

СОДЕРЖАНИЕ

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Абдуллаева М.М., Титова М.А., Емелин В.А., Печковская Е.М.

Векторная модель профессиональной идентичности современных специалистов с разным уровнем психологического благополучия в условиях цифровизации профессиональных сред 11

Бухаленкова Д.А., Нечаева Д.М.

Развитие сдерживающего контроля у детей при переходе из детского сада в школу во время пандемии COVID-19: лонгитюдное исследование 36

Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Каримова А.И., Солопова О.В., Якушина А.А.

Развитие регуляторных функций у дошкольников 4–7 лет: роль продолжительности посещения детского сада 64

Крусков А.С., Лунякова Е.Г., Дубровский В.Е., Гарусев А.В.

Особенности движений глаз в задаче зрительного поиска в зависимости от вербализуемости и симметричности стимулов 88

Рассказова Е.И., Садовнича Е.В.

Субъективная неудовлетворенность потребности в межличностном общении и признаки психологического неблагополучия у подростков и молодых людей с разным уровнем суицидального риска 112

Реан А.А., Коновалов И.А., Кузьмин Р.Г., Линьков А.Л.

Агрессивное поведение подростков в представлении педагогов: типичные проявления (семантический анализ) 131

Кошелева Ю.П., Жамбеева З.З., Гут Ю.Н., Осницкий А.К., Кабардов М.К.

Типологические различия общих и специальных способностей студентов при подготовке к социальным профессиям 157

ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ

Александрова Е.А.

Актуальные проблемы деятельности профконсультантов в современных условиях рынка труда 186

Беляев А.Г., Агапов В.С., Феоктистова С.В.

Учебная мотивация, осмысленность жизни и ассертивность учащихся седьмого класса проекта «Математическая вертикаль» 203

Салмина Н.Г., Звонова Е.В., Пестерева Н.А., Фам Хонг Ньунг

Этнические стереотипы в восприятии рекламы молодыми людьми 227

Васильева И.В., Чумаков М.В.

Эмоциональная составляющая образа волонтерства в представлениях студентов психолого-педагогических направлений 248

МЕТОДИКА

Дорохов Е.А., Гусев А.Н.

Адаптация методик оценки технофобии и технофилии на русский язык 272

Ильясов И.И., Нагибина Н.Л., Новашина М.С.

Кинопедагогика как средство современного освоения математики в школе 306

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Леонов С.В., Носкова О.Г.

Темпоральная парадигма в концепции Ю.К. Стрелкова (к 80-летию со дня рождения) 320

Список материалов, опубликованных в Вестнике Московского университета. Серия 14. Психология в 2023 г. 344

CONTENT

EMPIRICAL STUDIES

<i>Abdullaeva M.M., Titova M.A., Emelin V.A., Pechkovskaya E.M.</i> Vector model of Professional Identity Development in Modern Specialists with Different Levels of Psychological Well-Being in the Context of Digitalization in Professional Environments	11
<i>Bukhalenkova D.A., Nechaeva D.M.</i> Development of Inhibition Control in Children during the Transition from Kindergarten to School during the COVID-19 Pandemic: Longitudinal Study	36
<i>Veraksa A.N., Gavrilova M.N., Karimova A.I., Solopova O.V., Yakushina A.A.</i> Regularly Functions in Preschoolers Aged 4–7: the Impact of Kindergarten Attendance Span	64
<i>Kruskop A.S., Luniakova E.G., Doubrovski V.E., Garusev A.V.</i> Eye Movements in the Task of Visual Search Depending on the Verbalizability and Symmetry of Stimuli	88
<i>Rasskazova E.I., Sadovnichaja V.S.</i> Subjective Dissatisfaction of Interpersonal Needs and Signs of Poor Psychological Well-Being in Adolescents and Youth with Different Levels of Suicidal Risk	112
<i>Rean A.A., Kononov I.A., Kuzmin R.G., Linkov A.L.</i> Adolescents' Aggressive Behavior in the Representation of Teachers: Typical Manifestations (Semantic Analysis)	131
<i>Kosheleva Yu.P., Zhambeeva Z.Z., Gut Yu.N., Osnitskiy A.K., Kabardov M.K.</i> Typological Differences in General and Special Abilities of Students in Preparation for Socioeconomic Professions	157

PSYCHOLOGY TO PRACTICE

Aleksandrova E.A.

Current Challenges in the Work of Career Consultants in Modern Labor Market 186

Belyaev A.G., Agapov V.S., Feoktistova S.V.

Academic Motivation, Meaning of Life, and Assertiveness in Seventh Grade Students of the Project “Mathematical Vertical” 203

Salmina N.G., Zvonova E.V., Pestereva N.A., Pham Hong Nhung

Ethnic Stereotypes in the Perception of Advertising by Young People ... 227

Vasileva I.V., Chumakov M.V.

Emotional Component of the Image of Volunteering in the Perceptions of Students in Psychology and Education 248

METHODS

Dorokhov Ye.A., Gusev A.N.

Adaptation of Technophobia and Technophilia Questionnaires into Russian 272

Ilyasov I.I., Nagibina N.L., Novashina M.S.

Film Pedagogy as a Means of Modern Mastering of Mathematics at School 306

HISTORY OF PSYCHOLOGY

Leonov S.V., Noskova O.G.

Temporal Paradigm in the Concept of Y.K. Strelkov (on the 80th Anniversary of His Birth) 320

List of published materials 2023 344

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-37>

УДК 159.9.072

Векторная модель развития профессиональной идентичности современных специалистов с разным уровнем психологического благополучия в условиях цифровизации профессиональных сред

М.М. Абдуллаева✉, М.А. Титова, В.А. Емелин, Е.М. Печковская

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

✉ mehirban@rambler.ru

Резюме

Актуальность. Изучение профессиональной идентичности современных специалистов связано с необходимостью обеспечения их психологического благополучия в условиях цифровизации профессиональной среды.

Цель заключается в построении модели профессиональной идентичности современного специалиста, позволяющей наметить направления ее изменения в системе оценки себя как профессионала и связать эти оценки с переживанием психологического благополучия.

Методы. Анкета для сбора демографических данных, опросник «Доверие к технике», семантический дифференциал на оценку себя как профессионала, шкала психологического благополучия К. Рифф, методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) и свободные ассоциации на слово «техника» для анализа представлений о ней респондентов.

Выборка. 150 респондентов (50 мужчин, 100 женщин), работающих в разных профессиональных сферах; средний возраст — 40 лет (от 21 до 63 лет); средний стаж — 18 лет (от 2 до 45 лет).

Результаты. Описана структура представлений о технике, в ядро которой входят слова-ассоциации: «компьютер», «техника», «прогресс», «удобство», «телефон», «инновация», «современность», в зону изменений — «работа», «будущее», «новое», что подтверждает цифровизацию жизнедеятельности современного специалиста. Эти данные дополняются высоким доверием к технике и высокой степенью ее освоенности. Выделено три кластера по выраженности психологического благополучия, которые связаны с оценкой себя как профессионала. Построено пространство, образованное двумя

факторами — квалифицированность и работоспособность, относительно которых распределились статусы профессиональной идентичности и определились векторы возможных изменений.

Выводы. Представления специалистов о технике отражают основные тенденции в цифровизации профессиональных средств: расширение диапазона используемых устройств и их позитивная оценка. Профессиональная идентичность 47% респондентов относится к преждевременной, которая характеризуется признанием собственного авторитета, но отсутствием самостоятельности, при этом только около трети из них имеют высокий уровень благополучия. Векторная модель профессиональной идентичности, построенная в факторном пространстве оценок себя как профессионала, позволяет наметить направления изменения идентичности по двум параметрам — собственно профессиональному (содержательному) и индивидуально-личностному (исполнительскому).

Практическое применение результатов. Полученные результаты дополняют сложившиеся представления о профессиональной идентичности специалистов с разным уровнем благополучия и позволяют наметить направления их психологической поддержки.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, специалисты, психологическое благополучие, цифровые технологии, доверие, техника.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке гранта РФ № 22-28-01590 «Профессиональная идентичность в условиях развития технологий информационного общества».

Благодарности. Авторы благодарят сотрудника факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова В.Ю. Щинова за помощь в подготовке публикации.

Для цитирования: Абдуллаева М.М., Титова М.А., Емелин В.А., Печковская Е.М. Векторная модель развития профессиональной идентичности современных специалистов с разным уровнем психологического благополучия в условиях цифровизации профессиональных сред // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46, № 4. С. 11–35. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-37>

EMPIRICAL STUDIES

Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-37>

Vector model of Professional Identity Development in Modern Specialists with Different Levels of Psychological Well-Being in the Context of Digitalization in Professional Environments

Mehirban M. Abdullaeva✉, Maria A. Titova, Vadim A. Emelin,
Elizaveta M. Pechkovskaya

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ mehirban@rambler.ru

Abstract

Background. The study of professional identity in modern specialists is associated with the need to ensure their psychological well-being in an increasingly complicated professional environment because of the inclusion of information and computer means of work. The present research continues the construction of a conceptual model for the professional identity in the context of digitalization.

Objective. The present stage of our investigation is aimed at constructing a model of professional identity of the modern specialist that allows to outline trends and directions of its changes in the system of self-evaluation as a professional and to link those evaluations with experiencing psychological well-being.

Methods. The respondents are offered the questionnaire for demographic data, the “Trust in technology” questionnaire (Akimova, 2020), the semantic differential for assessing oneself as a professional (Serkin, 2016), C. Ryff’s scale of psychological well-being in adaptation by T.D. Shevelenkova and T.P. Fesenko (2005), L.B. Schneider’s method for studying professional identity (2001), and free associations to the word “technique” to identify the respondents’ ideas about it.

Sample. 150 respondents (50 men, 100 women) with an average age of 40 years (from 21 to 63) and an average work experience of 18 years (from 2 to 45 years) who work in different professional digital fields.

Results. The present paper describes the structure of ideas about technology, the core of which includes such associations as “a computer”, “technology”, “progress”, “convenience”, “telephone”, “innovation”, and “modernity”. The zone of changes includes “work”, “the future”, and “the new” which confirms the digitalization of life and activity of a modern specialist. Those data have been completed by a strong

trust in technology and a high degree of its mastering. It identifies three clusters based on the level of psychological well-being which are not associated with the respondents' statuses of professional identity but relate to the self-evaluation as a professional. A two-dimensional space constituted by two factors: the level of qualification and capacity for work has been constructed. In relation to them, the statuses of professional identity are distributed to determine vectors of possible changes.

Conclusion. The ideas of specialists about technology represent the main trends in the digitalization of professional tools: expanding the range of devices used and their positive assessment. Professional identity of 47 per cent of the respondents is precocious, characterized by the recognition of their own authority but, at the same time, the lack of their independence. Only each third person in this group shows a high level of well-being. The vector model of professional identity constructed in the factor space of self-evaluation as a professional enables to outline the main directions of change in the identity according to two parameters: professional one (content oriented) and individual-personal one (performance).

Practical application of the results. The obtained results broaden the existing ideas about the professional identity of working people with different levels of psychological well-being and allow to outline the directions of their psychological support.

Keywords: professional identity, specialists, psychological well-being, digital technologies, trust in technology.

Funding. The present research has been supported by the Russian Science Foundation, project No. 22-28-01590 «Professional Identity in the Context of the Development of the Information Society Technologies».

Acknowledgements. The authors are grateful to V. Shchinov, the staff member of the Faculty of Psychology at Lomonosov Moscow State University, for the preparation of the present article according to the requirements.

For citation: Abdullaeva, M.M., Titova, M.A., Emelin, V.A., Pechkovskaya, E.M. (2023). Vector model of Professional Identity Development in Modern Specialists with Different Levels of Psychological Well-Being in the Context of Digitalization in Professional Environments. *Lomonosov Psychology Journal*, 46 (4), 11–35. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-37>

Введение

Обеспечение психологического благополучия современных специалистов является традиционной задачей прикладной психологии,

успешное решение которой связано с эффективным функционированием работающего человека в системе «среда — субъект» (Панов, 2022; Pagán-Castaño, Maseda-Moreno, Santos-Rojo, 2020; Sorensen, et al, 2021). Эта система постоянно усложняется за счет повсеместного внедрения информационных технологий, передачи функций человека техническим средствам, расширения его когнитивных возможностей, с одной стороны, а с другой — появления ощущения зависимости от информационно-компьютерных систем, что приводит к изменению внутренней структуры деятельности, требуя новых компетенций и моделей поведения (Кузнецова, Абдуллаева, 2022). Это ставит вопрос о прогнозировании влияния новых технологий на человека на всех уровнях социально-психологического анализа совместной деятельности и тогда негативные эффекты на одном уровне могут быть компенсированы позитивными — на другом (Журавлев, Нестик, 2019).

В условиях цифровизации профессиональных сред, под которой понимается процесс интенсивного внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и обязательность использования технических средств в работе, происходит неизбежная трансформация субъекта, связанная с невозможностью рассмотрения работающего человека без привязки к его цифровым средствам труда, предполагающим особое структурирование рабочих задач и алгоритм их выполнения. Этот феномен трансформации фиксируется в разных областях психологии: в когнитивной психологии — понятием «расширенная психика» (Фаликман, 2020), в психологии образования вводится «расширенная личность» как «человек вместе с теми цифровыми средствами, которые он использует» (Семенов, 2020, с. 592), в социальной психологии говорят о «киберсоциализации», «объединяющей множество разнородных социализирующих процессов, осуществляемых с помощью современных информационных технологий» (Леньков, Рубцова, Ефремова, 2019, с. 109), в психологии труда активно используется термин «транс(про)фессия», предполагающий необходимость освоения смежных и новых областей своей деятельности за счет включения ИКТ (Зеер, Сыманюк, Лебедева, 2021 и др.).

Постоянно изменяющиеся профессиональные среды в связи с цифровизацией требуют от субъекта труда постоянного развития и расширения профессионально важных качеств, непрерывного образования, готовности к непредсказуемым переменам в работе и жизни. Поэтому, с одной стороны, возникают вопросы, связанные с развитием себя как профессионала и становлением профессио-

нальной идентичности, с другой — с важностью обеспечения психологического благополучия, которое выходит за рамки линейного противопоставления «неблагополучию».

Цель нашей работы заключалась в построении модели профессиональной идентичности (ПИ) современного специалиста, позволяющей наметить направления ее изменения в системе оценки себя как профессионала и связать эти оценки с переживанием психологического благополучия. Данная работа является продолжением исследований особенностей ПИ, начатых в 2021 году, показавших на выборке ИТ-специалистов ее изменение по мере накопления и спецификации профессионального опыта (Абдуллаева, Титова, Печковская, 2023).

Постановка проблемы. Становление профессионала происходит на основе интеграции двух психологически важных процессов — личностного развития и профессионального — характеризующихся асинхронностью и находящих свое выражение в феномене «профессиональной идентичности». В исследовании мы опирались на концепцию о статусах ПИ Л.Б. Шнейдер (2023), в основу которой положены работы Дж. Марсии (Marcia, 1980). Развитие идентичности определяется действием двух механизмов: идентификации (принятие системы ценностей) и отчуждения (принятие собственных решений). Различное сочетание этих механизмов привело к выделению следующих статусов ПИ в направлении к осознанию и принятию себя как полноценного члена профессионального сообщества: (1) предрешенность или навязанная идентичность (у Л.Б. Шнейдер этот статус назван преждевременной идентичностью) — человек слепо принимает обязательства; (2) диффузия или размытая идентичность («хамелинообразность») — нет ни прочных ценностей, ни активности по их формированию; (3) мораторий или кризис идентичности — человек активно пробует разные варианты с целью определиться со своей идентичностью; (4) достижение устойчивой, осмысленной, позитивной ПИ, позволяющей принимать осознанные решения при опоре на разделяемую и принимаемую систему ценностей. Поэтому достигнутая идентичность связана с самоэффективностью — убежденностью человека в способности успешно и настойчиво решать сложные задачи. Л.Б. Шнейдер дополняет этот список еще одним статусом — псевдопозитивной идентичностью или гиперидентичностью — характеризующейся амбициозным подчеркиванием своего профессионализма, поглощенностью своей работой, принятием деятельности как единственного способа самореализации, но часто без осмысленных целей. Концепция Л.Б. Шнейдер

интересна диагностическим инструментом для определения статуса ПИ — набором слов, ассоциативно связанных с профессионализмом (мастерство, опыт, творчество, независимость, уважение, надежность и др.) и непрофессионализмом (неопытность, обучающийся, промахи, претензии, похвала, самолюбие и др.), что позволяет обратиться не только к поверхностному, осознаваемому, декларируемому, знаемому, но и к бессознательному, интуитивно складывающемуся уровням идентичности.

ПИ становится результатом рефлексии соотношения уровня задействованных способностей и поставленных целей, соответствия содержания деятельности ее ценностям, степени совпадения личностной, социальной и профессиональной идентичностей (Емелин, 2022). Это позволило сформулировать **основное предположение исследования**: работникам, осуществляющим свою деятельность в цифровых средах, с различным статусом профессиональной идентичности и уровнем выраженности психологического благополучия, свойственны особые описания себя как профессионала и разные траектории достижения позитивной профессиональной идентичности.

Методы

Респондентам до начала основного блока методик для выявления степени согласованности отношения к ИКТ были заданы два вопроса с выбором из 4 вариантов ответа: «Каково Ваше отношение к внедрению ИКТ в рамках Вашей профессиональной сферы?» и «Испытываете ли Вы трудности при использовании современных технических средств в работе?». В *пакет методик*, отвечавший цели нашего исследования, вошли:

1. Униполярный семантический дифференциал (СД) на оценку себя как профессионала (Серкин, 2016), включающий 44 шкалы, состоящих из существительных («практик», «инноватор», «теоретик» и др.) и прилагательных («опытный», «решающий проблемы», «эффективный» и др.). Респонденты должны были оценить выраженность этих качеств по 7-балльной шкале.

2. Опросник «Доверие специалиста к технике» (Акимова, 2020), содержащий 18 утверждений, позволяющих оценить выраженность доверия к технике у специалистов различных профессиональных сфер.

3. 5 ассоциаций на слово «техника» для описания структуры сложившихся представлений о ней с использованием прототипического анализа ассоциаций П. Вержеса (Verges, 1992).

4. Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой, Т.П. Фесенко (2005) для оценки выраженности составляющих общего благополучия: наличие позитивных отношений, автономии, управления средой, личностного роста, самопринятия, целей в жизни, осмысленности.

5. Методика изучения профессиональной идентичности (ПИ) Л.Б. Шнейдер (2023) для определения статуса идентичности респондентов: преждевременная, диффузная, мораторий или кризис идентичности, достигнутая, псевдоидентичность.

Выборка

Выборку составили 150 человек (50 мужчин, 100 женщин), со средним возрастом 40 лет (от 21 до 63 лет), со средним стажем 18 лет (от 2 до 45 лет). В выборку вошли специалисты, работающие в цифровых средах, труд которых осуществляется с помощью технических средств, а предметом труда являются знаковые системы. Это системные администраторы, радиоинженеры, инженеры связи, программисты. Опрос респондентов проводился с помощью онлайн-платформы с установленными критериями участия: высшее образование, опыт работы не менее двух лет и работа с использованием современных компьютерных средств и технологий. Полученные ответы на вопросы, предворявшие заполнение методик, позволяют говорить о позитивном отношении респондентов к ИКТ, при этом в большинстве случаев опрошенные испытывали трудности при их применении.

Результаты исследования

Для описания «средового» контекста осуществления деятельности респондентов мы проанализировали ассоциации с техникой, являющейся одним из главных признаков жизни современного человека (Емелин, 2021). Изучение сложившихся представлений путем анализа ассоциаций как свободного нарратива, основанного на субъективном опыте людей, позволяет выявить способ видения мира, особую семантику реальности, обеспечивающую адаптацию к ней (Бовина и др., 2010). Всего было получено 750 слов. Для подготовки облака слов и анализа частоты встречаемости слов-ассоциаций к понятию «техника» использовался интернет-ресурс «WordSift» (Стэнфордский университет)¹, позволяющий визуализировать общую структуру представления (рис. 1).

¹ <https://wordsift.org/>

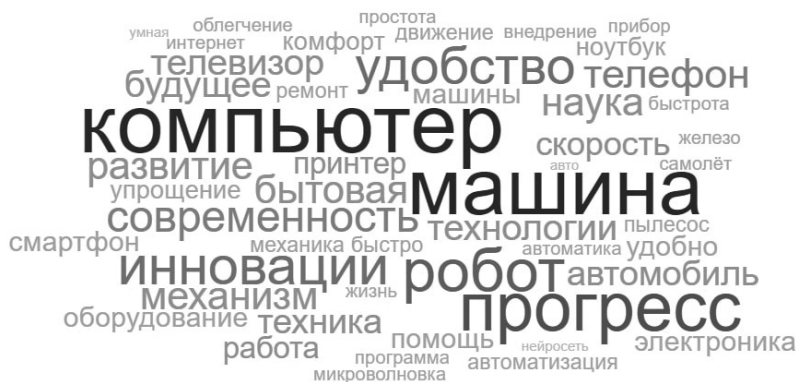


Рис. 1. Облако слов-ассоциаций на слово «техника», где частота встречаемости коррелирует с размером шрифта



Fig. 1. The cloud of word associations for the word “technology” in which the frequency of occurrence correlates with the font size

Затем нами был предпринят анализ структуры сложившихся представлений, предложенный П. Вержесем (Verges, 1992), согласно которому имеется корреляция между частотой ассоциации и скоростью ее появления, которую отражает ранг ответа. Сочетание двух параметров — медианы частоты ассоциаций и среднего значения ранга этой ассоциации — позволяет выделить ядро, придающее смысл представлению, и периферическую область представления, включающие ассоциации, важные либо по частоте, либо по рангу

упоминания, и единичные ассоциации, упоминаемые небольшим числом респондентов.

В ядро представлений о технике вошли ассоциации с высокими частотой упоминания (>10) и рангом появления ассоциативного ответа (<3). С одной стороны, это собственно технические средства, без которых трудно представить жизнь современного человека: компьютер (48; 2,25, *здесь и ниже* в скобках даны абсолютная частота встречаемости и средний ранг упоминаний), машина (43; 2,86), техника (35; 1,49), робот (27; 2,85), телефон (23; 1,4), механизм (16; 2,4), бытовая (12; 2,8), автомобиль (11; 2,5), технологии (10; 2,26). А с другой стороны — это прогресс (31; 2), удобство (26; 2,65), инновации (20; 2,5), современность (15; 2,5), развитие (11; 2,55), наука (10; 2,3). Любопытно, что если в ядро входят слова «компьютер и телефон», то в потенциальной зоне изменений представлений появляются «ноутбук, смартфон, гаджет», т.е. наблюдается некоторая детализация информационно-технологической среды, которая выражается в словах-ассоциациях с высоким рангом, например, «нанотехнологии» (2; 2), «нейросеть» (2; 2), «программа» (4; 2,25), «умная» (5; 2,6), «информационная» (4; 2,5), «молодежь» (3; 2). Можно отметить и слова, оценивающие ИКТ: «помощь», «круто», «точность», «улучшение», «новое», «будущее». Для 11 человек из нашей выборки — «работа» (11; 3,36). В собственно периферической системе помимо упоминаний разнообразных технических средств (принтер, электроника, пылесос и др.) обращает на себя внимание появление качественных характеристик — быстрота, скорость, облегчение, упрощение, дорого, легкость, сложный, надежно, трудности, простота, ломается, позитив, порядок, — семантика которых передает разнообразные по эмоциональному знаку чувства, связанные с техникой.

Анализ диагностических показателей методики «Доверие специалиста технике» по всей выборке показывает, что, несмотря на разброс данных, общий показатель доверия технике, как и выраженность отдельных компонентов, находятся выше среднего уровня (Акимова, 2020). Респонденты высоко оценивают стабильность и исправность работы техники, ее надежность, и считают, что способны управлять ею.

Средний показатель профессиональной идентичности (ПИ) по всей выборке составил 4,6, что соответствует статусу псевдоидентичности. Псевдоидентичность — статус, при котором человек либо отрицает, либо подчеркнуто демонстрирует свою уникальность, для него характерна низкая рефлексия и болезненное неприятие крити-

ки, нарушение процессов идентификации и отчуждения в сторону гипертрофированности. Предположение о том, что переходы к более высокому статусу ПИ будут коррелировать с возрастом и стажем респондентов не подтвердилось, что говорит о нелинейном развитии идентичности, хотя допускается последовательный переход от одного статуса к более высокому по критерию профессионализма. Поэтому, учитывая средние показатели возраста и стажа, было решено провести частотный анализ выборки по стадиям сформированности ПИ.

Оказалось, что только 6 человек (4% от всей выборки) осмысленно относятся к своей жизни и работе, характеризуются ощущением собственной ценности, стремятся к совершенству, не боясь трудностей, сохраняя при этом позитивные отношения с окружающими. Около половины выборки 47% (71 чел.) имеют преждевременную или навязанную ПИ, являются жертвами обстоятельств, находясь в подчиненном положении в отношениях с окружающей средой. Около 20% выборки (30 чел.) с псевдоидентичностью подчеркивают свой профессионализм, работа занимает важное, если не главное место в их жизни. 22 человека (15%) находятся на этапе становления ПИ, они пока не определились в отношении своих целей в работе и жизни. Еще 21 человек (14%) переживают кризис ПИ, следовательно, пребывают в активном состоянии поиска целей и важных направлений в своем профессиональном развитии.

В связи с тем, что нормативные показатели по методике психологического благополучия рассчитываются отдельно для мужчин и женщин с учетом их возраста, мы сравнили полученные средние по диагностическим шкалам с нормативными показателями по критерию Манна — Уитни, разделив выборку по полу (табл. 1).

Таблица 1

Описательная статистика по всей группе по диагностическим показателям шкалы психологическое благополучие по выборкам мужчин и женщин (критерий Манна — Уитни)

Показатели методик	Мужчины (50 чел., ср. возраст — 43,08)			Женщины (100 чел., ср. возраст — 37,9)			Стат. знач. различия
	Мин.	Макс.	Среднее (σ)	Мин.	Макс.	Среднее (σ)	
Личностный рост	39	79	57,1 (9,6)	45	83	61,2 (8,5)	0,006
Цели в жизни	41	79	57,1 (9,2)	32	84	61,5 (9,5)	0,006
Общий показатель благополучия	272	439	334,8 (47,0)	270	460	350,9 (44,9)	0,022

Table 1

Ddescriptive statistics for the entire group on the diagnostic indicators of psychological well-being scale

Indicators	Males (50 people, the average age — 43.08)			Females (100 people, the average age — 37.9)			Statistically significant differences
	Min.	Max.	Medium (σ)	Min.	Max.	Medium (σ)	
Personal growth	39	79	57.1 (9.6)	45	83	61.2 (8.5)	0.006
Purposes in life	41	79	57.1 (9.2)	32	84	61.5 (9.5)	0.006
General indicator of well-being	272	439	334.8 (47.0)	270	460	350.9 (44.9)	0.022

Женщины по сравнению с мужчинами оценивают себя статистически значимо ($p \leq 0,05$) более открытыми новому опыту, реализующими внутренний потенциал, у них есть осмысленные цели в жизни, общая оценка благополучия как ощущение полноты самореализации человека тоже сильнее выражена. Эти данные подтверждаются характеристиками психологического благополучия женщин средней зрелости (Мороз, Федоренко, Достойнова, 2017).

В целях анализа статистической связи уровня благополучия со статусом идентичности наших респондентов мы рассчитали двумерные таблицы сопряженности по критерию Пирсона χ -квадрат. Для этого, используя сначала процедуру быстрого кластерного анализа по K-средним, мы выделили три кластера по выраженности интегрального показателя благополучия: низкий (41 чел.), средний (67 чел.), высокий (42 чел.). Несмотря на то, что достигнутая позитивная идентичность, связанная с самоэффективностью, осмысленностью принимаемых решений и осознанностью целей, сформирована только у 6 человек из 150, 3 из них попали в средний кластер, 3 других — в низкий кластер по благополучию. 71 человек (47% от общей выборки) — респонденты с преждевременной, неосознаваемой идентичностью распределились по всем кластерам по выраженности благополучия, 25 человек попали в группу с высоким уровнем благополучия, 34 человека — в средний, 12 человек — в низкий. Интересно, что в кластер с высокими показателями благополучия, кроме респондентов с преждевременным статусом идентичности (25 чел.), вошли респонденты с размытой, диффузной, зависящей от внешних условий и внутренних состояний идентичностью (7 чел.) и респонденты, переживающие кризис идентичности (6 чел.), из которого они могут

Таблица 2

Результаты факторного анализа оценок по шкалам СД «Я как профессионал»

Фактор 1 (36,2 %)		Фактор 2 (33,97 %)	
Шкалы СД	Факторная нагрузка	Шкалы СД	Факторная нагрузка
квалифицированный	0,848	работоспособный	0,844
опытный	0,831	целеустремленный	0,830
компетентный	0,815	активный	0,809
способный	0,798	заинтересованный	0,788
практик	0,776	инициативный	0,782
образованный	0,737	исполнительный	0,737
умный	0,730	добросовестный	0,708
знающий	0,698	развивающийся	0,687
эффективный	0,690	полезный	0,687
умелый	0,685	помогающий	0,637
востребованный	0,660	решающий проблемы	0,609
уверенный	0,650		
подготовленный	0,623		
внимательный	0,589		
уважаемый	0,588		
рассудительный	0,575		
Условное обозначение факторов			
Квалифицированность		Работоспособность	

осуществить переход либо к зрелой идентичности, либо остаться с преждевременным статусом или пребывать в диффузном состоянии идентичности. Таким образом, прямой связи психологического благополучия со статусом ПИ не обнаружено ($p > 0,05$).

Если допустить, что психологическое благополучие является более «высоким» по уровню феноменом, имеющим обобщающий характер, охватывающим все аспекты жизнедеятельности человека, по отношению к ПИ, которая отражает отношение человека к себе в профессиональной среде, то семантика оценок себя как профессионала, скорее всего, будет связана со статусами идентичности. Для факторизации оценок, полученных по шкалам СД, были отобраны 27 шкал, по которым наблюдалось наименьшее «единодушие» рес-

Table 2

Results of factor analysis for the assessments on the scales of semantic differential
 “Me as a Professional”

Factor 1 (36.2 %)		Factor 2 (33.97 %)	
Semantic differential scales	Factor load	Semantic differential scales	Factor load
qualified	0.848	serviceable	0.844
experienced	0.831	purposeful	0.830
competent	0.815	active	0.809
capable	0.798	interested	0.788
practitioner	0.776	initiative	0.782
educated	0.737	prompt	0.737
clever	0.730	conscientious	0.708
knowledgeable	0.698	developing	0.687
efficient	0.690	useful	0.687
skillful	0.685	assisting	0.637
in-demand	0.660	problem-solving	0.609
confident	0.650		
prepared	0.623		
attentive	0.589		
respected	0.588		
reasonable	0.575		
Designation of the factors			
The level of qualification		Capacity for work	

пондентов ($\sigma > 1,5$). Было получено два фактора, описывающие 70,2% общей дисперсии, которые сошлись за 3 итерации (табл. 2). Респонденты описывают себя как профессионала двумя основными параметрами, условно обозначенными нами как «квалифицированность», включающая описание профессиональной зрелости работников, их подготовленность к качественному и своевременному выполнению работы, предполагающая наличие соответствующих знаний, умений, навыков и опыта, и «работоспособность» как «инструментальная», поведенческая характеристика работающего человека (целеустремленный, активный, заинтересованный, исполнительный и др.) — характеристика, относящаяся к индивидуально-психологическим особенностям субъекта труда.

Сравнение кластеров по благополучию по основным диагностическим показателям — отношение к ИКТ, доверие к технике, оценка надежности техники и ее освоенности — продемонстрировало статистически значимые различия между ними, причем респонденты из кластера с высоким уровнем благополучия относятся к внедрению ИКТ в их профессиональной сфере полностью позитивно, у них высокий уровень доверия технике, они высоко оценивают ее надежность и степень ее освоенности. Статистически значимые различия между группами были получены и по параметру работоспособности (табл. 3).

Обсуждение результатов

Ассоциативная методика, лежащая в основе полученной структуры представлений о технике взрослых людей с многолетним стажем работы, включающей ядро и периферию, позволяет увидеть самые разные слова в описании: от собственно технических средств, окружающих современного человека (компьютер, телефон, автомобиль

Таблица 3

Статистически значимые различия между кластерами респондентов с разным уровнем психологического благополучия по диагностическим шкалам методик (критерий Краскела-Уоллеса и апостериорное сравнение по критерию Манна — Уитни)

Показатели методик	Низкий (1) 41 чел.	Средний (2) 67 чел.	Высокий (3) 42 чел.	Уровень значимости различий
	Среднее (σ — стандартное отклонение)			
Отношение к ИКТ	3,3 (0,72)	3,3 (0,665) ³	3,6 (0,6) ²	0,041
Доверие технике	70,9 (14,4) ³	73,3 (10,87) ³	78,5 (8,68) ^{1,2}	0,016
Оценка надежности техники	34,6 (7,3) ³	35,3 (5,6) ³	38,1 (5,36) ^{1,2}	0,021
Оценка освоенности техники	36,2 (7,4) ³	38,0 (5,6) ³	40,4 (3,85) ^{1,2}	0,029
Я как профессионал				
Квалифицированность	-0,16 (1,38)	-0,06 (0,89)	0,26 (0,62)	
Работоспособность	-0,66 (1,3) ³	0,08 (0,77) ³	0,52 (0,53) ^{1,2}	0,000

Прим. Верхними индексами обозначены результаты сравнения кластеров по критерию Манна — Уитни. Приведены индексы только тех кластеров, с которыми выявлено значимое различие ($p < 0,05$).

Table 3

Statistically significant differences between the clusters of the respondents with different levels of psychological well-being according to the diagnostic scales of the techniques (the Kruskal-Wallis criterion and posterior comparison by Mann — Whitney test)

Indicators	Low (1) 41 people	Medium (2) 67 people	High (3) 42 people	The significance of differences
	Mean (σ — standard deviation)			
The attitude to information and computer technologies	3.3 (0.72)	3.3 (0.665) ³	3.6 (0.6) ²	0.041
Trust in technology	70.9 (14.4) ³	73.3 (10.87) ³	78.5 (8.68) ^{1,2}	0.016
Assessment of the reliability of technology	34.6 (7.3) ³	35.3 (5.6) ³	38.1 (5.36) ^{1,2}	0.021
Assessment of mastery in technology	36.2 (7.4) ³	38.0 (5.6) ³	40.4 (3.85) ^{1,2}	0.029
Me as a professional				
The level of qualification	-0.16 (1.38)	-0.06 (0.89)	0.26 (0.62)	
Capacity for work	-0.66 (1.3) ³	0.08 (0.77) ³	0.52 (0.53) ^{1,2}	0.000

Note: The upper indices indicate the results of cluster comparison by the Mann — Whitney test. The indices of only those clusters with which a significant difference was found ($p < 0.05$).

и т.п.), до описания общего контекста (современность, развитие, инновации), включая и оценочные, коннотативные характеристики (дорого, трудности, облегчение, упрощение, скорость). Прилегают к ядру, дающему прототипические объекты в качестве лучшего примера описываемой категории (например, «компьютер»), слова-ассоциации, детализирующие «объекты» ядра (например, «ноутбук» или «программа»). Ассоциативный принцип объяснения полученного представления, складывающегося на основе опыта респондентов, позволяет увидеть тенденции в наполнении представлений о технике. Интересно, что респонденты, попавшие в группу с высоким уровнем психологического благополучия, складывающегося из самых разных компонентов, характеризуются статистически значимо выраженными доверием технике и полностью позитивным отношением к внедрению информационно-компьютерных средств в сравнении с другими группами (табл. 3). Эти данные отчасти подтверждают продолжающуюся цифровизацию профессиональной среды как

необходимого условия осуществления деятельности современного человека (Емелин, 2021).

Обращение к феномену ПИ в этих условиях как показателю профессиональной зрелости, когда человек мотивирован эффективно и надежно выполнять задачи, стремится совершенствоваться, не боится трудностей и ставит высокие цели, привело к необходимости рассмотреть связи разных статусов идентичности (по Л.Б. Шнейдер) с психологическим благополучием. Однако частотное распределение респондентов по кластерам, выделенным по выраженности благополучия, такой связи не обнаружило. Возможно, это связано с тем, что ПИ — это сложная система представлений о своей профессии, она требует осознания своей принадлежности к профессиональному сообществу и предполагает свободный и осознанный выбор способа самореализации в профессии, а это требует серьезных усилий со стороны субъекта труда. И как наглядный пример респонденты с достигнутой ПИ не попали в кластер с высоким уровнем благополучия. Почти половина респондентов (47%) имеют преждевременную или навязанную идентичность, при которой человек осуществляет свою деятельность по принятому «шаблону», авторитарен, но не самостоятелен, при этом его актуальное психологическое благополучие может быть высоким. Мы допускаем, что благополучие как относящееся к оценке жизни в целом может включать в себя «знание» о себе как профессионале. Нами выделены два ключевых фактора — «квалифицированность» как описание общего уровня профессионализма, в который входят глубокое владение своей профессией, качественное выполнение задач, постоянное самосовершенствование, и «работоспособность» как индивидуально-личностная характеристика осуществления своей работы. Благодаря их различительной способности мы можем рассмотреть расположение разных статусов идентичности и замерить расстояние от них до позитивной достигнутой идентичности, таким образом обозначив векторы их трансформации. Координаты статусов — начальная (отправная) точка вектора, направление — положение позитивной (достигнутой) идентичности (рис. 2).

Первый вектор «Квалифицированность», содержательно описывающий уровень профессионализма, характеризуется более «растянутой» шкалой, описывающей полюс непрофессионализма. Второй вектор, названный нами как «Работоспособность», имеет более дробную шкалу для описания плохого исполнения своей работы. «Иде-

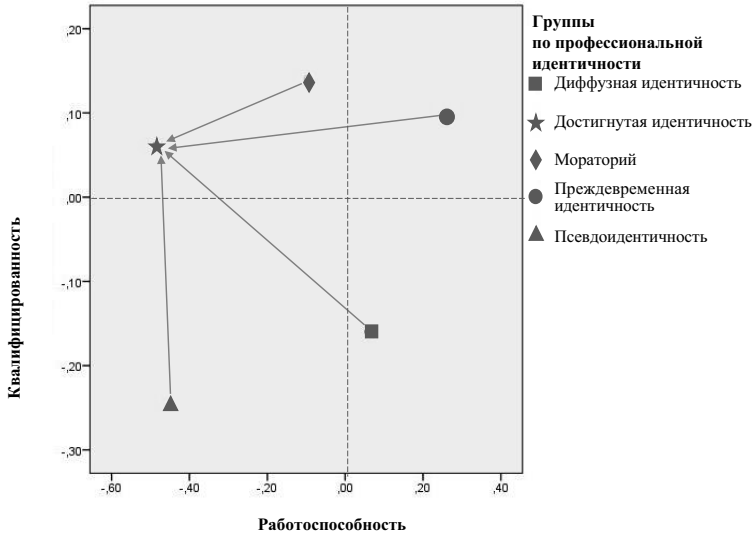


Рис. 2. Векторная модель развития профессиональной идентичности в пространстве «Я как профессионал»

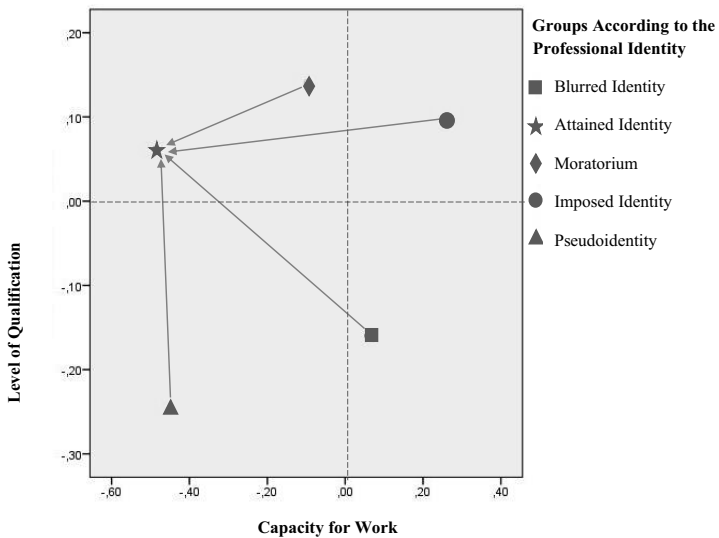


Fig. 2. Vector model of the professional identity development in the space “Me as a professional”

альный» вариант профессионала с высокой квалификацией и требуемыми исполнительскими навыками описывается более компактно и емко, тогда как специалист с «дефектами» по этим векторам может иметь самые разнообразные формы. Неслучайно в настоящее время говорят о «парадоксах» идентичности (Александрова и др., 2020).

Обнаружена разная различительная способность выделенных параметров, и если взять в качестве полноценного статуса идентичности достигнутую, позитивную, то можем отметить у респондентов признание своего профессионализма, знаний, опыта, но критическую оценку своей работоспособности, активности, целеустремленности. Возможно, что это — постоянное недовольство собой, являющееся оборотной стороной стремления к совершенству, высотам в своей профессии (Пайдиев, 2019). В область высоких значений по выделенным векторам, где профессионал и знает, и решает проблемы, попадают респонденты с преждевременной идентичностью, исключительно с внешними ориентирами выполнения своей деятельности. Любопытно, что в эту же область с кратчайшим расстоянием до положения статуса позитивной идентичности, но с более высокими показателями по вектору «работоспособности» попадают респонденты, переживающие кризис идентичности, осознающие задачу на поиск смысла в своей работе и активно пробуящие разные варианты ее исполнения. Респонденты с диффузной ПИ описывают себя как работоспособных, активных, инициативных, исполнительных, но которым при этом, видимо, не хватает опыта и компетентности. Эти респонденты удалены от респондентов с достигнутой идентичностью так же, как и респонденты с преждевременной идентичностью.

Вторая по численности группа в нашей выборке (30 чел., 19,9%) состоит из респондентов с псевдоидентичностью, которые могут отрицать собственную уникальность как специалистов и могут гипертрофированно подчеркивать свою принадлежность к профессиональному сообществу. Парадоксальным образом по собственным оценкам в пространстве «Я как профессионал» они оказываются в области самых низких значений по обоим векторам. Возможно, псевдоидентичность камуфлирует более серьезные личностные проблемы, «прорывающиеся» в нашей модели благодаря ассоциативным, проективным по характеру связям между явлениями, лежащим в основе методики по диагностике статусов идентичности. В пользу этого предположения говорит и частотное распределение респондентов между средним и низким кластерами по благополучию.

Выводы

Представления о технике у работающих людей отражают основные тенденции в цифровизации профессиональных сред, кроме перечисления технических устройств — от компьютера до бытовой техники — в облаке слов-ассоциаций присутствуют «работа», «жизнь», «удобство», «помощь», «точность», «скорость». Ядро ассоциаций к понятию «техника» включает и особые «эффекты» цифровизации: прогресс, удобство, инновации, современность, развитие и науку. Выявлена тенденция к усилению детализации прототипических примеров информационно-технологической среды.

Векторная модель ПИ, построенная в факторном пространстве оценок себя как профессионала, обладающая высокой различительной способностью по двум параметрам — собственно профессиональному (содержательному) и индивидуально-личностному (исполнительскому) — позволяет наметить основные направления изменения идентичности.

Выявлено, что респонденты с достигнутой положительной ПИ акцентируют свое внимание на собственных квалификационных характеристиках, оценивая себя как профессионала, участники исследования с диффузной идентичностью — на своих индивидуально-личностных и исполнительских качествах. Респонденты с мораторием как статусом идентичности, вероятно, испытывают кризис самоопределения и упоминают в большей степени собственные квалификационные характеристики, оценивая себя как компетентного профессионала. При псевдоидентичности респонденты приписывают себе низкие значения по характеристикам, связанным с квалифицированностью, и по параметрам собственной работоспособности. Участники исследования с диффузной подвижной идентичностью оценивают себя как квалифицированных и работоспособных профессионалов вне зависимости от реальных результатов деятельности.

Обнаружено отсутствие прямой взаимосвязи между типом ПИ и уровнем психологического благополучия. Респонденты с позитивным отношением к внедрению технических инноваций с более высокой степенью доверия относятся к технике и испытывают более высокий уровень психологического благополучия, чем люди с нейтральным и негативным отношением к технике.

Полученные данные предоставили материал для обсуждения связи психологического благополучия, ПИ и оценки себя как профессионала и позволили предложить векторную модель трансфор-

мации идентичности, обладающую объяснительным потенциалом для описания «внутренней» природы этой сложной характеристики человека и дающую основания для целевой психологической помощи современным специалистам в условиях развития технологий информационного общества.

Литература

Абдуллаева М.М., Титова М.А., Печковская Е.М. Особенности идентичности представителей сферы информационных технологий на разных этапах профессионального становления // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46, № 1. С. 31–53.

Акимова А.Ю. Опросник «Доверие специалиста технике» (Опросник ДСТ) // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13, № 3. С. 209–222.

Александрова Ю.Ю. и др. Парадоксы профессиональной идентичности у психологов // Организационная психология. 2020. Т. 10, № 3. С. 225–245. [Электронный ресурс] // URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru> (дата обращения: 01.09.2022).

Бовина И.Б. и др. Обыденные представления молодежи о России в современном мире // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». 2010. № 2 — Педагогика. Психология. [Электронный ресурс] // URL: <http://zpu-journal.ru/e-zpu/2010/2/Bovina-Stefanenko-Tikhomandritskaya-Malysheva-Golynchik/> (дата обращения: 20.05.2023).

Емелин В.А. Будущее труда и психология техники // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 2. С. 41–57.

Емелин В.А. Профессиональная идентичность в динамике технологического развития информационного общества // Национальный психологический журнал. 2022. № 4 (48). С. 9–18.

Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Социально-психологические последствия внедрения новых технологий: перспективные направления исследований // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 5. С. 35–47. <https://doi.org/10.31857/S020595920006074-7>

Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э., Лебедева Е.В. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 89–107.

Кузнецова А.С., Абдуллаева М.М. Структура труда и факторы успешности профессиональной деятельности / Под ред. А.Б. Леоновой // Организационная психология. М.: Юрайт, 2022. С. 97–115.

Леньков С.Л., Рубцова Н.Е., Ефремова Г.И. Опросник вовлеченности в киберсоциализацию // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6 (111). С. 109–119.

Мороз Т.С., Федоренко Ю.В., Достойнова М.В. Особенности психологического благополучия женщин в период средней зрелости // Мир науки, культуры и образования. 2017. № 6 (67). С. 408–411.

Пайдиев К.Е. Профессионализм и возраст // *Colloquium-journal*. 2019. № 25 (49). С. 65–68.

Панов В.И. Экопсихологический подход к развитию психики: этапы, предпосылки, конструкты // *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2022. № 3. С. 100–117.

Семенов А.Л. Результативное образование расширенной личности в прозрачном мире на цифровой платформе // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*. 2020. № 3. С. 591–596. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-27/>

Серкин В.П. Психосемантика. М.: Юрайт, 2016.

Фаликман М.В. Цифровое опосредствование: новые рубежи культурно-исторического подхода // *Вопросы психологии*. 2020. № 2. С. 3–14.

Шевеленкова Т.Д., Фесенко Т.П. Психологическое благополучие личности // *Психологическая диагностика*. 2005. № 3. С. 95–121.

Шнейдер Л.Б. Психология идентичности: учебник и практикум для вузов (2-е изд.). М.: Юрайт, 2023.

Marcia, J.E. (1980). Identity in Adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*. In J. Adelson (Eds.), (pp. 159–187). N.Y.: John Wiley.

Pagán-Castaño, E., Maseda-Moreno, A., Santos-Rojo, C. (2020). Wellbeing in Work Environments. *Journal of Business Research*, 115, 469–474. (Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.12.007>) (review date: 23.05.2023).

Sorensen, G., et al. (2021). The Future of Research on Work, Safety, Health and Wellbeing: A Guiding Conceptual Framework. *Social Science & Medicine*, 269, 113–593. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113593>

Verges, H. (1992). L'Evocation de l'argent: une methode pour la definition du noyau central d'une representation. *Bulletin de Psychologie*, XLV, 405, 203–209.

References

Abdullaeva, M.M., Titova, M.A., Pechkovskaya, E.M. (2023). Features of the Identity of Representatives of the Information Technology Field at Different Stages of the Professional Development. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Lomonosov Psychology Journal)*, 46 (1), 31–53. (In Russ.).

Akimova, A.Yu. (2020). The Trust in Technology Questionnaire. *Ekspertimnaya psikhologiya (Experimental Psychology)*, 13 (3), 209–222.

Aleksandrova, Yu.Yu., et al. (2020). Paradoxes of the Professional Identity in Psychologists. *Organizatsionnaya psikhologiya (Organizational Psychology)*, 10 (3), 225–245. (Retrieved from <https://orgpsyjournal.hse.ru/2020-10-3/402780178.html>) (review date: 01.09.2022). (In Russ.).

Bovina, I.B., et al. (2009). Russia in the Modern World: the Approach of Social Representations Theory. *Elektronny zhurnal "Znanie. Ponimanie. Umenie" (Electronic Journal "Knowledge. Understanding. Ability")*, 2. (Retrieved from <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/2/Bovina&Stefanenko&Tikhomandritskaya&Malysheva&Golynchik/>) (review date: 20.05.2023). (In Russ.).

Emelin, V.A. (2021). The Future of Labor and the Psychology of Technology. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 2, 41–57. (In Russ.).

Emelin, V.A. (2022). Professional Identity in the Dynamics of Technological Development in the Information Society. *Natsionalny Psikhologicheskii Zhurnal (National Psychological Journal)*, 4 (48), 9–18. (In Russ.).

Zhuravlev, A.L., Nestik, T.A. (2019). Social and psychological consequences of the introduction of new technologies: promising areas of research. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 40 (5), 35–47. (In Russ.).

Falikman, M.V. (2020). The Digital Mediation: New Outlines of the Cultural-Historical Approach. *Voprosy Psikhologii (Issues in Psychology)*, 2, 3–14. (In Russ.).

Kuznetsova, A.S., Abdullaeva, M.M. (2022). The structure of Labour and Factors of a Successful Professional Activity. In the Textbook of Organizational Psychology (pp. 97–115). Moscow: Yurait. (In Russ.).

Lenkov, S.L., Rubtsova, N.E., Efremova, G.I. (2019). The Questionnaire of the Involvement in Cybersocialization. *Yaroslavskiy Pedagogicheskii Vestnik (Yaroslavl Pedagogical Bulletin)*, 6 (111), 109–119. (In Russ.).

Marcia, J.E. (1980). Identity in Adolescence. Handbook of Adolescent Psychology. In J. Adelson (Eds.), (pp. 159–187). N.Y.: John Wiley.

Moroz, T.S., Fedorenko, Yu.V., Dostoynova, M.V. (2017). Features of the Psychological Well-Being of Women in Their Middle Adulthood. *Mir Nauki, Kultury i Obrazovaniya (The World of Science, Culture and Education)*, 6 (67), 408–411. (In Russ.).

Pagán-Castaño, E., Maseda-Moreno, A., Santos-Rojo, C. (2020). Wellbeing in Work Environments. *Journal of Business Research*, 115, 469–474. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.12.007>

Panov, V.I. (2022). Ecopsychological Approach to the Development of the Psyche: Stages, Prerequisites, Constructs. *Teoreticheskaya i Eksperimentalnaya Psikhologiya (Theoretical and Experimental Psychology)*, 3, 100–117. (In Russ.).

Paydiev, K.E. (2019). Professionalism and Age. *Colloquium-Journal*, 25 (49), 65–68.

Semenov, A.L. (2020). An Effective Education of an Extended Personality in the Transparent World on the Digital Platform. *Gertsenovskie Chteniya: Psikhologicheskie Issledovaniya v Obrazovanii (Herzen Readings: Psychological Research in the Education)*, 3, 591–596. (In Russ.).

Serkin, V.P. (2016). Psychosemantics. Moscow: Yurait. (In Russ.).

Shevelenkova, T.D., Fesenko, T.P. (2005). The Psychological Well-Being of the Personality. *Psikhologicheskaya Diagnostika (Psychological Diagnostics)*, 3, 95–121. (In Russ.).

Shneider, L.B. (2023). The Psychology of Identity: A Textbook and Workshop for Universities. Moscow: Yurait. (In Russ.).

Sorensen, G., et al. (2021). The Future of Research on Work, Safety, Health and Wellbeing: A Guiding Conceptual Framework. *Social Science & Medicine*, 269, 113–593. (Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113593>) (review date: 12.09.2022).

Verges, H. (1992). L'Evocation de l'argent: une methode pour la definition du noyau central d'une representation. *Bulletin de psychologie*, XLV, 405, 203–209.

Zeer, E.F., Symaniuk, E.E., Lebedeva, E.V. (2021). Transprofessionalism as a Predictor of the Preadaptation of the Subject of Activity to the Professional Future. *Sibirskiy Psikhologicheskii zhurnal (Siberian Psychological Journal)*, 79, 89–107 (In Russ.).

Поступила: 24.07.2023

Получена после доработки: 28.09.2023

Принята в печать: 15.11.2023

Received: 24.07.2023

Revised: 28.09.2023

Accepted: 15.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Мехирбан Махаметжановна Абдуллаева — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, mehirban@rambler.ru, <http://orcid.org/0000-0001-7927-48-53>

Мария Александровна Титова — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, mariatitova@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-3647-5433>

Вадим Анатольевич Емелин — доктор философских наук, заведующий лабораторией психологии труда, профессор кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, профессор ПАО, emelin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6289-8288>

Елизавета Михайловна Печковская — аспирант кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, e.m.pechkovskaya@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-6461-3410>

ABOUT THE AUTHORS

Mehirban M. Abdullaeva — Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor at the Department of Work and Engineering Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, mehirban@rambler.ru, <http://orcid.org/0000-0001-7927-48-53>

Maria A. Titova — Cand. Sci. (Psychology), Senior Lecturer at the Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, mariatitova@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-3647-5433>

Vadim A. Emelin — Dr. Sci. (Philosophy), Head of the Laboratory of Occupational Psychology, Professor at the Department of Psychology of Work and Engineering

Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Professor of the Russian Academy of Education, emelin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6289-8288>

Elizaveta M. Pechkovskaya — Postgraduate at the Department of Work and Engineering Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, e.m.pechkovskaya@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-6461-3410>

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-38>

УДК 159.922.73

Развитие сдерживающего контроля у детей при переходе из детского сада в школу во время пандемии COVID-19: лонгитюдное исследование

Д.А. Бухаленкова, Д.М. Нечаева✉

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

✉ dnechaeva@bk.ru

Резюме

Актуальность. Пандемия COVID-19 представляет собой уникальную ситуацию, не происходившую ранее. Проведенные исследования показывают, что данный период оказал долгосрочный эффект на развитие детей. Сдерживающий контроль является одним из основных компонентов регуляторных функций, предсказывающий дальнейшую успешность ребенка во многих сферах. Однако работ, посвященных изучению влияния пандемии на сдерживающий контроль у дошкольников, представлено мало.

Целью исследования являлось изучение особенностей динамики развития сдерживающего контроля у детей в возрасте 5–8 лет (от старшего дошкольного до младшего школьного возраста) во время пандемии COVID-19, а также сопоставление показателей развития сдерживающего контроля у первоклассников до и во время пандемии.

Методы. Оценка сдерживающего контроля проводилась у детей трижды (в старшей группе детского сада, в подготовительной группе детского сада и в первом классе) с помощью субтеста «Торможение» диагностического комплекса NEPSY-II.

Выборка. В лонгитюдном исследовании с 2019 по 2021 год принимали участие дети в возрасте с 5 до 8 лет на момент наблюдения (N = 101, 43,6% мальчики). Также дополнительно в выборку вошли ученики первого класса, которые прошли обучение в детском саду и в первом классе до пандемии (март 2019 года, N = 84).

Результаты. Результаты проведенного анализа указывают на то, что сдерживающий контроль успешно развивался у детей от старшей группы детского сада к первому классу школы во время пандемии. При этом уровень разви-

тия сдерживающего контроля у девочек после пандемии выше, чем у девочек до пандемии, тогда как для мальчиков значимых различий выявлено не было. **Выводы.** Уровень сдерживающего контроля дошкольников, чье обучение в подготовительной группе детского сада проходило во время пандемии COVID-19, несмотря на введенные ограничения и изменения в привычном образе жизни, соответствует нормам. Показано, что результаты развития сдерживающего контроля у детей, попавших и не попавших в пандемию, различаются в зависимости от пола.

Ключевые слова: дошкольный возраст, младший школьный возраст, регуляторные функции, сдерживающий контроль, лонгитюд, пандемия, COVID-19.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых МК-1953.2022.

Для цитирования: Бухаленкова Д.А., Нечаева Д.М. Развитие сдерживающего контроля у детей при переходе из детского сада в школу во время пандемии COVID-19: лонгитюдное исследование // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46, № 4. С. 36–63. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-38>

EMPIRICAL STUDIES

Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-38>

Development of Inhibition Control in Children during the Transition from Kindergarten to School during the COVID-19 Pandemic: Longitudinal Study

Daria A. Bukhalenkova, Darina M. Nechaeva✉

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉dnechaeva@bk.ru

Abstract

Background. The COVID-19 pandemic is a unique situation in the global community which emerged for the first time. Research shows that the pandemic may have a long-term effect on children's development. Inhibition control is one of the main components of executive functioning and a predictor to a child's further

academic success. However, there are few works devoted to the study of the impact of the pandemic on inhibition control in preschoolers.

The objective of the study was to identify dynamics of the development of inhibition control in children aged 5–8 years (from senior preschool to primary school age) during the COVID-19 pandemic. Indicators of the development of inhibition control in first-graders before and during the pandemic were compared.

Methods. Inhibition control was assessed three times (at 5, 6, and then at 7 years of age) with the NEPSY-II Inhibition subtest.

Sample. This longitudinal study involved children aged 5 to 8 years at the time of follow-up from 2019 to 2021 (N=101). Additionally, the sample included first-grade children who were trained in kindergarten and first grade before the pandemic (March 2019, N=84).

Results. The results of the analysis indicate that inhibition control successfully developed in children from the senior kindergarten group to the first grade of school during the pandemic. At the same time, the level of development of inhibition control in girls after the pandemic is higher than in girls before the pandemic, while no significant differences were found for boys.

Conclusion. The level of inhibitory control in preschoolers, whose education in the preparatory group of the kindergarten took place during the COVID-19 pandemic, despite the restrictions introduced and changes in the usual way of life, corresponds to the norms. It has been shown that the results of the development of inhibitory control in children who were caught up in the pandemic and those who were not caught up in the pandemic differ depending on gender.

Keywords: preschool age, primary school age, inhibitory control, executive functions, longitudinal study, COVID-19, pandemic.

Funding. The reported work was carried out with the financial support of the President of the Russian Federation for the state support of young Russian scientists MK-1953.2022.

For citation: Bukhalenkova, D.A., Nechaeva, D.M. (2023). Development of Inhibition Control in Children during the Transition from Kindergarten to School during the COVID-19 Pandemic: Longitudinal Study. *Lomonosov Psychology Journal*, 46 (4), 36–63. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-38>

Введение

В марте 2020 г. в связи с пандемией COVID-19 Всемирной организацией здравоохранения была объявлена чрезвычайная ситуация. В это время в России, как и в большинстве стран мира, были введены строгие карантинные меры, включавшие полную приостановку

работы образовательных учреждений. Школы и детские сады были закрыты, дети не могли свободно играть на площадках из-за необходимости соблюдения социальной дистанции. Ввиду закрытия общественных мест и вынужденного нахождения дома значительно сократились возможности для активного отдыха, физического развития, общения, обычный режим дня детей изменился, что повлияло на их когнитивное, эмоциональное и социальное развитие, как показывают исследования (Ghosh et al., 2020; Imran, Zeshan, Pervaiz, 2020; Shen et al., 2020; Веракса, Чичинаина, 2022; Ya-Yun, Hyungwook, Tae-Ho, 2023; Major, Ana, Osvaldo, 2023). Результаты исследований содержат выводы о долгосрочном негативном влиянии пандемии на развитие детей (Imran, Zeshan, Pervaiz, 2020; Shen et al., 2020). В это время учеными было проведено большое количество исследований, направленных на изучение различных аспектов, на которые повлияла пандемия COVID-19 (Карпова, Николаева, 2020; Кондратюк и др., 2021; Хорошилов, Громова, 2021; Valeeva, Kalimullin, 2021; Гнедых, Тихомирова, Яковлева, 2022; Первичко и др., 2022; Samokhvalova et al., 2022). При этом исследования, посвященные развитию регуляторных функций у детей во время пандемии, крайне малочисленны (Lavigne-Cerván, et al. 2021; Beaugrand, et al., 2023; Lynch, Lee, Loeb, 2023; Navarro-Soria et al. 2023). В то же время нельзя не учитывать, что развитие регуляторных функций крайне важно в дошкольном возрасте, поскольку они являются предикторами успешной адаптации ребенка к школе и академических достижений (Willoughby, Kupersmidt, Voegler-Lee, 2012; Ghosh et al., 2020; Веракса и др., 2022; Lynch, Lee, Loeb, 2023). В связи с этим целью данного исследования стало изучение развития одного из компонентов регуляторных функций, — сдерживающего контроля, у детей с 5 до 8 лет во время пандемии COVID-19. Изучается критически важный период, охватывающий переход детей к школьному обучению, как один из важных этапов в развитии ребенка (Цукерман, Поливанова, 1992).

Регуляторные функции: сдерживающий контроль

Одну из наиболее распространенных моделей регуляторных функций в психологии описал А. Мияке и коллеги, выделив три когнитивных способности, помогающих адаптироваться в новых ситуациях и целенаправленно решать задачи: сдерживающий контроль, рабочая память, когнитивная гибкость (Miyake et al., 2000). Проведенные ранее исследования на российской выборке подтверж-

дают успешность применения этой модели (Алмазова, Бухаленкова, Веракса, 2016; 2019; Веракса, Алмазова, Бухаленкова, 2020).

Сдерживающий контроль является одним из основных компонентов регуляторных функций. Данная когнитивная функция помогает ребенку контролировать свое внимание, поведение, мысли и/или эмоции, преодолевать сильное желание отреагировать на внешний или внутренний импульс и вместо этого делать то, что более уместно или необходимо (Diamond, 2013). Сдерживающий контроль может предсказывать дальнейшую успешность детей в обучении, например письму, чтению, естественным наукам, социальном и эмоциональном развитии, а также отсутствие проблемного поведения детей, что отражено в проведенных работах (Brophy, Taylor, Hughes, 2002; Carlson, Wang, 2007; Rhoades, Greenberg, Domitrovich, 2009; Morgan et al., 2018; Spiegel et al., 2021; Gandolfi et al., 2021; Veraksa et al., 2020 и др.). В связи с этим целью данного исследования стало исследование динамики именно сдерживающего контроля.

Согласно проведенным исследованиям, для развития сдерживающего контроля в дошкольном возрасте большое значение имеет физическая активность и выполнение детьми упражнений (Твардовская и др., 2020; Веракса и др., 2020; Veraksa A. et al., 2021). Высокое качество взаимодействия педагога с детьми в группе также способствует развитию сдерживающего контроля у дошкольников (Veraksa, Bukhalenkova, Almazova, 2020), и важную роль в развитии произвольности имеет игра со сверстниками (Выготский, 1966; Эльконин, 1978; Смирнова, Гударева, 2004; Veraksa et al., 2020, и др.).

Развитие сдерживающего контроля во время пандемии

Результаты исследований развития регуляторных функций во время пандемии являются неоднозначными. В части работ отмечается его снижение у детей: полученные в Испании результаты выявили более выраженное снижение показателей у мальчиков (Lavigne-Cerván et al., 2021). В более позднем лонгитюдном исследовании этого коллектива, проведенном на выборке 9–18 лет ($M = 10,73$) в Испании и включавшем три замера (в апреле, октябре 2020 г. и в октябре 2021 г.), показано, что во время пандемии наблюдалось снижение уровня развития регуляторных функций, однако к октябрю 2021 г. данный показатель вернулся к уровню первого замера. Более значимый прогресс между вторым и третьим замером демонстрировали мальчики (Navarro-Soria, et al. 2023). В работе А. Табулло и коллег, исследовавших влияние пандемии на развитие регуляторных функций

у детей 9–12 лет ($M = 10,5$) в Аргентине, были получены результаты, отражающие снижение уровня развития когнитивной гибкости и рабочей памяти, в то время как по сдерживающему контролю дети продемонстрировали более высокие результаты, чем до пандемии (Tabullo Canet Juric, Abusamra, 2022). Тестирование дошкольников в Чили не выявило существенных различий в уровне развития регуляторных функций с допандемическим уровнем (Abufhele et al., 2022).

Рассмотрим результаты исследований, отражающие изменения в жизни детей во время пандемии, которые могли оказать влияние на сдерживающий контроль.

Снижение физической активности

Данные исследований показывают, что связь между уровнем развития регуляторных функций и физической активностью носит двунаправленный характер: физическая активность содействует развитию регуляторных функций, и наоборот — дети с дефицитом саморегуляции имеют сложности с участием в занятиях спортом, танцами (Веракса и др., 2020). Связь физических упражнений и сдерживающего контроля подчеркивается во многих работах (Твардовская и др., 2020; Веракса и др., 2020; Veraksa A. et al., 2021).

При этом исследователи отмечают значимое снижение физической активности детей во время пандемии COVID-19 (Bates et al., 2020; Moore et al., 2020; Clarke, 2021; Medrano et al., 2021; Rakickienė et al., 2021; Stockwell et al., 2021 и др.). Е.М. Солодовник и Е.Д. Абрамова провели исследование изменений в физической активности во время пандемии на выборке из 25 семей с детьми, обучающимися в старшей группе детского сада. Большинство семей уделяли внимание организации физической активности в этот период, но это требовало больше контроля со стороны родителей, чем до пандемии (Солодовник, Абрамова, 2021). В другом исследовании при анкетировании 75 родителей дошкольников, посещающих детский сад, подчеркивается важность взаимодействия детей и родителей при организации физической активности во время пандемии. При этом родители детей из средних групп реже выполняли рекомендации по организации самостоятельной двигательной активности дошкольников во время пандемии от детского сада, так как продолжали работать во время пандемии и у них не было времени для организации занятий (Иерусалимова и др., 2020).

Таким образом, во время пандемии наблюдалось снижение физической активности детей, что могло повлиять на развитие сдержи-

вающего контроля в данный период. Родители могли компенсировать снижение физической активности в домашних условиях (например, выполнять зарядку каждый день, следовать рекомендациям детского сада), но это требовало усилий и наличия времени.

Использование цифровых устройств

Исследование А.Н. Веракса и коллег показало, что экранное время детей растет от 4,5 к 7,5 годам (Веракса и др., 2021). При этом в период пандемии использование гаджетов дошкольниками стало еще более интенсивным (Clarke et al., 2021; Rakickienė et al., 2021). В рамках исследования, посвященного изменениям в использовании гаджетов до и после пандемии, были проинтервьюированы 495 детей в возрасте 6–7 лет (Веракса, Чичина, 2022). После пандемии респонденты рассказывали о большом количестве вариантов использования гаджетов, ответы стали более разносторонними, чем до нее. Дети отмечали, что гаджеты могут использоваться и для образовательных целей, а также в качестве средства для выполнения различных задач, организации собственной деятельности, то есть в качестве психологического средства. Стоит отметить, что во время пандемии дети стали чаще пользоваться цифровыми устройствами вместе с родителями, сиблингами и друзьями. В обзоре исследований М. Мессе и коллег показано, что родители играют ключевую роль в организации того, как дети используют гаджеты (Mesce et al., 2022).

Таким образом, в период пандемии дети стали чаще и разнообразнее пользоваться гаджетами, однако влияние использования цифровых устройств на развитие ребенка в это время было опосредованно включенностью родителей в этот процесс, их контролем.

Роль семейных факторов

Семейная атмосфера играла ключевую роль в более благоприятном проживании периода пандемии (Mesce et al., 2022). При этом восприятие пандемии детьми во многом зависело от психоэмоционального состояния и стресса их родителей (Spinelli et al., 2020). Исследование дошкольников Литвы в возрасте 4–6 лет показало, что родители детей во время пандемии испытывали больший стресс, чем раньше. Важно отметить, что родительский стресс стал единственной переменной, которая предсказывала эмоциональные и поведенческие проблемы дошкольников во время карантина. Авторы также заявляют о том, что родители в этот период могли быть более восприимчивы к проблемам ребенка, которые наблюдались еще до пандемии. И при

этом использовали менее желательные практики их разрешения (например, предоставляли большое количество экранного времени при проблемном поведении) (Rakickienė et al., 2021). Исследование А. Табулло и коллег, проведенное в Аргентине на основе онлайн-опроса 210 матерей детей 9–12 лет, показало, что пандемия и стресс от карантина и введенных ограничений негативно сказались на способности детей к саморегуляции, но эта связь могла быть опосредована психологическим благополучием родителей и эмоциональным климатом семей. Стоит отметить, данное исследование проводилось на выборке семей, которые в основном имели высокий социально-экономический уровень, большинство родителей имели высшее образование (Tabullo, Canet Juric, Abusamra, 2022). В работе Дж. Перриго и коллег показано, что в начале пандемии родители и дети в семьях с низким уровнем обеспеченности испытывали плохое самочувствие и повышенный стресс (Perrigo, Samek, Hurlburt, 2022). Полученные выводы согласуются с результатами исследования С. Мочида и коллег, где сообщается, что дети, живущие в семьях с меньшим доходом и в которых мать имела более низкий уровень образования, испытывали более высокий уровень стресса, чем в семьях с высоким уровнем дохода и наличием высшего образования у матери (Mochida et al., 2021).

В исследовании, проведенном еще до пандемии, был получен вывод, что более высокий уровень достатка семьи был связан с более высокими показателями сдерживающего контроля ребенка, при этом опосредующую роль в этой связи играли используемые матерью стратегии воспитания (Xing, Liu, Wang, 2019). Существуют модели семейных инвестиций и семейного стресса, в которых предполагается, что в семьях с высоким уровнем обеспеченности родители будут больше вкладываться в развитие детей материально и нематериально, демонстрировать большую привязанность, вовлеченность в их повседневную деятельность, что повлияет на их развитие (Conger, Donnellan, 2007). М. Медрано и коллеги в своей работе показали, что наибольшее снижение физической активности во время пандемии было выявлено в семьях, где мать не имела высшего образования (Medrano et al., 2021). Таким образом, уровень обеспеченности семьи мог косвенно сказаться и на развитии сдерживающего контроля. Так, в исследовании М.В. Иерусалимовой и коллег часть родителей не могла обеспечить замену физической активности ребенка во время пандемии по причине отсутствия гаджетов, по которым должны были проходить занятия по физкультуре с педагогом (Иерусалимова и др., 2020).

Кроме этого, стоит отметить, что в условиях пандемии дети не могли ходить в детские сады, играть там со сверстниками и взаимодействовать с педагогом. Д. Шалиграм в своем исследовании показывает, что опыт совместного проживания во время карантина, отношения между сиблингами и повышение их сплоченности вследствие стрессовых событий могут быть смягчающими факторами во время пандемии (Shaligram, 2021).

Таким образом, переживание стресса родителями, социально-экономический статус семьи и благополучная семейная атмосфера могут играть роль факторов, косвенно повлиявших на развитие сдерживающего контроля в период COVID-19.

Описанные выше изменения в жизни детей во время пандемии не были отдельно исследованы в данной работе, однако они послужили причиной изучения именно сдерживающего контроля и были учтены при обсуждении результатов.

Дизайн исследования

Диагностика уровня развития сдерживающего контроля проводилась три раза: в старшей группе детского сада (март 2019 г.), в подготовительной группе детского сада (март 2020 г.) и в первом классе школы (март 2021 г.). На втором этапе исследования проводилось сравнение уровня развития сдерживающего контроля детей, обучение которых в детском саду и школе длилось во время пандемии, с детьми, которые прошли обучение до пандемии.

Родители детей подписали информированное согласие о диагностике их детей, которая проводилась в индивидуальном порядке в тихом помещении в образовательном учреждении, где обучался ребенок.

Методы

Для диагностики сдерживающего контроля был использован субтест диагностического комплекса NEPSY-II «Торможение» (русскоязычная версия методики) (Алмазова, Бухаленкова, Веракса, 2019), направленный на оценку развития скорости переработки информации и когнитивного торможения импульсивных реакций (Korkman, Kirk, Kemp, 2007). В методике предъявляются 40 геометрических фигур (квадратов и кругов). Предъявление состоит из двух заданий — название и торможение. В первом задании (на название) ребенка просят назвать все фигуры так, как ребенок их видит. Во втором задании (на торможение) правила меняются и ребенок

должен называть фигуры наоборот: когда ребенок видит «круг» он должен сказать «квадрат», а когда видит «квадрат» — «круг». Для каждого задания предусмотрена тренировка. Фиксируется время, затраченное на выполнение задания, количество неисправленных ошибок и количество самоисправлений.

Выборка

В исследовании принял участие 101 ребенок из города Москвы. На момент первого замера возраст детей составлял от 59 до 70 месяцев ($M = 63,6$; $SD = 3,57$). Из них 43,6 % мальчики. Эти дети на начало пандемии посещали подготовительную группу детского сада.

Также в исследовании использовались данные диагностики сдерживающего контроля 84 учеников первого класса города Москвы, которые прошли обучение в детском саду и в первом классе до пандемии (март 2019 г.). Из них 51,2 % — мальчики.

Результаты

На первом этапе исследования были проанализированы результаты выполнения методики на торможение в старшей группе, подготовительной группе и в первом классе основной выборки детей, которые на момент начала пандемии посещали подготовительные группы детского сада (табл. 1). Данные соответствуют полученным нормам в старшей и подготовительной группе детского сада (Веракса, Алмазова, Бухаленкова, 2020). Было установлено, что распределение оценок по всем рассматриваемым параметрам является нормальным (критерий Колмогорова — Смирнова).

Таблица 1

Средние и стандартные отклонения оценок сдерживающего контроля детей в старшей группе, подготовительной группе и в первом классе

	Старшая группа		Подготовительная группа		Первый класс школы	
	M	SD	M	SD	M	SD
Торможение, исправленные ошибки	1,95	1,843	1,76	1,944	0,86	1,248
Торможение, неисправленные ошибки	3,99	6,721	1,41	3,465	0,56	1,805
Торможение, время	66,36	17,083	53,38	12,194	42,94	8,899

Table 1

Mean and standard deviations of the inhibition scores of children in the senior group, preparatory group and in the first grade

	Senior group		Preparatory group		First grade of school	
	M	SD	M	SD	M	SD
Inhibition, corrected errors	1.95	1.843	1.76	1.944	0.86	1.248
Inhibition, uncorrected errors	3.99	6.721	1.41	3.465	0.56	1.805
Inhibition, time	66.36	17.083	53.38	12.194	42.94	8.899

Организовав данные специальным образом — одна строчка — одно наблюдение (то есть для каждого ребенка — три строчки), при помощи однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) было установлено, что и время ($F = 65,303$; $p < 0,001$), и исправленные ($F = 14,853$; $p < 0,001$), и неисправленные ($F = 21,084$; $p < 0,001$) ошибки значимо различаются у детей в разных срезах.

При помощи критерия Шеффе выявлено, что:

1) количество исправленных ошибок в первом классе значимо меньше, чем в старшей ($MF = -1,192$; $p < 0,001$) и подготовительной ($MF = -0,683$; $p = 0,007$) группах детского сада, а в старшей и подготовительной группах значимо не различается ($MF = 0,509$; $p = 0,071$);

2) количество неисправленных ошибок в первом классе значимо меньше, чем в старшей группе детского сада ($MF = -3,334$; $p < 0,001$), в подготовительной группе — значимо меньше, чем в старшей группе детского сада ($MF = -2,404$; $p < 0,001$), а в подготовительной группе детского сада и в первом классе школы ($MF = 0,831$; $p = 0,199$) значимо не различается;

3) время, затрачиваемое на выполнение методики на торможение, в первом классе значимо меньше, чем в старшей ($MF = -20,528$; $p < 0,001$) и подготовительной ($MF = -9,634$; $p < 0,007$) группах детского сада, а в подготовительной группе — значимо меньше, чем в старшей группе ($MF = -10,894$; $p < 0,001$) детского сада.

Аналогичные результаты получены отдельно для мальчиков и отдельно для девочек. Таким образом, полученные данные демонстрируют развитие сдерживающего контроля у детей от старшей группы детского сада к первому классу школы, о чем свидетельствует значимое снижение времени и количества ошибок при выполнении методики на торможение.

На втором этапе исследования было проведено сравнение уровня развития сдерживающего контроля у детей, к моменту обучения в первом классе не заставших пандемию (назовем их — «дети до пандемии»), и детей, заставших начало пандемии в подготовительной группе детского сада (назовем их «дети, попавшие в пандемию») (t-критерий для независимых выборок) (табл. 2).

Таблица 2

Средние и стандартные отклонения оценок сдерживающего контроля у детей первого класса школы «до пандемии» и «попавших в пандемию», различия между ними

	Дети до пандемии		Дети, попавшие в пандемию		Различия	
	М	SD	М	SD	t (183)	p
Торможение, исправленные ошибки	0,77	1,391	0,86	1,248	-0,264	0,792
Торможение, неисправленные ошибки	0,81	1,313	0,56	1,805	2,343	0,020
Торможение, время	47,14	9,289	42,94	8,899	3,223	0,002

Table 2

Mean and standard deviations of inhibitory control in children in the first grade of the school “before the pandemic” and “caught in the pandemic”, differences

	Children before the pandemic		Children affected by the pandemic		Differences	
	M	SD	M	SD	t (183)	p
Inhibition, corrected errors	0.77	1.391	0.86	1.248	-0.264	0.792
Inhibition, uncorrected errors	0.81	1.313	0.56	1.805	2.343	0.020
Inhibition, time	47.14	9.289	42.94	8.899	3.223	0.002

В результате проведенного сравнения было установлено, что количество неисправленных ошибок и время, затрачиваемое на выполнение задания, значительно меньше у детей «попавших в пандемию», чем у детей «до пандемии».

Для получения более полной картины, было проведено сравнение результатов выполнения пробы в первом классе до пандемии и попавших в пандемию отдельно для девочек и отдельно для мальчиков (табл. 3, 4) (t-критерий для независимых выборок).

