль организационной идентификации во взаимосвязи между вовлеченностью в работу и ГПО-САМ. Этот вывод можно объяснить тем, что во вьетнамской организационной культуре акцент ставится на интеграцию личности работника с коллективом, о чем говорилось ранее. Поэтому преподаватели склонны больше ценить деятельность, ориентированную на студентов, коллег и организацию, чем деятельность, ориентированную преимущественно на личные интересы. С другой стороны, ГПО-САМ, по своей сути, индивидуалистично и сосредоточено на личностном росте, а не на организационных целях (Babic, Joris, Vaijot, 2024). Подобное поведение часто обусловлено внутренними мотивами, такими как желание приобрести новые знания или развить компетенции (Ryan, Deci, 2000). В некоторых случаях на него могут влиять и внешние факторы, например карьерные возможности или конкретные требования к работе (Noe, Tews,

Dachner, 2010), или сочетание внутренних и внешних мотивов (Van Dam, 2013). Между тем, согласно теории социальной идентичности, организационная идентичность в первую очередь отражает связь индивида с коллективом, поэтому она не может служить фактором для самонаправленного поведения, такого как саморазвитие. Напротив, организационная идентификация, скорее всего, влияет на гражданское поведение, направленное на пользу организации или группы, включая укрепление отношений с коллегами и студентами, или вклад в развитие организации, но не на действия, ориентированные на себя. Этот результат также подчеркивает, что вовлеченность в работу может напрямую влиять на ГПО-САМ вне организационной идентификации.

Выводы

Проведенное исследование подтверждает, что вовлеченность в работу является важнейшим фактором, способствующим склонности преподавателей к гражданскому поведению. Кроме того, оно доказывает, что организационная идентификация является опосредующей переменной, связывающей вовлеченность в работу и ГПО преподавателей высшей школы. Когда показатели организационной идентификации были включены в тест на опосредующий эффект, взаимосвязь между вовлеченностью в работу, ГПО преподавателей, ориентированных на организацию, и ГПО преподавателей, ориентированных на других (студентов и коллег), изменились. Это означает, что вовлеченность в работу влияет на ГПО не только напрямую, но и косвенно, через организационную идентификацию. Можно сказать, что результаты исследования расширяют применимость этих взаимосвязей, которая ранее изучалась преимущественно в производственной сфере.

Кроме того, полученные результаты имеют практическое значение для руководителей вьетнамских высших учебных заведений, стремящихся повысить эффективность работы преподавателей за пределами их формальных функций. В условиях, когда учебные организации Вьетнама встали на путь автономии и интернационализации, способность руководства к вовлечению преподавателей в работу станет ключом к созданию позитивной, совместной и инновационной среды обучения. Руководителям необходимо признавать и правильно оценивать вклад преподавателей в работу организации, обеспечивать справедливую кадровую политику, цель которой – создание условий для формирования у работников чувства обязанности вносить вклад в развитие и процветание образовательной организации. Обеспечение открытого пространства для общения, где преподаватели могут делиться мнениями, предлагать идеи и получать конструктивную обратную связь, также является важным фактором повышения организационного доверия. Помимо этого, руководителям рекомендуется активно формировать у преподавателей чувство организационной идентичности, четко донося до них основные ценности, миссию и положительный образ учебного заведения. При этом организация мероприятий по внутреннему сплочению,

чествование коллективных и индивидуальных достижений, а также создание условий для того, чтобы преподаватели могли внести свой вклад в процесс планирования стратегического развития организации, будут способствовать укреплению организационной идентификации преподавателей. Все эти инициативы должны быть адаптированы к культурному контексту Вьетнама, где коллективные ценности и интеграция в сообщество имеют глубокие корни.

Исследование имеет некоторые ограничения. Во-первых, оно является кросс-секционным, поэтому возможность полной и исчерпывающей интерпретации динамики переменных может быть ограничена. Для более глубокого понимания исследуемой феноменологии организационной идентификации целесообразно использовать лонгитюдный подход. Несмотря на то, что исследование показало опосредующую роль организационной идентификации, оно не учитывает потенциальные контекстуальные различия в зависимости от типа образовательной организации. Изучение взаимосвязи между вовлеченностью в работу, организационной идентификацией и гражданским поведением в различных образовательных организациях, таких как государственные и частные или отечественные и международные, могло бы отразить более широкие аспекты среды деятельности преподавателей в образовательной реальности.

Литература

- Балабанова, Е. С., Баранова, Д. А., Деминская, В. Э. (2017). Надроловое поведение работника: проявления, предпосылки и последствия. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*, 10(2), 185–200.
- Барабанщикова, В. В., Климова, О. А. (2015). Представления о вовлеченности в работу и трудоголизме в современных психологических исследованиях. *Национальный психологический журнал*, 1(17), 52–60.
- Гулевич, О. А. (2013). Гражданское поведение в организации: условия и последствия. *Организационная психология*, 3(3), 78–96.
- Липатов, С. А. (2016). Структура включенности работников в организацию как социально-психологическая проблема. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*, 3, 73–80.
- Несмеянова, Р. К., Липатов, С. А. (2017). Взаимосвязь восприятия и привлекательности корпоративной культуры с организационной идентификацией сотрудников. *Организационная психология*, 7(3), 67–84.
- Сидоренков, А. В., Бороховский, Е. Ф., Воронцов, Д. В. (2021). Связь идентификации и гражданского поведения работников в организации: обзор эмпирических исследований. *Психологический журнал*, 42(1), 92–101.
- Татарина, Т. А., Доминяк, В. И. (2022). Психологическая собственность в организационном контексте: о предпосылках, коррелятах и последствиях. *Организационная психология*, 12(1), 153–174.
- Юсупова, С. М. (2022). Факторы вовлеченности персонала в организации. *Гуманитарный научный журнал*, 1, 3–13.

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

Поступила в редакцию 04.03.2025 г.; повторно 11.04.2025 г.; принята 19.07.2025 г.

Лоан Ле Тхи Минь – заведующая кафедрой «Психология менеджмента и бизнеса» факультета психологии Института социально-гуманитарных наук Вьетнамского национального университета, доктор психологических наук, доцент.

E-mail: ltminhloan@gmail.com

Нгуен Хань Ханг – аспирант факультета психологии Института социально-гуманитарных наук Вьетнамского национального университета.

E-mail: khanghangnguyen2002@gmail.com

For citation: Loan, L. T. M., Nguyen, Kh. H. (2025). Influence of Organizational Identification on the Relationship Between Work Engagement and Organizational Citizenship Behavior of Vietnamese Higher Education Teachers. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 97, 133–152. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/97/8

Influence of Organizational Identification on the Relationship Between Work Engagement and Organizational Citizenship Behavior of Vietnamese Higher Education Teachers

L.T.M. Loan¹, Kh.H. Nguyen¹

¹ *Vietnam National University, 336 Nguyen Trai, Thanh Xuan, Ha Noi, Vietnam*

Abstract

The purpose of this study is to examine the mediating role of organizational identification on the relationship between work engagement and organizational citizenship behavior of higher education teachers in Vietnam. Using a specially developed methodology, the authors surveyed 648 higher education teachers in three cities in Vietnam: Hanoi, Da Nang and Ho Chi Minh City. The SPSS version 22.0 program, descriptive statistical and inferential statistical methods of analysis, and the Hayes Process Macro version 4.2 program were used to process the obtained data. The study revealed positive relationships between work engagement and organizational citizenship behavior; between work engagement and organizational identification; between organizational citizenship behavior and organizational identification. And also the influence of work engagement on the components of organizational citizenship behavior mediated by organizational identification, such as: orientation toward the development of the educational organization, orientation towards compliance with norms and rules, orientation towards students, orientation towards colleagues. The results expand the understanding of how work engagement contributes to organizational citizenship behavior of teachers in an educational organization. In addition, they emphasize the importance of forming a sense of organizational identity as a factor influencing the relationship between work engagement and organizational citizenship behavior. The application of the findings can ensure an increase in the effectiveness of both teachers and educational institutions. As Vietnamese educational institutions embark on the path of autonomy and internationalization, the ability of management to engage teachers in their work will be necessary to create a positive, collaborative and innovative learning environment. Managers should recognize and properly value the contribution of teachers to their work, and ensure fair human resource policies that aim to create conditions for employees to contribute to the development and prosperity of the educational organization. Providing an open space for communication where teachers can share opinions, propose ideas and receive constructive feedback is also an important factor in increasing organizational trust.

Keywords: work engagement; organizational citizenship behavior; organizational identification; social identification; educational institutions; extra-role behavior; teacher; Vietnam

References

- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14(1), 20–39.
- Avey, J. B., Avolio, B. J., Crossley, C. R., & Luthans, F. (2008). Psychological ownership: Theoretical extensions and analysis of a multi-dimensional theory-based measure. *Journal of Organizational Behavior*, 29(1), 1–19.
- Babic, A., Joris, E., & Baijot, E. (2024). Getting Workers to Engage in Organizational Citizenship Behaviors and Decrease Their Intention to Quit: A Sequential Mediation Process Model: A Sequential Mediation Process Model. *Organizational Cultures*, 24(2), 1–35. doi: 10.18848/2327-8013/CGP/v24i02/1-35
- Bakker, A. B., Albrecht, S. L., & Leiter, M. P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 4–28. doi: 10.1080/1359432X.2010.485352
- Balabanova, E. S., Baranova, D. A., & Deminskaya, V. E. (2017). Nadrolevoe povedenie rabotnika: proiavleniya, predposylki i posledstviya [Employee extra-role behavior: Manifestations, prerequisites and consequences]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta. Sotsiologiya*, 10(2), 185–200.
- Barabanshchikova, V. V., & Klimova, O. A. (2015). Predstavleniya o вовлеченности v rabotu i trudogolizme v sovremennykh psikhologicheskikh issledovaniyakh [The concepts of work engagement and workaholism in contemporary psychological research]. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal*, 1(17), 52–60.
- Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee “citizenship.” *Academy of Management Journal*, 26(4), 587–595. doi: 10.2307/255908
- Burić, I., & Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies*, 19(7), 1917–1933. doi: 10.1007/s10902-017-9903-9
- Callea, A., Urbini, F., & Chirumbolo, A. (2016). The mediating role of organizational identification in the relationship between qualitative job insecurity, OCB and job performance. *Journal of Management Development*, 35(6), 735–746. doi: 10.1108/JMD-10-2015-0143
- Choong, Y. O., & Ng, L. P. (2023). The effects of trust on efficacy among teachers: The role of organizational citizenship behaviour as a mediator. *Current Psychology*, 42(22), 19087–19100. doi: 10.1007/s12144-022-03067-1
- Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of Management*, 31(6), 874–900. doi: 10.1177/0149206305279602
- Dai, Y., Tang, Y. M., Chen, W., & Hou, J. (2022). How organizational trust impacts organizational citizenship behavior: Organizational identification and employee loyalty as mediators. *Frontiers in Psychology*, 13, 996962. doi: 10.3389/fpsyg.2022.996962
- Dipaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424–447. doi: 10.1177/105268460101100503
- Donglong, Z., Taejun, C., Julie, A., & Sanghun, L. (2020). The structural relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior in university faculty in China: the mediating effect of organizational commitment. *Asia Pacific Education Review*, 21, 167–179. doi: 10.1007/s12564-019-09617-w
- Elsbach, K. D., & Bhattacharya, C. B. (2001). Defining who you are by what you're not: Organizational disidentification and the National Rifle Association. *Organization Science*, 12(4), 393–413.
- Gorgievski, M. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2010). Work engagement and workaholism: Comparing the self-employed and salaried employees. *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 83–96. doi: 10.1080/17439760903509606

- Gulevich, O. A. (2013). Grazhdanskoe povedenie v organizatsii: usloviya i posledstviya [Civic behavior in an organization: Conditions and consequences]. *Organizatsionnaya psikhologiya*, 3(3), 78–96.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A New Criterion for Assessing Discriminant Validity in Variance-Based Structural Equation Modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43, 115–135. doi: 10.1007/s11747-014-0403-8
- Ji, D., & Cui, L. (2021). Relationship between total rewards perceptions and work engagement among Chinese kindergarten teachers: Organizational identification as a mediator. *Frontiers in Psychology*, 12, 648729. doi: 10.3389/fpsyg.2021.648729
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724. doi: 10.2307/256287
- Karanika-Murray, M., Duncan, N., Pontes, H. M., & Griffiths, M. D. (2015). Organizational identification, work engagement, and job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 30(8), 1019–1033. doi: 10.1108/JMP-11-2013-0359
- Le, C. L., & Do, D. T. (2017). Su thay doi hoat dong giang day mon hoc cua giang vien duoi goc nhin phan hoi tu nguoi hoc. Tap chi Khoa hoc ĐHQGHN: Nghiên cứu Giáo dục, 33(2)/ Changes in the Teacher's Teaching Activities: Seen from the Learner's Feedback. *VNU Journal of Science Education Research*, 33(2), 23–32.
- Lipatov, S. A. (2016). Struktura vklyuchennosti rabotnikov v organizatsiyu kak sotsial'no-psikhologicheskaya problema [The structure of employee inclusion in the organization as a socio-psychological problem]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*, 3, 73–80.
- Loan, L.T. M., Thu, N.T.A., & Chinh, N.T.M. (2021). Hanh vi cong dan trong to chuc va dong nhac to chuc của giảng viên các trường đại học. *Tap chí Tâm lý học*, 2, 31–44.
- Mascarenhas, C., Galvão, A. R., & Marques, C. S. (2022). How perceived organizational support, identification with organization and work engagement influence job satisfaction: A gender-based perspective. *Administrative Sciences*, 12(2), 66. doi: 10.3390/admsci12020066
- Minh, G (2023). Nhung con so biet noi ve giao duc dai hoc Viet Nam 10 nam qua. *Bao Tuoi tre*. 31st October 2023. Retrieved from: <https://tuoitre.vn/nhung-con-so-biet-noi-ve-giao-duc-dai-hoc-viet-nam-10-nam-qua-20231031114947441.htm>
- Naqshbandi, M. M., Kabir, I., Ishak, N. A., & Islam, M. Z. (2024). The future of work: work engagement and job performance in the hybrid workplace. *The Learning Organization*, 31(1), 5–26. doi: 10.1108/TLO-08-2022-0097
- Nesmeyanova, R. K., & Lipatov, S. A. (2017). Vzaimosvyaz' vospriyatiya i privilekatel'nosti korporativnoy kul'tury s organizatsionnoy identifikatsiyey sotrudnikov [The relationship between the perception and attractiveness of corporate culture and organizational identification of employees]. *Organizatsionnaya psikhologiya*, 7(3), 67–84.
- Noe, R. A., Tews, M. J., & Dachner, A. M. (2010). Learner engagement: A new perspective for enhancing our understanding of learner motivation and workplace learning. *Academy of Management Annals*, 4(1), 279–315. doi: 10.1080/19416520.2010.493286
- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: The consequences for teachers, pupils, and the school. *International Journal of Educational Management*, 23(5), 375–389. doi: 10.1108/09513540910970476
- Organ, D. W. (1988). *Organizational Citizenship Behavior: The Good Soldier Syndrome*. Lexington Books/DC Heath and Com.
- Phan, Ng. (1998). *Ban sac van hoa Viet Nam*. Van hoa thong tin (1st ed.). Culture and Information.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research. *Journal of Management*, 26(3), 513–563. doi: 10.1177/0149206300026003

- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891. doi: 10.3758/BRM.40.3.879
- Rahman, M. H. A., & Karim, D. N. (2022). Organizational justice and organizational citizenship behavior: the mediating role of work engagement. *Heliyon*, 8(5). doi: 10.1016/j.heliyon.2022.e09450
- Riketta, M. (2005). Organizational identification: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 358–384. doi: 10.1016/j.jvb.2004.05.005
- Runhaar, P., Konermann, J., & Sanders, K. (2013). Teachers' organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader–member exchange. *Teaching and Teacher Education*, 30, 99–108. doi: 10.1016/j.tate.2012.10.008
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Saks, A. M. (2019). Antecedents and consequences of employee engagement revisited. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, 6(1), 19–38. doi: 10.1108/JOEPP-06-2018-0034
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research*, 12, 10–24.
- Schuh, S. C., Van Quaquebeke, N., Göritz, A. S., Xin, K. R., De Cremer, D., & Van Dick, R. (2016). Mixed feelings, mixed blessing? How ambivalence in organizational identification relates to employees' regulatory focus and citizenship behaviors. *Human Relations*, 69(12), 2224–2249. doi: 10.1177/0018726716639117
- Sidorenkov, A. V., Borokhovskiy, E. F., & Vorontsov, D. V. (2021). Svyaz' identifikatsii i grazhdanskogo povedeniya rabotnikov v organizatsii: obzor empiricheskikh issledovaniy [The relationship between identification and civic behavior of employees in an organization: A review of empirical studies]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 42(1), 92–101.
- Simbula, S., Margheritti, S., & Avanzi, L. (2023). Building work engagement in organizations: A longitudinal study combining social exchange and social identity theories. *Behavioral Sciences*, 13(2), 83. doi: 10.3390/bs13020083
- Somech, A., & Oplatka, I. (2014). *Organizational citizenship behavior in schools: Examining the impact and opportunities within educational systems*. Routledge.
- Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38–66. doi: 10.1177/0013161X06291254
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories-Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tatarinova, T. A., & Dominyak, V. I. (2022). Psikhologicheskaya sobstvennost' v organizatsionnom kontekste: o predposylkakh, korrelyatakh i posledstviakh [Psychological ownership in the organizational context: About prerequisites, correlates and consequences]. *Organizatsionnaya psikhologiya*, 12(1), 153–174.
- Thanh, Tr. (2022). Gan 40.000 cong chuc, vien chuc nghi viec, giao duc, y te nghi nhieu nhat. *Bao Tuoi tre*. 22nd October. Retrieved from: <https://tuoitre.vn/gan-40-000-cong-chuc-vien-chuc-nghi-viec-giao-duc-y-te-nghi-nhieu-nhat-20221022093613456.htm>
- Tran, Q. V., To, N. T., Nguyen, C. B., Lam, T. M. D., & Tran, T. A. (2006). *Co so van hoa Viet Nam*. Education.
- Uru, F. O., Gozukara, E., & Tezcan, L. (2022). The moderating roles of remote, hybrid, and onsite working on the relationship between work engagement and organizational identification during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 14(24), 16828. doi: 10.3390/su142416828

- Van Dam, K. (2013). Employee adaptability to change at work: A multidimensional, resource-based framework. In *The Psychology of Change: Viewing Change From the Employee's Perspective* (pp. 123–142). doi: 10.1017/CBO9781139096690.009
- Yusupova, S. M. (2022). Faktory вовлечennosti personala v organizatsii [Factors of staff engagement in the organization]. *Gumanitarnyy nauchnyy zhurnal*, 1, 3–13.
- Zhang, D., He, J., & Fu, D. (2021). How can we improve teacher's work engagement, based on Chinese experiences. *Frontiers in Psychology*, 12, 721450. doi: 10.3389/fpsyg.2021.721450

*Received 04.03.2025; Revised 11.04.2025;
Accepted 19.07.2025*

Le Thi Minh Loan – Head of the Department of Management and Business Psychology, Department of Psychology, VNU Institute of Social and Humanities Sciences, Vietnam National University, D. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: ltminhloan@gmail.com

Khanh Hang Nguyen – Postgraduate Student, Department of Psychology, VNU Institute of Social and Humanities Sciences, Vietnam National University.

E-mail: khanhhangnguyen2002@gmail.com

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922

ВОСЬМИФАКТОРНАЯ ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ АУТИЗМА У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ¹

А.Д. Наследов¹, Л.О. Ткачева¹,
О.В. Защирина^{1,2,3}, С.А. Мирошников^{1,4}

¹ Санкт-Петербургский государственный университет, Россия, 199034, Санкт-Петербург, Университетская набережная, 7/9

² Русская христианская гуманитарная академия им. Ф.М. Достоевского, Россия, 191011, Санкт-Петербург, Набережная реки Фонтанки, 15

³ Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Россия, 191181, Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, 48

⁴ ООО «Лонгитюд», Россия, 195257, Санкт-Петербург, Гражданский проспект, 83/4

Резюме

Аутизм определяется как сложная нервно-психическая патология с разнообразными индивидуализированными нарушениями в коммуникативной, поведенческой и эмоциональной сферах. Количество детей с данной формой дизонтогенеза во всем мире неуклонно растет, что обуславливает научно-практический интерес к дифференциальной диагностике прогрессирующих с раннего возраста проявлений аутизма на фоне активизации социального взаимодействия таких детей с окружающими людьми.