Таблица 3

Средние и стандартные отклонения оценок сдерживающего контроля мальчиков первого класса школы «до пандемии» и «попавшие в пандемию», различия между ними

	Дети до пандемии		Дети, попавшие в пандемию		Различия	
	М	SD	М	SD	t(85)	p
Торможение, исправленные ошибки	0,72	1,501	0,98	1,239	-0,854	0,396
Торможение, неисправленные ошибки	0,91	1,130	0,62	1,343	1,071	0,288
Торможение, время	45,98	9,836	42,76	7,573	1,686	0,086

Table 3

Mean and standard deviations of the estimates of inhibitory control in boys in the first grade of the school “before the pandemic” and “caught in the pandemic”, differences

	Children before the pandemic		Children affected by the pandemic		Differences	
	M	SD	M	SD	t (85)	p
Inhibition, corrected errors	0.72	1.501	0.98	1.239	-0.854	0.396
Inhibition, uncorrected errors	0.91	1.130	0.62	1.343	1.071	0.288
Inhibition, time	45.98	9.836	42.76	7.573	1.686	0.086

Таблица 4

Средние и стандартные отклонения оценок сдерживающего контроля девочек первого класса школы «до пандемии» и «попавшие в пандемию», различия между ними

	Дети до пандемии		Дети, попавшие в пандемию		Различия	
	М	SD	М	SD	t(96)	p
Торможение, исправленные ошибки	0,83	1,283	0,70	0,944	0,576	0,572
Торможение, неисправленные ошибки	1,12	1,487	0,46	1,324	2,333	0,022
Торможение, время	48,37	8,631	42,82	8,915	3,076	0,003

Table 4

Mean and standard deviations of the estimates of inhibitory control in girls in the first grade of the school “before the pandemic” and “caught in the pandemic”, differences

	Children before the pandemic		Children affected by the pandemic		Differences	
	M	SD	M	SD	t(96)	p
Inhibition, corrected errors	0.83	1.283	0.70	0.944	0.576	0.572
Inhibition, uncorrected errors	1.12	1.487	0.46	1.324	2.333	0.022
Inhibition, time	48.37	8.631	42.82	8.915	3.076	0.003

Как видно из табл. 3, полученные на общей выборке различия в результатах выполнения методики на торможение первоклассников, попавших и не попавших в пандемию, у мальчиков не наблюдаются.

Девочки, обучавшиеся в подготовительной группе детского сада во время пандемии, в первом классе школы показывают значимо более высокие результаты развития сдерживающего контроля (затрачивают значимо меньше времени и допускают значимо меньше ошибок), чем девочки-первоклассницы до пандемии.

На рис. 1 приведены диаграммы размаха оценок неисправленных ошибок и времени, затрачиваемого на выполнение задания, мальчиками и девочками до пандемии и попавшими в пандемию.

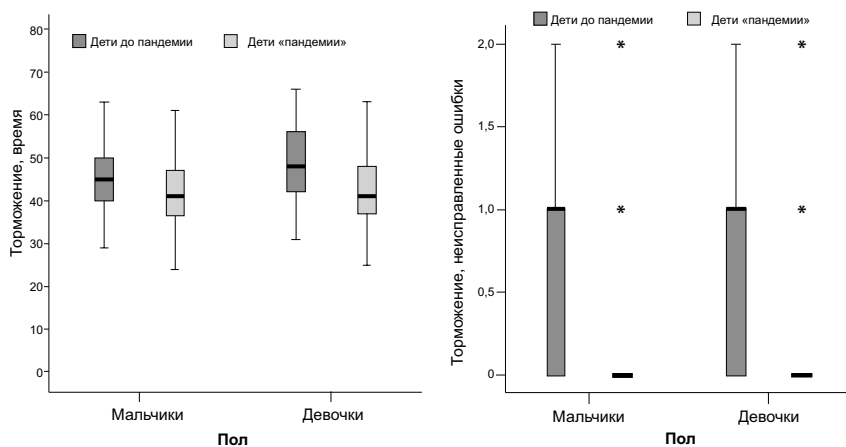


Рис. 1. Диаграммы размаха оценок неисправленных ошибок и времени, затрачиваемого на выполнения задания, мальчиками и девочками до пандемии и попавшими в пандемию

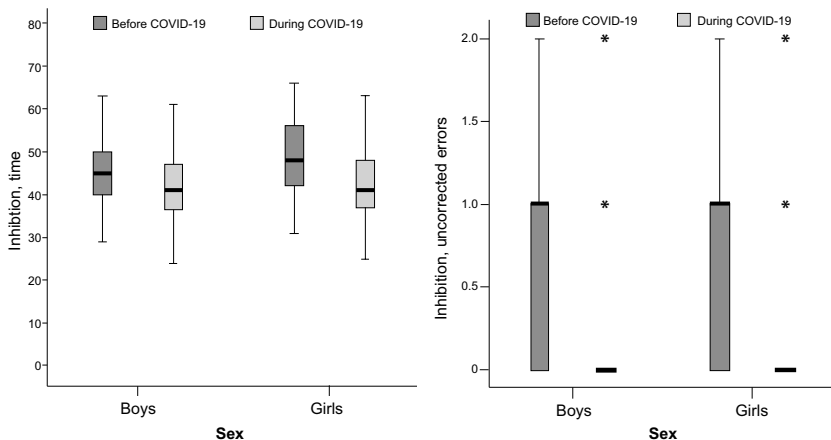


Fig. 1. Range charts of estimates of uncorrected errors and time spent on a task by boys and girls before the pandemic and in the pandemic

Обсуждение результатов

Целью исследования было изучение особенностей динамики сдерживающего контроля у детей в возрасте 5–8 лет (от старшего дошкольного до младшего школьного возраста) во время пандемии, и сравнение данных показателей с уровнем развития сдерживающего контроля первоклассников, которых пандемия не затронула (2019 г.).

В результате проведенного исследования было установлено, что сдерживающий контроль успешно развивался во время пандемии у детей от старшей группы детского сада к первому классу школы, о чем свидетельствует значимое снижение времени и количества ошибок при выполнении методики на торможение. Данный результат согласуется с полученными нами ранее данными о развитии сдерживающего контроля у старших дошкольников, полученные в период до пандемии (Веракса, Алмазова, Бухаленкова, 2020).

В результате проведенного сравнения показателей развития сдерживающего контроля у первоклассников, чье обучение в детском саду пришлось на период до пандемии, с теми, кто обучался в период пандемии, было установлено, что уровень развития сдерживающего контроля у девочек после пандемии выше, чем у девочек до пандемии, при том что для мальчиков различий выявлено не было.

Отметим, что вспомогательной части выборки (до пандемии) задания на уровень развития сдерживающего контроля также, как

и основной части (попавших в пандемию) предъявлялось три раза — в старшей группе детского сада, подготовительной группе детского сада и в первом классе школы, но первые две пробы не совпадали по времени года с выборкой основной части исследования. Поэтому полученные результаты нельзя объяснить тем, что дети одной из выборок «научились» выполнять задание из-за большего числа проб.

Результаты исследования частично согласуются с результатами, полученными ранее. В Испании исследователи показали, что во время пандемии у мальчиков наблюдалось снижение развития регуляторных функций (Lavigne-Cerván et al., 2021), при этом через полтора года мальчики демонстрировали рост уровня регуляторных функций и возврат к допандемийному уровню (Navarro-Soria et al., 2023). В проведенном исследовании особенностей развития сдерживающего контроля у мальчиков до пандемии и после не наблюдалось, у всех детей данный компонент развивался в течение всех трех лет. Исследование, проведенное на дошкольниках в Чили, не выявило существенных различий в уровне развития регуляторных функций с допандемическим уровнем, что также не согласуется с полученными результатами (Abufhele et al., 2022). Данные различия могут быть обусловлены возрастом (в Испании исследование проводилось на более старших детях), различием методик (например, в Испании использовался BRIEF-2), а также культурными особенностями. При этом в работе А. Табулло и коллег, проведенном на детях ($M = 10,5$) из Аргентины, были получены выводы, отражающие улучшение показателей сдерживающего контроля после пандемии, однако гендерных особенностей выявлено не было (Tabullo, Canet Juric, Abusamra, 2022).

Полученные нами данные могут объясняться некоторыми особенностями социальной ситуации развития, в которой оказались дошкольники в период изоляции, вызванной пандемией. Можно предположить, что необходимость работать из дома у большинства родителей повлекла за собой ряд мер по регуляции детского поведения. Во-первых, родители позволяли детям больше времени проводить с цифровыми устройствами, что способствовало тренировке их сдерживающего контроля. Использование гаджетов стало более разнообразным (Веракса, Чичина, 2022). Характер взаимодействия и присутствие взрослых, по-видимому, могли быть теми факторами, которые могли оказать влияние на то, как использование цифровых устройств сказались на сдерживающем контроле. Цифровое устройство может быть использовано как культурное средство, то есть способствовать вхождению ребенка в культуру, использоваться для

решения задач, организации деятельности, взаимодействия с другими, но также может быть использовано только для развлечения. Уровень регуляторных функций будет выше у тех детей, которые используют гаджеты как культурное средство, именно благодаря роли родителей, так как только из взаимодействия с ними ребенок может узнать новый способ его использования, развивающего взаимодействия (Veraksa N.E. et al., 2021; Веракса и др., 2022). Исследования половых различий в использовании гаджетов свидетельствуют о том, что организацию взаимодействия девочек с цифровыми гаджетами организовать проще, чем мальчиков, последние часто негативно реагируют на требования о завершении использования, а родители выражают большее беспокойство за последствия использования гаджетов мальчиками (Kucirkova, Littleton, Kyriassiadis, 2017; Sowmya, Manjivani, 2019). Таким образом, во время карантина родители могли организовать взаимодействие ребенка с гаджетом так, чтобы оно стало развивающим, однако более возможным такой формат взаимодействия был с девочками.

Во-вторых, детям, вероятно всего, приходилось подчиняться более жестким правилам поведения дома (например, не входить в комнату, где кто-то из родителей работает), что также могло позитивно влиять на развитие их навыков сдерживающего контроля.

К ограничениям исследования стоит отнести небольшой размер выборки, а также участие в исследовании детей из Москвы, что не позволяет нам распространить полученные результаты на всю Россию. Кроме этого, мы не опрашивали родителей о факторах, описанных в теоретической части работы.

Важно подчеркнуть, что полученные для сдерживающего контроля результаты не говорят о том, какой эффект пандемия оказала на развития других компонентов регуляторных функций (рабочей памяти и когнитивной гибкости), что мы планируем проанализировать в дальнейшем.

Выводы

В ходе проведенного лонгитюдного исследования динамики сдерживающего контроля у детей в возрасте 5–8 лет во время пандемии COVID-19 было получено несколько основных выводов:

1. Показатели сдерживающего контроля дошкольников, обучающихся в подготовительной группе во время пандемии, соответствуют полученным ранее нормам.

2. Сдерживающий контроль успешно развивался у детей от старшей группы детского сада к первому классу школы во время пандемии.

3. Результаты развития сдерживающего контроля у детей, попавших и не попавших в пандемию, различаются в зависимости от пола. Девочки, обучавшиеся время пандемии, в первом классе школы показывают значимо более высокие результаты развития сдерживающего контроля, чем девочки-первоклассницы до пандемии. Для мальчиков различий выявлено не было.

Перспективами данной работы является детальное изучение факторов (например, особенности использования гаджетов, детско-родительских отношений), которые повлияли на различия в развитии сдерживающего контроля до и после пандемии и анализ последствий COVID-19 для рабочей памяти и когнитивной гибкости.

Выявленные в ходе исследования закономерности могут быть использованы в практике дошкольного и школьного образования при повторе ситуации карантина, а также для анализа влияния социальной ситуации на развитие ребенка.

Литература

Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н. Диагностика уровня развития регуляторных функций в дошкольном возрасте // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Т. 16, № 2. С. 94–109.

Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н. Произвольность в дошкольном возрасте: сравнительный анализ различных подходов и диагностического инструментария // Национальный психологический журнал. 2016. Т. 4, № 24. С. 14–22.

Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А. Диагностика регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте: батарея методик // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 6. С. 108–118.

Веракса А.Н., Белолуцкая А.К., Гаврилова М.Н., Леонов С.В. Связь регуляторных функций и показателей функциональной физической подготовки у детей дошкольного возраста: обзор исследований // Вопросы психологии. 2020. № 2. С. 1–16.

Веракса А.Н., Корниенко Д.С., Чичинина Е.А., Бухаленкова Д.А., Чурсина А.В. Связь времени использования дошкольниками цифровых устройств с полом, возрастом и социально-экономическими характеристиками семьи // Наука телевидения. 2021. № 17 (3). С. 179–209. <https://doi.org/10.30628/1994-9529-17.3-179-209>

Веракса А.Н., Чичинина Е.А. Сравнение особенностей использования цифровых устройств детьми старшего дошкольного возраста до начала и в ходе

пандемии COVID-19 // Современное дошкольное образование. 2022. № 2 (110). С. 30–39. <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2022-2110-30-39>

Веракса Н.Е., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н., Чичина Е.А. Взаимосвязь использования цифровых устройств и развития регуляторных функций у дошкольников // Психологический журнал. 2022. Т. 43, № 1. С. 51–59.

Выготский Л.С. Роль игры в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.

Гнедых Д.С., Тихомирова М.А., Яковлева М.В. Психологические детерминанты адаптированности в вузе студентов-первокурсников медицинского факультета в период пандемии COVID-19 // Российский психологический журнал. 2022. № 19 (3). С. 95–107. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.3.6>

Иерусалимова М.В., Калинина Т.В., Казакова О.А., Иванова Л.А. Организация самостоятельной двигательной активности дошкольников во время пандемии // Ученые записки университета Лесгафта. 2020. № 11 (189), 197–201.

Карпова Э.Б., Николаева Е.А. Негативные психоэмоциональные последствия пандемии COVID-19 в группе риска // Национальный психологический журнал. 2020. № 3 (39). С. 66–74.

Кондратюк Н.Г., Цыганов И.Ю., Колесникова И.М., Моросанова В.И. Регуляторные ресурсы жизненных планов человека в условиях неопределенности (на примере ситуации распространения пандемии COVID-19 в России) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18, № 1. С. 7–24. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-7-24>

Первичко Е.И., Митина О.В., Степанова О.Б., Конюховская Ю.Е., Шишкова И.М., Дорохов Е.А. Представления о пандемии COVID-19 и психологический дистресс у граждан России весной 2020 года // Consortium Psychiatricum. 2022. Т. 3, № 2. С. 70–86. <https://doi.org/10.17816/CP136>

Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 91–103.

Солодовник Е.М., Абрамова Е.Д. Двигательная активность детей дошкольного возраста в период пандемии COVID-19 // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. № 1. С. 171–174.

Твардовская А.А., Габдулхаков В.Ф., Новик Н.Н., Гарифуллина А.М. Влияние физической активности дошкольников на развитие регуляторных функций: теоретический обзор исследований // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 214–238. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.10>

Хорошилов Д.А., Громова О.А. Восприятие пандемии и вакцинации в период «второй волны» коронавируса (по результатам глубинных интервью) // Национальный психологический журнал. 2021. № 2 (42). С. 3–10. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0201>

Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. Томск: Педагогика, 1992.

Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.

Abufhele, A., Bravo, D., López, B.F., Soto-Ramirez, P. (2022). Developmental Losses in Young Children from Pre-primary Program Closures during the COVID-19 Pandemic. *IZA Discussion Papers*, 15179, 2-26. <http://dx.doi.org/10.18235/0003920>

Bates, L.C., Zieff, G., Stanford, K., Moore, J.B., Kerr, Z.Y., Hanson, E.D., Gibbs, B.B., Kline, C.E., Stoner, L. (2020). Covid-19 impact on behaviors across the 24-hour day in children and adolescents: Physical activity, sedentary behavior, and sleep. *Children (Basel)*, 7(9), 138. <https://doi.org/10.3390/children7090138>

Beaugrand, M., Muehlematter, C., Markovic, A., Camos, V., Kurth, S. (2023). Sleep as a protective factor of children's executive functions: A study during COVID-19 confinement. *PLoS ONE*, 18 (1), e0279034. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279034>

Brophy, M., Taylor, Er., Hughes, Cl. (2002). To go or not to go: Inhibitory control in 'hard to manage' children. *Infant and Child Development*, 11, 125-140. <https://doi.org/10.1002/icd.301-x>

Carlson, S.M., Wang T.S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22 (4), 489-510. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.002>

Clarke, J., Kipping, R., Chambers, S., Willis, K., Taylor, H., Brophy, R., Hannam, K., Simpson, S.A., Langford, R. (2021). Impact of COVID-19 restrictions on preschool children's eating, activity and sleep behaviours: a qualitative study. *BMJ Open*, 11 (10), e051497. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-051497>

Conger, R.D., Donnellan, M.B. (2007). An Interactionist Perspective on the Socioeconomic Context of Human Development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175-199. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085551>

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-68. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Gandolfi, E., Traverso, L., Zanobini, M., Usai, M.C., Viterbori, P. (2021). The longitudinal relationship between early inhibitory control skills and emergent literacy in preschool children. *Reading and Writing*, 34, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10131-y>

Ghosh, R., Dubey, M.J., Chatterjee, S., Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: special focus on the psychosocial aspect. *Minerva Pediatrica*, 72 (3), 226-235. <https://doi.org/10.23736/s0026-4946.20.05887-9>

Imran, N., Zeshan, M., Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36 (4), 67-72. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759>

Korkman, M., Kirk, U., Kemp, S.L. (2007). NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Kucirkova, N., Littleton, K., Kyparissiadis, A. (2017). The influence of children's gender and age on children's use of digital media at home. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 545-559. <https://doi.org/10.1111/bjet.12543>

Lavigne-Cerván, R., Costa-López, B., Juárez-Ruiz, de M.R., Real-Fernández, M., Sánchez-Muñoz, de L.M., Navarro-Soria, I. (2021). Consequences of COVID-19 Confinement on Anxiety, Sleep and Executive Functions of Children and Adolescents in Spain. *Frontiers in Psychology*, 2, 565516. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.565516>

Lynch, K., Lee, M., Loeb, S. (2023). An investigation of Head Start preschool children's executive function, early literacy, and numeracy learning in the midst of the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 255–265. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.04.002>

Major, S. de O., Ana, C.P., Osvaldo, S. (2023). Attending (or not) after-school programs during the COVID-19 pandemic: What happens to children's social skills and behavior problems? *Children and Youth Services Review*, 149, 106929. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.106929>

Medrano, M., Cadenas-Sanchez, C., Oses, M., Arenaza, L., Amasene, M., Labayen, I. (2021). Changes in lifestyle behaviours during the COVID-19 confinement in Spanish children: A longitudinal analysis from the MUGI project. *Pediatric Obesity*, 16 (4), e12731. <https://doi.org/10.1111/ijpo.12731>

Mesce, M., Ragona, A., Cimino, S., Cerniglia, L. (2022). The impact of media on children during the COVID-19 pandemic: A narrative review. *Heliyon*, 8 (12), e12489. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12489>

Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>

Mochida, S., Sanadaa, M., Shaoa, Q., Leea, J., Takaokaa J., Ando, S., Sakakihara, Y. (2021). Factors modifying children's stress during the COVID-19 pandemic in Japan. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29 (1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872669>

Moore, S.A., Faulkner, G., Rhodes, R.E., Brussoni, M., Chulak-Bozzer, T., Ferguson, L.J., Mitra, R., O'Reilly, N., Spence, J.C., Vanderloo, L.M. (2020). Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: A national survey. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17 (1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00987-8>

Morgan, P., Hillemeier, M., Pun, W.H., Maczuga, S. (2018). Kindergarten Children's Executive Functions Predict Their Second-Grade Academic Achievement and Behavior. *Child Development*, 90 (5), 1802–1816. <https://doi.org/10.1111/cdev.13095>

Navarro-Soria, I., Costa-López, B., Collado-Valero, J.A., Juárez-Ruiz, R., Lavigne-Cervan, R. (2023). Anxiety, sleep habits and executive function during the COVID-19 pandemic through parents' perception: a longitudinal study. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 36 (8), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s41155-023-00251-5>

Perrigo, J.L., Samek, A., Hurlburt, M. (2022). Minority and low-SES families' experiences during the early phases of the COVID-19 pandemic crisis: A qualitative study. *Children and Youth Services Review*, 140, 106594. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106594>

Rakickienė, L., Jusienė, R., Baukienė, E., Breidokienė, R. (2021). Pre-schoolers' behavioural and emotional problems during the first quarantine due to COVID-19 pandemic: The role of parental distress and screen time. *Psichologija*, 64, 61–68. <https://doi.org/10.15388/Psichol.2021.41>

- Rhoades, B.L., Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (3), 310–320. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.012>
- Samokhvalova, A.G., Saporovskaia, M.V., Khazova, S.A., Tikhomirova, E.V., Shipova, N.S. (2022). Coping with the forced separation of close relationships during the COVID-19 pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15 (3), 75–90. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0305>
- Shaligram, D. (2021). The impact of COVID-19 on sibling relationships. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60 (10). <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2021.07.018>
- Shen, K., Yang, Y., Wang, T., Zhao, D., Jiang, Y., Jin, R., Zheng, Y., Xu, B., Xie, Z., Lin, L., Shang, Y., Lu, X., Shu, S., Bai, Y., Deng, J., Lu, M., Ye, L., Wang, X., Wang, Y., Gao, L. (2020). Diagnosis, treatment, and prevention of 2019 novel coronavirus infection in children: experts' consensus statement. *World Journal of Pediatrics*. 16 (3), 223–231. <https://doi.org/10.1007/s12519-020-00343-7>
- Sowmya, A.S.L., Manjivani, E. (2019). Usage of electronic gadgets among preschool children. *International Journal of Home Science*, 5 (2), 1–5.
- Spiegel, J.A., Goodrich, J.M., Morris, B.M., Osborne, C.M., Lonigan, C.J. (2021). Relations between executive functions and academic outcomes in elementary school children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 147 (4), 329–351. <https://doi.org/10.1037/bul0000322>
- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., Fasolo, M. (2020). Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 3 (11), 1713. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>
- Stockwell, S., Trott, M., Tully, M., Shin, J., Barnett, Y., Butler, L., McDermott, D., Schuch, F., Smith L. (2021). Changes in physical activity and sedentary behaviours from before to during the COVID-19 pandemic lockdown: A systematic review. *BMJ Open Sport and Exercise Medicine*, 7 (1), e000960. <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2020-000960>
- Tabullo, A., Canet Juric, L., Abusamra, V. (2022). Executive function difficulties among school-aged children during the COVID-19 pandemic: associations with home literacy environment, reading and screen media times. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1784639/v1>
- Valeeva, R., Kalimullin, A. (2021). Adapting or changing: The covid-19 pandemic and teacher education in Russia. *Education Sciences*, 11 (8), 408.
- Veraksa, A., Bukhalenkova, D., Almazova, O. (2020). Executive Functions and Quality of Classroom Interactions in Kindergarten Among 5–6-Year-Old Children. *Frontiers in Psychology*, 11, 603776. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.603776>
- Veraksa, A., Gavrilova, M.N., Bukhalenkova, D.A., Yakupova, V.A. (2020). The Relationship between Play Repertoire and Inhibitory Control in Preschool Children. *European Journal of Contemporary Education*, 9 (2), 443–450. URL: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:229253484>

Veraksa, A., Tvardovskaya, A., Gavrilova, M., Yakupova, V., Musalek, M. (2021). Associations Between Executive Functions and Physical Fitness in Preschool Children. *Frontiers in Psychology*, 12, 603776. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.674746>

Veraksa, N.E., Veraksa, A.N., Bukhalenkova, D.A., Säljö, R. (2021). Exploring the development of executive functions in children in a digital world. *European Journal of Psychology of Education*, 37 (7), 68–80. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00584>

Willoughby, M.T., Kupersmidt, J.B., Voegler-Lee, M.E. (2012). Is preschool executive function causally related to academic achievement? *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 18 (1), 79–91.

Xing, X., Liu, X., Wang, M. (2019). Parental warmth and harsh discipline as mediators of the relations between family SES and Chinese preschooler's inhibitory control. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 237–245. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.018>

Ya-Yun, C., Hyungwook, Y., Tae-Ho, L. (2023). Negative impact of daily screen use on inhibitory control network in preadolescence: A two-year follow-up study. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 60, 101218. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2023.101218>

References

Abufhele, A., Bravo, D., López, B.F., Soto-Ramirez P. (2022). Developmental Losses in Young Children from Pre-primary Program Closures during the COVID-19 Pandemic. *IZA Discussion Papers*, 15179, 2–26. <http://dx.doi.org/10.18235/0003920>

Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., Veraksa, A.N. (2016). The voluntariness in the preschool age: a comparative analysis of various approaches and diagnostic tools. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 4, 24. 14–22. (In Russ.).

Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., Veraksa, A.N. (2019). Assessment of the Level of Development of Executive Functions in the Senior Preschool Age. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki (Psychology. Journal of the Higher School of Economics)*, 16, 2, 94–109. (In Russ.).

Bates, L.C., Zieff, G., Stanford, K., Moore, J.B., Kerr, Z.Y., Hanson, E.D., Gibbs, B.B., Kline, C.E., Stoner, L. (2020). Covid-19 impact on behaviors across the 24-hour day in children and adolescents: Physical activity, sedentary behavior, and sleep. *Children (Basel)*, 7 (9), 138. <https://doi.org/10.3390/children7090138>

Beaugrand, M., Muehlematter, C., Markovic, A., Camos, V., Kurth, S. (2023). Sleep as a protective factor of children's executive functions: A study during COVID-19 confinement. *PLoS ONE*, 18 (1), e0279034. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279034>

Brophy, M., Taylor, Er., Hughes, Cl. (2002). To go or not to go: Inhibitory control in 'hard to manage' children. *Infant and Child Development*, 11, 125–140. <https://doi.org/10.1002/icd.301-x>

Carlson, S.M., Wang, T.S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22 (4), 489–510. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.002>

Clarke, J., Kipping, R., Chambers, S., Willis, K., Taylor, H., Brophy, R., Hanam, K., Simpson, S.A., Langford, R. (2021). Impact of COVID-19 restrictions on

preschool children's eating, activity and sleep behaviours: a qualitative study. *BMJ Open*, 11 (10), e051497. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-051497>

Conger, R.D., Donnellan, M.B. (2007). An Interactionist Perspective on the Socioeconomic Context of Human Development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175–199. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085551>

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–68. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Elkonin, D.B. (1978). Psychology of a Game. M.: Pedagogika (In Russ.).

Gandolfi, E., Traverso, L., Zanobini, M., Usai, M.C., Viterbori, P. (2021). The longitudinal relationship between early inhibitory control skills and emergent literacy in preschool children. *Reading and Writing*, 34, 1–25. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10131-y>

Ghosh, R., Dubey, M.J., Chatterjee, S., Dubey, S. (2020). Impact of COVID -19 on children: special focus on the psychosocial aspect. *Minerva Pediatrica*, 72 (3), 226–235. <https://doi.org/10.23736/s0026-4946.20.05887-9>

Gnedych, D.S., Tikhomirova, M.A., Iakovleva, M.V. (2022). Psychological determinants of adaptability at the university in first-year students of the Faculty of Medicine during the COVID-19 pandemic. *Russian Psychological Journal*, 19 (3), 95–107. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.3.6> (In Russ.).

Ierusalimova, M.V., Kalinina, T.V., Kazakova, O.A., Ivanova, L.A. (2020). Organization of independent motor activity of preschool children during the pandemic. *Uchenye zapiski universiteta Lesgafu (Scientific Notes from Lesgafu University)*, № 11(189), 197–201. (In Russ.).

Imran, N., Zeshan, M., Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36 (4), 67–72. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759>

Karpova, E.B., Nikolaeva, E.A. (2020). Negative psycho-emotional consequences of the COVID-19 pandemic in risk groups. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 3 (39), 66–74. (In Russ.).

Khoroshilov, D.A., Gromova, O.A. (2021). Perception of pandemic and vaccination in the period of COVID-19 “second wave” (on the basis of in-depth interviews). *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 2 (42), 3–10. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0201> (In Russ.).

Kondratyuk, N.G., Tsyganov, I.Y., Kolesnikova, I.M., Morosanova, V.I. (2021). Regulatory Resources and Person's Life Plans under Uncertainty Conditions during COVID-19 Lockdown in Russia. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika (RUDN Journal of Psychology and Pedagogics)*, 18 (1), 7–24. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-7-24> (In Russ.).

Korkman, M., Kirk, U., Kemp, S.L. (2007). NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Kucirkova, N., Littleton, K., Kyparissiadis, A. (2017). The influence of children's gender and age on children's use of digital media at home. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.12543>

Lavigne-Cerván, R., Costa-López, B., Juárez-Ruiz, de M.R., Real-Fernández, M., Sánchez-Muñoz, de L.M., Navarro-Soria, I. (2021). Consequences of COVID-19 Confinement on Anxiety, Sleep and Executive Functions of Children and Adolescents in Spain. *Frontiers in Psychology*, 12, 565516. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.565516>

Lynch, K., Lee, M., Loeb, S. (2023). An investigation of Head Start preschool children's executive function, early literacy, and numeracy learning in the midst of the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 255–265. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.04.002>

Major, S. de O., Ana, C.P., Osvaldo, S. (2023). Attending (or not) after-school programs during the COVID-19 pandemic: What happens to children's social skills and behavior problems? *Children and Youth Services Review*, 149, 106929. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2023.106929>

Medrano, M., Cadenas-Sanchez, C., Oses, M., Arenaza, L., Amasene, M., Labayen, I. (2021). Changes in lifestyle behaviours during the COVID-19 confinement in Spanish children: A longitudinal analysis from the MUGI project. *Pediatric Obesity*, 16 (4), e12731. <https://doi.org/10.1111/ijpo.12731>

Mesce, M., Ragona, A., Cimino, S., Cerniglia, L. (2022). The impact of media on children during the COVID-19 pandemic: A narrative review. *Heliyon*, 8 (12), e12489. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12489>

Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>

Mochida, S., Sanadaa, M., Shaoa, Q., Leea, J., Takaokaa J., Ando, S., Sakakihara, Y. (2021). Factors modifying children's stress during the COVID-19 pandemic in Japan. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29 (1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872669>

Moore, S.A., Faulkner, G., Rhodes, R.E., Brussoni, M., Chulak-Bozzer, T., Ferguson, L.J., Mitra, R., O'Reilly, N., Spence, J.C., Vanderloo, L.M. (2020). Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: A national survey. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17 (1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00987-8>

Morgan, P., Hillemeier, M., Pun, W. H., Maczuga, S. (2018). Kindergarten Children's Executive Functions Predict Their Second-Grade Academic Achievement and Behavior. *Child Development*, 90 (5), 1802–1816. <https://doi.org/10.1111/cdev.13095>

Navarro-Soria, I., Costa-López, B., Collado-Valero, J.A., Juárez-Ruiz, R., Lavigne-Cervan, R. (2023). Anxiety, sleep habits and executive function during the COVID-19 pandemic through parents' perception: a longitudinal study. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 36 (8), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s41155-023-00251-5>

Perrigo, J.L., Samek, A., Hurlburt, M. (2022). Minority and low-SES families' experiences during the early phases of the COVID-19 pandemic crisis: A qualitative study. *Children and Youth Services Review*, 140, 06594. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106594>

Pervichko, E.I., Mitina, O.V., Stepanova, O.B., Konyukhovskaya, Yu.E., Shishkova, I.M., Dorokhov, E.A. (2022). Perceptions of the COVID-19 Pandemic and Psychological Distress amongst Russian Citizens during Spring 2020. *Consortium Psychiatricum*, 3 (2), 70–86. <https://doi.org/10.17816/CP136>

Rakickienė, L., Jusienė, R., Baukienė, E., Braidokienė, R. (2021). Pre-schoolers' behavioural and emotional problems during the first quarantine due to COVID-19 pandemic: The role of parental distress and screen time. *Psichologija*, 64, 61–68. <https://doi.org/10.15388/Psichol.2021.41>

Rhoades, B.L., Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (3), 310–320. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.012>

Samokhvalova, A.G., Saporovskaia, M.V., Khazova, S.A., Tikhomirova, E.V., Shipova, N.S. (2022). Coping with the forced separation of close relationships during the COVID-19 pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15 (3), 75–90. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0305>

Shaligram, D. (2021). The impact of COVID-19 on sibling relationships. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60 (10). <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2021.07.018>

Shen, K., Yang, Y., Wang, T., Zhao, D., Jiang, Y., Jin, R., Zheng, Y., Xu, B., Xie, Z., Lin, L., Shang, Y., Lu, X., Shu, S., Bai, Y., Deng, J., Lu, M., Ye, L., Wang, X., Wang, Y., Gao, L. (2020). Diagnosis, treatment, and prevention of 2019 novel coronavirus infection in children: experts' consensus statement. *World Journal of Pediatric*, 16 (3), 223–231. <https://doi.org/10.1007/s12519-020-00343-7>

Smirnova, E.O., Gudareva, O.V. (2004). The game and the arbitrariness of modern preschoolers. *Issues in Psychology*, 1, 91–103. (In Russ.).

Solodovnik, E.M., Abramova, E.D. (2021). Motor activity of preschool children during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 1, 171–174. (In Russ.).

Sowmya, A.S.L., Manjuvani, E. (2019). Usage of electronic gadgets among preschool children. *International Journal of Home Science*, 5 (2), 1–5.

Spiegel, J.A., Goodrich, J.M., Morris, B.M., Osborne, C.M., Lonigan, C.J. (2021). Relations between executive functions and academic outcomes in elementary school children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 147 (4), 329–351. <https://doi.org/10.1037/bul0000322>

Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., Fasolo, M. (2020). Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 3 (11), 1713. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>

Stockwell, S., Trott, M., Tully, M., Shin, J., Barnett, Y., Butler, L., McDermott, D., Schuch, F., Smith L. (2021). Changes in physical activity and sedentary behaviours from before to during the COVID-19 pandemic lockdown: A systematic review. *BMJ Open Sport and Exercise Medicine*, 7 (1), e000960. <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2020-000960>

Tabullo, A., Canet Juric, L., Abusamra, V. (2022). Executive function difficulties among school-aged children during the COVID-19 pandemic: associations with

home literacy environment, reading and screen media times. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1784639/v1>

Tsukerman, G.A., Polivanova, K.N. (1992). Introduction to school life. Tomsk: Peleng, 1992. (In Russ.).

Tvardovskaya, A.A., Gabdulkhakov, V.F., Novik, N.N., Garifullina, A.M. (2020). Impact of physical activity of preschool children on the development of executive functions: theoretical review of studies. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiyaya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 3, 214–238. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.10> (In Russ.).

Valeeva, R., Kalimullin, A. (2021). Adapting or changing: The covid-19 pandemic and teacher education in Russia. *Education Sciences*, 11 (8), 408.

Veraksa, A, Bukhalenkova, D., Almazova, O. (2020). Executive Functions and Quality of Classroom Interactions in Kindergarten Among 5–6-Year-Old Children. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.603776>

Veraksa, A.N., Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A. (2020). Executive functions assessment in senior preschool age: a battery of methods. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 41, 6, 108–118. (In Russ.).

Veraksa, A., Gavrilova, M.N., Bukhalenkova, D.A., Yakupova, V.A. (2020). The Relationship between Play Repertoire and Inhibitory Control in Preschool Children. *European Journal of Contemporary Education*, 9 (2), 443–450.

Veraksa, A., Tvardovskaya, A., Gavrilova, M., Yakupova, V., Musalek, M. (2021). Associations Between Executive Functions and Physical Fitness in Preschool Children. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.674746>

Veraksa, A.N., Belolutskaia, A.K., Gavrilova, M.N., Leonov, S.V. (2020). Connection of executive functions and physical fitness in preschool children: review of studies. *Voprosy psikhologii (Issues in Psychology)*, 2, 1–16. (In Russ.).

Veraksa, A.N., Chichinina, E.A. (2022). Comparison of digital device usage by preschool children before and during the COVID-19 pandemic. *Sovremennoe doskol'noe obrazovanie (Modern Preschool Education)*, 2 (110), 30–39. <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2022-2110-30-39> (In Russ.).

Veraksa, A.N., Kornienko, D.S., Chichinina, E.A., Bukhalenkova, D.A., Chursina, A.V. (2021). Correlations between Preschoolers' Screen Time with Gender, Age and Socio-Economic Background of the Families. *Nauka televideniya (The Art and Science of Television)*, 17 (3), 179–209. <https://doi.org/10.30628/1994-9529-17.3-179-209> (In Russ.).

Veraksa, N.E., Veraksa, A.N., Bukhalenkova, D.A., Säljö, R. (2021). Exploring the development of executive functions in children in a digital world. *European Journal of Psychology of Education*, 37 (7), 68–80. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00584>

Veraksa, N.E., Bukhalenkova, D.A., Veraksa, A.N., Chichinina, E.A. (2022). Relationship between the use of digital devices and executive functions development in preschool children. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 43 (1), 51–59. (In Russ.).

Vygotsky, L.S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Voprosy psikhologii (Issues in Psychology)*, 6, 62–76. (In Russ.).

Willoughby, M.T., Kupersmidt, J.B., Voegler-Lee, M.E. (2012). Is preschool executive function causally related to academic achievement? *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 18 (1), 79–91.

King, X., Liu, X., Wang, M. (2019). Parental warmth and harsh discipline as mediators of the relations between family SES and Chinese preschooler's inhibitory control. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 237–245. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.018>

Ya-Yun, C., Hyungwook, Y., Tae-Ho, L. (2023). Negative impact of daily screen use on inhibitory control network in preadolescence: A two-year follow-up study. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 60, 101218. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2023.101218>

Поступила: 25.05.2023

Получена после доработки: 08.07.2023

Принята в печать: 16.10.2023

Received: 25.05.2023

Revised: 08.07.2023

Accepted: 16.10.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Дарья Алексеевна Бухаленкова — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, d.bukhalenkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>

Дарина Михайловна Нечаева — аспирант кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, dnechaeva@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5850-4242>

ABOUT THE AUTHORS

Daria A. Bukhalenkova — Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor at the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, d.bukhalenkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>

Darina M. Nechaeva — Postgraduate at the Department of Educational Psychology and Pedagogy, the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, dnechaeva@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5850-4242>

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-39>

УДК 159.9.07

Развитие регуляторных функций у дошкольников 4–7 лет: роль продолжительности посещения детского сада

А.Н. Веракса, М.Н. Гаврилова, А.И. Каримова, О.В. Солопова,
А.А. Якушина ✉

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Российская Федерация

✉ anastasia.ya.au@yandex.ru

Резюме

Актуальность. Регуляторные функции являются одним из показателей, способствующих гармоничному развитию ребенка и его успешности в будущем, что обуславливает актуальность изучения факторов, которые могут оказывать влияние на их формирование.

Цель. Исследовать связь между продолжительностью посещения детского сада и развитием рабочей памяти, когнитивной гибкости и торможения как компонентов регуляторных функций у дошкольников.

Методы. Для диагностики уровня развития регуляторных функций были использованы субтесты батареи NEPSY-II. Также был осуществлен сбор данных о сроке посещения детьми детского сада согласно журналу учета пребывания детей в ДОУ.

Выборка. 947 детей в возрасте от 53 до 86 месяцев ($M_{age} = 70,3$; $SD_{age} = 4,3$), 515 мальчиков и 495 девочек из Москвы, Казани и Сочи.

Результаты. Обнаружены достоверные различия в развитии регуляторных функций у детей с различным сроком посещения детского сада. Уровень развития слуховой рабочей памяти значимо выше у детей, которые посещают детские сады более 2-х лет по сравнению с детьми с меньшим сроком посещения. Физический сдерживающий контроль значимо ниже у детей, которые посещают детский сад менее 1-го года по сравнению с теми, кто ходит в детский сад более продолжительное время. Были выявлены значимые различия в уровне развития зрительной рабочей памяти в зависимости от региона посещения детского сада и срока его посещения.

Выводы. Проведенное исследование продемонстрировало значимые различия в уровне сформированности зрительно-пространственной рабочей



памяти, слухоречевой рабочей памяти и физического сдерживающего контроля у детей в зависимости от срока посещения дошкольного учреждения. Наиболее высокие показатели были выявлены у дошкольников, посещающих детский сад более двух лет. Таким образом, результаты исследования подчеркивают важность образовательной среды детского сада для успешного когнитивного развития дошкольников.

Ключевые слова: регуляторные функции, рабочая память, торможение, когнитивная гибкость, детский сад, образовательная среда, дошкольники.

Финансирование. Работа выполнена при поддержке Программы развития МГУ, проект № 23–Ш02–11.

Для цитирования: Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Каримова А.И., Солопова О.В., Якушина А.А. Развитие регуляторных функций у дошкольников 4–7 лет: роль продолжительности посещения детского сада // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46, № 4. С. 64–87. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-39>

EMPIRICAL STUDIES

Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-39>

Regularly Functions in Preschoolers Aged 4–7: the Impact of Kindergarten Attendance Span

**Aleksander N. Veraksa, Margarita N. Gavrilova,
Aleksandra I. Karimova, Oksana V. Solopova,
Anastasia A. Yakushina** ✉

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ anastasia.ya.au@yandex.ru

Abstract

Background. Executive functions are one of the factors that contribute to the balanced development of children and their success in the future. In this regard, the study of factors that may influence the development of executive functions is an urgent task. The study examines the role of the kindergarten attendance duration in the development of working memory, cognitive flexibility and inhibition as components of executive functions in preschool children.

Methods. The NEPSY–II battery subtests were used to test the level of development of regulatory functions. Data on the period of children’s kindergarten attendance were collected according to preschool attendance journal.

Sample. The study involved 947 children aged 53 to 86 months ($M_{\text{age}} = 70.3$; $SD_{\text{age}} = 4.3$), 515 boys and 495 girls from Moscow, Kazan, and Sochi.

Results. As a result of comparison of averages using Welch’s criterion, significant differences were found in the development of regulatory functions in children with different periods of kindergarten attendance. The level of visual and verbal working memory development was significantly higher in children who attended kindergarten for more than two years as compared to children with shorter time of attendance. Physical inhibitory control is significantly lower in children who attend kindergarten for less than a year compared to those who attend kindergarten for longer periods of time. Significant differences were shown in the level of visual working memory development depending on the region and on the duration of attendance.

Conclusion. The study demonstrated significant differences in the level of visual working memory, verbal working memory, and physical inhibitory control in children depending on the duration of kindergarten attendance. The highest scores were found in preschoolers attending kindergarten for more than two years. Thus, the results of the study emphasize the importance of kindergarten educational environment for successful cognitive development of preschoolers.

Keywords: executive functions, working memory, inhibition, cognitive flexibility, kindergarten, educational environment, preschoolers.

Funding. This work was done with the support of MSU Program of Development, Project No 23–SCH02–11.

For citation: Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Karimova, A.I., Solopova, O.V., Yakushina, A.A. (2023). Regularly Functions in Preschoolers Aged 4–7: the Impact of Kindergarten Attendance Span. *Lomonosov Psychology Journal*, 46 (4), 64–87. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-39>

Введение

Регуляторные функции — это совокупность когнитивных процессов, которые позволяют управлять поведением и обеспечивают решение проблем и адаптивное поведение в новых ситуациях (Diamond, 2013; Silva et al., 2022; Моросанова, 2021). Регуляторные функции выступают индикаторами развития и сформированности высших психических функций (Выготский, 1982; Лурия, 1962; Veresov, 2012; Ardila, 2019).

В настоящее время имеется много фактических данных, которые подтверждают их высокую прогностическую значимость практически для всех аспектов развития ребенка (Chichinina, Gavrilova, 2022; Veraksa et al., 2020; Clements, Sarama, Germeroth, 2016; Oshchepkova, Shatskaya, Kovyazina, 2023). Особенно важным является формирование регуляторных функций у детей дошкольного возраста, поскольку они в значительной степени определяют качество адаптации к школьному обучению и академическую успеваемость (Best, Miller, Naglieri, 2011; Bull, Espy, Wiebe, 2008; Cortés Pascual, Moyano Muñoz, Quílez Robres, 2019). Также важно учесть влияние этих функций на социальную компетентность детей в более позднем возрасте (Duncombe et al., 2013; Rydell, Berlin, Bohlin, 2003; Sánchez–García et al., 2018).

В своей работе мы опираемся на трехфакторную модель регуляторных функций А. Мияке (Miyake et al., 2000). В исследованиях, проведенных на российской выборке, данная модель была апробирована с применением диагностического комплекса NEPSY-II (Веракса, Алмазова, Бухаленкова, 2020, Veraksa, Almazova, Bukhalenkova, 2020). Было показано, что предложенная автором структура полностью воспроизводится и демонстрирует высокую внешнюю валидность. Согласно этой модели, регуляторные функции делятся на следующие компоненты: рабочая память (визуальная и вербальная), включающая в себя удержание информации в сознании и мысленную работу с ней; когнитивная гибкость, связанная со способностью переключаться между правилами, задачами и стимулами; торможение, которое предполагает сдерживание доминирующей реакции в пользу той, которая требуется в соответствии с условиями задачи (Miyake et al., 2000; Diamond, 2013). Развитие данных компонентов исполнительных функций не происходит одновременно. Быстрое становление торможения происходит в возрасте от 2 до 5 лет. Развитие рабочей памяти происходит относительно медленно и тесно связано с развитием торможения. Когнитивная гибкость в значительной степени зависит от двух других компонентов и развивается медленнее остальных в старшем дошкольном возрасте. Основной зоной мозга, ответственной за регуляторные функции, является префронтальная кора (Diamond, Ling, 2016). Созревание лобной коры продолжается до ранней взрослости, соответственно, формирование регуляторных функций занимает столько же времени. Однако благодаря пластичности регуляторных функций их развитие может быть улучшено (Anderson, 2001; Diamond, Ling, 2016).

Когнитивные функции формируются под влиянием попыток человека адаптироваться к изменению окружающего мира с помощью двух основных механизмов: ассимиляции и аккомодации. Внешняя среда либо заставляет организм трансформировать структуру активности, либо стимулирует формирование новых структур (Пиаже, 1994). Как отмечают многие исследователи, существует большое количество способов развития регуляторных функций в дошкольном возрасте. К ним относятся, например, музыкальные занятия, спорт, изучение иностранного языка, танцы (Долгих и др., 2022; Chichinina et al., 2022; Jaschke, Honing, Scherder, 2018; Best, 2010; Ellemberg, St-Louis-Deschênes, 2010; Shoghi Javan, Ghonsooly, 2017; Frolli et al., 2022). Однако помимо указанных выше активностей повышению уровня всех компонентов регуляторных функций способствует в целом посещение детского сада ребенком (Zheng, Weng, Gong, 2021; Прошкова, 2021; Sylva et al., 2014; Stich et al., 2006). В современных учреждениях дошкольного образования дети посещают различного рода занятия и готовятся к школе, что приводит к улучшению показателей памяти, тормозного контроля и переключения как основных компонентов регуляторных функций у детей (Белолуцкая и др., 2018; Duval et al., 2016).

Так, результаты исследования Дж. Дин, С. Джаячандран (Dean, Jayachandran, 2019) демонстрируют, что воспитанники детских садов в Индии, демонстрируют прирост показателей по параметрам когнитивного развития (памяти, мышления, языковых и творческих способностей) после двух лет регулярного посещения и по сравнению с теми, кто не посещал детский сад (Dean, Jayachandran, 2019). Также в исследовании Ф. Гардаши и соавторов (Ghardashi et al., 2013), проведенном на выборке 700 детей, были выявлены значимые различия в уровне когнитивного развития, в том числе регуляторных функций, у детей, посещавших и не посещавших дошкольные учреждения. Те, кто регулярно ходил в детский сад на протяжении нескольких лет, успешнее справлялись с тестами на когнитивное развитие (Ghardashi et al., 2013). О важности дошкольного образования в когнитивном развитии детей также свидетельствуют результаты лонгитюдных исследований (Sylva et al., 2014; Vandell et al., 2010; Hall et al., 2013).

Стоит отметить, что описанные выше результаты носят противоречивый характер, так как не все исследования подтверждают наличие различий в когнитивном и эмоциональном развитии в группах детей, посещающих и не посещающих дошкольные образовательные учреждения (Hill, Gormley, Adelstein, 2015; Gong, Xu, Han, 2016; Кар-

данова и др., 2018). Кроме того, в отечественной литературе наблюдается недостаток исследований, направленных на выявление того, каким образом срок посещения детского сада влияет на когнитивное развитие дошкольников, в частности, на регуляторные функции.

В связи с этим целью данного исследования является анализ взаимосвязи срока посещения детьми детского сада со сформированностью у них регуляторных функций. Основным предположением исследования выступила гипотеза о том, что существуют значимые различия в развитии регуляторных функций в группах детей с различной продолжительностью посещения детского сада.

Методы

Для оценки сформированности регуляторных функций у детей были использованы субтесты батареи NEPSY-II (Korkman, Kirk, Kemp, 2008).

Для исследования зрительной рабочей памяти применялся субтест NEPSY-II «Память на конструирование». В нем ребенку предъявляются изображения с картинками, расположенными на поле на 10 секунд, после чего изображение убирают из поля зрения, а ребенка просят выбрать из предложенных карточек (включая карты-дистракторы) те, которые он видел ранее, и поместить их в той части поля (ячейке), в которой они были на образце. Методика включает 4 пробы, в которых количество карточек увеличивается от 4 до 8 на одном поле. По итогам прохождения методики ребенок получает баллы за содержание (за каждую правильно выбранную карточку), расположение (за любую карточку, помещенную в ту же ячейку, что на образце) и бонусные баллы (за верно выбранную карточку, помещенную в ту же ячейку, что на образце). Общая оценка зрительной рабочей памяти складывается из суммы баллов перечисленных показателей (максимальный балл — 120).

Для оценки слухоречевой рабочей памяти применялся субтест NEPSY-II «Повторение предложений», включающий 17 постепенно усложняющихся предложений. Экспериментатор произносит их в спокойном темпе. Ребенку необходимо повторить услышанное предложение за экспериментатором. За правильное повторение ребенок получает 2 балла. За каждый тип ошибки (добавление новых слов, пропуск или замена слова) ребенок лишается 1 балла. Итоговый балл по оценке слухоречевой рабочей памяти получается путем суммирования баллов (максимальный балл — 34).

Субтест NEPSY-II «Торможение» направлен на оценку скорости обработки информации и когнитивного сдерживающего контроля детей. Методика состоит из двух серий заданий: белых и черных фигур (кругов и квадратов) и стрелок с разными направлениями (вверх и вниз). С каждой серией картинок выполнялись два задания: задание на называние (в данном случае ребенок просто должен был назвать фигуры, которые он видел, в быстром темпе) и задание на торможение, в котором ребенок должен был делать все наоборот: например, если он увидел квадрат, должен был сказать «круг» и так далее. В каждом задании записывалось количество ошибок, которые были допущены ребенком, а также количество исправленных ошибок или тех, которые не удалось исправить, и количество времени, которое ребенок потратил на выполнение задания. На основании полученных результатов в каждой серии, а также точного возраста детей в месяцах были рассчитаны комплексные баллы показателей скорости обработки информации и когнитивного сдерживающего контроля (максимальный балл — 19).

Субтест «Статуя» NEPSY-II направлен на оценку физического сдерживающего контроля у детей. В этом задании ребенку нужно неподвижно простоять в определенном положении в течение 75 секунд, не отвлекаясь на внешние звуковые раздражители (дистракторы). Для каждого 5-секундного интервала записываются 3 типа допущенных ошибок (движения, открытие глаз, озвучивание) и ребенок получает баллы от 0 до 2 за успешное выполнение задания в течение каждого 5-секундного интервала: ребенок получает 2 балла, если не допустил ошибок, 1 балл — если допустил ошибку 1-го типа, 0 баллов — если допустил ошибки 2-х или более типов. Далее оценки за каждый интервал суммируются (максимальный балл — 30).

Для оценки когнитивной гибкости использовался тест «Сортировка карт по изменяемому признаку» (Zelazo, 2006). Методика включает в себя три задания на сортировку карточек. В 1-м задании ребенок должен разложить карточки по цвету, во 2-м — по форме, а затем следовать сложному правилу: если на карточке есть черная рамка, то он должен отсортировать ее по цвету, а если рамки нет — по форме. При каждом типе сортировок между сортируемой картой и основанием для сортировки существуют различия (например, при сортировке карт по цвету не совпадает форма, и наоборот). За каждую правильно отсортированную карточку ребенку начисляется 1 балл. В конце подсчитывается общее количество баллов за каждое задание

(максимум 6,6 и 12 баллов соответственно), а затем общий балл за все задания (максимум 24 балла).

Также был осуществлен сбор данных о сроке посещения (в месяцах) детьми детского сада, в котором проходила диагностика. Данные были собраны согласно журналу учета пребывания детей в ДОО.

Выборка

В исследовании приняли участие 947 детей в возрасте от 53 до 86 месяцев ($M_{\text{age}} = 70,3$; $SD_{\text{age}} = 4,3$), среди которых 515 (51 %) мальчиков и 495 (49 %) девочек. Все дети посещают старшие группы детских садов в Москве (73,9 %), Казани (13,5 %) и Сочи (12,6 %). Работа во всех группах детского сада, которые посещают дети, выстроена в соответствие с традиционной программой «От рождения до школы». На момент исследования срок посещения детьми детского сада составлял от 2 до 56 месяцев ($M = 27,3$; $SD = 11,8$). В соответствии со сроком посещения детьми детского сада были выделены следующие категории: менее 1-го года детские сады посещали 144 ребенка (15,2 % выборки), от 1-го года до 2-х лет — 268 детей (28,3 %) и более 2-х лет — 535 детей (56,5 %). Значимых различий по полу среди детей с разным сроком посещения детского сада не выявлено (χ^2 Пирсона = 2,10; $p = 0,562$).

Процедура

Индивидуальная диагностика сформированности регуляторных функций у детей была проведена весной 2023 года, в период посещения ими старших групп государственных дошкольных образовательных учреждений Москвы, Казани и Сочи. Диагностика проводилась в тихом помещении на индивидуальной основе (3 индивидуальные встречи с каждым ребенком).

Перед проведением диагностики от родителей всех детей были получены письменные согласия. Исследование было одобрено Этическим комитетом факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

В качестве технических средств для анализа данных использовались пакеты программ Microsoft Excel 2010, Jamovi 2.3.21.0.

Результаты исследования

Распределение выборки по критерию Шапиро — Уилка отличается от нормального. Результаты диагностики регуляторных функций детей соответствуют возрастным нормам, определенным ранее на

основании исследования выборки старших дошкольников (Веракса, Алмазова, Бухаленкова, 2020).

Важно отметить, что дети в разных регионах различаются по сроку посещения ими детского сада (тест Уэлча = 53,1, $p < 0,001$). Так, в Москве средний срок посещения детьми детского сада ($\min = 2$, $\max = 56$, $M = 25,4$, $SD = 12,0$) значимо ниже, чем в Казани ($\min = 5$, $\max = 41$, $M = 28,3$, $SD = 7,54$) и Сочи ($\min = 6$, $\max = 45$, $M = 35,9$, $SD = 10,3$). Наибольший средний срок посещения детского сада у детей, проживающих в Сочи (табл. 1).

Таблица 1

Оценка достоверности различий по сроку посещения ДОУ детьми, проживающими в разных регионах

		Москва	Казань	Сочи	Достоверность различий (тест Уэлча; уровень значимости)
Москва	Разность средних	—	-2,90**	-10,14**	
	p	—	< 0,001	< 0,001	
Казань	Разность средних		—	-7,54**	
	p		—	< 0,001	

Примечание: ** $p < 0,01$

Table 1

The reliability of differences in the duration of preschool attendance by children living in different regions

		Moscow	Kazan	Sochi	Welch, significance level
Moscow	Average difference	—	-2.90**	-10.14**	
	p	—	< 0.001	< 0.001	
Kazan	Average difference		—	-7.54**	
	p		—	<0.001	

Note: ** $p < 0.01$

На первом этапе анализа был применен многофакторный ковариационной дисперсионный анализ с непараметрической поправкой

Уэлча. В качестве ковариаты в анализе выступил возраст детей. Это было сделано в связи с достаточно большим разбросом в возрасте детей, посещающих старшие группы. В результате мы получили значимые различия в уровне сформированности слухоречевой рабочей памяти (тест Уэлча = 6,61, $p = 0,001$) и физического сдерживающего контроля (тест Уэлча = 10,84, $p = 0,001$). Анализ апостериорных различий (критерий Геймса — Хауэлла) (табл. 2) позволил выявить, что:

– уровень слухоречевой рабочей памяти значимо ниже у детей, которые посещают детский сад менее 1-го года, по сравнению с детьми с более длительным сроком посещения.

– физический сдерживающий контроль также значимо ниже у детей, которые посещают детский сад менее 1-го года, по сравнению с детьми с более длительным сроком посещения.

Таблица 2

Оценка достоверности различий в сформированности регуляторных функций детей с разным сроком посещения детского сада

			От полу- года до 1-го года	От года до 2-х лет	Более 2-х лет	Достоверность раз- личий (Тест Уэлча; уровень значимости)
Слухоречевая рабочая память	От полу- года до 1-го года	Разность средних	—	-1,22**	-1,37***	6,61; $p = 0,001$
		p	—	0,006	<0,001	
	От 1-го года до 2-х лет	Разность средних	—	—	-0,113	
		p	—	—	0,923	
Физический контроль	От полу- года до 1-го года	Разность средних	—	-2,97*	-2,95***	10,84; $p = 0,001$
		p	—	0,013	< 0,001	
	От 1-го года до 2-х лет	Разность средних	—	—	0,02	
		p	—	—	1,000	

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Table 2

The reliability of differences in the development of executive functions in children with different kindergarten attendance period

			From six months to a year	From one to two years	More than two years	Welch, significance level
Verbal working memory	From six months to a year	Average difference	—	-1.22**	-1.37***	6.61 p = 0.001
		p	—	0.006	<0.001	
	From one to two years	Average difference		—	-0.113	
		p		—	0.923	
	More than two years	Average difference			—	
		p			—	
Physical inhibition	From six months to a year	Average difference	—	-2.97*	-2.95***	10.84 p < 0.001
		p	—	0.013	< 0.001	
	From one to two years	Average difference		—	0.02	
		p		—	1.000	
	More than two years	Average difference			—	
		p			—	

Note * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001

В уровне сформированности других регуляторных функций (зрительной рабочей памяти, когнитивной гибкости и когнитивного сдерживающего контроля) значимых различий выявлено не было.

Далее, при помощи двухфакторного дисперсионного анализа с использованием возраста детей в качестве ковариаты нами было выявлено, что существуют значимые различия в уровне зрительной рабочей памяти у детей с разным сроком посещения детского сада, проживающих в разных регионах ($F = 2,99$; $p = 0,018$). Анализ апостериорных различий (критерий Шеффе) (табл. 3) позволил выявить, что уровень зрительной рабочей памяти у детей, посещающих детские сады в Москве от 1-го года до 2-х лет, значимо

ниже, чем у детей, посещающих детские сады в Казани от 1-го года до 2-х лет и более 2-х лет ($p = 0,048$; $p = 0,016$, соответственно).

Таблица 3

Оценка достоверности различий в сформированности зрительной рабочей памяти детей с разным сроком посещения детского сада, проживающих в разных регионах

Зрительная рабочая память	Сумма квадратов	Показатели модели (F-критерий, уровень значимости)	Апостериорные различия (критерий Шеффе, уровень значимости)	
Регион * срок посещения	4110	F = 2,99 p = 0,018	t = -3,77 p = 0,048	Москва (от 1-го года до 2-х лет) < Казань (от 1-го года до 2-х лет)
			t = -4,34 p = 0,016	Москва (от 1-го года до 2-х лет) < Казань (более 2-х лет)

Table 3

The reliability of differences in the formation of visual working memory of children with different periods of kindergarten attendance living in different regions

Visual working memory	Sum of squares	Model metrics (F, p-value)	Post hoc differences (Scheffe's criterion, p-value)	
Region * kindergarten attendance period	4110	F = 2.99 p = 0.018	t = -3.77 p = 0.048	Moscow (from one to two years) < Kazan (from one to two years)
			t = -4.34 p = 0.016	Moscow (from one to two years) < Kazan (more than two years)

Обсуждение результатов

В результате проведенного исследования предположение о том, что существуют значимые различия в развитии регуляторных функций в зависимости от срока посещения детского сада было подтверждено.

Были выявлены значимые различия в уровне слухоречевой рабочей памяти в зависимости от срока посещения детского сада с учетом возрастных особенностей детей. Дети, которые только

начали ходить в детский сад, в независимости от возраста, хуже справляются с заданиями, направленными на запоминание на слух, по сравнению с теми, кто ходит в ДООУ от года и более. Подобные результаты могут быть объяснены тем, что в процессе взаимодействия со сверстниками и педагогами ребенку необходимо общаться, запоминать важную информацию и в дальнейшем использовать ее, тем самым объем его слухоречевой памяти увеличивается (Weiland et al., 2013). Кроме того, дополнительные занятия, которые посещает ребенок непосредственно в детском саду, также с течением времени могут способствовать развитию слухоречевой памяти (Shoghi Javan, Ghonsooly, 2017; Frolli et al., 2022). Например, так называемые продуктивные виды деятельности, а именно — пение или занятия по подготовке к школе, в частности, чтение или изучение иностранного языка, приводят к тому, что для успешного освоения материала ребенок начинает больше запоминать и таким образом тренировать слухоречевую рабочую память.

Также результаты проведенного нами исследования демонстрируют различия в показателях физического сдерживающего контроля в зависимости от продолжительности посещения детского сада с учетом возрастных особенностей. Дети, которые ходят в детский сад более года, лучше контролируют свои поведенческие импульсы и способны их сдерживать, если того требует ситуация. Это связано с тем, что детское дошкольное учреждение, среда детского сада в целом ориентированы на социализацию ребенка, что происходит за счет наблюдения за другими, принятия правил поведения, в том числе через воспроизведение в игровой форме действий, типичных для повседневной жизни и, соответственно, понимания их уместности в конкретных ситуациях (Pinto, Pessanha, Aguiar, 2013; Hamre et al., 2014; Ляхова, 2019).

Кроме того, в результате исследования было показано, что у детей, посещающих детские сады в Татарстане от года и более, значимо выше показатели зрительной рабочей памяти по сравнению с детьми из Москвы, которые посещают детский сад от года до двух лет. Данные различия могут быть обусловлены особенностями детских садов в Казани, образовательная среда которых более визуально насыщена. С другой стороны, подобные различия могут быть объяснены тем, что согласно данному исследованию, дети в Казани в среднем дольше посещают детские сады, по сравнению с дошкольниками из Москвы, что может способствовать развитию зрительно–пространственной памяти (Curby et al., 2009; Weiland et al., 2013). Нахождение ребенка

в детском саду подразумевает вовлечение его в различные виды деятельности, которые способствуют когнитивному и личностному развитию. Образовательная среда детского сада позволяет создать условия, в которых ребенок может проявлять инициативу и осваивать мир материальных и духовных явлений, овладевая культурными средствами (Веракса, Комарова, Дорофеева, 2019). Одной из таких активностей выступает игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте (Эльконин, 1978; Sukhikh, Veresov, Veraksa, 2022; Юдина, 2022). Для успешного игровой деятельности детям необходимо запоминать расположение игрушек в пространстве и кто с ними взаимодействует, что ведет к улучшению визуального запоминания. Стоит отметить, что, несмотря на отсутствие значимых различий в уровне развития зрительной рабочей памяти в зависимости от срока посещения детского сада при учете их возраста, особенности образовательной среды детского сада в зависимости от региона проживания могут выступать важным фактором, определяющим развитие визуального запоминания (Jeon et al., 2010).

В качестве ограничений исследования стоит отметить, что полученные нами различия могут быть обусловлены не только особой средой детского сада, но и семейной средой и дополнительными занятиями, которые ребенок посещает вне детского сада. В семье заложена основа социализации, воспитания, становления личности ребенка и первичные факторы этнизации (Солопова, Козопольская–Соловьева, 2016). Все это может оказывать влияние на развитие регуляторных функций, о чем свидетельствует разброс средних в зависимости от того, в каком городе ребенок посещает детский сад. В качестве направлений дальнейших исследований необходимо изучение взаимодействия факторов продолжительности посещения детского сада и указанных выше факторов для разносторонней оценки условий когнитивного и эмоционального развития детей.

Выводы

Данное исследование было направлено на изучение роли продолжительности посещения детского сада в развитии регуляторных функций детей в возрасте от 4 до 7 лет. Было показано, что у детей, которые посещают детский сад от 2-х лет и более, в лучшей степени сформированы такие регуляторные функции, как физический сдерживающий контроль и рабочая память, по сравнению с теми, кто меньшее количество времени ходит в детский сад. Дети, которые более продолжительное время посещают детский сад, лучше

справляются с задачами, связанными с визуальным и вербальным запоминанием. Они лучше могут контролировать свое поведение и адаптироваться к требованиям ситуации.

Таким образом, проведенное исследование демонстрирует значимость посещения детского сада дошкольниками для развития регуляторных функций, которые в свою очередь являются одним из важнейших факторов успешности детей как в академической, так и в социальной сфере.

Литература

Белолуцкая А.К., Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н., Шиян И.Б. Связь характеристик образовательной среды детского сада и уровня развития регуляторных функций дошкольников // *Психологическая наука и образование*. 2018. Т. 23, № 6. С. 85–96. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230608>

Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А. Диагностика регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте: батарея методик // *Психологический журнал*. 2020. Т. 41, № 6. С. 108–118. <https://doi.org/10.31857/S020595920012593-8>

Веракса Н.Е., Комарова Т.С., Дорофеева Э.М. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. М.: МОЗАИКА–СИНТЕЗ, 2019.

Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.

Долгих А.Г., Баянова Л.Ф., Шатская А.Н., Якушина А.А. Связь оценки музыкальных способностей и показателей регуляторных функций детей, посещающих музыкальные занятия // *Российский психологический журнал*. 2022. Т. 19, № 4. С. 80–93. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.4.5>

Карданова Е.Ю., Иванова А.И., Сергоманов П.А., Канонир Т.Н., Антипкина И.В., Кайкы Д.Н. (2018). Обобщенные типы развития первоклассников на входе в школу. По материалам исследования iPIPS // *Вопросы образования*. № 1. С. 8–37. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-8-37>

Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Издательство Московского университета, 1962.

Ляхова Е.В. Коммуникативная компетентность дошкольников с разным групповым статусом // *Психология и педагогика служебной деятельности*. 2019. № 3. С. 30–32.

Морсанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // *Вестник Московского университета*. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 4–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб.: Педагогика–Пресс, 1994.

Прошкова З.В. Влияние обучения в детском саду на образовательную успешность младшеклассников в оценках родителей // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9, № 5 [Электронный ресурс] // URL: <https://mir-nauki.com/PDF/22PSMN521.pdf> <https://doi.org/10.15862/22PSMN521>

Солопова О.В., Козополянская–Соловьева А.И. Феномен «переселенца» как фактор отторжения или воспроизводства национальной культуры в практике воспитания детей у белорусов Москвы // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. Т. 7, № 69. С. 8–16.

Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.

Юдина Е.Г. Детская игра как территория свободы // Национальный психологический журнал. 2022. № 3. С. 13–25. <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0303>

Anderson, V. (2001). Assessing executive functions in children: biological, psychological, and developmental considerations. *Pediatric Rehabilitation*, 4 (3), 119–136. <https://doi.org/10.1080/713755568>

Ardila, A. (2019). Executive Functions Brain Functional System. In A. Ardila, S. Fatima, M. Rosselli (Eds.). *Dysexecutive Syndromes*. Springer: Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25077-5_2

Best, J.R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review*, 30, 331–351.

Best, J.R., Miller, P.H., Naglieri, J.A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences*, 21, 327–336.

Bull, R., Espy, K.A., Wiebe, S.A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology*, 33, 205–228.

Chichinina, E., Bukhalenkova, D., Tvardovskaya, A., Semyonov, Yu., Gavrilova, M., Almazova, O. (2022). The Relationship between Executive Functions and Dance Classes in Preschool Age Children. *Educational Science*, 12, 788. <https://doi.org/10.3390/educsci12110788>

Chichinina, E.A., Gavrilova, M.N. (2022). Growth of Executive Functions in Preschool-Age Children During the COVID-19 Lockdown: Empirical Evidence. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15 (2), 124–136. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0209>

Clements, D.H., Sarama, J., Germeroth, C. (2016). Learning executive function and early mathematics: Directions of causal relations. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 79–90.

Cortés Pascual, A., Moyano Muñoz, N., Quílez Robres, A. (2019). The Relationship Between Executive Functions and Academic Performance in Primary Education: Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 1582. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582>

Curby, T.W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T.R., Pianta, R.C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., Barbarin, O. (2009). The Relations of Observed Pre-K Classroom Quality Profiles to Children's Achievement and Social Competence. *Early Education and Development*, 20 (2), 346–372.

Dean, J.T., Jayachandran, S. (2019). Attending kindergarten improves cognitive but not socioemotional development in India. Working paper. (Retrieved from <https://faculty.wcas.northwestern.edu/~sjv340/kindergarten.pdf>).

Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.

Diamond, A., Ling, D.S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34–48. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005>

Duncombe, M., Havighurst, S.S., Holland, K.A., Frankling, E.J. (2013). Relations of emotional competence and effortful control to child disruptive behavior problems. *Early Education & Development*, 24 (5), 599–615. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.701536>

Duval, S., Bouchard, C., Pagé, P., Hamel, C. (2016). Quality of classroom interactions in kindergarten and executive functions among five-year-old children. *Cogent Education*, 3, 79–96.

Ellemborg, D., and St–Louis–Deschênes, M. (2010). The effect of acute physical exercise on cognitive function during development. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 11, 122–126. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.09.006>

Frolli, A., Cerciello, F., Esposito, C., Ciotola, S., De Candia, G., Ricci, M.C., Russo, M.G. (2022). Executive Functions and Foreign Language Learning. *Pediatric Reports*, 14 (4), 450–456. <https://doi.org/10.3390/pediatric14040053>

Ghardashi, F., Rahnama, F., Akbarzadeh, R., Stagy, Z. (2013). Relationship between Kindergarten Attendance and Cognitive–Motor Development of Preschool Children in Sabzevar City. *Life Science Journal*, 9, 377–380.

Gong, X., Xu, D., Han, W.J. (2016). The effects of preschool attendance on adolescent outcomes in rural China. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 140–152. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.06.003>

Hall, J., Sylva K., Sammons P., Melhuish E., Siraj–Blatchford I., Taggart B. (2013). Can preschool protect young children’s cognitive and social development? Variation by center quality and duration of attendance. *School Effectiveness and School Improvement*, 24, 155–176. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749793>

Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain–specific elements of teacher–child interactions: associations with preschool children’s development. *Child Development*, 85, 1257–1274.

Hill, C.J., Gormley, W.T., Adelstein, S. (2015). Do the short–term effects of a high–quality preschool program persist? *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 60–79. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.005>

Jaschke, A.C., Honing, H., Scherder, E.J.A. (2018). Longitudinal Analysis of Music Education on Executive Functions in Primary School Children. *Frontiers in Neuroscience*, 12, 103.

Jeon, H., Langill, C., Peterson, C., Luze, G., Carta, J., Atwater, J. (2010). Children’s Individual Experiences in Early Care and Education: Relations With Overall Classroom

Quality and Children's School Readiness. *Early Education and Development*, 21, 912–939.

Korkman, M., Kirk, U., Kemp, S.L. (2007). NEPSY II. Administrative Manual. Psychological Corporation: San Antonio, TX, USA.

Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A., Wager, T.D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100.

Oshchepkova, E.S., Shatskaya, A.N., Kovyazina, M.S. (2023). The longitudinal influence of the level of executive function development on children's transcriptional skills: a modern view of A. Luria's ideas. *Frontiers in Psychology*, 14, 1199683. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1199683>

Pinto, A.I., Pessanha, M., Aguiar, C. (2013). Effects of home environment and center-based child care quality on children's language, communication, and literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 94–101.

Rydell, A.M., Berlin, L., Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*, 3, 30–47.

Sánchez-García, M.A., Lucas-Molina, B., Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., Paino, M. (2018). Dificultades emocionales y comportamentales en la adolescencia: relación con bienestar emocional, afecto y rendimiento académico. *Anales de Psicología*, 34 (3), 482–489. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.296631>

Shoghi Javan, S., Ghonsooly, B. (2017). Learning a Foreign Language: A New Path to Enhancement of Cognitive Functions. *Journal of Psycholinguistic Research*, 47 (1), 125–138. <https://doi.org/10.1007/s10936-017-9518-7>

Silva, C., Sousa-Gomes, V., Fávero, M., Oliveira-Lopes, S., Merendeiro, C.S., Oliveira, J., Moreira, D. (2022). Assessment of preschool-age executive functions: A systematic review. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 29 (4), 1374–1391. <https://doi.org/10.1002/cpp.2718>

Stich, H.L., Baune, B.T., Caniato, R.N., Krämer, A. (2006). Associations between preschool attendance and developmental impairments in pre-school children in a six-year retrospective survey. *BMC Public Health*, 6, 260. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-6-260>

Sukhikh, V.L., Veresov, N.N., Veraksa, N.E. (2022). Dramatic Perekhivanie as a driver of executive functions development through role-play in early childhood: Theoretical framework and experimental evidence. *Frontiers in Psychology*, 13, 1057209. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1057209>

Sylvia, K., Melhuish E., Sammons P., Siraj I., Taggart B., Smees R., Toth K., Welcomme W., Hollingworth K. (2014). Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3–16 Project (EPPSE 3–16) Students' Educational and Developmental Outcomes at Age 16 Department. Education Research Report RR354.

Vandell, D.L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N. (2010). NICHD Early Child Care Research. Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, 81, 737–756. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>

Veraksa, A., Almazova, O., Bukhalenkova, D. (2020). Studying executive functions in senior preschoolers. *PsyCh Journal*, 9 (1), 144–146. <https://doi.org/10.1002/pchj.310>

Veraksa, A.N., Aslanova, M.S., Bukhalenkova, D.A., Veraksa, N.E., Liutsko, L. (2020). Assessing the Effectiveness of Differentiated Instructional Approaches for Teaching Math to Preschoolers with Different Levels of Executive Functions. *Education Sciences*, 10, 181. <https://doi.org/10.3390/educsci10070181>

Veresov, N. (2012). The importance of cultural–historical theory of education: Reflections on learning, development, business and creativity. *Forum Osviatowe*, 1 (46), 141–156.

Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J., Yoshikawa, H. (2013). Associations between classroom quality and children’s vocabulary and executive functions skills in an urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 199–209.

Zelazo, P.D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1, 297–301.

Zheng, L., Weng, Q., Gong, X. (2021). Does preschool attendance affect the urban–rural cognition gap among middle school students? Evidence from China Education Panel Survey. *The Journal of Chinese Sociology*, 8, 14. <https://doi.org/10.1186/s40711-021-00150-1>

References

Anderson, V. (2001). Assessing executive functions in children: biological, psychological, and developmental considerations. *Pediatric Rehabilitation*, 4 (3), 119–136. <https://doi.org/10.1080/713755568>

Ardila, A. (2019). *Executive Functions Brain Functional System*. In A. Ardila, S. Fatima, M. Rosselli (Eds.). *Dysexecutive Syndromes*. Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-25077-5-2>

Belolutskaya, A.K., Veraksa, A.N., Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., Gavrilova, M.N., Shiyani, I.B. (2018). Association between Educational Environment in Kindergarten and Executive Functions in Preschool Age. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 23 (6), 85–96. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230608>. (In Russ.).

Best, J.R. (2010). Effects of physical activity on children’s executive function: contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review*, 30, 331–351.

Best, J.R., Miller, P.H., Naglieri, J.A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences*, 21, 327–336.

Bull, R., Espy, K.A., Wiebe, S.A. (2008). Short–term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology*, 33, 205–228.

Chichinina, E., Bukhalenkova, D., Tvardovskaya, A., Semyonov, Yu., Gavrilova, M., Almazova, O. (2022). The Relationship between Executive Functions and

Dance Classes in Preschool Age Children. *Educational Science*, 12, 788. <https://doi.org/10.3390/educsci12110788>

Chichinina, E.A., GavriloVA, M.N. (2022). Growth of Executive Functions in Pre-school–Age Children During the COVID–19 Lockdown: Empirical Evidence. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15 (2), 124–136. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0209>

Clements, D.H., Sarama, J., Germeroth, C. (2016). Learning executive function and early mathematics: Directions of causal relations. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 79–90.

Cortés Pascual, A., Moyano Muñoz, N., Quílez Robres, A. (2019). The Relationship Between Executive Functions and Academic Performance in Primary Education: Review and Meta–Analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 1582. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582>

Curby, T.W., et al. (2009). The Relations of Observed Pre–K Classroom Quality Profiles to Children’s Achievement and Social Competence. *Early Education and Development*, 20 (2), 346–372.

Dean, J.T., Jayachandran, S. (2019). Attending kindergarten improves cognitive but not socioemotional development in India. Working paper. (Retrieved from <https://faculty.wcas.northwestern.edu/~sjv340/kindergarten.pdf>).

Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.

Diamond, A., Ling, D.S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34–48. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005>

Dolgikh, A., Bayanova, L., Shatskaya, A., Yakushina, A. (2022). The Relationship between Teacher Evaluation of Children’s Musical Abilities and Executive Functions Indicators. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal (Russian Psychological Journal)*, 19 (4), 80–93. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.4.5> (In Russ.).

Duncombe, M., Havighurst, S.S., Holland, K.A., Frankling, E.J. (2013). Relations of emotional competence and effortful control to child dis–ruptive behavior problems. *Early Education & Development*, 24 (5), 599–615. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.701536>

Duval, S., Bouchard, C., Pagé, P., Hamel, C. (2016). Quality of classroom interactions in kindergarten and executive functions among five–year–old children. *Cogent Education*, 3, 79–96.

Elkonin, D.B. (1978). Psychology of the play. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).

Ellemborg, D., St–Louis–Deschênes, M. (2010). The effect of acute physical exercise on cognitive function during development. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 11, 122–126. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.09.006>

Frolli, A., Cerciello, F., Esposito, C., Ciotola, S., De Candia, G., Ricci, M.C., Russo, M.G. (2022). Executive Functions and Foreign Language Learning. *Pediatric Reports*, 14 (4), 450–456. <https://doi.org/10.3390/pediatric14040053>

Ghardashi, F., Rahnama, F., Akbarzadeh, R., Stagy, Z. (2013). Relationship between Kindergarten Attendance and Cognitive–Motor Development of Preschool Children in Sabzevar City. *Life Science Journal*, 9, 377–380.

Gong, X., Xu, D., Han, W.J. (2016). The effects of preschool attendance on adolescent outcomes in rural China. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 140–152. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.06.003>

Hall, J., Sylva K., Sammons P., Melhuish E., Siraj–Blatchford I., Taggart B. (2013). Can preschool protect young children's cognitive and social development? Variation by center quality and duration of attendance. *School Effectiveness and School Improvement*, 24, 155–176. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749793>

Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain–specific elements of teacher–child interactions: associations with preschool children's development. *Child Development*, 85, 1257–1274.

Hill, C.J., Gormley, W.T., Adelstein, S. (2015). Do the short–term effects of a high–quality preschool program persist? *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 60–79. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.005>

Jaschke, A.C., Honing, H., Scherder, E.J.A. (2018). Longitudinal Analysis of Music Education on Executive Functions in Primary School Children. *Frontiers in Neuroscience*, 12, 103.

Jeon, H., Langill, C., Peterson, C., Luze, G., Carta, J., Atwater, J. (2010). Children's Individual Experiences in Early Care and Education: Relations With Overall Classroom Quality and Children's School Readiness. *Early Education and Development*, 21, 912–939.

Kardanova, E.Y., Ivanova, A.I., Sergomanov, P.A., Kanonir, T.N., Antipkina, I.V., Kayky, D.N. (2018). Generalized types of first graders' development at the entrance to school Based on the materials of the iPIPS study. *Voprosy obrazovaniya (Educational Issues)*, 1, 8–37. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-8-37> (In Russ.).

Korkman, M., Kirk, U., Kemp, S.L. (2007). NEPSY II. Administrative Manual. Psychological Corporation: San Antonio, TX, USA.

Luria, A.R. (1962). Higher cortical functions of man and their violations at local brain lesions. Moscow: Moscow University Publishing House. (In Russ.).

Lyakhova, E.V. (2019). Communicative competence of preschoolers with different group status. *Psikhologiya i pedagogika sluzhebnoi deyatel'nosti (Psychology and pedagogy of professional activity)*, 3, 30–32. (In Russ.).

Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A., Wager, T.D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100.

Morosanova, V.I. (2021). Conscious self–regulation as a meta–resource for achieving goals and solving the problems of human activity. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 4–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01> (In Russ.).

Oshchepkova, E.S., Shatskaya, A.N., Kovyazina, M.S. (2023). The longitudinal influence of the level of executive function development on children's transcriptional

skills: a modern view of A. Luria's ideas. *Frontiers in Psychology*, 14, 1199683. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1199683>

Piaget, J. (1994). *Child's Speech and Thinking*. SPb.: Pedagogika–Press. (In Russ.).

Pinto, A.I., Pessanha, M., Aguiar, C. (2013). Effects of home environment and center-based child care quality on children's language, communication, and literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 94–101.

Proshkova, Z.V. (2021). Influence of training in kindergarten on the educational success of junior high school students in parents' assessments. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya (World of Science. Pedagogy and psychology)*, 9 (5). (Retrieved from <https://mir-nauki.com/PDF/22PSMN521.pdf> <https://doi.org/10.15862/22PSMN521>). (In Russ.).

Rydell, A.M., Berlin, L., Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*, 3, 30–47.

Sánchez-García, M.A., Lucas-Molina, B., Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., Paino, M. (2018). Dificultades emocionales y comportamentales en la adolescencia: relación con bienestar emocional, afecto y rendimiento académico. *Anales de Psicología*, 34 (3), 482–489. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.296631>

Shoghi Javan, S., Ghonsooly, B. (2017). Learning a Foreign Language: A New Path to Enhancement of Cognitive Functions. *Journal of Psycholinguistic Research*, 47 (1), 125–138. <https://doi.org/10.1007/s10936-017-9518-7>

Silva, C., Sousa-Gomes, V., Fávero, M., Oliveira-Lopes, S., Merendeiro, C.S., Oliveira, J., Moreira, D. (2022). Assessment of preschool-age executive functions: A systematic review. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 29 (4), 1374–1391. <https://doi.org/10.1002/cpp.2718>

Solopova, O.V., Kozopoljanskaya–Solovyova, A.I. (2016). The phenomenon of “settler” as a factor of rejection or reproduction of national culture in the practice of children's upbringing among the Belarusians of Moscow. *Sovremennoe doskol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika (Modern Preschool Education. Theory and Practice)*, 7 (69), 8–16. (In Russ.).

Stich, H.L., Baune, B.T., Caniato, R.N., Krämer, A. (2006). Associations between preschool attendance and developmental impairments in pre-school children in a six-year retrospective survey. *BMC Public Health*, 6, 260. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-6-260>

Sukhikh, V.L., Veresov, N.N., Veraksa, N.E. (2022). Dramatic Perekhivanie as a driver of executive functions development through role-play in early childhood: Theoretical framework and experimental evidence. *Frontiers in Psychology*, 13, 1057209. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1057209>

Sylva, K., Melhuish E., Sammons P., Siraj I., Taggart B., Smees R., Toth K., Welcomme W., Hollingworth K. (2014). Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3–16 Project (EPPSE 3–16) Students' Educational and Developmental Outcomes at Age 16 Department. Education Research Report RR354.

Vandell, D.L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N. (2010). NICHD Early Child Care Research. Do effects of early child care extend to age 15

years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, 81, 737–756. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>

Veraksa, A., Almazova, O., Bukhalenkova, D. (2020). Studying executive functions in senior preschoolers. *PsyCh Journal*, 9 (1), 144–146. <https://doi.org/10.1002/pchj.310>

Veraksa, A.N., Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A. (2020). Diagnostics of regulatory functions in the senior preschool age: a battery of methods. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 41 (6), 108–118. <https://doi.org/10.31857/S0.31857/S020595920012593-8> (In Russ.).

Veraksa, A.N., Aslanova, M.S., Bukhalenkova, D.A., Veraksa, N.E., Liutsko, L. (2020). Assessing the Effectiveness of Differentiated Instructional Approaches for Teaching Math to Preschoolers with Different Levels of Executive Functions. *Education Sciences*, 10, 181. <https://doi.org/10.3390/educsci10070181>

Veraksa, N.E., Komarova, T.S., Dorofeeva, E.M. (2019). From Birth to School. Innovative program of preschool education. M.: MOZAIKA–SYNTEZ. (In Russ.).

Veresov, N. (2012). The importance of cultural–historical theory of education: Reflections on learning, development, business and creativity. *Forum Oswiatowe*, 1 (46), 141–156.

Vygotsky, L.S. (1982). Problems of General Psychology. Collected Works. In 6 vol.: vol. 2. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).

Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J., Yoshikawa, H. (2013). Associations between classroom quality and children’s vocabulary and executive functions skills in an urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 199–209.

Yudina, E. (2022). Pretend play as the territory of freedom. *Natsional’nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 3, 13–25. <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0303> (In Russ.).

Zelazo, P.D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1, 297–301.

Zheng, L., Weng, Q., Gong, X. (2021). Does preschool attendance affect the urban–rural cognition gap among middle school students? Evidence from China Education Panel Survey. *The Journal of Chinese Sociology*, 8, 14 <https://doi.org/10.1186/s40711-021-00150-1>

Поступила: 16.09.2023

Получена после доработки: 07.11.2023

Принята в печать: 13.11.2023

Received: 16.09.2023

Revised: 07.11.2023

Accepted: 13.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Александр Николаевич Веракса — академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, veraksa@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>

Маргарита Николаевна Гаврилова — кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, gavrilovamrg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>

Александра Игоревна Каримова — научный сотрудник лаборатории истории диаспор и миграций исторического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, karimova555@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-2950-7749>

Оксана Вячеславовна Солопова — кандидат исторических наук, доцент, руководитель лаборатории истории диаспор и миграций исторического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, osolopova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-3675-5766>

Анастасия Александровна Якушина — преподаватель кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, anastasia.ya.au@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4968-336X>

ABOUT THE AUTHORS

Aleksander N. Veraksa — Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, veraksa@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>

Margarita N. Gavrilo — Cand. Sci. (Psychology), Researcher at the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, gavrilovamrg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>

Aleksandra I. Karimova — Researcher at the Laboratory of the History of Diaspora and Migration, Faculty of History, Lomonosov Moscow State University, karimova555@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-2950-7749>

Oksana V. Solopova — Cand. Sci. (History), Head of the Laboratory of the History of Diaspora and Migration, Faculty of History, Lomonosov Moscow State University, osolopova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-3675-5766>

Anastasia A. Yakushina — Lecturer at the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, anastasia.ya.au@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4968-336X>

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-40>

УДК 159.9.072

Особенности движений глаз в задаче зрительного поиска в зависимости от вербализуемости и симметричности стимулов

А.С. Крускоп, Е.Г. Лунякова✉, В.Е. Дубровский, А.В. Гарусев

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

✉eglun@mail.ru

Резюме

Актуальность. Зрительный поиск рассматривается сегодня как активный процесс, обычно реализующийся с участием движений глаз. Современные модели поиска предполагают влияние как стимульных, так и когнитивных переменных на его характеристики и эффективность. Однако в исследованиях, как правило, контролируется только один тип переменных, что требует создания новых экспериментальных парадигм, позволяющих изучать влияние обоих типов факторов и их взаимодействие.

Цель. Исследовать влияние факторов вербализуемости и симметричности целевого стимула на эффективность и скорость поиска и на характеристики поисковых движений глаз.

Методы. Созданы идентичные по базовым стимульным характеристикам (цвет, форма, размер, наклон, число элементов), но различающиеся по симметричности конфигурации и уровню вербализуемости стимулы. Использован внутригрупповой экспериментальный план. Движения глаз в процессе зрительного поиска регистрировались с помощью айтрекера SMI HiSpeed 1250.

Выборка. Суммарную выборку исследования составили 48 участников: 18 человек (10 мужчин, 8 женщин, ср. возраст — 20 лет) — на этапе оценки вербализуемости стимулов; 30 человек (6 мужчин, 24 женщины, ср. возраст — 20 лет) — на основном этапе.

Результаты. Ни один из факторов не повлиял на эффективность зрительного поиска, она была высокой. При отсутствии целевого стимула в матрице быстрее завершался поиск симметричных вербализуемых целей, самым продолжительным был поиск стимулов невербализуемых и несимметричных. Оба фактора оказывали влияние на особенности поисковых движений



глаз: поиск «простых» (симметричных и/или вербализуемых) стимулов характеризовался более короткими фиксациями и широкоамплитудными саккадами, чем поиск «сложных» целей. Дисперсионный анализ показал, что между факторами вербализуемости и симметричности нет взаимодействия. **Выводы.** Полученные результаты в целом поддерживают гипотезу о влиянии факторов симметричности и вербализуемости стимула на особенности зрительного поиска, свидетельствуя в пользу их независимого влияния на динамику поисковых движений глаз.

Ключевые слова: зрительный поиск, движения глаз, фиксации, саккады, айтрекинг, стимульная конфигурация, вербализуемость, симметричность.

Финансирование. Исследование поддержано грантом РНФ (проект № 19-18-00474-П «Уровневая организация переработки зрительной информации: системный подход»).

Для цитирования: Крускоп А.С., Луныкова Е.Г., Дубровский В.Е., Гарусев А.В. Особенности движений глаз в задаче зрительного поиска в зависимости от вербализуемости и симметричности стимулов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46, № 4. С. 88–111. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-40>

EMPIRICAL STUDIES

Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-40>

Eye Movements in the Task of Visual Search Depending on the Verbalizability and Symmetry of Stimuli

Alexander S. Krusko, Elizaveta G. Luniakova✉,
Victor E. Doubrovski, Alexander V. Garusev

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉egln@mail.ru

Abstract

Background. Visual search is considered today as an active process, usually implemented with the participation of eye movements. Modern search models assume the influence of both stimulus and cognitive variables on its characteristics and effectiveness. However, in research, as a rule, only one type of variables is controlled, which requires the creation of new experimental paradigms that allow studying the influence of both types of factors and their interaction.

Objective. Investigation of the influence of factors of verbalizability and symmetry of the target stimulus on the effectiveness and speed of its search and characteristics of search eye movements.

Methods. The created stimuli were identical in basic stimulus characteristics (color, shape, size, slope, number of elements) but differed in the symmetry of configuration and the level of verbalizability. An intragroup experimental plan was used. Eye movements were recorded in the process of visual search with the SMI HiSpeed 1250 eye tracker.

Sample. The total sample of the study consisted of 48 participants: 18 people (10 men, 8 women, average age — 20) — at the stage of assessing the verbalizability of stimuli; 30 people (6 men, 24 women, average age — 20) — at the main stage.

Results. None of the factors affected the effectiveness of visual search, it remained at a high level. In the absence of the target stimulus in the matrix, the search for symmetrical targets with verbalizability was completed faster, the search for asymmetric stimuli with low verbalizability was the slowest. Both factors influenced the features of searching eye movements: the search for “simple” (symmetrical and/or highly verbalizable) stimuli was characterized by shorter fixations and wide-amplitude saccades than the search for “complex” targets. ANOVA showed that there is no interaction between the factors of verbalizability and symmetry.

Conclusion. The results generally support the hypothesis about the influence of symmetry and verbalizability on the visual search, testifying in favor of their independent influence on the dynamics of search eye movements.

Keywords: visual search, eye movements, fixation, saccade, eye tracking, stimulus configuration, verbalizability, symmetry.

Funding. Research is supported by Russian Science Foundation Grant № 19-18-00474-П “Level organization of visual information processing: A system approach”.

For citation: Kruskop, A.S., Luniakova, E.G., Doubrovski, V.E., Garusev, A.V. (2023). Eye Movements in the Task of Visual Search Depending on the Verbalizability and Symmetry of Stimuli. *Lomonosov Psychology Journal*, 46 (4), 88–111. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-40>

Введение

Зрительный поиск — один из основных процессов, обеспечивающих ориентацию человека в окружающем предметном мире. Найти очки на рабочем столе, лицо друга в уличной толпе или нужную иконку на экране смартфона — типичные и ежедневно встречающиеся примеры зрительного поиска. Поскольку основу этого процесса составляют механизмы восприятия, внимания, памяти и моторной

регуляции, фактически с 1940-х гг. (Mackworth, 1948), а в особенности с 1980-х гг., на которые пришелся пик расцвета когнитивной психологии (Treisman, Gelade, 1980; Duncan, Humphreys, 1989; Wolfe, Cave, Franzel, 1989), зрительный поиск не только стал одной из наиболее удобных эмпирических задач в психологических исследованиях, но и сам выступил объектом исследования и моделирования для когнитивных психологов.

Одним из ключевых критических моментов для теорий зрительного поиска, рассматривающих внимание как фильтр, был и остается вопрос о роли в нем нисходящих (top-down) процессов (Humphreys, 2016). Так, при общем концептуальном сходстве по-разному на этот вопрос отвечают две наиболее известные и до сих пор широко распространенные теории — интеграции признаков (Treisman, Gelade, 1980; Treisman, 1988; Treisman, Sato, 1990) и управляемого поиска (Wolfe, Cave, Franzel, 1989; Wolfe, Horowitz, 2017). Обе модели предполагают два уровня обработки входящей информации: 1) «предвнимательная» параллельная обработка, завершающаяся построением карт активации признаков; 2) последовательное «склеивание» карт от элемента к элементу, происходящее через сдвиги внимания и завершающееся построением репрезентации каждого стимула («object file» (Kahneman, Treisman, Gibbs, 1992)), которая в дальнейшем сопоставляется с образом цели, хранящимся в памяти. При этом модель А. Трейсмана не предполагает какого-либо участия нисходящих процессов ни на одном из указанных этапов обработки, в то время как в модели Дж. Вольфа поиск на втором этапе выглядит более оптимальным и экономным за счет дополнительной нисходящей активации элементов, соответствующих заданной цели, на каждой карте признаков. В таком случае последовательный поиск начинается с наиболее активированных элементов, более того, разным признакам придаются разные веса в поиске, факторы контекста и прошлого опыта также позволяют ускорить процесс обнаружения искомого стимула.

Гипотезу об участии нисходящих процессов в поиске поддерживают результаты многих экспериментов. Так, еще в 1975 г. М.С. Поттер показала, что узнавание целевого стимула, заданного словом, происходит так же быстро, как стимула, заданного визуально (Potter, 1975). Конечно, это не была классическая задача зрительного поиска и речь могла идти не о стадии параллельной обработки ряда признаков, а только о сопоставлении интегрированной репрезентации («object file») с активированным элементом памяти. Тем не менее в пользу

нисходящего влияния на более ранних этапах обработки свидетельствуют исследования поиска в естественной среде, категориального (Maxfield, Stalder, Zelinsky, 2014) и гибридного (Cunningham, Wolfe, 2014) поиска, факты влияния опыта (Wolfe et al., 2013) и уровня установок (Арбекова, Гусев, 2015) на эффективность и скорость поиска и др. К сожалению, не во всех исследованиях экспериментальная процедура позволяет определить, на какой именно стадии обработки информации знания, опыт, семантика и контекст могут повлиять на динамику процесса. Кроме того, в большинстве исследований, подтверждающих нисходящую (top-down) регуляцию поиска, слабо контролируются собственно сенсорные признаки целевого объекта и дистракторов.

Вторым критическим моментом классических теорий зрительного поиска являлось представление о нем, как о процессе обработки единичного входного паттерна (сетчаточного изображения), не предполагающем изменений последнего в результате движений глаз. Подобное представление плохо согласуется с известными фактами о неоднородности сетчатки, о разном качестве «входного сигнала» и о различиях в глубине обработки информации с разных участков сетчаточного изображения. Последняя идея о том, что стимулы, попадающие на разные участки вокруг области фовеа, подвергаются обработке разной глубины, формализована в понятии функционального зрительного поля (perceptual span или functional visual field — в разных источниках). Появившись в исследованиях процессов чтения (McConkie, Rayner, 1975), это понятие постепенно ассимилирует эмпирические факты из других областей когнитивных исследований (Rayner, 2009), в том числе исследований зрительного поиска (Bertera, Rayner, 2000; Wolfe, 2021). В ее основе лежат данные о том, что искусственное ограничение поля зрения приводит к снижению эффективности изучаемого процесса (чтения, поиска и др.) лишь после того, как площадь открытой области снижается до определенных границ. Дальнейшее ее сужение ведет к нарастанию проблем и, с определенного момента — полному нарушению процесса, а увеличение не дает прироста эффективности. Область в пределах этой границы и называется функциональным зрительным полем — то есть частью зрительного паттерна, информация с которой, вероятно, используется процессами предвнимания или внимания. Характерно, что для разного типа перцептивных задач форма и размер этого участка различаются. Однако моделей, позволяющих объяснить различия в характеристиках функционального зрительного поля, как

и направленных исследований факторов, влияющих на его широту и глубину обработки информации, практически нет.

Следует отметить, что если позиции теории интеграции признаков в отношении роли движений глаз в зрительном поиске мало изменились с момента создания теории, то в работах Дж. Вольфа в последнее десятилетие этот аспект активно исследуется, в том числе — с разработкой и модификацией понятия функционального зрительного поля и методов определения его границ (Wolfe, 2021).

Таким образом, в эволюции представлений о механизмах зрительного поиска можно выделить два значимых для нашего исследования направления. Первое — акцентирующее внимание на нисходящих (top-down) процессах, в частности семантических факторах, и их влиянии на эффективность и время поиска. Второе связано с изменением представлений о роли активных движений глаз в ходе поиска (Eckstein, 2011; Zelinsky et al., 2020). Тем не менее однозначного ответа на вопросы о том, может ли семантическая информация влиять на более ранние, чем стадия распознавания, процессы в ходе поиска, и может ли это влияние выражаться в динамике движений глаз, не существует.

Наш предыдущий эксперимент (Лунякова, Крусков, Дубровский, 2023) выявил особенности поиска знакомых целевых стимулов, принадлежащих разным семантическим категориям: поиск целевых стимулов, представлявших собой римские цифры или буквы, происходил быстрее, в нем чаще встречались более длинные саккады и более короткие фиксации, чем при поиске лиц-смайликов и тем более бессмысленных изображений. Однако, зафиксировав физические параметры элементов, составляющих каждый отдельный стимул, мы не проконтролировали особенности их конфигурации, в частности симметричность и упорядоченность расположения элементов внутри стимула. Кроме того, мы использовали неравноценные семантические категории: каждая искомая цифра или буква задавала базовую категорию, в то время как лицо-смайлик скорее классифицировалось как субординатная категория, что также могло повлиять на полученный результат. Настоящая работа представляет собой продолжение и развитие ранее начатой линии исследований.

Гипотеза исследования заключалась в том, что на эффективность и скорость поиска при сходстве базовых признаков влияет фактор конфигурации стимула (симметричность) и семантический фактор (вербализуемость). Мы также предположили, что оба эти фактора окажут влияние на характеристики поисковых движений глаз:

стратегия поиска симметричных и легко вербализуемых стимулов будет характеризоваться преобладанием более коротких фиксаций и более широкоамплитудных саккад в сравнении с поиском несимметричных и слабо вербализуемых целей.

Описание хода исследования

В данной работе мы создали стимуляцию, которая при идентичности базовых стимульных характеристик (цвет, форма, размер, наклон, число элементов, составляющих каждый стимул) позволяла независимо контролировать фактор пространственной структуры (наличие/отсутствие симметрии) и семантический фактор (уровень вербализуемости). Исследование состояло из двух этапов: подготовительного и основного.

Целью подготовительного этапа был отбор стимульных образцов, соответствующих заданному уровню каждого из факторов. Если симметричность/несимметричность варьировалась при создании стимулов, то уровень вербализуемости требовал дополнительной оценки. Для этого созданные образцы стимулов предъявлялись респондентам с задачей «назвать, что изображено» и после ранжировались по однородности предложенных названий и времени задержки ответа. Образцы, составившие крайние группы, отбирались в качестве целевых стимулов для основного этапа исследования.

Основной этап исследования представлял собой серию заданий на зрительный поиск целевого стимула на экране монитора среди других сходных изображений, в ходе которого регистрировались движения глаз наблюдателя. Использовался внутрисубъектный экспериментальный план.

Методы

Аппаратура

Для регистрации движений глаз использовался айтрекер SMI HiSpeed 1250. Регистрация движений глаз производилась бинокулярно с частотой 500 Гц.

Стимуляция предъявлялась на LED-мониторе с разрешением 1920x1080, находящемся на расстоянии 65 см от линии глаз наблюдателя. Голова наблюдателя частично фиксировалась штатной подставкой установки.

Первичная обработка данных (выделение фиксаций и саккад) осуществлялась программой SMI BeGaze (длительность фиксации

не менее 50 мс, скорость саккады — не ниже 20 угл. град./с), дальнейшая — программой, написанной на языке Python версии 3.8 с использованием методов статистической обработки из библиотек `scipy`, `stats` и `statsmodels.stats`.

Стимуляция

В рамках подготовительного этапа было создано 100 однотипных монохромных черно-белых изображений, составленных из 6 прямых линий одинаковой длины со случайными углами наклона каждой линии. Было получено 43 симметричных и 57 несимметричных комбинаций. Средний размер каждого изображения составлял ок. 1,5 угл. градусов в поле зрения наблюдателя.

После этого участникам предварительного этапа исследования предъявлялись все изображения по одному в случайном порядке. В течение 5 секунд после начала демонстрации участник должен был сказать, что изображено. Вербальные реакции записывались на диктофон. Фиксировались три первых произнесенных слова. Анализировались однородность предложенных названий и время задержки ответа. Стимулы, характеризовавшиеся высокими степенью однородности названий и скоростью первой вербальной реакции, были отобраны в группу «легко вербализуемых» (далее — вербализуемых); с низкой степенью однородности названий или его отсутствием, а также с большой задержкой называния — в группу «слабо вербализуемых» (далее — невербализуемых). Для каждого типа конфигурации (симметричные/несимметричные) были отобраны по 10 вербализуемых и 10 невербализуемых образцов (примеры приведены на рис. 1). Оставшиеся 60 изображений в дальнейшем были использованы в качестве дистракторов.

Для каждого из 40 целевых стимулов была создана пара поисковых матриц (рис. 2) для позитивного (искомый стимул присутствует в матрице) и негативного (искомый стимул отсутствует в матрице) поиска. Поисковые матрицы представляли собой сетку 10×6 ячеек, случайным образом заполненную 40 отдельными стимулами: 1 целевой и 39 дистракторов — в случае матрицы позитивного поиска; 40 дистракторов — в случае негативного. Общий размер паттерна составлял около 31×13 угл. градусов в зрительном поле, при предъявлении паттерн был центрирован относительно монитора.

Для ответа испытуемого и проверки правильности поиска использовалось специальное изображение-сетка, разделенное на 12 прямоугольных участков и полностью идентичное матрице по



Рис. 1. Примеры целевых изображений каждого типа. Для вербализуемых стимулов приведены наиболее часто встречавшиеся названия

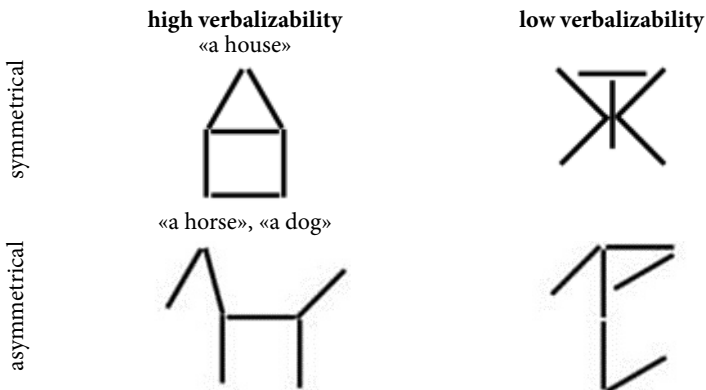


Fig. 1. Examples of target images of each type. For verbalized stimuli, the most common names are given

общим размерам (рис. 3). Внизу каждого такого изображения было добавлено слово «НЕТ» для ответов в случае негативного поиска.

Таким образом, в эксперименте использовались 40 изображений целевых стимулов и 80 поисковых матриц — по 2 паттерна (позитивного и негативного поиска) на каждый целевой стимул и соответствующие им проверочные изображения.

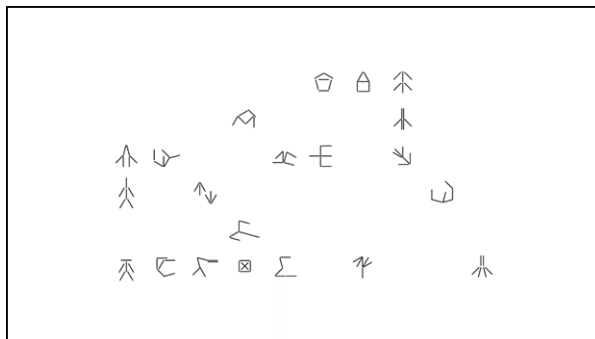


Рис. 2. Пример поисковой матрицы
Fig. 2. Example of a search matrix

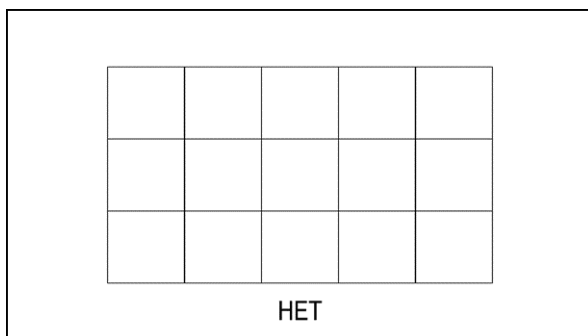


Рис. 3. Проверочное изображение для ответа и оценки точности поиска
после пробы
Fig. 3. A test image for the answer and evaluation of the accuracy of the search
after the test

Процедура основного этапа

Основному этапу эксперимента предшествовала 13-точечная стандартная калибровка айтрекера. В выборку исследования не включались участники, которые в течение трех последовательных процедур не смогли достичь удовлетворительного качества калибровки (отклонения взгляда в пределах 0,5 угл. градуса по каждой оси). Для повышения точности записи калибровка с теми же критериями повторялась в середине эксперимента.

Задачей участника в каждой экспериментальной пробе (рис. 4) был поиск эталона в поисковой матрице. В начале пробы целевой

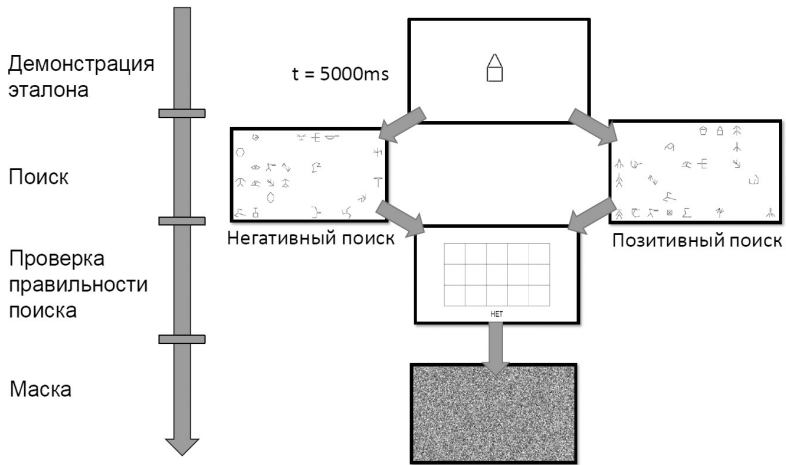


Рис. 4. Схема пробы задания на зрительный поиск

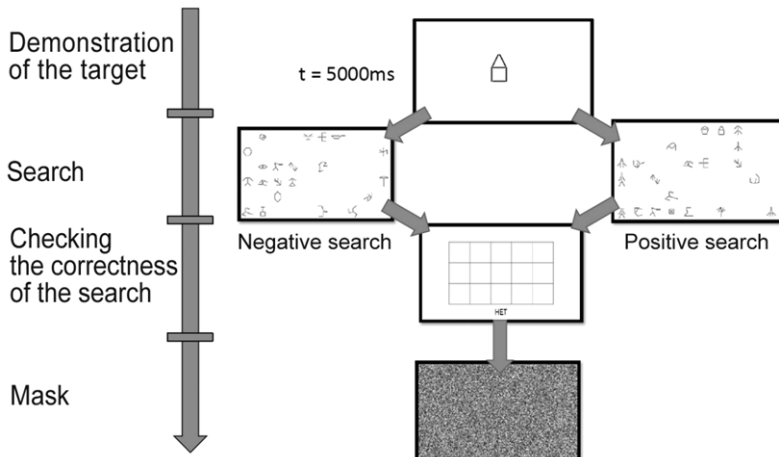


Fig. 4. The scheme of the visual search task sample

стимул (эталон) предъявлялся в центре экрана в течение 5000 мс и сменялся поисковой матрицей. Участник должен был как можно быстрее найти на ней целевой стимул или убедиться, что его нет. Сразу по готовности ответа он должен был нажать на пробел. После

этого для ответа на экран выводилось проверочное изображение-сетка и отображение курсора мыши. В случае обнаружения целевого стимула участник выбирал курсором ячейку, соответствующую области расположения эталона, и нажимал на клавишу мыши. В случае отсутствия искомого объекта, участник нажимал на слово «НЕТ» в нижней части экрана ответа. Далее экран на 500 мс заполнялся случайно-точечным маскирующим изображением, после чего начиналась следующая проба.

Перед началом основной экспериментальной сессии участнику предлагалось потренироваться на двух нерегистрируемых пробах (1 матрица позитивного и 1 матрица негативного поиска), идентичных по сути основным экспериментальным пробам, для отработки навыков ответа.

Чтобы избежать влияния запоминания стимульных конфигураций, каждому участнику один и тот же целевой стимул предъявлялся только один раз — либо в негативном, либо в позитивном поиске. Таким образом, эксперимент состоял из 40 проб (4 типа целевых стимула \times 2 типа матриц \times 5), демонстрируемых для каждого из участников в случайном порядке.

Выборка

В предварительном этапе исследования участвовало 18 человек (10 мужчин, 8 женщин, возраст $M = 20$ лет; $SD = 2,48$ года).

В основном этапе исследования конечную выборку составили 30 человек с нормальной или компенсированной до нормальной с помощью очков остротой зрения (от 0,2 до 1,0). Возраст от 18 до 26 лет ($M = 20$ лет; $SD = 2,78$ года), 6 мужчин и 24 женщины.

Все они были частично осведомлены о цели исследования и принимали в нем участие добровольно.

Результаты исследования

В работе анализировались показатели эффективности и времени поиска, а также характеристики поисковых движений глаз. Первичная обработка данных осуществлялась штатной программой айтрекера SMI BeGaze.

Эффективность зрительного поиска была оценена с использованием индекса Balanced accuracy (BA), который вычисляется как среднее между отношением числа правильных ответов в позитивных пробах (true positive — TP) к числу позитивных проб (all positive —

AP) и отношением числа правильных ответов в негативных пробах (true negative — TN) к числу негативных проб (all negative — AN) (Метрики и оценки):

$$\frac{\left(\frac{TP}{AP}\right) + \left(\frac{TN}{AN}\right)}{2}$$

Для оценки правильности поиска использовались данные о положении курсора в момент нажатия на клавишу мыши. Результаты показали, что задача оказалась простой для участников исследования, ошибок было мало: индексы ВА во всех условиях оказались выше 0,9 (табл. 1), поэтому сравнение условий по данному показателю не представляется информативным. Единственное, что можно отметить, что небольшое число ошибок, проявившихся в ответах испытуемых, составили преимущественно ложные тревоги, и больше всего их было допущено в условии, в котором целевой стимул был невербализуемым и несимметричным одновременно.

Таблица 1

Показатели эффективности зрительного поиска

Индекс	вербализуемый, симметричный	невербализуемый, симметричный	вербализуемый, несимметричный	невербализуемый, несимметричный
Balanced accuracy	0,98	0,97	0,96	0,92
Ложные тревоги, %*	0,67	2,00	5,33	9,33
Пропуски, %*	1,30	2,00	3,30	2,70

* указан процент ошибок для данного типа целевых стимулов по всей выборке.

Table 1

Indicators of effectiveness in visual search

Metrics	high verbalizable, symmetrical	low verbalizable, symmetrical	high verbalizable, asymmetrical	low verbalizable, asymmetrical
Balanced accuracy	0.98	0.97	0.96	0.92
False alarms, %*	0.67	2.00	5.33	9.33
Omissions, %*	1.30	2.00	3.30	2.70

* the percentage of errors for this type of target stimuli is indicated for the entire sample.

Время поиска оценивалось по интервалу от начала предъявления поисковой матрицы до нажатия на клавишу пробел (готовности ответить). Поскольку при наличии целевого стимула в матрице время его поиска случайно и может определяться как собственно сложностью задачи, так и случайным положением первых позиций взгляда относительно цели, для анализа использовалось только распределение времени поиска в пробах, где целевой стимул отсутствовал в матрице. Двухфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями с факторами «Симметричность» и «Вербализуемость» выявил значимое влияние обоих факторов на время поиска ($F = 50,97$; $p < 0,0001$; $F = 20,01$; $p = 0,0001$, соответственно). Однако влияние их взаимодействия оказалось не значимо ($F = 1,21$; $p = 0,2807$). Сравнение средних показало, что быстрее других осуществляется поиск хорошо вербализуемых симметричных целей ($M = 7727$ мс; $SD = 3266$), медленнее всех — несимметричных невербализуемых ($M = 10224$ мс; $SD 3648$) (рис. 5).

Для анализа *характеристик движений глаз* использовались показатели амплитуд саккад во время поиска и длительностей фиксации (за исключением фиксации на обнаруженном целевом стимуле).

Первичные данные каждого участника по каждому типу стимулов были усреднены, после чего выполнялся двухфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями с факторами «Симметричность» и «Вербализуемость». Для обеих зависимых переменных (длительности фиксации и амплитуды саккад) выявлено значимое влияние обоих факторов, при этом размер эффекта фактора «Симметричность» средний, фактора «Вербализуемость» — слабый, влияние их взаимодействия незначимо (табл. 2).

Таблица 2

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа с повторными измерениями для длительности фиксации и амплитуды саккад, осуществляемых во время поиска

Фактор	Длительность фиксации				Амплитуда саккад			
	F	df	p-value	Eta-square	F	df	p-value	Eta-square
Симметричность	54,03	29	<0,0001	0,124	35,70	29	<0,0001	0,059
Вербализуемость	25,94	29	<0,0001	0,037	12,35	29	0,0015	0,02
Симметричность *Вербализуемость	0,86	29	0,3622		2,44	29	0,1294	

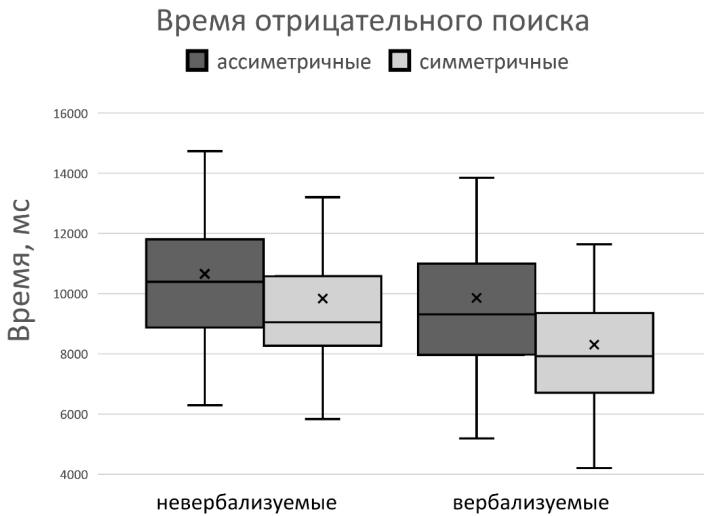


Рис. 5. Время поиска в пробах, в которых целевой стимул отсутствовал в матрице

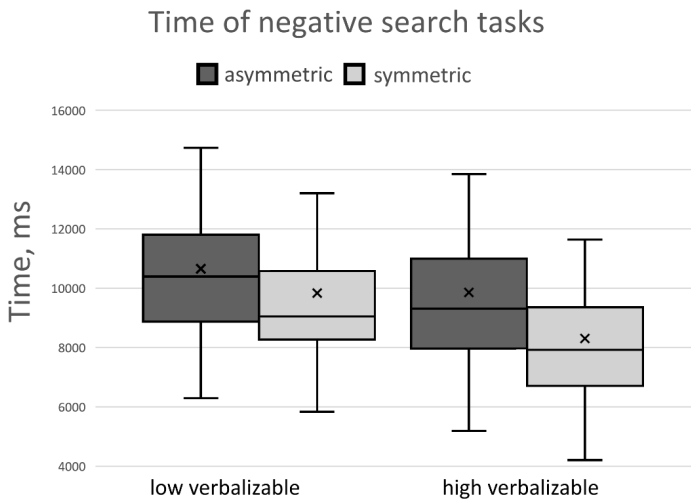


Fig. 5. The search time in the samples when the target stimulus was absent in the matrix

Table 2

Results of two-way ANOVA with repeated measurements for the duration of fixations and the amplitude of saccades performed during the search

Factor	Fixations duration				Saccades amplitude			
	F	df	p-value	Eta-square	F	df	p-value	Eta-square
Symmetry	54.03	29	<0.0001	0.124	35.70	29	<0.0001	0.059
Verbalizability	25.94	29	<0.0001	0.037	12.35	29	0.0015	0.02
Symmetry *Verbalizability	0.86	29	0.3622		2.44	29	0.1294	

Меньшей длительностью фиксаций характеризовался поиск симметричных стимулов в сравнении с несимметричными и вербализуемых в сравнении с невербализуемыми. Что касается амплитуд саккад, в ходе поиска симметричных стимулов участники осуществляли в среднем более высокоамплитудные движения, чем при поиске несимметричных, то же самое относится к вербализуемым целям в сравнении с невербализуемыми. В целом наименьшей длительностью фиксаций ($M = 180,98$ мс; $SD = 17,58$) и максимальной амплитудой саккад ($M = 5,34^\circ/c$; $SD = 0,54$) характеризовался поиск симметричных вербализуемых стимулов, самыми продолжительными фиксациями ($M = 204,00$ мс; $SD = 0,62$) и короткими саккадами ($M = 4,89^\circ/c$; $SD = 0,60$) отличался поиск стимулов несимметричных и невербализуемых (рис. 6, 7).

Обсуждение результатов

Полученные результаты в целом поддерживают гипотезу о влиянии факторов конфигурации и вербализуемости стимула на особенности зрительного поиска. Единственным неинформативным показателем оказалась точность поиска (balanced accuracy), поскольку задача эффективно решалась всеми участниками вне зависимости от экспериментального условия. Тем не менее можно предположить, что при усложнении задачи тенденция к большему числу ложных тревог при поиске несимметричных и невербализуемых стимулов проявится отчетливее, что может быть результатом трудностей сохранения точного образа целевого стимула в рабочей памяти при его сложной визуальной форме и невозможности вербального кодирования.

Что касается остальных показателей — времени, затрачиваемого участниками на отрицательный поиск, характеристик поисковых

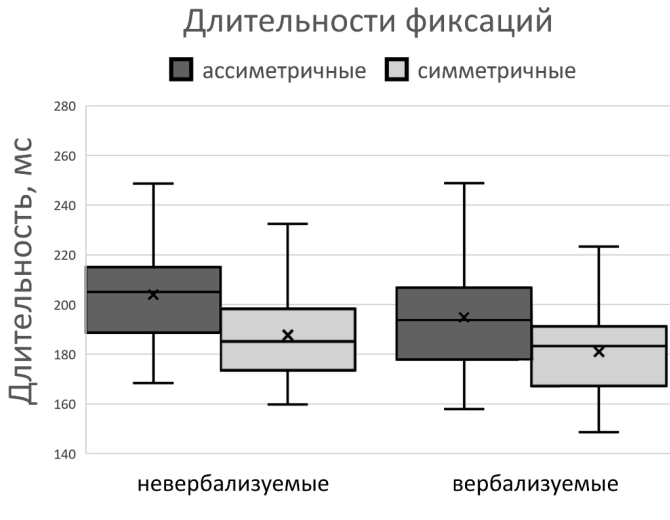


Рис. 6. Длительность фиксации во время поиска разных типов целевых стимулов

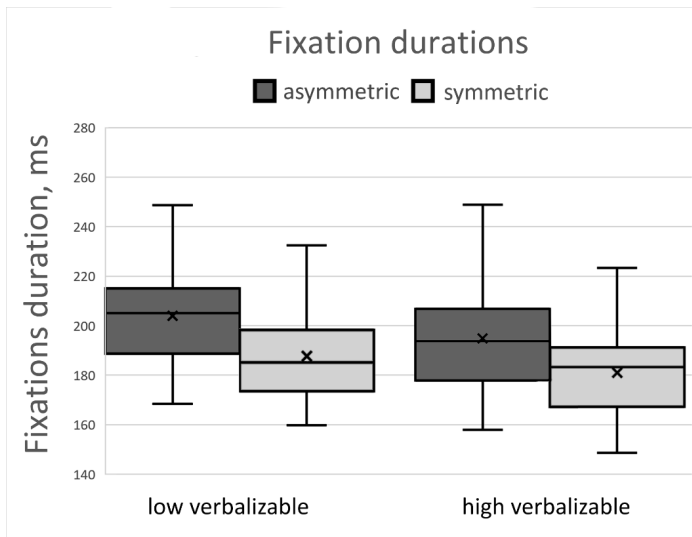


Fig. 6. Fixations duration during searching for different types of target stimuli

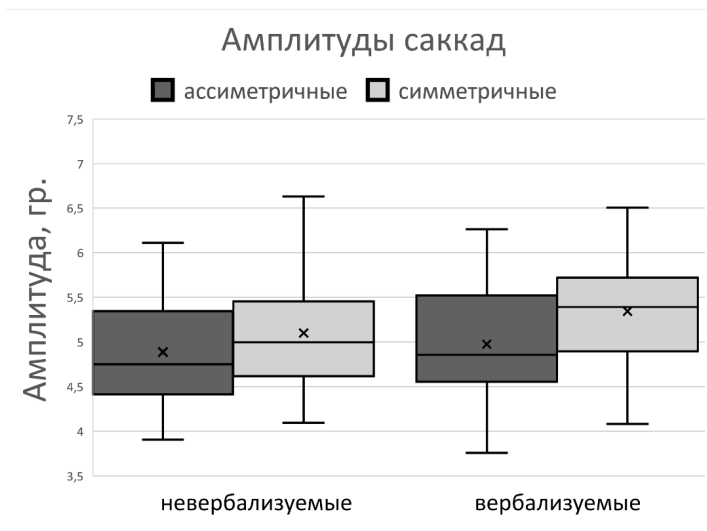


Рис. 7. Амплитуда саккад во время поиска разных типов целевых стимулов

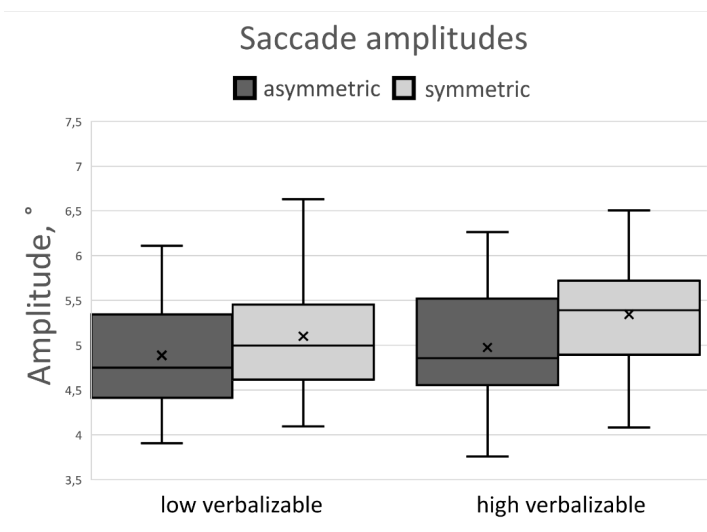


Fig. 7. Saccades amplitude during searching for different types of target stimuli

движений глаз, — то полученные результаты позволяют утверждать, что каждый из исследуемых факторов оказывает влияние на процесс зрительного поиска. Интересно, что между факторами вербализуемости и симметричности нет взаимодействия, что может свидетельствовать о независимом влиянии процессов перцептивной организации и когнитивного (семантического) уровня на динамику поисковых движений глаз.

Симметричная форма и легкость семантической категоризации стимула приводят к более быстрому поиску. При этом растет доля более коротких фиксаций и широкоамплитудных саккад, в сравнении с поиском несимметричных и невербализуемых стимулов. Тем не менее для всех типов стимулов на этапе поиска фиксации делятся преимущественно до 250 мс, а амплитуды большинства саккадических движений выше 4 угл. градусов. Такие показатели являются проявлением «низкоуровневого пространственного, или “амбьентного”, модуса зрительного восприятия» (Величковский, 2006, т. 1, с. 236), а не глубокой фокальной обработки объектов сцены, характеризующейся чередованием длительных (дольше 300 мс) фиксаций и короткоамплитудных (до 4 угл. градусов) саккад. Косвенно это может являться свидетельством того, что выявленные различия проявляются до стадии распознавания объекта. К сожалению, данный экспериментальный план не позволяет точно ответить на вопрос о том, на каком именно этапе — параллельной или последовательной обработки — сказывается влияние изучаемых факторов. Для этого необходимо было бы варьировать также число дистракторов, что сделало бы процедуру значительно более долгой и привело бы к усталости участников, неконтролируемому изменению эффективности их поиска и снижению точности результатов айтрекинга. Поэтому данный вопрос остается открытым для дальнейшего исследования. На основании полученных результатов можно утверждать лишь то, что осуществляющаяся во время отдельной фиксации первичная обработка стимулов в пределах функционального зрительного поля требует меньше времени, а само функциональное поле шире, если искомые стимулы имеют симметричную форму и/или позволяют предварительно актуализировать определенную семантическую категорию. Подобное влияние фактора симметрии вполне можно объяснить с позиций теории Дж. Вольфа о дополнительной нисходящей активации отдельных элементов на картах активации признаков: симметричность формы может трактоваться как самостоятельный признак, имеющий высокий весовой коэффициент, и потому спо-

собствующий быстрому отбору элементов, обладающих данным признаком. Что же касается фактора семантической категории, возможно, имеет смысл говорить, скорее, об укрупнении перцептивных единиц анализа (Фаликман, 2018) при поиске означенных конфигураций. Не исключено также, что такие сформированные группировки элементов могут подвергаться параллельному предвнимательному анализу (Величковский, 2006). Такая позиция подкрепляется данными, демонстрирующими эффект превосходства объекта (Weisstein, Harris, 1974). Впрочем, сравнение размера эффектов исследуемых факторов говорит в пользу большей значимости фактора конфигурации на этапах обработки, предворяющих собственно узнавание и категоризацию объекта.

Практическое применение

Полученные результаты могут оказаться ценными при разработке и модификации различного рода интерфейсов (программного обеспечения ПК, смартфонов, планшетов и пр.), в веб-дизайне, промышленном дизайне, в организации рабочих мест человека-оператора в любой сфере деятельности.

Выводы

Результаты исследования особенностей зрительного поиска стимулов, сходных по базовым признакам и различающихся симметричностью конфигурации и легкостью отнесения к определенной семантической категории (вербализуемостью), позволяют принять часть высказанных гипотез:

1) на скорость зрительного поиска независимо влияют фактор конфигурации стимула (симметричность) и семантический фактор (вербализуемость). Симметричная форма и легкость семантической категоризации цели приводят к более быстрому завершению поиска на матрицах, на которых целевой стимул отсутствует, в сравнении с несимметричной формой и слабой вербализуемостью.

2) фактор конфигурации стимула (симметричность) и семантический фактор (вербализуемость) влияют на характеристики поисковых движений глаз: при поиске симметричных и легко вербализуемых стимулов наблюдатели в среднем делают более короткие фиксации и высокоамплитудные саккады, чем при поиске несимметричных и/или слабо вербализуемых стимулов. Влияние каждого из факторов на оба параметра независимо, при этом размер эффекта фактора симметричности в обоих случаях выше.

Число ошибок, допущенных наблюдателями в ходе решения поисковой задачи, оказалось слишком малым во всех экспериментальных условиях, что не позволяет проверить гипотезу о влиянии исследуемых факторов на эффективность зрительного поиска.

Литература

Арбекова О.А., Гусев А.Н. Влияние установок разного уровня на скорость зрительного поиска // Вопросы психологии. 2015. № 4. С. 147–158.

Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания. В 2 т. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006.

Луныкова Е.Г., Крускоп А.С., Дубровский В.Е. Влияние категории стимула на характеристики движений глаз при зрительном поиске // Медицина труда и промышленная экология. 2023. Т. 63, № 3. С. 163–170. <https://doi.org/10.31089/1026-9428-2023-63-3-163-170>

Метрики и оценки: количественная оценка качества прогнозов // Scikit learn. [Электронный ресурс] // URL: https://scikit-learn.org/stable/modules/generated/sklearn.metrics.balanced_accuracy_score.html (дата обращения: 20.04.2023).

Фаликман М.В. Парадоксы зрительного внимания: эффекты перцептивных задач. М.: Издательский дом «ЯСК», 2018.

Bertera, J.H., Rayner, K. (2000). Eye movements and the span of the effective stimulus in visual search. *Perception & psychophysics*, 62 (3), 576–585.

Cunningham, C.A., Wolfe, J.M. (2014). The role of object categories in hybrid visual and memory search. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143 (4), 1585.

Duncan, J., Humphreys, G.W. (1989). Visual search and stimulus similarity. *Psychological Review*, 96 (3), 433–458.

Eckstein, M.P. (2011). Visual search: A retrospective. *Journal of vision*, 11 (5), 14–14.

Humphreys, G.W. (2016). Feature confirmation in object perception: Feature integration theory 26 years on from the Treisman Bartlett lecture. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 69 (10), 1910–1940.

Kahneman, D., Treisman, A., Gibbs, B.J. (1992). The reviewing of object files: Object-specific integration of information. *Cognitive psychology*, 24 (2), 175–219.

Mackworth, N.H. (1948). The breakdown of vigilance during prolonged visual search. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1, 6–21. <https://doi.org/10.1080/17470214808416738>.

Maxfield, J.T., Stalder, W.D., Zelinsky, G.J. (2014). Effects of target typicality on categorical search. *Journal of Vision*, 14 (12), 1–11.

McConkie, G.W., Rayner, K. (1975). The span of the effective stimulus during a fixation in reading. *Perception & Psychophysics*, 17, 578–586.

Potter, M.C. (1975). Meaning in visual search. *Science*, 187 (4180), 965–966.

Rayner, K. (2009). The 35th Sir Frederick Bartlett Lecture: Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search. *Quarterly journal of experimental psychology*, 62 (8), 1457–1506.

Treisman, A. (1988). Features and objects: The fourteenth Bartlett memorial lecture. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 40A, 201–237.

Treisman, A.M., Gelade, G. (1980). A feature-integration theory of attention. *Cognitive Psychology*, 12 (1), 97–136. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(80\)90005-5](https://doi.org/10.1016/0010-0285(80)90005-5)

Treisman, A.M., Sato, S. (1990). Conjunction search revisited. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 16, 459–478.

Weisstein, N., Harris, C.S. (1974). Visual detection of line segments: An object-superiority effect. *Science*, 186 (4165), 752–755.

Wolfe, J.M. (2020). Forty years after feature integration theory: An introduction to the special issue in honor of the contributions of Anne Treisman. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 82, 1–6.

Wolfe, J.M. (2021). Guided Search 6.0: An updated model of visual search. *Psychonomic Bulletin & Review*, 28 (4), 1060–1092.

Wolfe, J.M., Brunelli, D.N., Rubinstein, J., Horowitz, T.S. (2013). Prevalence effects in newly trained airport checkpoint screeners: Trained observers miss rare targets, too. *Journal of Vision*, 13 (3), 33–33.

Wolfe, J.M., Cave, K.R., Franzel, S.L. (1989). Guided search: An alternative to the feature integration model for visual search. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 15 (3), 419–433.

Wolfe, J.M., Horowitz, T.S. (2017). Five factors that guide attention in visual search. *Nature Human Behaviour*, 1 (3), 1–8.

Zelinsky, G.J., Chen, Y., Ahn, S., Adeli, H. (2020). Changing perspectives on goal-directed attention control: The past, present, and future of modeling fixations during visual search. *Psychology of learning and motivation*, 73, 231–286. <https://doi.org/10.1016/bs.plm.2020.08.001>

References

Arbekova, O.A., Gusev, A.N. (2015). The influence of different level sets on the speed of visual search. *Voprosy psikhologii (Issues in Psychology)*, 4, 147–158. (In Russ.).

Bertera, J.H., Rayner, K. (2000). Eye movements and the span of the effective stimulus in visual search. *Perception & psychophysics*, 62 (3), 576–585.

Cunningham, C.A., Wolfe, J.M. (2014). The role of object categories in hybrid visual and memory search. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143 (4), 1585.

Duncan, J., Humphreys, G.W. (1989). Visual search and stimulus similarity. *Psychological Review*, 96 (3), 433–458.

Eckstein, M.P. (2011). Visual search: A retrospective. *Journal of vision*, 11 (5), 14–14.

Falikman, M.V. (2018). Paradoxes of visual attention: effects of perceptual tasks. M.: Izdatel'skii dom "YaSK". (In Russ.).

Humphreys, G.W. (2016). Feature confirmation in object perception: Feature integration theory 26 years on from the Treisman Bartlett lecture. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 69 (10), 1910–1940.

Kahneman, D., Treisman, A., Gibbs, B.J. (1992). The reviewing of object files: Object-specific integration of information. *Cognitive Psychology*, 24 (2), 175–219.

Luniakova, E.G., Kruskop, A.S., Doubrovski, V.E. (2023). The effect of the stimulus category on the characteristics of eye movements during visual search. *Meditsina Truda i Promyshlennaya Ekologiya (Occupational Medicine and Industrial Ecology)*, 63 (3), 163–170. <https://doi.org/10.31089/1026-9428-2023-63-3-163-170> (In Russ.).

Mackworth, N.H. (1948). The breakdown of vigilance during prolonged visual search. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1, 6–21. <https://doi.org/10.1080/17470214808416738>

Maxfield, J.T., Stalder, W.D., Zelinsky, G.J. (2014). Effects of target typicality on categorical search. *Journal of Vision*, 14 (12), 1–11.

McConkie, G.W., Rayner, K. (1975). The span of the effective stimulus during a fixation in reading. *Perception & Psychophysics*, 17, 578–586.

Metrics and estimates: quantifying the quality of forecasts. *Scikit learn*. (Retrieved from https://scikit-learn.org/stable/modules/generated/sklearn.metrics.balanced_accuracy_score.html) (review date: 20.04.2023). (In Russ.).

Potter, M.C. (1975). Meaning in visual search. *Science*, 187 (4180), 965–966.

Rayner, K. (2009). The 35th Sir Frederick Bartlett Lecture: Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62 (8), 1457–1506.

Treisman, A. (1988). Features and objects: The fourteenth Bartlett memorial lecture. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 40A, 201–237.

Treisman, A.M., Sato, S. (1990). Conjunction search revisited. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 16, 459–478.

Treisman, A.M., Gelade, G. (1980). A feature-integration theory of attention. *Cognitive Psychology*, 12 (1), 97–136. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(80\)90005-5](https://doi.org/10.1016/0010-0285(80)90005-5)

Velichkovsky, B.M. (2006). Cognitive science: Foundations of epistemic psychology. M.: Smysl; Izdatel'skii tsentr «Akademiya». (In Russ.).

Weisstein, N., Harris, C.S. (1974). Visual detection of line segments: An object-superiority effect. *Science*, 186 (4165), 752–755.

Wolfe, J.M., Brunelli, D.N., Rubinstein, J., Horowitz, T.S. (2013). Prevalence effects in newly trained airport checkpoint screeners: Trained observers miss rare targets, too. *Journal of Vision*, 13 (3), 33–33.

Wolfe, J.M., Horowitz, T.S. (2017). Five factors that guide attention in visual search. *Nature Human Behaviour*, 1 (3), 1–8.

Wolfe, J.M. (2020). Forty years after feature integration theory: An introduction to the special issue in honor of the contributions of Anne Treisman. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 82, 1–6.

Wolfe, J.M. (2021). Guided Search 6.0: An updated model of visual search. *Psychonomic Bulletin & Review*, 28 (4), 1060–1092.

Wolfe, J.M., Cave, K.R., Franzel, S.L. (1989). Guided search: An alternative to the feature integration model for visual search. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 15 (3), 419–433.

Zelinsky, G.J., Chen, Y., Ahn, S., Adeli, H. (2020). Changing perspectives on goal-directed attention control: The past, present, and future of modeling fixations during visual search. *Psychology of Learning and Motivation*, 73, 231–286. <https://doi.org/10.1016/bs.plm.2020.08.001>

Поступила: 03.10.2023

Получена после доработки: 26.10.2023

Принята в печать: 31.10.2023

Received: 03.10.2023

Revised: 26.10.2023

Accepted: 31.10.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Александр Сергеевич Крускоп — аспирант лаборатории «Восприятие» факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, kruskop.a@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-0595-9221>

Елизавета Геннадьевна Лунякова — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории «Восприятие» факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, eglun@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4300-818X>

Виктор Ефимович Дубровский — научный сотрудник лаборатории «Восприятие» факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, vicdubr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9173-0329>

Александр Владимирович Гарусев — научный сотрудник лаборатории «Восприятие» факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, percept5@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-2284-7364>

ABOUT THE AUTHORS

Alexander S. Kruskop — Postgraduate Student at the Laboratory of Perception, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, kruskop.a@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-0595-9221>

Elizaveta G. Lunyakova — Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher at the Laboratory of Perception, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, eglun@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4300-818X>

Victor E. Doubrovski — Researcher at the Laboratory of Perception, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, vicdubr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9173-0329>

Alexander V. Garusev — Researcher at the Laboratory of Perception, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, percept5@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-2284-7364>

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-41>

УДК 159.972

Субъективная неудовлетворенность потребности в межличностном общении и признаки психологического неблагополучия у подростков и молодых людей с разным уровнем суицидального риска

Е.И. Рассказова, В.С. Садовнича✉

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Российская Федерация

✉ veronika.sadovnichaya13@gmail.com

Резюме

Актуальность. Суицидальный риск в подростковом и юношеском возрасте относится к одной из распространенных форм аутодеструктивного поведения, связанных с социально-психологическими факторами.

Цель. Выявление связи между субъективной неудовлетворенностью потребности в межличностном общении и признаками психологического неблагополучия (агрессивным поведением, употреблением ПАВ, тревожными и навязчивыми мыслями, суицидальными мыслями) у подростков и молодых людей с различным уровнем суицидального риска.

Методы. Опросник межличностных потребностей (INQ-15), анкета диагностики признаков психологического неблагополучия.

Выборка. В исследовании приняли участие подростки и молодые люди в возрасте от 12 лет до 21 года: 92 подростка и молодых человека без опыта суицидальных мыслей, 132 подростка и молодых человека с опытом суицидальных мыслей, но не действий, а также 55 подростков и молодых людей, проходивших лечение в кризисных стационарах по поводу суицидальных действий.

Результаты. Русскоязычная версия опросника межличностных потребностей является надежным и факторно валидным инструментом для оценки ощущения себя как бремени для других (далее — чувства бремени) и чувства нарушенной принадлежности у подростков и молодых людей. Суицидальный риск у подростков и молодых людей связан с признанием ими неудач в межличностном общении, одиночеством, тоской, которые вы-

ражаются в чувствах бремени для других и нарушенной принадлежности. Независимо от уровня суицидального риска, чувство бремени и нарушенной привязанности связаны с признанием психологических проблем, а чувство бремени — с признанием агрессивного поведения. Чувство нарушенной привязанности связано с агрессивным поведением только у подростков и молодых людей с суицидальными мыслями и действиями.

Выводы. Связь чувств бремени и нарушенной привязанности с признанием психологических проблем при разном суицидальном риске, а также связь чувства бремени с признанием агрессивного поведения свидетельствуют о важности факторов межличностного общения для понимания субъективного благополучия у подростков и молодых людей в целом.

Ключевые слова: общение, суицидальный риск, подростковый возраст, юношеский возраст, девиантное поведение.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда (проект № 22-28-0152, по теме «Психологические факторы риска девиантного поведения у подростков и молодежи: профили саморегуляции и совладания»).

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в проведении исследования и сборе материалов сотрудников клиник, где собирались данные, в особенности О.Э. Калашникову и к. псих. н. Л.С. Печникову.

Для цитирования: Рассказова Е.И., Садовнича В.С. Субъективная неудовлетворенность потребности в межличностном общении и признаки психологического неблагополучия у подростков и молодых людей с разным уровнем суицидального риска // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46, № 4. С. 112–130. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-41>

EMPIRICAL STUDIES

Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-41>

Subjective Dissatisfaction of Interpersonal Needs and Signs of Poor Psychological Well-Being in Adolescents and Youth with Different Levels of Suicidal Risk

Elena I. Rasskazova, Veronika S. Sadovnichaja ✉

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ veronika.sadovnichaya13@gmail.com

Abstract

Background. Suicidal risk in adolescence and youth refers to one of the actual forms of autodestructive behaviour associated with socio-psychological factors.

Objective. The aim was to reveal the relationship between subjective dissatisfaction with the interpersonal communication and signs of psychological difficulties (aggressive behavior, substance use, anxious and obsessive thoughts, suicidal thoughts) in adolescents and young people with different levels of suicidal risk.

Methods. Participants filled in the interpersonal needs questionnaire (INQ-15) and a questionnaire diagnosing signs of psychological difficulties.

Sample. 92 adolescents and young adults aged 12–21 years without experience of suicidal thoughts, 132 adolescents and young adults with experience of suicidal thoughts but not actions, as well as 55 adolescents and young people who were treated in crisis hospitals for suicidal acts took part in the study.

Results. The Russian version of the Interpersonal Needs Questionnaire is a reliable and factor valid technique to assess the feelings of burdensomeness and thwarted belongingness in adolescents and young adults. Suicidal risk in adolescents and young adults is associated with interpersonal failure, loneliness, longing, which leads into feelings of burdensomeness and thwarted belongingness. In adolescents and youth with different suicidal risk, these feelings of burdensomeness and thwarted belongingness are associated with the recognition of psychological problems, and feelings of burden are associated with the recognition of aggressive behavior. The feeling of thwarted belongingness is associated with aggressive behavior only in adolescents and young people with suicidal thoughts and actions.

Conclusion. The association of feelings of burdensomeness and thwarted belongingness with the recognition of psychological problems in different suicidal risk groups, and the association of feelings of burden with the recognition of aggressive behavior indicates the importance of interpersonal communication factors in understanding subjective well-being in adolescents and young adults in general.

Keywords: interpersonal needs, suicidal risk, adolescence, youth, deviant behavior.

Funding. Research was supported by the Russian Science Foundation, project No. 22-28-0152, a on the topic “Psychological risk factors for deviant behavior in adolescents and youth: profiles of self-regulation and coping”.

Acknowledgements. The authors are grateful to the staff of the clinics where the data were collected, especially O.E. Kalashnikova and Cand. Sci. L.S. Pechnikova, for the help in conducting the study and collecting materials.

For citation: Rasskazova, E.I., Sadovnichaja, V.S. (2023). Subjective Dissatisfaction of Interpersonal Needs and Signs of Poor Psychological Well-Being in Adolescents and Youth with Different Levels of Suicidal Risk. *Lomonosov Psychology Journal*, 46 (4), 112–130. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-41>

Введение

Суицидальный риск среди подростков и молодых людей — крайне актуальная проблема (Мазаева, Кравченко, Зикеев, 2016; Тормосина, 2013, Белобрыкина, Лимонченко, 2017), хотя точные оценки распространенности этого феномена затруднены, в частности, из-за опасения «заражения» суицидальным поведением других уязвимых подростков. Кластерные самоубийства действительно имеют тенденцию возникать после публикации новостей о чьем-то добровольном уходе из жизни (Pirkis et al., 2006; Любов, 2012), а самоубийство знаменитости в несколько раз повышает вероятность подражательных суицидов (Stack, 2005). Как аутодеструктивное поведение (Польская, 2015; Nock, 2010) суицид в ряде работ признается одной из форм девиантного поведения (Ениколопов, 2007) и тесно связан с другими его формами, включая употребление психоактивных веществ, агрессивное поведение (Mahalik et al., 2013; Змановская, 2004), а также с общим психологическим неблагополучием и потребностью в помощи. Тем не менее вопрос о соотношении суицидального риска и других форм девиантного поведения остается до настоящего времени малоисследованным.

Социально-психологический дистресс, фрустрация в сфере межличностных отношений и самоотношения тесно связаны с психологическими переживаниями и, как следствие, рискованным поведением (Чулошников, 2020) — то же касается роли личностных ресурсов в рискованном поведении (Васягина и др., 2023). Более того, выраженные негативные эмоциональные переживания, связанные с «социальной болью», вызывают ощущения подобные тем, что и при переживании физической боли (MacDonald, Leary, 2005). Недостаточность социальной поддержки связана с повышенной вероятностью возникновения заболеваний (Hale, Hannum, Espelage, 2010), частотой смертности (Uchino, 2009). Социальная изоляция связана как с риском девиантного и аутодеструктивного поведения (Taylor, 2011), так и с выраженностью депрессивных, тревожных и фобических симптомов (Moak, Agrawal, 2010). Важную роль играет собственно подростковый и юношеский возраст, поскольку по мере того как подростки дистанцируются от родителей и формируют свой круг общения (Ardelt, Day, 2002), этот круг начинает влиять на их риск девиантного поведения и может толкать к поиску новых впечатлений (Steinberg, 2008).

Согласно межличностно-психологической теории суицида (Joiner, 2005), один из факторов риска суицидального поведения — желание уйти из жизни, которое включает воспринимаемое чувство собственного бремени и ненужности для окружающих (perceived burdensomeness; далее — чувство бремени), а также чувство «разорванной принадлежности» (thwarted belongingness) или социальное отчуждение. Согласно более поздней теории «трех шагов», которая является следствием из межличностно-психологической теории суицида (Klonsky, May, 2015; Холмогорова, 2018), сама по себе боль не приводит к суицидальным мыслям, пока у человека есть надежда на улучшение ситуации, но если день ото дня человек живет в состоянии психологической или физической боли, надежда пропадает, и возникает желание покончить с жизнью. Также в рамках этой теории рассматривается важность чувства сопричастности, связанности (connectedness), которое означает связь с другими людьми, привязанность к работе, своей роли в жизни, интересам, чувству наличия смысла жизни и цели, которое помогает поддерживать жизнь. Нарушение чувства сопричастности похоже на снижение принадлежности и чувство бремени в межличностной теории, но в отличие от нее, здесь чувство сопричастности является скорее буферным фактором против суицидальных мыслей у людей, испытывающих боль и безнадежность.

Данная работа посвящена вопросу о межличностных факторах **психологического неблагополучия** у подростков и молодых людей с разным уровнем суицидального риска. К неблагополучию в данном исследовании относились как прямое признание своих трудностей и потребности в психологической помощи, признание тревожных, навязчивых и суицидальных мыслей, так и признание нарушения социальных норм в форме агрессивного поведения, употребления психоактивных веществ, что традиционно рассматривается как признаки девиантного поведения (Goode, 2016, Змановская, 2004).

Цель исследования — выявление связи между субъективной неудовлетворенностью потребности в межличностном общении и признаками психологического неблагополучия (агрессивного поведения, употребления ПАВ, тревожными и навязчивыми мыслями, суицидальными мыслями) у подростков и молодых людей с различным уровнем суицидального риска.

В связи с тем, что опросник межличностных потребностей не проходил полной апробации на русском языке (Sadovnichaja, Rass-

kazova, Tkhostov, 2021) дополнительной **задачей** было уточнение психометрических показателей данной методики.

Выдвигались следующие **гипотезы**:

1. Субъективная неудовлетворенность потребности в межличностном общении более выражена у подростков и молодых людей с большим суицидальным риском.

2. Признаки несуйцидального девиантного поведения и субъективного неблагополучия более выражены у подростков и молодых людей с большим суицидальным риском.

3. Субъективная неудовлетворенность потребности в межличностном общении связана с признаками девиантного поведения у подростков и молодых людей, независимо от уровня суицидального риска.

Методы

Респонденты заполняли следующие методики:

1. «*Анкета диагностики проявлений психологического неблагополучия*» (Rasskazova, Sadovnichaja, 2022). Эта методика была разработана для исследования Е.Г. Деменко (Деменко и др., 2018). Анкета была предложена как скрининговый инструмент для самооценки признаков субъективного неблагополучия и девиантного поведения у подростков, включающий пять шкал: агрессивное поведение, тревожные и навязчивые мысли, употребление психоактивных веществ (ПАВ), субъективная потребность в психологической помощи, суицидальные мысли. Альфа Кронбаха в данном исследовании 0,64–0,84.

2. «*Опросник межличностных потребностей*» (Interpersonal Needs Questionnaire (Van Orden et al., 2012)) включает две субшкалы: воспринимаемого бремени и нарушенной принадлежности. Ответы даются по семибалльной шкале от 1 (совсем неверно) до 7 (совершенно верно), итоговый балл по каждой субшкале получается путем суммирования ответов, более высокий балл показывает более высокий уровень выраженности чувства бремени или нарушенной принадлежности. Русскоязычная версия методики была лишь пилотажно апробирована на выборке подростков (Sadovnichaja, Rasskazova, Tkhostov, 2021), в связи с этим одной из задач исследования являлось уточнение ее психометрических характеристик.

Выборка

Контрольную группу составили подростки и молодые люди от 12 лет до 21 года, отвечавшие на вопросы исследования онлайн на платформе Google посредством Google Forms. Мотивацией к прохождению исследования являлось вознаграждение в виде игры-памятки по девиантному поведению. Исключались подростки, указавшие на наличие у себя психических заболеваний и суицидальных действий. В целом контрольная группа составила 224 человека в возрасте от 12 до 21 года (средний возраст 16,7 года, $SD = 2,1$ года), из них 186 девушек и 38 юношей.

Для оценки суицидального риска в контрольной группе задавался вопрос о наличии у них в прошлом или настоящем опыта суицидальных мыслей. На основании ответа контрольная группа была разделена на две:

- Первая контрольная группа (без суицидальных мыслей) включила 92 подростка, среди которых 16 юношей и 76 девушек от 12 лет до 21 года (средний возраст 16,6 года, $SD = 2$ года), которые отрицали у себя когда бы то ни было наличие суицидальных мыслей и/или суицидального поведения.

- Вторая контрольная группа (с суицидальными мыслями) включила 132 подростка, среди которых 22 юноши и 110 девушек от 12 лет до 21 года (средний возраст 16,8 года, $SD = 2,2$ года), сообщивших, что у них были в прошлом или настоящем суицидальные мысли, но не суицидальное поведение.

Клиническую группу составили 55 подростков и молодых людей в возрасте от 12 до 23 лет (средний возраст 17 лет, $SD = 3,2$ года, из них 51 девушка и 7 юношей), сообщавших о наличии как суицидальных мыслей, так и суицидальных попыток и проходящих лечение в кризисных отделениях ГБУЗ Научно-практический центр психического здоровья детей и подростков им. Г.Е. Сухаревой и в кризисном отделении ГКБ № 20 им. А.К. Ерамишанцева. Критериями исключения были: возраст старше 25 лет, отсутствие суицидальных попыток в анамнезе, психотические расстройства. Критериями включения были: возраст меньше 25 лет и наличие суицидальных мыслей и попыток в прошлом или настоящем.

Не было выявлено различий по полу и возрасту между подростками и молодыми людьми трех групп.

Обработка данных проводилась в программах SPSS Statistics 23.0 и Jamovi 2.0, с учетом рекомендации одновременного примене-

ния параметрических и непараметрических критериев (Кричевец, Корнеев, Рассказова, 2019), их результаты сравнивались. Поскольку полученные паттерны результатов были идентичны, ниже представлены результаты параметрической обработки данных.

Результаты

Психометрические характеристики и связь с полом и возрастом субшкал опросника межличностных потребностей

Как показано в табл. 1, субшкалы опросника межличностных потребностей характеризуются достаточной надежностью — согласованностью во всех трех сравниваемых группах. Показатели методики не различаются у юношей и девушек, однако чувство бремени более выражено у более младших подростков и молодых людей, хотя речь идет о слабой связи с возрастом.

Таблица 1

Психометрические характеристики и связь с полом и возрастом субшкал опросника межличностных потребностей

Субшкалы опросника межличностных потребностей	Альфа Кронбаха в группе без суицидальных мыслей / с мыслями / клинической группе	Среднее	Ст. откл.	Различия по полу: t-критерий Стьюдента	Корреляция Пирсона с возрастом
Чувство бремени	0,87/0,94/0,89	2,63	1,76	-0,92	-0,15*
Чувство нарушенной принадлежности	0,81/0,87/0,84	3,62	1,44	-0,36	-0,07

* — $p < 0,05$. Различия по полу и связь с возрастом рассчитывались по объединенной контрольной выборке (клиническая группа не учитывалась)

Для подтверждения факторной структуры опросника межличностных потребностей проводился конфирматорный факторный анализ, основанный на структуре методики, соответствующей оригинальной версии¹. В него включались только данные 224 подростков и молодых людей контрольных групп с суицидальными мыслями

¹ Разрешались корреляции между остатками (residuals) пунктов опросника, если эти пункты были содержательно связаны.

Table 1

Psychometric characteristics and relationship to age and gender of the subscales of interpersonal needs questionnaire

Subscales of interpersonal needs questionnaire	Cronbach's alpha in the group without suicidal thoughts / with thoughts / clinical group	Mean	SD	Gender difference: Student's t-test	Pearson's correlation with age
Burdensomeness	0.87/0.94/0.89	2.63	1.76	-0.92	-0.15*
Thwarted belongingness	0.81/0.87/0.84	3.62	1.44	-0.36	-0.07

* — $p < 0.05$. Gender differences and age-related differences were calculated from a combined control sample (the clinical group was not taken into account)

и без суицидальных мыслей; не включались данные клинической группы во избежание искажения результатов в связи с клинической неоднородностью этой группы. Конфирматорный факторный анализ показал достаточное соответствие эмпирических данных предложенной факторной структуре ($\chi^2/df = 101/62 = 1,63$, CFI = 0,99, TLI = 0,98, RMSEA = 0,05, 90 % CI [0,03; 0,07]), что позволяет использовать данную структуру методики в исследованиях.

Чувства бремени и нарушенной принадлежности в средней степени связаны между собой у подростков и молодых людей без суицидальных мыслей, а максимальна их связь у подростков контрольной группы с опытом суицидальных мыслей ($r = 0,26$ в группе без суицидальных мыслей, $r = 0,53$ в группе с суицидальными мыслями, $r = 0,37$ в клинической группе).

Субъективная удовлетворенность межличностных потребностей у подростков и молодых людей с разным уровнем суицидального риска

Выраженность как чувства бремени, так и чувства нарушенной принадлежности в клинической группе выше, чем в обеих контрольных (табл. 2). В контрольной группе, признающей суицидальные мысли, чувство бремени и чувство нарушенной принадлежности выражены сильнее, чем в контрольной группе без суицидальных мыслей. Post hoc попарное сравнение групп по критерию Шеффе показывает, что по выраженности чувства бремени все три группы попарно различаются между собой ($p < 0,05$), тогда как по выраженности чувства нарушенной принадлежности не выявлено различий

между подростками и молодыми людьми с суицидальными мыслями и суицидальными действиями: значимые различия по этому показателю объясняются отличием группы без суицидальных мыслей от двух других групп.

Признаки психологического неблагополучия у подростков и молодых людей с разным уровнем суицидального риска

Как можно ожидать, в клинической группе подростки и молодые люди наиболее часто признают у себя признаки психологического неблагополучия, тогда как у подростков и молодых людей без суицидальных мыслей эти проявления наиболее редки (табл. 2). Исключение составили признание агрессивного поведения, а также

Таблица 2

Выраженность чувства бремени, чувства принадлежности и признаков психологического неблагополучия у подростков и молодых людей с разным уровнем суицидального риска

Удовлетворенность межличностных потребностей и признаки психологического неблагополучия	Без суицидальных мыслей		С суицидальными мыслями		Клиническая группа		F-критерий Фишера	Величина стат. эффекта η^2
	Сред.	Ст. откл.	Сред.	Ст. откл.	Сред.	Ст. откл.		
Чувство бремени	1,65	0,92	3,30	1,89	4,15	1,67	49,88**	0,27
Чувство нарушенной принадлежности	2,98	1,17	4,07	1,45	4,15	1,32	21,64**	0,14
Агрессивное поведение	1,91	0,77	2,31	0,90	2,21	0,94	6,06**	0,04
Тревожные и навязчивые мысли	2,10	0,76	2,63	0,82	2,59	0,67	13,77**	0,09
Употребление ПАВ	1,10	0,29	1,26	0,47	1,56	0,61	18,37**	0,12
Субъективная потребность в психологической помощи	1,99	0,59	2,96	0,67	3,23	0,57	91,52**	0,40
Суицидальные мысли	1,52	0,64	2,91	0,91	3,18	0,96	97,17**	0,41

* — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$

Table 2

Burdensomeness, thwarted belongingness and indicators of poor psychological well-being in adolescents and youth with different level of suicidal risk

Satisfaction of interpersonal needs and indicators of poor psychological well-being	Without suicidal thoughts		With suicidal thoughts		Clinical group		Fisher's F-test	Effect size η^2
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD		
Burdensomeness	1.65	0.92	3.30	1.89	4.15	1.67	49.88**	0.27
Thwarted belongingness	2.98	1.17	4.07	1.45	4.15	1.32	21.64**	0.14
Aggressive behavior	1.91	0.77	2.31	0.90	2.21	0.94	6.06**	0.04
Anxious and obsessive thoughts	2.10	0.76	2.63	0.82	2.59	0.67	13.77**	0.09
Substance use	1.10	0.29	1.26	0.47	1.56	0.61	18.37**	0.12
Subjective need in the psychological help	1.99	0.59	2.96	0.67	3.23	0.57	91.52**	0.40
Suicidal thoughts	1.52	0.64	2.91	0.91	3.18	0.96	97.17**	0.41

* — $p < 0.05$, ** — $p < 0.01$.

тревожных и навязчивых мыслей — у подростков и молодых людей контрольной группы без суицидальных мыслей эти показатели ниже, чем у подростков и молодых людей с суицидальными мыслями и в клинической группе. Причем по средним значениям подростки и молодые люди контрольной группы с опытом суицидальных мыслей несколько «опережают» подростков и молодых людей клинической группы, хотя этот результат не достигает принятого уровня значимости. Post hoc попарное сравнение по критерию Шеффе показывает, что по признаваемой частоте употребления ПАВ и субъективной потребности в психологической помощи все три группы различаются между собой ($p < 0,05$), тогда как по выраженности признаваемых суицидальных, тревожных и навязчивых мыслей различие объясняется более низкими показателями подростков и молодых людей без суицидальных мыслей, по сравнению с двумя другими группами. По выраженности признаваемого агрессивного поведения максимальны показатели подростков и молодых людей контрольной группы с признанием суицидальных мыслей, что отличает их от подростков и молодых людей без таких мыслей, тогда как показатели в клинической группе занимают промежуточное положение, не отличаясь значимо от обеих крайних групп ($p < 0,05$).

Связь чувства бремени и чувства нарушенной принадлежности с признаками субъективного неблагополучия у подростков и молодых людей с разным суицидальным риском

Во всех трех группах чем более выражено чувство бремени, тем выше признаваемое агрессивное поведение и признание психологических проблем (табл. 3). При этом в клинической группе связь не сильнее, а в случае с признаваемыми психологическими трудностями даже ниже, чем в контрольной группе, признающей наличие суицидальных мыслей. Во всех трех группах чем выше чувство нарушенной принадлежности, тем выше признание психологических трудностей, что может свидетельствовать о том, что для всех трех групп ощущение непринятия другими людьми воспринимается как личная проблема. Помимо этого, для клинической группы и контрольной, признающей наличие суицидальных мыслей, характерно, что чем выше чувство нарушенной принадлежности, тем выше признаваемое агрессивное поведение.

Ожидаемо, что чем выше чувство бремени, тем выше выраженность суицидальных мыслей именно в клинической группе и в контрольной группе, признающей наличие суицидальных мыслей. Однако неожиданно, что более выраженные суицидальные мысли при более высоком уровне чувства нарушенной принадлежности наблюдаются только в контрольных группах, но не в клинической, хотя направление связи остается таким же.

Таблица 3

Связь удовлетворенности межличностных потребностей и признаков психологического неблагополучия у подростков и молодых людей с различным уровнем суицидального риска (корреляции Пирсона)

Признаки психологического неблагополучия	Чувство бремени	Чувство нарушенной принадлежности
Агрессивное поведение	0,22* / 0,40** / 0,42**	0,03 / 0,20* / 0,31*
Тревожные и навязчивые мысли	0,35** / 0,48** / 0,22	0,04 / 0,13 / 0,00
Употребление ПАВ	0,03 / 0,06 / 0,26*	-0,12 / -0,09 / 0,11
Субъективная потребность в психологической помощи	0,42** / 0,66** / 0,47**	0,29** / 0,36** / 0,31*
Суицидальные мысли	0,15 / 0,58** / 0,42**	0,27** / 0,35** / 0,23

Показатели приведены в порядке: контрольная группа без суицидальных мыслей / контрольная группа с суицидальными мыслями / клиническая группа. * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$

Table 3

Relationship between satisfaction of interpersonal needs and indicators of poor psychological well-being in adolescents and youth with different level of suicidal risk (Pearson's correlations)

Indicators of poor psychological well-being	Burdensomeness	Thwarted belongingness
Aggressive behavior	0.22* / 0.40** / 0.42**	0.03 / 0.20* / 0.31*
Anxious and obsessive thoughts	0.35** / 0.48** / 0.22	0.04 / 0.13 / 0.00
Substance use	0.03 / 0.06 / 0.26*	-0.12 / -0.09 / 0.11
Subjective need in the psychological help	0.42** / 0.66** / 0.47**	0.29** / 0.36** / 0.31*
Suicidal thoughts	0.15 / 0.58** / 0.42**	0.27** / 0.35** / 0.23

Indicators are presented in the next order: control group without suicidal thoughts / control group with suicidal thoughts / clinical group. * — $p < 0.05$, ** — $p < 0.01$

Можно отметить наличие уникальной для клинической группы связи между чувством бремени и употреблением ПАВ — в то время как для контрольных групп связи не отмечается.

Обсуждение результатов

Психометрические свойства опросника межличностных потребностей у подростков и молодых людей с разным уровнем суицидального риска. Русскоязычная версия опросника межличностных потребностей была надежна во всех трех группах, а ее факторная структура в контрольных группах соответствовала оригинальной версии, что позволяет применять методику в исследованиях подростков и молодых людей. Показатели методики не различались у юношей и девушек, но чувство бремени было слабо отрицательно связано с возрастом. Иными словами, чувство бремени оказалось немного более присуще младшим подросткам.

Субъективная неудовлетворенность потребности в межличностном общении как фактор суицидального риска. В соответствии с первой гипотезой, и чувство бремени, и чувство нарушенной принадлежности выше у подростков и молодых людей с более высоким уровнем суицидального риска, причем эти переживания нарастают по мере роста риска и максимальны у подростков и молодых людей с суицидальными действиями. Немаловажно, что по выраженности чувства бремени были выявлены значимые различия между подростками всех трех групп, иными словами, возможно, что этот показатель

можно использовать как предиктор выраженности суицидального риска. Полученные данные полностью соответствуют межличностно-психологической теории суицида (Joiner, 2005) и теории «трех шагов» (Klonsky, May, 2015, Холмогорова, 2018), в соответствии с которыми переживание своей ненужности для окружающих, социальное отчуждение и недостаточность сопричастности являются одними из факторов риска суицидального поведения.

Суицидальный риск и признаки психологического неблагополучия. В соответствии со второй гипотезой, суицидальный риск связан с большей выраженностью признаваемого агрессивного поведения, тревожных и навязчивых мыслей, употребления ПАВ, а также большей субъективной потребностью в психологической помощи. Интересно, что выраженность тревожных и навязчивых мыслей, а также агрессивного поведения оказалась максимальной у подростков и молодых людей с суицидальными мыслями, но не действиями, что может свидетельствовать о том, что подростки и молодые люди с суицидальными действиями недостаточно хорошо понимают необходимость помощи на фоне выраженного субъективного неблагополучия. Может этот результат объясняться и тем, что подростки и молодые люди с суицидальными действиями на момент исследования находились в стационаре, что способствует их большему спокойствию. В целом результат согласуется с уже существующими данными о связи различных форм девиантного поведения в этом возрасте (Mahalik et al., 2013, Змановская, 2004) и с представлением о суициде как одной из форм девиантного поведения (Ениколопов, 2007).

Субъективная неудовлетворенность потребности в межличностном общении как фактор психологического неблагополучия у подростков и молодых людей с разным уровнем суицидального риска. Третья гипотеза исследования получила частичное подтверждение. Чувство бремени и чувство нарушенной принадлежности связаны с признанием психологических проблем, а также — во всех группах, кроме контрольной без суицидальных мыслей, с признаками агрессивного поведения, но не связаны с признанием употребления ПАВ. Чувство бремени также связано с большей выраженностью тревожных и навязчивых мыслей у обеих контрольных групп, тогда как для чувства нарушенной принадлежности такой связи выявлено не было. При этом выявленные связи характерны для подростков и молодых людей с разным уровнем суицидального риска, то есть, по-видимому, не зависят от него напрямую. Это позволяет предположить, что чувства бремени для других и нарушенной принадлежности выступают

неспецифическими факторами, связанными не только с суицидальным риском, но и риском агрессивного поведения, общим психологическим неблагополучием, а в случае чувства бремени — фактором риска тревожных и навязчивых мыслей.

Ограничениями исследования являются его корреляционный характер, что не позволяет делать вывод о причинно-следственных связях, а также то, что контрольные группы собирались онлайн, что может влиять на результаты.

Практическая значимость определяется уточнением психометрических характеристик опросника межличностных потребностей, который может использоваться в дальнейшем в исследованиях, а также выявлением связи между суицидальным риском и трудностями межличностного общения у подростков и молодых людей, что указывает на мишени для профилактической практической работы.

Выводы

1. Русскоязычная версия опросника межличностных потребностей является надежным и факторно валидным инструментом для оценки чувства бремени и чувства нарушенной принадлежности у подростков и молодых людей.

2. Суицидальный риск у подростков и молодых людей связан с неудачами в межличностном общении, одиночеством, тоской, которые выражаются в чувствах бремени для других и нарушенной принадлежности.

3. Связь чувств бремени и нарушенной принадлежности связано с признанием психологических проблем при разном суицидальном риске, а также связь чувства бремени с признанием агрессивного поведения свидетельствует о важности факторов межличностного общения для понимания субъективного благополучия у подростков и молодых людей в целом. Чувство нарушенной принадлежности связано с агрессивным поведением только у подростков и молодых людей с суицидальными мыслями и действиями.

Литература

Белобрыкина О.А., Лимонченко Р.А. Особенности переживания психологических проблем девиантными подростками // Национальный психологический журнал. 2017. № 4 (28). С. 129–138.

Васягина Н.Н., Барина Е.С., Григорян Е.Н., Шемпелева Н.И. Связь риска суицидального поведения и личностных ресурсов обучающихся // Национальный психологический журнал. 2023. № 1 (49). С. 114–125.

Деменко Е.Г., Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш., Брюн Е.А., Аршинова В.В. Психологическая диагностика факторов риска вовлечения подростков в употребление наркотических веществ: разработка методического комплекса. Часть 1. Структура шкал и психометрические характеристики // *Обзор психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева*. 2018. № 3. С. 32–39. <https://doi.org/10.31363/2313-7053-2018-3-32-39>

Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2004.

Еникиолопов С.Н. Девиантное поведение // *Большой психологический словарь* / Под ред. Мещеряков Б.З., Зинченко В.П. М.: Прайм-Евразон, 2007.

Кричевец А.Н., Корнеев А.А., Рассказова Е.И. Основы статистики для психологов. М.: Акрополь, 2019.

Любов Е. СМИ и подражательное суицидальное поведение. Часть I // *Суицидология*. 2012. Серия 3. Т. 3, № 8. С. 20–29.

Мазаева Н., Кравченко Н., Зикеев С. Аутодеструктивное поведение подростков // *Современная терапия в психиатрии и неврологии*. 2016. № 1. С. 30–34.

Польская Н.В. Аутодеструктивное поведение в подростковом и юношеском возрасте // *Консультативная психология и психотерапия*. 2015. № 4. С. 176–188.

Тормосина Н. Психологическое исследование гендерных и возрастных особенностей аутодеструктивного поведения // *Вестник Университета. Государственный университет управления*. 2013. № 2. С. 299–303.

Холмогорова А.Б. В поисках психологических факторов риска суицида: смена парадигмы // *Консультативная психология и психотерапия*. 2018. Т. 26, № 1. С. 167–174.

Чулошников А. К вопросу о психологической боли и ее классификации. В сборнике: *Будущее клинической психологии — 2020: материалы IVX Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием*. Пермь: ПГНИУ, 2020.

Ardelt, M., Day, L. (2002). Parents, siblings, and peers: Close social relationships and adolescent deviance. *The Journal of Early Adolescence*, 22 (3), 310–349.

Hale, C.J., Hannum, J.W., Espelage, D.L. (2010). Social Support and Physical Health: The Importance of Belonging. *Journal of American College Health*, 53 (6), 276–284.

Goode, E. (2016). *Deviant Behavior*. New York.

Joiner, T.E. (2005). *Why people die by suicide*. Cambridge: Harvard University Press.

Klonsky, E.D., May, A.M. (2015). The Three-Step Theory (3ST): A New Theory of Suicide Rooted in the “Ideation-to-Action” Framework. *International Journal of Cognitive Therapy*, 8 (2), 114–129.

MacDonald, G., Leary, M.R. (2005). Why Does Social Exclusion Hurt? The Relationship Between Social and Physical Pain. *Psychological Bulletin*, 131 (2), 202–223.

Mahalik, J.R., Coley, R.L., McPherran Lombardi, C., Doyle Lynch, A., Markowitz, A.J., Jaffe, S.R. (2013). Changes in health risk behaviors for males and females from early adolescence through early childhood. *Health Psychology*, 32 (6), 685–694.

Moak, Z.W., Agrawal, A. (2010). The association between perceived interpersonal social support and physical and mental health: results from the National Epidemiological Survey on Alcohol and Related Conditions. *J Public Health*, 32 (2), 191–201. <https://doi.org/10.1093/pubmed/udp093>

Nock, M.K. (2010). Self-injury. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 339–363.

Pirkis, J., Burgess, P., Francis, C., Warwick Blood, R., Jolley, D. (2006). The relationship between media reporting of suicide and actual suicide in Australia. *Social Science & Medicine*, 62 (11), 2874–2886.

Rasskazova, E., Sadovnichaja, V. (2022). Relationship to physical and psychological pain as factors of deviant behavior in Russian female adolescents. *European Psychiatry*, 65 (S1), 318.

Sadovnichaya, V., Rasskazova, E., Tkhostov, A. (2021). Relationship to pain and suicidal-related experience: Validation of Discomfort Intolerance Scale и The Pain Catastrophizing Scale in Russian female adolescents. *European Psychiatry*, 64 (1), 740.

Stack, S. (2005). Suicide in the Media: A Quantitative Review of Studies Based on Nonfictional Stories. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 35 (2), 121–133.

Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28 (1), 78–106.

Taylor, S.E. (2011). Social support: A review. *The Oxford handbook of health psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Uchino, B.N. (2009). Understanding the Links between Social Support and Physical Health: A Life-Span Perspective with Emphasis on the Separability of Perceived and Received Support. *Perspectives on Psychological Science*, 4 (3), 236–255.

Van Orden, K., Cukrowicz, K., Witte, T., Joiner, T. (2012). Thwarted belongingness and perceived burdensomeness: Construct validity and psychometric properties of the Interpersonal Needs Questionnaire. *Psychological Assessment*, 24 (1), 197–215.

References

Ardelt, M., Day, L. (2002). Parents, siblings, and peers: Close social relationships and adolescent deviance. *The Journal of Early Adolescence*, 22 (3), 310–349.

Belobrykina, O.A., Limonchenko, R.A. (2017). Features of experiencing psychological problems in deviant adolescents. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 4 (28), 129–138. (In Russ.).

Chuloshnikov, A. (2020). To the question of psychological pain and its classification. *The Future of Clinical Psychology — 2020: Proceedings of the IVX All-Russian Scientific and Practical Conference* (pp. 157–161). Perm'. (In Russ.).

Demenko, E.G., Rasskazova, E.I., Tkhostov, A.Sh., Bryun, E.A., Arshinova, V.V. (2018). Psychological diagnosis of risk factors for adolescent involvement in drug use: development of a methodological complex. Part 1. Scale structure and psychometric properties. *Obozrenie psikiatrii i meditsinskoj psikhologii imeni V.M. Bekhtereva (Review of Psychiatry and Medical Psychology named after V.M. Bekhterev)*, 3, 32–39. <https://doi.org/10.31363/2313-7053-2018-3-32-39> (In Russ.).

- Enikolopov, S.N. (2007). Deviant behavior. In B.Z. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko (Eds.). Large psychological dictionary (p. 110). M: Praim-Evroznak. (In Russ.).
- Hale, C.J., Hannum, J.W., Espelage, D.L. (2010). Social Support and Physical Health: The Importance of Belonging. *Journal of American College Health*, 53 (6), 276–284.
- Goode, E. (2016). Deviant Behavior. New York: Routledge.
- Joiner, T.E. (2005). Why people die by suicide. Cambridge: Harvard University Press.
- Kholmogorova, A.B. (2018). In search of psychological risk factors for suicide: a paradigm shift. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya (Counseling Psychology and Psychotherapy)*, 26 (1), 167–174. (In Russ.).
- Klonsky, E.D., May, A.M. (2015). The Three-Step Theory (3ST): A New Theory of Suicide Rooted in the “Ideation-to-Action” Framework. *International Journal of Cognitive Therapy*, 8 (2), 114–129.
- Krichevets, A.N., Korneev, A.A., Rasskazova, E.I. (2019). Fundamentals of statistics for psychologists. Moscow: Akropol'. (In Russ.).
- Lyubov, E. (2012). The media and imitative suicidal behavior. Part I. *Suitsidologiya 3 (Suicidology 3)*, 3 (8), 20–29. (In Russ.).
- MacDonald, G., Leary, M.R. (2005). Why Does Social Exclusion Hurt? The Relationship Between Social and Physical Pain. *Psychological Bulletin*, 131 (2), 202–223.
- Mahalik, J.R., Coley, R.L., McPherran Lombardi, C., Doyle Lynch, A., Markowitz, A.J., Jaffe, S.R. (2013). Changes in health risk behaviors for males and females from early adolescence through early childhood. *Health Psychology*, 32 (6), 685–694.
- Mazaeva, N., Kravchenko, N., Zikeev, S. (2016). Self-destructive behavior of adolescents. *Modern Therapy in Psychiatry and Neurology*, 30–34. (In Russ.).
- Moak, Z.W., Agrawal, A. (2010). The association between perceived interpersonal social support and physical and mental health: results from the National Epidemiological Survey on Alcohol and Related Conditions. *J Public Health*, 32 (2), 191–201. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdp093>
- Nock, M.K. (2010). Self-Injury. *Annual Review of Clinical Psychology*, 339–363.
- Pirkis, J., Burgess, P., Francis, C., Warwick Blood, R., Jolley, D. (2006). The relationship between media reporting of suicide and actual suicide in Australia. *Social Science & Medicine*, 62 (11), 2874–2886.
- Pol'skaya, N.V. (2015). Self-destructive behavior in adolescence and adolescence. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 4, 176–188. (In Russ.).
- Rasskazova, E., Sadovnichaja, V. (2022). Relationship to physical and psychological pain as factors of deviant behavior in Russian female adolescents. *European Psychiatry*, 65 (S1), 318.
- Sadovnichaya, V., Rasskazova, E., Tkhostov, A. (2021). Relationship to pain and suicidal-related experience: Validation of Discomfort Intolerance Scale и The Pain Catastrophizing Scale in Russian female adolescents. *European Psychiatry*, 64 (1), 740.
- Stack, S. (2005). Suicide in the Media: A Quantitative Review of Studies Based on Nonfictional Stories. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 35 (2), 121–133.

Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28 (1), 78–106.

Taylor, S.E. (2011). Social support: A review. *The Oxford handbook of health psychology*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Tormosina, N. (2013). Psychological study of gender and age characteristics of self-destructive behavior. *Vestnik Universiteta. Gosudarstvennyi universitet upravleniya (Bulletin of the University. State University of Management)*, 2, 299–303. (In Russ.).

Uchino, B.N. (2009). Understanding the Links between Social Support and Physical Health: A Life-Span Perspective with Emphasis on the Separability of Perceived and Received Support. *Perspectives on Psychological Science*, 4 (3), 236–255.

Van Orden, K., Cukrowicz, K., Witte, T., Joiner, T. (2012). Thwarted belongingness and perceived burdensomeness: Construct validity and psychometric properties of the Interpersonal Needs Questionnaire. *Psychological Assessment*, 24 (1), 197–215.

Vasyagina, N.N., Barinova, E.S., Grigoryan, E.N., Shempeleva, N.I. (2023). Relationship between the risk of suicidal behavior and personal resources of students. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 1 (49), 114–125. (In Russ.).

Zmanovskaya, E.V. (2004). *Deviantology: (Psychology of Deviant Behavior): A textbook*. Moscow: Akademiya. (In Russ.).

Поступила: 18.12.2022

Получена после доработки: 05.10.2023

Принята в печать: 19.10.2023

Received: 18.12.2022

Revised: 05.10.2023

Accepted: 19.10.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Елена Игоревна Рассказова — кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, e.i.rasskazova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>

Вероника Сергеевна Садовничая — аспирант кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, veronika.sadovnichaya13@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3244-658X>

ABOUT THE AUTHORS

Elena I. Rasskazova — Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Clinical Psychology Department, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, e.i.rasskazova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>

Veronika S. Sadovnichaja — Postgraduate Student, Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, veronika.sadovnichaya13@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3244-658X>

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научная статья

УДК 316.6

<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-42>

Агрессивное поведение подростков в представлении педагогов: типичные проявления (семантический анализ)

А.А. Реан^{1, 2}, И.А. Коновалов^{1, 2}✉, Р.Г. Кузьмин^{1, 2}, А.Л. Линьков¹

¹ Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ iv.konvalov@yandex.ru

Резюме

Актуальность. Представления педагогов об агрессии и проблемном поведении подростков — крайне важный источник информации, научное рассмотрение которого может уточнить как внутреннюю картину трудностей профессиональной деятельности педагогов, так и оценить специфику проявления проблемного поведения подростков.

Целью данной статьи является теоретико-эмпирическое рассмотрение феноменологии агрессивного поведения подростков в представлении педагогов и выявление основных лексических единиц, с помощью которых происходит концептуализация типичных проявлений агрессивного поведения подростков различных возрастов.

Методы. В рамках статьи анализируются ответы педагогов на открытый вопрос «Назовите три наиболее типичных проявления агрессивного поведения у подростков». Вопрос был задан отдельно про младших (11–14 лет) и про старших (15–19 лет) подростков. Для анализа полученных данных была применена методология анализа текстов средствами языка программирования R, которая включала следующие этапы: токенизации высказываний, стеммизации слов, удаления стоп-слов для русского языка, сортировки корней по частоте использования. Для определения различий в частоте использования различных лексических единиц были использованы критерии Стьюдента и Манна — Уитни.

Выборка. Исследование было реализовано в форме анонимного онлайн-опроса, в котором приняли участие педагоги из пяти федеральных округов РФ. Подавляющее число респондентов женского пола (94 %). Средний воз-



раст респондентов 44,5 года ($SD = 11,7$). Для анализа была использована выборка из 7042 педагогов.

Результаты. Наиболее частотной лексической единицей стала «агресс» у обеих групп. В представлениях педагогов относительно младших подростков также встречаются лексические единицы и их компоненты: «крик», «драк», «груб», «поведен», «физическ», «эмоциональн» и «слез». А относительно старших — «поведен», «груб», «драк», «физическ» и «замкнут».

Выводы. В рамках исследования были выявлены наиболее частотные лексические единицы и их компоненты, используемые педагогами для описания агрессивного поведения у младших и старших подростков. В работе было показано, что наиболее частотные единицы и их компоненты отражают типичные проявления, характерные для обоих возрастных диапазонов, а наименее частотные в большей степени указывают на специфику рисков, характерных для каждого возраста.

Ключевые слова: педагоги, подростки, социальная перцепция, агрессия, анализ текстов, лексическая единица.

Для цитирования: Реан А.А., Коновалов И.А., Кузьмин Р.Г., Линьков А.Л. Агрессивное поведение подростков в представлении педагогов: типичные проявления (семантический анализ) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46, № 4. С. 131–156. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-42>

EMPIRICAL STUDIES

Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-42>

Adolescents' Aggressive Behavior in the Representation of Teachers: Typical Manifestations (Semantic Analysis)

Artur A. Rean^{1,2}, Ivan A. Konovalov^{1,2}✉, Roman G. Kuzmin^{1,2}, Anton L. Linkov¹

¹ Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

² Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ iv.konovalov@yandex.ru

Abstract

Background. Teachers' ideas about aggression and deviant behavior of adolescents is an extremely important source of information, scientific consideration of which

can both clarify the internal picture of the difficulties in teachers' professional activities and assess the specifics of the manifestation of problematic behavior in adolescents.

Objective. The purpose of this article is a theoretical and empirical consideration of the phenomenology of aggressive behavior in adolescents as represented in teachers' ideas. Another goal is to identify the main lexical units with which occur in the conceptualization of typical manifestations of aggressive behavior in adolescence.

Methods. The article analyses teacher's answers to the open question: "What are the three most typical manifestations of aggressive behavior in adolescents?" The question was asked separately about younger (11–14 years old) and older (15–19 years old) teenagers. To analyze the data obtained, the methodology of text analysis by means of the R programming language was applied. The methodology included several stages: (1) tokenization of statements, (2) stemmization of words, (3) removal of stop words for the Russian language, (4) sorting meaningful parts of words by frequency of use. To determine the differences in the frequency of use for different lexical units, the Student and Mann — Whitney criteria were used.

Sample. The study was implemented in the form of an anonymous online survey, which was filled in by teachers from five federal districts of the Russian Federation. The overwhelming majority of respondents are female (94%). The average age of respondents is 44.5 (SD = 11.7). A sample of 7,042 teachers was used for the analysis.

Results. The most frequent lexical unit was "aggress" [aggression] in both groups. In the representations of teachers regarding younger adolescents, there are also lexical units and their components: «krik» [scream], «drak» [fight], «grub» [rude], «poveden» [behavior], «fizichesk» [physical], «emocionaln» [emotional] and «slez» [tears/crying]. In relation to the older teenagers «poveden» [behavior], «grub» [rude], «drak» [fight], «fizichesk» [physical] and «zamknut» [withdrawn] are used.

Conclusion. The study identified the most frequent lexical units and their components used by teachers to describe aggressive behavior in younger and older adolescents. It was shown that the most frequent units and their components reflect typical manifestations characteristic of both ages. At the same time, the least frequent seem to indicate the specific risks characteristic of the age groups considered.

Keywords: teachers, adolescents, social perception, aggression, text analysis, lexical unit.

For citation: Rean, A.A., Kononov, I.A., Kuzmin, R.G., Linkov, A.L. (2023). Adolescents' Aggressive Behavior in the Representation of Teachers: Typical Manifestations (Semantic Analysis). *Lomonosov Psychology Journal*, 46 (4), 131–156. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-42>

Введение

Агрессивное поведение в школьной среде является крайне актуальной темой, которая требует повышенного внимания как исследователей, так и практиков. Представления педагогов об агрессии и проблемном поведении подростков — важный источник информации, научное рассмотрение которого может углубить теоретико-методологическую базу знаний об агрессии подростков, уточнить внутреннюю картину трудностей профессиональной деятельности педагогов, а также оценить специфику проявления проблемного поведения современных школьников. Целью данной статьи является теоретико-эмпирическое рассмотрение феноменологии агрессивного поведения подростков в представлении педагогов.

В представлениях педагогов об агрессивном поведении подростков содержатся субъективные значения, прояснив которые можно лучше понять его специфику. Так как в рамках статьи будут рассматриваться субъективные значения, репрезентирующие в сознании педагогов понятие «агрессия», рассмотрим канонические определения, данные в словарях и классических работах: «агрессия (от лат. *aggressio* — нападение) — мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам (правилам) сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т. п.)» (Мещеряков, Зинченко, 2009, с. 16), тогда как агрессивное поведение — «одна из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и т. п. состояния» (Мещеряков, Зинченко, 2009, с. 16). Период появления термина «агрессия» в русском языке по разным источникам (Черных, 1999; Шанский, 1963; Сорокин, 1984) разнится и находится в промежутке XVIII–XX веков. Но исследователи сходятся на том, что основой данного термина является именно латинская дефиниция «нападение», которая в русском языке является производной от глагола «нападать», то есть проявлять действия против кого-то, чего-то (Ожегов, 2015). В психологии, к примеру, можно выделить определение агрессии, данное Р. Бэрон и Д. Ричардсон — «это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения» (Бэрон, Ричардсон, 2014, с. 28), то есть в любом случае подразуме-

ваются именно намеренная, осознанная направленность действия относительного другого, с целью причинения ему вреда (Реан, 1996).

Можно предположить, что в ходе описания агрессивного поведения подростков, педагоги будут использовать лексические единицы и их компоненты, которые содержательно и феноменологически вписываются в указанные выше дефиниции. Благодаря представлениям педагогов о формах агрессивного поведения и их отношению к ним, можно провести оценку специфики коммуникации между педагогами и учениками: «за языковыми значениями скрываются общественно выработанные способы (операции) действия, в процессе которых люди изменяют и познают объективную реальность» (Леонтьев, 1975, с. 135). В концептуальном поле нахождение термина агрессия подразумевается вблизи с ассоциативным рядом слов, который помогает выявить направленность агрессивного поведения и его формы. В свою очередь формы агрессивного поведения могут быть по-разному представлены в восприятии педагогов и описаны разными лексическими единицами, отражающими важность данных слов в контексте употребления.

В контексте восприятия агрессивного поведения важной составляющей является классификация языка агрессии для его маркировки. Так, например, исследователи Д.К. Левоневский и А.И. Савельев выделяют следующие маркеры для распознавания языка агрессии в тексте: психолингвистические маркеры, лексические маркеры, семантические маркеры (Левоневский, Савельев, 2021). Психолингвистические параметры оценивают текст с точки зрения его структуры и формы. Лексические — звуковую оболочку слова. Семантические маркеры оценивают значение слова. Наибольший интерес для нас представляют именно семантические маркеры, они помогают в компьютерной обработке естественного языка для подсчета количества значений в тексте. Маркеры выражают, к примеру, следующие значения (с примерами ответов из настоящего исследования): деструктив — объект разрушающего воздействия («крушит **все вокруг**»), директив — направление движения («нежелание идти **домой**»), ликвидатив — объект, прекращающий существование («разрушает **результаты** других детей»), результатив — следствие («не получается задание — **агрессия**»). Через них можно вычислить частоту употребления выражений разной направленности и, в нашем случае, получить характеристику агрессивного поведения подростков через ответы педагогов.

Рассмотрим работы, в рамках которых на материале текстов, связанных с агрессией, реализована методология анализа текстов

методами вычислительных социальных наук. Так, в исследовании (Van Hee et al., 2018) показано, что при использовании средств распознавания живого языка (токенизация — дробление текста на мелкие единицы; частеречная разметка — автоматизированная обработка текста с целью приписывания словам определенных характеристик (часть речи, грамматические особенности) с помощью тегов; лемматизация — нормализация словоформ с помощью их приведения к словарным значениям), такие понятия как «клевета», «проклятие» и «поощрение обидчика» бывают трудно распознаваемы. В указанном исследовании проводится сравнение разных систем для автоматического распознавания сигналов кибербуллинга в социальных сетях на основании английского и голландского корпуса текстов (113 698 и 78 387 сообщений соответственно, из социальной сети ASKfm). В табл. 1 приведены данные, касающиеся согласованности между оценками аннотаторов, то есть таких программ, которые служат для извлечения слов и их компонентов, фраз и классификации из неструктурированного содержимого с целью разметки полученных выдержек как аннотации, — категорий кибербуллинга. В данном исследовании для английского языка использовалась статистическая мера каппа Флейсса, для голландского — коэффициент каппа Коэна. Баллы для выявления кибербуллинга составляют $\kappa = 0,69$ (голландский язык) и $\kappa = 0,59$ (английский язык).

Таблица 1

Согласованность между оценками аннотаторов категорий кибербуллинга
 (Van Hee et al., 2018)

	Угроза	Оскорбление	Защита	Секстинг	Проклятия/исключения	Клевета	Поощрения обидчика /
Английский	0,65	0,63	0,45	0,38	0,58	0,15	–
Голландский	0,52	0,66	0,63	0,53	0,19	0,00	0,21

Table 1

Inter-annotator agreement on the fine-grained categories related to
 cyberbullying (Van Hee et al., 2018)

	Threat	Insult	Defense	Sexual talk	Curse/exclusion	Defamation	Encouragements to the harasser
English	0.65	0.63	0.45	0.38	0.58	0.15	–
Dutch	0.52	0.66	0.63	0.53	0.19	0.00	0.21

Исследование, приведенное в рассматриваемой статье, показывает, что в некоторых случаях аннотаторы могут не определять смысловое значение слова и быть рассогласованными, это может привести к неправильному анализу текстовой информации.

Чтобы избежать рассогласованности аннотаторов, можно использовать другие методы обработки текстовой информации (Лаврентьев и др., 2019; Злоказов и др., 2021), которые будут рассмотрены ниже. Указанная проблема нивелируется выделением основных содержательных компонентов слова. Данные методики демонстрируют наиболее значимые достижения, которые могут быть использованы для определения того, какие лингвистические единицы используются педагогами для концептуализации проявлений агрессивного поведения.

В исследовании, посвященном анализу корпусов текстов террористической и антиправовой направленности (Лаврентьев и др., 2019), анализ был дополнен с помощью методики, в которой, помимо стандартных инструментов анализа платформы «Текстометрия»/Textometrie (ТХМ) — свободно распространяемой межплатформенной среды и графического клиента для анализа отдельных текстов или корпусов, используются дополнительные текстовые характеристики, такие как глагольные группы, псевдоосновы, буквосочетания, именные группы. Анализ выявил наличие взаимной «близости» или «удаленности» дополнительных текстовых элементов на основе встречаемости совместного появления значений переменных и показал хорошую классификацию текста по тематикам террористической и антиправовой направленности.

Другой метод анализа естественного языка с использованием технологии контент-анализа (text-mining) продемонстрировал пример семантического изучения образа деструктивного поведения (Злоказов и др., 2021). Собранный массив лексики высказываний составил 6550 слов (23657 знаков). После обработки получилось 35 словоформ в соответствии с тремя типами стимульных объектов, предъявленных в виде фотографий, отражающих последствия вандальных действий: уличная дверь (1524 слова, 12 словоформ (передаваемая информация 73,2 %)), стена подъезда (2070 слов, 12 словоформ (передаваемая информация 74,1 %)), рекламный стенд (2956 слов, 11 словоформ (передаваемая информация 77,2 %)). Словоформы из этих групп анализировались при помощи показателей «Негативная оценка вандализма» и «Объяснение причин вандального поведения». Например, высказывания относительно вандально-пораженной уличной двери

состояли из 44,1 % лексических единиц и их компонентов, связанных с негативной оценкой вандала и 49,2 % словоформ, объясняющих причины вандального поведения. Неопределенная лексика составила 6,7 %. При этом для негативной оценки вандала использовалась лексика, категоризованная как: отвращение — 34 %, неприязнь — 13 %, негатив — 10%. Лексические категории, выделенные в качестве объяснений причин вандального поведения: адреналин — 23 %, самовыражение — 13 %, удовлетворение — 11 %.

По мнению авторов, выявляется явное расхождение между негативным отношением молодежи к вандальному поведению и частичным оправданием причин вандализма, объясняющим его появление в ряде случаев, к примеру, сильными эмоциями горя и обиды или самовыражением. Авторы указывают: «страдание в представлении молодежи легитимизирует вандализм; переживаемые ими сильные и глубокие эмоции являются более ценными, чем поражаемые под их влиянием объекты городской среды» (Злоказов и др., 2021, с. 87). При этом «вандализм воспринимается городской молодежью девиантным способом самовыражения, деструктивной формой совладания с негативными переживаниями» (Злоказов и др., 2021, с. 88). Также авторами было проведено исследование образа мира молодежи с использованием их собственной методики на той же выборке. Согласно полученным результатам, было показано, что специфика образа мира расширяет или снижает частоту и разнообразие лексических единиц, связанных с атрибуцией причин вандального поведения (Злоказов и др., 2021). Пример рассмотренного исследования дает основания утверждать, что методы обработки текста достаточно показательны при объяснении причин вандализма, которые являются важнейшим компонентом в структуре деструктивного поведения.

Специфика настоящего исследования заключается в применении методологии анализа текста средствами языка программирования R на материале корпуса ответов педагогов на открытые вопросы, касающиеся проявлений агрессивного поведения младших и старших подростков. Указанное обстоятельство обуславливает научную новизну исследования.

Методы

Для оценки специфики представлений педагогов о проблемном поведении учащихся была разработана авторская анкета Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения МПГУ. В рамках настоящей статьи анализируются ответы педагогов

на открытый вопрос «Назовите три наиболее типичных проявления агрессивного поведения у подростков». Вопрос был задан отдельно про старших (15–19 лет) и младших (11–14 лет) подростков. Для анализа имеющихся данных была применена методология анализа текстов средствами языка программирования R (R Core Team 2021). В рамках настоящего анализа проведена оценка наиболее частотных корней слов, использованных педагогами при ответе на данный вопрос. Оценка проводилась в два этапа. На первом этапе частота корней анализировалась отдельно для высказываний о младших и старших подростках. Выявление частоты корней предполагало следующие шаги:

1. Токенизация высказываний — разбиение целостных фраз на отдельные слова;
2. Стеммизация слов — выделение лингвистической основы слова, а именно, корня, неизменяемой части слова;
3. Удаление стоп-слов для русского языка. Термин «стоп-слова» применительно к анализу текстов обозначает слова в тексте, которые не несут смысловой нагрузки. Также их называют «шумовые слова»;
4. Сортировка корней по частоте и визуализация данных. На графиках отражены корни, встречающиеся 100 раз или более.

Вся процедура выполнена в R Studio (R version 4.1.2) Для указанных шагов по анализу текста были использованы пакеты `readxl` (Wickham, Bryan, 2019), `ggplot2` (Wickham, 2016), `dplyr` (Wickham et al., 2021), `tidytext` (Silge, Robinson, 2016), `tm` (Feinerer, Hornik, Meyer, 2008), `SnowballC` (Bouchet-Valat, Bastin, 2013), `tokenizers` (Mullen et al., 2018).

На втором этапе был произведен статистический анализ частоты встречаемости ряда лексических единиц между выборками высказываний, описывающих типичные проявления агрессивного поведения младших и старших подростков.

Процедура анализа включала поиск конкретной лексической единицы в каждой из выборок. Для оценки средней частоты встречаемости конкретной лексической единицы по выборке рассчитывалась соотношение частоты встречаемости конкретной лексической единицы к общему числу высказываний в данной выборке. Далее оценивалась значимость различий в показателях частоты появления с помощью критериев Стьюдента и Манна — Уитни для несвязанных выборок, оценивалась их согласованность, в соответствии с рекомендациями, данными в работе (Корнеев, Кричевец, 2011). Выбор данных методов был обусловлен тем, что анализ высказываний проводился вне

привязки к конкретному испытуемому, а в привязке к объекту оценки — младшим и старшим подросткам. Процедура была выполнена в R Studio (R version 4.3.1). Для указанных шагов были использованы следующие пакеты: *stringr* (Wickham, 2022), *tidyverse* (Wickham et al., 2019), *dplyr* (Wickham et al., 2021), *psych* (Revelle, 2023).

Отметим, что структурой анкеты было предусмотрено, чтобы открытые вопросы предъявлялись респондентам до формулировок различных проявлений агрессивности. Таким образом ответы являются спонтанными, что является более предпочтительным, так как фиксирует неангажированное мнение педагогов.

Выборка

Исследование было реализовано в форме анонимного онлайн-опроса, в котором приняли участие педагоги из 7 регионов РФ из 5 федеральных округов. Выборку респондентов составили 7042 педагога. Подавляющее число респондентов женского пола (94%). Средний возраст респондентов 44,5 года ($SD = 11,7$). Молодые специалисты, которые отчитались о педагогическом стаже менее 5 лет, составляют 15% от выборки. Около 40% респондентов имеют стаж более 25 лет. Большинство педагогов преподают в средней школе (66%), около 50% преподают в начальной школе, 40% — в старшей школе. 23% педагогов из рассматриваемой выборки не имеют квалификационной категории, 37% имеют первую квалификационную категорию, 40% — высшую. Около 30% педагогов имеют административную нагрузку, а более 70% — классное руководство. Были проанализированы 35512 высказываний о типичных проявлениях агрессии, которые были преобразованы в списки лексических единиц, употребленных в отношении младших (30314) и старших (29930) подростков.

Результаты исследования

На рис. 1 и 2 представлены распределения абсолютной частоты корней, использованных респондентами при ответе на открытый вопрос. При этом на графиках отображены только те лексические единицы и их компоненты, которые были использованы более 100 раз. Отметим, что при построении графиков мы объединяли частоты некоторых семантически близких лексических единиц и их компонентов, выделенных в рамках первого этапа анализа, в частности: «агресс» и «агрессивн», «груб» и «грубост», «обзыва» и «обзыван» и др. На рисунках обозначена более частотная лексическая единица и компонент лексической единицы.

Наиболее частотной лексической единицей и компонентом лексической единицы как в случае описания типичных проявлений младших, так и старших подростков стала «агресс» — данная лексическая единица была использована 1812 раз применительно к описанию типичных проявлений агрессивного поведения, свойственных младшим подросткам, при этом в отношении старших подростков данная лексическая единица была использована 1950 раз. Примеры

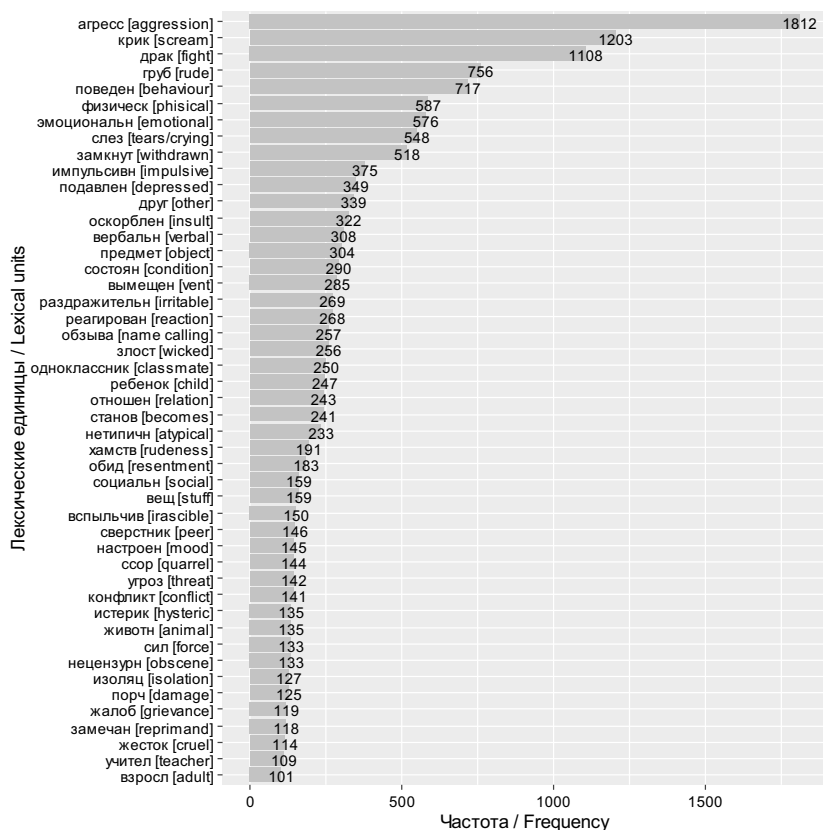


Рис 1. Частота употребления различных лексических единиц и их компонентов, используемых для описания типичных проявлений агрессивного поведения младших подростков

Fig. 1. Frequency of various lexical units and their components used to describe typical manifestations of aggressive behavior in younger adolescents

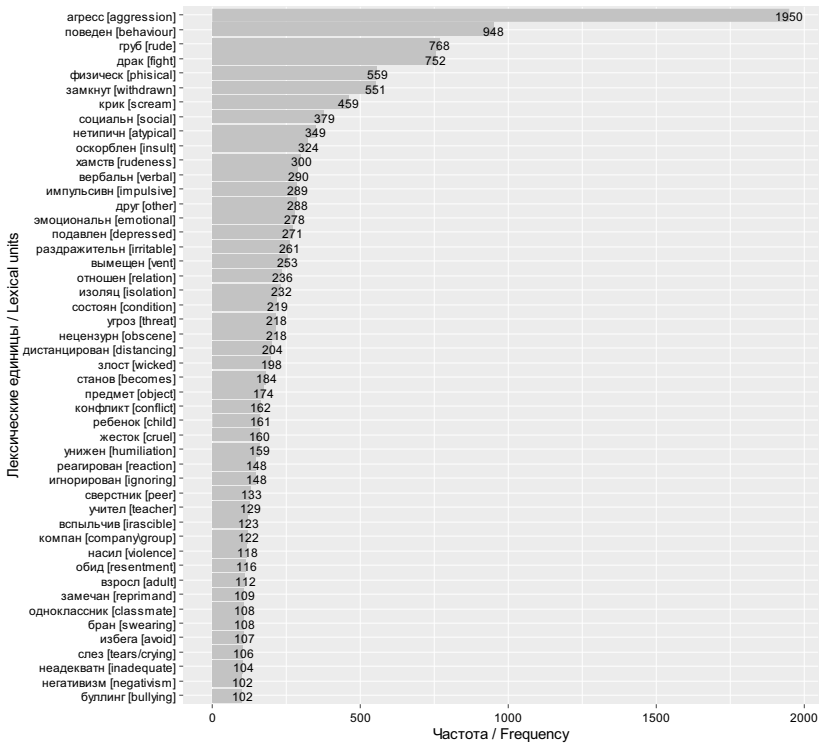


Рис 2. Частота употребления различных лексических единиц и их компонентов, используемых для описания типичных проявлений агрессивного поведения старших подростков

Fig. 2. Frequency of various lexical units and their components used to describe typical manifestations of aggressive behavior in older adolescents

высказываний с данной лексической единицей: «проявляют вербальную агрессию по отношению к другим», «физическая агрессия», «вымещение агрессии на предметах».

Также для описания типичных проявлений агрессии младших подростков педагоги часто использовали лексические единицы и их компоненты «крик» (1203) и «драк» (1108). Для сравнения укажем частоту употребления данных лексических единиц в отношении старших подростков: «драк» употребляется также достаточно часто — 752 раза (четвертое по частоте значение для описания поведенческих

проявлений старших подростков). При этом «крик» по отношению к старшим подросткам употребляется несколько реже — 459 раз. Примеры высказываний, в которых были использованы данные лексические единицы: «Крики, споры, слезы», «Крики, хамство, агрессия». Для единицы «драк» можно привести следующие примеры: «Драки», «Устраивают драки», «Готов ввязаться в драки».

Второй по частоте в случае старших подростков стала лексическая единица и ее компонент «поведен». Респонденты употребили ее 948 раз. Примеры высказываний с использованием данной лексической единицы: «плохое», «агрессивное», «нетипичное», «оппозиционное», «вызывающее», «девиантное» поведение. Для описания типичных проявлений в случае младших подростков данная лексическая единица также используется достаточно часто — 717 раз.

Охарактеризуем лексические единицы и их компоненты, которые были употреблены в отношении описания агрессивного поведения как младших, так и старших подростков более 500 раз. Наиболее частотным в данном диапазоне является «физическ» (587 — в отношении младших), примеры употребления: «применение физической силы», «физическая агрессия», «унижение слабого: психологическое и физическое», «жестокость физическая». В случае старших подростков указанная лексическая единица также была использована часто — 559 раз.

В отношении поведенческих проявлений младших подростков так же часто были использованы такие лексические единицы и их компоненты, как «груб» (756) и «слез» (548). Примеры высказываний в случае «груб»: «грубость», «раздражительность, грубость», «провоцируют старших на грубость», «грубость, импульсивность». В отношении поведенческих проявлений старших подростков данная лексическая единица (и ее компонент) была использована 768 раз. Примеры высказываний с использованием лексической единицы (и ее компонент) «слез»: «слезы», «крик, слезы», «слезы, замкнутость», «эмоциональное реагирование (крик, слезы, смех, смущение)». Отметим, что в случае старших подростков данная лексическая единица была использована значимо реже (табл. 2) — 106 раз.

Лексические единицы и их компоненты, которые также были наиболее часто употреблены в отношении описания поведения младших подростков: «эмоциональн» (576, в отношении старших — 278), «замкнут» (518, в отношении старших — 551), «импульсивн» (375, для старших — 289), «подавлен» (349, для старших — 271), «друг» (339, для старших 288), «оскорблен» (322, для старших — 324), «вербальн»

(308, для старших — 290), «предмет» (304, для старших — 174, что значительно ниже), «состоян» (290, для старших — 219), «вымещен» (285, для старших — 253), «раздражительн» (269, для старших — 261), «реагирован» (268, для старших — 148), «злость» (256, для старших — 198).

Поясним на примерах высказывания с использованием лексической единицы (и ее компонента) «друг», которая несколько выбивается из приведенного списка: «унижает других», «обижает других», «нападки на других детей», «травля непохожих на других».

В случае описания поведенческих проявлений старших подростков в диапазон от 250 до 500 упоминаний попали следующие лексические единицы и их компоненты: «крик» (459), «замкнут» (551), «социальн» (379, в отношении младших — 159), «нетипичн» (349, для младших — 233), «оскорблен» (324, для младших — 322), «хамств» (300, для младших — 191), «вербальн» (290), «импульсивн» (289), «друг» (288), «эмоциональн» (278), «подавлен» (271).

Остальные лексические единицы и их компоненты попали в диапазон от 100 до 250 упоминаний. Рассмотрим те из них, которые попали только в один список. В список типичных проявлений агрессии среди младших подростков попали такие лексические единицы и их компоненты, как: «животн» (135, примеры: «насилие над животными», «обижает животных», «вымещает зло на животных»), «вещ» (159, примеры: «бросают вещи», «кричит, бросает вещи ребят», «порча вещей»), «ссор» (144, примеры: «ссоры», «ссорится с одноклассниками»), «порч» (125, примеры: «порча имущества, собственности»), «обзыва» (257, примеры: «обзывание», «обзывается, задирается»).

Для описания старших подростков более 100 раз были использованы следующие лексические единицы и их компоненты, которые не относились к младшим: «игнорирован» (148, примеры: «игнорирование, просьб, замечаний, требований»), «компан» (122, примеры: «плохая компания», «избегает компаний», «давление со стороны уличных компаний»), «насил» (118, «насилие», «физическое насилие», «склонность к насилию»), «неадекватн» (104, «неадекватная реакция, поведение, поступки»), «негативизм» (102, «негативизм», «бойкотирование, негативизм»), «буллинг» (102, «буллинг», «кибербуллинг», «оскорбление, буллинг»), «бран» (108, «мат, грубая брань», «нецензурная брань»), «избега» (107, «избегает компаний», «избегает общения»).

Таким образом, список лексических единиц и их компонентов, использованных для описания типичных проявлений агрессии

у младших и старших подростков, имеет как сходства, так и отличия. Наиболее используемые лексические единицы во многом схожи, менее используемые — скорее различаются.

Результаты оценки статистической значимости различий частоты употребления лексических единиц и их компонентов в отношении младших и старших подростков представлены в табл. 2.

Таким образом, согласно табл. 2, в отношении старших подростков статистически значимо чаще были использованы такие лексические единицы и их компоненты, как «агресс», «поведен», «социальн», «нетипичн», «хамств», «игнорирован», «компан», «насил», «негативизм», «буллинг», «бран», «избега».

В отношении младших подростков статистически значимо чаще были использованы следующие лексические единицы и их компоненты: «крик», «драк», «слез», «эмоциональн», «злост», «подавлен», «друг», «предмет», «состоян», «реагирован», «животн», «вещ», «порч», «обзыван».

Обсуждение результатов

Наиболее часто употребляемыми лексическими единицами и их компонентами как в случае описания младших, так и старших подростков стали: «агресс», «крик», «драк», «поведен». Полученный результат может говорить о том, что в фокус внимания педагогов обычно попадают проявления агрессии, выраженные вовне, что во многом согласуется с данными ряда исследований, посвященных, в частности, распознаванию буллинга педагогами (Бочавер, Жилинская, Хломов, 2015) — физические проявления значимо чаще идентифицируются как агрессия, нежели не прямые формы.

Интересен сам факт наибольшей частотности лексической единицы и ее компонента «агресс», которая, учитывая формулировку исходного вопроса¹, по сути, является тавтологией. Однако в данном контексте крайне перспективным направлением дальнейшего анализа представляется оценка совместной частоты употребления различных лексических единиц и их компонентов, в рамках которой может быть оценена частота появления «агресс» в сочетании с иными лексическими единицами и их компонентами. С другой стороны, можно предположить, что данный факт указывает на некоторую «очевидность» явления агрессии для педагогов, которая, возможно,

¹ Назовите три наиболее типичных проявления агрессивного поведения у подростков.

Таблица 2

Статистическая оценка значимости различий частоты употребления лексических единиц в отношении младших и старших подростков (критерии Стьюдента и Манна — Уитни)

Лексическая единица	Ср. (ст. откл) по оценке мл. подростков	Ср. (ст. откл) по оценке ст. подростков	t (df)	W
агресс	0,1 (0,31)	0,12 (0,32)	3,3442*, (35377)	159374260*
крик	0,06 (0,24)	0,03 (0,16)	-16,46**, (31204)	151983421**
драк	0,06 (0,24)	0,04 (0,2)	-7,0463**, (34865)	155036947**
поведен	0,04 (0,2)	0,05 (0,23)	6,1683**, (34656)	159811314**
физическ	0,03 (0,18)	0,03 (0,17)	-0,5827, (35510)	157454631
груб	0,03 (0,17)	0,03 (0,17)	0,49653, (35474)	157766139
слез	0,03 (0,17)	0,01 (0,08)	-17,557**, (24870)	153698674**
эмоциональн	0,03 (0,16)	0,02 (0,12)	-6,1838**, (34070)	156163055**
импульсивн	0,02 (0,14)	0,01 (0,13)	-3,1111*, (35155)	156921763
замкнут	0,02 (0,15)	0,02 (0,15)	1,1955, (35395)	157928249
оскорблен	0,02 (0,13)	0,02 (0,13)	0,21702, (35487)	157675118
злост	0,01 (0,12)	0,01 (0,11)	-2,5108*, (35168)	157154597*
социальн	0,01 (0,1)	0,02 (0,15)	10,366**, (29792)	159818044**
нетипичн	0,01 (0,11)	0,02 (0,14)	5,0013**, (33890)	158691213**
хамств	0,01 (0,1)	0,02 (0,13)	5,1746**, (33500)	158639998**
подавлен	0,02 (0,14)	0,02 (0,12)	-3*, (35163)	156963678*
друг	0,02 (0,13)	0,02 (0,13)	-1,3537, (35462)	157334304
предмет	0,02 (0,13)	0,01 (0,1)	-5,842**, (33472)	156507928**
состоян	0,02 (0,13)	0,01 (0,11)	-2,9815*, (35066)	157034355*
регирован	0,01 (0,12)	0,01 (0,09)	-5,7043**, (33289)	156601311**
игнорирован	0,004 (0,06)	0,008 (0,09)	5,0957**, (31539)	158300140**
компан	0,002 (0,05)	0,006 (0,08)	5,628**, (29661)	158278484**
насил	0,003 (0,06)	0,006 (0,08)	4,7341**, (31312)	158190454**
неадекватн	0,004 (0,07)	0,005 (0,08)	1,5844, (34901)	157818028
негативизм	0,002 (0,05)	0,005 (0,08)	4,8973**, (30218)	158152392**
буллинг	0,002 (0,05)	0,006 (0,08)	5,2581**, (30112)	158224766**
бран	0,004 (0,07)	0,006 (0,08)	2,3069*, (34352)	157906958*
избега	0,003 (0,06)	0,006 (0,08)	3,8721**, (32694)	158102574**
животн	0,007 (0,09)	0,004 (0,07)	-3,2465**, (34152)	157199268**
вещ	0,008 (0,09)	0,003 (0,06)	-5,6317**, (31526)	156879960**
порч	0,008 (0,09)	0,005 (0,07)	-3,8368**, (33735)	157102885**
обзыва	0,006 (0,08)	0,001 (0,04)	-7,8554**, (25597)	156776677**

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

Table 2

Statistical evaluation of the significance of differences in the frequency of use of lexical units in relation to younger and older adolescents (Student and Mann — Whitney criteria)

Lexical unit	Mean (SD), estimation of aggressive behavior of younger adolescents (11–14)	Mean (SD), estimation of aggressive behavior of older adolescents (15–19)	t (df)	W
Aggression	0.1 (0.31)	0.12 (0.32)	3.3442*, (35377)	159374260*
Scream	0.06 (0.24)	0.03 (0.16)	-16.46**, (31204)	151983421**
Fight	0.06 (0.24)	0.04 (0.2)	-7.0463**, (34865)	155036947**
Behaviour	0.04 (0.2)	0.05 (0.23)	6.1683**, (34656)	159811314**
Physical	0.03 (0.18)	0.03 (0.17)	-0.5827, (35510)	157454631
Rude	0.03 (0.17)	0.03 (0.17)	0.49653, (35474)	157766139
Tears/crying	0.03 (0.17)	0.01 (0.08)	-17.557**, (24870)	153698674**
Emotional	0.03 (0.16)	0.02 (0.12)	-6.1838**, (34070)	156163055**
Impulsive	0.02 (0.14)	0.01 (0.13)	-3.1111*, (35155)	156921763
Withdrawn	0.02 (0.15)	0.02 (0.15)	1.1955, (35395)	157928249
Insult	0.02 (0.13)	0.02 (0.13)	0.21702, (35487)	157675118
Wicked	0.01 (0.12)	0.01 (0.11)	-2.5108*, (35168)	157154597*
Social	0.01 (0.1)	0.02 (0.15)	10.366**, (29792)	159818044**
Atypical	0.01 (0.11)	0.02 (0.14)	5.0013**, (33890)	158691213**
Redeness	0.01 (0.1)	0.02 (0.13)	5.1746**, (33500)	158639998**
Depressed	0.02 (0.14)	0.02 (0.12)	-3*, (35163)	156963678*
Other	0.02 (0.13)	0.02 (0.13)	-1.3537, (35462)	157334304
Object	0.02 (0.13)	0.01 (0.1)	-5.842**, (33472)	156507928**
Condition	0.02 (0.13)	0.01 (0.11)	-2.9815*, (35066)	157034355*
Reaction	0.01 (0.12)	0.01 (0.09)	-5.7043**, (33289)	156601311**
Ignoring	0.004 (0.06)	0.008 (0.09)	5.0957**, (31539)	158300140**
Company/Group	0.002 (0.05)	0.006 (0.08)	5.628**, (29661)	158278484**
Violence	0.003 (0.06)	0.006 (0.08)	4.7341**, (31312)	158190454**
Inadequate	0.004 (0.07)	0.005 (0.08)	1.5844, (34901)	157818028
Negativism	0.002 (0.05)	0.005 (0.08)	4.8973**, (30218)	158152392**
Bullying	0.002 (0.05)	0.006(0.08)	5.2581**, (30112)	158224766**
Swearing	0.004 (0.07)	0.006 (0.08)	2.3069*, (34352)	157906958*
Avoid	0.003 (0.06)	0.006 (0.08)	3.8721**, (32694)	158102574**
Animal	0.007 (0.09)	0.004 (0.07)	-3.2465**, (34152)	157199268**
Stuff	0.008 (0.09)	0.003 (0.06)	-5.6317**, (31526)	156879960**
Damage	0.008 (0.09)	0.005 (0.07)	-3.8368**, (33735)	157102885**
Name calling	0.006 (0.08)	0.001 (0.04)	-7.8554**, (25597)	156776677**

* p < 0.05, ** p < 0.01.

не вербализуема, однако данная гипотеза требует самостоятельной проверки в рамках исследования с иной методологией.

Обратимся к различиям в описании младших и старших подростков. Тот факт, что для характеристики агрессивного поведения младших подростков педагоги статистически значимо чаще использовали лексические единицы и их компоненты: «эмоциональн», «импульсивн», «подавлен», «предмет», «реагирован», а для характеристики агрессивного поведения старших подростков — «социальн», «нетипичн», «хамств», может служить иллюстрацией того, что с возрастом по мере развития навыков самоконтроля проявления агрессии приобретают несколько иной характер, а именно — растет доля непрямых ее форм (Hayward, Fletcher, 2003). Указанное, в частности, служит определенным подтверждением следующему тезису: «в более младшем возрасте (10–11 лет) между разными формами агрессии существует достаточно слабая дифференциация ... В возрасте же 14–15 лет между различными формами агрессии обнаруживаются более четкие и явные различия по частоте встречаемости» (Психология девиантности, 2016, с. 101).

Во многом эта тенденция подтверждается спецификой характеристик, дифференцирующих проявления агрессии младшими или старшими подростками. В список типичных проявлений агрессии среди младших подростков по частоте² попали такие лексические единицы и их компоненты, как: «животн», «ссор», «порч», «обзыва» и «обзыван», «соб», «сво».

Только для описания старших подростков были использованы следующие лексические единицы и их компоненты: «игнорирован», «компан», «насил», «неадекватн», «негативизм», «буллинг», «бран», «избега».

Интересен факт более частого использования лексической единицы «буллинг» в отношении старших подростков (табл. 2). Полученный факт не согласуется с классическими исследованиями связи школьного буллинга и возраста, в рамках которых показано, что наибольший риск возникновения явления травли характерен именно для младшего подросткового возраста и по мере взросления снижается (Волкова, Волкова, 2021; Реан и др., 2021; Новикова, Реан, Коновалов, 2021; Kennedy, 2021).

² На рисунках 1 и 2 отражены только лексические единицы, появляющиеся более 100 раз.

Таким образом, выявленные наиболее частотные лексические единицы указывают на некоторую «тавтологию» в представлениях об агрессии, в частности, проявляющуюся в том, что указанное явление определяется через само себя, о чем свидетельствует частота лексической единицы (и ее компонентов) «агресс». Объяснение этого факта требует дополнительного анализа совместного употребления различных лексических единиц, о чем было сказано выше. Частота употребления лексических единиц и их компонентов: «крик», «драк», «груб» и «поведен», по всей видимости, указывает на наиболее типичные проявления проблемного поведения, свойственные учащимся средней школы.

Что касается наименее частотных корней, отметим, что их использование как раз, по-видимому, и отражает специфику представлений о «нюансах» агрессивного поведения, выражающихся в специфической направленности агрессии: на учителя («учител»), вымещение на животных («вымещен», «животн») или чужом имуществе («порч»), более слабых учениках («буллинг»).

Если в случае младших подростков можно говорить о примерах, которые указывают на нарушения самоконтроля (за исключением агрессии в отношении животных), то в случае с описанием проблем старших подростков в списке присутствуют исключительно лексические единицы и их компоненты, связанные с серьезным риском как для самого подростка, так и для окружающих.

Можно предположить, что полученные результаты могут быть обусловлены следующим: к старшему подростковому возрасту ребенок обретает значительную автономию и основной средой социализации становится референтная группа сверстников, в отличие от семьи, которая в этот период уходит на второй план, в связи с чем существенно возрастают риски негативной социализации (Психология девиантности, 2016; Craig et al., 2002). Примечательным также является, что педагоги указывают на «сюжеты», связанные с игнорированием и избеганием, характерные для старших подростков. По мере взросления происходит как усложнение взаимодействия подростка с социумом, так и его личностной организации (Выготский, 2005), что не может не сказываться на увеличении риска вовлеченности подростка в ситуации агрессивного поведения. Аналогичную интерпретацию можно привести и в отношении цифровой социализации подростков — по мере перехода из младшего в старшее подростничество вероятность столкновения с онлайн-рисками значительно возрастает (Солдатова и др., 2013; Карабанова, 2020). Специфика коммуникации в интернете

и социальных сетях может оказывать влияние на поведение старших подростков в сторону повышения его агрессивности (Солдатов, Ртищева, Серёгина, 2017).

Выводы

В рамках исследования были выявлены наиболее частотные единицы и их компоненты, используемые педагогами для описания агрессивного поведения у младших и старших подростков. В работе было показано, что они отражают типичные проявления агрессии, характерные для обоих возрастов, а наименее частотные единицы в большей степени указывают на специфику рисков, характерных для каждого конкретного возраста.

Ограничения исследования обусловлены его методическим компонентом — анализируются корни слов, а не словосочетания и фразы. Также следует отметить ограничения, характерные для всех типов онлайн-исследований — искажение данных, социальная желательность, повторное участие. Концептуальным лимитом является то, что проанализированы установки и представления учителей, а не их реакция на конкретное поведение подростков в реальных ситуациях, зафиксированная соответствующими исследовательскими инструментами.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ превенции агрессивного поведения подростков разных возрастных групп (нивелировании рисков наиболее частотных видов агрессии), программ повышения квалификации для педагогов (в части социального познания учащихся, распознавания «языка агрессии», агрессивного поведения и его корректной идентификации, управления конфликтами), а также для улучшения социально-психологического климата, планирования образовательной стратегии как на уровне образовательного учреждения, так и в формате комплексных политик департаментов или министерств.

Реализованная в данном исследовании методология может рассматриваться как перспективное направление для изучения представлений педагогов об агрессивном поведении в школьной среде. Перспективы исследований по данной проблематике связаны с изучением личностных особенностей педагогов (зависимости обозначаемых лексических единиц и социально-демографических особенностей, собственной агрессивности педагогов, мотивационно-аксиологических параметров, показателей локуса контроля и т.п.), а также затрагивают профессиональные характеристики учителей

(взаимосвязи идентифицируемых проявлений агрессивного поведения подростков и уровня образования педагога, стажа, категории образовательного учреждения, квалификационной категории и т.п.).

Литература

Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 4-е изд., расш. СПб.: Прайм-Еврознак, 2009.

Бочавер А.А., Жилинская А.В., Хломов К.Д. Школьная травля и позиция учителей // Социальная психология и общество. 2015. № 6 (1). С. 103–116.

Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб: Питер, 2014.

Волкова Е.Н., Волкова И.В. Психология подросткового буллинга. Нижний Новгород: Мининский университет, 2021.

Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Изд-во «Смысл», Изд-во «Эксмо», 2005.

Злоказов К.В., Караяни Ю.М., Караяни А.Г., Шахматов А.В. Городской вандализм в восприятии молодежи: эмпирическое исследование атрибуции его причин // Психология и право. 2021. № 11 (3). С. 77–93. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2021110306>

Карабанова О.А. Риски информационной социализации как проявление кризиса современного детства // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 4–22.

Корнеев А.А., Кричевец А.Н. Условия применимости критериев Стьюдента и Манна — Уитни // Психологический журнал. 2011. № 32 (1). С. 97–110.

Лаврентьев А.М., Смирнов И.В., Соловьев Ф.Н., Суворова М.И., Фокина А.И., Чеповский А.М. Анализ корпусов текстов террористической и антиправовой направленности // Вопросы кибербезопасности. 2019. № 4 (32). С. 54–60. <https://doi.org/10.21681/2311-3456-2019-4-54-60>

Левоневский Д.К., Савельев А.И. Подход и архитектура для систематизации и выявления признаков агрессии в русскоязычном текстовом контенте // Вестник Томского государственного университета. Управление, вычислительная техника и информатика. 2021. № 54. С. 56–64. <https://doi.org/10.17223/19988605/54/7>

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.

Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 62–90. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-62-90>

Ожегов И.С. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений: новое издание. 28-е изд., перераб. / Под ред. Л.И. Скворцова. М: Мир и образование, 2015.

Психология девиантности. Дети. Общество. Закон: монография / Под ред. А.А. Реана. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2016.

Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. № 17 (5). С. 3–18.

Реан А.А., Коновалов И.А., Новикова М.А., Молчанова Д.В. Профилактика агрессии и деструктивного поведения молодежи: анализ мирового опыта / Под ред. А.А. Реана. СПб.: Издательско-полиграфическая компания «КОСТА», 2021.

Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность российских подростков и родителей: результаты всероссийского исследования. М.: Фонд Развития Интернет, 2013.

Солдатова Г.У., Ртищева М.А., Серёгина В.В. Онлайн-риски и проблема психологического здоровья детей и подростков // Академический вестник Академии социального управления. 2017. № 3. С. 29–37.

Сорокин Ю.С. Словарь русского языка XVIII века. АН СССР. Ин-т рус. яз. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1984.

Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. Т. 1. М.: Русский язык, 1999.

Шанский Н.М. Этимологический словарь русского языка. Т. 1, вып. 1. М.: Изд-во МГУ, 1963.

Bouchet-Valat, M., Bastin, G. (2013). RcmdrPlugin. temis, a graphical integrated text mining solution in R. *The R Journal*, 5 (1), 188–196.

Craig, W.M., Vitaro, F., Gagnon, L., Tremblay, R.E. (2002). The road to gang membership: Characteristics of male gang and nongang members from ages 10 to 14. *Social Development*, 11 (1), 53–68. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00186>

Feinerer, I., Hornik, K., Meyer, D. (2008). Text Mining Infrastructure in R. *Journal of Statistical Software*, 25 (5), 1–54. <https://doi.org/10.18637/jss.v025.i05>

Hayward, S.M., Fletcher, J. (2003). Relational aggression in an Australian sample: Gender and age differences. *Australian Journal of Psychology*, 55 (3), 129–134. <https://doi.org/10.1080/0004953042000298572>

Kennedy, R.S. (2021). Bullying trends in the United States: A meta-regression. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22 (4), 914–927.

Mullen, L.A., Benoit, K., Keyes, O., Selivanov, D., Arnold, J. (2018). Fast, Consistent Tokenization of Natural Language Text. *Journal of Open Source Software*, 3 (23), 655. <https://doi.org/10.21105/joss.00655>

R Core Team. (2021). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. (Retrieved from <https://www.R-project.org/>).

Revelle, W. (2023). Psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. Northwestern University, Evanston, Illinois. R package version 2.3.6. (Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=psych>).

Silge, J., Robinson, D. (2016). Tidytext: Text Mining and Analysis Using Tidy Data Principles in R. *Journal of Open Source Software*, 1 (3), 37. <https://doi.org/10.21105/joss.00037>

Textometrie (TXM): site. (Retrieved from <http://textometrie.org>)

Van Hee, C., et al. (2018). Automatic detection of cyberbullying in social media text. *PloS one*, 13 (10), e0203794. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203794>

Wickham, H. (2016). *Ggplot2: Elegant graphics for data analysis*. Springer.

Wickham, H., Francois R., Henry L., Muller K. (2021). *Dplyr: A Grammar of Data Manipulation*. R package version 1.0.7. (Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=dplyr>).

Wickham, H., Bryan, J. (2019). *Readxl: Read Excel Files*. R package version 1.3.1. (Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=readxl>).

Wickham, H. (2022). *Stringr: Simple, Consistent Wrappers for Common String Operations*. (Retrieved from <https://stringr.tidyverse.org>). (Retrieved from <https://github.com/tidyverse/stringr>).

Wickham, H. et al. (2019). Welcome to the Tidyverse. *Journal of Open Source Software*, 4 (43), 1686. <https://doi.org/10.21105/joss.01686>

References

Baron, R., Richardson, D. (2014). *Aggression*. SPb: Piter. (In Russ.).

Bochaver, A.A., Zhilinskaya, A.V., Khlomov, K.D. (2015). School Bullying and Teachers' Attitudes. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo (Social Psychology and Society)*, 1 (6), 103–116. (In Russ.).

Bouchet-Valat, M., Bastin, G. (2013). RcmdrPlugin. *temis*, a graphical integrated text mining solution in R. *The R Journal*, 5 (1), 188–196.

Chernyh, P.Ja. (1999). *Russian Historical and Etymological Dictionary of the Modern Russian language (1st ed.)*. M.: Russkij jazyk. (In Russ.).

Craig, W.M., Vitaro, F., Gagnon, L., Tremblay, R.E. (2002). The road to gang membership: Characteristics of male gang and nongang members from ages 10 to 14. *Social Development*, 11 (1), 53–68. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00186>

Feinerer, I., Hornik, K., Meyer, D. (2008). Text Mining Infrastructure in R. *Journal of Statistical Software*, 25 (5), 1–54. <https://doi.org/10.18637/jss.v025.i05>

Great Psychological Dictionary (2009). In B.G. Meshherjakov, V.P. Zinchenko (Eds.). SPb.: Prajм-Evroznak. (In Russ.).

Hayward, S.M., Fletcher, J. (2003). Relational aggression in an Australian sample: Gender and age differences. *Australian Journal of Psychology*, 55 (3), 129–134. <https://doi.org/10.1080/0004953042000298572>

Karabanova, O.A. (2020). The risks of information socialization as a manifestation crisis of modern childhood. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 3, 4–22. (In Russ.).

Kennedy, R.S. (2021). Bullying trends in the United States: A meta-regression. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22 (4), 914–927.

Korneev, A.A., Krichevets, A.N. (2011). Conditions for Student T-Test and Mann-Whitney U-Test Application. *Psichologicheskij zhurnal (Psychological Journal)*, 32 (1), 97–110. (In Russ.).

Lavrentiev, A.M., et al. (2019). Comparative Analysis of Special Text Corpora for Security-Related Tasks. *Voprosy kiberbezopasnosti (Cybersecurity Issues)*, 4 (32), 54–60. <https://doi.org/10.21681/2311-3456-2019-4-54-60> (In Russ.).

Leont'ev, A.N. (1975). *Activity, Conscience, Personality*. M.: Politizdat. (In Russ.).

Levonevskiy, D.K., Saveliev, A.I. (2021). Approach and Architecture for Categorization and Reveal of Aggression Features in Russian Text Content. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Upravlenie, vychislitel'naja tehnika i informatika (Tomsk State University Journal of Control and Computer Science)*, 54, 56–64. (In Russ.).

Mullen, L.A., et al. (2018). Fast, Consistent Tokenization of Natural Language Text. *Journal of Open Source Software*, 3 (23), 655. <https://doi.org/10.21105/joss.00655>

Novikova, M.A., Rean, A.A., Konovalov, I.A. (2021). Measuring Bullying in Russian Schools: Prevalence, Age and Gender Correlates, and Associations with School Climate. *Voprosy Obrazovaniya (Educational Studies)*, 3, 62–90. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-62-90> (In Russ.).

Ozhegov, I.S. (2015). Explanatory dictionary of the Russian language: 100,000 words, terms and expressions: new edition (28th ed., re-edition). In L.I. Skvorcov (Eds.). M.: Mir i obrazovanie. (In Russ.).

R Core Team. (2021). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. (Retrieved from <https://www.R-project.org/>).

Rean, A.A. (1996). Aggression and aggressiveness of the personality. *Psichologicheskij zhurnal (Psychological Journal)*, 17 (5), 3–18. (In Russ.).

Rean, A.A., et al. (2016). Psychology of deviance. Children. Society. The Law: a monograph edited by A.A. Rean. M.: JuNITI-DANA. (In Russ.).

Rean, A.A., Konovalov, I.A., Novikova, M.A., Molchanova, D.V. (2021). Prevention of aggression and destructive behavior of youth: an analysis of world experience. In A.A. Rean. (Eds.). SPb.: Izdatel'sko-poligraficheskaja kompanija «KOSTA». (In Russ.).

Revelle, W. (2023). Psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. Northwestern University, Evanston, Illinois. R package version 2.3.6. (Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=psych>).

Shanskij, N.M. (1963). Etymological Dictionary of the Russian language, 1 (1st ed.). M.: Izd-vo MGU. (In Russ.).

Silge, J., Robinson, D. (2016). Tidytext: Text Mining and Analysis Using Tidy Data Principles in R. *Journal of Open Source Software*, 1 (3), 37. <https://doi.org/10.21105/joss.00037>

Soldatova, G.U., Nestik, T.A., Rasskazova, E.I., Zotova, E.Ju. (2013). Digital competence of Russian teenagers and parents: results of an All-Russian study. M.: Fond Razvitija Internet. (In Russ.).

Soldatova, G.U., Rtischeva, M.A., Seregina, V.V. (2017). Online risks and the problem of psychological health of children and adolescents. *Akademicheskij vestnik Akademii social'nogo upravlenija (Academic Bulletin of the Academy of Social Management)*, 3, 29–37. (In Russ.).

Sorokin, Ju.S. (1984). Dictionary of the Russian language of the XVIII century. USSR Academy of Sciences. Institution of Rus. lang. L.: Nauka. Leningr. otd-nie. (In Russ.).

Textometrie (TXM): site. (Retrieved from <http://textometrie.org>)

Van Hee, C., et al. (2018). Automatic detection of cyberbullying in social media text. *Public Library of Science (PloS) one*, 13 (10), e0203794. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203794>

Volkova, E.N., Volkova, I.V. (2021). Psychology of teenage bullying. Nizhny Novgorod: Mininsky University. (In Russ.).

Vygotsky, L.S. (2005). Psychology of child development. M.: Izd-vo Smysl, Izd-vo Eksmo. (In Russ.).

Wickham, H., et al. (2019). Welcome to the Tidyverse. *Journal of Open Source Software*, 4 (43), 1686. <https://doi.org/10.21105/joss.01686>

Wickham, H. (2016). *Ggplot2: Elegant graphics for data analysis*. Springer.

Wickham, H. (2022). *Stringr: Simple, Consistent Wrappers for Common String Operations*. (Retrieved from <https://stringr.tidyverse.org>). (Retrieved from <https://github.com/tidyverse/stringr>).

Wickham, H., Francois R., Henry L., Muller K. (2021). *Dplyr: A Grammar of Data Manipulation*. R package version 1.0.7. (Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=dplyr>).

Wickham, H., Bryan, J. (2019). *Readxl: Read Excel Files*. R package version 1.3.1. (Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=readxl>).

Zlokazov, K.V., Karayani, Y.M., Karayani, A.G., Shakhmatov, A.V. (2021). Urban Vandalism in the Eyes of Youth: an Empirical Study of Its Causes Attribution. *Psikhologiya i pravo (Psychology and Law)*, 3 (11), 77–93. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2021110306>. (In Russ.).

Поступила: 18.09.2023

Получена после доработки: 01.11.2023

Принята в печать: 18.11.2023

Received: 18.09.2023

Revised: 01.11.2023

Accepted: 18.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Артур Александрович Реан — академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии деструктивного поведения и агрессии молодежи Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, директор Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения Московского педагогического государственного университета, председатель Научного совета Российской академии образования по проблемам профилактики агрессии и деструктивного поведения учащихся, aa.rean@mpgu.su, <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>

Иван Александрович Коновалов — кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психологии деструктивного поведения и агрессии молодежи Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, аналитик Центра социализации, семьи и профилактики

асоциального поведения Московского педагогического государственного университета, iv.konovalov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0982-5813>

Роман Геннадьевич Кузьмин — научный сотрудник лаборатории психологии деструктивного поведения и агрессии молодежи Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения Московского педагогического государственного университета, romquz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8851-5313>

Антон Львович Линьков — аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения Московского педагогического государственного университета, tonypsy@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4364-0182>

ABOUT THE AUTHORS

Artur A. Rean — Dr. Sci. (Psychology), Academician of the Russian Academy of Education, Professor, Head of the Laboratory for Psychology of Destructive Behavior and Aggression in Youth, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Director of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research of the Moscow Pedagogical State University, Chairman of the Scientific Council of the Russian Academy of Education on the Prevention of Aggression and Destructive Behavior in Students, aa.rean@mpgu.su, <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>

Ivan A. Konovalov — PhD in Psychology, Researcher at the Laboratory for Psychology of Destructive Behavior and Aggression of Youth, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Research Analyst of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research of the Moscow Pedagogical State University, iv.konovalov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0982-5813>

Roman G. Kuzmin — Researcher at the Laboratory for Psychology of Destructive Behavior and Aggression of Youth, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Research analyst of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research of the Moscow Pedagogical State University, romquz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8851-5313>

Anton L. Linkov — Research Analyst of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research of the Moscow Pedagogical State University, tonypsy@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4364-0182>

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-43>

УДК 159.9.07

Типологические различия общих и специальных способностей студентов при подготовке к социономическим профессиям

Ю.П. Кошелева^{1,2}, З.З. Жамбеева¹, Ю.Н. Гут^{1,3}, А.К. Осницкий¹,
М.К. Кабардов¹✉

¹ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

² Московский государственный лингвистический университет, Москва, Российская Федерация

³ Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова, Самарканд, Узбекистан

✉ kabardov@mail.ru

Резюме

Актуальность. Выявление типологических различий способностей студентов вуза разных направлений подготовки позволяет спрогнозировать траекторию их развития при профессиональной подготовке.

Цель исследования — выявить и проанализировать типологические различия общих и специальных способностей студентов бакалавриата при подготовке к социономическим профессиям.

Методы. Использовались теппинг-тест (модификация М.К. Кабардова); опросник профессиональных предпочтений Дж. Холланда; тест М. Салливена и Дж. Гилфорда; СМЛ; опросник Р. Кеттелла, методики Л.П. Калининского и Т. Лири.

Выборка. Исследование проводилось в 2021–2022 уч. году на выборке 98 студентов 1–4 курсов, обучающихся по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа.

Результаты. Установлены общие и специальные способности респондентов. Выявлены моторные показатели, составляющие природную основу общих способностей, когнитивные (социальный интеллект) и личностные характеристики (оптимизм, экстраверсия и отзывчивость) студентов, характерные для всех курсов. Обнаружены различия в структуре специальных способностей: на 1-м курсе преобладают чувствительность и пессимистичность; на

2-м — зависимость (несамостоятельность) и отзывчивость; на 3-м — деловитость, направленность активности на общественные цели деятельности, доминирование и уверенность в себе, на 4-м курсе — способности и черты, характерные для исследовательского и конвенционального профессионально ориентированных типов личности: социальная ответственность, способность к анализу и структурированию деятельности, независимость ($0,01 < p < 0,05$). Общим типом для всех курсов является социальный, для которого характерны кооперативность, умение взаимодействовать с людьми, психологический такт. От 1-го к 4-му курсу наблюдается более четкое выделение профиля социального работника и нарастание готовности к социономическим профессиям ($p < 0,05$).