В продолжающемся более пяти лет исследовании разрабатывалась и применялась «Анкета маркеров аутизма», включающая в данном исследовании 330 потенциальных признаков риска возникновения прогрессивного расстройства аутистического спектра (РАС). В группу обследованных (N = 504) включены дети 5–6 лет: с нормотипичным развитием (N = 78), аутизмом (N = 374) и задержкой психического развития (N = 52). Учитывались половые различия детей: 354 мальчиков и 150 девочек.

В процессе моделирования симптоматической структуры полиморфного аутистического расстройства применялся эксплораторный и подтверждающий факторный анализ, в том числе межгрупповой – моделирование структурными уравнениями и логистическая регрессия.

Выявлена 8-факторная структура симптомов, устойчивость которой подтверждена для разных частей выборки детей с РАС, различающихся по полу и возрасту. Эти 8 первичных факторов образуют 3 группы относительно самостоятельных, но взаимосвязанных симптомов (вторичных факторов): 1) коммуникативные нарушения (факторы «эмпатия», «понимание речи», «эмоции»); 2) сенсорная дезинтеграция (факторы «сенсорика»,

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда № 23-18-00155, <https://www.rscf.ru/project/23-18-00155>

«настойчивость на одинаковости», «эхолалия»); 3) нарушение праксиса (факторы «гиперактивность / расторможенность», «моторика»).

Логистическая регрессия подтвердила достаточно высокую (88,5%) прогностическую точность 8-факторной модели (чувствительность 89,3%, специфичность 86,2%).

Ключевые слова: детский аутизм; расстройство аутистического спектра; симптомы аутизма; дизонтогенез при аутизме; дифференциальная диагностика; факторная модель; прогностические показатели

Введение

Расстройство аутистического спектра (РАС) в диагностическом и статистическом руководстве по психическим расстройствам 5-го издания (DSM-V) определяется как нервно-психическая патология с характерными проявлениями дизонтогенеза в коммуникативной, поведенческой и эмоциональной сферах. Многочисленные и разнообразные симптомы данного стойкого и часто прогрессирующего в детстве состояния проявляются с раннего возраста (Tanner, Dounavi, 2021). В исключительных случаях специалисты и родители фиксируют короткий период условно нормативного развития (Riglin et al., 2021), но далее разворачивается целый спектр индивидуальных вариантов прогрессивного аутистического расстройства. В Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), принятой в РФ в 1997 г., определен диагноз F84.0 – детский аутизм, который может проявляться в атипичной и неуточненной форме, сопровождаться гиперактивным расстройством, навязчивыми движениями и разной степенью нарушения интеллекта (F70–78).

Проблема аутизма интенсивно изучается в последние десятилетия. Своевременная дифференциальная диагностика данного заболевания по-прежнему остается сложной из-за большого разнообразия и гетерогенности генетики (Warrier et al., 2022), анатомии и функциональных состояния головного мозга (Guo, Shakarchi, Block, Friedman, Repka, Collins, 2022), поведенческих способностей, социальных когниций (Rosello et al., 2020), сенсорного развития, адаптивных навыков и дезадаптивного поведения (Dellapiazza, Michelon, Rattaz, Picot, Baghdadli, 2022), дизонтогенетических траекторий развития (Winter, Fountain, Cheslack-Postava, Bearman, 2020). Выявление аутистических черт осложняется существенной индивидуальностью их проявлений (Waizbard-Bartov, Miller, 2023) и гетерохронностью психических процессов при взрослении (Lim, Carollo, Dimitriou, Esposito, 2022).

Существует недостаток отдельных биологических маркеров аутизма, поскольку его клинические фенотипы схожи и сочетаются со многими другими расстройствами, среди которых наиболее распространенными в клинически референтном диапазоне считаются синдром дефицита внимания и гиперактивности (F90.0–F90.1), специфические расстройства развития школьных навыков (F81.0–F81.3, F81.8–F81.9) в сочетании с задержкой речевого и психического развития. Своевременное выявления разнообразных симптомов детского аутизма рассматривается как приоритетная задача

для специалистов в сфере медико-психолого-педагогической помощи. Раннее выявление дизонтогенетической траектории ребенка позволяет проводить соответствующие комплексные воздействия для раскрытия его возрастного потенциала и компенсаторных возможностей для достижения оптимальных результатов в формировании социальных и учебных навыков. При поддержке Российского научного фонда в нашем проекте представлены разработка и идентификация факторных моделей симптомов аутизма на выборках детей разного возраста.

Большинство существующих факторных моделей аутизма сводится к классической триаде основных его характеристик: нарушению социальной коммуникации, наличию ограниченных интересов и повторяющемуся поведению. Данный симптомокомплекс изложен в 2013 г. в DSM-V Американской психиатрической ассоциацией (Diagnostic and Statistical Manual..., 2013). Однако каждое дополнительное исследование вносит свой вклад в общее понимание структуры нарушения при аутизме, добавляя новые содержательные факторы в диагностику и повышение эффективности прогнозирования аутистического симптомокомплекса на ранних этапах развития детей.

Исследовательские работы по определению факторной структуры аутизма в большинстве случаев основываются на результатах уже апробированных скринингов, шкал или опросников, тем самым воспроизводя заложенные в них структуры (Constantino, Charman, 2016; Zhu, Mu, Chirica, Berenbaum, 2022). Помимо predetermined структуры, еще одной слабой стороной некоторых моделей является изменчивость измерений в различных культурных средах. Для значимых кросс-культурных сравнений необходима инвариантность измерений (Boer, Hanke, He, 2018). В соответствии с этим требованием кросс-культурные различия в факторной структуре выявляются в случае оценивания одной и той же характеристики в обеих культурах. При этом должно быть достигнуто соглашение о требованиях к диагностическим критериям и стандартизированным инструментам оценки на момент исследования (Mottron, 2021), чего трудно достигнуть, если диагностический инструмент был валидизирован и адаптирован при других культурно-речевых условиях.

Другой подход заключается в использовании изначально широкого спектра аутистических симптомов без учета внешнего влияния на психическое состояние ребенка. В нашем предыдущем исследовании была получена 7-факторная модель проявлений аутизма у детей 3–4 лет с учетом широкого описания аутистических симптомов (Nasledov, Tkacheva, Miroshnikov, 2023), которые можно рассматривать как векторы его манифестации в этом возрастном диапазоне. Она включала от 9 до 14 пунктов в каждом факторе (всего 78 пунктов) и состояла из следующих векторов: 1) «настойчивость на одинаковости» (Sam); 2) «эмоциональная дисрегуляция» (Em); 3) «отчуждение» (Al); 4) «непонимание речи» (SU); 5) «расторженность / гиперактивность» (Hup); 6) «эхолалия» (Ech); 7) «сенсорная дезинтеграция» (Sen). Межгрупповой подтверждающий факторный анализ

позволил проверить факторную валидность и структурно-измерительную эквивалентность полученной модели. В результате были получены три не связанных между собой группы симптомов: группа коммуникативных нарушений, включающая факторы Em, Al, Su и Ech; группа повторяющегося поведения – факторы Sam и Sen; группа гиперактивности с единственным фактором Nur, который не коррелировал с другими факторами.

Настоящее исследование посвящено проверке гипотезы о том, что аутистические симптомы у 5–6-летних детей образуют три группы: 1) коммуникативные нарушения; 2) сенсорные нарушения; 3) гиперактивность (расстройство торможения, нарушения праксиса). Первые два симптомокомплекса определены в качестве высоковалидных и значимых для постановки диагноза, а третий получен в нашей предыдущей модели структуры проявлений аутистического спектра у 3–4-летних детей.

Материалы и методы

Для масштабного многолетнего исследования была разработана «Анкета маркеров аутизма», состоящая из 330 потенциальных признаков риска возникновения расстройства аутистического спектра, объединенных в вопросы на основе общей тематики ежедневной детской активности – в игре, одевании, общении и др. Описание этих признаков, а также ситуаций их проявления было собрано путем опроса специалистов медико-психолого-педагогических комиссий, которые опирались на них при консультировании родителей и непосредственном наблюдении за поведением ребенка. В результате был специально собран избыточный массив как широко известных в мировой практике признаков, так и предложенных российскими специалистами специфических проявлений расстройства аутистического спектра.

В многочисленные диагностические показатели были включены наиболее валидные из них. Они имели высокую значимость в ранее проведенном исследовании маркеров расстройства аутистического спектра у детей в возрасте 3–4 лет и были включены в соответствующую скрининговую методику (Nasledov A. et al., 2021; Nasledov, Tkacheva, Zashchirinskaja, Miroshnikov, 2023). По сравнению с этими пунктами новый диагностический объем симптоматики детского аутизма был дополнен маркерами, которые отмечались экспертами в возрасте 5–6 лет в процессе взаимодействия и деятельности, характерной для старшего дошкольного возраста, например участия в групповых занятиях в дошкольном учреждении. 85 вопросов и заданий анкеты сгруппированы в 14 доменов, однородных по своей направленности или сфере наблюдения. Специалисту предлагалось выбрать и сохранить одно или несколько утверждений-ответов о наличии или отсутствии индивидуальных специфических признаков детского развития. В отличие от анкеты для изучения детей 3–4 лет была добавлена более четкая фиксация признаков и учитывалось предупреждение ошибок заполнения анкеты в виде пропуска вопроса.

Так выглядит пример задания «W03. Особенности игр». Анкета содержит следующие варианты ответов (пункты):

– W0301. Значительно меньше играет, чем типично развивающиеся сверстники.

– W0302. Не любит играть, редко получает удовольствие от игры.

– W0303. В игре не проявляет воображения.

– W0304. В игре не проявляет символизма, креативности и сложности.

– W0305. Играет примитивно, бессмысленно (производит механические манипуляции).

– W0306. Заикливается на игре с определенными игрушками, каком-то занятии или действии.

– W0307. Раз за разом возвращается к одной и той же игре, одним и тем же стереотипным действиям – включение / выключение света, переливание воды из стакана в стакан, пересыпание песка, круп.

– W0308. Игра ребенка носит разрушительный характер, он может мешать играть другим детям.

– W0300. Ничего из вышеперечисленного.

Таким образом, для каждого ребенка в анкете регистрировались значения по 330 пунктам, как в проведенном ранее исследовании детей 3–4 лет. «Пункт» – это один из вариантов ответа на задание, т.е. гипотетический симптом / маркер аутизма, где ответ 0 – это «нет», а 1 – «есть». Цифровая анкета маркеров аутизма представлена в виде современной версии онлайн-опроса на специальном сайте для проведения тестирования. После завершения сбора данных методика переведена в демо-режим с целью демонстрации новым участникам и активизации совместной работы над очередной версией методики для этапа исследования детей 5–6 лет. Текущая редакция «Анкеты маркеров аутизма» представлена по ссылке: <http://ras.testpsy.net/demo567>

Процедура. Сбор данных проводился 28 психологами и дефектологами консультационных центров, специализированных и массовых дошкольных учреждений Санкт-Петербурга, работающих с детьми и их родителями на регулярной основе в формате занятий или консультирования. Данные специалисты ранее сотрудничали с основными исполнителями проекта РФФ в процессе исследования маркеров расстройства аутистического спектра у детей более раннего возраста. Они получали приглашения к опросу по электронной почте от организаторов данного исследования со ссылкой на сайт опроса и указанием на группы детей для оценки их состояния.

В продолжающемся исследовании представлены три группы детей: с нормотипичным развитием, детским аутизмом (РАС, расстройство аутистического спектра) и задержкой психического развития (специфические расстройства развития школьных навыков, по МКБ-10).

Все данные для ответов на вопросы онлайн-анкеты специалисты получали в процессе штатной работы с ребенком и консультирования родителей, в процессе регулярных встреч и занятий. После накопления необходимой информации специалисты вводили данные о психическом развитии ребенка в онлайн-форму. На протяжении 2023 г. данные собирались анонимно,

без указания полного реального имени детей или родителей. Велась регистрация только условного кода ребенка, ответов на вопросы. На основании предварительных клинических диагнозов осуществлялось отнесение к группам нормотипичных детей (норма), с расстройством аутистического спектра или задержкой психического развития (ЗПР). Фиксировались даты рождения и обследования, пол ребенка.

Выборка. На этапе определения факторов расстройства аутистического спектра использовались данные выборки из онлайн-анкет 374 детей с указанным клиническим диагнозом. В табл. 1 представлен состав выборки в соответствии с диагнозом, возрастом и полом всех обследованных (N = 1 008).

Таблица 1

Состав выборки по диагнозу, возрасту и полу

Возраст (полных лет)			Диагноз			Всего
			РАС	Норма	ЗПР	
5	Пол	Мужской	128	20	18	166
		Женский	54	13	2	69
	Всего		182	33	20	235
6	Пол	Мужской	142	24	22	188
		Женский	50	21	10	81
	Всего		192	45	32	269
Итого	Пол	Мужской	270	44	40	354
		Женский	104	34	12	150
	Всего		374	78	52	504

Анализ эмпирических данных. Последовательность анализа была логична применяемой при выявлении факторной структуры симптомов расстройства аутистического спектра у детей 3–4 лет (Nasledov, Tkacheva, Miroshnikov, 2023) и производилась в два этапа. Первый этап – эксплораторный – был направлен на отбор компактного набора пунктов, формирующих достаточно простую факторную структуру, и включал в себя анализ дискриминативности пунктов и эксплораторный факторный анализ (EFA). Второй этап – конфирматорный – направлен на проверку факторной валидности выявленной структуры, межгрупповой ее инвариантности, а также гипотез о взаимосвязи изучаемых факторов. Для этого применялся конфирматорный факторный анализ (KFA), в том числе учитывались межгрупповые различия. Далее проводилась проверка диагностической ценности выделенных факторов.

При математико-статистической обработке данных вначале удалялись пункты, обладающие низкой дискриминативностью. В них ответы на одну из двух альтернатив (0 – «нет», 1 – «да») составили менее 7%. Для каждого пункта затем вычислялись два фи-коэффициента с переменной принадлежности к группе «РАС–норма» и «РАС–ЗПР». Математическим порогом удаления пункта были значения фи-коэффициентов менее 0,1 для группы «РАС–ЗПР» и одновременно менее 0,15 – для группы «РАС–норма».

С применением эксплораторного факторного анализа выявлялась наиболее простая факторная структура симптомов расстройства аутистического спектра в соответствии со следующими требованиями: а) факторная нагрузка каждого пункта, входящего в фактор, должна быть не менее $|0,4|$, а по остальным факторам его нагрузка – менее $|0,4|$; б) в каждый фактор должно входить не менее 9 пунктов с максимальными факторными нагрузками по данному фактору, но не ниже $|0,4|$; в) каждый фактор должен иметь отчетливую содержательную интерпретацию по входящим в него пунктам; г) набор пунктов, входящих в каждый фактор, обеспечивает приемлемую надежность соответствующей шкалы (McDonald's ω не ниже 0,7). Применялись метод факторизации минимальных остатков (Minimum residual) и метод вращения Промакс (Promax). Анализ основывался на тетраэдрических корреляциях и производился при помощи программы JASP 0.18.3 (Copyright 2013–2023 University of Amsterdam). В итоге было выделено 8 факторов, включающих суммарно 75 бинарных пунктов.

Численность выборки в 374 обследуемых явно недостаточна для применения конфирматорного факторного анализа (КФА) в отношении 75 бинарных пунктов и 8 факторов. Он потребует оценки как минимум 170 параметров: 75 дисперсий ошибок, 67 регрессионных коэффициентов, 28 ковариаций между факторами. Даже 5-кратное превышение численности выборки над количеством оцениваемых параметров (N/T) признается явно недостаточным (Kline, 2011). Для решения этой проблемы мы использовали «пакетный» подход, аналогичный тому, который применялся нами в одном из предыдущих исследований (Наследов, Ткачева, Мирошников, 2023; Наследов, Мирошников, Ткачева, Заширинская, Ульд Семета, 2023), подразумевающий парцелляцию пунктов, входящих в один фактор, в несколько пакетов. Помимо решения проблем численности выборки (N/T) и количества переменных на каждый фактор (P/F), пакетный подход позволяет «усилить» шкалу измерения пунктов: от бинарной – к количественной.

Для проверки факторной валидности полученных на предыдущем шаге структур применялся конфирматорный факторный анализ. Анализ производился с помощью программы IBM AMOS 28 version (Amos Development Corporation 3000 Village Run Road Unit 103, #315 Wexford, PA 15090 USA). Подтверждающие факторные модели оценивались с использованием следующих индексов: отношение Хи-квадрат к числу степеней свободы (χ^2/df); сравнительный индекс соответствия (CFI); индекс Такера–Льюиса (TLI); среднеквадратическая ошибка аппроксимации (RMSEA) и ее точность (Pclose). Значения CFI и TLI от 0,90 до 0,92 были сочтены адекватными, от 0,92 до 0,95 – хорошими, более 0,95 – отличными. Значения RMSEA $< 0,70$ считались адекватными, а $< 0,05$ оценивались как отличное соответствие. Значения Pclose более 0,1 оценивались как приемлемое согласие, а около 0,4 и выше – как отличное соответствие (Kline, 2011).

Проверялась гипотеза о том, что у детей с расстройством аутистического спектра в возрасте 3–4 и 5–6 лет симптомы образуют 3 группы: 1) коммуникативные нарушения; 2) сенсорные нарушения; 3) гиперактивность

(расторженность, нарушения праксиса). Проверялась гипотеза о влиянии возраста на группу коммуникативных нарушений: как у детей 3–4 лет через один или два года уменьшается выраженность коммуникативных нарушений. Для проверки этих гипотез к измерительной модели добавлялось 3 вторичных фактора, индикаторами которых выступали соответствующие первичные факторы, и добавлялась переменная «возраст» (в днях), влияющая на показатели коммуникативных нарушений.

Структурная и измерительная инвариантность многофакторной структуры, полученной на предыдущем шаге, проверялась в отношении двух пар выборок: а) детей 5 и 6 лет; б) мальчиков и девочек. Применялся межгрупповой КФА с использованием программы IBM AMOS 28 version. Сравнение моделей для анализа инвариантности измерений было основано на эмпирических работах, показывающих, что снижение CFI либо TLI > ,01 или увеличение RMSEA > ,01 подразумевает неэквивалентность измерений (Chen, 2007; Byrne, 2010). Для настоящего исследования, если какой-либо из этих индексов выходил за пределы данного ограничения, считалось, что более ограниченная модель имеет недопустимую пригодность.

Для определения того, насколько точно 8 факторов отделяют группу детей с РАС от показателей детей с нормотипичным развитием и задержкой психического развития, применялась модель логистической регрессии.

Результаты исследования

В начале анализа данных исключено 37 пунктов, для которых ответы на одну из двух альтернатив (0 – «нет», 1 – «да») составили менее 7%. Затем исключено 53 пункта, для которых фи-коэффициенты были менее 0,1 для группы «РАС–ЗПР» и одновременно менее 0,15 для группы «РАС–норма». Осталось 240 пунктов, соответствующих симптомам РАС.

Эксплораторный факторный анализ осуществлялся в три этапа изучения простой структуры симптомов детского аутизма. Этап 1. По графику собственных значений первоначально было задано 16 факторов для 240 пунктов. Четыре из них включали менее 6 пунктов с нагрузками не менее |0,35|. 92 пункта не вошли ни в один фактор с нагрузками не менее |0,35|. Этап 2. Эти 92 пункта были удалены, а количество факторов уменьшено до 12. Такая процедура пошагового сокращения числа факторов на 1 и сокращения пунктов продолжалась до получения 10 факторов, каждый из которых включал не менее 6 пунктов с нагрузками не менее |0,35|, т.е. всего 125 пунктов. Однако два фактора не имели отчетливой интерпретации. 42 пункта с нагрузками не менее |0,35| входили в 2 фактора. Этап 3. Были удалены пункты с максимальными нагрузками по 2 факторам, не имеющим отчетливой интерпретации, и часть пунктов из 2 факторов с избыточным количеством пунктов. Число факторов было уменьшено до 8. Удаление разных групп пунктов на третьем этапе проводилось многократно до получения 8-факторной структуры, максимально приближенной к заданным требованиям. Факторы представлены в порядке уменьшения суммы квадратов нагрузок:

эмпатия (Emp), понимание речи (SU), коммуникация (Com), настойчивость на одинаковости (PS), гиперактивность (расторженность, нарушения праксиса) (Hup), сенсорная дезинтеграция (SD), нарушения моторики (Mot), эхолалия (Ech).