Выводы. Показано, что при подготовке к социономическим профессиям существенными признаками общих и специальных способностей являются 4 фактора: природные предпосылки (первосигнального или второсигнального типа высшей нервной деятельности (ВНД)) и социальные (когнитивные и профессиональные) характеристики личности. Выявлены типологические различия сочетаний компонентов общих и специальных способностей, определяемых направленностью активности личности и условиями обучения, у студентов разных курсов, обучающихся по специальности «Социальная работа».

Ключевые слова: способности, задатки, общие способности, специальные способности, студенты, социономические профессии.

Благодарности. Коллектив авторов благодарит Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Белгородский государственный национальный исследовательский университет за предоставленную возможность провести исследование.

Для цитирования: Кошелева Ю.П., Жамбеева З.З., Гут Ю.Н., Осницкий А.К., Кабардов М.К. Типологические различия общих и специальных способностей студентов при подготовке к социономическим профессиям // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46, № 4. С. 157–185. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-43>

EMPIRICAL STUDIES

Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-43>

Typological Differences in General and Special Abilities of Students in Preparation for Socionomic Professions

Yuliya P. Kosheleva^{1,2}, Zarema Z. Zhambeeva¹, Yuliya N. Gut^{1,3},
Alexey K. Osnitskiy¹, Mukhamed K. Kabardov¹✉

¹ Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research,
Moscow, Russian Federation

² Moscow State Linguistic University, Moscow, Russian Federation

³ Samarkand State University named after Sh. Rashidov, Samarkand, Uzbekistan

✉ kabardov@mail.ru

Abstract

Background. Identification of typological differences in abilities of students studying in various areas of specializations at university allows us to predict the trajectory of their development in professional preparation.

Objective. The purpose of the study is to identify and analyze typological differences in the general and special abilities of bachelors in preparation for socionomic professions.

Sample. The study has been conducted in 2021–2022 academic years for 98 1–4 courses' students studying in the area of specialty 39.03.02 Social work.

Methods. The methods used included tapping test in M.K. Kabardov's modification, a questionnaire of professional preferences by J. Holland, M. O'Sullivan and J. Guilford test, SMRP (SMIL), R. Kettell's questionnaire, the techniques by L.P. Kalininsky (COAP), and T. Leary's technique.

Results. The general and special abilities are established. The natural basis of the general abilities (motor indicators), cognitive (social intelligence), and personal characteristics (optimism, extraversion and responsiveness) of students, characteristic of all courses, are found. Differences in special abilities are revealed: in the 1st year, sensitivity and pessimism prevail; in the second year dependence (there is no independence) and responsiveness are observed; in the 3rd efficiency, focus of consciousness on the social goals of activity, dominance and self-confidence are identified; in the 4th research and conventional professionally oriented personality types' abilities and traits such as social responsibility, ability to analyze and structure activities, independence are developed ($0.01 < p < 0.05$). A common type for all courses is "social", characterized by cooperativeness, the ability

to interact with people, psychological tact. From the 1st to the 4th year, there is a clear identification of the social worker's profile and an increase in readiness for socio-economic professions ($p < 0.05$).

Conclusion. It is shown that when preparing for socio-economic professions, the most significant signs of the development of general and special abilities are four factors: natural prerequisites (primary-signal or second-signal type of higher nervous activity (HNA)) and social (cognitive and professional) characteristics of the individuals. Typological differences in component combinations of general and special abilities, determined by the orientation of the activity of the individual and the learning conditions, are revealed among students of different courses studying in the specialty "Social Work".

Keywords: abilities, inclinations, general abilities, special abilities, students, socio-economic professions.

Acknowledgements. The authors thank the Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Belgorod State National Research University for their responsive guidance and the opportunity to conduct the research.

For citation: Kosheleva, Y.P., Zhambeeva, Z.Z., Gut, Y.N., Osnitskiy, A.K., Kabardov, M.K. (2023). Typological Differences in General and Special Abilities of Students in Preparation for Socio-economic Professions. *Lomonosov Psychology Journal*, 46 (4), 157–185. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-43>

Введение

Изучение общих и специальных способностей связано с исследованием успешности овладения профессиями любого типа — соционического, артономического, бионического, сигнономического и технономического типа (Климов, 2004). Выявление общих и специальных способностей позволяет прогнозировать успешность обучения абитуриентов и студентов как будущих специалистов, склонных к той или иной профессии.

Зарубежные исследователи изучают специальные способности преимущественно через оценку развития интеллекта (Coyle, Greiff, 2021), выявляя их природные предпосылки и механизмы работы мозга, способствующие его функционированию (Procorio et al., 2022; Willems et al., 2009), выделяют отдельные виды способностей, устанавливают их взаимосвязи или сравнивают специальные способности: например, музыкальные, лингвистические и когнитивные (Douglas, Willatts, 1994; Norton et al., 2005), проводят исследование гендерных различий (Wang, Wang, Chonghuai, 2021).

Отечественные исследователи рассматривают общие и специальные способности комплексно, учитывая природные (биологические) и социальные (приобретенные) качества в структуре индивидуальности и личности (Голубева, 2005). Некоторые авторы — зарубежные и отечественные (Дружинин, 2007) — под общими способностями понимают познавательные (когнитивные), творческие (креативные) и общую способность к решению задач (интеллект), а под специальными — способности, приобретаемые в овладении профессиональной деятельностью. В.Д. Шадриков, формулируя представления о способностях, общими назвал познавательные и психомоторные свойства активности человека (Шадриков, 2019). Основываясь на типологической концепции свойств нервной системы И.П. Павлова, Б.М. Теплов наполнил ее психологическим содержанием, связанным с функционированием нервной системы в жизнедеятельности человека (активность, эмоциональность, регуляция), с личностью (способности, характер) и с его деятельностью (профессия). Современные исследования опираются на традиции школы Б.М. Теплова — В.Д. Небылицына (Зинченко и др., 2021).

Развитие деятельностной природы активности связано не столько с биологической обусловленностью (потребностями), сколько с социальным образом жизни человека: с появлением коммуникации (Б.Ф. Поршнев) и сознания (С.Л. Рубинштейн). Процесс социализации ребенка через взаимодействие с окружающими людьми вскрыт Л.С. Выготским и отражен в его представлениях о зоне ближайшего развития, развитии речи, процессах интериоризации и экстериоризации, высших психических функциях, связанных с осознанностью и произвольностью. Результатом социализации является переход к собственно человеческой форме взаимодействия с окружением — к деятельности. Принцип единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн) вскрывает главное качество деятельности — ее проектируемость в сознании. Именно этим поведение человека в деятельности отличается от импульсивных и реактивных форм его поведения, в которых активность человека обусловлена непосредственно потребностями или воздействием внешних стимулов.

В определении общих способностей авторы сходятся, связывая их с нейропсихологическими и психофизиологическими предпосылками, имеющими индивидуальные различия. Так, например, одни люди склонны к скоростным видам деятельности, а другие — к действиям, не требующим высокой скорости исполнения. По мнению А.К. Осницкого, общие способности связаны не только

с нейрпсихологическими и психофизиологическими предпосылками (Осницкий, 2010). Проектируемая и осознанно регулируемая деятельность тесно связана с прижизненно осваиваемыми и формируемыми характерологическими свойствами личности (отличными от темпераментальных), личностными отношениями и личностно-стилевыми особенностями поведения человека. Это в свое время отмечал и К.М. Гуревич (2008). К тому же необходимо учитывать связь способностей с произвольным и осознанным регулированием, в том числе: в познании, в эмоциях, в действиях, в коммуникациях. Наиболее близко к этому подошел Н.С. Лейтес (Лейтес, 2003), различая способность к активности и способность к саморегуляции, отмечая при этом, что последняя также зависит от свойств нервной деятельности, то есть от предпосылок общих способностей.

Опираясь на определение Б.М. Теплова, под способностями мы понимаем психические образования, которые являются условиями выполнения какого-либо одного или нескольких видов деятельности. Развитие способностей осуществляется в процессе той деятельности, для которой эти способности необходимы, в том числе в процессе обучения этой деятельности. В образовательном процессе реализация способностей ведет к формированию профессионального профиля обучающегося и развитию мастерства обучающего. При этом общие способности — это система индивидуально-типологических свойств личности, определяемая соотношением («сплавом») социальных (приобретенных) и врожденных (природных) факторов, обеспечивающих успешность выполнения различных видов деятельности. Специальные способности — это свойства индивидуальности, которые помогают личности в определении той профессиональной ниши, где человек может быть успешным. В данной работе исследовались общие и специальные способности студентов, изучающих социномические дисциплины. Мы исходили из предположения, что выраженность способностей к социномическим дисциплинам определяется не только предпосылками общих способностей, но и характерологическими особенностями и направленностью активности личности.

Такая логика исследования основана на предшествующих работах ученых из лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института Российской академии образования (руководитель — М.К. Кабардов), в которых, в частности, подтверждена гипотеза о том, что свойства нервной системы являются природной основой, прежде всего, темперамента и спо-

способностей (Аминов и др., 2016; Кабардов, 2020). В лаборатории осуществлен переход от изучения общих (мнемических, когнитивных, эмоциональных, ориентировочно-исследовательских) и специальных (музыкальных, математических, языковых, педагогических, литературных, художественно-изобразительных) способностей и их задатков к изучению их взаимообусловленности и взаимовлияния¹ (Кабардов, 2013; Artsishevskaya, Kabardov, Kosheleva, 2020); выявлены индикаторы самостоятельности (Осницкий, 2010); сформулированы принципы дифференциально-психологического подхода к обучению (Кабардов и др., 2016; Кабардов, Жамбеева, Москвитина, 2020): «дифференциация без дискриминации», «благополучное соответствие» природных (задатков) и средств формирования социально необходимых ресурсов обучающихся, «эффективности образовательной системы»; определена связь интегративной нейрофизиологии и новых концепций обучения и становления личности с ее самоопределением, развитием, качеством обучения и воспитания (Гут, Кабардов, 2019; Кабардов, Жамбеева, Москвитина, 2020). Мы полагаем, что в процессе образования на разных этапах подготовки к профессиям перед студентами встают новые задачи, востребованы различные конфигурации способностей, соотнесенные с профилем обучения, что способствует формированию профессионально-ориентированного типа личности.

В процессе подготовки к труду любого типа проявляются общие и специальные способности, которые определяют профиль и предпочтения личности, наилучшим образом соответствующие будущей профессиональной деятельности. Готовность студентов вуза к профессии можно выяснить по показателям способностей на примере специальности «Социальная работа», относящейся к социономическим профессиям. Согласно профстандарту «Специалист по социальной работе», на который ориентируется программа бакалавриата данного профиля, обобщенной трудовой функцией специалиста является «деятельность по предоставлению социальных услуг, мер социальной поддержки и государственной социальной помощи», а целью — «улучшение условий жизнедеятельности». Образовательная программа подготовки студентов имеет модульную

¹ В 2000 г. сотрудники лаборатории (Б.М. Теплов (посмертно), В.Д. Небылицын (посмертно), Э.А. Голубева, М.К. Кабардов, Н.А. Аминов, Е.П. Гусева, С.А. Изюмова, И.А. Лёвочкина, В.В. Печенков, И.В. Тихомирова) были удостоены Премии Президента РФ за «Разработку теоретико-экспериментальной модели общих и специальных способностей и их задатков».

структуру (в которой выделяются общепрофессиональный, исследовательский и общекультурный модули), и предполагает выбор дисциплин, направленных на социальную работу с различными категориями населения. Эти модули реализуются на разных курсах обучения: общепрофессиональный модуль реализуется с 1-го по 4 курс, а исследовательский и общекультурный — на 3-ем курсе). Для успешной реализации цели в профессиональном профиле специалиста значимы такие личностные характеристики, как включенность в социальную среду, общительность, отзывчивость, внимательность к людям, умеренная активность и хорошая адаптивность. Напротив, достичь ее сложно личностям замкнутым, неуверенным в своих поступках и не умеющим вступать в контакты. Кроме того, социальный работник должен уметь понимать других людей и себя, обладать способностью действовать сообразно ситуации. По нашему мнению, природные типологические различия обучающихся связаны с разной конфигурацией способностей и личностных качеств, а их сочетание определяет профессиональный тип личности.

Цель исследования — выявить и проанализировать типологические различия общих и специальных способностей студентов, обучающихся на разных курсах бакалавриата по специальности «Социальная работа».

Мы полагаем, что на 1-м и 2-м курсах у студентов развиваются общие способности как необходимая основа для формирования профессионально важных качеств. Они же становятся специальными способностями в процессе освоения специальных дисциплин на 3-м курсе, получая теоретическое и практическое подкрепление. При этом природная основа способностей будет выражаться сильнее или слабее за счет регуляторной деятельности и благоприятствовать или препятствовать формированию профессионального типа личности и ее психологических характеристик, что выразится в разном сочетании общих и специальных способностей у студентов на каждом курсе.

Методологическую базу данного исследования составили:

- школа дифференциальной психофизиологии Б.М. Теплова — В.Д. Небылицына, согласно взглядам которой учитываются врожденные (психофизиологические) и приобретенные (социокультурные) характеристики общих и специальных способностей (Теплов, 1961);
- субъектно-деятельностная концепция профессионального труда Е.А. Климова (2010), позволяющая различать профессии социономического, артономического, биономического, сигнономического или технономического типа;

– концепция самоопределения и самостоятельности А.К. Осницкого, подчеркивающая субъектное начало в человеке, его способность к достижению поставленных целей и саморегуляции деятельности² (Осницкий, 2010);

– подход к общим и специальным способностям М.К. Кабардова (1989; 2013; 2012); учитывающий благоприятное сочетание триады факторов «учитель — метод — ученик» (как в системе школьного, так и профессионального образования).

Анализ компонентов общих и специальных способностей в структуре идентичности показал, что они определяют результат обучения — формирование профессиональной идентичности у студентов вуза (Эмильбекова, Кошелева, 2018).

Описание хода исследования

В исследовании сравниваются природные и социальные составляющие способностей обучающихся разных курсов (на примере направления подготовки 39.03.02 Социальная работа), необходимые для социономического типа профессий.

Сначала определяются общие факторы, задающие основу типологических различий общих и специальных способностей студентов при подготовке к социономическим профессиям. Затем исследуется взаимосвязь выделенных показателей (природных и социальных) с целью выявления необходимых компонентов специальных способностей и их сочетаний. И, наконец, анализируются различия в общих и специальных способностях по курсам обучения.

Методы

1. Теппинг-тест (в модификации М.К. Кабардова) позволяет оценить темповые и скоростные характеристики моторной сферы (отдельно правой и левой руки). Доминирование правого полушария определялось преобладанием «леворукости», а левополушарные функции — доминированием «праворукости» (Кабардов, Арцишевская, 1996). Коэффициент праворукости рассчитывался по формуле: $K_{пр} = ((ПР - ЛР) / (ПР + ЛР)) * 100 \%$ Положительный коэффициент соответствует доминированию правой руки (левого полушария), а отрицательный — доминированию левой руки (правого полушария).

² Понятия «способность к достижению поставленных целей», «активность и саморегуляция» деятельности, способствующие самоопределению и самостоятельности, мы относим к общим способностям, лежащим в основе формирования целостной личности, независимо от вида и условий конкретных деятельностей.

2. Методика профессиональных предпочтений Дж. Холланда определяет профессионально-ориентированный тип личности (реалистичный, исследовательский, артистический, социальный, предпринимательский и конвенциональный) (Седых, 2006).

3. Методика исследования социального интеллекта М. Салливена и Дж. Гилфорда в адаптации Е.С. Михайловой (Михайлова, 1996) диагностирует общий уровень социального интеллекта как системы способностей, не зависящих от общего интеллекта и позволяющих понимать поведение других людей в разных социальных контекстах.

4. Шкалы Стандартизированного многофакторного исследования личности (СМИЛ): «Социальная интроверсия (Si)» и «Шкала пессимистичности (D)» (Собчик, 2003).

5. Опросник Р. Кеттелла: «Общительность (А)», «Эмоциональная устойчивость (С)», «Доминантность (Е)» и «Социальная смелость (Н)».

6. Методика Л.П. Калининского измеряет коммуникативные и организаторские качества (КОК) (содержит шкалы: направленность, деловитость, доминирование, уверенность, требовательность, упрямство/негативизм, уступчивость, зависимость, психологический такт и отзывчивость) (Калининский, 1981).

7. Методика Т. Лири оценивает характеристики межличностных отношений.

Для обработки результатов исследования применялся факторный анализ, критерии Краскела — Уоллиса, U Манна — Уитни и коэффициент корреляции Спирмена, обработка проводилась в программе «Статистика 10.0».

Выборка

Исследование проводилось на базе Белгородского государственного национального исследовательского университета в 2021–2022 учебном году. В исследовании приняли участие 98 студентов 1–4 курсов, обучающихся по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (25 мужчин и 73 женщины; возраст от 17 до 23 лет), из них 33 человека — студенты 1-го курса, 23 человека — студенты 2-го курса, 22 человека — студенты 3-го курса и 20 человек — студенты 4-го курса бакалавриата.

Результаты исследования

1. Личностные и типологические характеристики студентов

Полученные нами данные были подвергнуты факторному анализу (метод выделения главных компонент с варимакс вращением) для их классификации. Выделены 4 основных фактора, определяющих личностные и типологические особенности студентов (табл. 1).

В первый фактор вошли шкалы личностного опросника СМИЛ и шкала «Отзывчивость» методики Л.П. Калининского. Выявлена отрицательная связь с теми личностными показателями по СМИЛ (пессимизм и интроверсия), которые затрудняют позиционирование

Таблица 1

Результаты факторного анализа личностных и типологических характеристик студентов

Личностные и типологические характеристики студентов	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Шкала социальной интроверсии (СМИЛ)	-0,794	0,028	-0,084	0,058
Шкала пессимистичности (СМИЛ)	-0,788	0,017	-0,088	0,053
Отзывчивость (КОК)	0,759	0,055	0,321	0,214
Социальный интеллект стандартный балл	0,068	-0,037	0,028	-0,819
ПР1 Теппинг	-0,067	0,043	0,795	-0,100
ПР2 Теппинг	0,181	-0,112	0,788	-0,137
ПР3 Теппинг	-0,023	-0,265	0,840	-0,002
Тэппинг ПР среднее	0,032	-0,263	0,935	-0,027
ЛР1 Теппинг	-0,029	-0,853	0,191	-0,099
ЛР2 Теппинг	-0,035	-0,881	0,080	0,076
ЛР3 Теппинг	-0,029	-0,862	0,059	-0,111
ЛР4 Теппинг	0,014	-0,753	0,119	-0,086
Теппинг ЛР среднее	-0,023	-0,962	0,131	-0,057
Разница средних ПР — ЛР	0,050	0,621	0,714	0,028
Теппинг Коэффициент праворукости	0,040	0,720	0,615	0,030

Примечание. Значимые факторные нагрузки при $r > 0,700000$. Сокращения: ПР — правая рука, ЛР — левая рука, цифра означает номер пробы. (ПР4 нет в таблице в связи с отсутствием значимого показателя).

Table 1

Results of factor analysis of students' personality traits (qualities) and typological characteristics

Personal and typological features of students	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Social Introversion Scale (SMPR)	-0.794	0.028	-0.084	0.058
Pessimism Scale (SMPR)	-0.788	0.017	-0.088	0.053
Responsiveness (COQP)	0.759	0.055	0.321	0.214
Social Intelligence composite assessment	0.092	-0.041	0.099	-0.850
Social Intelligence standard score	0.068	-0.037	0.028	-0.819
RH1 Tapping	-0.067	0.043	0.795	-0.100
RH2 Tapping	0.181	-0.112	0.788	-0.137
RH2 Tapping	-0.023	-0.265	0.840	-0.002
Tapping RH average	0.032	-0.263	0.935	-0.027
LH1 Tapping	-0.029	-0.853	0.191	-0.099
LH2 Tapping	-0.035	-0.881	0.080	0.076
LH3 Tapping	-0.029	-0.862	0.059	-0.111
LH4 Tapping	0.014	-0.753	0.119	-0.086
Tapping LH average	-0.023	-0.962	0.131	-0.057
Difference of average RH — LH	0.050	0.621	0.714	0.028
Tapping Coefficient of right-handedness propensity	0.040	0.720	0.615	0.030

Note. Loads are allocated at $r > 0.700000$. Abbreviations: RH — right hand, LH — left hand.

личности во взаимодействии, и положительная связь с отзывчивостью, способствующей коммуникации будущего профессионала.

Во второй и третий факторы вошли характеристики теппинга как отражение нейрофизиологических свойств моторики ведущей руки, предусматривающих различные варианты психофизиологической регуляции (Кабардов, 2013): 1) ориентированный на интуитивно-чувственную регуляцию, основанную на первосигнальном типе высшей нервной деятельности (ВНД), или 2) на регуляцию рационально-логическую, соответствующую второсигнальному типу. Они выделились как два самостоятельных фактора, противостоящих друг другу: у «леворуких» преобладает интуитивно-чувственная регуляция

(ориентация в профессиональной деятельности преимущественно на ситуативные произвольные процессы); у «праворуких» — рационально-логическая (ориентация преимущественно на когнитивные осознаваемые произвольные процессы).

В четвертый фактор вошли показатели социального интеллекта.

Таким образом, выявлены основания для оценки профессионально важных качеств личности, связанных с профессией социономического типа «Социальная работа». Природно-обусловленные свойства нервной системы, как предпосылки общих способностей определяют индивидуально-стилевые особенности формирования специальных профессионально важных качеств. Здесь явно прослеживаются различия в индивидуально-типологических особенностях (моторной активности у «праворуких» и «леворуких»), в степени сформированности социального интеллекта и в личностных характеристиках, способствующих или препятствующих коммуникации.

2. Взаимосвязь между профессиональными типами личности, особенностями коммуникативно-когнитивной сферы и психомоторными показателями студентов

Корреляционный анализ выявил положительные связи между социальными типами профессий (Дж. Холланд), характерологическими и межличностными (КОК и тест Лири) и динамическими особенностями нервной системы, полученными по теппинг-тесту. Корреляция приведенных данных в целом является подтверждением гипотезы о связи показателей социальной направленности профессий и соответствующих характерологических особенностей личности (уровень значимости $0,01 < p < 0,05$), в частности, предпринимательский тип связан с доминированием ($r = 0,204$), уверенностью ($r = 0,255$), «праворукостью» ($r = 0,233$); социальный тип связан с психологическим тактом ($r = 0,312$) и отзывчивостью; артистический тип профессий предполагает эмоционально сложный взгляд на жизнь, чувствительность к поведению других и связан с отзывчивостью ($r = 0,232$), показателем ПР ($r = 0,220$) и «разница ПР — ЛР» ($r = 0,303$).

Корреляционный анализ выявил, что показатели профессионально-ориентированных типов личности (Дж. Холланд), личностные (СМИЛ и Кеттелл) и когнитивные (социальный интеллект) характеристики связаны. Так, социальному типу свойственна отрицательная связь с показателем пессимистичности ($r = -0,220$), что свидетельствует о склонности к оптимизму; положительная связь с общительностью ($r = 0,215$), социальной смелостью ($r = -0,210$)

и социальным интеллектом ($r = -0,266$). Склонность ориентироваться в деятельности на решение проблем или задач (предпринимательский тип) связана с открытостью (интроверсия $r = -311$) и оптимизмом ($r = -315$), общительностью ($r = 0,224$), эмоциональной устойчивостью ($r = 0,203$), доминантностью ($r = 0,207$), социальной смелостью ($r=0,307$) и социальным интеллектом ($r = 0,231$). Для исследовательского же типа важны эмоциональная устойчивость ($r = 0,308$), доминантность ($r = 0,225$) и социальная смелость ($r = 0,208$).

3. Типологические различия сочетаний компонентов общих и специальных способностей у студентов разных курсов

Критерий Краскела — Уоллиса позволил обнаружить различия у студентов 1–4 курсов по показателям социальных типов профессий, шкал СМИЛ, организаторских и коммуникативных качеств и теп-пинг-тесту. Специфика состава специальных способностей студентов в процессе обучения отражена в табл. 2.

Из табл. 2 видно, что пессимистичность (СМИЛ) выше на 1-м курсе ($N = 20,948$; $p = 0,0001$); организаторские и коммуникативные качества (КОК) — зависимость ($N = 12,554$; $p = 0,005$) и отзывчивость ($N = 8,434$; $p = 0,03$) — выше на 2-м курсе; деловитость ($N = 17,255$; $p = 0,0006$) и направленность ($N = 9,268$; $p = 0,02$), доминирование ($N = 10,696$; $p = 0,01$) и уверенность ($N = 14,175$; $p = 0,002$) — выше на 3-м курсе. Парные сравнения выборок с помощью критерия U Манна — Уитни, показали, что на статистически значимом уровне различаются отзывчивость ($p = 0,007$) у студентов 2-го и 1-го курса, пессимистичность ($p = 0,037$), направленность ($p = 0,005$), деловитость ($p = 0,001$) и уверенность ($p = 0,0001$) у студентов 1-го и 3-го курса (причем первое качество преобладает на 1-м курсе, а два последующих на 3-м), доминирование — у студентов 3-го курса в сравнении со студентами 1-го и 4-го курсов ($p = 0,015$ и $p = 0,007$, соответственно).

Эмоциональное состояние хуже на 1-м курсе по сравнению с 3-м курсом; количество выраженных организаторских и коммуникативных качеств выше у 3-го курса; на 1-м курсе их нет, на 2-м — два качества (отзывчивость и зависимость) по сравнению с 1-м и 3-м курсом, на 3-м — четыре (направленность, деловитость, доминирование и уверенность) по сравнению с 1-м и 4-м. Учитывая, что у студентов 4-го курса наблюдается четко очерченный профиль профессии (исследовательский и конвенциональный типы), по-видимому, выраженные организаторские и коммуникативные качества, характерные

Таблица 2

Средние ранги показателей социальных типов профессий, шкал СМИЛ, организаторских и коммуникативных качеств и теппинг-теста у студентов 1–4 курсов и результаты их сравнения по критерию Краскела — Уоллиса

Показатели	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс	H-критерий
Шкала пессимистичности СМЛ	71,8	49,4	33,04	47,6	20,948**
Исследовательский тип (Холланд)	41,1	46,6	52,5	63,8	8,646*
Конвенциональный тип (Холланд)	56,1	39,7	39,5	62,3	11,434**
Направленность (КОК)	39,9	54,7	62,5	46,8	9,269*
Деловитость (КОК)	34,95	47,2	62,6	61,5	17,255**
Доминирование (КОК)	45,5	54,4	63,8	37,8	10,696*
Уверенность (КОК)	38,8	45,4	67,2	52,95	14,175**
Зависимость (КОК)	55,6	57,8	31,8	52,98	12,554**
Отзывчивость (КОК)	43,03	64,2	49,5	43,9	8,435*
ПР (Теппинг)	47,97	30,3	68,6	53,1	20,457**
ЛР (Теппинг)	60,5	44,4	32,8	58,2	15,181*
Разница средних ПР — ЛР (Теппинг)	43,2	52,5	69,1	37,4	16,440**
Коэффициент праворукости (Теппинг)	43,9	52,9	68,8	36,3	16,554**

Примечание. * — $p \leq 0,05$, ** — $p \leq 0,01$. Сокращения: ПР — правая рука, результаты одной пробы; ЛР — левая рука, результаты одной пробы. Разница средних ПР — ЛР и коэффициент праворукости считаются по четырем пробам. Полужирным шрифтом в таблице выделены самые высокие показатели студентов 1-го, 2-го, 3-его или 4-го курса по сравнению с другими курсами.

для третькурсников, могут способствовать формированию профессионально ориентированных типов личности.

Наиболее значимые и интересные факты обнаружены в результате сравнительного анализа профессиональной направленности у студентов согласно профессионально ориентированным типам личности (по Холланду). Выявлены различия между студентами разных курсов по показателям «исследовательский тип» и «конвенциональный тип». Так, «исследовательский тип» достоверно более выражен у студентов 4-го курса по сравнению со студентами 1-го и 2-го курсов ($p = 0,0058$, $p = 0,037$, соответственно); а «конвенциональный» тип у них же существенно выше, чем у студентов 2-го и 3-го курсов ($p = 0,007$, $p = 0,012$,

Table 2

Statistical differences according to the Kraskel — Wallis criterion among students from 1 to 4 courses in terms of social types of professions, SMPR scales, organizational and communicative qualities and tapping test indicators

Indicators	1 st year	2 nd year	3 rd year	4 th year	H-criterion
The scale of pessimism (SMPR)	71.8	49.4	33.04	47.6	20.948**
Research type (Holland)	41.1	46.6	52.5	63.8	8.646*
Conventional type (Holland)	56.1	39.7	39.5	62.3	11.434**
Directionality (COQP)	39.9	54.7	62.5	46.8	9.269*
Efficiency (COQP)	34.95	47.2	62.6	61.5	17.255**
Dominance (COQPP)	45.5	54.4	63.8	37.8	10.696*
Confidence (COQP)	38.8	45.4	67.2	52.95	14.175**
Dependence (COQP)	55.6	57.8	31.8	52.98	12.554**
Responsiveness (COQP)	43.03	64.2	49.5	43.9	8.435*
RH (Tapping)	47.97	30.3	68.6	53.1	20.457**
LH (Tapping)	60.5	44.4	32.8	58.2	15.181*
Difference of average RH – LH	43.2	52.5	69.1	37.4	16.440**
Right-handedness Coefficient (Tapping)	43.9	52.9	68.8	36.3	16.554**

Note. * — $p \leq 0.05$, ** — $p \leq 0.01$. Abbreviations: RH — right hand, the results of one test, LH — left hand, the results of one test. The difference of the average RH — LH and Right-handedness Coefficient for four samples. Bold font in the table highlights the highest rates of students of the 1st, 2nd, 3rd or 4th year in comparison with other courses.

соответственно). Примечательно, что в показателях шкалы «социальный тип» различий не выявлено, но при этом показатели имеют высокие значения с 1-го по 4-й курс (среднее значение «социального типа» за четыре курса 23,0 по сравнению с остальными типами — 8,3; 15,3; 18,9; 16,2 и 13,2 реалистичный, исследовательский, артистический, предпринимательский и конвенциональный соответственно), что означает, что студенты поступили в институт уже с выраженной направленностью на взаимодействие и оказание помощи людям, что проявляется на всех курсах.

Результаты данного исследования продемонстрировали различия по показателям теппинга — скоростным характеристикам, определяющим свойства нервной системы: у первокурсников темп левой руки $H = 15,181$ ($p = 0,024$) в сравнении с 2-м ($p = 0,026$) и 3-м

($p = 0,001$) курсами; у третьекурсников выраженность теппинга ПР $H = 20,457$ ($p = 0,0001$) превышает показатели остальных курсов: (1-й — $p = 0,007$, 2-й — $p = 0,026$, 4-й — $p = 0,008$), коэффициент праворукости $H = 16,554$ ($p = 0,00009$) — в сравнении с 1-м ($p = 0,001$) и 4-м ($p = 0,0001$) курсами. По сравнению с другими курсами, у студентов 3-го курса более высокие три показателя по теппинг-тесту, связанные с правой рукой (проба ПР, разница средних — ПР — ЛР и коэффициент праворукости), что свидетельствует о том, что на 3-м курсе не только профессионально важные качества более или менее определились, но и их проявление связано с определенным уровнем нейродинамики. Коэффициент праворукости (Кпр) или доминирование правшества, как правило, свидетельствует о преобладании левополушарных функций (аналитичности, вербально-логических функций и произвольной саморегуляции) (Кабардов, Арцишевская, 1996). Общая тенденция выражается в следующем: у студентов 1-го курса проявляется связь интуитивно-чувственной регуляции с пессимистичностью, у студентов 3-го курса — рационально-логической регуляции с профессионально важными качествами, а для студентов 4-го курса характерны использование и той, и другой регуляции, а также рост показателей профессионального профиля личности.

Обсуждение результатов

В ходе анализа данных и их статистической обработки выявлены индивидуальные показатели, определяющие общие способности студентов, обучающихся на разных курсах подготовки по специальности «Социальная работа» (по Е.А. Климову и Дж. Холланду относящейся к социономическим профессиям), взаимосвязь индивидуальных психофизиологических показателей специальных способностей и различия в общих и специальных способностях на разных курсах обучения.

Интерпретация результатов исследования по теппинг-тесту опирается на полученные ранее в лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии статистически значимую связь теппинга со свойством лабильности и инертности нервной системы (Кабардов, 2013; Молоканов, 1995): при одинаково высоких результатах выполнения задания у лабильных наблюдается устойчиво высокий темп по всем пробам, у инертных — темп постепенно нарастает, достигая того же уровня, что у лабильных, это свидетельствует о феномене «вратываемости» и произвольной регуляции двигательной активности лиц с инертной нервной системой. (В качестве индикаторов

свойств нервной системы в указанных исследованиях выступали показатели метода электроэнцефалограммы (ЭЭГ)). Результаты данного исследования позволяют выявить природные компоненты общих способностей у студентов (факторы 2 и 3 в табл. 2), причем межполушарные различия выявляются в отдельных факторах, что свидетельствует о важности их учета в типологии общих способностей. Показатели моторной сферы по теппинг-тесту определяют значимость сочетания природных, личностных и социальных характеристик у студентов разных курсов, что позволяет сравнивать эти характеристики у студентов с 1-го по 4-й курс. На каждом курсе они проявляются по-разному и образуют свою конфигурацию. Так, на 1-м курсе у студентов наиболее ярко проявились эмоциональные характеристики, в частности, шкала пессимистичности по СМЛ и интуитивно-чувственная регуляция — показатели теппинга ЛР. У студентов 3-го курса выше, чем у других, показатели личностных характеристик по КОК и рационально-чувственной регуляции — показатели теппинг-теста ПР по сравнению с 1-м и 4-м курсом. Высокая профессиональная направленность (исследовательский и конвенциональный профессиональный тип личности) характеризует студентов 4-го курса. Показатели теппинг-теста сопряжены с личностными и коммуникативными способностями. Соотношение этих свойств определяет индивидуальные и типологические различия способностей: природные проявляют себя как устойчивые во времени, психологические — как результат формирования соответствующих профессии свойств в процессе обучения при подготовке к социномической профессии (социальной работе). Природные свойства составляют предпосылки формирования тех или иных качеств и проявляются в разной форме в процессе учебной деятельности. Мы полагаем, что индивидуальные и типологические различия выражаются, в том числе, в разной «востребованности» природных устойчивых свойств на разных этапах подготовки к профессии.

В исследованиях зарубежных авторов вопрос о соотношении общих и специальных способностей является открытым. Чаще всего природные способности изучаются как врожденные предпосылки, заложенные генетически (Procorio et al., 2022), либо как различия в функционировании работы мозга (Willems et al., 2009). Темповые характеристики студентов позволяют отнести их к коммуникативному или когнитивному типу (Кабардов, 2013), что непосредственно связано с темпераментальными и характерологическими свойствами

личности, развиваемыми в процессе обучения за счет направленности активности личности на освоение профессии.

Факторный анализ позволил определить общие факторы, задающие основу типологическим различиям в общих и специальных способностях студентов при подготовке к социальным профессиям (на примере социальной работы). Факторный анализ позволяет выделить независимость (самостоятельность) отдельных групп показателей. Это согласуется с нашей концепцией о необходимости наращивания профессиональных компетенций социального работника за счет социальных (когнитивных и профессиональных) характеристик личности и природных предпосылок, и с требованиями профстандарта к обучению и подготовке студентов к социальным профессиям. Из всех изучаемых качеств и показателей значимыми для профессии оказались отзывчивость (фактор 1) и социальный интеллект (фактор 4), что, по нашему мнению, относится к общим способностям для профессий социального типа.

В работах зарубежных авторов преимущественно исследуется один аспект способностей либо изучаются отдельно общие или специальные способности. Так, согласно Т.Р. Коулу и С. Гриффу (Coyule, Greiff, 2021), те и другие способности являются показателями интеллекта. Авторы предположили, что уровень развития интеллекта, или фактор *g*, является индикатором общих способностей, а индикатором специальных способностей является преобладание одной способности в паре (например, в паре математических или вербальных). В данном исследовании за основу взяты именно профессионально-ориентированные типы личности. Результаты показали, что между выделяемыми типами и особенностями коммуникативно-когнитивной сферы и психомоторных показателей студентов существует взаимосвязь. Общим типом является социальный, а профессионально важными качествами являются общительность, психологический такт, отзывчивость и социальная смелость, которая связана не только с социальным типом, но и с предпринимательским и исследовательским. Кроме того, отзывчивость связана с социальным и артистическим типом, а общительность, оптимистичность и социальный интеллект — с социальным и предпринимательским. Возможно, внутри направления социальной работы у студентов реализуются предпочтения в выборе профиля подготовки (работа с молодежью, организация социальных служб) либо сферы деятельности в рамках профессии (практическая работа, управленческая или исследовательская). Подтверждена гипотеза о связи профиля

обучении при подготовке к профессиям социальной направленности и соответствующих характерологических особенностей студентов. Установлено, что студентам со склонностями к исследовательской деятельности и познанию нового свойственны эмоциональная устойчивость, самоуверенность и рискованность. А для студентов, склонных к предприимчивости, характерны, с одной стороны, доминирование, уверенность и произвольность, а с другой — ориентация на людей, положительный эмоциональный настрой и открытость.

И, наконец, сравнительный анализ общих и специальных способностей по всем 4-м годам обучения выявил ряд достоверных различий между показателями студентов разных курсов. С учетом выраженности правополушарных функций первокурсники являются более чувствительными к различного рода требованиям, с которыми они встречаются в начале обучения. Полученные результаты демонстрируют пессимистичность и интуитивно-чувственную регуляцию, которые помогают студентам на следующем курсе проявлять качества, направленные на других людей (зависимость и отзывчивость). Возможно, студенты ко 2-му курсу адаптируются за счет подражания и стремления к послушанию. Студентов 3-го курса отличают направленность активности на общественные, коллективистские цели деятельности, деловитость, доминирование и уверенность в себе. Дифференциация направленности личности наблюдается на 3-м курсе, где студентам нужно определиться с профилями обучения и выбрать соответствующие их способностям. Мы полагаем, что с 3-го курса у них развиваются специальные способности и приобретаются профессиональные качества, необходимые для социально-экономических профессий — направленность (стремление к расширению кругозора, мобилизация совместных усилий на достижение общих целей коллектива), деловитость (ответственность за свои решения, организация своей деятельности), доминирование и уверенность, а также рационально-логическая регуляция. На 3-м курсе у студентов наблюдается лабильность нервной системы, что, возможно, связано с большей чувствительностью к разнообразию требований к профессии. На последнем курсе бакалавриата наблюдается дифференциация профиля: доминирующим остается социальный тип, к которому добавляются конвенциональный и исследовательский. В классификации социальных типов профессий Дж. Холланда типы личности сгруппированы по характерологическим особенностям личности и способностям, свойственным разным типам. Согласно Дж. Холланду, к социальному типу относятся социально активные люди, испытыва-

ющие потребность во взаимодействии с другими людьми, социально ответственные, обладающие вербальными способностями. Для людей конвенционального типа характерно предпочтение структурированной деятельности. Из окружающей среды они выбирают цели, задачи и ценности, проистекающие из обычаев и обусловленные состоянием общества. Люди исследовательского типа ориентированы на анализ проблемы, сбор информации, ее систематизацию, выполнение сложных заданий и независимость. Преобладание этих типов свидетельствует о том, что у первокурсников обнаруживается сочетание общих и специальных способностей: коммуникативных, когнитивных, организаторских и аналитических, а также личностных профессионально важных качеств — кооперативности, настроенности на других и их понимание, тактичности, оптимистичности, ответственности, самоорганизации и самоконтроля, ориентированности на задачу, самомотивации и самостоятельности, что служит основой для составления профиля социальной работы и развития необходимых способностей в процессе подготовки к профессии. Настоящее исследование вносит определенность в состав профиля профессий социномического типа и расширяет представления о возможном сочетании общих и специальных способностей.

Анализируя требования к социальной работе, мы определили, что для оказания социальной помощи людям нужны открытость, развитые коммуникативные навыки и организаторские способности, социальный интеллект и другие особенности личности, которые она приобретает в процессе социализации. Степень удовлетворенности собственной жизнью — необходимое качество для социномических профессий. Основной целью такой работы является не только улучшение качества жизни граждан, попавших в трудные жизненные обстоятельства, но также их правовая защита и опека, обеспечиваемая государством. Мы считаем, что фрустрированная личность (высокие показатели шкалы «Пессимистичность» по СМИЛ) не сможет успешно функционировать в такой профессии, поскольку вероятны появления проекций или других защитных механизмов. В результате специалист не сможет определить и адекватно интерпретировать чувство беспокойства, вызванное внутренним или внешним конфликтом, и не сможет справиться со стрессом. В связи с чем для успешной реализации профессиональных обязанностей, помимо социальных и когнитивных характеристик, необходимы природные предпосылки, такие как сила и лабильность нервной системы, и работа над своими

эмоциональными состояниями, регуляцией и личностными качествами, что подтверждают результаты нашего исследования.

Практическое применение

Результаты применимы в образовательных учреждениях высшего образования уровня бакалавриата для выявления и развития общих и специальных способностей студентов, обучающихся по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа и готовящихся к освоению социономических профессий. Так, необходимо учитывать природные и социальные (когнитивные и профессиональные) особенности личности студентов для оценки результативности подготовки к профессиям социономического типа. При этом на 1-м курсе нужно уделять большее внимание эмоциональной устойчивости студентов и формированию у них позитивного взгляда на мир, на 2-м — развивать умения, направленные на других людей, на 3-м — диагностировать профессионально важные качества и направленность личности на профессию, а на 4-м — оценивать их соответствие профилю обучения и готовности к профессиональной деятельности.

Результаты позволяют обрисовать определенные «конфигурации» (состав) компонентов способностей на разных курсах с целью оказания адресной помощи с учетом возрастных изменений и приобретения профессиональных знаний и умений, а именно: учитывать, что первокурсникам важны принятие и социальное одобрение; второкурсников и третьекурсников нужно ориентировать на общественно значимые цели, укреплять уверенность в себе и развивать деловые качества; а для четверокурсников более значима роль дополнительных профессиональных типов личности — конвенционального и исследовательского — и их дифференциации, что может свидетельствовать о приросте профессионально важных качеств обучающихся в связи с их профилизацией.

Выводы

Основой типологических различий общих и специальных способностей студентов при подготовке к социономическим профессиям являются природные (моторные показатели), когнитивные (социальный интеллект) и личностные характеристики (оптимизм, экстраверсия и отзывчивость) студентов, необходимые для освоения профессии. Выявлена взаимосвязь между профессиональными типами личности, особенностями коммуникативно-когнитивной сферы

и психомоторными показателями студентов, которые определяют специальные способности студентов.

Интересные факты обнаружены с помощью теппинг-теста — варианты психофизиологической регуляции: 1) ориентированной преимущественно на интуитивно-чувственную регуляцию или 2) на регуляцию рационально-логическую. Они представлены как два самостоятельных фактора: у «леворуких» преобладает способность к интуитивно-чувственной регуляции (ориентация в профессиональной деятельности преимущественно на коммуникативные ситуативные произвольные процессы); у «праворуких» — к рационально-логической (ориентация преимущественно на когнитивные осознаваемые произвольные процессы). Различная выраженность природных предпосылок способностей помогает преодолеть типичные трудности, с которыми сталкиваются студенты на разных курсах. Так, у студентов 1-го курса с отмеченной пессимистичностью сначала преобладает обусловленная «левшеством» интуитивно-чувственная регуляция, на следующем курсе формирования профессиональных качеств подключается к «левшеству» рационально-логическая регуляция, а на 4-м при освоении профиля обучения задействованы оба вида регуляции. Таким образом, природные особенности оказались важными для первокурсников, у которых идет процесс адаптации, и третьекурсников, для которых личностные качества становятся способом проявления себя, что является частью процесса самоидентификации в процессе профессиональной подготовки.

Типологические различия сочетаний компонентов общих и специальных способностей у студентов разных курсов показали, что студенты 1-го курса более ранимы и пессимистичны, 2-го — зависимы и отзывчивы, 3-го — деловиты, доминантны и уверены в себе, их активность направлена на достижение общественно значимых целей. Для студентов 4-го курса характерно сочетание способностей, определяющих профессиональный тип личности. Общим у студентов всех курсов является социальный тип, что свидетельствует о преобладании у них социальных способностей и выражается в умении установить контакт с окружающей социальной средой, разбираться в поведении людей и их обучать (по Дж. Холланду). Дополнительными типами на 4-м курсе являются конвенциональный и исследовательский. Первому свойственно следование нормам, а второму — быть внимательным к деталям, уметь анализировать и выделять главное, что, по нашему мнению, может отражать различные грани профессии.

Литература

Аминов Н.А., Блохина Л.Н., Осадчева И.И. Актуальные проблемы психодиагностики свойств ЦНС в школе Б.М. Теплова и В.Д. Небылицына // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 3 (58). С. 212–217.

Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна: Феникс, 2005.

Гуревич К.М. Дифференциальная психология и психодиагностика. Избранные труды. СПб.: Питер, 2008. С. 98–106.

Гут Ю.Н., Кабардов М.К. Особенности временной перспективы личности на этапе профессионального самоопределения // Научный результат. Серия: Педагогика и психология образования. 2019. Т. 5, № 3. С. 85–97. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-7>

Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007.

Зинченко Ю.П., Кабардов М.К., Семенов И.Н., Осницкий А.К., Умрихин В.В. и др. Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм / Под ред. М.К. Кабардова, Ю.П. Зинченко, А.К. Осницкого. М.: ПИ РАО, 2021.

Кабардов М.К. Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности. Способности и склонности: комплексные исследования / Под ред. Э.А. Голубевой. М.: Педагогика, 1989.

Кабардов М.К. Мозг и психика: от физиологической школы И.М. Сеченова — И.П. Павлова к дифференциально-психофизиологической школе Б.М. Теплова — В.Д. Небылицына // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2020. Т. 8, № 1 (28). С. 115–133.

Кабардов М.К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. М.: Смысл, 2013.

Кабардов М.К. «Учитель–метод–ученик»: благоприятное соответствие // Психология в вузе. 2012. № 2. С. 23–27.

Кабардов М.К., Аминов Н.А., Жамбеева З.З., Бурмистрова Е.В., Беданоква А.К. Дифференциально-психологический и психофизиологический подходы к организации обучения в современной школе // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8, № 4. С. 71–78.

Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 34–49.

Кабардов М.К., Жамбеева З.З., Москвитина О.А. Особенности когнитивной и эмоционально-личностной сферы учеников профильных 7-х классов общеобразовательной школы // Педагогика. 2020. Т. 84, № 1. С. 58–67.

Калининский Л.П. Методика психодиагностики профессионально значимых и деловых качеств будущего специалиста // Содержание и методы профессионального воспитания студентов. С. 77–78. Тюмень, 1981.

Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения М.: Издательский центр «Академия», 2010.

Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003.

Михайлова Е.С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию. СПб.: ИМАТОН, 1996.

Молоканов М.В. Изучение соотношения показателей теппинг-теста с профессионально значимыми качествами практического психолога // Психологический журнал. 1995. Т. 16, № 1. С. 75–83.

Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. М.: Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010.

Седых А.Б. Вклад Джона Льюиса Холланда в психологию профессий и карьеры (К 90-летию со дня рождения известного ученого) // Человек. Сообщество. Управление. 2006. № 4. С. 54–67.

Собчик Л.Н. СМИЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. СПб.: Речь, 2003.

Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961.

Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека: монография. Достижения в психологии. М.: Институт психологии РАН, 2019.

Эмильбекова Э.Э., Кошелева Ю.П. Сравнительный анализ содержания компонентов профессиональной идентичности студентов, обучающихся на младших и старших курсах гуманитарных вузов Киргизии // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2018. № 4 (52). С. 85–93.

Arcishevskaya, E. V., Kabardov, M. K., & Kosheleva, Y. P. (2021). Predictors Of Teenagers' Learning And Language Abilities Development. In D. K. Bataev, S. A. Gapurov, A. D. Osmaev, V. K. Akaev, L. M. Idigova, M. R. Ovhadov, A. R. Salgiriev, & M. M. Betilmerzaeva (Eds.), Knowledge, Man and Civilization — ISCKMC 2020, vol. 107. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 2158–2168). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.05.286>

Coyle, T.R., Greiff, S. (2021). The future of intelligence: The role of specific abilities. *Intelligence*, 88, 101549. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2021.101549>

Douglas, S., Willatts, P. (1994). The relationship between musical ability and literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 17 (2), 99–107.

Norton, A., et al. (2005). Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability? *Brain Cogn*, 59 (2), 124–134.

Procopio, F., et al. (2022). The genetics of specific cognitive abilities. *Intelligence*, 95, 101689. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2022.101689>

Wang, Y., Wang, Ya., Chonghuai, Ya. (2021). Gender differences in trace element exposures with cognitive abilities of school-aged children: a cohort study in Wujiang city, China. *Environmental Science and Pollution Research*, 10, 1–23. <https://doi.org/10.1007/s11356-022-20353-4>

Willems, R.M., et al. (2009). A Dissociation Between Linguistic and Communicative Abilities in the Human Brain. *Psychological Science*, 21 (1), 8–14. <https://doi.org/10.1177/0956797609355563>

References

- Aminov, N.A., Blokhina, L.N., Osadcheva, I.I. (2016). Actual problems of psychodiagnosics of the central nervous system properties in the school of B.M. Teplov and V.D. Nebylitsyn. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya (The world of science, culture, education)*, 3 (58), 212–217. (In Russ.).
- Arcishevskaya, E. V., Kabardov, M. K., & Kosheleva, Y. P. (2021). Predictors Of Teenagers' Learning And Language Abilities Development. In D. K. Bataev, S. A. Gapurov, A. D. Osmaev, V. K. Akaev, L. M. Idigova, M. R. Ovhadov, A. R. Salgiriev, & M. M. Betilmerzaeva (Eds.), *Knowledge, Man and Civilization — ISCKMC 2020*, vol. 107. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 2158–2168). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.05.286>
- Coyle, T.R., Greiff, S. (2021). The future of intelligence: The role of specific abilities. *Intelligence*, 88, 101549. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2021.101549> (Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289621000337?via%3Dihub>).
- Douglas, S., Willatts, P. (1994). The relationship between musical ability and literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 17 (2), 99–107.
- Druzhinin, V.N. (2007). *Psychology of general abilities*. SPb.: Piter. (In Russ.).
- Emilbekova, E.E., Kosheleva, Yu.P. (2018). Comparative analysis of the components' content of professional identity of students studying at junior and senior courses of humanities universities of Kyrgyzstan. *Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyah (New in Psychological and Pedagogical Research)*, 4 (52), 85–93. (In Russ.).
- Golubeva, E.A. (2005). *Capabilities. Personality. Individuality*. Dubna: "Feniks". (In Russ.).
- Gurevich, K.M. (2008). *Differential psychology and psychodiagnosics*. In K.M. Gurevich Selected works, (pp. 98–106). St. Petersburg: Peter. (In Russ.).
- Gut, Y.N., Kabardov, M.K. (2019). Features of the time perspective of personality at the stage of professional self-determination. *Nauchnyj rezul'tat. Seriya: Pedagogika i psihologiya obrazovaniya (Research Result. Series: Pedagogy and Psychology of Education)*, 5 (3), 85–97. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-7> (In Russ.).
- Kabardov, M.K. (1989). *Communicative-speech and cognitive-linguistic abilities*. In E.A. Golubeva (Eds.). M.: Pedagogy. (In Russ.).
- Kabardov, M.K. (2020). Brain and psyche: from the physiological schools of I.M. Sechenov — I.P. Pavlov to the differential psychophysiological school of B.M. Teplov — I.D. Nebylitsyn. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptaciya, razvitie (Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development)*, 8, 1 (28), 115–133. (In Russ.).
- Kabardov, M.K. (2013). *Language abilities: psychology, psychophysiology, pedagogy*. M.: Smysl. (In Russ.).
- Kabardov, M.K. (2012). "Teacher–method–student": favorable correspondence. *Psihologiya v vuze (Psychology at a University)*, 2, 23–27. (In Russ.).
- Kabardov, M.K., Aminov, N.A., Zhambeeva, Z.Z., Burmistrova, E.V., Bedanokova A.K. (2016). *Differential psychological and psychophysiological approaches to the*

organization of education in a modern school. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 4 (8), 71–78. (In Russ.).

Kabardov, M.K., Artsishevskaya, E.V. (1996). Types of linguistic and communicative abilities and competencies. *Voprosy psikhologii (Questions in Psychology)*, 1, 34–49. (In Russ.).

Kabardov, M.K., Zhambeeva, Z.Z., Moskvitina, O.A. (2020). Features of cognitive and emotional-personal sphere of pupils at profile 7th grades in secondary school. *Pedagogika (Pedagogy)*, 84, 1, 58–67. (In Russ.).

Kalininsky, L.P. (2006). Method of psychodiagnostics of professionally significant and business qualities of a future specialist. In A.V. Batarshev (Eds.), *Diagnostics of the ability to communicate*. St. Petersburg: Peter. (In Russ.).

Klimov, E.A. (2004). *Psychology of professional self-determination: textbook*. M.: Izdatel'skij centr Akademiya. (In Russ.).

Leites, N.S. (2003). *Age-related giftedness and individual differences: selected works*. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK. (In Russ.).

Mikhailova, E.S. (1996). *Methodology of social intelligence research: Adaptation of the test by J. Guilford and M. Sullivan: A guide to use*. St. Petersburg: Imaton. (In Russ.).

Molokanov, M.V. (1995). Studying the ratio of tapping test indicators with professionally significant qualities of a practical psychologist. *Psychological Journal*, 1 (16), 75–83. (In Russ.).

Norton, A., et al. (2005). Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability? *Brain Cogn*, 59 (2), 124–134.

Osnickiy, A.K. (2010). *Psychological mechanisms of independence*. M.; Obninsk: IG–SOCIN. (In Russ.).

Procopio, F., et al. (2022). The genetics of specific cognitive abilities. *Intelligence*, 95, 101689. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2022.101689>

Sedykh, A.B. (2006). John Lewis Holland's contribution to the psychology of professions and careers (To the 90th anniversary of the birth of the famous scientist). *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie (Man. Community. Management)*, 4, 54–67. (In Russ.).

Shadrikov, V.D. (2019). *Human abilities and giftedness: monograph. Achievements in psychology*. M.: Institut psixologii RAN. (In Russ.).

Sobchik, L.N. (2003). *SMPR. Standardized multifactorial method of personality research*. SPb.: Rech'. (In Russ.).

Teplov, B.M. (1961). *Problems of individual differences*. M.: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. (In Russ.).

Wang, Y., Wang, Ya., Chonghuai, Ya. (2021). Gender differences in trace element exposures with cognitive abilities of school-aged children: a cohort study in Wujiang city, China. *Environmental Science and Pollution Research*, 10, 1–23. <https://doi.org/10.1007/S11356-022-20353-4>

Willems, R.M., et al. (2009). A Dissociation Between Linguistic and Communicative Abilities in the Human Brain. *Psychological Science*, 21 (1), 8–14. <https://doi.org/10.1177/0956797609355563>

Zinchenko, Yu.P., Kabardov, M.K., Semenov, I.N., Osnitskiy, A.K., Umrikhin, V.V. et al. (2021). Differential psychology and psychophysiology today: abilities, education, professionalism. In M.K. Kabardov, Yu.P. Zinchenko, A.K. Osnitskiy (Eds.). M.: PI RAO. (In Russ.).

Поступила: 05.11.2022

Получена после доработки: 18.01.2023

Принята в печать: 21.11.2023

Received: 05.11.2022

Revised: 18.01.2023

Accepted: 21.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Юлия Павловна Кошелева — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета, yu.p.kosheleva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5653-2143>

Зарема Залимхановна Жамбеева — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, zarema-z@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3831-3902>

Юлия Николаевна Гут — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, профессор кафедры психологии Самаркандского государственного университета имени Ш. Рашидова, gut.julya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8505-3846>

Алексей Константинович Осницкий — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, osnizak@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0688-4276>

Мухамед Каншобиевич Кабардов — доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией дифференциальной психологии и психофизиологии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, kabardov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5787-3556>

ABOUT THE AUTHORS

Yuliya P. Kosheleva — Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher at the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Federal Scientific Center of

Psychological and Multidisciplinary Research; Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Institute of the Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University, yu.p.kosheleva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5653-2143>

Zarema Z. Zhambeeva — Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher of the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, zarema-z@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3831-3902>

Yuliya N. Gut — Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Leading Researcher at the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research; Professor of the Department of Psychology, Samarkand State University named after Sh. Rashidov, gut.julya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8505-3846>

Alexey K. Osnickiy — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head Researcher at the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, osnizak@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0688-4276>

Mukhamed K. Kabardov — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, kabardov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5787-3556>

ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-44>

УДК 059.9.072, 37.04

Актуальные проблемы деятельности профконсультантов в современных условиях рынка труда

Е.А. Александрова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Российская Федерация

Резюме

Актуальность. Современный рынок труда характеризуется постоянными, далеко не всегда предсказуемыми изменениями, что напрямую отражается на трудовых ресурсах. В связи с этим одной из приоритетных задач профконсультантов является постоянное отслеживание данных тенденций для своевременной корректировки своей работы.

Цель. Анализ задач и трудностей, с которыми сталкиваются профконсультанты в своей работе в динамично меняющихся условиях рынка труда.

Методы. В работе дан анализ литературы, дополненный качественными данными ответов респондентов, которым предлагалось в свободной форме выразить свое мнение о запросах, задачах и сложностях в своей работе в 2022 году.

Выборка. Данные получены в ходе интернет-анкетирования профконсультантов (24 человека).

Результаты. Рассмотрены основные характеристики модели BANI-мира (от англ. “brittle” — хрупкий, “anxious” — тревожный, “nonlinear” — нелинейный, “incomprehensible” — непостижимый) и их отражение на современном локальном рынке труда. Выявлены основные запросы и задачи, которые решают профконсультанты в текущих условиях. Сформулированы актуальные трудности в работе профконсультантов, ограничения и возможные пути их преодоления.

Выводы. Материалы исследования указывают на высокие требования к готовности профконсультантов работать с широким кругом вопросов профорientации, оказывать глубокую и продолжительную психологическую поддержку клиентам в текущих социально-экономических условиях. Полученные результаты могут быть использованы как основа для дальнейшего уточнения локальных тенденций в изучении особенностей деятельности современных профконсультантов, трудностей в их работе, а также мер воздействия по их разрешению.

Ключевые слова: карьерное консультирование, профконсультирование, рынок труда, BANI-мир, профессиональный менталитет, наставничество.

Для цитирования: Александрова Е.А. Актуальные проблемы деятельности профконсультантов в современных условиях рынка труда // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46, № 4. С. 186–202. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-44>

PSYCHOLOGY TO PRACTICE

Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-44>

Current Challenges in the Work of Career Consultants in Modern Labor Market

Ekaterina A. Aleksandrova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Abstract

Background. The modern labor market is characterized by constant, not always predictable changes, which directly affect labor resources. In this regard, one of the priority tasks of career consultants is to constantly monitor these trends in order to timely adjust their work to them.

Objective. The article aims to analyse the tasks and challenges that career consultants face in their work in the conditions of dynamically changing labor market.

Methods. The research used the analysis of literature supplemented by the respondents' qualitative answers. They were asked to express the opinion about requests, tasks and difficulties they had in their work in 2022.

Sample. The data was obtained through an online survey of career consultants (24 participants).

Results. The main characteristics of the BANI-world model and their reflection in the modern local labor market are considered. The main requests and tasks that career consultants are working with in the current conditions are identified. Career consultants' work challenges, limitations, and possible ways to overcome them are formulated.

Conclusion. The research materials indicate increased requirements for professional consultants. They are to be ready to work with a wide range of career guidance issues, to provide deep and long-term psychological support for clients in the current socio-economic conditions. The results obtained could be used as the basis for further clarification of the local trends in the study of activity

characteristics in modern career consultants, difficulties in their work, as well as assistance in resolving them.

Keywords: career counseling, professional consultation, labor market, BANI-world, professional mentality, mentorship.

For citation: Aleksandrova, E.A. (2023). Current Challenges in the Work of Career Consultants in Modern Labor Market. *Lomonosov Psychology Journal*, 46 (4), 186–202. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-44>

Введение

Текущая социально-экономическая ситуация, сопровождающаяся как прогнозируемыми событиями, например четвертой промышленной революцией, ведущей к цифровой трансформации общества, так и экстраординарными, например пандемией COVID-19, событиями геополитического характера, усиливает драматизм происходящих изменений на рынке труда всего мира и отдельных стран (Schwab, 2017; Психологическое..., 2021). В этой связи все большая часть населения признает необходимость обращения за квалифицированной помощью к профконсультантам с целью эффективного решения задач построения карьеры и поиска работы, в том числе и в России, где направление карьерного коучинга как части профконсультирования является относительно новым для его пользователей, но стремительно развивающимся (Базарова, 2019; Верна, Иззетдинова, 2020). В статье будут представлены результаты анализа текущего состояния локального рынка труда и обусловленных им задач и сложностей, возникающих перед карьерными консультантами.

Цель исследования — определить актуальные проблемы, с которыми сталкиваются отечественные профконсультанты в своей работе в контексте изменений, происходящих на рынке труда.

Задачи исследования:

1) определить характер происходящих изменений на рынке труда России;

2) выявить трудности, с которыми сталкиваются профконсультанты в своей работе в связи с данными изменениями.

Методы. Дан обзор литературы о состоянии рынка труда и карьерного консультирования в России за период с 2020 г. по настоящее время. Полученная информация была уточнена путем качественного анализа данных онлайн-опроса профконсультантов — представи-

телей различных организаций и предпринимателей. В рамках анкетирования респондентам предлагалось сообщить о себе социально-демографические сведения (пол, образование, стаж, специализацию в работе), а также в свободной форме поделиться наблюдениями о наиболее популярных запросах клиентов, задачах и трудностях в своей работе в 2022 г., сформулировать их возможные причины.

Смена картины мира — от VUCA к BANI

Зародившись в конце 1980-х гг. в стенах Военного колледжа армии США, концепция угроз VUCA-мира¹ выступила альтернативой преобладавшей ранее картине SPOD-мира², достаточно быстро была перенята лидерами бизнеса и адаптирована учеными Института будущего Калифорнии в концепцию VUCA Prime³ как ответ на каждую из угроз при построении стратегий развития организаций в конкурентной среде (Bennis, Nanus, 1986; Johansen, Johansen, 2007; 2012; Bennett, Lemoine, 2014). По мере приближения к текущей ситуации, с наступлением событий 2020 г. все более реалистичным становится преобладание картины BANI-мира — концепции, предложенной американским футурологом Д. Кассио, который отмечает важность долгосрочного, системного мышления, подчеркивая силу открытости, прозрачности и гибкости как катализаторов для построения более устойчивого общества (Cascio, 2020).

Исходя из особенностей BANI-мира, мы можем предположить следующие возможные психологические характеристики клиентов профконсультирования: стремление к самостоятельному поиску жизненных решений и одновременное смещение локуса контроля во вне, возрастание гибкости поведения, открытости личности новому опыту с одновременным нарастанием состояния тревоги. Указанная полярность поведения и состояния клиентов, на наш взгляд, отразится и на подходах профконсультантов к своей работе.

Особенности текущего рынка труда в РФ

На протяжении многих лет на рынке труда РФ наблюдается смена форм занятости, появление и укоренение феномена нестабильной,

¹ от англ. “volatile” — волатильный, “uncertain” — неопределенный, “complex” — сложный, “ambiguous” — неоднозначный;

² от англ. “steady” — стабильный, “predictable” — предсказуемый, “ordinary” — простой, “definite” — определенный;

³ от англ. “vision” — видение, “understanding” — понимание, “clarity” — ясность, “agility” — быстрота.

или precarious занятости, когда трудящиеся одновременно могут выполнять работу по проектам от разных работодателей без дальнейших гарантий занятости, карьерных перспектив (Коровкин, 2013; Демин, 2021). К увеличению масштабов precarious занятости могут вести и характерные для современного рынка труда взаимообусловленные эффекты: «кадровые разрывы» (skills mismatch) и «квалификационные ямы» (skills gap), отражающие разрыв между запросами работодателей и качеством подготовки персонала к выполнению работы (Коровкин, 2013; Carrelli, 2012). В связи с происходящими изменениями в силу цифровой трансформации общества, формированием новой экономической модели (е-экономики), увеличением числа запросов работников к соблюдению баланса работы и личной жизни (work-life balance), в том числе под влиянием пандемии COVID-19, еще одним видом нетрадиционных форм занятости выступает е-занятость, включающая дистанционную и гибридную формы работы, применение ИКТ⁴. Указанное также влияет на ускорение процессов занятости (поиска, получения, осуществления и завершения работ) часто в ущерб сложности предлагаемого труда, когда перед населением, имеющим значительные финансовые обязательства, стоит вынужденная необходимость трудом выкупать уже совершенное потребление (Демин, Демина, 2020).

В рассматриваемый нами период на локальном рынке товаров и услуг наблюдаются кризисные явления в экономике, что также отражается на рынке труда. По утверждениям ряда экономистов, данные явления, обусловленные влиянием пандемии COVID-19 и экономических санкций, имеют шоковую неэкономическую природу, характеризуются неоднородностью, сконцентрированностью во времени, сильной отраслевой дифференциацией, большой неопределенностью, асимметричностью (Бессонова, Мякишева, Цветкова, 2021; Акиндинова и др., 2022). Происходит реаллокация (перераспределение) ресурсов: уход многих западных компаний из России приводит к высвобождению на рынок труда большого числа их работников, приостановка работы предприятий вынуждает их сотрудников также выходить на рынок в поисках дополнительных источников заработка для закрытия своих финансовых обязательств, часть высококвалифицированной рабочей силы релоцируется за рубежом. Отечественные организации в борьбе за лучшие ресурсы могут изменить свою тактику, привлекая вынужденно высвободившихся

⁴ ИКТ — информационно-коммуникационные технологии.

сотрудников международных компаний в ущерб находящимся в штате сотрудникам, и хотя для процессов ликвидации бизнеса характерна растянутость во времени, важно, чтобы скорость появления новых предприятий успевала компенсировать данные потери.

Меры помощи от государства

В сложившейся экстраординарной ситуации со стороны государства реализуются программы господдержки организаций и работников в условиях санкций: принимаются инициативы по применению моратория на банкротство, плановые проверки; льготные кредитные программы для предпринимателей; в отношении населения — услуги помощи в трудоустройстве с учетом индивидуальных запросов и профессиональных целей (карьерное консультирование и профориентационное тестирование, помощь в составлении резюме, дополнительное обучение и переквалификация, поддержка в открытии собственного дела).

Рассмотрим далее, как описанные выше особенности рынка труда связаны с психологическими изменениями субъектов труда.

Психологические эффекты нестабильной занятости

Некоторые авторы в своих исследованиях приходят к выводам, что прекаризация труда не воспринимается российскими работниками как особая ситуация, негативно или позитивно характеризующая трудовое и социальное положение индивида (Гасюкова, Петрова, 2021). Вместе с тем широкий ряд независимых исследований подтверждает, что отсутствие стабильной занятости, в том числе восприятие субъектами труда таковой работы на иностранную компанию, порождает у них психологические эффекты изменения в картине мира и своей профессиональной идентификации, что, в свою очередь, ведет к продолжительному пребыванию в состояниях недовольства, беспокойства, психического утомления и стресса, отчуждения, аномии (утрате ориентиров), неуверенности в собственном будущем, утрате эмпатии и мотивации к труду, снижению его приоритета (Демин, Петрова, 2010; Демин, Демина, 2020; Леонидова, 2021 и др.). В связи с этим роль профконсультантов, помогающих преодолеть описанные выше психологические эффекты нестабильной занятости, усиливается.

Профессиональная подготовка профконсультантов

Современный профконсультант должен владеть широким про- ориентационным инструментарием, включающим навыки модели- рования новых способов поведения клиента, что повышает требова- ния к уровню его профессиональной подготовки (Приказ..., 2022). Вместе с тем практика профконсультирования в России сложилась таким образом, что карьерное консультирование осуществляют специалисты, в том числе по подбору персонала (рекрутеры), тру- довые функции и опыт которых сосредоточены преимущественно в области профессионального отбора (Приказ..., 2015). Указанные обстоятельства могут вызывать существенные сложности у консуль- тантов при переходе от оценки к сопровождению самостоятельного и ответственного развития своих клиентов, а также некорректному восприятию клиентами сути профконсультирования (аудит резюме, представление потенциальным работодателям и поиск вакансий для клиента) и даже психологическому ущербу их профессиональному развитию (Алтухов, Кувшинова, Кузнецов, 2014).

В эмпирической части исследования мы уточнили, какие из- менения в своей работе наблюдают профконсультанты в текущих условиях, с какими трудностями сталкиваются.

Гипотеза исследования: спектр и сложность запросов клиентов, категории трудностей, выделяемые отечественными профконсуль- тантами в своей работе в 2022 г., связаны с их стажем и глубиной профессионального образования.

Выборка

В онлайн-анкетировании, проведенном в сентябре 2022 — фев- рале 2023 г., приняли участие 24 профконсультанта — члены про- фессиональных сообществ карьерных консультантов (табл. 1). Кли- ентами респондентов являются граждане России — представители разнообразных возрастных и профессиональных групп.

Результаты исследования

При обработке данных опроса все качественные ответы респон- дентов выделялись в группы для удобства дальнейшей обработки. Для оценки статистической значимости всех частотных распре- делений категориальных данных был применен точный критерий ф-Фишера ввиду малого размера сравниваемых выборок.

Таблица 1

Социально-демографические характеристики выборки
 профконсультантов

Характеристики	Кол-во человек	%
Пол		
Женщины	22	91,7
Мужчины	2	8,3
Стаж работы в роли профконсультанта, лет		
1–3	8	33,3
4–6	4	16,7
7–10	6	25,0
11–15	4	16,7
> 16	2	8,3
Статус занятости		
Работа по найму	8	33,3
Работа не по найму	16	66,7
Образование		
Основное высшее психологическое образование	11	45,8
Международная сертификация в области карьерного консультирования	8	33,3
Локальная сертификация в области карьерного консультирования	4	16,7
Профессиональная переподготовка (психология, консультирование)	5	20,8
Профессиональная переподготовка (управление персоналом)	2	8,3
Основное высшее образование в сфере управления	1	4,2
Основное высшее педагогическое образование	1	4,2
Нет подтвержденного профильного образования	2	8,3
Один вид образования	15	62,5
Два вида образования	8	33,3
Более двух видов образования	1	4,2
Тематическая специализация в работе		
Смена/выбор карьеры, профессии	8	33,3
Поиск работы	2	8,3
Иное	2	8,3
Несколько тематик	4	16,7
Не указано	8	33,3

Table 1

Socio-demographic characteristics of a sample of career consultants

Characteristics	Number	%
Gender		
Women	22	91.7
Man	2	8.3
Experience as a career consultant, years		
1–3	8	33.3
4–6	4	16.7
7–10	6	25.0
11–15	4	16.7
> 16	2	8.3
Employment status		
Full employment	8	33.3
Self-employment	16	66.7
Education		
Basic higher psychological education	11	45.8
International certification in career counseling	8	33.3
National certification in career counseling	4	16.7
Professional training (psychology, consulting)	5	20.8
Professional training (human resources)	2	8.3
Basic higher education in management	1	4.2
Basic higher pedagogical education	1	4.2
Has no confirmed specialized education	2	8.3
One type of education	15	62.5
Two types of education	8	33.3
More than two types of education	1	4.2
Specialization in work		
Career reorientation/orientation, professional reorientation	8	33.3
Job search	2	8.3
Other	2	8.3
Multiple themes	4	16.7
Not indicated	8	33.3

Анализ ответов профконсультантов показывает, что в целом по выборке их специализация определяется преимущественно уровнем должности и отраслевой принадлежностью, возрастом клиентов (10 чел. из 24, 41,7%), чем тематикой запросов (8 чел. из 24, 33,3%), часть консультантов более тщательно сужают свою экспертизу одновременно по типу клиентов и запросов от них (6 чел. из 24, 25,0%). Такое распределение, вероятно, формируется ввиду сложности работы профконсультанта, заключающейся в необходимости глубокого понимания одновременно социально-демографических характеристик клиента и конечности субъективного знания отдельного профконсультанта о мире профессий и вариантов развития в них.

Большинство консультантов со стажем более года (16 чел. из 19, 84,2%) отмечают, что запросы их клиентов в 2022 г. изменились, в большей степени по содержанию (11 чел. из 16, 68,75%). При изучении данного аспекта мы пришли к выводу, что в целом общее распределение запросов тематически вписывается в рамки классических направлений профориентационной работы: преимущественно клиенты нацелены на переосмысление себя как профессионала (19 ответов из 54, 35,2%), адаптацию к стремительно меняющемуся рынку труда (17 ответов из 54, 31,5%). Важно отметить, что значительная часть обращений при этом приходится на решение отдельно стоящей задачи практического поиска работы (18 ответов из 54, 33,3%) — указанные наблюдения могут быть объяснены описанными выше социально-экономическими событиями, что также подтверждается со стороны респондентов (8 чел. из 11, 72,73%).

Более квалифицированные консультанты шире дифференцируют и глубже осмысляют истинные проблемы клиента, свои профессиональные задачи и их динамику, отношение к работе. Так, с точки зрения опыта, на стадии интернала⁵ (Климов Е.А., 2004) консультанты сосредотачиваются на работе, которую проще алгоритмизировать (поиск работы и профессиональное информирование клиентов — в целом 4 ответа из 6, 66,7%); со стадии мастерства (и далее) фокусируются на более глубокой, часто психотерапевтической проработке запроса клиента (поиск жизненных сценариев, баланс между карьерой и личной жизнью, уверенность в своей экспертизе, работа со стрессом и выгоранием, построение отношений — до

⁵ Указанное присвоение стадий профессионализации по стажу (1–3 года — адаптант, 4–6 лет — интернал, 7–10 лет — мастер, 11–15 лет — авторитет, более 16 лет — наставник) условно, поскольку Е.А. Климов в своих работах указывал на индивидуальный характер сроков их прохождения.

1/4 запросов приходится на работу с темами профессиональной, производственной и социальной адаптации). Одновременно именно глубокая и продолжительная психологическая поддержка клиента выделяется респондентами всех стадий профессионального развития в качестве ключевой трудности в работе в 2022 г. (12 ответов из 27, 44,4%). Наличие психологического образования в той или иной форме позволяет консультантам расширить понимание своей текущей работы за пределы помощи только с прикладными аспектами поиска работы (например, с источниками вакансий), рефлексировать не только трудности, связанные с собственной адаптацией к профессиональной и социально-экономической среде (9 ответов из 23, 39,1%), но и с внешним запросом от клиентов на глубокую психологическую поддержку и профинформирование (14 ответов из 23, 60,9%). При анализе причин, которыми респонденты объясняют трудности в своей работе в 2022 г., нами было отмечено, что более квалифицированные из них (опыт и профильное образование) реже связывают возникающие перед ними сложности в работе с внешними общественными событиями, более фокусируясь на уровне своей личностной и профессиональной готовности к работе с психологическим состоянием клиентов в условиях роста объемов работы и требовательности клиентов к качеству оказываемой поддержки. Данные наблюдения, на наш взгляд, согласуются с указанной выше проблемой профессиональной переориентации самих консультантов.

Статистически значимость различий была подтверждена нами при сравнении групп респондентов, прошедших психологическую переподготовку и имеющих непрофильное образование ($\varphi = 11,252$; $p < 0,035$), групп «адаптантов» и «интерналов» ($\varphi = 9,092$; $p < 0,014$) относительно наблюдаемых ими изменений в своих задачах в 2022 г. Достоверных различий в ответах представителей групп «адаптантов» и «авторитетов» при этом не обнаружено. На наш взгляд, в первую очередь это объяснимо небольшим числом ответов в сравниваемых группах и малым числом респондентов среди «авторитетов» относительно всей выборки. Вместе с тем приводимые результаты в целом содержательно могут быть интересны исследователям как пилотажные и использоваться для перепроверки на выборках большего размера, формировании направлений дальнейших исследований.

Обсуждение результатов

Для сравнения результатов, полученных в ходе нашего теоретического исследования локального рынка труда, и попытки их эмпи-

рического подтверждения в части психологических характеристик и эффектов, оказываемых VANI-миром на личность трудящихся и, соответственно, работу профконсультантов в России, мы провели анализ 53 публикаций за период 2020–2023 гг., представленных в виде статей в отраслевых научных журналах по психологии, социологии, экономике и науках об образовании. Большая часть из них (41 публикация из 53, 77,4%), что было нами ожидаемо, оказалась посвящена изучению профориентационной работы с учащимися школ и вузов. Тем не менее исследования также отражают сдвиг приоритетов в работе консультантов в сторону наставнического сопровождения и консультативной поддержки оптантов. Наиболее релевантным для нашей работы является масштабное форсайт-исследование карьерных консультантов и специалистов из смежных областей, проведенное польскими коллегами, результаты которого предлагаем подробнее рассмотреть ниже (Кононюк и др., 2020).

У авторов во многом мы находим подтверждение своим наблюдениям относительно повышенных требований к профессионализму современных консультантов при относительном сохранении их профессиональных задач. Хотя и не в характерном для VANI-мира противопоставлении, результаты исследования согласуются с тем, что сегодня и в будущем профконсультанты должны владеть техниками анализа изменчивости и неопределенности в контексте планирования карьеры, индивидуального и группового консультирования лиц любого возраста и категорий населения⁶. Также важны их навыки поддержания исследовательской активности оптантов, постоянного и продолжительного сопровождения в развитии навыков поиска работы и построения карьеры в текущих сложных рыночных условиях, обеспечения эффективного межличностного общения — консультанты должны быть вдохновляющими наставниками для своих клиентов. В исследовании большое внимание уделяется и проявлению гибкости, творческого подхода при разработке различных карьерных сценариев, а также способности анализировать социальные явления различной природы на высоком уровне качества, что, на наш взгляд, обеспечивает современное профинформирование.

В результатах работы коллег мы также видим параллель с нашими эмпирическими наблюдениями относительно разрыва между

⁶ В нашем исследовании формулируется как глубокая проработка профессиональных и личностных кризисов, управление стрессовым состоянием, недовольством, страхами клиента, связанными с неопределенностью, потерей или угрозой потери работы.

запросом (требованиями) к профконсультантам и их наименьшей компетентностью (трудностями) в области наставничества, применения творческого подхода — что, на наш взгляд, необходимо при осуществлении глубокой психологической поддержки клиентов.

Интересным нам кажется выделить здесь и наблюдение польских коллег о том, что число принявших участие в опросе респондентов оказалось выше ожидаемого. Авторы связывают это с наличием отчетливого запроса на перемены в области профконсультирования со стороны самих профессионалов. В своем же исследовании мы, наоборот, столкнулись с тем, что публикации в профессиональных группах и прямые приглашения профконсультантов к участию в исследовании (охват аудитории — более 700 человек), подробные пояснения, ответы на вопросы о его цели и последующей возможности применения результатов для профессионального сообщества, «облегчение» объема опросника, гибкость в сроках его заполнения не были встречены профессионалами с большим энтузиазмом. Для нас это стало косвенным свидетельством общей закрытости, низкой готовности отечественного сообщества профконсультантов к рефлексии и переменам в своей деятельности, вероятно, в силу присутствующей некоторой хаотичности развития направления карьерного консультирования взрослых в России.