Итоговая структура содержит 75 пунктов. Семь факторов включают не менее 9 пунктов, и лишь один фактор «моторика» состоит из 7 пунктов с нагрузками не менее $|0,4|$. Факторная структура оказалась достаточно простой: каждый пункт входит в фактор с нагрузкой не менее 0,4, имея нагрузку по другим факторам менее $|0,35|$. Исключением стал один пункт – S5405: «Ребенок “разговаривает” словами и фразами из мультфильмов или ранее услышанными из бесед взрослых», имеющий по второму фактору «понимание речи» нагрузку 0,404, а по восьмому фактору «эхолалия» нагрузку 0,444. Сумма квадратов нагрузок для второго фактора равна 6,654, а для восьмого фактора – 3,907. Относительный вклад этого пункта в фактор 8 $((0,444)^2/3,907)$ более чем в 2 раза выше, чем в фактор 2 $((0,404)^2/6,654)$, что является весомым основанием для включения этого пункта в 8-й фактор.

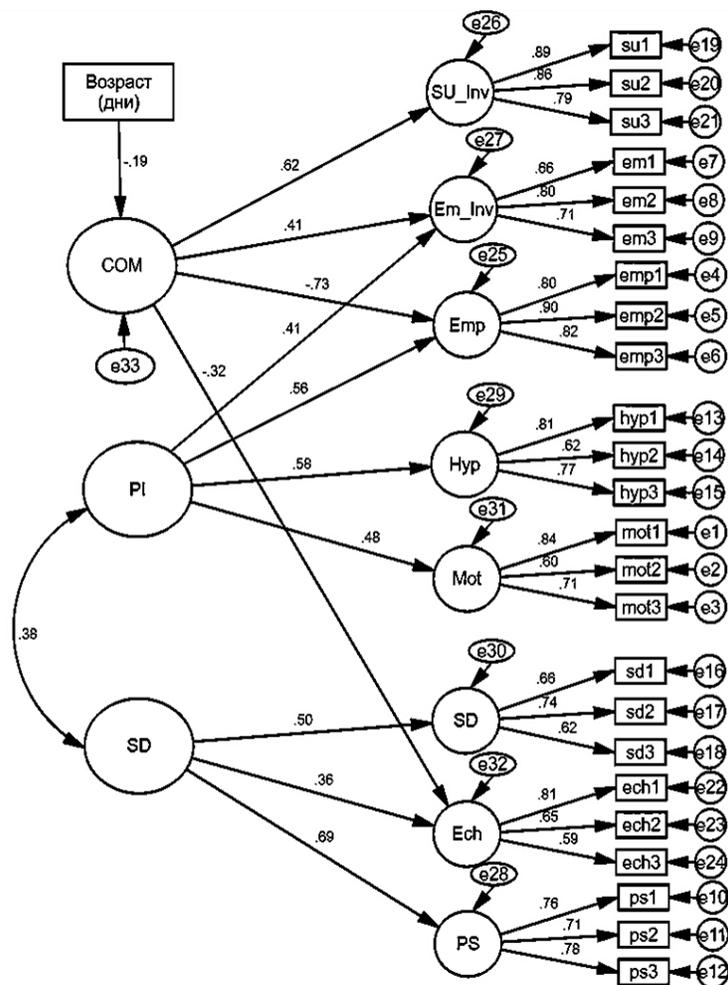
В связи с тем, что положительные полюса факторов «понимание речи» (SU) и «эмпатия» (Emp) соответствуют отсутствию симптомов расстройства аутистического спектра, пункты из факторов были инвертированы. Таким образом, фактор SU_Inv – это проявления нарушения понимания речи, а фактор Em_Inv – показатель эмоциональных нарушений.

Так же, как и в предыдущих исследованиях (Наследов, Ткачева, Мирошников, 2023; Наследов, Мирошников и др., 2023), использована априорная стратегия распределения пакетов по факторам в соответствии с 8-факторным результатом: по три пакета на фактор, а также случайное распределение пунктов по пакетам внутри каждого фактора. Таким образом, 75 пунктов были распределены в 24 пакета: по 3 пакета на каждый фактор и 2–4 пункта в каждом пакете. Значение пакета для каждого случая вычислялось как среднее значение входящих в него пунктов. В итоге 24 новых переменных, соответствующих пакетам, были представлены по 3–5-балльной количественной шкале в зависимости от количества пунктов в пакете, а каждое значение представляло собой долю утвердительных ответов на пункты, входящие в данный пакет. Далее анализировались эти 24 новых переменных, по три переменных на каждый из 8 гипотетических факторов.

Конфирматорный факторный анализ пакетов. Проверялась 8-факторная модель, по три пакета на каждый фактор. Статистически достоверные ковариации между латентными переменными добавлялись в соответствии с индексами модификации. Наилучшее соответствие модели было достигнуто при добавлении 14 ковариаций между факторами. Индексы согласия подтверждают хорошее соответствие 8-факторной модели исходным данным: $\chi^2 = 466,340$; $df = 238$ ($\chi^2/df < 2$); CFI = 0,931, TLI = 0,921, RMSEA = 0,051, Pclose = 0,422.

Проверка гипотезы о структуре взаимосвязей факторов и влияния возраста. В соответствии с исходной гипотезой о трех группах симптомов

к 8-факторной измерительной модели, полученной на предыдущем шаге, добавлялось 3 вторичных фактора: 1) COM – коммуникативные нарушения (первичные факторы SU_Inv, Em_Inv, Emp, Ech); 2) SD – сенсорные нарушения (первичные факторы SD, PS, Ech); 3) PI – гиперактивность (расторможенность, нарушения праксиса; первичные факторы Нур, Mot). Для проверки влияния возраста была добавлена переменная «возраст» (в днях), влияющая на фактор COM. Получены следующие индексы согласия: $\chi^2 = 584,299$; $df = 265$ ($\chi^2/df > 2$); CFI = 0,905, TLI = 0,892, RMSEA = 0,057, Pclose = 0,036.



Хи-квадрат=507.072; df=263; p=.000; CFI=.927; TLI=.917; RMSEA=.050; Pclose=.503

Рис. 1. Модель структуры диагностических маркеров расстройства аутистического спектра у детей 5–6 лет

Итоговая апостериорная модель структуры симптомов расстройства аутистического спектра у детей 5–6 лет приведена на рис. 1. В ней индексы

согласия демонстрируют хорошее соответствие модели исходным данным. Все регрессионные веса, ковариация и дисперсии факторов статистически достоверны ($p < 0,01$).

Проверка структурной и измерительной инвариантности модели симптомов расстройства аутистического спектра для детей 5 и 6 лет. Результаты проверки инвариантности модели для выборок 5- и 6-летних детей представлены в табл. 2.

Таблица 2

Индексы согласия модели для выборок 5- и 6-летних детей

Модели	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA
Без ограничений	795,197	526	0,920	0,909	0,037
Явные переменные	824,227	542	0,916	0,907	0,037
Первичные факторы	840,903	551	0,914	0,906	0,038
Корреляции факторов	847,681	555	0,913	0,906	0,038
Остатки факторов	859,823	564	0,912	0,907	0,038
Остатки явных переменных	894,059	588	0,909	0,907	0,037

Модель без ограничений (Unconstrained) достаточно хорошо соответствует исходным данным по всем приведенным показателям: $\chi^2/df < 2$; CFI $> 0,90$ и TLI $> 0,90$; RMSEA $< 0,05$. Ведущее значение для принятия решения об эквивалентности на том или ином уровне фиксации параметров имеют разности CFI, TLI и RMSEA для предшествующей и последующей из ограниченных моделей. Разность может превышать 0,01, и тогда эквивалентность на соответствующем уровне не подтверждается. Исходя из этих условий, эквивалентность моделей в сравнении с выборкой 3- и 4-летних детей, безусловно, подтверждается для всех уровней ограничения: а) уровень измерений явных переменных (Measurement weights); б) уровень измерения первичных факторов (Structural weights); в) уровень ковариаций между первичными факторами (Structural covariances), г) строгая инвариантность: равенство остатков факторов и явных переменных (Structural residuals, Measurement residuals). Таким образом, подтверждена высокая конфигурационная, метрическая, скалярная и строгая инвариантность измерительной модели для выявления симптомов аутизма у групп 5- и 6-летних детей.

Результаты проверки инвариантности модели для выборок мальчиков и девочек 5–6 лет представлены в табл. 3.

Таблица 3

Индексы согласия модели для мальчиков и девочек

Модели	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA
Без ограничений	770,327	526	0,927	0,916	0,035
Явные переменные	804,225	542	0,921	0,913	0,036
Первичные факторы	811,016	551	0,922	0,915	0,036
Корреляции факторов	815,005	555	0,922	0,915	0,036
Остатки факторов	823,673	564	0,922	0,917	0,035
Остатки явных переменных	839,715	588	0,924	0,923	0,034

Все модели, начиная от конфигурационной (Unconstrained) и заканчивая строго ограниченной (Measurement residuals) хорошо соответствуют исходным данным по всем приведенным показателям: $\chi^2/df < 2$; CFI $> 0,90$; TLI $> 0,90$; RMSEA $< 0,05$. Таким образом, подтверждена эквивалентность модели для мальчиков и девочек 5–6 лет на всех уровнях ограничений.

Проверка диагностической ценности факторов. Значения факторов были вычислены для всех выборок детей – с нормотипичным развитием, задержкой психического развития и расстройством аутистического спектра – как средние значения входящих в эти факторы пунктов. Для определения точности дифференциации 8 факторов для отделения детского аутизма от двух других групп применялась модель логистической регрессии: зависимая переменная – группа (0 – «Не РАС», 1 – «РАС»), независимые переменные – 8 вычисленных факторов. В логистической регрессии критическая точка отсечения в статистической модели классификации (0,742) задавалась из отношения численности группы ASD (N = 374) к общей численности (N = 504). Ожидаемая точность предсказания принадлежности к одной из двух групп («РАС»–«Не РАС») при помощи 8 выявленных факторов составляет 88,5% (чувствительность – 89,3%, специфичность – 86,2%).

Обсуждение результатов

Основным результатом нашего исследования стало получение 8-факторной модели симптомов аутизма для детей 5–6 лет. Факторы в порядке убывания квадратов сумм факторных нагрузок следующие: эмпатия (Emp), понимание речи (SU), эмоции (Em), настойчивость на одинаковости (PS), гиперактивность (расторможенность, нарушения праксиса) (Hур), сенсорная дезинтеграция (SD), моторные нарушения (Mot), эхолалия (Ech).

Фактор Emp включает в себя 10 пунктов, связанных с ситуациями понимания и предсказания поведения других людей на основе декодирования их эмоций и чувств. Следующий фактор SU состоит из 9 пунктов, связанных с выполнением простых действий в соответствии с вербальными инструкциями взрослого. Третий фактор Em включает 9 пунктов, связанных с ситуациями эмоционального контакта с другими людьми, эмоциональным откликом, ответной эмоциональной реакцией на интеракцию окружающих. Следующий фактор PS состоит из 11 пунктов, связанных со стрессом перемен, потребностью в одинаковости режима и окружения, ритуализмом, сопротивлением новому. Пятый фактор Hур включает 10 пунктов, включающих гиперреактивное поведение, в том числе агрессию, снижение контроля в поведении, расторможенность. В фактор SD вошло 10 пунктов, связанных с различными показателями сенсорной чувствительности и соответствующими действиям по аутостимуляции или избегания определенных стимулов. Седьмой фактор Mot состоит из 7 пунктов, связанных с трудностями в выполнении тонких дифференцированных моторных движений и задержкой моторного развития. Последний фактор Ech включает 9 пунк-

тов, связанных с немедленной и отсроченной эхолоалией и вербальными стереотипиями. Следует отметить, что положительные полюса факторов SU и Em соответствуют отсутствию симптомов аутизма, поэтому пункты, включенные в эти факторы, были инвертированы. Таким образом, фактор SU-инвертированный (SU_Inv) представляет симптомы нарушения понимания речи, а фактор Em-инвертированный (Em_Inv) – симптомы эмоциональной дисрегуляции.

Первым фактором с наибольшей долей объясненной дисперсии в нашей модели симптомов аутизма у детей 5–6 лет стал фактор «эмпатия» (Emp). Формально он не входит в классическую триаду основных аутичных симптомов, но относится к ним опосредованно. По всей видимости, эмпатия связана с коммуникацией, и ее отсутствие может быть причиной проблем с общением (Decety, Yoder, 2016). Аутизм и алекситимия как неспособность идентифицировать и выражать собственные чувства, часто связаны с дисрегуляцией эмоций (Sifneos, 1973). Известные аутичные симптомы, связанные с нарушением коммуникации, такие как снижение зрительного контакта, плохое распознавание эмоций, скудная мимика и ограниченный невербальный репертуар, рассматриваются как проявления алекситимического радикала (Cook, Brewer, Shah, Bird, 2013; Gehdu, Tsantani, Press, Gray, Cook, 2023). Выявлено, что высокофункциональные аутичные взрослые способны разделять аффекты, идентифицировать эмоции и проявлять аффективную эмпатию (Santiesteban et al., 2021). Однако существуют значительные ограничения, а именно развитие при детском аутизме значительно отличается от нормотипичной группы (TD) по показателям когнитивной и аффективной эмпатии. Обсуждается идея о том, что ассоциации между аутизмом и эмпатией – небезопасная область исследований, не лишенная предвзятости из-за отсутствия единства терминологии, измерений и теоретической обоснованности (Fletcher-Watson, Bird, 2020).

Дети с аутизмом испытывают трудности с распознаванием внешних эмоциональных сигналов и удерживанием социально значимого внимания для познания окружающего мира (Mundy, 2018; Mundy, Bullen, 2022). Предполагается, что в процессе социализации аутичные дети постепенно осваивают эмпатию, а успех обучения связан со многими биологическими и социальными факторами (Wang, Feng, Zhang, Wang, 2022). Сравнительные исследования показали, что у детей и подростков с расстройством аутистического спектра снижено внимание к эмоциональным реакциям окружающих, заражение эмоциями и эмоциональная возбудимость по сравнению с нормотипичными детьми (Rieffe, O'Connor, Bülow, 2021).

Таким образом, полученные нами результаты согласуются с имеющимися научными данными. Недостаток эмпатии можно рассматривать как диагностически значимый показатель аутизма у детей 5–6 лет. Для дифференциальной диагностики важно, что у 3–4-летних детей он отсутствовал, что может свидетельствовать о возрастной тенденции социализированности симптомов аутистического спектра к старшему дошкольному возрасту.

Выводы

Авторским коллективом разработана и эмпирически проанализирована 8-факторная модель симптомов аутизма для детей старшего дошкольного возраста. Модель обладает высокой чувствительностью, специфичностью и точностью в определении F84 «детский аутизм» у 5–6-летних мальчиков и девочек. 8 факторов являются индикаторами трех вторичных факторов, образующих три относительно независимые группы симптомов: 1) коммуникативные нарушения (первичные факторы SU_Inv, Em_Inv, Emp, Ech); 2) сенсорная дезинтеграция (первичные факторы SD, PS, Ech); 3) нарушение праксиса (первичные факторы Нур, Mot), из которых две группы относятся к основным аутистическим симптомам. Они схожи с ранее выделенными симптоматическими комплексами у детей 3–4 лет. Принципиальное различие между этими двумя возрастными группами связано с социализацией и речевым развитием ребенка. Следствием этого является более тесная связь между выделенными группами симптомов у детей 5–6 лет. В частности, нарушение праксиса усиливает симптомы коммуникативных расстройств – эмоциональную дезинтеграцию и отсутствие эмпатии, а между нарушением праксиса и сенсорной дезинтеграцией существует значительная связь. Эти проявления также соответствуют основным аутистическим симптомам согласно DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual..., 2013). Третья группа симптомов, названная PI, не представляется специфичной для аутизма, но выявляет связь между нарушением моторных навыков, эмоциональной дисрегуляцией и эмпатией. Развитие моторики, эмоциональная регуляция и социальное поведение связаны на нейробиологическом уровне, включая дисфункциональные механизмы работы головного мозга у детей с расстройствами аутистического спектра.

Выявленные факторы формируют достаточно точную шкалу методики онлайн-скрининга, которая позволит специалистам получать более точную и содержательную оценку риска аутизма у детей соответствующего возраста. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение динамики изменения результатов скрининга как базиса оценки эффективности коррекционных технологий и программ.

Возрастная динамика симптомов аутизма у дошкольников позволяет выделить ведущие аутистические симптомы для каждого возрастного периода и может служить ориентиром для разработки соответствующих индивидуализированных стратегий и вмешательств для этих детей. Полученные факторы вносят определенный вклад в теоретическое понимание дизонтогенеза при детском аутизме.

Литература

- Наследов, А. Д., Ткачева, Л. О., Мирошников, С. А. (2023). Факторная структура и измерительная эквивалентность шкалы аутизма для детей 3–4 лет: анализ бинарных данных. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 20(2), 191–210. doi: 10.17323/1813-8918-2023-2-191-210

Наследов, А. Д., Мирошников, С. А., Ткачева, Л. О., Заширинская, О. В., Ульд Семета, М. Б. (2023). *Психодиагностика риска расстройств аутистического спектра у детей 3–4 лет*. М.: Мир науки. URL: <https://izd-mn.com/PDF/01MNNPM23.pdf>

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

Поступила в редакцию 14.02.2025 г.; повторно 09.07.2025 г.;
принята 09.08.2025 г.

Наследов Андрей Дмитриевич – доцент кафедры педагогики и психологии образования Санкт-Петербургского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент.

E-mail: a.nasledov@spbu.ru

Ткачева Любовь Олеговна – доцент кафедры педагогики и психологии образования Санкт-Петербургского государственного университета, кандидат психологических наук.

E-mail: l.tkacheva@spbu.ru

Заширинская Оксана Владимировна – профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии Санкт-Петербургского государственного университета; заведующая кафедрой психотравматологии Русской христианской гуманитарной академии им. Ф.М. Достоевского; доцент Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, доктор психологических наук, доцент.

E-mail: zaoks@mail.ru

Мирошников Сергей Александрович – научный сотрудник факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета; руководитель ООО «Лонгитюд», кандидат психологических наук.

E-mail: sergeyamir@gmail.com

For citation: Nasledov, A. D., Tkacheva, L. O., Zashchirinskaia, O. V., Miroshnikov, S. A. The Eight-Factor Diagnostic Model of Prognostic Indicators of Autism in 5-6 Year Old Children. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 97, 153–170. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/97/9

The Eight-Factor Diagnostic Model of Prognostic Indicators of Autism in 5-6 Year Old Children¹

A.D. Nasledov¹, L.O. Tkacheva¹, O.V. Zashchirinskaia^{1,2,3}, S.A. Miroshnikov^{1,4}

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

² Dostoevsky Russian Christian Humanitarian Academy, 15, Fontanka River Emb., Saint Petersburg, 191011, Russian Federation

³ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48, Moika River Emb., Saint Petersburg, 191181, Russian Federation

⁴ Longitude LLC, 83/4, Grazhdansky Pr., Saint Petersburg, 195257, Russian Federation

Abstract

Autism is defined as a complex neuropsychiatric disorder with a variety of individually specific difficulties in communicative, behavioral and emotional domains. The number of children with this form of dysontogenesis is steadily growing all over the world, which

¹ The research was supported by the Russian Science Foundation grant No.23-18-00155, <https://www.rscf.ru/project/23-18-00155>

enhances scientific and practical interests in the differential diagnosis of autism manifestations progressing from an early age against the background of increased social interaction with others. The study, which has been ongoing for more than five years, developed and applied the "Autism Marker Questionnaire," which in this study consists of 330 potential risk signs for developing progressive autism spectrum disorder. The group of examined (N = 504) included 5-6 year old children: with normal development (N = 78), autism (N = 374) and developmental delay (N = 52). The gender differences of the children: 354 boys and 52 girls.