Выводы

На основании проведенного теоретического анализа, а также дополняющих его качественных данных эмпирического исследования, сравнительного анализа с качественно-количественными исследованиями других авторов нами были сформулированы следующие выводы:

1. Текущие экономико-политические тенденции, отражаясь на рынке труда, предъявляют к работе современного профконсультанта требования решать задачи в области всех направлений профориентации, а также сопровождать поиск работы клиентов, оказывать им глубокую психологическую поддержку.

2. В связи с этим профконсультантам (особенно работающим в условиях консалтинговых организаций с контингентом широкого спектра профессий, отраслей экономики, возрастов, географии) следует постоянно и быстро расширять и углублять свои знания о меняющемся мире профессий, вариантах развития в них, а также социально-демографических и связанных с ними психологических особенностях своих клиентов.

3. Повышение уровня квалификации, мастерства может менять профессиональный менталитет консультантов: их картину мира, арсенал понятий, видение причин проблем клиентов и своих собственных с позиций личностной и профессиональной готовности к их решению.

4. Сформулированная нами гипотеза о том, что спектр и сложность запросов клиентов, категории трудностей, выделяемые ответственными профконсультантами в своей работе в 2022 г., связаны с их стажем и глубиной профессионального образования, в эмпирической части исследования достоверно подтвердилась частично для наблюдаемых профконсультантами изменений в своих задачах в 2022 г. Полученные результаты качественного эмпирического исследования следует рассматривать как пилотажные и использовать для перепроверки гипотез на выборках большего размера для уточнения локальных тенденций особенностей и изменений в деятельности профконсультантов, трудностей в их работе, а также мер содействия по их разрешению. В частности, одной из актуальных задач текущего времени в отношении самих профконсультантов, на наш взгляд, является задача содействия развитию готовности консультантов работать с запросами возрастающей сложности путем работы с их профессиональным самосознанием со стороны наставников.

Литература

Акиндинова Н.В., Бессонов В.А., Пухов С.Г., Сафонов И.Н. и др. Инфляционные вызовы периода пандемии и санкций. Уроки для будущего // Вопросы экономики. 2022. № 5. С. 5–25.

Алтухов В.В., Кувшинова О.Л., Кузнецов К.Г. Комплексный подход в профориентации // Профессиональное образование и рынок труда. 2014. № 3. С. 13–15.

Базарова Г.Т. Карьерный коучинг стремительно становится отдельным консалтинговым направлением // Управление персоналом. 2019. № 38 (546). С. 2–3.

Бессонова Е.В., Мякишева С.М., Цветкова А.Н. Кто выходит с рынка в период пандемии // Вопросы экономики. 2021. № 10. С. 113–133.

Верна В.В., Иззетдинова А.А. Карьерное консультирование в Российской Федерации: современные тенденции и перспективы развития // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. 2020. № 2 (68). С. 74–78.

Гасюкова Е.Н., Петрова А.А. Субъективные оценки нестабильной занятости: так ли уж плохо быть нестабильным? // Экономическая социология. 2021. № 3. С. 39–70.

Демин А.Н. Психология precarious занятости: становление предметной области, основные проблемы и подходы к их изучению // Организационная психология. 2021. Т. 11, № 2. С. 98–123.

Демин А.Н., Демина И.В. Проблема адаптации человека к скорости социальных процессов // *Человеческий капитал*. 2020. № 10 (142). С. 80–88.

Демин А.Н., Петрова И.А. Психологические эффекты угрозы потери работы // *Психологический журнал*. 2010. № 31 (6). С. 38–49.

Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: Изд-во Моск. ун-та; Изд. центр «Академия», 2004.

Кононюк А., Паяк А., Гудановска А.-Э., Магрук А., Роллик-Садовска Э., Козловска Ю., Сачио-Шиманьска А. Форсайт для карьерного развития // *Форсайт*. 2020. № 2. С. 88–103.

Коровкин А.Г. Динамика занятости и рынка труда в РФ в перспективе до 2030 г. // *Проблемы прогнозирования*. 2013. № 4. С. 79–96.

Леонидова Г.В. Качество трудового потенциала и занятости в условиях пандемии коронавируса COVID-19 // *Социальное пространство*. 2021. Т. 7, № 5. С. 1–18.

Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 9 октября 2015 г. № 717н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по подбору персонала (рекрутер)». [Электронный ресурс] // URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=50845 (дата обращения: 28.04.2023).

Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 4 апреля 2022 г. № 197н «Об утверждении профессионального стандарта «Консультант в области управления персоналом». [Электронный ресурс] // URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=113915 (дата обращения: 28.04.2023).

Психологическое сопровождение пандемии COVID-19 / Под ред. Ю.П. Зинченко. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2021.

Bennett, N., Lemoine, G.J. (2014). What VUCA Really Means for You? *Harvard Business Review*, 92 (1/2), 27–35.

Bennis, W.G., Nanus, B. (1986). *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. London: Harper & Row.

Cappelli, P. (2012). *Why Good People Can't Get Jobs: The Skills Gap and What Companies Do About It*. Phl.: Wharton Digital Press.

Cascio, J. (2020). Facing the Age of Chaos. (Retrieved from <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>) (review date: 28.04.2023).

Johansen, B., Johansen, R. (2007). *Get There Early: Sensing the Future to Compete in the Present*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Johansen, B., Johansen, R. (2012). *Leaders Make the Future: Ten New Leadership Skills for an Uncertain World*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution*. Geneva: Portfolio Penguin.

References

- Akindinova, N.V., Bessonov, V.A., Pukhov, S.G., Safonov, I.N., et al. (2022). Inflation challenges of the pandemic period and sanctions. Lessons for the future. *Voprosy ekonomiki (Issues in Economics)*, 5, 5–25. (In Russ.).
- Altukhov, V.V., Kuvshinova, O.L., Kuznetsov, K.G. (2014). An integrated approach to career guidance. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda (Vocational Education and the Market)*, 3, 13–15. (In Russ.).
- Bazarova, G.T. (2019). Career coaching is rapidly becoming a separate consulting area. *Upravlenie personalom (Personnel Management)*, 38 (546), 2–3. (In Russ.).
- Bennett, N., Lemoine, G.J. (2014). What VUCA Really Means for You? *Harvard Business Review*, 92 (1/2), 27–35.
- Bennis, W.G., Nanus, B. (1986). *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. London: Harper & Row.
- Bessonova, E.V., Myakisheva, S.M., Tsvetkova, A.N. (2021). Market exits during the pandemic. *Voprosy ekonomiki (Issues in Economics)*, 10, 113–133. (In Russ.).
- Cappelli, P. (2012). *Why Good People Can't Get Jobs: The Skills Gap and What Companies Do About It*. Phl.: Wharton Digital Press.
- Cascio, J. (2020). Facing the Age of Chaos. (Retrieved from <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>) (review date: 28.04.2023).
- Diomin, A.N. (2021). Precarious employment psychology: formation of subject area, main problems and approaches to their study. *Organizatsionnaya psikhologiya (Organizational Psychology)*, 11 (2), 98–123. (In Russ.).
- Diomin, A.N., Diomina, I.V. (2020). The problem of human adaptation to the speed of social processes. *Chelovecheskii kapital (Human Resource)*, 10 (142), 80–88. (In Russ.).
- Diomin, A.N., Petrova, I.A. (2010). Psychological effects of the threat of job loss. *Psikhologicheskii zhurnal (Journal of Psychology)*, 31 (6), 38–49. (In Russ.).
- Gasyukova, E.N., Petrova, A.A. (2021). Subjective assessments of precarious employment: is it so bad to be precarious? *Ekonomicheskaya sotsiologiya (Economic Sociology)*, 3, 39–70. (In Russ.).
- Johansen, B., Johansen, R. (2007). *Get There Early: Sensing the Future to Compete in the Present*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Johansen, B., Johansen, R. (2012). *Leaders Make the Future: Ten New Leadership Skills for an Uncertain World*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Klimov, E.A. Introduction to the psychology of work. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta; Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
- Kononiuk, A., Pajak, A., Gudanowska, A.-E., Magruk, A., Rollnik-Sadowska, E., Kozłowska, J., Sacio-Szymańska, A. (2020). Foresight for Career Development. *Forsait (Foresight)*, 2, 88–103. (In Russ.).
- Korovkin, A.G. (2013). Dynamics of employment and the labor market in the Russian Federation in the future until 2030. *Problemy prognozirovaniya (Forecasting Problems)*, 4, 79–96. (In Russ.).

Leonidova, G.V. (2021). The quality of labor potential and employment in the context of the COVID-19 coronavirus pandemic. *Sotsial'noe prostranstvo (Social Space)*, 7 (5), 1–18. (In Russ.).

Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 9, 2015 № 717n “On Approval of the Professional Standard “Recruitment Specialist (Recruiter)”. (Retrieved from https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=50845) (review date: 28.04.2023). (In Russ.).

Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of April 4, 2022 № 197n “On approval of the professional standard “Consultant in the field of personnel management”. (Retrieved from https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=113915) (review date: 28.04.2023). (In Russ.).

Psychological support of the COVID-19 pandemic. (2021). In Yu.P. Zinchenko (Eds.). Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. (In Russ.).

Schwab, K. (2017). The fourth industrial revolution. Geneva: Portfolio Penguin.

Verna, V.V., Izzetdinova, A.A. (2020). Career consulting in the Russian Federation: current trends and development prospects. *Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta (Scientific Notes of the Crimean Engineering and Pedagogical University)*, 2 (68), 74–78. (In Russ.).

Поступила: 02.05.2023

Получена после доработки: 17.07.2023

Принята в печать: 12.10.2023

Received: 02.05.2023

Revised: 17.07.2023

Accepted: 12.10.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Екатерина Анатольевна Александрова — аспирант кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, alexandrova_katerina_a@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2706-8422>

ABOUT THE AUTHOR

Ekaterina A. Aleksandrova — Postgraduate Student at the Department for Occupational Psychology and Engineering Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, alexandrova_katerina_a@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2706-8422>

ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-45>

УДК 159.9.07

Учебная мотивация, осмысленность жизни и ассертивность у учащихся седьмого класса проекта «Математическая вертикаль»

А.Г. Беляев¹✉, В.С. Агапов^{1,2}, С.В. Феоктистова¹

¹ Российский новый университет, Москва, Российская Федерация

² Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя, Москва, Российская Федерация

✉ alexander.belyaev.1984@mail.ru

Резюме

Актуальность. В школах Москвы функционирует программа по профессиональной ориентации школьников. Одним из примеров ее реализации являются специализированные классы, входящие в проект «Математическая вертикаль», в которых обучаются школьники 7–9 классов. Однако на настоящий момент исследований, изучающих различные психологические аспекты влияния обучения на личностные характеристики подростков в таких специальных классах, обеспечивающих профессиональную ориентацию школьников, недостаточно.

Целью исследования стала оценка школьной мотивации, смысложизненных ориентаций и ассертивности учащихся 7-х классов, сравнение указанных показателей между группами участников проекта «Математическая вертикаль» и обучающихся в обычном классе, а также определение корреляционных связей между рассматриваемыми показателями.

Методы. Использованы анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой, тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, а также тест на ассертивность В. Каппони и Т. Новака.

Выборка. В исследовании участвовали 50 учащихся 7-х классов. 28 подростков (из них 50 % мальчики) — ученики класса без специализации («обычный» класс), 22 респондента — ученики класса с математическим уклоном (из них 73 % мальчики). Средний возраст подростков составил 13 лет.

Результаты. Выявлен невысокий уровень учебной мотивации у учащихся обоих классов. У подростков мужского пола из класса с углубленным изучением математики уровень осмысленности жизни оказался выше, чем у их сверстников из обычного класса. Не было выявлено половых различий

в показателях теста на асертивность, в то время как количество асертивных учеников оказалось выше в обычном классе по сравнению с математическим. Также в работе были показаны прямые корреляционные зависимости между уровнями школьной мотивации и осмысленностью жизни, между асертивностью и осмысленностью жизни.

Выводы. Целесообразным представляется внедрение ряда мер в различных классах школы, целью которых стало бы развитие асертивности, осознание и формирование жизненных смыслов и ориентаций, активной позиции по отношению к собственной жизни, что может положительно повлиять на уровень школьной мотивации.

Ключевые слова: профориентация, мотивация, асертивность, смыслозначимые ориентации, математический класс, предпрофильная подготовка, корреляционный анализ.

Для цитирования: Беляев А.Г., Агапов В.С., Феоктистова С.В. Учебная мотивация, осмысленность жизни и асертивность у учащихся седьмого класса проекта «Математическая вертикаль» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46, № 4. С. 203–226. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-45>

PSYCHOLOGY TO PRACTICE

Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-45>

Academic Motivation, Meaning of Life, and Assertiveness in Seventh Grade Students of the Project “Mathematical Vertical”

Alexander G. Belyaev¹✉, Valery S. Agapov^{1,2},
Svetlana V. Feoktistova¹

¹ Russian New University, Moscow, Russian Federation

² V.Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

✉ alexander.belyaev.1984@mail.ru

Abstract

Background. In Moscow schools there is a programme for vocational guidance for schoolchildren. One of these projects includes specialized classes in the project “Mathematical Vertical” for schoolchildren of grades 7-9. However, at present,

studies of various psychological aspects of the influence of education on the personal characteristics of adolescents in special classes providing professional orientation for schoolchildren are not enough.

Objective of the study was to assess school motivation, meaningfulness of life, assertiveness, as well as to identify differences in these indicators between students in the 7th grade of the “Mathematical Vertical” project and their peers in the regular class, as well as to determine the correlations between the indicators under consideration.

Methods. The questionnaire “Assessment of the level of school motivation” by N.G. Luskanova; the test by D.A. Leontiev to assess the level of meaningful life orientations; the assertiveness test by V. Capponi and T. Novak were used.

Sample. The material was obtained for 50 students of the 7th grade. 28 adolescents (of which 50 % were boys) were students in a “regular” class, 22 subjects were students in a mathematical class (73 % were boys). The average age of adolescents was 13 years.

Results. A low level of educational motivation was revealed among students in both classes. Male teenagers from the advanced mathematics class had a higher level of meaningfulness in life than their peers from the regular class. There were no gender differences in assertiveness test scores, while the number of assertive students was higher in the regular class compared to the maths class. The work also showed direct correlations between the levels of school motivation and meaningfulness of life, between assertiveness and meaningfulness of life.

Conclusion. It seems appropriate to introduce a number of measures in various classes of the school with the purpose of the development of assertiveness, awareness and formation of life meanings and orientations, an active position in relation to one’s own life, which can positively affect the level of school motivation.

Keywords: career guidance, motivation, assertiveness, meaningful life orientations, mathematical class, pre-profile training, correlation analysis.

For citation: Belyaev, A.G., Agapov, V.S., Feoktistova, S.V. (2023). Academic Motivation, Meaning of Life, and Assertiveness in Seventh Grade Students of the Project “Mathematical Vertical”. *Lomonosov Psychology Journal*, 46 (4), 203–226. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-45>

Введение

Современный образовательный процесс в нашей стране подразумевает прохождение учащимися нескольких последовательных ступеней обучения, начиная с начальной школы. По мере взросления ребенок, знакомясь с различными школьными предметами, начинает

осознавать, в каком направлении ему хочется развиваться и с какой профессией он хочет связать свое будущее. Вместе с тем важную роль в формировании взглядов ребенка на будущую профессию, безусловно, играют родители, семья и его окружение в школе. Однако необходимо отдавать себе отчет в том, что неправильный выбор будущей профессии, как вследствие навязывания со стороны семьи или окружения, так и вследствие неправильной оценки собственных возможностей и способностей, может привести к разочарованиям и даже краху в дальнейшей жизни, а переориентация на другую профессию может оказаться сложной или невозможной из-за множества причин. В связи с этим важным представляется психологическое сопровождение обучения в школе, в том числе для помощи в самоопределении и в выборе профессионального направления учащихся.

Важно понимать, что проблематика социально-психологического развития подростков является одной из ключевых тем психологической науки в нашей стране и за рубежом. Это связано с тем, что именно в подростковом возрасте одновременно возможно самореализовываться, самовыражаться, проявлять социальную активность, демонстрируя миру способности и таланты (Соколовская, Скоблецкая, 2021).

Во многих школах Москвы в настоящее время реализуется программа профессиональной ориентации школьников. В рамках этой программы функционируют специализированные классы с углубленным изучением того или иного предмета или направления. Одними из таких специализированных классов являются классы, входящие в проект «Математическая вертикаль», реализуемый с 2018 года. В рамках данного проекта ведется обучение школьников 7–9 классов по инновационной программе, призванной обеспечить их многоцелевую предпрофильную подготовку по математике и смежным естественно-научным и инженерным областям (Математическая вертикаль, 2023). Для успешной реализации этой программы проводится специальная подготовка профильных учителей (Андрианова, Бегунц, 2023; Деза, Попов, 2021; Ким-Тян, Недосекина, 2021).

Как в случае с любыми другими инновационными проектами, реализация проекта «Математическая вертикаль» требует тщательного и аккуратного внедрения, подразумевающего всестороннее изучение разных аспектов влияния данной программы на обучающихся. В том числе это предполагает психологическое сопровождение учащихся (Феоктистова, Беляев, 2021) с целью недопущения перегрузок, для поддержания психологического и психического здоровья подростков

и без того достаточно сложный период переходного возраста. Однако на настоящий момент можно констатировать, что исследований, изучающих различные психологические аспекты влияния обучения в таких специальных классах, обеспечивающих профессиональную ориентацию школьников, на личностные характеристики подростков, недостаточно.

Между тем, согласно последним исследованиям, в современном обществе личностные особенности человека считаются важной отправной точкой для профессиональной подготовки (Степанова, 2021). В связи с этим, как минимум, оценка личностных особенностей учащихся в процессе их предпрофессиональной подготовки с последующим развитием необходимых качеств представляется важной и актуальной задачей для современных педагогов-психологов, работающих в школах.

Одним из важных факторов, оказывающих влияние на эффективность обучения в школе и на академические достижения, является уровень школьной мотивации (Кадырова, 2019; Колесникова, 2020; Конради, 2022). Учебная мотивация — это совокупность мотивов, направляющих действия ученика и определяющих его поведение в системе школьных ценностей и обучения. Учебный мотив — направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней. Проблема низкой мотивации у школьников, как внешней, так и внутренней, не только не исчезла в последнее время, но с появлением современных персональных гаджетов она стала еще более актуальной (Ортабаева, Садыкова, 2022). Исследования показывают, что высокий уровень мотивации имеют минимальный процент школьников от 10 до 18 лет (Самсонова, Маркова, Ненахова, 2022). Необходимо отметить, что согласно другим исследованиям, уровень школьной мотивации не является статичным показателем, он может динамически изменяться в зависимости от возраста учащихся и этапов их обучения (Коростелева, 2023). Более того, на уровень мотивации может оказывать влияние пол ребенка (Конради, 2022). В частности, половая специфика мотивационного отношения к учебе в школе выявлена у старшеклассников (Вартанова, 2020). В связи со сказанным выше представляется актуальным отслеживание уровня школьной мотивации у учеников, а также ее оценка в специализированных классах, в том числе в рамках проекта «Математическая вертикаль». Своевременная оценка уровня школьной мотивации у подростков позволит

при необходимости провести коррекционные мероприятия, связанные с его повышением, даст подсказку педагогам для усиления и/или внедрения в образовательный процесс ряда специальных методик, положительно влияющих на мотивационную компоненту обучения в школе (Чистякова, 2021).

Помимо уровня школьной мотивации, на академические достижения могут оказывать влияние социально-экономический статус, когнитивные способности, самооценка математических способностей учащимися, а также их смысловые ориентации (Маркина, 2023). Д.А. Леонтьев определяет смысловые ориентации как систему осмысленных и избирательных связей, отражающих направленность личности, наличие жизненных целей, осмысленность выборов и оценок, удовлетворенность самореализацией и способность брать за нее ответственность, влияя на ее развитие (Леонтьев, 2003). Важно, что школьники с низким уровнем осмысленности жизни демонстрируют отсутствие желания строить планы на будущее, включая нежелание определять свою профессиональную идентичность (Гут, Кабардов, 2019). Напротив, высокий уровень осмысленности жизни связан у учащихся с уверенным выбором профессии (Сымаюк, Печеркина, Закревская, 2019). Таким образом, оценка осмысленности жизни у подростков может выступать в качестве одного из предикторов готовности профессионального самоопределения. Это, помимо всего прочего, может рассматриваться как косвенный показатель того, насколько ученик готов к обучению в профильном классе. Интересно, что при навязанном родителями выборе предпрофессионального направления, уровень осмысленности жизни достаточно низкий (Гут, Кабардов, 2019).

Наконец, необходимо отметить, что для подростков в период школьного обучения крайне важным является наличие ассертивных навыков в поведении, что связано с перестройкой социальных и межличностных взаимоотношений, освоением новых социальных ролей (Соколовская, Скоблецакая, 2021; Трегуб, 2020). Под ассертивностью понимают способность личности отстаивать свои права уверенно и с достоинством, не ущемляя при этом права других людей. Ассертивное поведение — это хорошая альтернатива деструктивным типам поведения, таким как агрессия или манипуляции (Шейнов, 2018; 2019). Ассертивное поведение способствует повышению эффективности и улучшению качества жизни личности, успешной адаптации в социуме и конкурентоспособности, стрессоустойчивости (Карзюк,

2022; Марьяненко, 2018; Трошихина, Навдушевич, 2021). Считается, что развитие ассертивного поведения у подростков может повысить безопасность образовательной среды, в которой, к сожалению, нередко учащиеся сталкиваются с деструктивными психологическими воздействиями (Трусова, Корепанова, 2018; Чотчаев, 2018). Кроме того, формирование знаний об ассертивности и ассертивном поведении у подростков будет способствовать развитию творческого потенциала, ответственности, уверенности в себе, коммуникабельности, которые необходимы для успешной и эффективной деятельности в современном динамично меняющемся мире (Шестирекова, 2021).

Следует подчеркнуть, что, как и во многих других случаях, рассматриваемые выше характеристики (осмысленность жизни, уровень школьной мотивации и ассертивность) не независимы друг от друга, а наоборот, связаны. И, хотя экспериментальных работ, описывающих связи этих понятий, не так много, мы можем проследить, что осмысленность жизни может положительно коррелировать с уровнем мотивации (показано на примере студентов вузов) (Степанова, 2021), а уровень мотивации — с ассертивностью личности (Лебедева, 2013).

Нам не удалось найти работ, в которых перечисленные выше характеристики (уровень школьной мотивации, осмысленность жизни, ассертивность) были бы оценены у подростков, обучающихся в классах с углубленным изучением математики, также как не были установлены взаимосвязи между этими характеристиками.

Целью данной работы стало исследование уровня школьной мотивации, осмысленности жизни и ассертивности у учащихся 7-го класса в проекте «Математическая вертикаль» по сравнению с их сверстниками из обычного класса, а также определение корреляционных связей между этими показателями.

Гипотезы

- 1) Учащиеся по программе «Математическая вертикаль» могут демонстрировать более высокие уровни школьной мотивации и смысложизненных ориентаций;
- 2) между показателями мотивации, смысложизненных ориентаций и ассертивности существуют взаимосвязи.

Методы

Для оценки уровня школьной мотивации использовали анкету «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой (Коблик,

2003), для оценки уровня смысложизненных ориентаций — тест СЖО в адаптации Д.А. Леонтьева (Леонтьев, 2000). Ассертивность поведения у испытуемых оценивали с помощью теста на ассертивность В. Каппони и Т. Новака (Каппони, Новак, 1994). Обучающиеся выполняли все предлагаемые в рамках исследования задания в один день, анонимно, с указанием только пола и возраста.

Анализ данных проводился в программе GraphPadPrism 7.00 (GraphPadSoftware). Для проверки нормальности распределения исследуемых выборок использовали тест Шапиро — Уилка (Shapiro-Wilk normality test). Данные в тексте и на рисунках представлены в виде среднего и стандартной ошибки среднего (для нормально распределенных величин) или медианы и межквартильного размаха (для величин, распределение которых отличается от нормального). Статистический анализ данных проводили с использованием *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок (для нормально распределенных величин) или критерия Манна — Уитни (для выборок с распределением, отличным от нормального). Различия считали статистически значимыми при $p < 0,05$. В связи с тем, что распределение части данных отличалось от нормального, для корреляционного анализа вычисляли коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Силу корреляции факторов оценивали согласно классификации, представленной в статье Гржибовского и соавторов (Гржибовский, Иванов, Горбатова, 2017), то есть: слабой считали корреляцию с коэффициентом корреляции (по модулю) от 0,01 до 0,29; корреляцию считали средней, если коэффициент корреляции составлял от 0,30 до 0,69; а сильной признавали корреляцию с коэффициентом от 0,70 до 0,99; коэффициент, равный 1, свидетельствовал о полной корреляции.

Выборка

Выборку составили 50 учащихся 7-х классов общеобразовательной школы города Москвы. Из них 28 детей (14 девочек и 14 мальчиков, средний возраст 13 лет, $SD = 0,38$) — ученики класса без специального уклона («обычный» класс). Еще 22 респондента (6 девочек и 16 мальчиков, средний возраст 13 лет, $SD = 0,44$) — ученики класса с математическим уклоном (в рамках проекта «Математическая вертикаль»). Анкетирование учащихся проводили в четвертой четверти; к моменту проведения анкетирования длительность обучения по программе «Математическая вертикаль» составила более 7 месяцев.

Результаты

Оценка уровней мотивации, смысловых ориентаций и асертивности

Результаты анализа уровня школьной мотивации представлены на рис. 1. Как девочки, так и мальчики в обоих типах классов демонстрируют умеренный или низкий уровень школьной мотивации (средние значения ни в одной из групп не превышают 15 баллов из

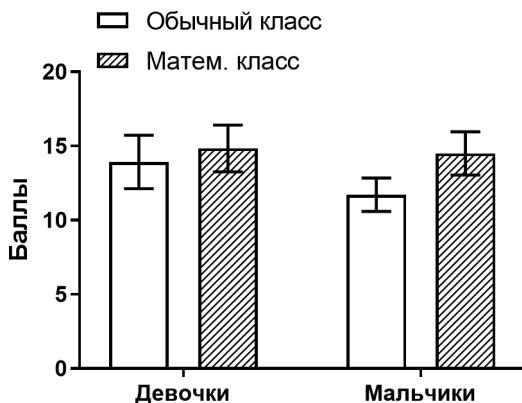


Рис. 1. Уровни школьной мотивации у девочек и мальчиков в обычном классе и в классе с углубленным изучением математики. Данные представлены в виде среднего и стандартной ошибки среднего

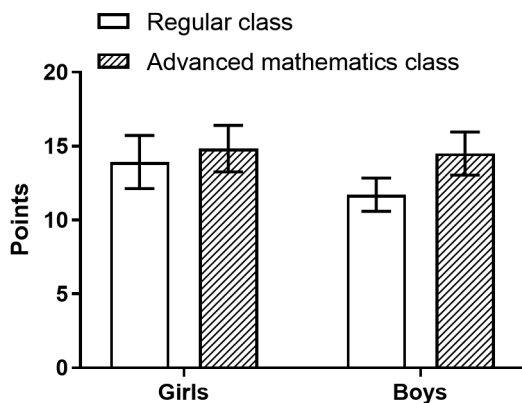


Fig. 1. Levels of school motivation among girls and boys in regular and advanced mathematics classes. Data are presented as mean and standard error of the mean

30 максимально возможных). При этом статистически значимых различий в уровне мотивации между обучающимися в обычном классе и классе с углубленным изучением математики не было обнаружено ни для мальчиков, ни для девочек, так же как и не было обнаружено половых различий для обучающихся в каждом рассматриваемом классе.

Усредненные результаты теста СЖО у девочек и мальчиков двух исследуемых классов представлены на рис. 2. Сравнение классов не выявило статистически значимых различий в уровне смысло-жизненных ориентаций у девочек ни по одной из исследуемых субшкал, отражающих разные факторы осмысленности жизни личности (рис. 2А), ни по общему показателю осмысленности жизни (рис. 2Б).

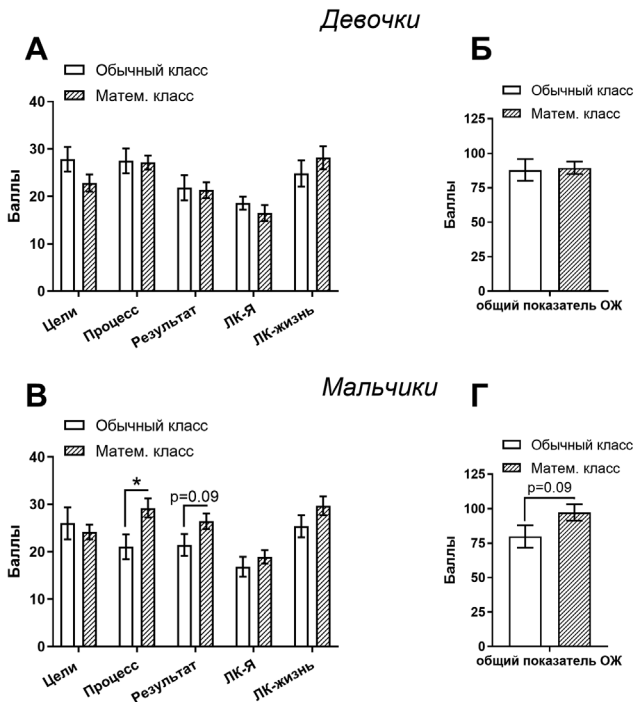


Рис. 2. Результаты теста СЖО у девочек (А, Б) и мальчиков (В, Г) в обычном классе и в классе с углубленным изучением математики. Данные представлены в виде среднего и стандартной ошибки среднего. * $p < 0,05$ (межгрупповое сравнение проводили с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок)

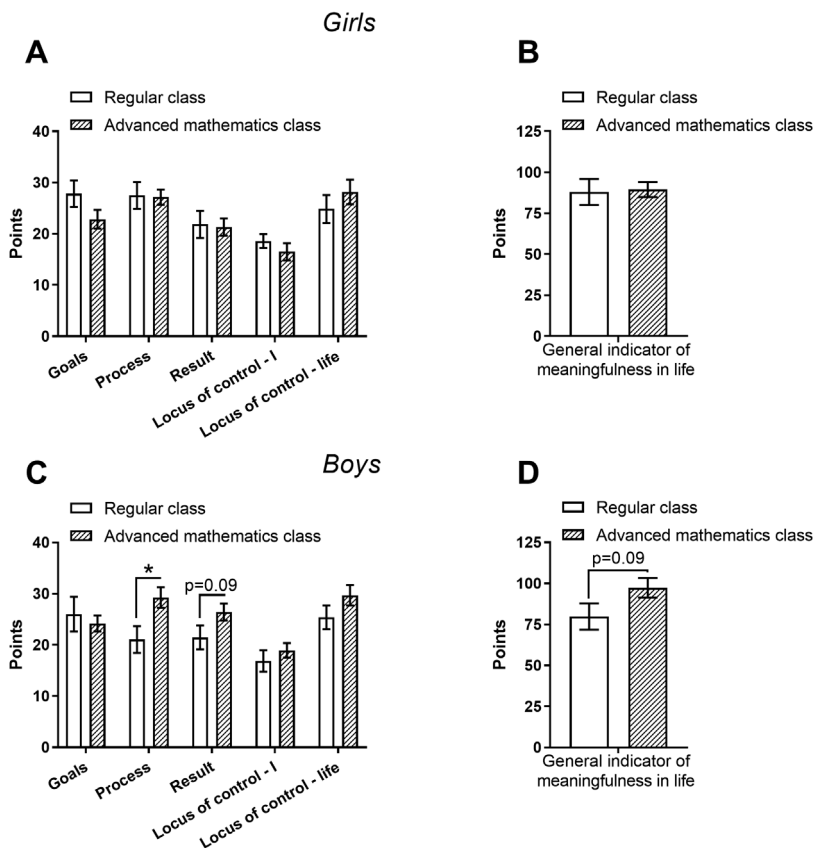


Fig. 2. Results of the test of life-meaning orientations in girls (A, B) and boys (C, D) in a regular class and in a class with advanced mathematics. Data are presented as mean and standard error of the mean. * $p < 0.05$ (between-group comparisons were performed using Student's t-test for independent samples)

При обработке результатов тестирования мальчиков было обнаружено, что в математическом классе статистически значимо выше ($p = 0,02$) оказались баллы по субшкале 2 (рис. 2B), интерпретируемой как процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни. Этот факт указывает на то, что в среднем обучающиеся в математическом классе мальчики воспринимают жизнь как более интересную, эмоционально насыщенную и наполненную смыслом

в сравнении с мальчиками, обучающимися в обычном классе. Кроме того, у мальчиков из математического класса в сравнении с мальчиками из обычного класса на уровне тенденции ($p = 0,09$) выше баллы по субшкале 3 и показатели общей осмысленности жизни. Баллы по субшкале 3 отражают результативность жизни или удовлетворенность самореализацией, иными словами, самооценку личности о продуктивности и осмысленности пройденного этапа жизни. По всей видимости, мальчики из математического класса имеют склонность в большей степени быть удовлетворенными своей самореализацией по сравнению с учениками обычного класса. Отметим, что мальчики из математического класса продемонстрировали в среднем более высокий балл по субшкале 3 по сравнению с девочками из их же класса (26,4 ($SE = 1,7$) против 21,3 ($SE = 1,7$), $p < 0,05$), что говорит об их большей удовлетворенности своей самореализацией по сравнению с девочками. По другим показателям теста СЖО межполовых различий обнаружено не было.

Усредненные показатели ассертивности по тесту В. Каппони и Т. Новака представлены на рис. 3. Для всех испытуемых оценивали такие показатели теста, как «независимость, автономность»,

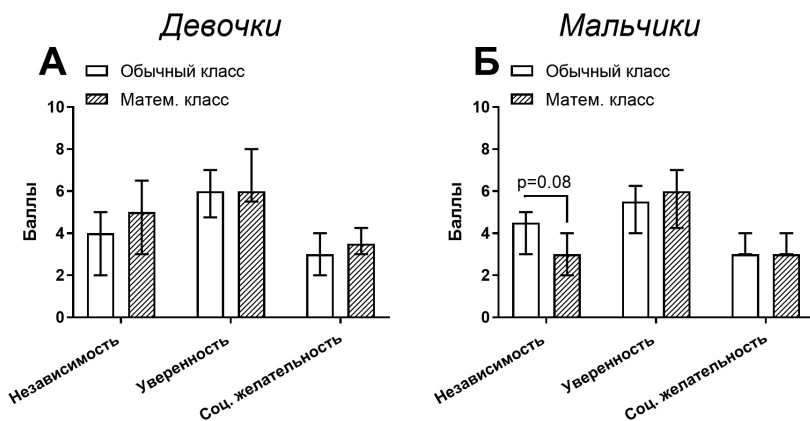


Рис. 3. Результаты теста на ассертивность В. Каппони и Т. Новака у девочек (А) и мальчиков (Б) в обычном классе и в классе с углубленным изучением математики. Данные представлены в виде медианы и межквартильного размаха. Межгрупповое сравнение проводили с использованием непараметрического теста Манна — Уитни

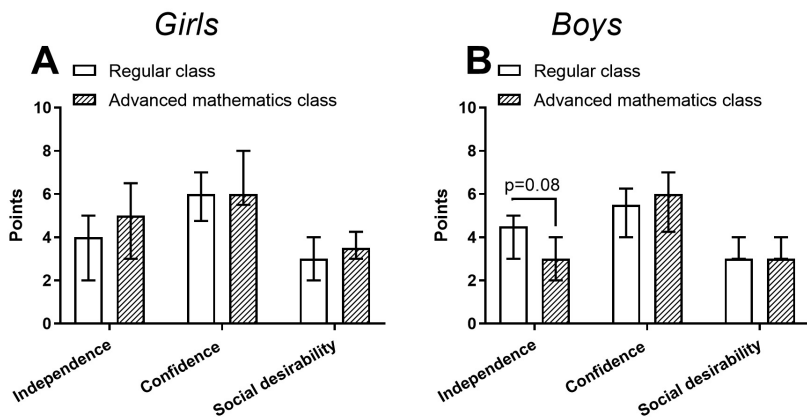


Fig. 3. Results of the assertiveness test by V. Capponi and T. Novak for girls (A) and boys (B) in a regular class and in an advanced mathematics class. Data are presented as median and interquartile range. Intergroup comparisons were performed using the nonparametric Mann — Whitney test

«уверенность» (уверенность и опору на свои силы), «социальную желательность». Согласно полученным результатам оказалось, что средние по уровню значения баллов по первым двум шкалам, соответствующие ассертивным личностям, были у 19 (68 %) учащихся (из них 11 мальчиков) в обычном классе и у 11 (50 %) учеников (из них 8 мальчиков) в классе с математическим уклоном. Как для девочек, так и для мальчиков обоих классов наиболее высокие средние показатели были достигнуты по шкале уверенности, что свидетельствует о том, что учащиеся могут вести себя ассертивно. Вместе с тем мальчики из математического класса демонстрировали тенденцию к меньшим показателям по шкале «независимость» ($p = 0,08$) по сравнению с мальчиками из обычного класса. Отметим, что у девочек не было обнаружено различий между разными учебными классами ни по одному из показателей теста. Кроме того, при сравнении девочек и мальчиков из математического класса была выявлена тенденция ($p = 0,08$) к более высоким показателям независимости у девочек по сравнению с мальчиками. Для мальчиков и девочек из обычного класса никаких половых различий, даже на уровне тенденции, выявлено не было.

Выявление связей между мотивацией, смысловыми ориентациями и асертивностью

На следующем этапе работы проводился корреляционный анализ для определения связей между уровнем школьной мотивации, смысловой ориентацией и асертивностью поведения. Для этого были рассчитаны коэффициенты корреляции Спирмена (в связи с тем, что распределение по некоторым показателям отличалось от нормального) между соответствующими параметрами для учеников из обычного класса и класса с углубленным изучением математики. Так как половые различия были обнаружены только для показателя «Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией» теста СЖО в математическом классе, а для всех остальных исследованных параметров половых различий обнаружено не было, для корреляционного анализа проводили объединение данных мальчиков и девочек (за исключением вышеупомянутого параметра) в рамках обычного или профильного класса.

В табл. 1 представлены коэффициенты корреляции Спирмена между уровнем школьной мотивации и различными субшкалами теста СЖО для тех параметров, корреляция по которым была статистически значима ($p < 0,05$).

В рамках представляемого исследования были обнаружены прямые корреляции средней степени между учебной мотивацией и практически всеми показателями (за исключением субшкалы 4

Таблица 1

Корреляция уровня учебной мотивации с показателями теста СЖО у учащихся обычного класса и класса с углубленным изучением математики

	Коэффициент корреляции Спирмена	
	Обычный класс	Математический класс
СЖО субшкала 1 (цели)	0,44*	0,51*
СЖО субшкала 2 (процесс)	0,48*	0,46*
СЖО субшкала 3 (результат)	0,47*	0,60* (мальчики)
СЖО субшкала 4 (локус контроля — я)		0,47*
СЖО субшкала 5 (локус контроля — жизнь)	0,51*	0,54*
общий показатель ОЖ**	0,52*	0,62*

* — $p < 0,05$; ** — ОЖ — осмысленность жизни.

Table 1

Correlation of the level of educational motivation with the indicators of the test of life-meaning orientations (LMO) among students in a regular class and a class with advanced mathematics study

	Spearman correlation coefficient	
	Regular class	Math class
LMO subscale 1 (goals)	0.44*	0.51*
LMO subscale 2 (process)	0.48*	0.46*
LMO subscale 3 (result)	0.47*	0.60* (boys)
LMO subscale 4 (locus of control — I)		0.47*
LMO subscale 5 (locus of control — life)	0.51*	0.54*
General indicator of meaningfulness in life	0.52*	0.62*

* — $p < 0.05$.

в обычном классе) теста СЖО как у детей из обычного класса, так и у детей из математического класса (табл. 1). Принимая во внимание тот факт, что, согласно представленным выше данным, уровень школьной мотивации оказался невысоким в обоих исследуемых классах, мы можем говорить о том, что чем ниже у учащихся оказываются:

- целеустремленность в жизни (соответствует субшкале 1);
- эмоциональная насыщенность жизни, то есть восприятие жизни как интересного процесса, наполненного смыслом (соответствует субшкале 2);
- удовлетворенность самореализацией, отражающей оценку прожитого времени и ощущение того, насколько продуктивно и осмысленно было это время проведено (для учащихся из обычного класса и мальчиков из математического класса, соответствует субшкале 3);
- представление о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора и возможностью построить свою жизнь в соответствии с личными целями и задачами (только для учащихся математического класса, соответствует субшкале 4);
- управляемость жизнью, то есть представление о том, насколько жизнь контролируется самой личностью, которая может свободно принимать самостоятельные решения и претворять их в жизнь (соответствует субшкале 5);
- и, наконец, уровень общей осмысленности жизни, тем ниже у них уровень школьной мотивации.

Отметим, что между обычным и математическим классами различия в корреляционных связях с уровнем мотивации были обнаружены фактически только для показателя субшкалы 4. То есть у учащихся в обычном классе связи между уровнем мотивации и представлением о себе как о сильной личности не прослеживаются, такая связь наблюдается лишь у учеников математического класса.

При анализе связи между школьной мотивацией и ассертивностью поведения учеников в обычном и математическом классах общеобразовательной школы были обнаружены статистически значимые отрицательные корреляционные связи средней степени между уровнем школьной мотивации и шкалой независимости теста на ассертивность В. Каппони и Т. Новака у учащихся обычного класса ($\rho = -0,38$, $p = 0,046$) и учащихся математического класса ($\rho = -0,44$, $p = 0,042$). Это свидетельствует о том, что чем ниже уровень школьной мотивации у учеников обоих рассматриваемых классов, тем выше у них независимость и автономность поведения. Кроме того, для учеников математического класса была установлена прямая корреляция средней силы между уровнем мотивации и шкалой уверенности теста на ассертивность В. Каппони и Т. Новака ($\rho = 0,48$, $p = 0,023$). Этот факт указывает на то, что чем ниже уровень мотивации у учеников математического класса, тем ниже у них уверенность в себе и вера в свои силы, в отличие от учащихся обычного класса, где такой зависимости обнаружено не было.

На последнем этапе работы проводили оценку корреляционных связей между общим показателем осмысленности жизни и ассертивностью поведения учеников в обычном и математическом классах общеобразовательной школы. Оказалось, что у учащихся из обычного класса наблюдается сильная отрицательная корреляция между общим показателем осмысленности жизни и шкалой независимости теста на ассертивность ($\rho = -0,70$, $p = 0,0001$). То есть можно говорить о том, что чем выше осмысленность жизни у учеников обычного класса, тем ниже у них независимость и автономность поведения. Примечательно, что для учащихся математического класса таких корреляционных связей обнаружено не было. У учеников математического класса были обнаружены прямые корреляции средней силы между показателем общей осмысленности жизни и шкалой уверенности теста на ассертивность ($\rho = 0,58$, $p = 0,005$). Соответственно, для учеников математического, но не обычного класса, чем выше общая осмысленность жизни, тем выше уверенность в себе, решительность и опора на свои силы.

Обсуждение результатов

В рамках данного исследования была проведена оценка уровней школьной мотивации, осмысленности жизни и асертивности у школьников 7-х классов обоего пола, обучающихся по программе «Математическая вертикаль», в сравнении со сверстниками из обычного класса. Кроме того, была предпринята попытка установить корреляционные связи между рассматриваемыми в статье характеристиками личности. Мы предполагали, что участники программы «Математическая вертикаль» могут демонстрировать более высокие уровни школьной мотивации и смысложизненных ориентаций, чем их сверстники, а асертивность поведения подростков тем выше, чем выше показатели осмысленности жизни.

Проведенное нами пилотное исследование свидетельствует о том, что, несмотря на достаточно серьезный отбор, который проходят учащиеся для поступления в класс проекта «Математическая вертикаль», уровень школьной мотивации у них остается невысоким, так же, как и в обычном классе. Тем не менее по ряду показателей теста смысложизненных ориентаций мальчики из математического класса продемонстрировали несколько более высокие баллы, чем их сверстники из обычного класса, что укладывается в общие представления о том, что у подростков, которые стремятся преодолеть отбор, попасть в специализированный класс с математическим уклоном, а также выдержать достаточно высокий уровень учебной нагрузки в таком классе, целеустремленность и осмысленность поступков должна быть выше. Авторы полагают, что именно наличие фактора отбора учащихся в специализированный класс оказывает решающее влияние на то, что ребята демонстрируют более высокую осмысленность поступков и целеустремленность. Кроме того, целеустремленность у таких подростков проявляется еще и в том, что для успешного прохождения конкурса нужно целенаправленно заниматься.

Также у подростков, которые в той или иной мере определились с профилем своего образования и, возможно, направлением будущей профессии, выше оказывается уровень смысложизненных ориентаций по сравнению с их сверстниками, которые такой выбор не сделали. Однако такой закономерности для девочек выявлено не было. Этот факт может быть объяснен разными причинами, однако мы считаем, что к нему нужно относиться с некоторой осторожностью в свете того, что количество девочек из класса проекта «Математическая вертикаль», принявших участие в данном исследовании,

было намного меньше, чем количество девочек и мальчиков из других рассматриваемых в данной работе групп.

Необходимо отметить, что в работе была обнаружена значимая положительная корреляция между уровнями осмысленности жизни и школьной мотивацией. Это наблюдение в целом укладывается в общие представления о том, что у мотивированной личности (в том числе среди школьников) осмысленность жизни должна быть выше. Ранее положительные корреляционные связи между осмысленностью жизни и мотивацией к выполнению профессиональной деятельности были продемонстрированы на примере студентов вузов (Степанова, 2021). Мы же в своей работе впервые показали наличие таких корреляционных связей для учащихся 7 класса.

При исследовании ассертивности оказалось, что в обычном классе количество ассертивных учащихся больше по сравнению с математическим классом, при этом в обоих классах среди ассертивных подростков преобладают мальчики.

При исследовании существования корреляционных связей между мотивацией и ассертивностью личности у подростков было обнаружено, что в обоих исследуемых классах чем ниже уровень школьной мотивации, тем выше автономность и независимость поведения. При этом только для учащихся класса с математическим уклоном оказалось, что уровень учебной мотивации положительно коррелирует с верой в себя и свои силы. Отметим, что согласно проведенному нами анализу данных литературы, подобных исследований о связи мотивации и ассертивности для учащихся средней школы и данного возраста ранее проведено не было. Тем не менее есть работы, показывающие, что мотивацию можно считать одной из детерминант ассертивности личности (Лебедева, 2013).

В соответствии с нашей гипотезой были получены данные о том, что у мальчиков из математического, но не из обычного класса, общая осмысленность жизни связана с уверенностью в себе, решительностью и опорой на свои силы. Ранее аналогичные данные о положительной корреляции между уровнем ассертивности и наличием четких жизненных целей были получены для студентов колледжа возрастом 18–20 лет (Корытченкова, Будницкая, 2021).

В контексте полученных в исследовании результатов, представляется перспективным проведение различных мероприятий в разных классах школы, включая классы проекта «Математическая вертикаль», целью которых стало бы осознание и формирование жизненных смыслов и ориентаций, активной позиции по отношению

к собственной жизни, что может положительно повлиять на уровень школьной мотивации. Проведенный анализ ассертивности учащихся обычного класса и класса программы «Математическая вертикаль» показывает, что полезным представляется также развитие ассертивности у подростков.

Выводы

Проведенное исследование показало, что уровень школьной мотивации невысок как у учащихся 7 класса без специального уклона, так и в классе проекта «Математическая вертикаль». Не было выявлено ни межполовых, ни межгрупповых (между классами) различий в уровне школьной мотивации. При этом у мальчиков из класса с углубленным изучением математики уровень осмысленности жизни оказался несколько выше, чем у их сверстников из обычного класса. Кроме того, не было выявлено межполовых различий в показателях теста на ассертивность, в то время как количество ассертивных учеников оказалось выше в обычном классе по сравнению с классом проекта «Математическая вертикаль». Наконец, в работе был выявлен ряд корреляционных связей между уровнем школьной мотивации и показателями осмысленности жизни, между ассертивностью и осмысленностью жизни.

Литература

Андрианова Ю.В., Бегунц А.В. О подготовке учителей к квалификационной работе проекта «Математическая Вертикаль» // Математика в школе. 2023. № 3. С. 13–19.

Вартанова И.И. Специфика школьной мотивации старшеклассников разного пола // Личность в пространстве и времени. 2020. № 9. С. 41–47.

Гржибовский А.М., Иванов С.В., Горбатова М.А. Корреляционный анализ данных с использованием программного обеспечения Statistica и SPSS // Наука и здравоохранение. 2017. № 1. С. 7–36.

Гут Ю.Н., Кабардов М.К. Особенности временной перспективы личности на этапе профессионального самоопределения // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. № 3 (5). С. 85–97.

Деза Е.И., Попов А.Н. Вопросы подготовки учителей математики к организации олимпиад для школьников // Преподаватель XXI век. 2021. № 4–1. С. 171–183.

Кадырова Т.Р. Роль и значение мотивации учащихся в процессе обучения // Знание. 2019. № 75 (11–2). С. 58–62.

Каппони В., Новак Т. Сам себе психолог. СПб.: Питер, 1994.

Карзюк О.С. Ассертивность личности как основа повышения эффективности и улучшения качества жизни // *Управление в социальных и экономических системах*. 2022. № 31. С. 110–111.

Ким-Тян Л.Р., Недосекина И.С. «Математическая вертикаль» в период всеобщего карантина // *Математика для школьников*. 2021. № 3. С. 31–36.

Коблик Е.Г. Первый раз в пятый класс: Программа адаптации детей к средней школе. М.: Генезис, 2003.

Колесникова В.В. Мотивация учения в среднем школьном возрасте // *Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки*. 2020. № 1 (35). С. 60–62.

Конради Ю.С. Гендерный аспект учебной мотивации детей младшего школьного возраста // *Аллея науки*. 2022. № 68 (5). С. 104–106.

Коростелева Н.А. Особенности учебной мотивации детей младшего школьного возраста // *Наука и практика в образовании: электронный научный журнал*. 2023. № 2 (4). С. 52–68.

Корытченкова Н.И., Будницкая Н.К. Особенности ассертивного поведения и самореализации личности студентов // *Современные наукоемкие технологии*. 2021. № 9. С. 199–203.

Лебедева И.В. Мотивационные и ценностно-смысловые детерминанты ассертивности личности // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2013. № 4. С. 6.

Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003.

Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000.

Маркина Н.В. Личностные ресурсы академической успешности учащихся профильных классов // *Психология. Психофизиология*. 2023. № 1 (16). С. 29–40.

Марьяненко Д.А. Суверенность психологического пространства и ассертивность личности в юношеском возрасте // *Аллея науки*. 2018. № 21 (5). С. 624–627.

Математическая вертикаль: сайт. М., 2023. [Электронный ресурс] // URL: <https://profil.mos.ru/matvertical/o-proekte.html> (дата обращения: 10.10.2023).

Ортабаева И.В., Садыкова Э.Р. Особенности формирования мотивации у детей младшего школьного возраста с помощью современных технологий на уроках математики // *Известия Института педагогики и психологии образования*. 2022. № 3. С. 75–83.

Самсонова В.С., Маркова А.Ч., Ненахова Е.В. Оценка школьной мотивации // *Эпомен: медицинские науки*. 2022. № 6. С. 88–94.

Соколовская И.Э., Скоблецкая Е.В. Психологические особенности поведения в конфликтных ситуациях подростков с разным уровнем ассертивности // *Энигма*. 2021. № 33. С. 132–138.

Степанова Л.Н. Психологические особенности развития личности студентов как предиктор их преадаптации к профессиональному будущему // *Психология. Психофизиология*. 2021. № 2 (14). С. 55–65.

Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А., Закревская О.В. Особенности профессионального самоопределения учащихся старшего подросткового возраста // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 192–202.

Трегуб П.Н. Специфика проявления ассертивности в подростковом возрасте // Modern Science. 2020. № 12–3. С. 162–163.

Трошихина Е.Г., Навдушевич Г.В. Ассертивность как копинг-стратегия и личностная характеристика в подростково-юношеском возрасте // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. № 4 (27). С. 221–227.

Трусова А.С., Корепанова Е.В. Ассертивность как способ защиты от психологического деструктивного воздействия (к проблеме психологической безопасности образовательной среды) // Наука и Образование. 2018. № 3–4 (1). С. 30.

Феоктистова С.В., Беляев А.Г. Личностные особенности подростков, обучающихся в математическом классе средней общеобразовательной школы (гендерный аспект) // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 1 (54). С. 23–31.

Чистякова Н.В. и др. Проблема школьной вовлеченности как способ мотивации обучающихся 7–9 классов // Заметки ученого. 2021. № 1 (6). С. 225–228.

Чотчаев А.А. Проявления ассертивности в подростковом возрасте // Тенденции развития науки и образования. 2018. № 2 (38). С. 70–72.

Шейнов В.П. Взаимосвязи ассертивности с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018. № 2 (15). С. 147–161.

Шейнов В.П. Ассертивность, незащищенность от манипуляций и эмоциональный интеллект индивидов // Системная психология и социология. 2019. № 31 (3). С. 38–45.

Шестирекова Н.Г. Модель формирования ассертивности старших подростков в учреждении дополнительного образования детей и молодежи // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2021. № 57 (3). С. 239–244.

References

Andrianova, Yu. V., Begunts, A. V. (2023). On the preparation of teachers for the qualification work of the project "Mathematical Vertical". *Matematika v shkole (Mathematics at school)*, 3, 13–19. (In Russ.).

Capponi V., Novak T. My own psychologist. St. Petersburg: Peter, 1994. (In Russ.).

Chistyakova, N. V., et al. (2021). The problem of school involvement as a way to motivate students in grades 7–9. *Zametki uchenogo (Scientist's Notes)*, 1 (6), 225–228. (In Russ.).

Chotchaev, A. A. (2018). Manifestations of assertiveness in adolescence. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya (Trends in the development of science and education)*, 2 (38), 70–72. (In Russ.).

Deza, E.I., Popov, A.N. (2021). Issues of training teachers of mathematics for the organization of Olympiads for schoolchildren. *Prepodavatel' XXI vek (Teacher XXI century)*, 4–1, 171–183. (In Russ.).

Feoktistova, S.V., Belyaev, A.G. (2021). Personal characteristics of adolescents studying in the mathematical class of a secondary general education school (gender aspect). *Vestnik Tverskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Pedagogika I Psikhologiya (Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology)*, 1 (54), 23–31. (In Russ.).

Grzhibovskii, A.M., Ivanov, S.V., Gorbatova, M.A. (2017). Correlation data analysis using Statistica and SPSS software. *Nauka I Zdravookhranenie (Science And Health)*, 1, 7–36. (In Russ.).

Gut, Yu.N., Kabardov, M.K. (2019). Features of the personal temporal perspective at the stage of professional self-determination. *Nauchnyi rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya (Scientific result. Pedagogy and educational psychology)*, 3 (5), 85–97. (In Russ.).

Kadyrova, T.R. (2019). The role and significance of student motivation in the learning process. *Znanie (Knowledge)*, 75 (11–2), 58–62. (In Russ.).

Karzyuk, O.S. (2022). Personal assertiveness as a basis for improving efficiency and improving the quality of life. *Upravlenie v sotsial'nykh i ekonomicheskikh sistemakh (Management in social and economic systems)*, 31, 110–111. (In Russ.).

Kim-Tyan, L.R., Nedosekina, I.S. (2021). “Mathematical Vertical” during the period of general quarantine. *Matematika dlya shkol'nikov (Mathematics for school-children)*, 3, 31–36. (In Russ.).

Koblik, E.G. (2003). First time in fifth grade: Program for adaptation of children to secondary school. M.: Genesis.

Kolesnikova, V.V. (2020). Motivation of learning in middle school age. *Vestnik KRAUNTS. Gumanitarnye nauki (Bulletin of KRAUNC. Humanitarian sciences)*, 1 (35), 60–62. (In Russ.).

Konradi, Yu.S. (2022). Gender aspect of educational motivation of children of primary school age. *Alleya nauki (Alley of Science)*, 68 (5), 104–106. (In Russ.).

Korosteleva, N.A. (2023). Features of educational motivation of children of primary school age. *Nauka i praktika v obrazovanii: elektronnyi nauchnyi zhurnal (Science and practice in education: electronic scientific journal)*, 2 (4), 52–68. (In Russ.).

Korytchenkova, N.I., Budnitskaya, N.K. (2021). Peculiarities of assertive behavior and self-realization of students' personality. *Sovremennyye naukoemkie tekhnologii (Modern high technology)*, 9, 199–203. (In Russ.).

Lebedeva, I.V. (2013). Motivational and value-semantic determinants of personal-ity assertiveness. *Sovremennyye issledovaniya social'nykh problem (elektronnyi nauchnyi zhurnal) (Modern research on social problems (electronic scientific journal))*, 4, 6. (In Russ.).

Leont'ev, D.A. (2000). Test of life-meaning orientations (LMO). 2nd ed. M.: Smysl. (In Russ.).

Leont'ev, D.A. (2003). Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of meaning reality. M.: Smysl. (In Russ.).

Markina, N.V. (2023). Personal resources of academic success of students in specialized classes. *Psikhologiya. Psikhofiziologiya (Psychology. Psychophysiology)*, 1 (16), 29–40. (In Russ.).

Mar'yanenko, D.A. (2018). Sovereignty of the psychological space and assertiveness of the personality in adolescence. *Nauchno-prakticheskii elektronnyi zhurnal Alleya Nauki (Scientific and practical electronic journal Alley of Science)*, 21 (5), 624–627. (In Russ.).

Mathematical vertical: site. Moscow, 2023. (Retrieved from <https://profil.mos.ru/matvertical/o-proekte.html>) (retrieved on 10.10.2023). (In Russ.).

Ortabaeva, I.V., Sadykova, E.R. (2022). Features of the formation of motivation in children of primary school age using modern technologies in mathematics lessons. *Izvestiya instituta pedagogiki i psikhologii obrazovaniya (News of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education)*, 3, 75–83. (In Russ.).

Samsonova, V.S., Markova, A.Ch., Nenakhova, E.V. (2022). Evaluation of school motivation. *Epomen: meditsinskie nauki (Epomen: Medical Sciences)*, 6, 88–94. (In Russ.).

Sheinov, V.P. (2019). Assertiveness, exposure to manipulation and emotional intelligence of individuals. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya (Systems psychology and sociology)*, 31 (3), 38–45. (In Russ.).

Sheinov, V.P. (2018). Relationships between assertiveness and psychological and socio-psychological characteristics of a person. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika (Bulletin of RUDN University. Series: Psychology and Pedagogy)*, 2 (15), 147–161. (In Russ.).

Shestirekova, N.G. (2021). A model for the formation of assertiveness of older adolescents in the institution of additional education for children and youth *Izvestiya Baltiiskoi gosudarstvennoi akademii rybopromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskie nauki (News of the Baltic State Academy of Fishing Fleet: psychological and pedagogical sciences)*, 57 (3), 239–244. (In Russ.).

Sokolovskaya, I.E., Skobletskaya, E.V. (2021). Psychological features of behavior in conflict situations of adolescents with different levels of assertiveness. *Enigma (Enigma)*, 33, 132–138. (In Russ.).

Stepanova, L.N. (2021). Psychological features of student personality development as a predictor of their pre-adaptation to the professional future. *Psikhologiya. Psikhofiziologiya (Psychology. Psychophysiology)*, 2 (14), 55–65. (In Russ.).

Symanyuk, E.E., Pecherkina, A.A., Zakrevskaya, O.V. (2019). Peculiarities of professional self-determination of older adolescent students. *Perspektivy nauki i obrazovaniya (Prospects for science and education)*, 6 (42), 192–202. (In Russ.).

Tregub, P.N. (2020). Specificity of manifestation of assertiveness in adolescence. *Modern Science (Modern Science)*, 12–3, 162–163. (In Russ.).

Troshikhina, E.G., Navdushevich, G.V. (2021). Assertiveness as a coping strategy and personal characteristics in adolescence and youth. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika (Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics)*, 4 (27), 221–227. (In Russ.).

Trusova, A.S., Korepanova, E.V. (2018). Assertiveness as a way of protection from psychological destructive influence (on the problem of psychological safety of the educational environment). *Nauka i Obrazovanie (Science and Education)*, 3–4 (1), 30. (In Russ.).

Vartanova, I.I. (2020). Specificity of school motivation of high school students of different sex. *Lichnost' v prostranstve i vremeni (Personality in space and time)*, 9, 41–47. (In Russ.).

Поступила: 14.06.2023

Получена после доработки: 18.09.2023

Принята в печать: 16.10.2023

Received: 14.06.2023

Revised: 18.09.2023

Accepted: 16.10.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Александр Георгиевич Беляев — аспирант кафедры общей психологии и психологии труда гуманитарного института Российского нового университета, alexander.belyaev.1984@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-7455-9324>

Валерий Сергеевич Агапов — доктор психологических наук, профессор кафедры юридической психологии учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности Московского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя, профессор кафедры общей психологии и психологии труда гуманитарного института Российского нового университета, agapov.vs@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1999-1408>

Светлана Васильевна Феоктистова — доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и психологии труда гуманитарного института Российского нового университета, svfeoktistova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2486-0745>

ABOUT THE AUTHORS

Alexander G. Belyaev — Postgraduate Student, Russian New University, alexander.belyaev.1984@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-7455-9324>

Valery S. Agapov — Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Legal Psychology of the Educational and Scientific Complex of the Psychology of Performance, V.Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Professor at the Department of General Psychology and Occupational Psychology, Russian New University, agapov.vs@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1999-1408>

Svetlana V. Feoktistova — Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of General Psychology and Occupational Psychology, Russian New University, svfeoktistova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2486-0745>

ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-46>

УДК 159.923, 316.6

Этнические стереотипы в восприятии рекламы молодыми людьми

Н.Г. Салмина¹, Е.В. Звонова²✉, Н.А. Пестерева³,
Фам Хонг Ньонг⁴

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Российская Федерация

² Российский государственный социальный университет, Москва,
Российская Федерация

³ ТОО «Solis Ltd.», Алматы, Республика Казахстан

⁴ Московский педагогический государственный университет, Москва,
Российская Федерация

✉ zevreturn@yandex.ru

Резюме

Актуальность. Этнические стереотипы представляют собой не только отражение устоявшихся предрассудков и ложных представлений, но и некий социальный «барометр», указывающий на возможные социальные проблемы. В современных исследованиях была выявлена взаимосвязь между наличием стереотипов и реальным этническим многообразием, а также указывается, что субъективное ощущение неблагополучия является питательной средой для возникновения и бытования этнических стереотипов.

Цель. Обосновать теоретически, выявить и классифицировать эмпирически этнические стереотипы в восприятии рекламы молодыми людьми, представителями четырех этнических групп.

Методы. В исследовании была смоделирована ситуация межэтнического взаимодействия, в которой участники выступали «авторами» 6 рекламных обращений и 3 рекламных роликов, должны были написать их сюжеты и из предложенного набора изображений типичных представителей разных этносов выбрать «главных героев», участие которых иллюстрировало бы привлекательность рекламируемого товара или услуги. Психологическая диагностика была направлена на установление различия между группами. Были использованы следующие методики: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) и опросник эмоциональной эмпатии (Emotional Empathic Tendency Scale, EETS), предназначенный для определения уровня эмпатических



тенденций, способности к эмпатии как личностной черты А. Мехрабиана, Н. Эпштейна.

Выборка. В исследовании приняли участие 88 человек, представители 4 стран.

Результаты. Были выявлены области социальных практик, где проявляются автостереотипы и гетеростереотипы. Были выявлены темы, где проявляются новые стереотипы. Проведенная диагностика показала, что между представителями 4 групп нет статистически значимой разницы в показателях толерантности и эмпатии.

Выводы. Результаты исследования можно объяснить тем, что участники продемонстрировали единство социальной группы, молодежи. Полученные результаты можно интерпретировать как доказательство того, что для современных молодых людей решающим фактором формирования стереотипов выступает транслируемая различными средствами информация, которая отчетливо приобретает транснациональный характер.

Ключевые слова: стереотип, этнический стереотип, социальное познание, реклама, восприятие, образы, коммуникация, межкультурное сотрудничество, эмпатия, толерантность.

Для цитирования: Салмина Н.Г., Звонова Е.В., Пестерева Н.А., Фам Хонг Ньунг. Этнические стереотипы в восприятии рекламы молодыми людьми // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46, № 4. С. 227–247. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-46>

PSYCHOLOGY TO PRACTICE

Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-46>

Ethnic Stereotypes in the Perception of Advertising by Young People

Nina G. Salmina¹, Elena V. Zvonova²✉, Nikol A. Pestereva³,
Pham Hong Nhung⁴

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Russian State Social University, Moscow, Russian Federation

³ LLP “Solis ltd.”, Almaty, Republic of Kazakhstan

⁴ Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

✉ zevreturn@yandex.ru

Abstract

Background. Stereotyping is an important part of social cognition. Therefore, it attracts a lot of attention from psychologists and sociologists. Ethnic stereotypes are not only a reflection of established prejudices and false ideas, but also a kind of social “barometer” indicating possible social problems. Modern studies have revealed the relationship between stereotypes and real ethnic diversity, and also indicate that the subjective feeling of disadvantage is a breeding ground for the emergence and existence of ethnic stereotypes.

Sample. The study involved 88 people, representatives of 4 countries.

Objective. The article aims to substantiate theoretically, to identify empirically, as well as to classify ethnic stereotypes in the perception of advertising by young people, representatives of four ethnic groups.

Methods. The study simulated a situation of interethnic interaction, in which the participants acted as the “authors” of 6 advertising messages and 3 commercials. They had to write stories selecting the “main characters”, whose participation would illustrate the attractiveness of the advertised product or service. A set of typical images of representatives of different ethnic groups was proposed. Psychological diagnostics was aimed at establishing differences between groups. An express questionnaire “Tolerance Index” (G.U. Soldatova, O.A. Kravtsova, O.E. Khukhlaev, L.A. Shaigerova) and emotional empathy questionnaire (Emotional Empathic Tendency Scale, EETS) designed to determine the level of empathic tendencies, the ability to empathize as a personal trait by A. Mehrabian and N. Epstein were used.

Results. Areas of social practices where autostereotypes and heterostereotypes appear were identified. Themes where new stereotypes appear were identified. The diagnostics showed that there is no statistically significant difference in the indicators of tolerance and empathy between representatives of the 4 groups.

Conclusions. The results of the study can be explained by the fact that participants demonstrated the unity of social group, the youth. The results obtained can be interpreted as evidence that for modern young people, the decisive factor in the formation of stereotypes is information transmitted through various means, which clearly acquires a transnational character.

Keywords: stereotype, ethnic stereotype, social cognition, advertising, perception, images, communication, intercultural cooperation, empathy, tolerance.

For citation: Salmina, N.G., Zvonova, E.V., Pestereva, N.A., Pham Hong Nhung. (2023). Ethnic Stereotypes in the Perception of Advertising by Young People. *Lomonosov Psychology Journal*, 46 (4), 227–247. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-46>

Введение

Стереотипы как устойчивые конструкции, определяющие процессы восприятия других людей или социальных групп, выступают важным элементом социального познания, влияя на активное конструирование социальной реальности на основе заложенной в стереотипе информации. Они помогают социализироваться человеку, понимать смысловой и культурный контекст, понимать то, что его окружает. Существуют как положительные, так и отрицательные стороны существования стереотипов: с их помощью мы можем чувствовать себя более безопасно, так как способны предугадывать типичные явления, развитие знакомых ситуаций или действия стереотипных объектов. Но стереотипы не всегда отражают полную и достоверную картину действительности, исключая какие-либо индивидуальные особенности, а также формируя ложные или неправильные представления о различных социальных группах.

Результаты позитивных процессов межкультурного сотрудничества и трудовой миграции специалистов, а также трагические последствия глобальных и локальных кризисов приводят к активному перемещению представителей разных этнических групп, что по прогнозам окажет существенное влияние на формирование мультикультурной среды, отличающейся от монокультурной в содержании ключевых культурных ценностей: коллективизм, семейность, дистанция между человеком и властью и отношение ко времени (Stone, Dulebohn, Lukaszewski, 2020).

Цель исследования: обосновать теоретически, выявить существование и классифицировать эмпирически этнические стереотипы в восприятии рекламы молодыми людьми, представителями четырех этнических групп.

Анализ основных положений, сформировавшихся в социально-психологических исследованиях этнических стереотипов

Стереотипы существуют давно, само слово «стереотип» имеет греческое происхождение от «stereos» — твердый, прочный, и «typos» — форма, узор.

В социологическом словаре приводится следующее толкование стереотипа: «стереотип — это односторонний, связанный с преувеличением и, как правило, предубежденный взгляд в отношении группы, племени или класса людей. Стереотипы обычно связаны с расизмом

и сексизмом. Они часто не поддаются изменению или исправлению путем соотнесения с опровергающими их данными, поскольку порождают чувство социальной солидарности» (Аберкромби, 2004, с. 580). Стереотипы — это определенные наборы характеристик, которые приписываются явлению или группе и которые обуславливают функционирование и реагирование человека.

Понятие стереотипов было введено У. Липпманом, который определяет стереотип как понятие упрощенное, предвзятое и не выведенное из собственного опыта. Стереотипы отличаются схематичностью и упрощенностью, они вписываются в «картину мира», упорядочивая ее, отражая общее, социально одобряемое определение в собственной культуре инокультурных явлений. Стереотипы экономят интеллектуальные усилия субъекта в восприятии социальных объектов, защищая его собственные ценности и позиции. Стереотипы в той или иной мере влияют на восприятие и понимание фактов и явлений окружающей действительности, создавая чувство безопасности позиции, которую субъект занимает в обществе (Lippmann, 1997).

Специфика этнических стереотипов заключается в том, что они закрепляют взгляды, которые исторически, в течение длительного периода времени у представителей той или иной нации подчеркивались как наиболее характерные черты своего этноса (автостереотипы, часто имеющие комплементарную содержательную и эмоциональную окрашенность), и представления о специфике познавательной деятельности, менталитете, нормах поведения, организации трудовой деятельности и других характеристиках представителей другой нации (внешние, гетеростереотипы). В большинстве случаев этнические стереотипы носят лапидарный характер, передавая односторонний, сильно редуцированный и часто искаженный образ (The Routledge international handbook..., 2022). Большинство авторов традиционно утверждают, что источником этнических стереотипов являются исторические предрассудки. Основная функция этнических стереотипов в межкультурной коммуникации состоит в разделении «своих» и «чужих».

Создание и закрепление в сознании стереотипов являются неотъемлемой частью социального познания.

В процессе стереотипизации индивид в своем сознании создает приемлемую форму явления или предмета, опираясь не на полную информацию, а на знания о некоторых свойствах предмета: «система стереотипов — это не просто способ замены великолепного разнообразия и неупорядоченной реальности упорядоченным представле-

нием о ней, а лишь укороченный и упрощенный способ восприятия» (Тухужева, Джанкулаев, 2019, с.46-47). На формирование новых стереотипов влияет наличие в обществе уже существующих.

Большинство исследователей связывают этнические стереотипы с негативным отношением и дискриминационным поведением. Однако изучение содержания этнических стереотипов показывает, что, несмотря на сопротивление социальным изменениям, стереотипы меняются, эволюционируют и развиваются, поскольку содержание стереотипов и социальные представления определенной группы носят реципрокный характер (Brigham, 1971).

Процессы глобализации и миграции меняют мысленные представления людей о социальных группах и их отношениях друг к другу. Как это ни парадоксально, большое разнообразие этнических групп в обществе связано с меньшим распространением стереотипов. Увеличение этнического разнообразия приводит к изменению символической представленности мира и коррелирует с ощущением субъективного благополучия (Bai, Ramos, Fiske, 2020).

Реклама как способ исследования этнических стереотипов

Исследование этнических стереотипов как продукта социального познания возможно на примере анализа создания рекламы, определения отношения к рекламе, позволяющего изучать реакцию представителей разных этнических групп. В этом заключается новизна проведенного исследования.

Реклама как один из видов социальной коммуникации представляет собой целенаправленное воздействие на аудиторию, с целью донести позитивную информацию о товаре или услуге получателю и сформировать у него интерес к рекламируемому продукту. Таким образом, реклама всегда создается на основе широко распространённых, доминирующих социальных представлений, воплощая в своих (рекламных) образах легко узнаваемые, социально признаваемые и одобряемые роли и типы поведения. Реклама составляет социально и экономически важную часть информационного поля, окружающего современного человека.

Этнические стереотипы выступают средством коммуникации и важным социально-психологическим инструментом рекламы. Учитывая, что стереотипы являются неотъемлемой частью процесса восприятия информации, маркетинговые коммуникации поддерживают некоторые давние стереотипы, такие как белый герой-мужчина,

покорная и сексуальная женщина, азиатский ниндзя, кавказская мафия и чернокожий преступник (Behm-Morawitz, 2017).

Исследования, изучающие рекламу, основанную на расовых стереотипах, подчеркивают их социальное влияние. Однако ученые отмечают, что этнические стереотипы могут положительно сказаться на эффективности рекламы. При планировании и проведении исследований психологи учитывают показатели потребительской идентичности, социальной категоризации, эффективности рекламного убеждения. Результаты экспериментов показывают эффективность рекламы как среди представителей этнических групп, так и среди лиц, не принадлежащих к той группе, которая стереотипно представлена в рекламе (Johnson, Grier, 2012).

Исследования этнических стереотипов в рекламе выявили, что содержание стереотипов во многом определяется информационным потоком, в который погружен субъект. Результаты показывают, что в общественном сознании есть открыто стигматизированные группы, например жители Кавказа.

Этническая репрезентация также задается категорией рекламируемого продукта, этническим взаимодействием и значимостью роли, которую играют этнические персонажи (Maher et al, 2008).

Ученые и практики отмечают, что реклама является символическим отражением социальных связей, а хорошие образцы рекламы вызывают сопереживание. Поэтому необходимо расширить поле исследования потенциального положительного, а не отрицательного влияния использования этнических стереотипов в рекламе — причем, не только на рост покупок, но и на изменения представлений об отдельных этнических группах (Åkestam, 2017).

Нацеливаясь на создание эффективной рекламы, желательно учитывать, что стереотипы существуют и включаются в коммуникацию не сами по себе, а взаимодействуют с представлениями о классах, кастах, гендерных ролях и др. Ясное определение социальных ролей персонажей рекламы создает систему воздействия на потенциального потребителя.

Исследования показывают, что представители разных этносов по-разному расставляют смысловые акценты при просмотре рекламы, представляющей людей, принадлежащих к разным этническим группам. Так афроамериканцы в качестве основного признака при оценке персонажа используют расу, в то время как европеоиды ориентируются на социальный класс (Hoplamazian, Appiah, 2013).

В коммерческой коммуникации необходимо учитывать место жительства и уровень аккультурации респондентов рекламы, потенциальных потребителей товаров и услуг. Представители этнических групп с успешным уровнем аккультурации более благосклонно реагируют на совпадение рекламы со стереотипом, чем на образы и ситуации в рекламе, относящиеся как к своей, так и к чужой группе, несовместимые со стереотипом. Были выявлены «эффекты совпадения» между воспринимаемыми характеристиками используемого в рекламе этнического стереотипа и характеристиками рекламируемого товара или услуги. Например, предметы домашнего уюта, рекламируемые в Америке представителями стран Азии, воспринималась потенциальными покупателями как атрибуты успешности и целеустремленности, поскольку такая реклама соответствовала стереотипу «успешного эмигранта» (Yoo, 2020).

Описание хода эмпирического исследования

Наше эмпирическое исследование базировалось на положении о том, что стереотип выступает как способность сознания целостно определять, вычленять и обобщать определенный образ. Данная способность лежит в основе поведения субъектов по отношению к тем или иным социальным явлениям или социальным группам и их представителям. Наличие социально-психологических стереотипов, а также их формирование по отношению к определенным предметам и явлениям составляет важную часть в процессе обретения человеком знаний об окружающей действительности, что весьма важно для восприятия рекламы, поскольку тексты и образы рекламы должны восприниматься респондентами и пониматься однозначно, и вызывать нужные для рекламодателя поведенческие реакции.

При восприятии рекламы этнические стереотипы могут одновременно служить барьером или фильтром для получаемой информации и способствовать более эффективному воздействию рекламы. Этнический стереотип активизирует информацию разного содержания и значения у представителей разных этносов.

Проведенный анализ результатов исследований, изучающих восприятие рекламных текстов, основанных на этнических стереотипах, подчеркивает не только социальное влияние на выбор сюжетов и героев рекламы, но указывает, что психологические характеристики субъектов оказывают влияние на восприятие объектов рекламы и диктуют поведение людей разных национальностей, разных культур. При планировании и проведении и маркетинговых исследований

необходимо учитывать показатели потребительской идентичности, социальной категоризации, уровень и характеристики толерантности потребителей, их показатели эмпатии, которые также могут оказывать воздействие на эффективность рекламы среди представителей разных этнических групп.

Гипотеза исследования: в ситуации выбора персонажа для рекламы молодые люди опираются на этнические стереотипы, которые функционируют в обществе. На склонность к приверженности этническим стереотипам оказывают влияние уровень толерантности и эмпатии.

Выборка

В исследовании приняли участие 4 группы респондентов: первую группу составили молодые люди, жители Вьетнама (Юго-Восточная Азия) (20 человек, 8 мужчин и 12 девушек в возрасте от 22 до 24 лет ($M=22,9$; $SD= 0,583$), определивших себя как представителей народа кинь (Kinh)); вторую группу составили жители Российской Федерации (32 человека, 12 мужчин и 20 девушек в возрасте от 20 до 25 лет ($M=21,8$; $SD= 1,547$), определивших себя как представителей славянских народов); третью группу составили жители Армении (Западная Азия) (11 человек, 6 мужчин и 5 девушек, в возрасте от 23 до 25 лет ($M=24$; $SD=0,774$), определивших себя как представителей армянского народа); четвертую группу составили жители Казахстана (Центральная Азия) (25 человек, 18 мужчин и 7 девушек, в возрасте от 20 до 25 лет ($M= 22,24$; $SD= 1,535$), определивших себя как представители коренного этноса Казахстана). На момент исследования все участники проживали в своих странах, учились в различных профессиональных учреждениях, работали в различных сферах или одновременно учились и работали, являлись потенциальными потребителями товаров и услуг.

Общее количество участников исследования 88 человек, девушки и молодые люди, в возрасте от 20 до 25 лет.

Методы

В исследовании использовались проблемные задания, тестирование, качественный и статистический (Н-критерий Краскела-Уоллиса) анализ данных, выполненный в программе IBM SPSS Statistics 23.

Исследование состояло из двух серий. В ходе 1-й серии участникам исследования предъявлялись изображения мужчин, предста-

вителей разных этносов. Сначала были проанализированы изображения, использованные в 57 рекламах известных мировых брендов. Для исследования были подобраны фотографии в сети Internet с использованием ресурсов с открытым доступом. Изображения людей, представленные в проанализированных рекламах, в исследовании не использовались. При выборе фотографий учитывались следующие требования:

- 1) по своему стилю фотографии должны соответствовать стилю фотобанков, предоставляющих материал для создания рекламы;
- 2) на фотографиях должны быть изображены молодые люди, близкие по возрасту участникам исследования;
- 3) фотографии были нейтральные по тематике, однако, поскольку этническая принадлежность определяется не только расовыми характеристиками, на фотопортретах могли быть представлены культурные детали (например, детали одежды), указывающие на этнос;
- 4) все фотографии соответствовали изображению социального и психологического благополучия.

В результате отбора изображений участникам исследования были представлены следующие фотографии (номера соответствуют обозначениям в табл. 1): 1) мужчина «типичной» славянской внешности в широкой свободной, подпоясанной рубахе; 2) «типичный европеец» в одежде модных брендов; 3) мужчина — представитель народов Кавказа в модном деловом костюме; 4) типичный представитель латино-американских народов в одежде известных брендов; 5) молодой индеец в деловом костюме; 6) мужчина азиатской внешности в модной одежде; 7) молодой темнокожий мужчина в деловом костюме. Необходимо отметить, что выделенные стереотипы не выбирались в соответствии с научной типологией, выбор был продиктован часто встречающимися изображениями в рекламе.

Фотографии не имели никаких изображений, свидетельствующих о роде профессиональных занятий, фон фотографий был нейтральный. Мы намеренно исключили женские персонажи, чтобы избежать влияния гендерных ролевых стереотипов (Бученкова, 2019).

В ходе *первой серии* участникам исследования было предложено выбрать из представленных «актеров» главного героя для статичной баннерной рекламы следующей направленности: 1) приглашение поступать в университет; 2) реклама вычислительной техники; 3) приглашение посетить ресторан; 4) реклама спортивных товаров; 5) реклама туристического снаряжения; 6) реклама медицинского

оборудования. Все персонажи можно было выбирать несколько раз, количество «участников» рекламы не ограничивалось.

Во втором задании в ходе первой серии участники исследования выбирали актера или актеров для рекламного видеоролика и описывали сюжет рекламы на предложенные темы: 1) бизнес-тренинг; 2) вступление в армию; 3) экологическая программа спасения Земли. Каждый участник должен был представить все три сценария.

В ходе *второй серии* участники исследования отвечали на вопросы следующих методик: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Солдатова и др., 2002); опросник эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана, Н. Эпштейна (Emotional Empathic Tendency Scale, EETS) в адаптации Ю.М. Орлова, Ю.Н. Емельянова (Психодиагностика..., 2008), предназначенный для определения уровня эмпатических тенденций, способности к эмпатии как личностной черты. Основанием выбора этих методик стал анализ исследований, показавший, что различные авторы чаще всего называют именно эти личностные характеристики как формирующие предрасположенность к проявлению этнических стереотипов в общении и других видах социальной активности.

Исследование проходило в форме индивидуального собеседования, анонимно, полученные материалы были зашифрованы.

Процесс сбора материала проходил с сентября 2022 года до апреля 2023 года.

Результаты исследования

Качественный анализ результатов первой серии исследования (табл. 1) показал, что во всех трех группах были совпадения: молодой темнокожий мужчина должен был рекламировать спортивные товары; туристическое снаряжение — молодой человек, «типичный европеец». Для рекламы вычислительной техники большинство участников всех четырех групп в первую очередь выбирали изображение молодого человека азиатской внешности, молодого человека европейской внешности и молодого индийца в деловом костюме. Рекламу вуза могут, по мнению участников исследования, рекламировать только представители своего этноса. Такого же мнения они придерживались и в отношении рекламы ресторана. По поводу рекламы медицинского оборудования мнения внутри групп существенно разошлись, однако следует отметить, что никто из представителей всех четырех групп в рекламе медицинского оборудования не указывал представителей Кавказа, латиноамериканских народов и представителей Индии. В целом не было существенных различий

Таблица 1

Количество выборов персонажей рекламы респондентами из разных этнических групп

Группа	Персонаж	Направленность рекламы					
		Университет	Вычислит. техника	Ресторан	Спорт. товары	Турист. снаряжение	Мед. оборудование
Вьетнам (N=20)	1	0	0	0	0	0	2
	2	3	14	2	0	20	20
	3	0	0	0	0	0	0
	4	0	0	0	0	0	0
	5	0	10	3	0	0	0
	6	20	20	20	7	4	15
	7	1	0	0	20	0	4
РФ (N=32)	1	29	0	27	2	2	4
	2	3	5	0	0	27	25
	3	0	0	3	0	0	0
	4	0	0	0	0	0	0
	5	0	2	0	0	0	0
	6	0	25	2	0	2	3
	7	0	0	0	30	1	0
Армения (N=11)	1	0	0	0	0	11	5
	2	8	5	0	0	0	11
	3	11	0	11	0	5	0
	4	0	0	0	0	0	0
	5	0	1	0	0	0	0
	6	0	11	2	3	0	5
	7	1	0	0	11	0	2
Казахстан (N=25)	1	0	0	0	0	0	4
	2	6	10	0	0	24	25
	3	0	0	2	0	0	0
	4	0	0	0	0	0	0
	5	0	7	0	0	0	0
	6	23	25	25	6	12	20
	7	2	0	0	25	4	0

Прим.: Номера персонажей соответствуют изображениям мужчин: 1) славянин; 2) европеец; 3) кавказец; 4) латино-американец; 5) индеец; 6) азиат; 7) темнокожий юноша

Table 1

Number of choices of advertising characters by respondents from different ethnic groups

Group	Person	Advertising type					
		University	Computers and electronics	Restaurant	Sports goods	Equipment for tourists	Medical equipment
Vietnam (20 persons)	1	0	0	0	0	0	2
	2	3	14	2	0	20	20
	3	0	0	0	0	0	0
	4	0	0	0	0	0	0
	5	0	10	3	0	0	0
	6	20	20	20	7	4	15
	7	1	0	0	20	0	4
Russian Federation (32 persons)	1	29	0	27	2	2	4
	2	3	5	0	0	27	25
	3	0	0	3	0	0	0
	4	0	0	0	0	0	0
	5	0	2	0	0	0	0
	6	0	25	2	0	2	3
	7	0	0	0	30	1	0
Armenia (11 persons)	1	0	0	0	0	11	5
	2	8	5	0	0	0	11
	3	11	0	11	0	5	0
	4	0	0	0	0	0	0
	5	0	1	0	0	0	0
	6	0	11	2	3	0	5
	7	1	0	0	11	0	2
Kazakhstan (25 persons)	1	0	0	0	0	0	4
	2	6	10	0	0	24	25
	3	0	0	2	0	0	0
	4	0	0	0	0	0	0
	5	0	7	0	0	0	0
	6	23	25	25	6	12	20
	7	2	0	0	25	4	0

Note: The numbers correspond to the images of men: 1) Slav; 2) European; 3) Caucasian; 4) Latin American; 5) Indian; 6) Asian; 7) dark-skinned young man

выборов (исключая медицинское оборудование), однако необходимо отметить, что респонденты из Вьетнама, Армении и Казахстана на каждое задание предлагали несколько вариантов, выбирая от 2 до 4 участников рекламы. В группе, состоящей из молодых людей, представителей Российской Федерации, респонденты выбирали только по 1 человеку. В таблице представлены все выборы.

Результаты анализа сценариев видеороликов показали, что все группы были практически единодушны при составлении рекламного ролика для бизнес-тренинга: участники включали всех персонажей, представителей разных этносов, и в качестве сюжета предлагали описание продуктивного делового взаимодействия.

Рекламный ролик о призыве в армию показал следующие результаты: около трети представителей «славянской» группы предложили использовать образ «типичного европейца» и темнокожего юноши, написав сценарий ролика в стиле армейского блокбастера. Более половины представителей группы Казахстана предложили снять ролик в стиле документального фильма с участием представителей славянского этноса. Большинство респондентов из Армении предлагали создать ролик с участием представителей своего этноса. В основном представители этих этнических групп предлагали сценарий в стиле «Звездных войн». Участники из вьетнамской группы были единодушны, предлагая снять видеоролики, в которых была показана роль вьетнамской армии в жизни страны: ликвидация последствий чрезвычайных ситуаций, уборка урожая, мирное строительство и т. п.

Для рекламного ролика, посвященного экологической программе по спасению Земли, все участники исследования включали представителей всех этнических групп, предлагая интересные и разнообразие истории. Следует отметить, что все сюжеты носили апокалиптический характер, что показало включенность участников исследования в вопросы экологии, изменения климата и возможной экологической катастрофы.

В ходе второй серии исследования проверялось выдвинутое предположение о том, что на результаты выбора могли повлиять личностные характеристики, способствующие проявлению этнических стереотипов.

Для проведения анализа по результатам экспресс-опросника «Индекс толерантности» использовались показатели общего балла (без деления на субшкалы) и 3-х субшкал (этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как черта личности).

Таблица 2

Сравнение этнических выборок по показателям экспресс-опросника
«Индекс толерантности», критерий Краскела-Уоллиса

Название субшкалы	χ^2	df	p
индекс толерантности без деления по субшкалам	0,884	3	0,829
этническая толерантность	1,887	3	0,596
социальная толерантность	2,405	3	0,493
толерантность как черта личности	5,654	3	0,130

Table 2

Comparison of ethnic samples according to the indicators of the Tolerance Index
express questionnaire, Kruskal-Wallis test

Subscale name	χ^2	df	p
tolerance index without division into subscales	0.884	3	0.829
ethnic tolerance	1.887	3	0.596
social tolerance	2.405	3	0.493
tolerance as a personality trait	5.654	3	0.130

H-критерий Краскела-Уоллиса для общего результата индекса толерантности без деления по субшкалам, по шкалам «этническая толерантность», «социальная толерантность», «толерантность как черта личности» показывает, что между группами респондентов из Вьетнама, Российской Федерации, Кавказа и Казахстана нет значимых различий.

Для расчета результатов участников исследования по опроснику эмоциональной эмпатии (EETS) использовался показатель «способность к эмпатии».

H-критерий Краскела-Уоллиса для показателя способности к эмпатии показывает, что между группами респондентов из Вьетнама, Российской Федерации, Кавказа и Казахстана нет значимых различий ($\chi^2=5,356$; $df=3$; $p = 0,148$).

Таким образом, статистический анализ данных не выявил значимых различий в уровнях толерантности и эмпатии между четырьмя группами участников.

Обсуждение результатов

Существуют устойчивые стереотипы, отражающие тенденции информационного поля, окружающего молодых людей, участников

исследования. К этой группе относятся темы, связанные со спортом, где символом успешности всеми участниками исследования выбирался молодой темнокожий мужчина, рекламирующий спортивные товары. Это можно связать с достижениями афроамериканских спортсменов в области профессионального спорта, однако может быть объяснено отличной физической формой персонажа рекламы.

Символом, «рекламным лицом» дорогостоящей досуговой деятельности, туризма всеми участниками исследования выбирался «типичный европеец». Что отражает доминирующее представление об успехе, достатке, полноценной жизни и стремлении к достижениям, в том числе и во время отдыха.

По мнению участников исследования, рекламе вычислительной техники, достижений в области высоких технологий и IT-индустрии лучше всего соответствуют образы: 1) молодого человека азиатской внешности (больше всего выборов во всех четырех группах), 2) «типичного европейца» (второе место по количеству выборов) и 3) молодого индийца в деловом костюме. Мы считаем, что полученные результаты свидетельствуют о глобальности информационного пространства в данных темах (спорт, туризм, IT-технологии) и отражают представления о лидирующем положении отдельных народов в этих видах деятельности. Однако объяснением может быть и то, что указанные типичные образы активно используются в широко транслируемой рекламе.

Выделились две темы — реклама высшего образования и реклама ресторанного бизнеса, — где мнения групп были также единодушны. Участники исследования (несмотря на тенденции увлечения различными видами кухни, в том числе и экзотической, наблюдаемой во всех странах) считали, что рекламировать высшее образование и рестораны должны представители своего этноса. В отношении рекламы ресторана могли проявиться личные гастрономические предпочтения участников исследования.

Тема рекламы медицинского оборудования, важного компонента социальной действительности для представителей всех народов, показала отсутствие единодушного решения или ведущей преобладающей тенденции внутри групп. Однако необходимо отметить, что выделилось проявление этнического стереотипа: никто из участников исследования не выбрал фотографию представителя Индии, хотя Индия является одним из ведущих производителей медицинских препаратов и с продукцией индийских компаний, несомненно, участники исследования обязательно сталкивались. Также никто из

респондентов всех четырех групп не указывал представителей Кавказа и Латинской Америки.

Представители всех групп, кроме России, на каждое задание предлагали несколько вариантов ответов. Молодые люди из России делали, как правило, один выбор. На наш взгляд, данная тенденция нуждается в дальнейшем исследовании.

Тематика сюжетов для рекламных роликов показала единодушие в решении для рекламы бизнес-тренинга и экологической программы спасения Земли. Участники тренинга включали фотографии представителей всех этносов, создавали сценарии описания взаимовыгодного и взаимно обогащающего делового сотрудничества. Все предложенные варианты роликов были очень позитивны и отражали идеи глобального подхода и интеркультурной коммуникации представителей всех народов.

Тема рекламы армейской службы показала значительные различия в тематике и смысловых акцентах сюжетов для роликов. Они отражали специфику информационного пространства и той социальной ситуации, в которой живут молодые люди, участники исследования. Жители Армении предлагали сделать ролик с участием своих сограждан, защищающих свою страну. А представители Вьетнама показывали армию как часть большого созидательного труда на благо народа.

Выводы

Мы можем утверждать, что цель исследования: обосновать теоретически, практически определить существование и классифицировать этнические стереотипы в восприятии рекламы молодыми людьми, достигнута. Нам удалось выделить темы, где проявлялись этнические гетеростереотипы как воплощение признания успеха определенной нации в определенной сфере (спорт, досуг, достижения в области высоких технологий), где проявлялись автостереотипы с явной комплементарностью (высшее образование, еда и армия) и предубеждения (медицинское оборудование). Вместе с тем темы, имеющие глобальное значение (экология, бизнес-образование), показывали сформировавшийся социальный стереотип межкультурного сотрудничества.

На основании полученных эмпирических данных, мы можем утверждать, что при восприятии рекламы у молодых людей, представителей разных этнических групп, проявляются этнические стереотипы, которые отражают социальный информационный фон, в котором

живут субъекты: молодые люди в большинстве случаев отражают сходные тенденции, связывая определенные виды профессиональной деятельности с представителями отдельных этносов. В рекламе, которая посвящена вопросам интернационального сотрудничества, этнические стереотипы не доминируют.

Однако полученные результаты требуют дальнейшего исследования.

В частности, необходимо изучить, насколько выявленные тенденции проявления этнических стереотипов актуализируются в других социальных практиках. Необходимо также включить семантический анализ информационного пространства, которое молодые люди, представители разных этносов, считают для себя важным. Представляет интерес более детальное и обширное изучение комплементарности и предубеждений. Большое внимание вызывает вопрос межнационального сотрудничества, который отмечался при анализе ответов представителей всех групп, участников исследования.

Данные вопросы могут определять дальнейший вектор развития исследования восприятия этнических стереотипов в рекламе.

Литература

Аберкромби Н. Социологический словарь. (2-е изд.) / Под ред. С.А. Ерофеева. М.: ЗАО Изд-во «Экономика», 2004.

Бученкова Э.О. Влияние гендерных стереотипов на восприятие рекламы // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство». 2019. Т. 7, № 3 (27). С. 144–149.

Психодиагностика толерантности личности / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. М.: Смысл, 2008.

Солдатова Г.У., Кравцова О.А., Хухлаев О.Е. Психодиагностика толерантности // Психологи о мигрантах и миграции в России: инф.-аналит. бюл. 2002. № 4. С. 59–65.

Тухужева Л.А., Джанкулаев А.А. Особенности возникновения стереотипов // Вопросы науки и образования. 2019. № 29 (78). С. 45–47.

Åkestam, N. (2017). Understanding Advertising Stereotypes. Social and brand-related effects of stereotyped versus non-stereotyped portrayals in advertising. Diss. ... Doctor of Philosophy. Business Administration Stockholm School of Economics. (Retrieved from https://www.hhs.se/contentassets/395835ab51564acaa3c882198667d0b9/sse-phd-diss-2017-nina-akestam_final2articles_lowres.pdf).

Bai, X., Ramos, M.R., Fiske, S.T. (2020). As diversity increases, people paradoxically perceive social groups as more similar. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 23 (117), 12741–12749.

Behm-Morawitz, E. (2017). Examining the intersection of race and gender in video game advertising. *Journal of Marketing Communications*, 23 (3), 220–239, <https://doi.org/10.1080/13527266.2014.914562>

Brigham, J.C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76 (1), 15–38. <https://doi.org/10.1037/h0031446>

Hoplamazian, G.J., Appiah, O. (2013). Viewer Responses to Character Race and Social Status in Advertising: Blacks See Color, Whites See Class. *Journal of Current Issues & Research in Advertising*, 34 (1), 57–76.

Johnson, G.D., Grier, S.A. (2012). What about the intended consequences? “Examining the Effects of Race-Stereotyped Portrayals on Advertising Effectiveness.” *Journal of Advertising*, 3 (41), 91–105. (Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23353024>) (review date: 02.09.2022).

Lippmann, W. (1997). Public Opinion Paperback. New York: Free Press; Reissue edition.

Maher, J.K., Herbst, K.C., Childs, N.M., Finn, S. (2008). Racial Stereotypes in Children’s Television Commercials. *Journal of Advertising Research*, 48 (1) 80–93. <https://doi.org/10.2501/S0021849908080100>

Stone, D.L., Dulebohn, J.H., & Lukaszewski, K.M. (2020). The impact of multiculturalism on human resource policies and practices. In D.L. Stone, J.H. Dulebohn, & K.M. Lukaszewski (Eds.), *Diversity and inclusion in organizations* (pp. 1–31). Information Age Publishing, Inc.

The Routledge international handbook of discrimination, prejudice and stereotyping. (2022). In C. Tileagă, M. Augoustinos, K. Durrheim (Eds.). New York, NY, US: Routledge, Taylor & Francis Group, xiv.

Yoo, J.J. (2020). Does the Model Minority Image Work?: Consumer Responses to the Model Minority Stereotypes in Ads. *Journal of Promotion Management*, 26 (6), 911–941. <https://doi.org/10.1080/10496491.2020.1745983>

References

Åkestam, N. (2017). Understanding Advertising Stereotypes. Social and brand-related effects of stereotyped versus non-stereotyped portrayals in advertising. Diss. ... Doctor of Philosophy. Business Administration Stockholm School of Economics. (Retrieved from https://www.hhs.se/contentassets/395835ab51564acaa3c882198667d0b9/sse-phd-diss-2017-nina-akestam_final2articles_lowres.pdf).

Aberkrombi, N. (2004). Sociological Dictionary (2nd ed.). In S.A. Erofeeva (Eds.). M.: ZAO Publishing House “Economy”. (In Russ.).

Bai, X., Ramos, M.R., Fiske, S.T. (2020). As diversity increases, people paradoxically perceive social groups as more similar. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 23 (117), 12741–12749.

Behm-Morawitz, E. (2017). Examining the intersection of race and gender in video game advertising. *Journal of Marketing Communications*, 23 (3), 220–239, <https://doi.org/10.1080/13527266.2014.914562>

Brigham, J.C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76 (1), 15–38. <https://doi.org/10.1037/h0031446>

Buchenkova, E.O. (2019). The influence of gender stereotypes on the perception of advertising. *Elektronnyi Nauchnyi Zhurnal «Nauka. Obshchestvo. Gosudarstvo» (Electronic Scientific Journal “Science. Society. State”)*, 7, 3 (27). 144–149. (In Russ.).

Hoplamagian, G.J., Appiah, O. (2013). Viewer Responses to Character Race and Social Status in Advertising: Blacks See Color, Whites See Class. *Journal of Current Issues & Research in Advertising*, 34 (1), 57–76.

Johnson, G.D., Grier, S.A. (2012). What about the intended consequences? “Examining the Effects of Race-Stereotyped Portrayals on Advertising Effectiveness.” *Journal of Advertising*, 3 (41), 91–105. (Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23353024>) (review date: 02.09.2022).

Lippmann, W. (1997). Public Opinion Paperback. New York: Free Press; Reissue edition.

Maher, J.K., Herbst, K.C., Childs, N.M., Finn, S. (2008). Racial Stereotypes in Children’s Television Commercials. *Journal of Advertising Research*, 48 (1) 80–93. <https://doi.org/10.2501/S0021849908080100>

Psychodiagnostics of personality tolerance. (2008). In G.U. Soldatova, L.A. Shaigirova (Eds.). M.: Smysl. (In Russ.).

Soldatova, G.U., Kravtsova, O.A., Khukhlaev, O.E., et al. (2002). Psychodiagnostics of tolerance. *Psikhologi o Migrantakh i Migratsii v Rossii: Inf.-Analit. Byulleten’ (Psychologists about Migrants and Migration in Russia: Inf.-Analyst. Newsletter)*, 4, 59–65. (In Russ.).

Stone, D.L., Dulebohn, J.H., & Lukaszewski, K.M. (2020). The impact of multiculturalism on human resource policies and practices. In D.L. Stone, J.H. Dulebohn, & K.M. Lukaszewski (Eds.), *Diversity and inclusion in organizations* (pp. 1–31). Information Age Publishing, Inc.

The Routledge international handbook of discrimination, prejudice and stereotyping. (2022). In C. Tileagă, M. Augoustinos, K. Durrheim (Eds.). New York, NY, US: Routledge, Taylor & Francis Group, xiv.

Tukhuzheva, L.A., Dzhankulaev, A.A. (2019). Features of the emergence of stereotypes. *Voprosy Nauki i Obrazovaniya (Questions of Science and Education)*, 29 (78), 45–47. (In Russ.).

Yoo, J.J. (2020). Does the Model Minority Image Work?: Consumer Responses to the Model Minority Stereotypes in Ads. *Journal of Promotion Management*, 26 (6), 911–941. <https://doi.org/10.1080/10496491.2020.1745983>

Поступила: 30.07.2023

Получена после доработки: 30.10.2023

Принята в печать: 24.11.2023

Received: 30.07.2023

Revised: 30.10.2023

Accepted: 24.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Нина Гавриловна Салмина — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, salmina2005@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7772-0872>

Елена Владимировна Звонова — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики факультета социальных и политических наук Российского государственного социального университета, zevreturn@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9271-8367>

Николь Андреевна Пестерева — руководитель по развитию персонала, ТОО «Solis ltd.», nicomariapest@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6344-3293>

Фам Хонг Ньонг — бакалавр психологии, выпускница Московского педагогического государственного университета, nhungk67hnu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4914-2689>

ABOUT THE AUTHORS

Nina G. Salmina — Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Psychology of Education and Pedagogics, Lomonosov Moscow State University, salmina2005@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7772-0872>

Elena V. Zvonova — Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Psychology, Conflictology, and Behavioral Sciences, Faculty of Social and Political Sciences, Russian State Social University, zevreturn@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9271-8367>

Nikol A. Pestereva — Learning and Development Manager, “Solis ltd.” LLP, nicomariapest@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6344-3293>

Pham Hong Nhung — Bachelor of Psychology, Graduate of Moscow Pedagogical State University, nhungk67hnu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4914-2689>

ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-47>

УДК 159.9.072.43

Эмоциональная составляющая образа волонтерства в представлениях студентов психолого-педагогических направлений

И.В. Васильева^{1,2}, М.В. Чумаков^{3,4}✉

¹ Тюменский государственный университет, Тюмень, Российская Федерация

² Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России,
Тюмень, Российская Федерация

³ Курганский государственный университет, Курган, Российская Федерация

⁴ Уральский федеральный университет имени первого Президента России
Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Российская Федерация

✉ mihailchv@mail.ru

Резюме

Актуальность. Волонтерство является деятельностью, в которую люди включаются инициативно, добровольно, с целью улучшить условия жизни сообщества. Исследования показывают постоянно возрастающую роль волонтеров в решении социальных трудностей. Однако организаторы волонтерской активности сталкиваются с проблемой недостаточного уровня устойчивой вовлеченности людей в эту деятельность. Студенчество является периодом активной социализации, и волонтерская работа студентов позволяет им приобретать важные качества, необходимые для успешной социализации. Эмоции являются свидетельством вовлеченности и обеспечивают устойчивость мотивации. Поэтому важно понять, как студенты отражают в своих представлениях волонтерство. Это позволит организаторам волонтерской деятельности формировать устойчивую мотивацию участников.

Цель. Выявить особенности эмоциональной составляющей образа волонтерства в представлениях студентов психолого-педагогических направлений университетов.

Методы. Для составления профиля использован тезаурус эмотивной лексики Л.Г. Бабенко. Сбор данных осуществлялся методом ограниченных ассоциаций. Задача респондентов дать 9 ассоциаций (по 3 глагола, существительных, прилагательных) на слово «волонтерство». Выявлялась частота ассоциаций, соотнесенных с категориями эмотивной лексики и сформирован рейтинг этих категорий.

Выборка. В исследовании участвовали 173 студента вузов.

Результаты. Наиболее частотными по количеству используемых ассоциаций являются категории доброты, жалости, искренности и радости. Эти эмотивные категории характеризуют эмоциональную составляющую образа волонтерства в тезаурусе студентов. Анализ денотативно-идеографических групп с учетом функционально-семантических категорий показывает, что в ассоциациях студентов эти категории представлены неравномерно. Наиболее выражена категория эмоционального отношения и совершенно не представлены категории эмоционального воздействия и становления эмоционального отношения. Построен рейтинг денотативно-идеографических групп по частоте используемых респондентами ассоциаций о волонтерстве.

Выводы. Категории эмотивной лексики комплементарны содержанию волонтерской деятельности. Эмоциональная составляющая образа, выявленная при помощи денотативно-идеографических групп и функционально-семантических категорий, отражает особенности эмоциональной регуляции волонтерской деятельности и личностные конструкты студентов.

Ключевые слова: эмотивная лексика, эмоции, образ, волонтерство, студенты, мотивация.

Для цитирования: Васильева И.В., Чумаков М.В. Эмоциональная составляющая образа волонтерства в представлениях студентов психолого-педагогических направлений // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46, № 4. С. 248–271. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-47>

PSYCHOLOGY TO PRACTICE

Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-47>

Emotional Component of the Image of Volunteering in the Perceptions of Students in Psychology and Education

Inna V. Vasileva^{1,2}, Mikhail V. Chumakov^{3,4}✉

¹ Tyumen State University, Tyumen, Russian Federation

² Tyumen Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Tyumen, Russian Federation

³ Kurgan State University, Kurgan, Russian Federation

⁴ Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russian Federation

✉ mihailchv@mail.ru

Abstract

Background. Volunteering is an activity in which people are involved initiatively and voluntarily, in order to improve the living conditions of the community. Research shows the ever-increasing role of volunteers in solving social problems. However, the organizers of volunteer activity face with the problem of the insufficient level of sustainable involvement of people in volunteering. Student life is a period of active socialization when the volunteer activities of students allow them to acquire important qualities necessary for successful socialization. Emotions are the evidence of involvement ensuring the sustainability of motivation. Therefore, it is important to understand how students reflect volunteerism in their ideas which will allow the organizer of volunteer activities to form a sustainable motivation for participants.

Sample. The study involved 173 university students.

Objective: The goal is to identify the features of the emotional component of the image of volunteering in the perceptions of university students in psychological and educational areas.

Methods. The thesaurus of emotive vocabulary by L.G. Babenko was used to compile the profile. Data collection was carried out by the method of limited associations. The task of the respondents was to give nine associations to the word “volunteer” in the form of the principle parts of speech (three verbs, three nouns, three adjectives). As a result, the frequency of these associations by categories of emotive vocabulary was revealed and a rating of these categories was formed.

Results. The most frequent in terms of the number of associations used are the categories of emotive vocabulary: kindness, pity, sincerity, and joy. These emotive categories characterize the emotional component of the image of volunteering in the thesaurus of students. An analysis of denotative-ideographic groups, taking into account functional-semantic categories, shows that these categories are represented unevenly in students’ associations. The category of emotional attitude is the most pronounced while the categories of emotional impact and the emotional attitude are not represented at all. A rating of denotative-ideographic groups was built according to the frequency of associations about volunteering used by the respondents.

Conclusion. The categories of emotive vocabulary are complementary to the content of volunteer activities. The emotional component of the image, identified with the help of denotative-ideographic groups and functional-semantic categories, reflects both the characteristics of the emotional regulation of volunteer activity and the personal constructs of students.

Keywords: emotive vocabulary, emotions, image, volunteering, students, motivation.

For citation: Vasileva, I.V., Chumakov, M.V. (2023). Emotional Component of the Image of Volunteering in the Perceptions of Students in Psychology and Education. *Lomonosov Psychology Journal*, 46 (4), 248–271. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-47>

Введение

Тезаурус эмотивной лексики как междисциплинарная проблема

Эмотивная лексика является предметом как лингвистического, так и психологического анализа. С лингвистической точки зрения выделяются следующие аспекты анализа: когнитивно-дискурсивный аспект направлен на процесс передачи знаний и представлений об эмоциях; денотативно-идеографический аспект состоит в репрезентации эмоций, отображаемых средствами языка; семантико-грамматический аспект заключается в рассмотрении форм слов; функционально-семантический аспект отражен в передаче эмоций через состояния, воздействия, качества (Бабенко, 2021). Эмотивная лексика находится на пересечении плоскостей лингвистического и психологического анализа: в лингвистике — это используемые речевые средства, в психологии — собственно эмоции, обуславливающие специфику изучаемых речевых средств. Эмоции, являясь предметом изучения психологии и лингвистики, отражаются средствами языка в целом; в то же время эмоции анализируются языком психологической теории: теория фундаментальных эмоций К. Изарда (Izard, 1991), теории конструирования эмоций Л. Барретт (Barrett, 2017), а также в терминах эмоционально-волевой регуляции (Chumakov, Chumakova, 2019; Sauter, 2010).

Язык психологической теории является более строгим и в то же время более ограниченным. Тезаурус эмотивной лексики, опирающийся на язык в целом и включающий язык обыденного сознания (Золотова, 2019), не обладает теоретической строгостью, но позволяет отразить больше нюансов эмоциональной сферы. В данном случае речь идет не о замене психологических теорий как инструментов анализа влияния эмоциональной сферы на средства обыденного языка, но о применении теорий лингвистического анализа в психологических целях. Ассоциативный эксперимент, при помощи которого были получены представления студентов о волонтерской деятельности, охватывает языковое поле в целом. С этой точки зрения имеет смысл

соотносить его результаты не только и не столько с психологическими концепциями эмоций, но и с денотативно-идеографическими группами эмотивной лексики, выделяемыми лингвистическими средствами.

Обыденное сознание насыщено противоречивыми с теоретической точки зрения конструктами, но при этом отражающими все богатство феноменологии человеческих отношений, состояний, взаимодействий. С эволюционной точки зрения это многообразие обеспечивает вариативность и одновременно устойчивость передачи эмоционально-значимой информации.

Концептуальный словарь волонтерства как социально-значимой деятельности

Активное развитие волонтерского движения в Российской Федерации (Проказина, Бобылева, Хатнюк, 2019) связано прежде всего с социальными задачами государства, имеет как долгосрочные перспективы реализации, так и как актуальные эффекты. Исследователи указывают на то, что появление и развитие социальных общностей, новых видов деятельности, занятости формирует новый тезаурус (Логинова, 2012; Жукова, Мандрикова, 2017) в отношении этой деятельности и людей, которые ее реализуют.

Тезаурус волонтерской деятельности исследуется с позиций поиска наиболее употребляемых речевых средств, объяснения специфики употребления синонимов «волонтерство» и «добровольчество» (Жукова, Мандрикова, 2017; Васильева, Чумаков, 2022; Stukas, Snyder, Clary, 2015). Большая часть авторов склоняется признавать термины «волонтерство» и «добровольчество» синонимами (Романцева, 2019; Кисляков, Шмелева, Говин, 2019). Однако и в русскоязычной научной литературе по изучению феноменов волонтерства и добровольчества, и в англоязычной научной литературе встречаются исследования, указывающие на смысловую специфику этих слов (Леньков, Мацюк, 2018; Penner, 2002; Kragt, Holtrop, 2019). В частности, Л.А. Пеннер связывает личностные особенности, такие как образ «Я», ролевая идентичность, религиозность, именно с добровольчеством, называя это «устойчивым волонтерством» (*sustained volunteerism*) в отличие от организованной волонтерской деятельности (*initial volunteerism*), при которой люди вовлекаются в деятельность, организованную кем-то другим (Penner, 2002). Л. А. Пеннер полагает, что участие в собственно волонтерстве обусловлено больше организационными условиями, чем определенными личностными параметрами (Penner, 2002).

Р.А. Матье-Вескан разделяет понятия добровольчества и волонтерства: добровольчество понимается как длительное, спланированное просоциальное поведение, а волонтерство — предоставление своих ресурсов на благо других людей (Mateiu-Vescan, Ionescu, Opre, 2021). Различные определения термина «волонтерство» подчеркивают его направленность на социально-полезные проекты, его добровольную, безвозмездную основу и альтруистический характер, а также направленность на помощь другим людям, оказавшимся в сложных ситуациях (Morawski, Okulicz-Kozaryn, Strzelecka, 2022; Bazan, Nowicki, Rzymiski, 2021).

Содержание тезауруса связано с особенностями самих респондентов: их возрастом, жизненным и профессиональным опытом. Студенчество в данном контексте представляет собой, с одной стороны, очень активную группу, включающуюся в разные виды деятельности, а с другой — не обладающую в силу возраста и социального статуса студента достаточным уровнем профессиональных знаний и умений. Волонтерство помогает студентам получать дополнительные профессиональные, коммуникативные, в целом — социальные знания и умения. Можно говорить о том, что волонтерство для студентов выступает ситуацией развития, что отражается в тезаурусе, используемом для описания ситуаций волонтерской деятельности и участия студентов в разных видах волонтерства.

Семантические ассоциации студентов раскрывают все существенные признаки волонтерства как социального явления, что позволило сформулировать его определение: «добровольная деятельность по оказанию безвозмездной помощи, характеризующаяся эмоциональной вовлеченностью и положительными межличностными отношениями» (Васильева, Чумаков, 2022, с. 166). Эти существенные признаки волонтерства в ассоциациях студентов представлены семантическими группами: первая группа акцентирует внимание на помощи как главной функции волонтерства; вторая группа отражает деятельностьную вовлеченность участников волонтерского движения; еще одна группа описывает безвозмездность волонтерской деятельности. Помимо этого, были выявлены две группы слов, одна из которых характеризует межличностные отношения, а другая — эмоциональную составляющую образа волонтерской деятельности. Характеристика межличностных отношений также имеет эмоциональную окраску (Васильева, Чумаков, 2022). Эти смысловые категории анализируются при помощи денотативно-идеографических групп языка.

Слова-ассоциации, используемые студентами для описания волонтерской деятельности, являются частью их личного тезауруса в данной области. Исследователи указывают на то, что в период молодости тезаурус особенно подвижен и сильно связан с социальными практиками, в которые вовлечены молодые люди (Луков, 2018). Личный тезаурус отражает набор понятий, относимых человеком к разным сферам деятельности, служит для описания и толкования жизненного опыта (Юшкевич, 2015; Сапогова, 2019). Кроме того, личный тезаурус отражает социальную стратификацию (Мешкова, 2016), является маркером, на основании которого другие люди опознают принадлежность говорящего к профессиональной, образовательной, культурной среде. Е.Е. Сапогова (Сапогова, 2020) указывает на то, что компоненты личного тезауруса неразрывно связаны с отношением человека к той части своего опыта, которую тезаурус описывает; и чем более эмоционально насыщена для человека описываемая сфера деятельности, тем более дифференцированно она будет представлена в его тезаурусе. Есть основания полагать, что содержание личного тезауруса может выступать диагностическим маркером пригодности человека к той или иной сфере деятельности (Эпштейн, 2007).

Эмоциональная составляющая образа как характеристика личности и деятельности

При рассмотрении какого-либо вида деятельности важно учесть не только ее структуру, профессионально-важные качества, обеспечивающие ее успешное выполнение, но и эмоциональное сопровождение, адекватное поставленным целям и задачам.

Эмоциональное сопровождение деятельности и поведения анализируется с использованием конструкта эмоциональной регуляции (McRae, Gross, 2020). В рамках настоящего исследования рассматривается представленность эмоций в семантическом поле. В эмоциональной регуляции существенным является компонент когнитивной оценки и переоценки ситуации. Таким образом, имеет значение изучение семантического пространства, относящегося к той или иной деятельности. Когнитивная оценка и переоценка осуществляется через призму категорий, конструктов, выраженных лексическими единицами. Для понимания характера когнитивных оценок важно проводить анализ не только и не столько в терминах психологической теории, сколько в рамках тезауруса эмотивной лексики с учетом частотной представленности лексических единиц в ассоциациях определенной группы респондентов.

Рассмотрение эмоциональной составляющей деятельности позволяет понять ее значение для субъекта. Эмоции являются свидетельством вовлеченности, обеспечивают устойчивость мотивации, энергетику.

Исследователи указывают на трудности организаторов волонтерской деятельности с привлечением и устойчивостью мотивации волонтеров (Snaan et al., 2022; Shachar, von Essen, Hustinx, 2019). В частности, это выражается в существовании двух форм волонтерской деятельности: эпизодической и постоянной (Snaan et al., 2022; McLennan, Molloy, Handmer, 2016). Необходимость вовлечения людей в постоянные формы волонтерства связана с освоением ими важных навыков медицинской, психологической, социальной помощи, организации мероприятий. Постоянное обучение новых участников волонтерского движения является серьезной нагрузкой на организаторов (Measham, Barnett, 2008). Эмоциональная составляющая волонтерской деятельности может стать значимым фактором вовлеченности участников и сохранения ими долгосрочной мотивации для оказания безвозмездной помощи членам сообщества.

Психолингвистический анализ позволяет выявить набор эмоций, сопровождающих волонтерскую деятельность и адекватных ее целям и задачам. Этот набор эмоций может быть назван эмоциональной составляющей образа волонтерской деятельности.

Эмоциональная составляющая образа деятельности в рамках настоящего исследования основывается на денотативно-идеографических и функционально-семантических группах, выделенных посредством лингвистического анализа.

Привлечение семантических категорий для описания эмоциональной составляющей образа позволяет выделить лингвистические маркеры эмоций. Эти маркеры могут быть использованы для разработки психологического диагностического инструментария. Например, стать контентом для наполнения семантического дифференциала, основой для спецификации при создании личностных опросников, структурированного интервью.

Цель: выявить особенности эмоциональной составляющей образа волонтерства в представлениях студентов психолого-педагогических направлений университетов.

Гипотезы исследования:

1. Эмоциональная составляющая образа волонтерства в представлениях может быть проанализирована посредством лингвистиче-

ского подхода с привлечением таких единиц анализа, как денотативно-идеографические группы с учетом функционально-семантических категорий.

2. На уровне денотативно-идеографических групп наиболее выраженными компонентами эмоциональной составляющей образа волонтерства в представлениях студентов являются доброта и жалость.

Методы

Метод сбора данных: метод ограниченных ассоциаций. Инструкция для участников заключалась в следующем: на слово «волонтерство» нужно было дать ассоциации в форме основных частей речи — глагола, прилагательного, существительного — по 3 на каждый вариант. Использование основных частей речи было связано с тем, что эмоциональная составляющая представлений проявляется и в действиях, и в оценках, в объектах и субъектах взаимодействия.

Участники исследования дали 1557 слов-ассоциаций, которые были рассортированы по частотности. Грамматические формы слова были объединены. Наиболее частотными ассоциациями считались те, которые встретились более 10 раз в выборке.

Настоящее исследование опирается на психосемантику и лингвистический подход, что предполагает использование критерия отсека с ориентацией на центральную зону ассоциативного поля слова (5 упоминаний каждого слова). Однако мы полагаем, что использование критерия отсека по аналогии с прототипическим анализом социальных представлений по П. Вержесу (Vergès, 1992) (не менее 10) позволяет выявить наиболее выраженные ассоциации и избежать таким образом смысловых «шумов». Таких наиболее частотных ассоциаций оказалось 854 слова. Однако далеко не все из этих частотных ассоциаций были в дальнейшем использованы в анализе и интерпретации.

Выборка

В исследовании участвовали 173 студента психолого-педагогических направлений Курганского государственного университета и Тюменского государственного университета, из них: 141 женского пола, 32 мужского пола. Традиционно состав студентов психолого-педагогических направлений неравномерно распределен по полу: девушек, обучающихся на данных направлениях,кратно больше. Выбор студентов психолого-педагогических направлений для иссле-

дования представлений о волонтерстве связан с тем, что их будущая профессиональная деятельность связана с помощью другим людям. Волонтерская деятельность выступает в качестве «модельной» для студентов помогающих профессий. 98 участников исследования имели опыт волонтерской деятельности разных направлений, 75 участников не имели такого опыта. В университетах, в которых обучаются студенты, принявшие участие в исследовании, проводятся организованные мероприятия, связанные с привлечением к волонтерской деятельности, имеются тематические сообщества. Эти мероприятия проходят постоянно и являются привычными для студенческой внеучебной деятельности в названных вузах. Сбор данных проводился в анонимном формате, асинхронно, посредством онлайн-сервиса Google-forms. Состояние участников не оценивалось и не контролировалось; условия, в которых участник отвечал на задания, не задавались и не стандартизировались. Это является ограничением данного исследования.

Результаты исследования

На следующем этапе 854 наиболее частотные ассоциации были сопоставлены с категориями словаря-тезауруса эмотивной лексики (Бабенко, 2021). Те ассоциации, которые не соотносились с эмотивной лексикой, из дальнейшего рассмотрения были исключены, таким образом анализировалось только 185 слов (21,66 % от наиболее частотных ассоциаций), они отражены в табл. 1.

Некоторые ассоциации относятся одновременно к нескольким категориям эмотивной лексики. Так, ассоциация «бескорыстный» относится одновременно к двум категориям эмотивной лексики: «доброта» и «искренность». В некоторых случаях в одну категорию эмотивной лексики входит несколько групп ассоциаций. Так, в категорию эмотивной лексики «жалость» входят ассоциации, связанные с милосердием, сочувствием, участием. Для формирования рейтинга категорий эмотивной лексики (табл. 2) некоторые ассоциации будут использованы несколько раз.

Подгруппы денотативно-идеографической эмотивной лексики являются универсальными функционально-семантическими категориями: 1) эмоциональное состояние; 2) эмоциональное отношение; 3) становление эмоционального воздействия и отношения; 4) эмоциональное воздействие; 5) внешнее выражение эмоций; 6) эмоциональная характеристика; 7) эмоциональное качество; 8) человек как средоточие и носитель эмоций (Бабенко, 2021). Из табл. 3 были

Таблица 1

Соотнесение ассоциаций студентов на слово «волонтерство»
 с категориями эмотивной лексики

Ассоциации	Абсолютная частота встречаемости в выборке	Категории эмотивной лексики
Поддержка (поддерживать, поддерживающий)	40	Радость
Бескорыстный	31	Доброта, искренность
Отзывчивость (отзываться, отзывчивый)	23	Доброта, жалость
Дружба (дружить, дружелюбный)	14	Дружба, доброта
Милосердие (милосердный)	14	Доброта, жалость
Сочувствие (сочувствовать, сочувствующий)	14	Жалость, одобрение, доброта
Понимание (понимать, понимающий)	13	Доброта
Искренность (искренний)	12	Искренность, дружба
Любовь (любить, любящий)	12	Любовь, влечение
Участие (участвовать, участник)	12	Доброта, жалость

Table 1

Correlation of student associations to the word “volunteering” with categories of emotive vocabulary

Associations	Absolute frequency of occurrence in the sample	Categories of emotive vocabulary
Support	40	Joy
Selfless	31	Kindness, Sincerity
Responsiveness	23	Kindness, Pity
Friendship (to be friends, friendly)	14	Friendship, Kindness
Mercy (merciful)	14	Kindness, Pity
Sympathy (sympathize)	14	Pity, Approval, Kindness
Understanding (understand)	13	Kindness
Sincerity (sincere)	12	Sincerity, Friendship
Love (loving)	12	Love, Attraction
Participation (participate, participant)	12	Kindness, Pity

Таблица 2

Ранжирование встречаемости категорий эмотивной лексики

Ранг категории	Категории эмотивной лексики	Встречаемость категорий эмотивной лексики (количество)
1	Доброта	121
2	Жалость	49
3	Искренность	43
4	Радость	40
5	Дружба	26
6	Одобрение	14
7,5	Любовь	12
7,5	Влечение	12

Table 2

Ranking the occurrence of categories of emotive vocabulary

Category rank	Categories of emotive vocabulary	Occurrence of categories of emotive vocabulary (number)
1	Kindness	121
2	Pity	49
3	Sincerity	43
4	Joy	40
5	Friendship	26
6	Approval	14
7,5	Love	12
7,5	Attraction	12

исключены те функционально-семантические категории, которые не встречались в конкретных денотативно-идеографических группах тезауруса волонтерства студентов.

Денотативно-идеографические подгруппы эмотивной лексики различным образом представлены в ассоциациях студентов о волонтерстве. Наиболее широким спектром ассоциаций представлена функционально-семантическая категория «эмоциональное отношение» (12 индикаторов, т.е. слов-ассоциаций). На втором месте находятся функционально-семантические категории «эмоциональное состояние» и «эмоциональная характеристика» (по 7 индикаторов на каждую подгруппу).

Таблица 3

Денотативно-идеографические группы с учетом
 функционально-семантических категорий эмотивной лексики

ДИГ	Функционально-семантические категории	Используемые ассоциации
Доброта	Эмоциональное состояние	Бескорыстный Отзывчивый
	Эмоциональное отношение	Отзывчивый Отзываться Дружелюбный Милосердный Участие
	Внешнее выражение эмоций	Бескорыстный Сочувствие Сочувствовать Участие
	Эмоциональная характеристика	Бескорыстный Отзывчивый Дружелюбный Милосердный Понимающий
	Эмоциональное качество	Бескорыстный Отзывчивость Милосердие
Радость	Эмоциональное воздействие	Поддерживать
	Человек как средоточие и носитель эмоций	Поддержка
Жалость	Эмоциональное отношение	Отзывчивый Милосердный Сочувствие Сочувствовать Участие
	Внешнее выражение эмоций	Милосердный
	Эмоциональная характеристика	Отзывчивый Милосердный
	Эмоциональное качество	Отзывчивость Милосердие Сочувствие
Искренность	Эмоциональное состояние	Искренний
	Эмоциональная характеристика	Искренний
	Эмоциональное качество	Искренность

ДИГ	Функционально-семантические категории	Используемые ассоциации
Дружба	Эмоциональное состояние	Дружелюбный Искренний
	Эмоциональное отношение	Дружба Дружить
	Эмоциональная характеристика	Дружелюбный
Одобрение	Эмоциональное отношение	Сочувствовать
Любовь	Эмоциональное состояние	Любовь Любить
	Эмоциональное отношение	Любовь Любить Любящий
	Внешнее выражение эмоций	Любящий
	Эмоциональная характеристика	Любящий
	Человек как средоточие и носитель эмоций	Любовь
Влечение	Эмоциональное состояние	Любовь
	Эмоциональное отношение	Любовь Любить

Table 3

Denotative-ideographic groups, taking into account the functional-semantic categories of emotive vocabulary

Denotative-ideographic groups	Functional-semantic categories	Associations Used
Kindness	Emotional condition	Selfless Responsive
	Emotional attitude	Responsive Respond Friendly Merciful Participation
	External expression of emotions	Selfless Sympathy Sympathize Participation
	Emotional characterization	Selfless Responsive Friendly Merciful Understanding

Denotative-ideo-graphic groups	Functional-semantic categories	Associations Used
Kindness	Emotional quality	Selfless Responsiveness Mercy
Joy	Emotional impact	Support (verb.)
	Man as the center and bearer of emotions	Support (subj.)
Pity	Emotional attitude	Responsive Merciful Sympathy Sympathize Participation
	External expression of emotions	Merciful
	Emotional characterization	Responsive Merciful
	Emotional quality	Responsiveness Mercy Sympathy
Sincerity	Emotional condition	Sincere
	Emotional characterization	Sincere
	Emotional quality	Sincerity
Friendship	Emotional condition	Friendly Sincere
	Emotional attitude	Friendship Be friends
	Emotional characterization	Friendly
Approval	Emotional attitude	Sympathize
Love	Emotional condition	Love (subj.) Love (verb.)
	Emotional attitude	Love (subj.) Love (verb.) Loving
	External expression of emotions	Loving
	Emotional characterization	Loving
	Man as the center and bearer of emotions	Love (subj.)
Attraction	Emotional condition	Love (subj.)
	Emotional attitude	Love (subj.) Love (verb.)

Далее следуют категории «внешнее выражение эмоций» и «эмоциональное качество» (по 6 индикаторов). Наименее широким спектром ассоциаций представлены следующие функционально-семантические категории эмотивной лексики: «человек как средоточие и носитель эмоций» (2 индикатора) и «эмоциональное воздействие» (1 индикатор). Совершенно не представлена в ассоциациях студентов о волонтерстве функционально-семантическая категория эмотивной лексики «становление эмоционального воздействия и отношения».

Обсуждение результатов

Наиболее частотными с точки зрения ассоциаций являются категории эмотивной лексики: «доброта», «жалость», «искренность» и «радость». Они характеризуют эмоциональную составляющую образа волонтера в тезаурусе студентов. В качестве дополнительных, менее частотных категорий эмотивной лексики выступают категории «дружба», «одобрение», «любовь» и «влечение».

С точки зрения психологического анализа важно то, что денотативно-идеографические группы способны отражать определенные фрагменты действительности (Бабенко, 2021). Следовательно, эмоциональная составляющая образа отражена не только в семантическом поле, но и представляет определенные характеристики, сопровождающие деятельность волонтера.

В категорию «радость» в тезаурусе эмотивной лексики включены слова: активизация, активизировать, активизироваться. В ассоциациях студентов используются слова: активность, активный, активничать. Данные ассоциации не учитывались при подсчете частоты встречаемости в выборке соответствующей категории эмотивной лексики (радость), поскольку они отличаются смысловым оттенком и формально не подходят под категорию. Вместе с тем, по существу, они отражают сходную смысловую реальность и косвенно повышают весомость категории радости в рейтинге категорий эмотивной лексики, относящейся к волонтерству.

Наблюдается неравномерность использования функционально-семантических категорий эмотивной лексики в отношении волонтерства. Возможно, эта неравномерность обусловлена спецификой волонтерской деятельности и опытом респондентов. Также возможно, что другие виды деятельности будут связаны с выраженностью других денотативно-идеографических групп и функционально-семантических категорий.

Трудно определенно сказать, почему одни функционально-семантические категории представлены более широким спектром ассоциаций, чем другие. Возможно, данные пропорции характерны и для эмоциональной составляющей представлений о других видах деятельности. Для объяснения неравномерности функционально-семантических категорий эмотивной лексики в представлениях нужно провести сравнительные исследования на примере других видов деятельности или в других группах испытуемых.

Необходимо обратить внимание на то, что у студентов доля эмотивной лексики в составе общего тезауруса, связанного с волонтерством, составила 21,66 %. С одной стороны, можно было бы говорить о том, что волонтерская деятельность не вызывает эмоционального отклика у этой категории респондентов. С другой стороны, необходимо проверить, насколько часто в других наборах данных по разным темам встречается эмотивная лексика. Возможно, что количество эмотивной лексики в тезаурусе какой-либо группы может быть связано не только с наличием или отсутствием эмоционального отклика. В качестве самых общих факторов, вызывающих активное использование эмотивной лексики, могут быть пол, возраст, региональные, национальные особенности, состояние здоровья участников (Донина, Борискина, 2016; Леханова, Кизимова, 2008; Мерзлякова, 2019).

Выводы

Анализ с привлечением денотативно-идеографических групп с учетом функционально-семантических категорий показал свою продуктивность для выявления эмоциональной составляющей представлений.

Категории эмотивной лексики отражают субъективный эмоциональный фон, сопровождающий волонтерскую деятельность. Категории эмотивной лексики, выявленные в данном исследовании, комплементарны содержанию волонтерской деятельности.

Анализ ассоциаций с учетом денотативно-идеографических групп и функционально-семантических категорий выявляет существенные различия в их представленности.

Описана эмоциональная составляющая образа волонтера в терминах эмотивной лексики. Эта эмоциональная составляющая образа содержит такие категории эмотивной лексики, как «доброта», «жальность», «искренность» и «радость».

Эмоциональная составляющая образа, выявленная при помощи лингвистических средств анализа, отражает как особенности эмоци-

ональной регуляции в волонтерской деятельности, так и личностные конструкты, характерные для группы студентов. Когнитивная оценка, будучи компонентом эмоциональной регуляции, осуществляется средствами этих конструктов.

Что значат полученные в данном исследовании результаты для организаторов волонтерского движения? Означает ли это, что необходимо расширять тезаурус эмотивной лексики с учетом тех денотативно-идеографических групп и функционально-семантических категорий, которые не представлены или мало представлены в актуальном студенческом тезаурусе волонтерства? Или этот факт нужно принять как данность и выстраивать работу по привлечению и мотивации студентов-волонтеров на долгосрочное сотрудничество? Перспективами настоящего исследования нам видится решение этих вопросов, а также разработка психологического диагностического инструментария на психосемантической основе. Кроме того, было бы интересно выявить эмоциональную составляющую образа других видов деятельности и проверить связанность эмоциональной составляющей этих образов с профессиональной пригодностью и успешностью.

Ограничения исследования состоят в однородности профессиональной принадлежности студенческой выборки. Студенты психолого-педагогических направлений ориентированы на помощь другим людям. Поэтому полученные результаты могут оказаться не универсальными для представителей других профессиональных групп.

Литература

Бабенко Л.Г. Алфавит эмоций: словарь-тезаурус эмотивной лексики. Екатеринбург; Москва: Кабинетный ученый, 2021.

Васильева И.В., Чумаков М.В. Представления студентов-психологов о волонтерской деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 161–169.

Донина О.В., Борискина О.О. Эмотивная лексика в аспекте ареальной вариативности // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 4. С. 41–45.

Жукова А.Г., Мандрикова Г.М. «Доброволец» и «волонтер» в современном социально-политическом дискурсе. Образ России в условиях информационной войны конца XX — начала XXI в. Тенденции обновления политического дискурса: Материалы международной научной конференции, Магнитогорск, 23–25 ноября 2017 года. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2017. С. 405–414.

Золотова Н.О. Рефлексивность обыденного сознания и естественный метаязык // Вопросы психолингвистики. 2019. № 4 (42). С. 50–61.

Кисляков П.А., Шмелева Е.А., Говин О. Современное волонтерство в воспитании просоциального поведения личности // Образование и наука. 2019. № 6. С. 122–145.

Леньков С.Л., Мацюк Т.Б. Сравнительный системный анализ феноменов добровольчества и волонтерства // Системная психология и социология. 2018. № 1 (25). С. 95–109.

Леханова О.Л., Кизимова Е.А. Организация работы по формированию эмотивной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Вестник Череповецкого государственного университета. 2008. № 1. С. 142–148.

Логинова Н.В. Добровольчество как социальное явление: опыт презентации концептуального словаря // Политическая лингвистика. 2012. № 3. С. 149–156.

Луков В.А. Тезаурусный подход // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 3. С. 247–252.

Мерзлякова Е.В. Особенности семантизации эмотивной лексики в процессе обучения русскому языку как иностранному // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. № 2 (27). С. 73–76.

Мешкова Е.Г. Трансформации личностного тезауруса как критериальный признак социальной стратификации // Наука и практика Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова: Научно-аналитический журнал. 2016. № 3 (23). С. 77–80.

Проказина Н.В., Бобылева Н.Ю., Хатнюк Н.Н. Реализация добровольческого (волонтерского) потенциала в России // Научный результат. Социология и управление. 2019. № 5 (2). С. 47–56.

Романцева Е.Е. Особенности мотивации волонтерской деятельности в России // Социология. 2019. № 2. С. 115–121.

Сапогова Е.Е. Психосемантическое содержание макротезаурусов «Я» взрослых, зрелых и пожилых людей // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 3. С. 88–102.

Сапогова Е.Е. Структура личностного тезауруса: экзистенциально-психологический подход // Сибирский психологический журнал. 2019. № 73. С. 40–59.

Эпштейн М.Н. Жизнь как тезаурус // Консультативная психология и психотерапия. 2007. Т. 15, № 4. С. 47–56.

Юшкевич Е.В. Стратегии развития личностного тезауруса учащихся в современной зарубежной образовательной практике // Непрерывное образование. 2015. № 3. С. 71–74.

Barrett, L.F. (2017). *How Emotions are Made: The Secret Life of the Brain*. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin Harcourt.

Bazan, D., Nowicki, M., Rzymiski, P. (2021). Medical students as the volunteer workforce during the COVID-19 pandemic: Polish experience. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 55, 102109. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2021.102109>

Chumakov, M., Chumakova, D. (2019). Parents' Personality, Marriage Satisfaction, Stress, and Punishment of Children in the Family. *Behavioral Sciences*, 9 (12), 153. <https://doi.org/10.3390/bs9120153>

Снаан, Р.А. et al. (2022). You Thought That This Would Be Easy? Seeking an Understanding of Episodic Volunteering. *Voluntas*, 33, 415–427. <https://doi.org/10.1007/s11266-021-00329-7>

Izard, C.E. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York: Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0615-1>

Kragt, D., Holtrop, D. (2019). Volunteering research in Australia: A narrative review. *Australian Journal of Psychology*, 71 (4), 342–360. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12251>

Mateiu-Vescan, R., Ionescu, T., Opre, A. (2021). Reconsidering Volunteering: Individual Change as a Result of Doing Good for Others. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 32 (6), 1213–1227. <https://doi.org/10.1007/s11266-020-00247-0>

McLennan, B., Molloy, J., Handmer, J. (2016). Centralised coordination of spontaneous emergency volunteers: The EV CREW model. *Australian Journal of Emergency Management*, 31 (1), 24–30. <https://doi.org/10.3316/ielapa.020159319126969>

McRae, K., Gross, J.J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20 (1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>

Measham, T.G., Barnett, G.B. (2008). Environmental Volunteering: motivations, modes and outcomes. *Australian Geographer*, 39 (4), 537–552. <https://doi.org/10.1080/00049180802419237>

Morawski, L., Okulicz-Kozaryn, A., Strzelecka, M. (2022). Elderly Volunteering in Europe: The Relationship Between Volunteering and Quality of Life Depends on Volunteering Rates. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 33, 256–268. <https://doi.org/10.1007/s11266-020-00267-w>

Penner, L.A. (2002). Dispositional and Organizational Influences on Sustained Volunteerism: An Interactionist Perspective. *Journal of Social Issues*, 58 (3), 447–467. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00270>

Sauter, D. (2010). More than happy: The need for disentangling positive emotions. *Current directions in Psychological Science*, 19, 36–40.

Shachar, I.Y., von Essen, J., Hustinx, L. (2019). Opening Up the «Black Box» of «Volunteering»: On Hybridization and Purification in Volunteering Research and Promotion. *Administrative Theory & Praxis*, 41 (3), 245–265. <https://doi.org/10.1080/10841806.2019.1621660>

Stukas, A.A., Snyder, M., Clary, E.G. (2015). Volunteerism and community involvement: Antecedents, experiences, and consequences for the person and the situation. In *The Oxford handbook of prosocial behavior*. In D.A. Schroeder, W.G. Graziano (Eds.), (pp. 459–493). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399813.013.012>

Vergès, P. (1992). L'Evocation de l'argent: Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*. XLV (405), 203–209.

References

- Babenko, L.G. (2021). Alphabet of emotions: a dictionary-thesaurus of emotive vocabulary. Ekaterinburg; Moscow: Kabinetnyi uchenyi. (In. Russ.).
- Barrett, L.F. (2017). *How Emotions are Made: The Secret Life of the Brain*. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin Harcourt.
- Bazan, D., Nowicki, M., Rzymiski, P. (2021). Medical students as the volunteer workforce during the COVID-19 pandemic: Polish experience. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 55, 102109. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2021.102109>
- Chumakov, M., Chumakova, D. (2019). Parents' Personality, Marriage Satisfaction, Stress, and Punishment of Children in the Family. *Behavioral Sciences*, 9 (12), 153. <https://doi.org/10.3390/bs9120153>
- Cnaan, R.A. et al. (2022). You Thought That This Would Be Easy? Seeking an Understanding of Episodic Volunteering. *Voluntas*, 33, 415–427. <https://doi.org/10.1007/s11266-021-00329-7>
- Donina, O.V., Boriskina, O.O. (2016). Emotive vocabulary in the aspect of areal variability. *Vestnik Voronezhskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Lingvistika i Mezhdkul'turnaya Kommunikatsiya (Bulletin of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication)*, 4, 41–45. (In. Russ.).
- Epshtein, M.N. (2007). Life as a thesaurus. *Konsul'tativnaya Psikhologiya i Psikhoterapiya (Counseling Psychology and Psychotherapy)*, 4 (15), 47–56. (In. Russ.).
- Izard, C.E. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York: Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0615-1>
- Kislyakov, P.A., Shmeleva, E.A., Govin, O. (2019). Modern volunteering in the education of the prosocial behavior of the individual. *Obrazovanie i Nauka (Education and Science)*, 6, 122–145. (In. Russ.).
- Kragt, D., Holtrop, D. (2019). Volunteering research in Australia: A narrative review. *Australian Journal of Psychology*, 71 (4), 342–360. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12251>
- Lekhanova, O.L., Kizimova, E.A. (2008). Organization of work on the formation of emotive vocabulary in children of senior preschool age with general underdevelopment of speech. *Vestnik Cherepovetskogo Gosudarstvennogo Universiteta (Bulletin of Cherepovets State University)*, 1, 142–148. (In. Russ.).
- Len'kov, S.L., Matsyuk, T.B. (2018). Comparative system analysis of the phenomena of volunteering and volunteering. *Sistemnaya Psikhologiya i Sotsiologiya (Systems Psychology and Sociology)*. 1 (25), pp. 95–109. (In. Russ.).
- Loginova, N.V. (2012). Volunteerism as a social phenomenon: the experience of presenting a conceptual dictionary. *Politicheskaya Lingvistika (Political Linguistics)*, 3, 149–156. (In. Russ.).
- Lukov, V.A. (2018). Thesaurus approach. *Znanie. Ponimanie. Umenie (Knowledge. Understanding. Skill)*, 3, 247–252. (In. Russ.).
- Mateiu-Vescan, R., Ionescu, T., Opre, A. (2021). Reconsidering Volunteering: Individual Change as a Result of Doing Good for Others. *Voluntas: International Journal*

of Voluntary and Nonprofit Organizations, 32 (6), 1213–1227. <https://doi.org/10.1007/s11266-020-00247-0>

McLennan, B., Molloy, J., Handmer, J. (2016). Centralised coordination of spontaneous emergency volunteers: The EV CREW model. In *Australian Journal of Emergency Management*, 31 (1), 24–30. <https://doi.org/10.3316/ielapa.020159319126969>

McRae, K., Gross, J.J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20 (1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>

Merzlyakova, E.V. (2019). Peculiarities of semantization of emotive vocabulary in the process of teaching Russian as a foreign language. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal (Baltic Humanitarian Journal)*, 2 (27), 73–76. (In. Russ.).

Measham, T.G., Barnett, G.B. (2008). Environmental Volunteering: motivations, modes and outcomes. *Australian Geographer*, 39 (4), 537–552. <https://doi.org/10.1080/00049180802419237>

Meshkova, E.G. (2016). Transformations of the Personal Thesaurus as a Criteria Sign of Social Stratification. *Nauchno-analiticheskii Zhurnal Nauka i Praktika Rossiiskogo Ekonomicheskogo Universiteta im. G.V. Plekhanova (Scientific and Analytical Journal Science and Practice of Plekhanov Russian Economic University)*, 3 (23), 77–80. (In. Russ.).

Morawski, L., Okulicz-Kozaryn, A., Strzelecka, M. (2022). Elderly Volunteering in Europe: The Relationship Between Volunteering and Quality of Life Depends on Volunteering Rates. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 33, 256–268. <https://doi.org/10.1007/s11266-020-00267-w>

Penner, L.A. (2022). Dispositional and Organizational Influences on Sustained Volunteerism: An Interactionist Perspective. *Journal of Social Issues*, 58 (3), 447–467. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00270>

Prokazina, N.V., Bobyleva, N.Yu., Khatnyuk, N.N. (2019). Realization of volunteer (volunteer) potential in Russia. *Nauchnyi rezul'tat. Sotsiologiya i upravlenie (Scientific Result. Sociology and Management)*, 5 (2), 47–56. (In. Russ.).

Romantseva, E.E. (2019). Motivation features of volunteering in Russia. *Sotsiologiya (Sociology)*, 2, 115–121. (In. Russ.).

Sapogova, E.E. (2019). The structure of a personal thesaurus: an existential-psychological approach. *Sibirskii Psikhologicheskii Zhurnal (Siberian Psychological Journal)*, 73, 40–59. (In. Russ.).

Sapogova, E.E. (2020). Psychosemantic content of macrothesauri “T” of adults, mature and elderly people. *Vestnik Vyatskogo Gosudarstvennogo Universiteta (Bulletin of the Vyatka State University)*, 3, 88–102. (In. Russ.).

Sauter, D. (2010). More than happy: The need for disentangling positive emotions. *Current Directions in Psychological Science*, 19, 36–40.

Shachar, I.Y., von Essen, J., Hustinx, L. (2019). Opening Up the «Black Box» of «Volunteering»: On Hybridization and Purification in Volunteering Research and Promotion. *Administrative Theory & Praxis*, 41 (3), 245–265. <https://doi.org/10.1080/10841806.2019.1621660>

Stukas, A.A., Snyder, M., Clary, E.G. (2015). Volunteerism and community involvement: Antecedents, experiences, and consequences for the person and the

situation. In *The Oxford handbook of prosocial behavior*. In D.A. Schroeder, W.G. Graziano (Eds.), (pp. 459–493). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399813.013.012>

Vasileva, I.V., Chumakov, M.V. (2022). Psychologists' perceptions of volunteer activities. *Yaroslavskii Pedagogicheskii Vestnik (Yaroslavl Pedagogical Bulletin)*, 5 (128), 161–169. (In. Russ.).

Yushkevich, E.V. (2015). Strategies for the development of the personal thesaurus of students in modern foreign educational practice. *Neprieryvnoe obrazovanie (Continuing Education)*, 3, 71–74. (In. Russ.).

Zhukova, A.G., Mandrikova, G.M. (2017). «Dobrovolets» and «volunteer» in modern socio-political discourse. The image of Russia in the conditions of the information war of the late 20th — early 21st centuries. Trends in updating political discourse: Proceedings of the international scientific conference, Magnitogorsk, November 23–25, 2017. Magnitogorsk: Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosova, 405–414. (In. Russ.).

Zolotova, N.O. (2019). Reflexivity of ordinary consciousness and natural meta-language. *Voprosy Psikholingvistiki (Questions in Psycholinguistics)*, 4 (42), 50–61. (In. Russ.).

Vergès, P. (1992). L'Evocation de l'argent: Une méthode pour la définition du noyau central d'une representation. *Bulletin de Psychologie*. XLV (405), 203–209.

Поступила: 03.05.2023

Получена после доработки: 02.08.2023

Принята в печать: 10.10.2023

Received: 03.05.2023

Revised: 02.08.2023

Accepted: 10.10.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Инна Витальевна Васильева — доктор психологических наук, заведующая кафедрой общей и социальной психологии института психологии и педагогики Тюменского государственного университета, профессор кафедры философии, иностранных языков и гуманитарной подготовки сотрудников органов внутренних дел Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России, i.v.vasileva@utmn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0740-7260>

Михаил Владиславович Чумаков — доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии института педагогики, психологии и физической культуры Курганского государственного университета, профессор кафедры общей и социальной психологии департамента психологии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, mihailchv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4381-5133>

ABOUT THE AUTHORS

Inna V. Vasileva — Dr. Sci. (Psychology), Head of the Department of General and Social Psychology, Tyumen State University, Professor at the Department of Philosophy, Foreign Languages and Humanitarian Training of Law Enforcement Officers, Tyumen Institute of Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia, i.v.vasileva@utmn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0740-7260>

Mikhail V. Chumakov — Dr. Sci. (Psychology), Head of the Department of Psychology, Kurgan State University, Professor at the Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, mihailchv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4381-5133>

МЕТОДИКА

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-48>

УДК 159.9.072.59

Адаптация методик оценки технофобии и технофилии на русский язык

Е.А. Дорохов^{1,2✉}, А.Н. Гусев¹

¹Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

²Центральный Банк Российской Федерации, Москва, Российская Федерация

✉ dorohov.e@mail.ru

Резюме

Актуальность. Недоверие к технологиям является важным барьером на пути их внедрения в жизнь человека. Начиная с исследований отношения людей к компьютерам и автоматизированным системам, особое внимание в психологической науке было обращено к установкам по отношению к технологиям — технофобии и технофилии.

Цель. Провести адаптацию двух методик, позволяющих оценить эти установки, на русский язык, оценить их психометрические свойства.

Методы. Адаптация методик проведена в соответствии с требованиями психометрических стандартов. В рамках работы для оценки внутренней структуры методик использовались методы эксплораторного и конфирматорного факторного анализа. Для получения свидетельств валидности использовался корреляционный анализ.

Выборка. На первом этапе исследования опросники технофобии и технофилии заполнили 275 человек, из них 194 женщины (71 %) и 81 мужчина (29 %), средний возраст 33,5 года ($SD = 13,93$). Во второй части исследования приняли участие 545 сотрудников крупной организации финансового сектора.

Результаты. Методики продемонстрировали достаточные показатели надежности по шкалам (коэффициент α Кронбаха выше 0,8) и ожидаемые коэффициенты корреляции результатов адаптируемых опросников между собой и с опросниками, направленными на оценку личностной тревожности, самооффективности и личностных черт (HEXACO). Был проведен анализ внутренней структуры адаптируемых версий опросников с использованием конфирматорного и эксплораторного факторного анализа, при этом гипотеза о сохранности внутренней структуры каждой шкалы не была подтверждена.

Выводы. Адаптированные методики возможно применять в исследовательских целях. Необходимо продолжить набор эмпирических данных по обоим опросникам.

Практическое применение результатов. Предлагаемые версии опросников могут использоваться для оценки степени выраженности установок технофобии и технофилии без разбиения этих шкал на субшкалы. Авторами предложена альтернативная версия разбиения пунктов на субшкалы для опросника технофобии, при этом данная версия рассматривается как потенциально более пригодная, хотя и требующая дополнительного анализа на новых данных.

Ключевые слова: технофобия, технофилия, психометрика, адаптация, методика, структурное моделирование.

Для цитирования: Дорохов Е.А., Гусев А.Н. Адаптация методик оценки технофобии и технофилии на русский язык // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46, № 4. С. 272–305. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-48>

METHODS

Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-48>

Adaptation of Technophobia and Technophilia Questionnaires into Russian

Yegor A. Dorokhov^{1,2✉}, Alexey N. Gusev¹

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Central Bank of Russian Federation (Bank of Russia), Moscow, Russian Federation

✉ dorohov.e@mail.ru

Abstract

Background. Distrust of technology is an important barrier to its implementation into human life. In the research of attitude to computers and automated systems, special attention in psychological science has been paid to attitudes towards technology: technophobia and technophilia.

Objective. The aim is to adapt two questionnaires to Russian sample in order to measure the technophobia and technophilia attitudes, as well as to evaluate their psychometric properties.

Methods. The adaptation of the questionnaires was carried out in accordance with the requirements of psychometric standards. As part of the work, the methods

of exploratory and confirmatory factor analysis were used to assess the internal structure of the techniques. Correlation analysis was used to obtain evidence supporting questionnaires validity.

Sample. At the first stage of the study, 275 people filled out questionnaires on technophobia and technophilia, of which 194 were women (71 %) and 81 were men (29 %), the average age was 33.5 years (SD = 13.93). The second part of the study involved 545 employees of a large financial sector organization.

Results. The methods showed sufficient reliability indicators on the scales (the Cronbach's α coefficient is higher than 0.8) and the expected correlation coefficients of the results on the questionnaires with each other and with questionnaires aimed at assessing personal anxiety, self-efficacy and personality traits (HEXACO). The internal structure of the adaptation of the questionnaires was analyzed with confirmatory and exploratory factor analysis. However, the hypothesis of the stability of the internal structure for each scale was not confirmed.

Conclusion. Adapted questionnaires can be used for research purposes. It is necessary to continue collecting empirical data on both questionnaires.

Practical application of the results. The proposed versions of the questionnaires can be used to assess technophobic and technophilic attitudes without dividing these scales into subscales. The authors have proposed an alternative version of dividing items into subscales for the technophobia questionnaire, while this version is considered as potentially more suitable, although it requires additional analysis on new data sets.

Keywords: technophobia, technophilia, psychometrics, adaptation, questionnaire, structural modeling.

For citation: Dorokhov, Y.A., Gusev, A.N. (2023). Adaptation of Technophobia and Technophilia Questionnaires into Russian. *Lomonosov Psychology Journal*, 46 (4), 272–305. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-48>

Введение

Активное развитие информационно-коммуникационных технологий и возрастающая сложность окружающих человека технических устройств становятся его постоянными спутниками в XXI веке. При этом для эффективного использования технологий важно, чтобы каждый пользователь технического устройства не только понял, как именно работает та или иная технология, но и был психологически готов изменить свою деятельность в соответствии с ее использованием. Серьезным препятствием на пути использования современных технологий является негативное отношение, недоверие к ним со сто-

роны пользователя — феномен, получивший известность с началом исследования отношений человека к компьютерам (Khasawneh, 2018).

Исследования так называемой *компьютерной тревожности*, положившие начало работам в области изучения отношения человека к новым технологиям, показали, что общая установка человека на недоверие к техническим устройствам и технологиям, страх, что они могут заменить его на рабочем месте (Karr, 2015), влияет на эффективность его деятельности за компьютером. Развитие этих исследований позволило расширить диапазон изучаемых технологий, перейти от исследования человека за компьютером к изучению отношения людей к роботам и доверия им (Nomura, Kanda, Suzuki, 2006), отношения к новым генетическим и пищевым технологиям (Нестик, 2018) и т. д.

Существуют исследования, направленные на разработку инструментов для оценки отношения человека к техническим устройствам (шкалы оценки компьютерной тревожности, боязни компьютеров, техностресса и т. д.). Однако каждый такой инструмент описывает отношение к технологиям по-своему, предлагая разные конструкты для его изучения (Martínez-Córcoles, Teichmann, Murdvee, 2017). Со временем частные конструкты, оцениваемые в методиках, были заменены более общими понятиями: негативное отношение к технологиям стало исследоваться под общим термином *технофобия*, а позитивное — *технофилия* (Martínez-Córcoles, Teichmann, Murdvee, 2017). При этом в настоящее время отсутствуют адаптированные на русский язык версии зарубежных шкал в этой области, в связи с чем нами была проведена адаптация двух самых популярных методик — опросника технофобии/технофилии (Martínez-Córcoles, Teichmann, Murdvee, 2017) и шкалы технофобии (Khasawneh, 2018). Опишем выбранные методики.

В работе коллектива авторов из Таллинского технического университета (Martínez-Córcoles, Teichmann, Murdvee, 2017) описывается постепенный переход в исследованиях от изучения боязни компьютеров и компьютерной тревожности к более широкому рассмотрению установок по отношению к технологиям. Авторы описывают феномены технофобии и технофилии и предпринимают попытку разработки измерительного инструмента, направленного на оценку этого конструкта — опросника технофобии/технофилии. Опишем шкалы этого опросника и представления авторов о соответствующих конструктах:

Технофобия — термин более широкий, чем компьютерная тревожность, включающий не только негативные эмоции, возникающие при работе с устройством или новой технологией, но и аверсивные поведенческие реакции. Технофобия включает страх, тревогу и дискомфорт по отношению к устройствам и технологиям.

Технофилия — конструкт, описывающий позитивные отношения человека к технологиям и зависимость от них, включает три составляющих:

1. *Техно-энтузиазм* (мотивационный компонент технофилии, описывающий мечты и намерения) — восприятие технологий привлекательными, желание ими пользоваться.

2. *Техно-зависимость* (поведенческий компонент технофилии) — активное использование технологий и потребность пользоваться ими, их функциями.

3. *Техно-репутация* (эмоциональный компонент технофилии) — потребность в обновлении технологий, радость при обновлении программ или устройств.

В работе еще одного исследователя, понятие технофобии подвергается более подробному анализу (Khasawneh, 2018). При разработке опросника технофобии автор выделяет несколько составляющих этого конструкта, описывающих различные проявления общей негативной установки в отношении технологий:

техно-паранойя — неоправданный страх или недоверие технологиям, ведущий к избеганию их использования (не обязательно подкрепленный фактами и доказательствами);

боязнь технологий — ощущение страха в присутствии технологий, ощущение угрозы обыденному состоянию человека со стороны технологии;

тревога в отношении технологий — ощущение беспокойства при потенциальной возможности использования технологии;

боязнь «восстания машин» — страх в отношении технологий, которые потенциально могут перейти от сбора информации о пользователе и ее накопления к обретению ими собственного разума и управлению миром (страх, подпитываемый научно-фантастическими книгами, фильмами и т. д.);

избегание устройств связи — избегание использования устройств связи (в особенности сотовых телефонов) в виду их потенциальной опасности для здоровья (страх облучения, воздействия электромагнитных волн на мозг).

Для разработки обоих описанных опросников характерно достаточно низкое количество подтверждений их конструктивной валидности, в связи с чем в рамках нашей работы результаты участников апробации русскоязычных версий опросников были сопоставлены с их оценками по известным методикам оценки психологических черт: «Опросник НЕХАСО-24» (Егорова, Паршикова, 2015), «Опросник личностной тревожности» — шкала методики оценки тревожности Спилбергера в адаптации Ханина (Ханин, 1976), Опросник оценки самооффективности Шварцера и Ерусалема (Шварцер, Ерусалем, Ромек, 1996). Выбор этих методик обусловлен потенциальной возможностью сопоставить результаты по шкале технофобия с показателями личностной тревожности (из НЕХАСО-24 и опросника Спилбергера — Ханина), а также оценить связь установок по отношению к технологиям с более общим отношением к эффективности собственных усилий в жизни. Кроме того, вторая часть исследования была организована таким образом, чтобы сопоставить результаты по адаптируемым опросникам с оценкой знаний участников исследования в сфере цифровых технологий.

Из уже разработанных на русском языке опросников в данной сфере стоит отметить шкалу отношения к технологиям для подростков и родителей (Солдатов и др., 2021), при создании которой адаптируемые в нашей работе методики использовались как источник информации о конструктах для разработки пунктов этой шкалы. При этом отметим, что для проведения сравнительных, кросс-культурных исследований, важно получить адаптированную версию *исходных* опросников, в связи с чем нами была проведена независимая адаптация оригинальных методик.

Методы

Адаптация методик на русский язык проводилась в соответствии общими требованиями (Батулин, Мельникова, 2009; Батулин и др., 2015, Downing, 2006, Клайн, 1994). В качестве исходного материала для проведения адаптации методик использовались оригинальные версии опросников: опросника технофобии/технофилии (Martínez-Córcoles, Teichmann, Murdvee, 2017) и опросника технофобии (Khasawneh, 2018). На адаптацию обоих опросников было получено письменное разрешение авторов в электронном виде. Оригинальные пункты опросников были переведены на русский язык двумя переводчиками независимо друг от друга, после перевода было проведено общее обсуждение получившихся текстов и отбор

лучших формулировок. Отобранные варианты были переведены на язык оригинальных методик (на английский) одним переводчиком и направлены авторам оригинальных методик для подтверждения сохранности смысла формулировок.