In the process of symptomatic structure of polymorphic autistic disorder modeling, intergroup confirmatory factor analysis and other methods of mathematical and statistical analysis were used. Hypotheses about the structure of the relationship of factors, its invariance for different parts of the sample (by gender and age), and the influence of age and gender on it were tested. Testing of the diagnostic value of autistic disorder factors in 5-6 year olds showed high validity of three secondary factors: communication disorders, sensory disintegration and praxis violation (disinhibition, impaired motor skills).

In general, the identified 8 factors of autism diagnostic model predictive indicators form reliable online screening scales for assessing the risk of autism in older preschool children. Logistic regression confirmed a fairly high predictive accuracy of the 8-factor model (88.5%).

Keywords: childhood autism; autism spectrum disorder; autism symptoms; dysontogenesis in autism; differential diagnosis; factor model; prognostic indicators

References

- American Psychiatric Association. (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing.
- Boer, D., Hanke, K., & He, J. (2018). On Detecting Systematic Measurement Error in Cross-Cultural Research: A Review and Critical Reflection on Equivalence and Invariance Tests. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49, 713–734. doi: 10.1177/0022022117749042
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Routledge. doi: 10.4324/9780203805534
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464–504. doi: 10.1080/10705510701301834
- Constantino, J. N., & Charman, T. (2016). Diagnosis of autism spectrum disorder: reconciling the syndrome, its diverse origins, and variation in expression. *Lancet Neurology*, 15(3), 279–91. doi: 10.1016/S1474-4422(15)00151-9
- Cook, R., Brewer, R, Shah, P., & Bird, G. (2013). Alexithymia, not autism, predicts poor recognition of emotional facial expressions. *Psychological Science*, 24(5), 723–32. doi: 10.1177/0956797612463582
- Decety, J., & Yoder, K. J. (2016). Empathy and motivation for justice: Cognitive empathy and concern, but not emotional empathy, predict sensitivity to injustice for others. *Social Neuroscience*, 11(1), 1–14. doi: 10.1080/17470919.2015.1029593
- Dellapiazza, F., Michelon, C., Rattaz, C., Picot, M. C., & Baghdadli, A. (2022). Sex-related differences in clinical characteristics of children with ASD without ID: Results from the ELENA cohort. *Frontiers in Psychiatry*, 13:998195. doi: 10.3389/fpsy.2022.998195
- Fletcher-Watson, S., & Bird, G. (2020). Autism and empathy: What are the real links? *Autism*, 24(1), 3–6. doi: 10.1177/1362361319883506
- Gehdu, B. K., Tsantani, M., Press, C., Gray, K. L., & Cook, R. (2023). Recognition of facial expressions in autism: Effects of face masks and alexithymia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 76(12), 2854–64. doi: 10.1177/17470218231163007
- Guo, X., Shakarchi, A. F., Block, S. S., Friedman, D. S., Repka, M. X., & Collins, M. E. (2022). Noncycloplegic Compared with Cycloplegic Refraction in a Chicago School-Aged Population. *Ophthalmology*, 129(7), 813–820. doi: 10.1016/j.ophtha.2022.02.027

- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.
- Lim, M., Carollo, A., Dimitriou, D., & Esposito G. (2022). Recent Developments in Autism Genetic Research: A Scientometric Review from 2018 to 2022. *Genes (Basel)*, 13(9), 1646. doi: 10.3390/genes13091646
- Mottron, L. (2021). A Radical Change in Our Autism Research Strategy Is Needed: Back to Prototypes. *Autism Research*, 14(10), 2213–2220. doi: 10.1002/aur.2494
- Mundy, P. (2018). Review of Joint Attention and Social Cognitive Brain systems Mundy-2018-European Journal of Neuroscience. *European Journal of Neuroscience*, 47(6), 497–514. doi: 10.1111/ejn.13720
- Mundy, P., & Bullen, J. (2022). The Bidirectional Social-Cognitive Mechanisms of the Social-Attention Symptoms of Autism. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 752274. doi: 10.3389/fpsy.2021.752274
- Nasledov, A. D., Miroshnikov, S. A., Tkacheva, L. O., Zashchirinskaya, O. V., & Uld Semeta, M. B. (2023). *Psikhodiagnostika riska rasstroystv autisticheskogo spektra u detey 3–4 let* [Psychodiagnosics of the risk of autism spectrum disorders in children 3–4 years old]. Moscow: Mir nauki. Retrieved from: <https://izd-mn.com/PDF/01MNNPM23.pdf>
- Nasledov, A. D., Tkacheva, L. O., & Miroshnikov, S. A. (2023). Faktornaya struktura i izmeritel'naya ekvivalentnost' shkaly autizma dlya detey 3–4 let: analiz binarnykh dannyykh [Factorial structure and measurement equivalence of the autism scale for children 3–4 years old: Binary data analysis]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki*, 20(2), 191–210. doi: 10.17323/1813-8918-2023-2-191-210
- Nasledov, A. D., Tkacheva, L. O., Zashchirinskaya, O. V., & Miroshnikov, S. A. (2023). Analysis of a Four-Factor Model of Autism Symptoms in Children Aged 3–6 Years Old. *Clinical Psychology and Special Education*, 12(4), 47–72. doi: 10.17759/cpse.2023120403
- Nasledov, A., Miroshnikov, S., Tkacheva, L., et al. (2021). Application of psychometric approach for ASD evaluation in Russian 3–4-year-olds. *Mathematics*, 14(9), 1608. doi: 10.3390/math9141608
- Rieffe, C., O'Connor, R., Bülow A., et al. (2021). Quantity and quality of empathic responding by autistic and non-autistic adolescent girls and boys. *Autism*, 25(1), 199–209. doi: 10.1177/1362361320956422
- Riglin, L., Wootton, R. E., Thapar, A. K., Livingston, L. A., Langley, K., et al. (2021). Variable Emergence of Autism Spectrum Disorder Symptoms From Childhood to Early Adulthood. *American Journal of Psychiatry*, 178(8), 752–760. doi: 10.1176/appi.ajp.2020.20071119
- Rosello, O. M., Castello, A. R., Alfonso, E. F. S., Angel, M. J. R., et al. (2020). Extraction of beta-blockers from urine with apolymeric monolith modified with 1-allyl-3-methylimidazolium chloride in spincolumn format. *Talanta*, 214, 120860. doi: 10.1016/j.talanta.2020.120860
- Santiesteban, I., Gibbard, C., Drucks, H., et al. (2021). Individuals with Autism Share Others' Emotions: Evidence from the Continuous Affective Rating and Empathic Responses (CARER) Task. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(2), 391–404. doi: 10.1007/s10803-020-04535-y
- Sifneos, P. E. (1973). The prevalence of alexithymic characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22(2), 255–62. doi: 10.1159/000286529
- Tanner, A., & Dounavi, K. (2021). The emergence of autism symptoms prior to 18 months of age: A systematic literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(3), 973–993. doi: 10.1007/s10803-020-04618-w
- Waizbard-Bartov, E., & Miller, M. (2023). Does the severity of autism symptoms change over time? A review of the evidence, impacts, and gaps in current knowledge. *Clinical Psychology Review*, 99, 102230. doi: 10.1016/j.cpr.2022.102230
- Wang, L., Feng, J., Zhang, Y., & Wang, T. (2022). Effect of the Early Start Denver Model on Children with Autism Spectrum Disorder Syndrome of Different Traditional Chinese Medicine Types in Northeast China. *Frontiers in Pediatrics*, 10:851109. doi: 10.3389/fped.2022.851109

- Warrier, V., Zhang X., Reed P., Havdahl A., et al. (2022). Genetic correlates of phenotypic heterogeneity in autism. *Nature Genetics*, 54(9), 1293–1304. doi: 10.1038/s41588-022-01072-5
- Winter, A. S., Fountain, C., Cheslack-Postava, K., & Bearman, P. S. (2020). The social patterning of autism diagnoses reversed in California between 1992 and 2018. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 117(48), 30295–302. doi: 10.1073/pnas.2015762117
- Zhu, Y., Mu, W., Chirica, M. G., & Berenbaum, H. (2022). Testing a theory-driven factor structure of the autism-spectrum quotient. *Autism Research*, 15(9), 1710–1718. doi: 10.1002/aur.2763

*Received 14.02.2025; Revised 09.07.2025;
Accepted 09.08.2025*

Andrey D. Nasledov – Associate Professor of the Department Pedagogy and Educational Psychology, Saint Petersburg State University, Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: a.nasledov@spbu.ru

Liubov O. Tkacheva – Associate Professor of the Department Pedagogy and Educational Psychology, Saint Petersburg State University, Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: l.tkacheva@spbu.ru

Oksana V. Zashchirinskaia – Professor of the Department Medical Psychology and Psychophysiology, St. Petersburg State University; Head of the Department of Psychotraumatology, Russian Christian Humanitarian Academy n.a. F.M. Dostoevsky; Associate Professor, Russian State Pedagogical University in the name of A. I. Herzen, D. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: zaoks@mail.ru

Sergey A. Miroshnikov – Research Fellow, Faculty of Psychology, Saint Petersburg State University; Leader, «Longitude» LLC, Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: sergeyamir@gmail.com

УДК 159.9.01

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОНЦЕПТА ТРАНСИДЕНТИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

С.К. Кумченко¹, А.Ш. Тхостов²

¹ *Московский институт психоанализа, Россия, 121170, Москва, Кутузовский пр., 34, стр. 14*

² *Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия, 119991, Москва, Ленинские горы, 1*

Резюме

В контексте методологического и социального «кризиса» идентичности для исследования проблем психологии предлагается понятие трансидентичности, заимствованное из философских трудов Г. Ансальдуа и связанное с концепциями транскulturации Ф. Ортиса, идеями нomaдологии Ж. Делёза и Ф. Гваттари. Изначально концепт трансидентичности развивался на примере территориальных миграций и связывался со специфическими характеристиками социального субъекта, включенного в современные трансформационные процессы и находящегося на стадии перехода от одной идентичности к другой. В соответствии с постнеклассическими идеями системно-антропологической психологии В.Е. Ключко трансидентичность определяется в качестве психологической системы, формирующейся в результате прижизненного опыта межкультурных и внутрикультурных переходов, ведущих к образованию нескольких идентичностей, функционирующих контекстуально и отдельно друг от друга. Трансидентичность пересекается с понятиями толерантности к неопределенности, критичности к противоречиям, метаосознанностью и зрелыми механизмами психической саморегуляции. Клиническими проявлениями трансидентичности предполагаются феномены быстрой сменяемости идентичностных конструктов, при которой не происходит эмоционально-ценностного включения в социальный опыт. Другой клинический пример – гетто-идентичность, которая связана с фиксацией субъекта на том или ином опыте идентичности, препятствующей социальной адаптации к новой ситуации. Предлагаются возможности психодиагностики трансидентичности с помощью интервью на тему пережитых переходов. Намечаются пути эмпирического обоснования концепции трансидентичности.

Ключевые слова: трансидентичность, системно-антропологическая психология, культурно-исторический подход, постнеклассическая рациональность, транзитивность, нomaдология, прекариат, гетто-идентичность

Введение

На сегодняшний день проблема идентичности является одной из ведущих в гуманитарных науках (Лукьянов, Федоров, 2024; Zikic, 2022; Andersen, 2023; Weir, 2024; Marin, 2025; Mihes, 2025). Сообщают о «кризисе» идентичности как философской, социальной и психологической концепции, для которой настал момент исчерпанности методологического языка (Everett,

Skorburg, Livingston, 2022). С другой стороны, под «кризисом» идентичности имеют в виду состояние современного общества, которому приписывают транзитивность, неопределенность и глобальный пересмотр социальных и гуманитарных норм, ведущих в том числе к росту в популяции кризисных, пограничных и патологических психических состояний (Асмолов, 2018; Соколова, 2018; Арефьев, 2023; Марцинковская, Хорошилов, 2023). В контексте осмысления бытия современного человека, переживающего всемирные социальные перемены, на примере территориальных миграций философами и социологами предлагается понятие трансидентичности, которым описывают особый тип идентичности и специфических характеристик социального субъекта, включенного в трансформационные процессы общества и находящегося на стадии перехода от одной идентичности к другой (Козулина, 2015; Думнова, 2018; 2023; 2024; Anzaldúa, 2012). И хотя трансидентичность связывается с личностным адаптационным потенциалом человека в изменяющемся мире, к настоящему моменту это понятие не реализовано в психологии. Таким образом, *цель настоящей работы* – обосновать возможность применения категории «трансидентичность» в современной психологии.

«Кризис» идентичности в транзитивной современности

Системная антропологическая психология (Клочко, Галажинский, 1999; Клочко, Лукьянов, 2009; Клочко, Галажинский, Краснорядцева, Лукьянов, 2015) предлагает исходить из обзора современности как постнеклассической реальности со свойствами, которые закономерно развились к настоящему моменту в результате самодвижения и эволюции открытых систем: человека, науки, социума, мира. Речь идет о свойствах нелинейности, нестабильности, хаосогенности, саморазвития, синергии, синхронии, когерентности, холизма, междисциплинарности, плюрализма, глобальной системности, коэволюции и человекоразмерности, которые принято ассоциировать с постнеклассической научной рациональностью и которые можно экстраполировать на другие процессы открытых систем. В таких «текучих» условиях идентичность как стабильная соотнесенность к чему-либо могла бы выступить фактором стабильности, однако это теряет свой смысл, поскольку остается неясным, с чем именно должно происходить самосоотнесение, когда действует постнеклассический плюрализм взглядов и верно все: «*Все дозволено*» (Фейерабенд, 2007, с. 48). Возникает впечатление «кризиса» идентичности как понятия и как способа бытия в транзитивной современности.

Идентичность сама по себе может быть изменчивой, поскольку ее феноменологические границы подвижны (Тхостов, 2020). Постнеклассическое прочтение идентичности может исходить из идеи саморазвития, понимаемого в качестве «*основания устойчивости человека как сложной, но целостной самоорганизующейся психологической системы*» (Клочко, Галажинский, 1999, с. 4), и тогда речь идет о способности сохранять устойчивость

в изменчивом мире, имея при этом возможность контекстуально изменяться (Miheš, 2025). Классические акценты восприятия идентичности должны быть смещены с параметров стабильной самосоотнесенности на что-то другое, чтобы в результате прийти к пониманию идентичности как «динамического центра равновесия, соответствия, устойчивости в бытии и устойчивости в изменениях» (Лукьянов, Федоров, 2024, с. 165).

Между тем неопределенность как свойство постнеклассической современности тесно связана с проблемой границы нормативного и ненормативного: «Избыточная фиксированность формы и содержания идентичности, как и избыточная изменчивость, препятствуют становлению аутентичной экзистенции и могут быть квалифицированы как специфическая форма психической ригидности, отражающая проблему (кризис) в отношении условий жизни, нарушения историко-психических оснований бытия» (Лукьянов, 2009, с. 41). С одной стороны, системно-динамическое рассмотрение идентичности позволяет говорить о факторах адаптации к транзитивной реальности, но, с другой стороны, избыточная подвижность идентичностных характеристик может быть связана с патологическими процессами, например в случае феномена диффузной идентичности при погранично-нарциссических расстройствах (Соколова, 2015).

Современные процессы глобализации давно приобрели кризисные черты, когда массовые коммуникации и производство стирают историко-традиционные межгрупповые и межкультурные границы (Zikic, 2022; Marin, 2025). Социальное бытие современного индивида критически усложняется: «Одним из сложнейших феноменов современности является соединение ощущения возможности обустроить “жизнь здесь и сейчас” с ощущением подвижности и непостоянности, хрупкости мирового порядка» (Козулина, 2015, с. 49). Выделяется проблема миграций и переживаний мигрантов (Вершинина, Панич, 2015; Думнова, 2024), когда «проблема самоидентификации в форме ответа на вопрос “кем быть?” приобрела форму ответа на вопрос “где быть?”» (Лукьянов, Федоров, 2024, с. 165). Негативный сценарий «пересотворения» идентичности мигранта связывается с созданием «нового опасного класса» прекариата (Стэндинг, 2014) и размытостью идентичности, когда «мигрант идентифицирует себя с определенным населенным пунктом, но не с его сообществом, сохраняя верность социокультурному ядру “материнской” общности» (Вершинина, Панич, 2015, с. 45), что выступает основой нарастания социальных конфликтов. Образ мигранта становится метафорой, описывающей кризисные искания потерянного и растерянного человека постнеклассической плюралистической нестабильной современности.

Философские предпосылки понятия «трансидентичность»

Адаптация к современности видится в метафорах теории номадической субъективности Делёза и Гваттари (Deleuze, Guattari, 1980), где описывается кочевник (nomad), который находится в перманентном путешествии и про-

тивопоставляется оседлому субъекту модерна: *«Единому началу субъекта противопоставляется множественность, ризома, постоянный поиск новых – всегда временных – идентичностей; <...> “кочующий” субъект всегда находится в становлении, ускользает от окончательной дефиниции»* (Арефьев, 2023, с. 132). Классический акцент прочтения понятия идентичности смещается с параметра единственности на постнеклассическую множественность и временность. Неокочевничество из маргинального феномена становится новой культурной парадигмой обретения идентичности, когда *«личность не может не выбирать свою идентичность»*, поскольку *«перманентная изменчивость современной культуры не дает никаких гарантий стабильности»* (Браерская, 2020, с. 29), как если бы психологической точкой отсчета стабильности теперь становилась не самоотнесенность с нестабильными социальными институтами, а сама способность выбирать и гибко перестраиваться в изменчивом мире.

С этим пересекается понятие трансмигранта (Думнова, 2024), ассоциируемого с полиидентичностным опытом транснационального пространства жизни, что проявляется в виде обретения особого свойства – **трансидентичности** (лат. trans – «переход»), *«представляющей собой некий синтез идентичностей, а не отказ от прежней и приобретение новой, <...> и отдельные ее “слои” проявляются контекстуально»* (Думнова, 2023, с. 141). Трансидентичность связывают со множественной идентичностью мигрантов, которые обещают свою принадлежность сразу нескольким социальным группам, имеющим разное культурное происхождение, благодаря чему возможна адаптация к новой среде (Каслс, 2022, с. 462). Предполагается, что трансидентичность *«в будущем может послужить скрепой мозаично-го общества»* (Думнова, 2024, с. 71).

Одним из авторов понятия трансидентичности является Глория Ансальдуа (Gloria Anzaldúa), исследовавшая собственный американо-испанский опыт *«двойного сознания, выросшего в зазоре между миром западным и незападным»* (Тлостанова, 2010, с. 203). Ансальдуа вдохновляется работами кубинского философа Фернандо Ортиса, создавшего термин «транскультурация» для обозначения исканий кубинской идентичности (Ortiz, 1995). Ортис спрашивает: как связать опыт колонизации, опыт усредняющей европеизации со способностью презентовать себя через отличительную символику кубинского табака и сахара? Ситуация, когда аккультурация как однонаправленный процесс присвоения определенной культуры невозможна, означает активацию транскультурации – двунаправленного процесса взаимодействия культур без потери специфики каждой из них, ведущего к способности «жонглировать культурами» (Тлостанова, 2010, с. 204). По утверждению Г. Ансальдуа (Anzaldúa, 2012), трансидентичность является своеобразным способом организовать диалог разных культур внутри отдельной личности, что приводит к трансформации этой личности: *«Она плюралистична и действует в плюралистичном мире – ничто ею не отвергается: ни плохое, ни хорошее, ни уродливое, ничто не исключается и не выбрасывается. Она не только сохраняет противоречия, она перево-*

дит амбивалентность в иное качество» (Тлостанова, 2010, с. 204). Позитивный аспект трансидентичности наблюдается в «культивировании в себе терпимости к противоречиям и неоднозначности», возникающих в ходе интериоризации разных по происхождению культурных опытов.

Исследователи сообщают о негативном аспекте трансидентичности: *«Так, человек, находящийся на границе социальных групп, слоев и страт, по-настоящему не ощущает принадлежности к большинству из них, он находится между нескольких огней, и ни один не согревает его по-настоящему»* (Козулина, 2015, с. 49). Это ведет к социальному отчуждению, хотя есть впечатление, что речь идет не о негативном аспекте трансидентичности, а о ее недостаточной гибкости, заикленности на маргинальном положении, и это напоминает противоположность трансидентичности – геттоидентичность, свойственную некоторым группам этнических меньшинств (Алов, 2021). С другой стороны, речь может идти о повышенной сменяемости идентичностных конструктов, что также ассоциируется с проблемным функционированием. Трансидентичность связывается со способностью сочетать разное, не отказываясь от прежнего, не оставаясь в пространстве крайнего или среднего, и контекстуально выбирать актуальное.

Психологический подход к концепту трансидентичности

Трансидентичность как психологическое явление можно определить как прижизненно формируемую психологическую многокомпонентную систему, способную включать в себя различные по происхождению и функциям конструкты идентичности и обеспечивать гибкий переход между ними без потери специфики каждого из них, что позволяет, с одной стороны, адаптироваться к транзитивной среде, с другой – поддерживать переживание внутренней стабильности, согласованности и целостности. Приставка «транс» подчеркивает две важные характеристики понятия: 1) трансидентичность не является врожденной категорией и связана с прижизненными опытами перехода (trans) в иное культурное пространство, например при смене места жительства, изменении социального статуса и т.д.; 2) трансидентичность является системой идентичностей, объединяя их в себе, но не смешивая, выступая над ними (trans) зонтичной категорией, что подчеркивает равноценность каждой из них. Возможно и третье значение приставки «транс»: трансидентичность может быть интрапсихическим пространством организации «диалога культур» (по Г. Ансальдуа) с последующей интроспекцией этого диалога, трансового вслушивания во внутреннюю идентичностную полифонию, что связывает концепцию трансидентичности с трансцендентным опытом. Это перекликается с бахтиновскими идеями о полифоническом устройстве внутреннего мира, что было психологически реализовано в диалогическом методе исследования самосознания (Бурлакова, 1996). Образно трансидентичность напоминает шкаф с одеждой, которая была привезена из разных стран и получена в ходе различных культурных опытов, и обретение новой одежды не отменяет прежнюю, а откла-

дывает ее до востребования, и в этой «коллекции идентичностей» одно другому не мешает. Здесь «хранятся» различные идентичностные конструкции, ни один из которых не делается лишним с появлением нового, и которые делают нас нами, подчеркивая нашу аутентичную историю как открытой всеусложняющейся системы. Это напоминает психоаналитическое прочтение идентичности как собирания отдельных частиц психического опыта в целостный феномен переживания себя (Толпина, 2004; Кернберг, 2014), однако психоаналитический подход здесь остается преимущественно в русле исследований раннего онтогенеза и мало обращается к постнеклассической культурной проблематике.

Макросоциальными условиями возникновения трансидентичности можно считать общемировые практики миграций, путешествий, межкультурных диалогов, сетевого объединения, складывающихся в транзитивную мультикультуру современности (Марцинковская, 2018). Если в классической реализации культурно-исторического подхода интериоризацию культурных нормативов принято считать аккультурацией, которую связывают с односторонним воздействием одной культуры на индивида, то здесь речь идет о транскультурации (по Ф. Ортису), когда интериоризации подлежит сразу несколько культурных парадигм, не отменяющих, не смешивающихся в нечто среднее, но дополняющих друг друга. Благодаря трансидентичности становится возможной «игра идентичностей», в которой *«индивид пробует себя в различных образах, ролях, часто глубже осознавая как сами эти роли и образы, так и себя в них»* (Марцинковская, 2018, с. 18).

Из этого получается, что трансидентичность связана с готовностью к эклектике, конвергенции, сочетанию несочетаемого. Трансидентичность может участвовать в процессах усложнения когнитивного стиля (Соколова, 2015), при котором могут быть выдержаны «черные» и «белые» репрезентации бытия. Возникновение трансидентичности напоминает опыт триангуляции психодинамической диады, когда к изначальному материнскому образу присоединяется образ отца, воплощающего собой Другого, иное, альтернативное, но не отменяющее прежний опыт (Тайсон, 2006). Трансидентичность ассоциируется с эмпатией к инаковости, толерантностью к неопределенности (Корнилова, 2018), критичностью к противоречиям (Рассказова, Тхостов, Абрамова, 2015), а также со зрелыми вариантами совладания с тревогой от неопределенности и противоречий (Соколова, 2018). Зрелое функционирование трансидентичности кажется возможным на невротическом уровне организации личности (Кернберг, 2014), поскольку этот уровень связан с триангуляцией диады, зрелыми психическими защитами и целостной идентичностью в психоаналитическом смысле, хотя возникает предположение, что содействие психотерапевта может помочь активировать функционал трансидентичности и на более тяжелых уровнях личностной организации. Так, психологический взгляд на трансидентичность ассоциируется с навыком занимать наблюдательную безоценочную позицию относительно внутренних процессов и идентичностных опытов. В контексте современных доказательных методов немедикамен-

тозной психотерапии обсуждается понятие Внутреннего Наблюдателя, или Я-наблюдающего, или метаосознанности, которое определяют как трансцендентный аспект человеческого существа, отвечающий за любое осознанное направление внимания на внешний или внутренний мир (Хэррис, 2024). Предполагается, что для обзора различных собственных идентичностей необходимо занять особую «замечающую» позицию во внутреннем мире, когда было бы возможно «называть вещи своими именами», выделяя, обозначая и принимая свои идентичности, как есть, а также допуская их противоречивый характер относительно друг друга. Я-наблюдающее позволяет не сводить свою субъектность к какой-либо конкретной идентичности, а самим актом наблюдения за идентичностями переживать опыт субъектности, стабильности и постоянства в условиях транзитивной современности и сменяющихся идентичностей.

Клиническая психология трансидентичности

Поскольку трансидентичность связывается с прижизненными опытами различных миграционных, статусных, личностных и других переходов, то примеры проблемного функционирования трансидентичности видятся в случаях проблемных переходов. Можно говорить о фиксации на изначальной национальной идентичности, которая может наблюдаться среди вынужденных мигрантов и которая препятствует освоению нового опыта в условиях такой необходимости, что ведет к социальной дезадаптации, формированию закрытых общин (Алов, 2021). Другой моделью проблемной трансидентичности может быть феномен транссексуальности, ключевой характеристикой которой выступает медицинский переход от одной идентичности к другой в связи с острой аффективной неудовлетворенностью жизнью, именуемой гендерной дисфорией, вследствие рассогласования между гендерной идентичностью и приписанными гендерными нормативами (Coleman et al., 2022). В этом случае наблюдается фиксация на обретении конкретного нового идентичностного опыта, в то время как изначальный опыт переживается невыносимым, что может сопровождаться интраперсональной дисгармонией и социальной дезадаптацией (Kumchenko, Rasskazova, Tkhostov, Emelin, 2020). В обоих примерах наблюдается изоляция от социума, формирование закрытого сообщества, где формируется гетто-идентичность. Концепт гетто-идентичности может объединять различные явления проблемных переходов, связанных с клиническим функционированием трансидентичности по типу негибкости, ригидности, непреключаемости идентичностей. Возможность контекстуально возобновить прежний идентичностный опыт и освоить новый, не теряя доступа к прежнему, представляется критерием зрелой трансидентичности.

Еще одной моделью проблемной трансидентичности может выступить ситуация, когда происходит слишком частая смена социальных групп для идентификации. На сегодняшний день разрабатывается понятие прекарности, описывающее совокупность социальных практик, касающихся преиму-

щественно сферы трудовых отношений, для которых характерны нестабильность рынка труда, негарантированность трудовых прав и состояние перманентной неопределенности работников (Стендинг, 2014). Как правило, описываются практики частой смены работы, эмоционально-ценностной невключенности в рабочие процессы. Феномен precariousности выступает социальным отзывом на транзитивную и неопределенную современность, когда непривязанность к нестабильному рабочему месту предполагается вариантом социальной адаптации, хотя это вызывает сомнения. В такой ситуации может наблюдаться легкость сменяемости профессиональных самоидентификаций, что может ассоциироваться и с проявлениями более общего клинического феномена диффузной идентичности (Соколова, 2015). Следует подчеркнуть, что меняются не столько идентичности, сколько самоидентификации, разница между которыми может быть проиллюстрирована формулой «быть или казаться», а также идеей У. Джеймса о том, что человек должен бежать с поля боя и не входить в чумной барак, но если этот человек идентифицирует себя с воином или врачом, то эта самоидентификация ограничивает свободу его поведения (Джемс, 1991; Тхостов, Рассказова, 2012). Другими словами, предполагается, что ценностное отношение и эмоциональная включенность в референтную социальную группу выступают параметрами той идентичности, которая будет функционировать в системе трансидентичности.

В то же время ряд нормативных примеров демонстрирует невозможность вернуться в прежний статус: например, взросление, старение и умирание могут исключать такое возвращение, однако возрастные трансформации выступают всеобщим естественным нормативом, которому подвержено любое живое существо, в то время как пример с однонаправленным гендерным перемещением не является всеобщим. Есть также примеры, демонстрирующие принципиальную невозможность освоить новый идентичностный опыт из-за наличия прежнего опыта; например, женщины не могут оплодотворять мужчин, а мужчины не могут вынашивать детей, и речь идет не про формирование гетто-идентичности, а про необходимость принятия естественных ограничений. Возникает предположение, что тело может выступить ограничителем обретения идентичностей в системе трансидентичности, поскольку именно тело с его различными врожденными и неизменными свойствами является первым объектом культуризации и первой универсальной идентичностной точкой отсчета (Тхостов, 2020).

Психодиагностика трансидентичности

На сегодняшний день не существует эмпирического обоснования концепта трансидентичности с позиций психологической методологии. Предполагается, что трансидентичность проявится в интервью о жизни исследуемого, которое включало бы четыре основные темы: 1) прежняя жизнь и прежняя идентичность; 2) опыт перехода; 3) новая жизнь и новая идентичность; 4) возможность возвращаться к прежней идентичности. Кроме этих

тем необходимо затронуть вопросы социальной адаптации, специфики переживания сочетания нескольких идентичностей, личностной трансформации благодаря этому сочетанию, негативным сторонам этого сочетания.

На данный момент кажется необходимым накопить достаточное количество таких рассказов лиц, переживших различные опыты «перехода», чтобы впоследствии сконцентрироваться на маркерах адаптивной и дезадаптивной трансидентичности. После этого представляется возможным приступить к созданию инструмента для количественного измерения параметров трансидентичности.

Заключение

Таким образом, основываясь на постнеклассических философских идеях и основных принципах системной антропологической психологии, можно предложить психологический подход к понятию трансидентичности как системного явления, связанного с прижизненным опытом межкультурных и внутрикультурных миграций, в ходе которого происходит обретение новой идентичности, сочетающейся с прежней без потери специфики каждой из них. Освоение новой идентичности предполагает эмоционально-ценностное отношение к референтным социальным группам, с которыми происходит идентификация. Функциями трансидентичности выступают адаптация к транзитивной среде в ходе контекстуального переключения между различными объединенными и ценностно наполненными идентичностями, выдерживание их противоречий, обретение аутентичности саморазвития и извлечение трансцендентного потенциала из личной истории. Открытыми областями психологической концепции трансидентичности остаются вопросы ее дальнейшего психологического обоснования, формирования в онтогенезе, связи с другими психологическими параметрами, критериев патологии, психодиагностического измерения и психотерапевтического применения, что станет предметом будущих исследований, в то время как на данный момент можно видеть эвристический потенциал этой концепции.

Литература

- Алов, И. Н. (2021) «Там, откуда я родом»: репрезентация гетто-идентичности в текстах афроамериканских хип-хоп-исполнителей. В кн.: *География искусства: пространство, подчиненное стилю: сб. ст.* (с. 284–299). М.: Ин-т кино и телевидения (ГИТР).
- Арефьев, А. А. (2023). Кочующий субъект: восприятие и переосмысление номадологии Ж. Делёза и Ф. Гваттари в постгуманизме. *Каспийский регион: политика, экономика, культура*, 2(75), 131–137. doi: 10.54398/1818510X_2023_2_131
- Асмолов, А. Г. (2018). Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия. В кн.: *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* (с. 13–28). М.: Изд. дом ЯСК.
- Браерская, А. Ю. (2020). Нео-кочевничество: маргинальный феномен современности или новая культурная парадигма обретения идентичности? *Международный журнал исследований культуры*, 1(38), 22–30. doi: 10.24411/2079-1100-2020-00002

- Бурлакова, Н. С. (1996). *Внутренний диалог в структуре самосознания и его динамика в процессе психотерапии*: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04. Москва.
- Вершинина, И. А., Панич, Н. А. (2015). Идентичность мигрантов в условиях меняющейся социальной структуры. *Теория и практика общественного развития*, 20, 44–48.
- Джеймс, У. (1991). *Психология*. М.: Педагогика.
- Думнова, Э. М. (2018). Проблема формирования идентичности сквозь призму постмодернистской парадигмы. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*, 41, 41–48. doi: 10.17223/1998863X/41/5
- Думнова, Э. М. (2023). Транснационализм как методологическое основание исследования миграции в современном мире. В кн.: *Современные социальные процессы в контексте глобализации: сб. материалов V Междунар. науч.-практ. конф.* (с. 139–146). Краснодар: КубГТУ.
- Думнова, Э. М. (2024). Дом и родина трансмигранта в фокусе современной концептуализации. *Идеи и идеалы*, 16(2(1)), 66–79. doi: 10.17212/2075-0862-2024-16.2.1-66-80
- Каслс, С. (2022). *Век миграции: международное движение населения в современном мире*. М.: Дело.
- Кернберг, О. Ф. (2014). *Тяжелые личностные расстройства: стратегии психотерапии*. М.: Класс.
- Ключко, В. Е., Галажинский, Э. В. (1999). *Самореализация личности: системный взгляд*. Томск: Изд-во Том. ун-та.
- Ключко, В. Е., Лукьянов, О. В. (2009). Личностная идентичность и проблема устойчивости человека в меняющемся мире: системно-антропологический ракурс. *Вестник Томского государственного университета*, 324, 333–336.
- Ключко, В. Е., Галажинский, Э. В., Краснорядцева, О. М., Лукьянов О. В. (2015). Системная антропологическая психология: понятийный аппарат. *Сибирский психологический журнал*, 56, 9–20. doi: 10.17223/17267080/56/2
- Козулина, Т. Д. (2015). Трансидентичность и проблема взаимопонимания в период трансформации структуры российского общества. *Теория и практика общественного развития*, 20, 48–51.
- Корнилова, Т. В. (2018). Психология неопределенности: когнитивная и личностная регуляция предвосхищений, выбора и риска. В кн.: *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* (с. 54–75). М.: Изд. дом ЯСК.
- Лукьянов, О. В. (2009). *Самоидентичность как условие устойчивости человека в меняющемся мире*: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Томск.
- Лукьянов, О. В., Федоров, И. В. (2024). Тенденции развития представлений о психологии самоидентичности. В кн.: *Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: материалы X Междунар. науч.-практ. конф.* (с. 162–167). Красноярск: Версо.
- Марцинковская, Т. Д. (2018). Идентичность в транзитивном и виртуальном пространстве. *Вестник РГГУ. Сер. Психология. Педагогика. Образование*, 4(14), 11–20.
- Марцинковская, Т. Д., Хорошилов, Д. А. (2023). Психология социального познания: перспективы развития в изменяющемся обществе. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 13(1), 12–23. doi: 10.21638/spbu16.2023.101
- Рассказова, Е. И., Тхостов, А. Ш., Абрамова, Ю. А. (2015). Несогласованность оценок себя, мира и людей как психологический конструкт: разработка и апробация методики противоречивости когнитивных убеждений. *Психологические исследования*, 8(39), 4. doi: 10.54359/ps.v8i39.573
- Соколова Е. Т. (2015). *Клиническая психология утраты Я*. М.: Смысл.
- Соколова, Е. Т. (2018). Трансформации самоидентичности в условиях социокультурной неопределенности. В кн.: *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* (с. 319–330). М.: Изд. дом ЯСК.
- Стэндинг, Г. (2014). *Прекариат: новый опасный класс*. М.: Ад Маргинем Пресс.

- Тайсон, Ф. (2006). *Психоаналитические теории развития*. М.: Когито-Центр.
- Глостанова, М. В. (2010). Человек в современном мире: проблемы множественной идентичности. В кн.: *Вопросы социальной теории: научный альманах. Т. IV: Человек в поисках идентичности* (с. 191–217). М.: РУДН.
- Толпина, И.А. (2004). Психодинамический анализ проблемы идентичности. *Московский психотерапевтический журнал*, 1, 124–150.
- Тхостов, А. Ш., Рассказова, Е. И. (2012). Идентичность как психологический конструкт: возможности и ограничения междисциплинарного подхода. *Психологические исследования*, 5(26), 2. doi: 10.54359/ps.v5i26.741
- Тхостов, А. Ш. (2020). *Культурно-историческая психология*. М.: Канон+.
- Фейерабенд, П. (2007). *Против метода: очерк анархистской теории познания*. М.: АСТ: Хранитель.
- Хэррис, Р. (2024). *Полное наглядное пособие по терапии принятия и ответственности: революционные методы и стратегии для содействия глубоким изменениям в поведении клиентов*. М.: Эксмо.

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

Поступила в редакцию 31.05.2025 г.; принята 09.08.2025 г.

Кумченко Сергей Константинович – старший преподаватель кафедры нейро- и психологии взрослых Московского института психоанализа.

E-mail: kumchenko.s.k@gmail.com

Тхостов Александр Шамилевич – профессор кафедры нейро- и психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, доктор психологических наук.

Email: tkhostov@gmail.com

For citation: Kumchenko, S. K., Tkhostov, A. S. (2025). Possibilities of Using the Concept of Transidentity in Psychology. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 97, 171–184. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/97/10

Possibilities of Using the Concept of Transidentity in Psychology

S.K. Kumchenko¹, A.S. Tkhostov²

¹ *Moscow Institute of Psychoanalysis, 34, bld. 14, Kutuzovsky Ave., Moscow, 121170, Russian Federation*

² *Lomonosov Moscow State University, 1, Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation*

Abstract

Today, we can talk about a methodological and social "crisis" of identity in the psychological sciences. To solve this problem, we propose the concept of transidentity, which is borrowed from the philosophical works of G. Ansaldia and is related to the concepts of transculturation by F. Ortiz, the ideas of nomadology J. Deleuze and F. Guattari. The philosophical concept of transidentity is related to the phenomena of territorial migration. It is characterized by the specific features of a social subject involved in modern transformation processes and at the stage of transition from one identity to another. In accordance with V.E. Klochko's post-non-classical ideas of systemic anthropological psychology, transidentity is defined as a psychological system formed as a result of lifelong experience of intercultural and intracultural transitions that lead to the formation of several functionally independent identities. Transidentity is associated with the concepts of tolerance to uncertainty, criticality to contradictions,

meta-awareness, mature mechanisms of mental self-regulation. Clinical manifestations of transidentity are the phenomena of rapid turnover of identity constructs, when the subject does not have emotional and value inclusion in social experience. Another clinical example of transidentity is ghetto identity, when a subject has a fixation on an identity, and this prevents social adaptation to a new situation. We consider the possibilities of psychodiagnostics of transidentity through interviews on the topic of experienced transitions. Outlined are the ways of empirical substantiation of the concept of transidentity.

Keywords: transidentity; systemic anthropological psychology; cultural and historical approach; post-nonclassical rationality; transitivity; nomadology; precariat; ghetto identity

References

- Alov, I. N. (2021). "Tam, otkuda ya rodom": reprezentatsiya getto-identichnosti v tekstakh afroamerikanskikh khop-khop-ispolniteley ["There, where I come from": The representation of ghetto identity in the texts of African American hip-hop performers]. In O. A. Lavrenova (Ed.). *Geografiya iskusstva: prostranstvo, podchinennoe stilyu* [Geography of Art: Space Subordinated to Style] (pp. 284–299). Moscow: Institute of Cinema and Television.
- Andersen, H. (2023). Metaphysics of Identity: Examining the Nature of Self and Personal Identity. *Journal of Philosophical Criticism*, 6(2), 161–173.
- Anzaldúa, G. (2012). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Arefiev, A. A. (2023). Kochuyushchiy sub'ekt: vospriyatie i pereosmyslenie nomadologii Zh. Deleza i F. Gvattari v postgumanizme [The nomadic subject: Perception and rethinking of the nomadology of G. Deleuze and F. Guattari in posthumanism]. *Kaspiyskiy region: politika, ekonomika, kul'tura*, 2(75), 131–137. doi: 10.54398/1818510X_2023_2_131
- Asmolov, A. G. (2018). Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya [Psychology of modernity: Challenges of uncertainty, complexity and diversity]. In A. G. Asmolov (Ed.), *Mobilis in mobili: lichnost' v epokhu peremen* [Mobilis in mobili: Personality in an Era of Change] (pp. 13–28). Moscow: YaSK.
- Braerskaya, A. Yu. (2020). Neo-kochevnichestvo: marginal'nyy fenomen sovremennosti ili novaya kul'turnaya paradigma obreteniya identichnosti? [Neo-nomadism: A marginal phenomenon of modernity or a new cultural paradigm of identity acquisition?]. *Mezhdunarodnyy zhurnal issledovaniy kul'tury*, 1(38), 22–30. doi: 10.24411/2079-1100-2020-00002
- Burlakova, N. S. (1996). *Vnutrenniy dialog v strukture samosoznaniya i ego dinamika v protsesse psikhoterapii* [Internal dialogue in the structure of self-consciousness and its dynamics in the process of psychotherapy]. Abstract of Psychology Cand. Diss. Moscow.
- Castles, S. (2022). *Vek migratsii: mezhdunarodnoe dvizhenie naseleniya v sovremennoy mire* [The age of migration: International population movements in the modern world] (Transl. from English). Moscow: Delo.
- Coleman, E., Radix, A., Bouman, W., Brown G., et al. (2022). Standards of care for the health of transgender and gender diverse people, *Version 8. International Journal of Transgender Health*, 23, 1–259. doi: 10.1080/26895269.2022.2100644
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie. Mille plateaux, collection Critique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Dumnova, E. M. (2018). The problem of identity formation through the lens of the postmodern paradigm. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 41, 41–48 (in Russian). doi: 10.17223/1998863X/41/5
- Dumnova, E. M. (2023). Transnatsionalizm kak metodologicheskoe osnovanie issledovaniya migratsii v sovremennoy mire [Transnationalism as a methodological basis for the study of migration in the modern world]. In *Sovremennye sotsial'nye protsessy v kontekste*

- globalizatsii* [Modern Social Processes in the Context of Globalization] (pp. 139–146). Krasnodar: KubSTU.
- Dumnova, E. M. (2024). Dom i rodina transmigranta v fokuse sovremennoy kontseptualizatsii [The home and homeland of a transmigrant in the focus of modern conceptualization]. *Idei i idealy*, 16(2(1)), 66–79. doi: 10.17212/2075-0862-2024-16.2.1-66-80
- Everett, J., Skorburg, J., & Livingston, J. (2022). Me, my (moral) self, and I. In F. de Brigard & W. Sinnott-Armstrong, *Neuroscience and philosophy* (p. 111–138). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Feyerabend, P. (2007). *Protiv metoda: ocherk anarkhistskoy teorii poznaniya* [Against Method: An Essay on an Anarchist Theory of Knowledge]. Moscow: AST: Khranitel'.
- Harris, R. (2024). *Polnoe naglyadnoe posobie po terapii prinyatiya i otvetstvennosti: revoliutsionnye metody i strategii dlya sodeistviya glubokim izmeneniyam v povedenii klientov* [The comprehensive illustrated guide to acceptance and commitment therapy: Revolutionary methods and strategies for promoting deep changes in client behavior] (Transl. from English). Moscow: Eksmo.
- James, W. (1991). *Psikhologiya* [Psychology] (Transl. from English). Moscow: Pedagogika.
- Kernberg, O. F. (2014). *Tyazhelye lichnostnye rasstroystva: strategii psikhoterapii* [Severe Personality Disorders: Psychotherapeutic Strategies]. Moscow: Klass.
- Klochko, V. E., & Galazhinskiy, E. V. (1999). *Samorealizatsiya lichnosti: sistemnyy vzglyad* [Self-realization of the individual: A systemic view]. Tomsk: Tomsk State University.
- Klochko, V. E., & Lukyanov, O. V. (2009). Lichnostnaya identichnost' i problema ustoychivosti cheloveka v menyayushchemsya mire: sistemno-antropologicheskii rakurs [Personal identity and the problem of human stability in a changing world: A systemic-anthropological perspective]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 324, 333–336.
- Klochko, V. E., Galazhinskiy, E. V., Krasnoyartseva, O. M., & Lukyanov, O. V. (2015). Systemic anthropological psychology: A conceptual framework. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 56, 9–20 (in Russian). doi: 10.17223/17267080/56/2
- Kornilova, T. V. (2018). Psikhologiya neopredelennosti: kognitivnaya i lichnostnaya reguliatsii predvoshchishchenii, vybora i riska [Psychology of uncertainty: Cognitive and personal regulation of anticipations, choice and risk]. In A. G. Asmolov (Ed.), *Mobilis in mobili: lichnost' v epokhu peremen* [Mobilis in mobili: Personality in an Era of Change] (pp. 54–75). Moscow: YaSK.
- Kozulina, T. D. (2015). Transidentichnost' i problema vzaimoponimaniya v period transformatsii struktury rossiyskogo obshchestva [Transidentity and the problem of mutual understanding during the transformation of the structure of Russian society]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 20, 48–51.
- Kumchenko, K., Rasskazova, E., Tkhostov, A., & Emelin, V. (2020). Preference for masculine or feminine gender roles and its relationship to well-being in transgender persons: Comparing pre-treatment, hormonal therapy, and post-surgery groups. *Behavioral Sciences*, 10(6), 100–108. doi: 10.3390/bs10060100
- Lukyanov, O. V. (2009). *Samoidentichnost' kak uslovie ustoychivosti cheloveka v menyayushchemsya mire* [Self-identity as a condition of human stability in a changing world]. Abstract of Psychology Dr. Diss. Tomsk.
- Lukyanov, O. V., & Fedorov, I. V. (2024). Tendentsii razvitiya predstavlenii o psikhologii samoidentichnosti [Trends in the development of ideas about the psychology of self-identity]. In *Psikhologicheskoe zdorov'e cheloveka: zhiznennyi resurs i zhiznennyi potentsial* [Human Psychological Health: Life Resource and Life Potential]. Proc. of the 10th International Conference (pp. 162–167). Krasnoyarsk: Verso.
- Marin, L. (2025). Becoming oneself online: Social media platforms as environments for self-transformation. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 219. doi: 10.1057/s41599-025-04495-7

- Martsinkovskaya, T. D. (2018). Identichnost' v transitivnom i virtual'nom prostranstve [Identity in transitive and virtual space]. *Vestnik RGGU. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie*, 4(14), 11–20.
- Martsinkovskaya, T. D., & Khoroshilov, D. A. (2023). Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya: perspektivy razvitiya v izmenyayushchemsya obshchestve [Psychology of social cognition: Development prospects in a changing society]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya*, 13(1), 12–23. doi: 10.21638/spbu16.2023.101
- Mihes, D. (2025). Unraveling the self: How postmodern philosophy reshaped the narrative of personal identity. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Philosophia*, 33–47. doi: 10.24193/subbphil.2024.sp.iss.02
- Ortiz, F. (1995). *Cuban Counterpoint, Tobacco and Sugar*. Duke University Press.
- Rasskazova, E. I., Tkhostov, A. Sh., & Abramova, Yu. A. (2015). Nesoglasovannost' otsenok sebya, mira i lyudey kak psikhologicheskii konstrukt: razrabotka i aprobatsiya metodiki protivorechivosti kognitivnykh ubezhdeniy [The inconsistency of self, world and people assessments as a psychological construct: Development and testing of the method of contradictoriness of cognitive beliefs]. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 8(39), 4. doi: 10.54359/ps.v8i39.573
- Sokolova, E. T. (2015). *Klinicheskaya psikhologiya utraty Ya* [Clinical psychology of the loss of the Self]. Moscow: Smysl.
- Sokolova, E. T. (2018). Transformatsii samoidentichnosti v usloviyakh sotsiokul'turnoy neopredelennosti [Transformations of self-identity in conditions of socio-cultural uncertainty]. In A. G. Asmolov (Ed.), *Mobilis in mobili: lichnost' v epokhu peremen* [Mobilis in Mobili: Personality in an Era of Change] (pp. 319–330). Moscow: YaSK.
- Standing, G. (2014). *Prekariat: novyy opasnyy klass* [The Precariat: The New Dangerous Class] (Transl. from English). Moscow: Ad Marginem.
- Tkhostov, A. Sh. (2020). *Kul'turno-istoricheskaya patopsikhologiya* [Cultural-Historical Pathopsychology]. Moscow: Kanon+.
- Tkhostov, A. Sh., & Rasskazova, E. I. (2012). Identichnost' kak psikhologicheskii konstrukt: vozmozhnosti i ogranicheniya mezhdistseplinarnogo podkhoda [Identity as a psychological construct: Possibilities and limitations of an interdisciplinary approach]. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 5(26), 2. doi: 10.54359/ps.v5i26.741
- Tlostanova, M. V. (2010). Chelovek v sovremennom mire: problemy mnozhestvennoy identichnosti [Man in the modern world: Problems of multiple identity]. In *Voprosy sotsial'noy teorii* [Issues of Social Theory] (Vol. 4, pp. 191–217). Moscow: RUDN.
- Tolpina, I. A. (2004). Psikhodinamicheskii analiz problemy identichnosti [Psychodynamic analysis of the identity problem]. *Moskovskiy psikhoterapevticheskiy zhurnal*, 1, 124–150.
- Tyson, F. (2006). *Psikhoanaliticheskie teorii razvitiya* [Psychoanalytic Theories of Development]. (Transl. from English). Moscow: Kogito-Tsentr.
- Vereshina, I. A., & Panich, N. A. (2015). Identichnost' migrantov v usloviyakh menyayushcheysya sotsial'noy struktury [Migrants' identity in the context of a changing social structure]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 20, 44–48.
- Weir, R. (2024). The Personal Identity Dilemma for Transhumanism. *Philosophy*, 99(3), 351–377. doi: 10.1017/S0031819124000068
- Zikic, S. (2022). How Technology Impacts Communication and Identity Creation. *Philosophy and Society*, 33(2), 297–310. doi: 10.2298/FID2202297Z

Received 31.05.2025; Accepted 09.08.2025

Sergey K. Kumchenko – Senior Lecturer, Department of Adult Neuro- and Pathopsychology, Moscow Institute of Psychoanalysis.

E-mail: kumchenko.s.k@gmail.com

Alexander Sh. Tkhostov – Professor, Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Doctor of Psychology.

E-mail: tkhostov@gmail.com

МОНОЛОГИ. ДИАЛОГИ. ДИСКУССИИ

УДК 159.99

ОТКЛИК НА СТАТЬЮ В.И. МОРОСАНОВОЙ «КРАТКИЙ ОПРОСНИК ОСТРОГО И ХРОНИЧЕСКОГО СТРЕССА: РАЗРАБОТКА И ВАЛИДИЗАЦИЯ», ОПУБЛИКОВАННУЮ В СИБИРСКОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ, 2024, № 94, С. 6–22

В.В. Барабанщикова¹, А.А. Качина¹, А.С. Кузнецова¹

¹Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия, 119991, Москва, Ленинские горы, 1

Коллектив кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова считает необходимым довести отклик на статью В.И. Моросановой «Краткий опросник острого и хронического стресса: разработка и валидизация», опубликованную в Сибирском психологическом журнале, 2024, № 94, с. 6–22, doi: 10.17223/17267080/94/1

Внимательно ознакомившись с материалами статьи, должны отметить, что ее содержание противоречит нормами академической и публикационной этики, а также содержит ряд методологических ошибок:

1. Нарушено авторское право:

а) В названии статьи и аннотации к ней не указано, что основным автором (В.И. Моросановой) была проведена разработка *краткой версии уже существующего опросника* острого и хронического стресса, а также не дана ссылка на автора этих опросников – профессора факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, доктора психологических наук А.Б. Леонову.

б) Основным автором не было получено официального разрешения от проф. А.Б. Леоновой на модификацию методики – изменение стимульного материала и переработку его в краткую версию. При этом из названия и аннотации к статье недвусмысленно следует, что полученные результаты представляют собой *авторский краткий опросник* «Острый и хронический стресс».

в) В качестве ограничений для использования оригинальной версии опросника основной автор ссылается на ее слабую доступность: «*Ограничением системы ИДИКС является ее слабая доступность и тот факт, что входящие в нее шкалы “Переживание острого стресса” и “Переживание хронического стресса”, а также статистические данные об их фактори-*

защиты и валидизации до настоящего времени не опубликованы в открытой печати» (с. 8). Отметим, что исключительное право производства и коммерческого распространения методики ИДИКС было передано проф. А.Б. Леоновой ООО «ИМАТОН» в рамках авторского договора (авторский договор № 10/06 от 25 января 2007 г.), и в дальнейшем продлена исключительная лицензия на использование объекта авторского права «Методика интегральной диагностики и коррекции профессионального стресса (ИДИКС)» (лицензионный договор № 3/17 от 10 апреля 2017 г.), включающая исключительное право воспроизведения и распространения на русском языке в виде печатной продукции и на электронных носителях до 10 апреля 2024 г. Однако психометрические данные методики ИДИКС представлены в методическом руководстве: Леонова А.Б. (2007). Методика интегральной диагностики и коррекции профессионального стресса (ИДИКС): методическое руководство. СПб.: ИМАТОН и его последующих переизданиях (<https://imaton.com/catalog/metodika-idiks/>)

2. Методологические ошибки и небрежность в работе с данными:

а) В исследовании проведена модификация опросника, разработанного для использования на профессиональных контингентах и не предполагающего диагностику стресса у обучающихся средних и высших профессиональных учебных заведений. До и после опубликования системы ИДИКС большой корпус исследований профессионального стресса с ее использованием был выполнен в рамках диссертаций на профессиональных контингентах менеджеров (Качина, 2006), врачей (Багрий, 2009), профессиях высокого риска (Бекренев, 2008; Кондратюк, 2012) и др. Данный опросник предназначен для диагностики острых и хронических симптомов профессионального стресса у взрослых работающих людей, которые возникают вследствие высокой напряженности профессиональной деятельности. Опираясь на эти симптомы для скрининга стрессовой симптоматики у студентов или школьников является серьезной методологической ошибкой ввиду различия: а) ведущей деятельности, б) частоты и интенсивности действия профессиональных стрессоров, в) возрастных физиологических особенностей реакций на стрессовые обстоятельства. Поскольку в краткий вариант опросника были отобраны по большей части физиологические маркеры стрессовых реакций (см. Приложение к письму), вполне допустимо, что эти различия также могут объяснять и трудности в понимании респондентами некоторых формулировок симптомов, которые были из краткой версии исключены. Кроме того, такой исследовательский подход противоречит тезису и самого ответственного автора статьи: «В целом вопрос разработки надежных инструментов диагностики стресса и различных его проявлений, релевантных возрасту респондентов, соотносимых со спецификой развития личности в определенный период жизни и контекстуальными факторами субъектной активности, продолжает оставаться востребованным предметом исследований» (с. 7).

б) В методической части статьи, а также в представлении результатов указано, что был создан список утверждений, материалом для которого

стала часть утверждений шкал «Переживание острого стресса» и «Переживание хронического стресса», часть утверждений была обновлена. При этом представленный в статье стимульный материал краткого варианта опросника практически полностью соответствует стимульному материалу оригинальной версии (см. Приложение к письму). Также указано, что пункты отбирались в соответствии с типичными симптомами текущих и пролонгированных трудностей, но не указано, что выбранные пункты четко соответствовали исходной 6-факторной структуре оригинального опросника (т.е. было отобрано по 2 пункта из каждой субшкалы шкалы Острого стресса и по 3 пункта из каждой субшкалы шкалы Хронического стресса, а затем вновь проверена факторная структура), что подтверждается данными в табл. 1 и 2 статьи. Основным автором лишь указано, что «в обоих случаях получены 6-факторные решения, которые были проинтерпретированы как субшкалы опросника ОХС» (с. 10). Названия этих субшкал указаны на стр. 12 и полностью соответствуют названиям оригинальной версии опросника, представленной в публикации: Леонова А.Б. (2007). Методика интегральной диагностики и коррекции профессионального стресса (ИДИКС): методическое руководство. СПб.: ИМАТОН.

с) Заметим также, что инструкция к краткому опроснику полностью соответствует оригинальной версии (см. Приложение к письму, а также с. 17–18 публикации), не указаны ограничения по целевой диагностической группе – обучающиеся средних и высших учебных заведений. Делается вывод о том, что опросник «рекомендуется для измерения межгрупповых различий в массовых опросах» (с. 16).

Мы понимаем и поддерживаем необходимость актуализации методических инструментов – обновления формулировок и перепроверки / уточнения результатов психометрических показателей методик, однако настаиваем, что такая работа должна проводиться в соответствии с нормами академической и исследовательской этики и с внимательным отношением к исходному материалу и коллегам по цеху.

Литература

- Багрий, М. А. (2009) *Особенности развития профессионального стресса у врачей разных специализаций*: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. М.: МГУ.
- Бекренев, В. Д. (2008). *Психическая напряженность и особенности ее проявления у спасателей МЧС России*: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М.: ВШЭ.
- Качина, А. А. (2006). *Психологическая структура профессионального стресса у менеджеров разного должностного статуса*: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. М.: МГУ.
- Кондратьев, Н. Г. (2012) *Дифференциально-психологические основы надежности осознанной саморегуляции в условиях стресса*: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М.: ПИ РАО.
- Леонова, А. Б. (2007). *Методика интегральной диагностики и коррекции профессионального стресса (ИДИКС): методическое руководство*. СПб.: ИМАТОН.

**Сравнение утверждений версий опросника
для оценки уровня переживаний острого и хронического стресса
оригинальной версии (Леонова, 2007)
и краткой версии (Моросанова, 2024)**

Шкала «Острый стресс»

1. Инструкция (оригинальная версия): в зависимости от того, как Вы чувствуете в ДАННЫЙ МОМЕНТ времени, оцените, насколько выражено у Вас каждое из приведенных ниже переживаний. Используйте для оценок 4-балльную шкалу: «Нет, это совершенно не так» (1 балл); «Отчасти, так» (2 балла); «Верно» (3 балла); «Совершенно верно» (4 балла).

2. Инструкция (краткая версия): в зависимости от того, как Вы себя чувствуете в ДАННЫЙ МОМЕНТ времени, оцените, насколько выражено у Вас в каждое из состояний, описанное в приведенных ниже утверждениях, используя для ответов 4-балльную шкалу: Нет, это совсем не так – 1 балл; Пожалуй, верно – 2 балла; Верно – 3 балла; Совершенно верно – 4 балла.

<i>Оригинальная версия</i> Утверждения	<i>Краткая версия</i> Утверждения
1. У меня хорошее самочувствие	Мне хорошо
2. У меня дрожат руки	У меня дрожат руки
3. Я никак не могу сосредоточиться на одном деле	Когда много проблем, не могу сосредоточиться на одном деле
4. Я нервничаю	Я нервничаю
5. Я покрываюсь испариной	Я неожиданно вспотел
6. Чувство беспокойства нарастает во мне	Чувство тревоги нарастает во мне
7. Неожиданно стало трудно вспомнить даже самую простую и нужную информацию	Неожиданно трудно вспомнить необходимую информацию
8. Мне трудно включиться в общий разговор	Затрудняюсь включиться в общий разговор
9. Я с трудом подбираю слова, чтобы выразить даже простую мысль	С трудом нахожу слова, чтобы выразить даже простую мысль
10. Выполнение привычных действий требует от меня дополнительного напряжения	Выполнение даже простых действий требует от меня дополнительного напряжения
11. Все мысли перепутались и так и вертятся в голове	Все мысли смешались, так и вертятся в голове
12. Я бодр и уверен в себе	Я бодр и уверен в себе

Шкала «Хронический стресс»

1. Инструкция (оригинальная версия): в зависимости от того, как Вы чувствуете себя на протяжении НЕСКОЛЬКИХ ПОСЛЕДНИХ МЕСЯЦЕВ, дайте оценку тому, насколько выражено у Вас каждое из приведенных ниже переживаний. Используйте для оценок 4-балльную шкалу: «Почти никогда» (1 балл); «Редко / Иногда» (2 балла); «Часто» (3 балла); «Почти всегда» (4 балла).

2. Инструкция (краткая версия): в зависимости от того, как Вы чувствуете себя на протяжении НЕКОЛЬКИХ ПОСЛЕДНИХ МЕСЯЦЕВ, дайте оценку тому, насколько характерны для Вас состояния, описанные в каждом из приведенных ниже утверждений, используя 4-х балльную шкалу: Почти никогда – 1 балл; Иногда – 2 балла; Часто – 3 балла; Почти всегда – 4 балла.

<i>Оригинальная версия</i> Утверждения	<i>Краткая версия</i> Утверждения
1. Во мне нарастает тревога, когда я начинаю думать о своих делах и заботах	Во мне нарастает тревога, когда я вспоминаю о скопившихся проблемах
2. Я испытываю грусть	Все чаще испытываю грусть
3. Меня мучают боли в висках и во лбу	Меня все чаще мучают головные боли
4. У меня бывает бессонница	Плохо сплю по ночам
5. Я долго переживаю любой свой промах или неудачный поступок	Долго обдумываю каждый свой промах
6. Я прихожу в бешенство, когда мне делают замечания	Прихожу в бешенство, когда мне делают замечания
7. У меня бывает хандра	У меня все чаще бывает хандра
8. Едва начав работать, я чувствую, как наваливается усталость	Едва начав работать, я чувствую, как наваливается усталость
9. У меня бывают приступы тошноты и головокружения	У меня появились приступы тошноты и / или головокружения
10. Если я просыпаюсь ночью, то потом засыпаю с трудом	Когда просыпаюсь ночью, то засыпаю с трудом
11. Я волнуюсь по любому пустячному поводу	Волнуюсь по любому пустячному поводу
12. Если работа не клеится, то мне хочется все расшвырять или сделать что-нибудь подобное	Если работа не клеится, то раздражение мешает ее продолжать
13. У меня крепкий и здоровый сон	У меня крепкий и здоровый сон
14. Даже если меня никто не отвлекает, мне трудно полностью сосредоточиться на работе	Мне трудно полностью сосредоточиться на работе
15. Если кто-то пытается на меня надавить, то я начинаю ругаться	Если кто-то пытается на меня надавить, то я начинаю грубить
16. Мне все кажется безнадежным	Все чаще ощущаю безнадежность
17. У меня бывают «провалы памяти», и я забываю сделать что-нибудь важное	У меня появились «провалы памяти», могу забыть сделать что-нибудь важное
18. У меня что-то сжимается в горле и трудно вздохнуть	Бывает сжимается горло и трудно вздохнуть

Барабанщикова Валентина Владимировна – заведующая кафедрой психологии труда и инженерной психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО.
E-mail: vvb-msu@bk.ru

Качина Анастасия Александровна – старший научный сотрудник кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, кандидат психологических наук.
E-mail: msu-psy@yandex.ru

Кузнецова Алла Спартаковна – доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, кандидат психологических наук.
E-mail: kuznetsovamsu@rambler.ru

For citation: Barabanshchikova, V. V., Kachina, A. A., Kuznetsova, A. S. (2025). Comments on the article by V. I. Morosanova (2024) Short questionnaire of acute and chronic stress: development and validation. *Siberian journal of psychology*, 94, 6–22. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 97, 185–190. In Russian. doi: 10.17223/17267080/97/11

Comments on the article by V.I. Morosanova (2024) Short questionnaire of acute and chronic stress: development and validation, *Siberian journal of psychology*, 94, 6-22

V.V. Barabanshchikova¹, A.A. Kachina¹, A.S. Kuznetsova¹

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

References

- Bagrii, M. A. (2009). *Osobennosti razvitiya professional'nogo stressa u vrachev raznykh spetsializatsiy* [Development of professional stress in doctors of different specializations]. Psychology Cand. Diss. Moscow: Moscow State University.
- Bekrenev, V. D. (2008). *Psikhicheskaya napryazhennost' i osobennosti ee proyavleniya u spasateley MChS Rossii* [Mental tension and features of its manifestation among rescuers of the Russian Emergency Ministry]. Psychology Cand. Diss. Moscow: HSE.
- Kachina, A. A. (2006). *Psikhologicheskaya struktura professional'nogo stressa u menedzherov raznogo dolzhnostnogo statusa* [Psychological structure of professional stress in managers of different job statuses]. Psychology Cand. Diss. Moscow: Moscow State University.
- Kondratyuk, N. G. (2012). *Differentsial'no-psikhologicheskie osnovy nadezhnosti osoznannoy samoregulyatsii v usloviyakh stressa* [Differential psychological foundations of the reliability of conscious self-regulation under stress]. Psychology Cand. Diss. Moscow: RAE.
- Leonova, A. B. (2007). *Metodika integral'noy diagnostiki i korrektsii professional'nogo stressa (IDIKS): metodicheskoe rukovodstvo* [Method of integral diagnostics and correction of professional stress (IDICS): A methodological guide]. St. Petersburg: IMATON.

Valentina V. Barabanshchikova – Head of the Department of Work and Engineering Psychology, Lomonosov Moscow State University, D. Sc. (Psychol.), Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

E-mail: vvb-msu@bk.ru

Anastasia A. Kachina – Senior Researcher, the Department of Work and Engineering Psychology, Lomonosov Moscow State University, Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: msu-psy@yandex.ru

Alla S. Kuznetsova – Associate Professor, the Department of Work and Engineering Psychology, Lomonosov Moscow State University, Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: kuznetsovamsu@rambler.ru

УДК 159.99

МНЕНИЕ О СООБЩЕНИИ «ОТКЛИК НА СТАТЬЮ В.И. МОРОСАНОВОЙ “КРАТКИЙ ОПРОСНИК ОСТРОГО И ХРОНИЧЕСКОГО СТРЕССА: РАЗРАБОТКА И ВАЛИДИЗАЦИЯ” АВТОРОВ В.В. БАРАБАНЩИКОВОЙ, А.А. КАЧИНОЙ, А.С. КУЗНЕЦОВОЙ

В.И. Моросанова¹

¹ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), Россия, 125009, Москва, ул. Моховая, 9, стр. 4

В прошлом году в Сибирском психологическом журнале была опубликована статья «Краткий опросник острого и хронического стресса: разработка и валидизация» (далее – Статья). Благодарю редколлегию журнала за эту публикацию, внимательное отношение и кратчайшие сроки ее опубликования.

С благодарностью отмечу тот факт, что редакция прислала текст отклика заведующей и двух сотрудников кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова В.В. Барабанщиковой, А.А. Качиной, А.С. Кузнецовой на эту статью с просьбой выразить свое отношение. Этот текст вызвал некоторое недоумение. Настораживает, что отклик на статью поступил почти через год после ее публикации. Это странным образом совпало с прискорбным фактом ухода из жизни профессора, доктора психологических наук, моей давней подруги, глубокоуважаемой коллеги и моей однокурсницы Анны Борисовны Леоновой 23 августа нынешнего года. Очевидно, что Анна Борисовна никогда бы не подписала подобный отклик, так как в течение многих лет коллектив ее лаборатории, а затем и кафедры связывали тесные деловые и дружеские отношения с сотрудниками лаборатории психологии саморегуляции Психологического института (ныне Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований). Анна Борисовна Леонова была постоянным соорганизатором, руководителем секций и пленарным спикером регулярных международных конференций по психологии саморегуляции, автором коллективных монографий и научных сборников по материалам этих конференций (см., напр.: Леонова, 2007б; 2009, 2011, 2020; Леонова, Кузнецова, Семянищева, 2013; Кузнецова, Титова, Леонова, 2018), а ее ученики и последователи, в том числе и авторы упомянутого выше отклика, успешно выступали на этих конференциях с секционными докладами. С начала 2000-х гг. начались совместные исследования, взаимное рецензирование диссертационных работ, наши совместные поездки за рубеж на международные семинары. В 2004 г. Анна Борисовна лично передала Варваре Ильиничне Моросановой стимульные материалы создаваемых ею шкал для исследования сотрудниками лаборатории саморегуляции взаимосвязей симптоматики острого и хронического стресса с развитием осознанной

саморегуляции в профессиональной деятельности. Результаты этих исследований нашли отражение в публикациях (начиная с 2005 г.) как сотрудников лаборатории саморегуляции (см., напр.: Давыдова, Моросанова, 2005; Моросанова, Кондратюк, 2011; Моросанова, 2012), так и совместных с А.Б. Леоновой и ее учениками (Моросанова, Леонова, Кондратюк, Качина, 2009). В данном контексте важно, что А.А. Качина как соавтор совместных исследований была осведомлена, зачем и когда нам был передан стимульный материал шкал острого и хронического стресса. Этот факт подчеркивает всю некорректность высказанного в отклике утверждения о том, что мы получили стимульные данные не от А.Б. Леоновой, а из других источников без ее согласия, и тем самым нарушили ее авторские права.

Цель изложенного в нашей статье исследования заключалась в создании современного эффективного скринингового опросника, пригодного для оперативных и массовых исследований выраженности стресса у обучающихся. При создании нового опросника в качестве стимулов была модифицирована и задействована некоторая часть утверждений двух шкал, переданных нам Анной Борисовной в 2004 г., по содержанию соответствующих в первую очередь различным вариантам психофизиологической стрессовой симптоматики у респондентов. Утверждения из прежнего опросника мы были вынуждены бережно модифицировать с учетом словоупотребления и фразеологии современного языка русскоязычной молодежи после того, как столкнулись с массовыми отказами студентов при проведении пилотажных замеров отвечать на утверждения шкал, предъявляемых в оригинальной форме. Как хорошо известно специалистам, создание списка утверждений – это, конечно, важный, но лишь первый этап разработки любого нового опросника. В статье подробно описаны различные этапы этого трудоемкого процесса от сбора эмпирических данных до их последующего анализа современными статистическими методами. Валидность нового опросника и его применимость для изучения выраженности стресса была подтверждена на основе проведения многомерных эмпирических исследований с применением целого ряда опросников, часть из которых также пришлось дорабатывать для создания скрининговых кратких форм на массовых выборках студентов, обучающихся в нескольких регионах России.

Ниже мы посчитали необходимым дать ответы на каждое замечание, высказанное в отклике.

1. Авторы отклика указывают на возникающее, по их мнению, нарушение авторского права А.Б. Леоновой:

а) Основная претензия заключается в том, что в названии статьи и аннотации к ней не указано авторство А.Б. Леоновой в отношении оригинальных шкал методики ИДИКС (Интегральная диагностика и коррекция профессионального стресса) и не дана на нее ссылка. На наш взгляд, формулировка названия проведенного исследования и резюме не предполагает подобных ссылок. В нашем случае все данные об авторе оригинальной методики ИДИКС приведены в тексте статьи, что невозможно не заметить при ее внимательном прочтении, в частности:

– в разделе «Введение» нами отмечено: «Прикладные исследования стресса, в том числе острого и хронического, активно ведутся в отечественной психологии преимущественно в рамках психологии труда и организационной пси-

хологии на различных профессиональных контингентах. Разработка и внедрение в практику комплексной системы “Интегральная диагностика и коррекция стресса” (ИДИКС), предложенной А.Б. Леоновой в 2000-х гг., может служить примером одного из наиболее успешных и используемых психодиагностических инструментов в этой области в нашей стране (Леонова, 2004; Леонова, 2007а)» (Статья, с. 8);

– в разделе «Материалы и методы» указано: «Разработка и валидизация краткого опросника “Острый и хронический стресс” на выборке юношеского возраста включала <...> создание списка утверждений опросника ОХС, соответствующих типичным симптомам острого и хронического стресса. Материалом для создания этого списка стала часть утверждений шкал “Переживание острого стресса” и “Переживание хронического стресса” А.Б. Леоновой (Леонова, 2004; Леонова, 2007а), отобранных на основе анализа их содержания на предмет наилучшей репрезентации острых и хронических симптомов стресса. Также были исключены утверждения, которые в ходе пилотажных исследований были непонятны для молодежи с точки зрения реалий современного языка» (Статья, с. 9);

– в разделе «Результаты» отмечено: «По результатам содержательного анализа, уточнения и обновления утверждений шкал “Переживание острого стресса” и “Переживание хронического стресса” (Леонова, 2004; Леонова, 2007а) в краткий опросник ОХС было включено 12 утверждений для шкалы острого стресса и 18 – для шкалы хронического стресса. Критериям для включения отвечали формулировки, соответствующие типичным симптомам текущих и пролонгированных стрессовых проявлений, а также те, понимание которых не доставляло трудностей респондентам. Так, например, отвергнутое утверждение “У меня сосет под ложечкой” вызвало в ряде случаев трудности понимания у студентов. В заключение была проведена стилистическая редакция утверждений в соответствии с реалиями современного русского языка» (Статья, с. 10).

б) Авторы отклика утверждают, что «основным автором не было получено официального разрешения от проф. А.Б. Леоновой на модификацию методики – изменение стимульного материала и переработку его в краткую версию» (Бабанщикова, Качина, Кузнецова, 2025, с. 185). К сожалению, в 2024 г. получить официальное разрешение на модификацию методики не было возможным в связи с состоянием здоровья проф. А.Б. Леоновой. Тем не менее мы подчеркнули, что стимульный материал методики ИДИКС был передан нам А.Б. Леоновой ранее: «...авторы настоящей статьи имеют успешный опыт использования данных шкал, переданных авторам статьи А.Б. Леоновой еще 15 лет назад, в исследованиях острого и хронического стресса в профессиях высокого риска» (Статья, с. 9). Уточним, что стимульный материал был передан для проведения диссертационных исследований под руководством автора статьи, что отражено в публикациях (Давыдова, Моросанова, 2005; Моросанова, Кондратюк 2011), а также для проведения совместных с автором методики исследований, по результатам которых была опубликована статья: Моросанова В.И., Леонова А.Б., Кондратюк Н.Г., Качина А.А. «Особенности осознанного саморегулирования при развитии острого и хронического стресса у спасателей» (Моросанова и др., 2009). Об этом, конечно, известно одному из авторов отклика – Анастасии Александровне Качиной, которая является соавтором упомянутой выше работы.

Ссылка на данную публикацию также присутствует в нашей статье (Статья, с. 6–22). Кроме того, срок авторского договора «Методика интегральной диагностики и коррекции профессионального стресса (ИДИКС)» (лицензионный договор № 3/17 от 10 апреля 2017 г.), на который ссылаются авторы отклика, истек 10 апреля 2024 г., а статья «Краткий опросник острого и хронического стресса: разработка и валидизация» была опубликована в конце 2024 г. Все это подтверждает, что авторские права ни проф. А.Б. Леоновой, ни издательства ИМАТОН не были нарушены. Для информации: современная практика заключается в том, что разрешение на использование и / или модификацию методики спрашивается, как правило, лишь в тех случаях, когда предполагается коммерческое использование. Проведение научных исследований не предполагает получения такого разрешения.

в) К вопросу о доступности методики ИДИКС: авторы отклика «подтверждают» доступность ИДИКСа ссылкой на сайт ИМАТОН (<https://imaton.com>), на котором приведена ее версия для коммерческого использования за 18 400 рублей на дату 26.09.2025 (см. Приложение 1). Оригинальная версия ИДИКС до сих пор не опубликована в открытом доступе, что, на наш взгляд, также понижает доступность методических средств, созданных А.Б. Леоновой, и для широкого круга психологов, и для разработки версий для исследовательских целей.

2. Авторы отклика заявляют достаточно голословно о наличии в нашей статье методологических ошибок и небрежности в работе с данными:

а) Например, по их мнению, некорректно использовать шкалы острого и хронического стресса на выборках студентов и школьников в связи с отличиями в ведущей деятельности, частоте и интенсивности действия профессиональных стрессоров и возрастных физиологических особенностей реакций на стрессовые обстоятельства от взрослых работающих людей, для которых были разработаны оригинальные шкалы. При этом авторы отклика справедливо замечают, что в краткую версию опросника «...были отобраны по большей части физиологические маркеры стрессовых реакций» (Барabanщикова и др., 2025, с. 186). Действительно, при отборе утверждений приоритет отдавался тем из них, которые отражают основную психофизиологическую симптоматику стресса. Преимуществом такого подхода к выбору утверждений является независимость их содержания от специфики возраста и особенностей ведущей деятельности, что позволяет оценить выраженность острого и хронического стресса в том числе и на выборке обучающихся. Возможно, нам надо было это специально отметить в тексте статьи.

б) Нас также упрекают в том, что пункты методики ОХС полностью соответствуют пунктам шкал «Переживание острого стресса» и «Переживание хронического стресса» методики ИДИКС. Однако в тексте статьи мы указываем, что утверждения шкал ОХС отбирались «...по результатам *содержательного анализа, уточнения и обновления* утверждений шкал “Переживание острого стресса” и “Переживание хронического стресса” (Леонова, 2004; Леонова, 2007а)» (Статья, с. 10). Подчеркнем, что нашей задачей было не создание принципиально отличающегося инструмента оценки острого и хронического стресса, но надежной и валидной краткой скрининговой методики, пригодной для проведения исследований на масштабных выборках российских студентов и методологически не противоречащей оригинальной концепции проф. А.Б. Лео-

новой (что обосновывает сохранение оригинальной факторной структуры методики). В Приложении 2 мы привели полную версию этих шкал ИДИКС в сравнении со шкалами ОХС, чтобы продемонстрировать обновленный и уточненный состав утверждений в скрининговой методике диагностики острого и хронического стресса.

с) Авторы отклика утверждают, что инструкция к краткому опроснику полностью соответствует оригинальной версии ИДИКС и что нами не указаны ограничения по целевой диагностической группе – обучающиеся средних и высших учебных заведений. Чтобы у читателей была возможность самим провести сравнение, в Приложении 2 мы привели вариант инструкции опросника «Острый и хронический стресс – ОХС» и вариант инструкции для шкал «Переживание острого стресса» и «Переживание хронического стресса» по материалам переданных нам А.Б. Леоновой стимулов. Мы не отрицаем, что в инструкциях есть сходство, что связано с нашим стремлением бережно отнестись к исходному материалу во избежание методологических противоречий. Тем не менее есть и отличия, наличие которых отрицают авторы отклика.

Что касается указания на отсутствие обозначения целевой группы, авторы отклика приводят отдельно взятую последнюю цитату из раздела «Выводы»: «Делается вывод о том, что опросник “рекомендуется для измерения межгрупповых различий в массовых опросах”». Однако раздел «Выводы» непосредственно начинается с указания на целевую аудиторию: «Результаты проведенного исследования дают основания говорить, что предложенный краткий опросник “Острый и хронический стресс – ОХС” является надежным и валидным инструментом диагностики симптоматики острого и хронического стресса у лиц юношеского возраста и может быть использован в прикладных и фундаментальных многомерных исследованиях на массовых выборках» (Статья, с. 16). Заметим, что целевая группа многократно упоминается в тексте статьи.

Приведенные выше материалы указывают на некорректность высказанных замечаний в отклике на статью по всем пунктам.

Остается открытым вопрос о мотивах написания отклика на нашу статью. Хочется надеяться, что таким не выдерживающим критики способом его авторы старались показать, что они являются верными учениками Анны Борисовны Леоновой, защищающими научную школу. Как известно, ее основу А.Б. Леонова заложила созданием широко известной концепции функциональных состояний работающего человека, обеспечив ее практико-ориентированными диагностическими методиками. Авторы отклика, на наш взгляд, не учли тот факт, что научная школа успешно развивается не только тогда, когда есть эти основания, но и тогда, когда ученики стремятся осуществлять кроме практических проектов масштабные современные научные исследования для развития концептуальных основ и модернизации давно созданных методик. Для этого хочется порекомендовать опубликовать ИДИКС в открытой печати, что повысит доступность этой методики и привлечет новых последователей. Не менее важно для развития научной школы Анны Борисовны не терять контактов с теми, кто осуществлял тесное и плодотворное сотрудничество с кафедрой во времена, когда Анна Борисовна ею руководила. Сотрудничество лаборатории психологии саморегуляции и кафедры при руководстве А.Б. Леоновой являлось примером плодотворного научного союза. Надеемся и верим, что коллабора-

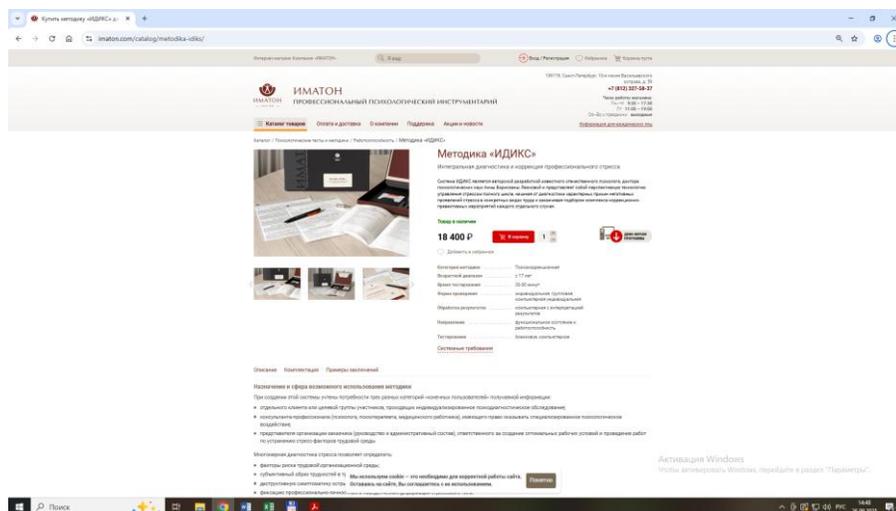
цией и взаимной поддержкой, а не конфронтацией, приводящей к появлению подобных откликов, станет реальность наших профессиональных отношений.

Литература

- Барабанщикова, В. В., Качина, А. А., Кузнецова, А. С. (2025). Отклик на статью В.И. Моросановой «Краткий опросник острого и хронического стресса: разработка и валидизация», опубликованную в Сибирском психологическом журнале, 2024, № 94, с. 6–22. *Сибирский психологический журнал*, 97, 185–190. doi: 10.17223/17267080/97/11
- Давыдова, Н. Г., Моросанова В. И. (2005). Саморегуляция как предиктор развития стрессовых состояний в профессиональной деятельности. В кн.: *Ежегодник Российского психологического общества. Специальный выпуск. Т. 1.* (с. 281–283). М.: Эслан.
- Кузнецова, А. С., Титова, М. А., Леонова А. Б. (2018). Приемы саморегуляции функционального состояния как предикторы профессиональной успешности. В кн.: В. И. Моросанова, Е. А. Фомина, Т. Н. Банщикова (ред.). *Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы V Междунар. науч.-практ. конф., Пятигорск, 5–7 октября 2018 г. Ч. I: Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции»* (с. 128–134). Иваново: Научный мир. doi: 10.30888/978-5-6041451-4-2.1.17
- Леонова, А. Б. (2004). Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции. *Психологический журнал*, 25(2), 75–85.
- Леонова, А. Б. (2007а). *Методика интегральной диагностики и коррекции профессионального стресса (ИДИКС): методическое руководство*. СПб.: ИМАТОН. 53 с.
- Леонова, А. Б. (2007б). Психологические механизмы саморегуляции функциональных состояний человека. В кн.: В. И. Моросанова (ред.). *Субъект и личность в психологии саморегуляции: сб. науч. тр.* (с. 345–369). М.; Ставрополь: ПИ РАО, СевКавГТУ.
- Леонова, А. Б. (2009). Индивидуальная устойчивость к стрессу и когнитивно-аффективные механизмы регуляции деятельности. В кн.: Е. Т. Булгакова, О. В. Бондаренко, В. И. Моросанова, Т. А. Индина (ред.). *Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (11–14 ноября 2009 г). Ч. II: Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции»* (с. 194–201). Кисловодск; Ставрополь; М., 2009.
- Леонова, А. Б. (2011). Стресс-резистентность и структурная организация процессов саморегуляции деятельности. В кн.: В. И. Моросанова (ред.). *Психология саморегуляции в XXI веке* (с. 354–374.). Москва; СПб.: Нестор-История.
- Леонова, А. Б., Кузнецова, А. С., Семянищева, П. А. (2013). Психологическая саморегуляция состояния в условиях отраслевого реформирования. В кн.: Е. Т. Булгакова, О. В. Бондаренко, Е. А. Фомина, В. И. Моросанова, О. Г. Власова, Т. Г. Фомина (ред.). *Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: Материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (17–19 октября 2013 г.). Ч. II: Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции»*. (с. 65). Кисловодск; Ставрополь; М.: ТЭСЭРА.
- Леонова, А. Б. (2020). Системная методология анализа механизмов регуляции функциональных состояний работающего человека. В кн.: Ю. П. Зинченко, В. И. Моросанова (ред.). *Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени* (с. 37–65). М.: Психол. ин-т РАО.
- Моросанова, В. И. (2012). Дифференциальный подход к психической саморегуляции: исследование действий профессионала. *Психологический журнал*, 33(3), с. 98–111.
- Моросанова, В. И., Кондратюк, Н. Г. (2011). Надежность действий в чрезвычайных ситуациях: регуляторные и личностные предпосылки. В кн.: В. И. Моросанова (ред.). *Психология саморегуляции в XXI веке* (с. 272–291). СПб.: Нестор-История.
- Моросанова, В. И., Леонова, А. Б., Кондратюк, Н. Г., Качина, А. А. (2009). Особенности осознанного саморегулирования при развитии острого и хронического стресса у спасателей. В кн.: В. А. Бодров, А. Л. Журавлев (ред.) *Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 1* (с. 290–309). М.: Ин-т психологии РАН.

Приложение 1

Скрин с сайта ИМАТОН
(<https://imaton.com/catalog/metodika-idiks/>)



Приложение 2

Сравнение утверждений шкал «Переживание острого стресса» (Леонова, 2004, 2007) и утверждений шкал ОХС «Острый стресс» (2024)

Инструкция из методики ИДИКС шкалы «Переживание острого стресса». Ниже Вам предлагается список утверждений, которыми можно охарактеризовать различные проявления текущего состояния человека. Прочитав каждое из утверждений, отметьте, насколько оно соответствует Вашим переживаниям в данный момент времени, используя при этом 4-балльную шкалу:

- 1 – нет, это совсем не так;
- 2 – пожалуй, верно;
- 3 – верно;
- 4 – совершенно верно.

Инструкция из краткого опросника острого и хронического стресса Шкала «Острый стресс». В зависимости от того, как Вы себя чувствуете в ДАННЫЙ МОМЕНТ времени, оцените, насколько выражено у Вас каждое из состояний, описанное в приведенных ниже утверждениях, используя для ответа 4-балльную шкалу:

- Нет, это совсем не так – 1 балл;
- Пожалуй, верно – 2 балла;
- Верно – 3 балла;
- Совершенно верно – 4 балла.

<i>Оригинальная версия «Шкала переживание острого стресса»</i>	<i>Краткая версия «Шкала острый стресс» (нумерация сохранена)</i>
1. У меня хорошее самочувствие	1. Мне хорошо
2. Я возбужден и мне не по себе	
3. У меня дрожат руки	6. У меня дрожат руки
4. Окружающие предметы и лица кажутся мне расплывчатыми	
5. Мне вдруг стало трудно говорить	
6. Я никак не могу сосредоточиться на одном деле	2. Когда много проблем, не могу сосредоточиться на одном деле
7. Я нервничаю	3. Я нервничаю
8. Я покрываюсь испариной	9. Я неожиданно вспотел
9. Я с трудом понимаю, что говорят окружающие	
10. Разговоры окружающих раздражают меня	
11. Все валится из рук	
12. Я чувствую себя сильным	
13. Чувство беспокойства нарастает во мне	5. Чувство тревоги нарастает во мне
14. У меня пересохло во рту	
15. Неожиданно стало трудно вспомнить даже самую простую и нужную информацию	7. Неожиданно трудно вспомнить необходимую информацию
16. Мне трудно включиться в общий разговор	8. Затрудняюсь включиться в общий разговор
17. Я начинаю делать «глупые» ошибки	
18. Мне радостно	
19. Я взвинчен и легко могу сорваться	
20. Меня подташнивает	
21. Мне трудно сосредоточить внимание на чем-то определенном	
22. Я с трудом подбираю слова, чтобы выразить даже простую мысль	10. С трудом нахожу слова, чтобы выразить даже простую мысль
23. Выполнение привычных действий требует от меня дополнительного напряжения	4. Выполнение даже простых действий требует от меня дополнительного напряжения
24. Мне хочется действовать	
25. Внутренняя напряженность сковывает мои мысли и чувства	
26. В голове все шумит и отдаёт в висках	
27. Все мысли перепутались и так и вертятся в голове	11. Все мысли смешались, так и вертятся в голове
28. Смысл слов собеседника с трудом доходит до меня	
29. Мои движения утратили точность и стали хаотичными	
30. Я бодр и уверен в себе	12. Я бодр и уверен в себе
31. В любой ситуации я смогу полностью контролировать свое поведение	
32. Я бодр и уверен в себе	

Инструкция из методики ИДИКС шкалы «Переживание хронического стресса»

Ниже Вам предлагается список утверждений, характеризующих различные проявления чувств, эмоций и самочувствия в целом. Прочитав каждое из утверждений, выберите ответ в зависимости от того, как **Вы обычно чувствуете себя в последнее время** (не менее полгода), используя при этом 4-балльную шкалу:

1 – почти никогда;

2 – иногда;

3 – часто;

4 – почти всегда.

Инструкция из краткого опросника острого и хронического стресса

Шкала «Хронический стресс». В зависимости от того, как Вы чувствуете себя на протяжении **НЕСКОЛЬКИХ ПОСЛЕДНИХ МЕСЯЦЕВ**, дайте оценку того, насколько характерны для Вас состояния, описанные в каждом из приведенных ниже утверждений, используя 4-балльную шкалу:

Почти никогда – 1 балл; Иногда – 2 балла; Часто – 3 балла; Почти всегда – 4 балла.

<i>Оригинальная версия «Шкала переживание хронического стресса»</i>	<i>Краткая версия «Шкала Хронический стресс» (нумерация сохранена)</i>
1. Что бы ни случилось, я собран и спокоен	
2. Я совершенно равнодушен к колкостям и замечаниям в свой адрес	
3. Во мне нарастает тревога, когда я начинаю думать о своих делах и заботах	1. Во мне нарастает тревога, когда я вспоминаю о скопившихся проблемах
4. Я испытываю грусть	17. Все чаще испытываю грусть
5. Я чувствую себя вялым и плохо отдохнувшим	
6. Меня мучают боли в висках и во лбу	5. Меня все чаще мучают головные боли
7. Я могу начать злиться на себя и всех окружающих без особого повода	
8. У меня бывает бессонница	2. Плохо сплю по ночам
9. Я долго переживаю любой свой промах или неудачный поступок	3. Долго обдумываю каждый свой промах
10. Я прихожу в бешенство, когда мне делают замечания	8. Прихожу в бешенство, когда мне делают замечания
11. У меня бывает хандра	6. У меня все чаще бывает хандра
12. Едва начав работать, я чувствую, как наваливается усталость	9. Едва начав работать, я чувствую, как наваливается усталость
13. У меня бывают приступы тошноты и головокружения	10. У меня появились приступы тошноты и / или головокружения
14. Если я просыпаюсь ночью, то потом засыпаю с трудом	11. Когда просыпаюсь ночью, то засыпаю с трудом
15. Я волнуюсь по любому пустячному поводу	12. Волнуюсь по любому поводу
16. Если работа не клеится, то мне хочется все расшвырять или сделать что-нибудь подобное	4. Если работа не клеится, то раздражение мешает ее продолжать

Оригинальная версия «Шкала переживание хронического стресса»	Краткая версия «Шкала Хронический стресс» (нумерация сохранена)
Оригинальная версия «Шкала переживание хронического стресса»	Краткая версия «Шкала Хронический стресс» (нумерация сохранена)
17. Меня подавляют мрачные предчувствия	
18. Даже если меня никто не отвлекает, мне трудно полностью сосредоточиться на работе	13. Мне трудно полностью сосредоточиться на работе
19. Я чувствую, что у меня «сосет под ложечкой»	
20. Я все время хочу спать днем, даже если выспался ночью	
21. Мне трудно принимать решения из-за неуверенности в себе	
22. Если кто-то пытается на меня надавить, то я начинаю ругаться	7. Если кто-то пытается на меня надавить, то я начинаю грубить
23. Мне все кажется безнадежным	14. Все чаще ощущаю безнадежность
24. У меня бывают «провалы памяти», и я забываю сделать что-нибудь важное	15. У меня появились «провалы памяти», могу забыть сделать что-нибудь важное
25. У меня что-то сжимается в горле и трудно вздохнуть	16. Бывает, сжимается горло и трудно вздохнуть
25. Меня тревожат тяжелые сны и кошмары	
26. Я с уверенностью смотрю в будущее	
27. Я разрешаю спорные вопросы без ссор и раздражения	
28. Жизнь доставляет мне удовольствие	
29. У меня крепкий и здоровый сон	18. У меня крепкий и здоровый сон
30. Я полон сил и готов к работе	
32. Я чувствую себя совершенно здоровым человеком	

Моросанова Варвара Ильинична – заведующая лабораторией психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор.
E-mail: morosanova@mail.ru

For citation: Morosanova, V. I. (2025). Opinion on the message "Comments on the article by V.I. Morosanova "Short questionnaire of acute and chronic stress: development and validation"" by V.V. Barabanshchikova, A.A. Kachina, A.S. Kuznetsova. *Siberian journal of psychology*, 94, 6–22. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 97, 191–202. In Russian. doi: 10.17223/17267080/97/12

Opinion on the message "Comments on the article by V.I. Morosanova "Short questionnaire of acute and chronic stress: development and validation"" by V.V. Barabanshchikova, A.A. Kachina, A.S. Kuznetsova

V.I. Morosanova¹

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

References

- Barabanshchikova, V. V., Kachina, A. A., & Kuznetsova, A. S. (2025). Comments on the article by V. I. Morosanova (2024) Short questionnaire of acute and chronic stress: development and validation. *Siberian journal of psychology*, 94, 6–22. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 97, 185–190. doi: 10.17223/17267080/97/11
- Davydova, N. G., & Morosanova V. I. (2005). Samoregulyatsiya kak prediktor razvitiya stressovykh sostoyanii v professional'noi deyatel'nosti [Self-regulation as a predictor of stress in professional activities.]. In: *Ezhegodnik Rossiiskogo psikhologicheskogo obshchestva. Spetsial'nyi vypusk. Tom 1* [Russian Psychological Society Annual Bulletin. Special issue. Vol. 1]. (pp. 281-283). Moscow: Eslan.
- Kuznetsova, A. S., Titova, M. A., & Leonova A. B. (2018). Priemy samoregulyatsii funktsional'nogo sostoyaniya kak prediktory professional'noi uspešnosti [Methods of self-regulation of the functional state as predictors of professional success.]. In: V.I. Morosanova, E.A. Fomina, T.N. Banshchikova (Eds.). *Lichnostnyi resurs sub"ekta truda v izmenyayushcheysya Rossii: Materialy V Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Pyatigorsk, 05–07 oktyabrya 2018 goda. Ch. I: Simpozium "Sub"ekt i lichnost' v psikhologii samoregulyatsii"* [Personal resource of the subject of labor in a changing Russia: Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference, Pyatigorsk, October 5–7, 2018. Part I: Symposium "Subject and personality in the psychology of self-regulation"] (pp. 128-134). Ivanovo: OOO "NAUChNYI MIR". DOI 10.30888/978-5-6041451-4-2.1.17
- Leonova, A. B. (2004) Kompleksnaya strategiya analiza professional'nogo stressa: ot diagnostiki k profilaktike i korrektsii [A complex strategy of professional stress analysis: from diagnostics towards prophylaxis and correction]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological journal*, 25(2), 75–85.
- Leonova, A. B. (2007a). *Metodika integral'noy diagnostiki i korrektsii professional'nogo stressa (IDIKS): metodicheskoe rukovodstvo* [Methodology of integrated diagnostics and correction of professional stress (IDICS): methodological guide.]. St. Petersburg: IMATON.
- Leonova, A. B. (2007b). Psikhologicheskie mekhanizmy samoregulyatsii funktsional'nykh sostoyanii cheloveka [Psychological mechanisms of self-regulation of human functional states]. In: V.I. Morosanova (Ed.). *Sub"ekt i lichnost' v psikhologii samoregulyatsii: Sbornik nauchnykh trudov* [Subject and personality in the psychology of self-regulation: Collection of scientific papers] (pp. 345-369). Moscow; Stavropol': PI RAO, SevKavGTU.
- Leonova, A. B. (2009). Individual'naya ustoichivost' k stressu i kognitivno-affektivnye mekhanizmy regulyatsii deyatel'nosti [Individual resistance to stress and cognitive-affective mechanisms of activity regulation]. In: E.T. Bulgakova, O.V. Bondarenko, V.I. Morosanova, T.A. Indina (Eds.). *Lichnostnyi resurs sub"ekta truda v izmenyayushcheysya Rossii: materialy II mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (11-14 noyabrya 2009 goda). Ch. II: Simpozium "Sub"ekt i lichnost' v psikhologii samoregulyatsii"* [Personal resource of the subject of labor in the changing Russia: Proceedings of the II international scientific and practical conference (November 11-14, 2009). Part II: Symposium "Subject and personality in the psychology of self-regulation"] (pp. 194-201). Kislovodsk; Stavropol'; M., 2009.
- Leonova, A. B. (2011). Stress-rezistentnost' i strukturnaya organizatsiya protsessov samoregulyatsii deyatel'nosti [Stress resistance and structural organization of self-regulation processes]. In: V. I. Morosanova (Ed.). *Psikhologiya samoregulyatsii v XXI veke* [Psychology of self-regulation in the 21st century] (pp. 354-374.). Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoriya.
- Leonova, A. B., Kuznetsova, A. S., & Semyanishcheva, P. A. (2013). Psikhologicheskaya samoregulyatsiya sostoyaniya v usloviyakh otraslevogo reformirovaniya [Psychological self-regulation of the state in the context of industry reformation]. In: E.T. Bulgakova,

- O.V. Bondarenko, E.A. Fomina, V.I. Morosanova, O.G. Vlasova, T.G. Fomina (Eds.). *Lichnostnyi resurs sub"ekta truda v izmenyayushcheysya Rossii: Materialy III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (17-19 oktyabrya 2013 goda). Ch. II: Simpozium "Sub'ekt i lichnost' v psikhologii samoregulyatsii"* [Personal resource of the subject of labor in a changing Russia: Proceedings of the III International scientific and practical conference (October 17-19, 2013). Part II: Symposium "Subject and personality in the psychology of self-regulation"] (pp. 65). Kislovodsk; Stavropol'; Moscow: TESERA.
- Leonova, A. B. (2020). Sistemnaya metodologiya analiza mekhanizmov regulyatsii funktsional'nykh sostoyanii rabotayushchego cheloveka [Systemic methodology for analyzing the mechanisms regulating the functional states of a working person]. In: Yu.P. Zinchenko, V.I. Morosanova (Eds.). *Psikhologiya samoregulyatsii: evolyutsiya podkhodov i vyzovy vremeni : Kollektivnaya monografiya* [Psychology of self-regulation: evolution of approaches and challenges of the time: Collective monograph] (pp. 37-65). Moscow: Psikhologicheskii institut Rossiiskoi akademii obrazovaniya.
- Morosanova, V. I. (2012) Differentsial'nyy podkhod k psikhicheskoy samoregulyatsii: issledovanie deystviy professionala [The differential approach to mental self-regulation: A professionals actions study]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychological journal*, 33(3), 98–110.
- Morosanova, V.I. & Kondratyuk, N.G. (2011). Nadezhnost' deystviy v chrezvychaynykh situatsiyakh: regulyatornye i lichnostnye predposylki [Reliability of actions in emergency situations: Regulatory and personal predictions]. In V. I. Morosanova (ed.), *Psikhologiya samoregulyatsii v XXI veke* [Psychology of self-regulation in the 21st century] (pp. 272–291). Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoriya.
- Morosanova, V. I., Leonova, A. B., Kondratyuk, N. G., & Kachina, A. A. (2009) Osobennosti osoznannogo samoregulirovaniya pri razviti ostrogo i khronicheskogo stressa u spateley [Conscious self-regulation in the development of acute and chronic stress among rescuers]. In V. A. Bodrov, A. L. Zhuravlev (Eds.), *Aktual'nye problemy psikhologii truda, inzhenernoy psikhologii i ergonomiki* [Current Problems of Labor Psychology, Engineering Psychology and Ergonomics] (pp. 290–309.) Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences.

Varvara I. Morosanova – Chief of the Department of Self-regulation Psychology, Federal State Budget Scientific Institution "Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research". Corresponding Member of the Russian Academy of Education, D. Sci. (Psychol.). Professor.
E-mail: morosanova@mail.ru