В оригинальные формулировки при переводе было внесено несколько содержательных правок:

– В тексте пункта «I am afraid of websites such as Google, Yahoo, and Bing because they make it very easy for people to stalk me» (Я боюсь таких сайтов, как Google, Yahoo и Bing, потому, что через них очень легко за мной следить) указание на компанию Yahoo было заменено на компанию Yandex, более распространенную в России.

– В тексте пункта «I feel restless when I have to learn a new computer operating system (for example, changing from Windows 7 to Windows 8)» (Я чувствую беспокойство, когда мне приходится осваивать новую операционную систему (например, переходить с Windows 7 на Windows 8)) указание на Windows 8 было заменено на Windows 10, так как данная операционная система более распространена на момент работы с пунктами, чем Windows 8.

Так как два адаптируемых опросника имеют в своей структуре синонимичные шкалы — в обоих опросниках есть шкала технофобии — далее будут использованы следующие условные обозначения этих шкал:

– Технофобия (1) — шкала опросника технофобии/технофилии (Martínez-Córcoles, Teichmann, Murdvee, 2017);

– Технофобия (2) — шкала опросника технофобии (Khasawneh, 2018).

Апробация методик проводилась в *два этапа*. На первом этапе исследования все отобранные формулировки были включены в виде самостоятельных опросников в общую анкету, где наряду с ними были и другие: «Опросник НЕХАСО-24», «Опросник личностной тревожности» — шкала методики оценки тревожности Спилбергера в адаптации Ханина, «Опросник оценки самооффективности Шварцера и Ерусалема». В анкете была сохранена и использованная авторами оригинальных методик шкала ответа на пункты — шкала Лайкерта (шестиуровневая для первой методики и пятиуровневая для второй), переведенная на русский язык. Пункты предъявлялись в порядке, указанном авторами оригинальных методик, без перемешивания.

На втором этапе исследования, направленном на оценку внутренней структуры каждой методики и подтверждение их внешней

валидности, все пункты двух адаптируемых опросников были объединены в одну онлайн-анкету, порядок предъявления вопросов в которой был случайным для каждого респондента. Кроме данной анкеты участникам второго этапа предлагались вопросы для оценки их знаний о современных цифровых технологиях.

Выборка

На первом этапе исследования опросники технофобии и технофилии заполнили 275 человек, из них 194 женщины (71 %) и 81 мужчина (29 %), средний возраст 33,5 года ($SD = 13,93$), 204 человека имели высшее образование (74 %). Во второй части исследования приняли участие 545 сотрудников крупной организации финансового сектора, доступ к демографическим данным которых был для нас ограничен.

Процедура

В рамках первого этапа исследования респондентам предлагалось ответить на ряд заданий в онлайн-опросе, участие в исследовании было добровольным и не предполагало вознаграждения. Участникам предлагалась следующая инструкция: «Укажите, насколько Вы согласны с каждым из приведенных ниже утверждений».

Второй этап проводился с участием сотрудников крупной российской организации, для которых заполнение опросников также было добровольным — им предлагалось пройти опрос в электронной форме на корпоративном интернет-портале. Привлечение участников второго этапа исследования проходило с помощью объявления на корпоративном интернет-портале и проведения информационной рассылки на электронную почту.

Результаты исследования

Данные первого этапа исследования использовались для проверки психометрических свойств опросников и оценки качества адаптации методик на русский язык. На основе оценки частоты выбора респондентами различных уровней согласия с пунктами опросников был проведен анализ равномерности распределения выбора разных уровней согласия и первичная оценка потенциальной социальной желательности формулировок опросников.

Для опросника технофобии/технофилии были рассчитаны следующие показатели: доля выборов ответов 1 и 2 («полностью не согласен», «не согласен») от общего числа ответов на пункт и доля

Таблица 1

Распределения ответов на пункты опросника технофобии/технофилии

№	Доля ответов 1 и 2 от общего числа ответов	Доля ответов 5 и 6 от общего числа ответов
1	0,73	0,03
2	0,73	0,04
3	0,66	0,04
4	0,88	0,01
5	0,83	0,01
6	0,75	0,03
7	0,49	0,17
8	0,78	0,03
9	0,92	0,01
10	0,90	0,01
11	0,80	0,03
12	0,49	0,13
13	0,04	0,50
14	0,39	0,19
15	0,03	0,57
16	0,24	0,33
17	0,01	0,72
18	0,02	0,54
19	0,40	0,12
20	0,44	0,17
21	0,29	0,31
22	0,58	0,11
23	0,04	0,59
24	0,41	0,16
25	0,34	0,28
26	0,27	0,27
27	0,31	0,32
28	0,18	0,35
29	0,52	0,10
30	0,43	0,16

Примечание. Полужирным шрифтом выделены показатели выше 0,5.

Table 1

Distribution of responses to the technophobia/technophilia questionnaire items

№	The proportion of responses 1 and 2 of the total number of responses	The proportion of responses 5 and 6 of the total number of responses
1	0.73	0.03
2	0.73	0.04
3	0.66	0.04
4	0.88	0.01
5	0.83	0.01
6	0.75	0.03
7	0.49	0.17
8	0.78	0.03
9	0.92	0.01
10	0.90	0.01
11	0.80	0.03
12	0.49	0.13
13	0.04	0.50
14	0.39	0.19
15	0.03	0.57
16	0.24	0.33
17	0.01	0.72
18	0.02	0.54
19	0.40	0.12
20	0.44	0.17
21	0.29	0.31
22	0.58	0.11
23	0.04	0.59
24	0.41	0.16
25	0.34	0.28
26	0.27	0.27
27	0.31	0.32
28	0.18	0.35
29	0.52	0.10
30	0.43	0.16

Note. Indicators above 0.5 are highlighted in bold.

выборов ответа 5 и 6 («согласен», «полностью согласен») от общего числа ответов на пункт (табл. 1). Формулировки пунктов опросника представлены в Приложении 1.

При использовании распространенных для респондентов тактик избегания выбора крайних вариантов ответа по шкале и умеренной социальной желательности пунктов данные показатели должны лежать в диапазоне от 0,2 до 0,4 (Шмелев, 2013). Стоит обратить внимание на пункты, в которых значение одного из данных показателей будет превышать 0,5 — больше половины всех респондентов выражают крайние степени согласия или не согласия с пунктом. Такие значения могут свидетельствовать о социальной желательности формулировки пункта.

Для опросника технофобии аналогичные по смыслу показатели оценивались с поправкой на то, что шкала ответа в нем была пятибалльной. Для оценки распределения ответов на пункты опросника технофобии использовались следующие показатели: доля выборов ответов 1 и 2 («не согласен», «скорее не согласен») от общего числа ответов на пункт и доля выборов ответа 4 и 5 («скорее согласен», «согласен») от общего числа ответов на пункт (табл. 2) Формулировки пунктов опросника представлены в Приложении 2.

Отметим, что количество пунктов с выраженным дисбалансом в ответах в сторону низкого согласия достаточно велико в обоих опросниках: в шкале технофобии опросника технофобии/технофилии 10 пунктов из 12 обладают выраженным дисбалансом ответов, в синонимичной шкале опросника технофобии таких пунктов 15 из 16. Для шкалы технофилии, напротив, количество пунктов с выраженным дисбалансом ответов составляет 7 из 18, при этом сами по себе показатели дисбаланса ниже, чем в пунктах шкал технофобии.

Для оценки качества адаптации шкал опросников был проанализирован характер распределения сырых баллов по результатам первичной апробации и оценена надежность/согласованность пунктов в составе каждой шкалы (табл. 3). Значения всех коэффициентов α Кронбаха для шкал превышали 0,8, что говорит о высокой надежности-согласованности шкал.

Заметим, что тенденция, выявленная на уровне анализа пунктов, сохраняется и на уровне анализа распределения шкал — шкалы технофобии имеют выраженное смещение распределения в сторону низких значений (см. рис. 1–3).

Так как две из трех шкал оригинальных версий опросников имели в своем составе субшкалы: частные параметры оценки технофилии

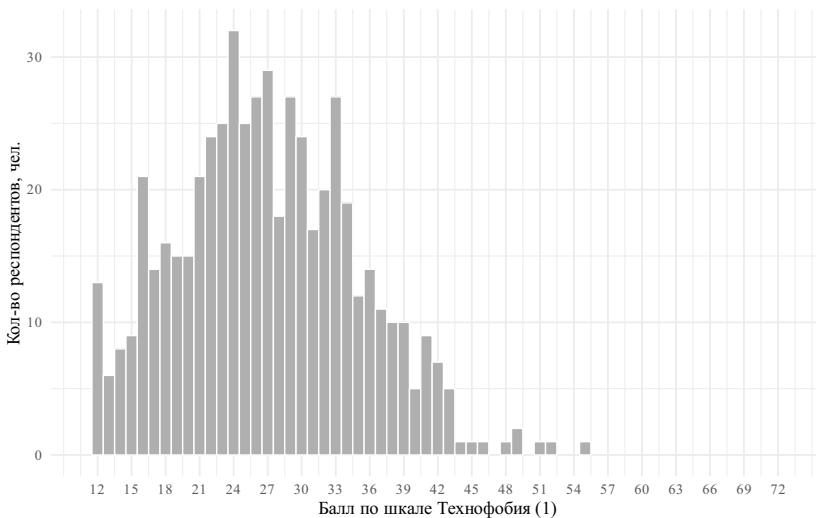


Рис. 1. Распределение сырых баллов по шкале «Технофобия (1)»

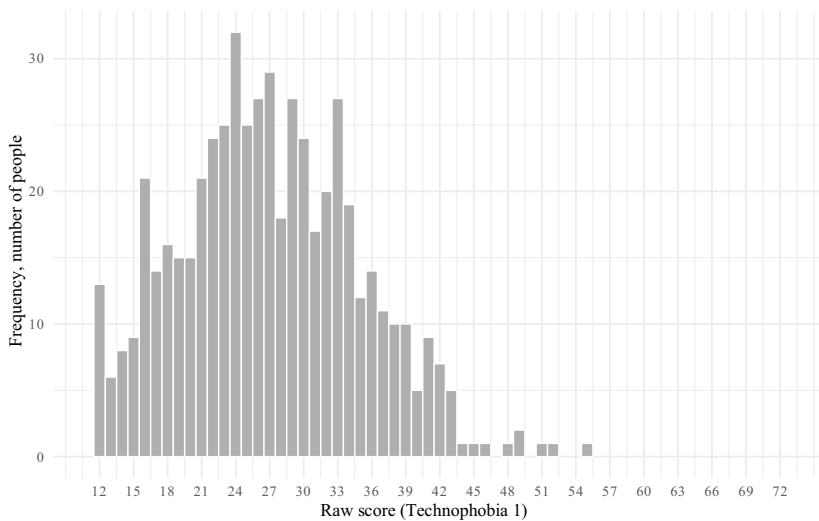


Fig. 1. Distribution of raw scores on the “Technophobia scale (1)”

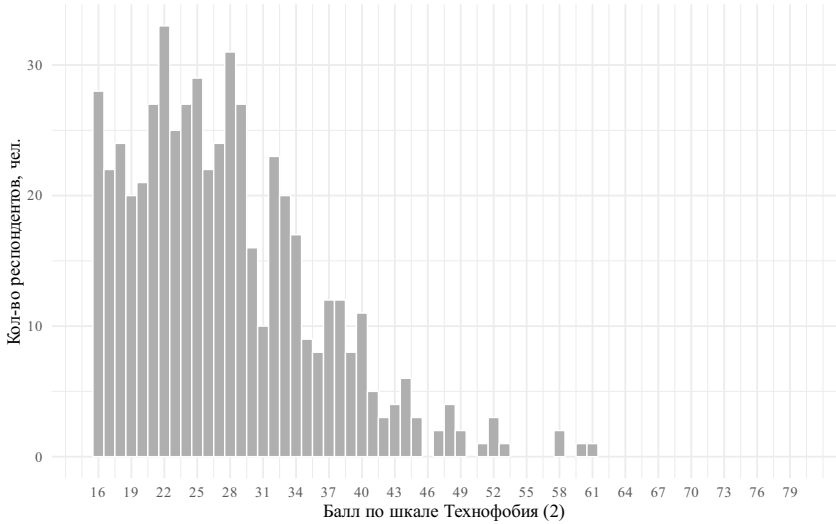


Рис. 2. Распределение сырых баллов по шкале «Технофобия (2)»

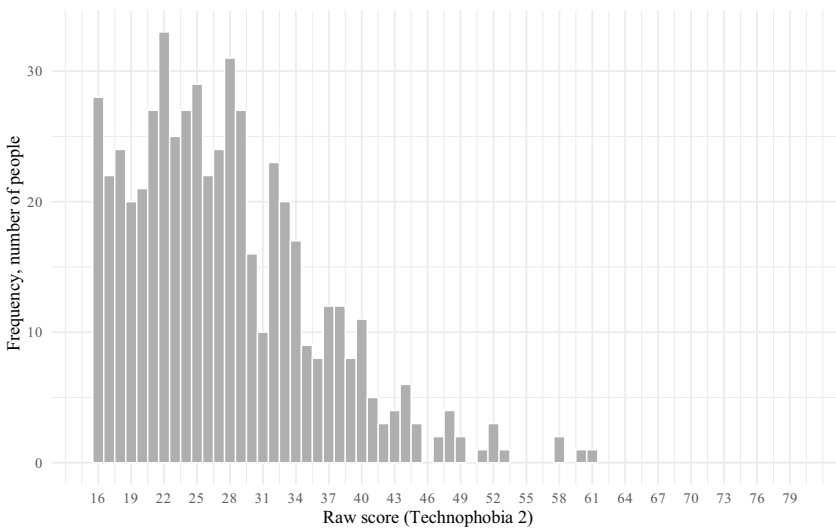


Fig. 2. Distribution of raw scores on the “Technophobia scale (2)”

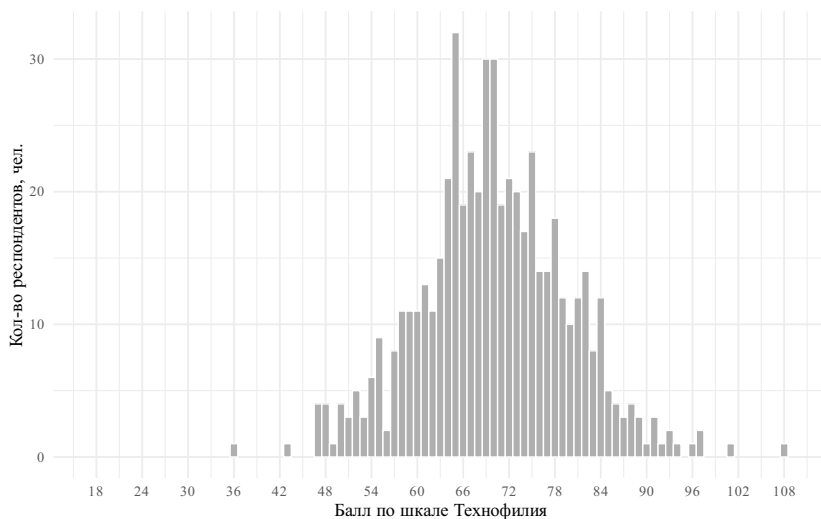


Рис. 3. Распределение сырых баллов по шкале «Технофилия»

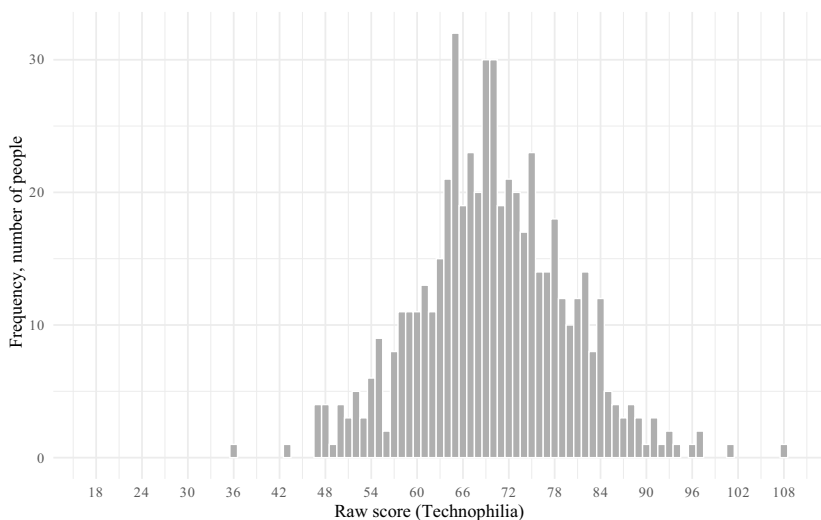


Fig. 3. Distribution of raw scores on the “Technophilia scale”

Таблица 2

Распределения ответов на пункты
 опросника технофобии

№	Доля ответов 1 и 2 от общего числа ответов	Доля ответов 4 и 5 от общего числа ответов
1	0,48	0,37
2	0,67	0,23
3	0,83	0,09
4	0,86	0,10
5	0,69	0,20
6	0,84	0,08
7	0,72	0,20
8	0,78	0,13
9	0,97	0,02
10	0,96	0,01
11	0,84	0,12
12	0,78	0,17
13	0,89	0,06
14	0,94	0,03
15	0,92	0,04
16	0,86	0,08

Примечание. Полужирным шрифтом выделены показатели выше 0,5.

Table 2

Distribution of responses to the
 technophobia questionnaire items

№	The proportion of responses 1 and 2 of the total number of responses	The proportion of responses 4 and 5 of the total number of responses
1	0.48	0.37
2	0.67	0.23
3	0.83	0.09
4	0.86	0.10
5	0.69	0.20
6	0.84	0.08
7	0.72	0.20
8	0.78	0.13
9	0.97	0.02
10	0.96	0.01
11	0.84	0.12
12	0.78	0.17
13	0.89	0.06
14	0.94	0.03
15	0.92	0.04
16	0.86	0.08

Note. Indicators above 0.5 are highlighted in bold.

Таблица 3

Описательные статистики и показатели надежности шкал адаптируемых
 опросников

	Минимум теоретический	Минимум эмпирический	M	SD	Максимум эмпирический	Максимум теоретический	α Кронбаха
Технофобия (1)	12	12	24,0	8,8	56	72	0,9
Технофилия	18	27	65,3	12,6	102	108	0,84
Технофобия (2)	16	16	27,7	9,6	74	80	0,84

Table 3

Descriptive statistics and reliability coefficients of scales of adaptable questionnaires.

	Theoretical minimum	Empirical minimum	M	SD	Empirical maximum	Theoretical maximum	Cronbach's α
Technophobia (1)	12	12	24.0	8.8	56	72	0,9
Technophilia	18	27	65.3	12.6	102	108	0.84
Technophobia (2)	16	16	27.7	9.6	74	80	0.84

(опросника технофобии/технофилии) и составляющие технофобии (опросника технофобии), был проведен эксплораторный факторный анализ (ЭФА) методом наименьших остатков с прямоугольным вращением Варимакс каждой шкалы опросников и оценена сохранность структуры субшкал в адаптированной на русский язык версии методики. Для шкалы «Технофобия (1)» этот же метод использовался для выделения субшкал в составе общей шкалы методики.

Для выбора количества факторов использовался критерий отбора по собственному значению фактора (все факторы с собственным значением больше 1). Факторные нагрузки после вращения, превышающие по своему абсолютному значению 0,25, интерпретировались как достаточные для включения в описание фактора. Результаты ЭФА для шкалы «Технофобия (1)» приведены в табл. 4. Формулировки пунктов опросника представлены в Приложении 1.

Назовем и кратко опишем выделенные факторы для качественного отражения внутренней структуры шкалы «Технофобия (1)»:

– Фактор 1: физиологические переживания технофобии, оценивает выраженность телесных переживаний стресса и тревоги при работе с устройствами и технологиями;

– Фактор 2: сложности в освоении технологий, описывает препятствия и негативные установки в процессе освоения новых устройств или технологий, ожидание неуспеха в таком освоении;

– Фактор 3: избегание новых устройств и технологий, общий фактор, отражающий негативные переживания, связанные с использованием новых устройств и технологий.

Указанная структура может использоваться при совершенствовании адаптируемой версии опросника в качестве дополнительных субшкал в структуре шкалы «Технофобии (1)», так как исходная шкала опросника не включала субшкал.

Таблица 4

Факторные нагрузки пунктов шкалы Технофобии (опросника технофобии/технофилии) для трехфакторного решения

№ пункта	Факторные нагрузки		
	Ф1	Ф2	Ф3
10	0,96		
9	0,72		
11	0,55		0,36
8		0,75	
4		0,66	
6		0,50	0,36
5		0,50	0,43
7		0,34	
3			0,91
1			0,78
2			0,75
12			0,27

Примечание. В таблице приведены факторные нагрузки, превышающие по абсолютному значению 0,25. Собственные значения факторов составили 1,78, 1,73 и 2,54 для первого, второго и третьего фактора, соответственно. Процент объясненной дисперсии для приведенного решения составил 60 %.

Table 4

Factor loadings of Technophobia scale items (technophobia/technophilia questionnaire) for a three-factor solution

Item №	Factor loadings		
	F1	F2	F3
10	0.96		
9	0.72		
11	0.55		0.36
8		0.75	
4		0.66	
6		0.50	0.36
5		0.50	0.43
7		0.34	
3			0.91
1			0.78
2			0.75
12			0.27

Note. The table shows factor loadings exceeding 0.25 in absolute value. The values of the factors were 1.78, 1.73 and 2.54 for the first, second and third factors, respectively. The percentage of explained variance for the above solution was 60 %.

Для шкалы «Технофилия» опросника технофобии/технофилии в авторской версии методики были выделены три субшкалы:

- 1) Техно-энтузиазм (пункты 13, 15, 17, 18, 21, 23, 26, 28).
- 2) Техно-зависимость (пункты 16, 19, 24, 25, 27, 30).
- 3) Техно-репутация (пункты 14, 20, 22, 29).

Все пункты по указанным субшкалам были прямыми. Для оценки сохранности указанной структуры субшкал был проведен аналогичный описанному для предыдущей шкалы ЭФА. Результаты этого анализа приведены в табл. 5. Формулировки пунктов опросника представлены в Приложении 1.

Таблица 5

Факторные нагрузки пунктов
шкалы «Технофилия» (опросника
технофобии/технофилии) для
пяtifакторного решения

№ пункта	Факторные нагрузки				
	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5
20	0,89				
14	0,84				
29	0,77				
22	0,65				
27	0,37				
21	0,30				
17		0,81			
23		0,80			
18		0,72			
15		0,59	0,27		
13		0,57	0,26		
28			0,95		
26			0,60		
24				0,70	
16				0,65	
25				0,50	
19				0,46	
30					0,99

Примечание. В таблице приведены факторные нагрузки, превышающие по абсолютному значению 0,25. Собственные значения факторов составили 2,87, 2,62, 1,48, 1,47 и 1,14 для факторов с первого по пятый соответственно. Процент объясненной дисперсии для приведенного решения составил 53,2%.

Table 5

Factor loadings of Technophilia
scale items (technophobia-
technophilia questionnaire) for
a five-factor solution.

Item №	Factor loadings				
	F1	F2	F3	F4	F5
20	0.89				
14	0.84				
29	0.77				
22	0.65				
27	0.37				
21	0.30				
17		0.81			
23		0.80			
18		0.72			
15		0.59	0.27		
13		0.57	0.26		
28			0.95		
26			0.60		
24				0.70	
16				0.65	
25				0.50	
19				0.46	
30					0.99

Note. The table shows factor loadings exceeding 0.25 in absolute value. The eigenvalues of the factors were 2.87, 2.62, 1.48, 1.47 and 1.14 for factors from the first to the fifth, respectively. The percentage of explained variance for the above solution was 53.2%.

Сопоставим получившиеся по итогам анализа факторы с субшкалами оригинальной версии методики:

– Пункты оригинальной субшкалы «техно-репутация» попали в первый фактор и имеют по нему самые большие факторные нагруз-

ки (от 0, 6589 до 0,89). Кроме этих пунктов с относительно слабыми нагрузками (от 0,3 до 0,37) в данный фактор входят пункты 27 (из субшкалы техно-зависимость) и 21 (из субшкалы техно-энтузиазм), тематически также связанные с процессом использования новых технологий

– Пункты 16, 19, 24, 25 оригинальной субшкалы «техно-зависимость» попали также в один и тот же фактор — фактор 4 — и имеют по нему относительно большие нагрузки (от 0,46 до 0,7). При этом, пункт 30, входящий в оригинальной версии методики в эту же субшкалу, в данном анализе выделился в отдельный фактор — фактор 5, посвященный затратам времени на новые устройства и технологии.

– Субшкала техно-энтузиазма не сохранила своей структуры относительно авторской версии методики и распалась на две шкалы:

1. Фактор 2, описывающий позитивный опыт использования новых технологий (пункты 13, 15, 17, 18, 23);

2. Фактор 3, посвященный отношению респондента к появлению новых устройств и технологий и их приобретению (пункты 28 и 26).

Аналогично предыдущей шкале сравним авторскую структуру методики «Технофобия» с результатами нашего исследования. Для шкалы «Технофобия (2)» опросника технофобии автором были выделены следующие субшкалы:

1) Техно-параноя (пункты 1, 2, 3, 4, 5)

2) Страх (пункты 6, 7, 8, 9, 10)

3) Тревога (пункты 11 и 12)

4) «Восстание машин» (пункты 13 и 14)

5) Избегание устройств связи (пункты 15 и 16)

Для оценки сохранности структуры опросника был также проведен ЭФА. Результаты факторного анализа для шкалы «Технофобия (2)» приведены в табл. 6. Формулировки пунктов опросника представлены в Приложении 2.

В целом можно заключить, что структура субшкал оригинального опросника *не сохранена* в его адаптированной версии. Опишем получившиеся факторы как иную версию субшкал данной методики:

– Фактор 1: «Боязнь использования интернет-систем» (пункты 9, 10, 14) описывает возникновение страха при использовании систем поиска и при выходе в интернет. Два пункта из трех указывают на боязнь возможного отслеживания действий пользователя в сети.

– Фактор 2: «Освоение новых устройств» (пункты 8, 11, 12, 16) описывает беспокойство при использовании новых устройств для общения и при необходимости сменить устройство на другое. Этот

Таблица 6

Факторные нагрузки пунктов шкалы
Технофобии (опросника технофобии)
для четырехфакторного решения

№ пункта	Факторные нагрузки			
	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4
10	0,82			
14	0,76			
9	0,69			
15	0,29			
6	0,28			0,39
12		0,75		
16		0,71		
11		0,60		
8		0,50		
13			0,90	
4			0,61	0,26
3			0,58	0,44
2				0,66
7				0,57
1				0,38
5				0,35

Table 6

Factor loadings of points on the
Technophobia scale (technophobia
questionnaire) for a four-factor solution

Item №	Factor loadings			
	F1	F2	F3	F4
10	0.82			
14	0.76			
9	0.69			
15	0.29			
6	0.28			0.39
12		0.75		
16		0.71		
11		0.60		
8		0.50		
13			0.90	
4			0.61	0.26
3			0.58	0.44
2				0.66
7				0.57
1				0.38
5				0.35

Примечание. В таблице приведены факторные нагрузки, превышающие по своему абсолютному значению 0,25. Собственные значения факторов составили 2,03, 1,76, 1,6 и 1,53 для факторов с первого по четвертый, соответственно. Процент объясненной дисперсии для приведенного решения составил 43,2%.

Note. The table shows factor loadings exceeding 0.25 in their absolute value. The eigenvalues of the factors were 2.03, 1.76, 1.6 and 1.53 for factors from the first to the fourth, respectively. The percentage of explained variance for the above solution was 43.2%.

фактор полностью включает пункты, входившие в субшкалу «Тревога» оригинального опросника.

– Фактор 3: «Технологии заменят людей» (пункты 3, 4, 13) описывает переживания, связанные с потенциальной заменой респондента роботами или новыми технологиями в жизни и на работе.

– Фактор 4 включает разнообразные по содержанию пункты, однако пункты с самыми большими нагрузками (от 0,66 до 0,57) посвящены социальным последствиям внедрения новых технологий.

Кроме того, отметим, что по сравнению с другими пункты 5, 6 и 15 имеют относительно низкие факторные нагрузки в получившейся модели и, на наш взгляд, могут быть исключены из опросника при использовании описанной выше структуры субшкал.

Во второй части исследования был проведен дополнительный анализ качества опросников: оценка сохранности авторской структуры опросников с помощью конфирматорного факторного анализа (КФА). Анализ данных результатов был основан на ответах другой группы участников исследования, что позволило использовать результаты факторного анализа пунктов в первой части исследования в качестве вариантов построения моделей конфирматорного факторного анализа для проверки конструктивной валидности опросников.

В ходе КФА опросника технофобии/технофилии были проверено соответствие данным трех моделей:

1. Авторской структуры методики: в состав методики входит две шкалы, при этом результаты шкалы «Технофилия» основаны на результатах трех субшкал: техно-энтузиазма, техно-зависимости и техно-репутации;

2. Структуры методики без субшкал: в состав методики входит две шкалы, при этом результаты шкалы «Технофилия» основаны на ответах на все пункты, соответствующие этой шкале без группировки их по субшкалам;

3. Структуры методики из четырех независимых шкал: шкалы технофобии, а также шкал техно-энтузиазма, техно-зависимости и техно-репутации.

Для оценки структуры опросника «Технофобия» были проверено соответствие полученных данных трем следующим моделям:

4. Авторская структура опросника технофобии: общий результат по шкале «Технофобия (2)» основывается на результатах пяти субшкал: техно-паранойя, страх, тревога, восстание машин, избегание мобильных телефонов;

5. Одношкальная структура опросника: результаты по шкале «Технофобия (2)» основываются на ответах на все пункты опросника, без субшкал;

6. Структура, полученная на основе эксплораторного факторного анализа на первом этапе исследования: наличие в опроснике четырех шкал: «Боязнь использования интернет-систем», «Освоение новых

устройств», «Технологии заменяют людей», «Социальные последствия внедрения технологий».

Отдельно отметим, что построение модели 6 оправданно, так как анализ проводится на независимой от первой части исследования выборке респондентов, поэтому позволяет провести кросс-валидацию модели на новых данных. Показатели соответствия описанных моделей данным приведены в табл. 7.

Таблица 7

Показатели соответствия моделей конфирматорного факторного анализа эмпирическим данным

	df	χ^2	AIC	BIC	CFI	RMSEA	RMR
Модель 1	402	2005,033	42343,673	42614,507	0,75	0,085	0,145
Модель 2	399	1823,566	42168,206	42451,937	0,78	0,081	0,104
Модель 3	404	2927,061	43306,701	43568,936	0,61	0,108	0,173
Модель 4	99	535,922	19800,934	19959,996	0,84	0,090	0,063
Модель 5	104	831,977	20086,989	20224,556	0,74	0,113	0,065
Модель 6	100	427,426	19690,439	19845,201	0,88	0,078	0,058

Примечание. Все значения коэффициента χ^2 значимы на уровне $p < 0,01$.

Table 7

Models fit coefficients of confirmatory factor analysis with empirical data

	df	χ^2	AIC	BIC	CFI	RMSEA	RMR
Model 1	402	2005.033	42343.673	42614.507	0.75	0.085	0.145
Model 2	399	1823.566	42168.206	42451.937	0.78	0.081	0.104
Model 3	404	2927.061	43306.701	43568.936	0.61	0.108	0.173
Model 4	99	535.922	19800.934	19959.996	0.84	0.090	0.063
Model 5	104	831.977	20086.989	20224.556	0.74	0.113	0.065
Model 6	100	427.426	19690.439	19845.201	0.88	0.078	0.058

Note. All values of the coefficient χ^2 are significant at the level of $p < 0.01$.

Отметим, что по итогам анализа качества подгонки моделей для опросника технофобии/технофилии не было обнаружено модели, показавшей достаточно хорошие показатели качества. При этом даже при удалении из анализа пунктов, получивших минимальные нагрузки в модели 2, показатели соответствия модели данным не достигли достаточного уровня соответствия. Для проверки структуры

опросника технофобии (модели 4–6) лучшей по качеству подгонки моделью является модель 6, описывающая полученную на первом этапе исследования структуру. Еще раз отметим, что описание этой модели субшкал опросника и проверка соответствия этой модели данным проводилась на независимых друг от друга наборах данных, так что данный результат может служить еще одним косвенным свидетельством в пользу существования в шкале «Технофобия (2)» альтернативной структуры субшкал.

Для оценки *внутренней валидности* и сохранения отношений шкал друг к другу при адаптации был проведен корреляционный анализ шкал адаптируемых опросников с использованием коэффициента корреляции ρ Спирмена. Так, синонимичные шкалы оценки технофобии (в первом и втором опросниках) показали уровень связи $\rho = 0,56$ ($p < 0,001$). Шкала оценки технофилии в первом опроснике не показала значимых взаимосвязей со шкалой технофобии первого и второго опросников ($\rho = -0,09$ $p = 0,137$ и $\rho = -0,02$ $p = 0,72$, соответственно). Данные факты свидетельствуют, с одной стороны, о неполном содержательном соответствии двух шкал технофобии и важности применения их в сочетании друг с другом при проведении оценки этой установки, с другой стороны, о правомерности выделения шкал технофобии и технофилии как показателей независимых установок, а не интерпретации их в виде разных полюсов одной установки — общего отношения к технологиям.

Кроме оценки внутренней структуры адаптируемых методик, проводился анализ взаимосвязи результатов по ним с результатами респондентов по другим методикам (табл. 8) с использованием корреляционного анализа — анализ *конструктивной валидности*.

Отметим, что значения большинства коэффициентов корреляции не превышают в своем абсолютном значении 0,2, корреляции больше -0,2 и меньше 0,2 являются достаточно слабым уровнем взаимосвязи. Опишем основные результаты анализа в контексте проверки конструктивной валидности методик:

- Оценки технофобии в обоих опросниках значимо и отрицательно коррелируют с результатами респондентов по шкале самооффективности. Настороженное отношение к новым технологиям и боязнь их использовать могут снижать восприятие собственных возможностей и умений справляться со сложными ситуациями.

- Кроме того, технофобия как установка чаще распространена среди респондентов с более высоким уровнем личностной тревожности (Martínez-Córcoles, Teichmann, Murdvee, 2017). Результаты

Таблица 8

Значения коэффициентов корреляции ρ Спирмена между результатами по шкалам опросников технофобии и технофилии и результатами по другим опросникам в составе анкеты первого этапа исследования ($N = 275$)

Шкала опросника		Технофобия (1)	Технофилия	Технофобия (2)
HEXACO (Егорова, Паршикова, 2015)	Честность	–	–0,24	–
	Эмоциональность	0,23	0,17	0,21
	Экстраверсия	–0,13	0,14	–
	Доброжелательность	–0,13	–0,15	–0,2
	Сознательность	–	–	–0,12
	Открытость опыту	–	–	–
Личностная тревожность (Ханин, 1976)		0,25	0,15	0,31
Самоэффективность (Шварцер, Ерусалем, Ромек, 1996)		–0,26	–	–0,27

Примечание. В таблице отражены только коэффициенты, значимые на уровне $p < 0,05$, на месте не значимых коэффициентов отображен знак «–». Полужирным шрифтом отмечены значения коэффициентов корреляции больше 0,2 или меньше –0,2.

Table 8

Spearman's correlation coefficients between the results on the scales of the technophobia and technophilia questionnaires and the results on other questionnaires of the first stage of the study ($N = 275$)

Questionnaire scale		Technophobia (1)	Technophilia	Technophobia (2)
HEXACO	Honesty	–	–0.24	–
	Emotionality	0.23	0.17	0.21
	Extraversion	–0.13	0.14	–
	Agreeableness	–0.13	–0.15	–0.2
	Conscientiousness	–	–	–0.12
	Openness to Experience	–	–	–
Personal anxiety		0.25	0.15	0.31
Self-efficiency		–0.26	–	–0.27

Note. The table shows only the coefficients that are significant at the level of $p < 0.05$, the sign “–” is displayed in place of non-significant coefficients. Values of correlation coefficients greater than 0.2 or less than –0.2 are marked in bold.

анализа взаимосвязи баллов по шкалам технофобии подтверждают это — баллы респондентов по шкале личностной тревожности значимо положительно связаны с результатами по шкалам технофобии. Кроме того, значимую положительную связь имеют эти шкалы и со шкалой «Эмоциональности» опросника HEXACO.

– Стоит отметить и обнаруженную взаимосвязь результатов по шкале «Технофобия» второго опросника с результатами по шкале «Доброжелательность» опросника HEXACO. Эти данные отчасти подтверждают результаты предыдущих исследований (Martínez-Córcoles, Teichmann, Murdvee, 2017).

– Результаты участников первого этапа исследования по шкалам адаптируемых опросников коррелируют достаточно слабо (значения коэффициентов корреляции меньше 0,2 в абсолютном значении) или не значимо ($p > 0,05$) со шкалами «Экстраверсии», «Сознательности» и «Открытости опыту» опросника HEXACO, что можно интерпретировать как подтверждение дискриминантной валидности адаптируемых методик.

Обсуждение результатов

В целом обе методики показали хорошие оценки внутренней структуры составляющих их шкал: высокие показатели надежности-согласованности шкал и ожидаемые взаимосвязи между ними. При этом проверка внутренней структуры адаптируемых опросников выявила недостаточное соответствие исходной структуры адаптируемых опросников полученным нами данным: при проведении КФА ни одна из моделей не показала достаточного высокого уровня их соответствия эмпирическим данным. На наш взгляд, это можно объяснить тем, что для проведения КФА, возможно, требуется большее число респондентов. Кроме того, резонно предположить, что внутренняя структура оцениваемых в опросниках установок — технофобии и технофилии — имеет культурную и/или языковую специфику. Отдельно отметим, что выборка апробации имела некоторые особенности (в первой части исследования 71 % участников составляли женщины, выборка не была сбалансирована по полу, во второй части доступ к демографическим данным участников был ограничен), в связи с чем показатели соответствия методик авторской модели получились недостаточными.

По результатам ЭФА, проведенного для каждой шкалы в отдельности, можно описать потенциальные составляющие каждой из установок. Так, при оценке технофобии необходимо учитывать:

(1) физиологические и телесные проявления этой установки, (2) сложности, возникающие при освоении новых устройств и технологий и (3) общие негативные переживания, сопровождающие процесс их использования. Кроме того, существуют «тематические субшкалы» внутри данной шкалы, описывающие: (4) страх того, что технологии могут заменить людей, (5) страх отслеживания действий пользователей с использованием Интернет-систем и (6) боязнь негативных социальных последствий использования технологий.

Структура позитивного отношения к технологиям также неоднородна: кроме выделяемого в авторских версиях методики техноэнтузиазма (позитивных переживаний, сопровождающих использование новых технологий и воодушевления при появлении новых устройств), отдельного внимания заслуживает фактор значимости технологий для поддержания репутации пользователя и восприятие его зависимости от использования технологий. По содержанию выделенные в ходе нашего анализа субшкалы общей шкалы технофилии близки к авторским, хотя полное соответствие авторской структуре опросника не было подтверждено. Стоит отдельно отметить и тот факт, что восприятие количества времени, проводимого пользователем в ходе использования технологий, было выделено как отдельная характеристика в рамках общей темы позитивного отношения к ним.

Результаты апробации показали, что оценки респондентов, полученные по шкале Технофобии опросника технофобии/технофилии, связаны с их оценками по синонимичной шкале второго адаптируемого опросника на уровне $p = 0,56$ ($p < 0,05$). Это свидетельствует как о близости оцениваемых в опросниках конструкторов, так и о том, что эти шкалы не полностью совпадают по содержанию.

Дисбаланс распределения ответов на пункты опросников и смещение общих результатов по шкалам технофобии обоих опросников в сторону низких значений могут свидетельствовать в пользу не только социальной *нежелательности* обладания негативными установками по отношению к технологиям, но и в пользу соответствия отражаемого в опросниках конструкта социальному контексту исследования — в мире цифровизации и развития информационных технологий технофобию сложно считать социально ожидаемой установкой.

Выводы

В целом можно заключить, что оба адаптируемых опросника можно считать пригодными для использования в исследовательских

целях. Стоит учитывать, что особенности выборки апробации позволяют использовать данные опросники для оценки технофобии и технофилии у взрослых (средний возраст участников апробации 33 года), имеющих высшее образование. В случае использования опросников для оценки респондентов, отличающихся по социально-демографическим характеристикам, необходимо проводить повторный анализ качества опросника. Необходимо продолжить работу по сбору данных и анализу качества опросников. Кроме того, русскоязычные версии опросников нуждаются в разработке эмпирических тестовых норм, основанных на выборке респондентов большего объема.

Отметим также, что внутренняя структура шкал, выделенных авторами оригинальных опросников в виде набора их субшкал, полностью не воспроизводится в адаптированных версиях, при этом общие шкалы (технофобия и технофилия) обладают достаточными для измерения показателями качества (надежностью, валидностью). Мы полагаем, что изменение структуры субшкал опросников и снижение дисбаланса ответов на пункты по шкале технофобия стоит считать направлениями дальнейшей работы по развитию этих опросников.

Итак, адаптированные версии опросников в целом пригодны к использованию в исследовательских целях, при этом необходимое качество измерений можно ожидать только в случае оценки особенностей установок респондентов по шкалам технофобии и технофилии в целом, без выделения соответствующих им субшкал. Отметим также, что при необходимости, для опросника технофобии (Khasawneh, 2018) возможно использование методики альтернативной структуры субшкал, описанных в данной работе: субшкалы «Боязнь использования интернет-систем», «Освоение новых устройств», «Технологии заменяют людей» и «Социальные последствия внедрения технологий». Подтверждение выделенной нами структуры субшкал этой методики также составит предмет будущих исследований.

Литература

Батурин Н.А. и др. Российский стандарт тестирования персонала (временная версия, созданная для широкого обсуждения в 2015 году) // Организация психология. 2015. Т. 5, № 2. С. 67–138.

Батурин Н.А., Мельникова Н.Н. Технология разработки тестов: часть I // Вестник ЮУрГУ. Психология. Психофизиология. 2009. № 30. С. 4–14. [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-razrabotki-testov-chast-i>) (дата обращения: 08.24.2021).

Егорова М.С., Паршикова О.В. Адаптация опросника hexaso-ri-g на российской выборке // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике: в 2-х т. / Под ред. Н.А. Батурина и др. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. Т. 1. С. 129–134.

Карр Н. Стеклоклетка. Автоматизация и мы / Под ред. Н. Карра; пер. с англ. А. Анваера. М.: КоЛибри: Азбука-Аттикус, 2015.

Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Киев: ПАН Лтд, 1994.

Нестик Т.А. Социально-психологические аспекты отношения человека к новым технологиям // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики / Под ред. А.А. Обознова, А.Л. Журавлева. М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 50–73.

Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Дорохов Е.А. Психодиагностика технофобии и технофилии: разработка и апробация опросника отношения к технологиям для подростков и родителей // Социальная психология и общество. 2021. Т. 12, № 4. С. 170–188. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120410>

Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. Ленинград: ЛНИИТЕК, 1976.

Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В.Г. Русская версия шкалы общей самоэффективности // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–76.

Шмелев А.Г. Практическая тестология. Тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом. М.: ООО «ИПЦ Маска», 2013.

Downing, S.M. (2006). Twelve Steps for Effective Test Development. In S.M. Downing, T.M. Haladyna (Eds.), *Handbook of test development* (pp. 3–25). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Khasawneh, O.Y. (2018). Technophobia: Examining its hidden factors and defining it. *Technology in Society*, 54, 93–100.

Martínez-Córcoles, M., Teichmann, M., Murdvee, M. (2017). Assessing technophobia and technophilia: Development and validation of a questionnaire. *Technology in Society*, 51, 183–188.

Nomura, T., Kanda, T., Suzuki, E. (2006). Experimental investigation into influence of negative attitudes toward robots on human — robot interaction. *AI Soc*, 20 (2), 138–150.

References

Baturin, N.A., et al. (2015). Russian standard for personnel testing (temporary version, created for wide discussion in 2015). *Organizatsionnaya psikhologiya (Organizational Psychology)*, 2 (5), 67–138. (In Russ.).

Baturin, N.A., Melnikova, N.N. (2009). Test development technology: part I. *Vestnik YuUrGU. Psikhologiya. Psikhofiziologiya (Vestnik SUSU. Psychology. Psychophysiology)*, 30 (163), 4–14. (Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-razrabotki-testov-chast-i>) (review date: 08.24.2021). (In Russ.).

Carr, N. (2015). Glass cage. Automation and us. In N. Carr (Eds.); lane from English A. Anvaer. M.: KoLibri, Azbuka-Atticus. (In Russ.).

Downing, S.M. (2006). Twelve Steps for Effective Test Development. In S.M. Downing, T.M. Haladyna (Eds.), *Handbook of test development* (pp. 3–25). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Egorova, M.S., Parshikova, O.V. (2015). Adaptation of the hexaco-pi-r questionnaire on a Russian sample. Modern psychodiagnosics of Russia. Overcoming the crisis: a collection of materials from the III All-Russian Conference on Psychological Diagnostics: in 2 vol. 1, 129–134. In N.A. Baturin, et al. (Eds.). Publishing center of SUSU, Chelyabinsk. (In Russ.).

Khanin, Yu.L. (1976). A brief guide to the use of the Reactive and Personal Anxiety Scale by Ch.D. Spielberger. Leningrad: LNIITEK. (In Russ.).

Khasawneh, O.Y. (2018). Technophobia: Examining its hidden factors and defining it. *Technology in Society*, 54, 93–100.

Kline, P. (1994). *Reference Guide to Test Design*. Kyiv: PAN Ltd. (In Russ.).

Martínez-Córcoles, M., Teichmann, M., Murdvee, M. (2017). Assessing technophobia and technophilia: Development and validation of a questionnaire. *Technology in Society*, 51, 183–188.

Nestik, T.A. (2018). Socio-psychological aspects of a person's attitude to new technologies. In A.A. Oboznov, A.L. Zhuravlev (Eds.), (pp. 50–73). Institute of Psychology RAS, Moscow. (In Russ.).

Nomura, T., Kanda, T., Suzuki, E. (2006). Experimental investigation into influence of negative attitudes toward robots on human — robot interaction. *AI Soc*, 20 (2), 138–150.

Schwarzer, R., Erusalem M., Romek V.G. (1996). Russian version of the general self-efficacy scale. *Inostrannaya psikhologiya (Foreign Psychology)*, 7, 71–76. (In Russ.).

Shmelev, A.G. (2013). *Practical testing. Testing in education, applied psychology and personnel management*. M.: IPC Maska LLC. (In Russ.).

Soldatova, G.U., Nestik, T.A., Rasskazova, E.I., Dorokhov, E.A. (2021). Psychodiagnosics of technophobia and technophilia: development and testing of a questionnaire of attitudes towards technology for adolescents and parents. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo (Social Psychology and Society)*, 4 (12), 170–188. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120410> (In Russ.).

Поступила: 17.04.2023

Получена после доработки: 27.10.2023

Принята в печать: 10.11.2023

Received: 17.04.2023

Revised: 27.10.2023

Accepted: 10.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Егор Андреевич Дорохов — аспирант кафедры психологии личности факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, консультант Управления оценки персонала Университета Банка России, dorohov.e@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7433-2046>

Алексей Николаевич Гусев — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, angusev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9299-7092>

ABOUT THE AUTHORS

Egor A. Dorokhov — Graduate Student at the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Consultant at the Bank of Russia, dorohov.e@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7433-2046>

Aleksey N. Gusev — Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, angusev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9299-7092>

Приложение 1

Формулировки пунктов методики оценки технофобии/технофилии

Appendix 1

The points of the technophobia/technophilia questionnaire

№	Формулировка пункта Item	Обратный перевод Reverse translation
1	Я испытываю иррациональный страх перед новыми устройствами или технологиями	I feel irrational fear of new devices or technologies
2	Я избегаю использования новых устройств и технологий	I avoid using new devices and technologies
3	Я чувствую себя некомфортно, когда пользуюсь новыми устройствами или технологиями	I feel uncomfortable using new devices or technologies
4	Мне сложно выполнять задачи на компьютере	I find it complicated to carry out tasks on the computer
5	Мне очень трудно научиться пользоваться новыми технологиями	It is very hard for me to learn how to use new technologies

№	Формулировка пункта Item	Обратный перевод Reverse translation
6	Я чувствую себя некомпетентным из-за того, что не люблю пользоваться новыми устройствами и технологиями	I feel incompetent because I don't like using new devices and technologies
7	Я не люблю создавать резервные копии жестких дисков и упорядочивать файлы на компьютере	I don't like to backup hard drive and organise my files
8	Мне кажется, что у меня нет необходимых навыков для использования новых устройств или технологий	It seems to me that I do not have the skills necessary for using new devices or technologies
9	Я сильно потею, когда работаю с новыми устройствами или технологиями	I sweat a lot when I work with new devices or technologies
10	Я замечаю, что у меня учащается пульс, когда я работаю с новыми устройствами или технологиями	I notice that my heart is beating fast when I work with new devices or technologies
11	Я ощущаю беспокойство, когда работаю с новыми устройствами или технологиями	I feel anxiety when I work with new devices or technologies
12	Я чувствую, что новые устройства и технологии вынуждают меня изменить свой стиль работы	I feel that new devices and technologies make me alter my working style
13	Я в восторге от новых устройств или технологий	I am excited about new devices or technologies
14	Я боюсь отстать от других, если не умею пользоваться новейшими устройствами или технологиями	I am afraid of falling behind others if I don't know how to use newest devices or technologies
15	Я с удовольствием пользуюсь новыми устройствами или технологиями	I enjoy using new devices or technologies
16	Использование новых устройств или технологий заметно влияет на мою личную жизнь	Using new devices or technologies has considerable impact on my private life
17	Я думаю, что у новых технологий много достоинств	I think that new technologies have a lot of advantages
18	Мой опыт взаимодействия со всеми новыми технологиями положителен	My experience of dealing with all new technologies is positive
19	Использование новых устройств или технологий существенно влияет на мои личные переживания	Using new devices or technologies has considerable impact on my feelings

№	Формулировка пункта Item	Обратный перевод Reverse translation
20	Я боюсь отстать от других в случае, если я не смогу пользоваться новейшими устройствами или технологиями	I am afraid of falling behind others in case I am unable to use newest devices or technologies
21	Я недавно научился использовать новую технологию	Recently I learned to use a new technology
22	Я чувствую, что теряю контроль над происходящим, если не могу пользоваться новейшими устройствами или технологиями	I feel that I am losing control of what is going on if I can't use newest devices or technologies
23	Я считаю, что новые технологии делают жизнь лучше	I think that new technologies improve the quality of life
24	Использование новых устройств или технологий влияет на мои отношения с близкими	Using new devices or technologies has an impact on my relationships with close people
25	В последнее время я использую новые устройства или технологии слишком часто	Recently I use new devices or technologies too often
26	Новые устройства или технологии вызывают во мне энтузиазм из-за ценности их новизны	New devices or technologies make me feel excited because of the value of their being new
27	Я испытываю беспокойство и тревогу, если не могу пользоваться своим компьютером или смартфоном/мобильным телефоном	I feel worried and anxious if I cannot use my computer or smartphone/mobile phone
28	Я с энтузиазмом отношусь к выпуску новой технологии / продукта	I am excited when a new technology/product comes out
29	Я боюсь потерпеть неудачу, если не умею пользоваться новейшими устройствами или технологиями	I am afraid of failing if I can't use the newest devices or technologies
30	Я трачу необоснованно много времени на использование новых устройств или технологий	I spend irrational amount of money on using new devices or technologies

Приложение 2

Формулировки пунктов методики оценки технофобии

Appendix 2

The points of the technophobia questionnaire

№	Формулировка пункта Item	Обратный перевод Reverse translation
1	Я боюсь, что с помощью новых технологий кто-то видит и слушает все, что я делаю	I am afraid that someone uses new technologies to see and hear everything I do
2	Я в ужасе от мысли, что технологии изменят то, как мы живем, общаемся, любим и даже судим о других людях	I am terrified at the thought that technologies are going to change the way we live, communicate, love and even make judgements about other people
3	Я боюсь новых технологий, потому что однажды они заменят нас (людей).	I am afraid of new technologies because someday they are going to replace us (people)
4	Я боюсь, что когда-нибудь новые технологии заменят меня на работе	I am afraid that someday new technologies are going to replace me at work
5	Я боюсь есть генетически модифицированные продукты.	I am afraid of eating genetically modified foods
6	Я боюсь новых технологий, потому что, если что-то пойдет не так (если они почему-то перестанут работать) мы вернемся в каменный век	I am afraid of new technologies because if something goes wrong (if they stop working for some reason), we will get back to the stone age
7	Я боюсь новых технологий, потому что они могут вмешаться в мою жизнь в эмоциональном, физическом и психологическом плане	I am afraid of new technologies because they may interfere with my life on emotional, physical and psychological levels
8	Я боюсь использовать некоторые функции своего мобильного телефона	I am afraid of using some functions of my mobile phone
9	Я боюсь использовать поисковые системы, такие как Google.	I am afraid of using search engines such as Google
10	Мне страшно подключаться к сети Интернет, ведь там за мной могут следить.	I am afraid of connecting to the Internet because people can spy on me there
11	Я чувствую беспокойство, когда мне приходится использовать новое устройство для общения	I feel worried when I have to use a new gadget for communication

№	Формулировка пункта Item	Обратный перевод Reverse translation
12	Я испытываю беспокойство, когда мне приходится осваивать новую компьютерную операционную систему (например, переходить с Windows 7 на Windows 10).	I feel anxious when I have to learn how to use new operating system (for instance, going from Windows 7 to Windows 10)
13	Я боюсь, что роботы могут захватить мир	I am afraid that robots may take over the world
14	Я боюсь таких сайтов как Google, Yandex и Bing, потому что с их помощью люди легко могут за мной следить	I am afraid of such websites as Google, Yandex and Bing because people may use them to spy on me
15	Я стараюсь по возможности не пользоваться новыми технологиями, например, мобильным телефоном	I try to abstain from using new technologies, for instance, mobile phones
16	Я стараюсь не менять устройства для общения (такие как мобильный телефон), потому что от этого я нервничаю	I try not to change communication devices (like mobile phone) as it makes me feel nervous

МЕТОДИКА

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-49>

УДК 159.99

Кинопедагогика как средство современного освоения математики в школе

И.И. Ильясов¹, Н.Л. Нагибина²✉, М.С. Новашина³

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

² Научно-исследовательский центр психологии и развития человека «Новые технологии», Москва, Российская Федерация

³ Московский государственный институт культуры, Москва, Российская Федерация

✉ centerhd.nagibina@yandex.ru

Резюме

Актуальность. В статье дан теоретический анализ требований к учебному фильму с точки зрения психологии и педагогики. Анализ отечественных и зарубежных исследований в области восприятия звука и видеоряда, а также смыслового содержания учебного фильма показал, что они посвящены общим характеристикам и механизмам переработки аудиальной и визуальной информации в создании образа реальности. Чрезвычайно важны в обучении фокус внимания и смысловые и познавательные установки.

Цель. Создать видеокурс, позволяющий ученику с проблемами освоения математики преодолеть «выученную беспомощность», найти для себя смысл в изучении алгебры и геометрии, поверить, что учиться математике легко и интересно.

Методы. Контент-анализ, субъект-субъектный диалог, оценка и прогноз изменений, умозаключения от общего к частному и от частного к общему, сравнительно-сопоставительное анализирование.

Результаты. Представлен проект «МатСтрим», цель которого в цикле видеуроков рассмотреть основные темы алгебры, изучаемые в основной школе. Учет когнитивных особенностей современных учеников пятых-девятых классов реализован в подаче учебного материала. Три блока видеосюжетов направлены на формирование установки к восприятию абстрактно-логической информации, выраженной в математических символах, на конкретные знания, умения и навыки.

Выводы. В создании учебной аудиовизуальной продукции нужно учитывать как мотивационную, так и эмоциональную, и когнитивную составляющие; в рамках проекта «МатСтрим» реализуется программа помощи в обучении математике школьников, формирования установок на восприятие абстрактно-логического языка математических алгоритмов и преодоления трудностей в усвоении математики.

Ключевые слова: учебный фильм, установка, математика, школа, программа «МатСтрим».

Для цитирования: Ильясов И.И., Нагибина Н.Л., Новашина М.С. Кинопедагогика как средство современного освоения математики в школе // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46, № 4. С. 306–319. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-49>

METHODS

Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-49>

Film Pedagogy as a Means of Modern Mastering of Mathematics at School

Ilya I. Ilyasov¹, Nataliya L. Nagibina²✉, Marina S. Novashina³

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Research Center of Psychology and Human Development “New Technologies”, Moscow, Russian Federation

³ Moscow State Institute of Culture, Moscow, Russian Federation

✉ centerhd.nagibina@yandex.ru

Abstract

Relevance. The article provides a theoretical analysis of the requirements for an educational film from the point of view of psychology and pedagogy. The analysis of Russian and foreign studies in the field of perception of sound and video, as well as the semantic content of the educational film showed that they research general characteristics and mechanisms of processing for auditory and visual information in creating an image of reality. The main studies consider the focus of attention and semantic and cognitive attitudes.

Objective. The research aims to create a video course that allows a student with problems mastering mathematics to overcome the “learned helplessness”, to find

meaning in studying algebra and geometry, to believe that learning mathematics is easy and interesting.

Methods. Content analysis, subject-subject dialogue, assessment and forecast of changes, conclusions from general to particular and from particular to general, comparative analysis.

Results. The project “Matstream” considering the main topics of algebra that students of primary school study in a series of video tutorials is presented. Taking into account the cognitive characteristics of modern fifth-ninth grade students is implemented in the presentation of educational material. Three blocks of videos are aimed at forming an attitude to the perception of abstract-logical information expressed in mathematical symbols, specific knowledge, skills and abilities.

Conclusion. In creating educational audiovisual products, it is necessary to take into account motivational, emotional, and cognitive components. Within the framework of the Matstream project, a program of assistance in teaching mathematics to schoolchildren is being implemented. It also involved developing attitudes to the perception of abstract-logical language of mathematical algorithms and overcoming difficulties in mastering mathematics.

Keywords: educational film, setting, mathematics, school, MatStream program.

For citation: Ilyasov, I.I., Nagibina, N.L., Novashina, M.S. (2023). Film Pedagogy as a Means of Modern Mastering of Mathematics at School. *Lomonosov Psychology Journal*, 46 (4), 306–319. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-49>

Введение

Очевидно, что современные технологии являются неотъемлемой частью современного образования. Необходимо пересмотреть существующие принципы образовательного процесса и обеспечить основу образовательной парадигмы с учетом специфики технологических условий среды, когнитивных последствий гипертекстового и фрагментарного освещения в средствах массовой информации (Христидис, 2022). В эпоху интернет-технологий учебный фильм с комплексом диагностических программ усвоения учебного материала с обратной связью становится одним из главных средств педагогического процесса. Учебный фильм заслуживает особого внимания не только в силу своей популярности, но и как мощный сенсорно-эмоциональный стимул, который «встряхивает» и провоцирует учеников. «Атмосфера, создаваемая благодаря кинематографу, близкому для их возраста, способствует самораскрытию всех участников, про-

буждает потребность в выражении своих подлинных чувств и мыслей, а также позволяет всем без исключения ученикам чувствовать себя более уверенными» (Торопова, Ермакова, 2014, с. 81). Принцип единства интеллекта и аффекта, сформулированный Л.С. Выготским, максимально реализован в лучших учебных фильмах. Проблемами и разработками эффективного учебного фильма занимались многие ученые (Рудалев, 1983; Усов, 1989; Тарунтаев, 2020; Карабанова, 2022).

Проблема создания максимально эффективного учебного фильма

Проблема создания максимально эффективного учебного фильма включает в себя создание ситуации высокой мотивации учения, а также ясного и понятного изложения материала для восприятия, запоминания и осмысления. При этом каждый учащийся должен системно упаковывать учебный материал, используя весь спектр осознаваемых и неосознаваемых стратегий переработки информации (аудиовизуальной и смысловой).

Фокус внимания и удержание внимания — главная задача видео- и аудиоматериала и его смены в учебном фильме. Необходимо также учитывать и объяснять с теоретических позиций эмоциональные переживания, возникающие в ответ на фильм (Frijda, 1986). Работы психологов в области киноискусства проводятся как в традициях гештальт-психологии (Арнхейм, 2007; Хохберг, Гомбрих, 2023), когнитивной психологии (Chion, 1994; Sonnenschein, 2001; Jimenez-Montano, Flores-Ramos, Georas, 2017; Tan, 2018), экологического подхода (Гибсон, 2015), так и в традициях психологии деятельности и культурно-исторической концепции (Усов, 1989; Торопова, 2018; Торопова, Ермакова, 2014; Петренко, Дедюкина, 2018).

В этих исследованиях изучается уровень контроля внимания в зависимости от разных стимулов, объем внимания и памяти, когнитивные схемы, смысловые узлы, уровень активации мозговых структур, иерархичность организации семантических знаков, события и субсобытия, состояние тревожного ожидания, поглощенность аудио и видеоматериалом и т.п.

На наш взгляд, проблема создания эффективного учебного фильма, если рассматривать ее системно, затрагивает все сферы психики человека, а именно:

аппарат познания с предварительными настройками (установками, сформированными схемами переработки информации, предпочитаемыми и отвергаемыми стратегиями переработки материала);

эмоциональными предварительными настройками (состоянием организма, темпераментальными характеристиками, психологическими защитами и т.д.);

мотивационными предварительными настройками (ценностями, волевыми характеристиками, желанием к трансформациям собственного мировоззрения и пр.).

Педагогической проблемой, которую должна решать направленная на обучение ребенка кинопродукция, является расширение, углубление или трансформация учебных установок вплоть до их переосмысления.

Новизна работы

Новизна проекта состоит в создании уникального авторского курса математики в школе, включающего большой компонент работы с когнитивными установками, а также с мотивацией и снятием тревожности. Все темы представлены в виде небольших фильмов и выложены в открытом доступе (МатСтрим, 2023).

Материал математики изложен в диалогическом формате. Текст по всем темам авторский.

Создание видеокурса «МатСтрим» для школьников 5-х — 9-х классов

Практика работы авторов в качестве школьных психологов показала, что основная проблема, остро стоящая в средней школе — освоение курса математики и подготовка к сдаче ОГЭ. Попытка разобраться в этой проблеме привела нас к анализу школьных учебников и тестового материала, а также основных психологических проблем как учеников, так и учителей математики, которые не всегда понимают мотивационные, эмоциональные и когнитивные особенности ученика в освоении того или иного учебного материала. Кроме того, переход от арифметики к алгебре требует скачка в мировоззрении, новой установки на восприятие абстрактно-логических выводов и формулировок. Этот факт недостаточно, на наш взгляд, учтен при создании учебников и, особенно, при создании тестового материала для оценки знаний, умений и навыков у учеников. Анализ учебного материала показал, что он часто не соответствует духу времени и развитию новых технологий. Так, большая часть требований к освоению тригонометрического материала для сдачи ОГЭ — это владение современными записями «глиняных дощечек», найденных еще при археологических раскопках, относящихся ко второму тысячелетию

до нашей эры. Совсем не учтен тот факт, что у каждого ребенка в нормальной современной жизни под рукой есть калькулятор, с помощью которого он в любой момент может узнать точное значение синуса любого угла.

Особенности математического языка, который часто легко переводим в визуальный формат, продиктовали нам форму создания учебных фильмов. Мы учитывали также тот факт, что современные школьники хорошо владеют гаджетами и всегда носят их с собой. Кроме того, ученики пятого-шестого классов имеют преимущественно образное мышление (Леонтьев, 2001; Выготский, 2021; Дункер, 1965a,b,c; Дункер, Кречевский, 1965), и абстрактно-логический формат изложения учебного материала не всегда соответствует их текущему уровню когнитивного развития. Кроме того, анализируя современное состояние знаний, умений и навыков в области арифметики среди учеников средней школы, мы пришли к выводу, что ученики плохо знают таблицу умножения, затрачивают очень много времени на сложение и вычитание двузначных чисел, часто делают ошибки. Этот факт сильно влияет на результаты контрольных работ даже в том случае, если ученик понимает алгебраическую логику решения задач и примеров.

Цель учебных кинофильмов — это формирование знаний, умений, развитие мотивации на самореализацию и самораскрытие в анализируемом материале, создание атмосферы увлеченности и соревновательности в рамках изучаемого предмета. Поэтому смысл, сценарный план, постановка проблемы, ее решение, выводы составляют суть видеосюжетов. Информационная насыщенность учебного кинофильма заключается в том, что посредством демонстрации за короткий промежуток времени можно передать такой объем информации, который нельзя представить при словесном изложении с использованием других средств обучения.

Реализация некоторых принципов создания учебного фильма нашла отражение в разрабатываемом нами проекте «МатСтрим» (МатСтрим, 2023). Задача, которую мы ставим для себя, — создать видеокурс, позволяющий ученику с проблемами освоения математики преодолеть «выученную беспомощность», найти для себя смысл в изучении алгебры и геометрии, поверить, что учиться математике легко и интересно. При озвучке героев главное внимание уделялось четкости и ясности изложения, поиску спокойных и уверенных тембральных характеристик в голосах учителей и психолога. Для видеосюжетов подбирались ясные и понятные образы, динамика образов

должна была работать на усиление и прояснение смысла, но иногда и на эмоциональную разрядку.

Условия, которые мы поставили для себя в рамках создания видеокурса:

1. Видеоурок должен быть достаточно кратким по времени, не более 5 минут. При большем объеме, он разбивается на несколько частей.

2. Материал учебной программы должен быть представлен с учетом возрастных особенностей ученика, специфики его мотивационной, эмоциональной и когнитивной сферы.

3. Акцент в подаче материала должен быть не на технической стороне работы с цифрами и формулами, а на смысловой.

4. Каждая тема должна отвечать на вопрос о том, какое отношение она имеет к реальной жизни и практике ученика?

5. Отдельные психологические проблемы, связанные с усвоением математики, должны найти свое решение в сопутствующих видеороликах.

6. Материал алгебры и геометрии должен подаваться в диалоговом режиме с участием в качестве основных героев учеников, задающих вопросы учителю, полемизирующих с учителем, размышляющих друг с другом, учителей, пытающихся максимально просто и доступно объяснить материал учебной программы, выдающихся математиков разных эпох, ставящих перед собой проблему создания новых вариантов количественного описания реальности.

7. Очень важный персонаж — школьный психолог, который помогает ученику распределить время подготовки к уроку, объяснить, с чем связаны основные трудности в освоении того или иного курса, разобрать психологическую проблему, возникшую в ходе освоения курса математики.

8. В тех случаях, где требования к элементарным знаниям арифметических действий особенно высоки, для восполнения пробелов необходимо сделать из видеороликов ссылку на тренажер «Учимся считать», разработанный нами ранее (Нагибина, Ильясов, 2018).

Реализация этих целей и задач проходит в данный момент один из первых этапов — создание сюжетов уроков и их пилотажное воплощение в видеороликах.

Нами уже созданы и апробированы несколько учебных фильмов, касающихся смысловых проблем математического языка описания реальности. Ниже представлены названия фильмов, раскрывающие их основную тематику:

- «Запись и смысл».
- «Математический смысл, его запись и технологии».
- «От языка слов к языку математических символов».
- «Буквы и цифры».
- «От простых единиц к условным единицам».
- «Условные единицы и их сравнение».
- «Конкретное и общее: от одного к другому».
- «Конкретное и абстрактное».
- «Конечное и бесконечное в математике и в жизни».
- «Положительное, отрицательное, нейтральное».
- «Алгоритмы решения примеров и задач».
- «Степень, корень, логарифм: переменные единого смыслового пространства».
- «Условные единицы координатной плоскости».
- «Функция в жизни и в математике».
- «Степенные функции: арифметика, алгебра, геометрия».
- «Конкретное и абстрактное в графике функции».
- «Парабола: математический смысл и наблюдаемые параболические закономерности».
- «Древний Вавилон. Основы тригонометрии».
- «Система отсчета и единицы измерения в тригонометрическом круге».
- «Дюжина».

В качестве примера одного из сюжетов, приведем фрагмент диалога учителя и ученика в ролике «Конкретное и абстрактное в математике».

Учитель: В математике всегда нужно помнить, что переходы от конкретного к абстрактному или общей закономерности очень естественны и легки.

Вася: То есть, когда я иду на урок математики, я должен понимать, что сейчас начнутся «русские горки» от реальности в полет математического пространства или от конечности в бесконечность.

Учитель: Так и есть. Это суть эстетики математического мышления. Математики гордятся красотой и лаконичностью своего языка.

Вася: Я уж понял. Одной формулой « $y=x$ » они проводят черту от минус бесконечности до плюс бесконечности. Больше походит на искусство, чем на реальность.

Учитель: В любом искусстве есть только часть реальности, оно должно отражать вечные проблемы и законы природы и чело- века. Даже в сиюминутное художник должен смотреть сквозь очки вечности.

Вася: Да вы поэт! А я думал, что вы математик.

Учитель: Математика — это и есть предельно абстрактная и холодная поэзия.

Вася: Понял. А я все думал, почему в ней так много воображаемого, придуманного, никакого отношения к жизни не имеющего.

Учитель: Символического. Отражающего общую закономерность. Некую общую линию.

Вася: В бесконечном пространстве.

Учитель: Вот мы уже и настроились на общее звучание. Ты должен просто найти свой голос в этом пространстве и мыслить в общей гармонии с математическим сообществом.

Конкретные темы курса алгебры представлены в видеоуроках:

- «Смешанная дробь: целая и дробная часть».
- «Правильные и неправильные дроби».
- «Десятичные дроби».
- «Действия с десятичными дробями».
- «Проценты».
- «Пропорции или соотношение частей».
- «Функция. График функции».
- «График функции. Тенденция».
- «Линейные функции».
- «Примеры линейных функций».
- «Степенные функции: кубическая парабола».
- «Тригонометрия: название сторон и углов треугольника».

Цикл психологических тем представлен в видеороликах:

- «Нужна ли мне математика?».
- «Три кита, на которых стоит успех — мотивация, планирование и самоконтроль».
- «Внимательность и оперативная память».
- «Скорость мышления».
- «Координаты психологического комфорта в подготовке к контрольной работе».
- «Что делать, если получил двойку».
- «Творчество или запоминание?»
- «Как преодолеть выученную беспомощность. Советы школьного психолога» (МатСтрим, 2023).

Выводы

Исходя из вышеизложенного, можно сформулировать следующие выводы:

1. Перспективы внедрения кинопродукции в обучение создают обширное поле для исследований психологами и педагогами.

2. В создании учебной аудиовизуальной продукции нужно учитывать как мотивационную, так и эмоциональную, и когнитивную составляющие.

3. Новые средства обучения предоставляют широкие возможности учета общих, типологических и индивидуальных особенностей учеников в освоении учебного материала.

4. В рамках проекта «МатСтрим» реализуется программа помощи в обучении математике школьников, формирования установок на восприятие абстрактно-логического языка математических алгоритмов и преодоления трудностей в усвоении математики.

5. Анализ учебных программ по математике для основной школы показал, что упор в них делается на операциональный уровень освоения конкретных алгоритмов, смысловая суть которых в большинстве случаев остается без должного внимания. В нашем проекте мы ликвидируем этот методический пробел.

6. Советы и рекомендации психолога по решению учебных проблем, изложенные в форме диалога психолога и ученика, имеют как терапевтический, так и воспитательный смысл.

В заключении отметим, что проект «МатСтрим» реализует основные идеи кинопедагогики, создает перспективу нового решения проблем в обучении школьников математике в единстве аффекта и интеллекта. Когда видеокурс сочетается с учебными целями, обучение становится привычным и приятным как для учеников, так и для преподавателей.

Литература

- Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: Архитектура-С, 2007.
Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: АСТ, 2021.
Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: RUGRAM, 2015.
Дункер К. Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления // Психология мышления: сборник переводов с немецкого и английского / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965.

Дункер К. О функциональной фиксированности элементов решения математических задач // Психология мышления: сборник переводов с немецкого и английского / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 221–235.

Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления: сборник переводов с немецкого и английского / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 86–112.

Дункер К., Кречевский И. О процессе решения задач // Психология мышления: сборник переводов с немецкого и английского / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 235–245.

Карабанова О.А. Своевременное детство и дошкольное образование — на защите прав ребенка: к 75-летию со дня рождения Е.О. Смирновой // Национальный психологический журнал. 2022. № 3. С. 60–68.

Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001.

MatСтрим/MatStream: Обучающий курс для усвоения математики и успешной сдачи контрольных и ОГЭ. М., 2023. [Электронный ресурс] // URL: <https://dzen.ru/suite/51d1881b-0c4b-4ce1-b2c8-24f18db19caa> (дата обращения: 03.23.2023).

Нагибина Н.Л., Ильясов И.И. Системная модель психики в контексте общего, частного и единичного // Социофизика и социоинженерия: труды Второй Всероссийской междисциплинарной конференции. Институт проблем управления им. В.А. Трапезникова РАН; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. 2018. Т. 1. С. 219–220.

Петренко В.Ф., Дедюкина Е.А. Поиск смысла собственного существования (на материале восприятия и понимания художественного фильма) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2018. № 4. С. 54–73.

Рудалев В.М. Методика использования искусства кино в учебно-воспитательном процессе // Методические рекомендации в помощь лекторам и методистам институтов усовершенствования учителей. М.: Министерство просвещения СССР. 1983. С. 17–43.

Тарунтаев П.И. «Детский киновечер» как форма использования медиатехнологий в формировании просоциального поведения старших дошкольников // Современное дошкольное образование. 2020. № 6 (102). С. 58–69.

Торопова А.В. Интонирующая природа психики. М.: ООО «Издательство ритм», 2018.

Торопова А.В., Ермакова Н.А. Киномузыка как основа арт-терапевтического тренинга для развития личностной рефлексии в юношеском возрасте // Музыкальное искусство и образование. 2014. № 2. С. 70–81.

Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: дисс. ... д-ра пед. наук. Москва, 1989.

Хохберг Дж., Гомбрих Э. Искусство, восприятие и реальность. М.: Ад Маргинем, 2023.

Христидис Т.В. Новые парадигмы дидактики высшей школы // Актуальные проблемы педагогики и психологии: материалы VII Международной научно-

практической конференции (Москва, 24 марта 2022 г.) / Под ред. Т.В. Христидиса. М.: МГИК, 2022. С. 7–12.

Chion, M. (1994). *Audio-vision. Sound on screen*. Columbia University Press, New York.

Frijda, N.H. (1986). *The Emotions*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Jimenez-Montano, M., Flores-Ramos, J.E., Georas, A.L. (2017). The World Is as It Appears: Memory, Film, City, and Perception: General Considerations for Architectural Education by an Architect and Librarian. *The University of Chicago press journals*, 36, 9–21.

Sonnenschein, D. (2001). *Sound design: The expressive power of music, voice and sound effects in cinema*. California: Wiese Productions.

Tan, E. (2018). A psychology of the film. *Palgrave Communications*, 4 (82), 1–20.

References

Arnheim, R. (2007). *Art and Visual Perception*. Moscow: Architecture-C. (In Russ.).

Chion, M. (1994). *Audio-vision. Sound on screen*. Columbia University Press, New York.

Dunker, K. (1965). On the functional fixity of the elements of solving mathematical problems. *Psychology of thinking: a collection of translations from German and English*. In A.M. Matyushkin (Eds.), (pp. 221–235). Moscow: Progress. (In Russ.).

Dunker, K. (1965). Psychology of productive (creative) thinking. *Psychology of thinking: a collection of translations from German and English*. In A.M. Matyushkin (Eds.), (pp. 86–112). Moscow: Progress. (In Russ.).

Dunker, K. (1965). Qualitative (experimental and theoretical) research of productive thinking. *Psychology of thinking: a collection of translations from German and English*. In A.M. Matyushkin (Eds.), (pp. 21–86). Moscow: Progress. (In Russ.).

Dunker, K., Krechevsky, I. (1965). On the process of solving problems. *Psychology of thinking: a collection of translations from German and English*. In A.M. Matyushkin (Eds.), (pp. 235–245). Moscow: Progress. (In Russ.).

Frijda, N.H. (1986). *The Emotions*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Gibson, J. (2015). *Ecological approach to visual perception*. Moscow: RUGRAM. (In Russ.).

Jimenez-Montano, M., Flores-Ramos, J.E., Georas, A.L. (2017). The World Is as It Appears: Memory, Film, City, and Perception: General Considerations for Architectural Education by an Architect and Librarian. *The University of Chicago press journals*, 36, 9–21.

Karabanova, O.A. (2022). Modern childhood and preschool education protecting the rights of child: to the 75th anniversary of E.O. Smirnova's birth. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 3, 60–68.

Khristidis, T.V. (2022). New paradigms of higher school didactics. Actual problems of pedagogy and psychology: materials of the VII International Scientific and

Practical Conference (Moscow, March 24, 2022). In T.V. Khristidis (Eds.), (pp. 7–12). M.: MGIK. (In Russ.).

Leontiev, A.N. (2001). Lectures on general psychology. Moscow: Sense. (In Russ.).

MatStream: Training course for mastering mathematics and successful passing of control and OGE. Moscow, 2023 (Retrieved from <https://dzen.ru/suite/51d1881b-0c4b-4ce1-b2c8-24f18db19caa>) (review date: 03.23.2023). (In Russ.).

Nagibina, N.L., Ilyasov, I.I. (2018). System model of the psyche in the context of the general, particular and singular. Sociophysics and socioengineering '2018: proceedings of the Second All-Russian Interdisciplinary Conference. In V.A. Trapeznikov (Eds.). Institute of Management Problems of the Russian Academy of Sciences; Lomonosov Moscow State University, 1, 219–220. (In Russ.).

Petrenko, V.F., Dedyukina, E.A. (2018). The search for the meaning of one's own existence (based on the material of perception and understanding of a feature film). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Lomonosov Psychology Bulletin)*, 4, 54–73. (In Russ.).

Rudalev, V.M. (1983). Methods of using the art of cinema in the educational process. *Metodicheskie rekomendatsii v pomoshch' lektoram i metodistam institutov usovershenstvovaniya uchitelei (Methodological Recommendations to Help Lecturers and Methodologists of Teacher Improvement Institutes)*, 17–43. Moscow: Ministry of Education of the USSR. (In Russ.).

Sonnenschein, D. (2001). Sound design: The expressive power of music, voice and sound effects in cinema. California: Wiese Productions.

Tan, E. (2018). A psychology of the film. *Palgrave Communications*, 4 (82), 1–20.

Taruntaev, P.I. (2020). "Children's movie night" as a form of using media technologies in the formation of prosocial behavior of older preschoolers. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie (Modern Preschool Education)*, 6 (102), 58–69.

Topopova, A.V. (2018). Intonating nature of the psyche. Moscow: LLC "Rhythm Publishing House". (In Russ.).

Topopova, A.V., Ermakova, N.A. (2014). Film music as the basis of art-therapeutic training for the development of personal reflection in adolescence. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie (Musical Art and Education)*, 2, 70–81. (In Russ.).

Usov, Yu.N. (1989). Film education as a means of aesthetic education and artistic development of schoolchildren: Diss. ... Dr. Sci. (Pedagogy). Moscow. (In Russ.).

Hochberg, J., Gombrich, E. Art, perception and reality. Moscow: Ad Marginem, 2023. (In Russ.).

Vygotsky, L.S. (2021). Thinking and speech. Moscow: AST. (In Russ.).

Поступила: 20.01.2023

Получена после доработки: 19.09.2023

Принята в печать: 02.11.2023

Received: 20.01.2023

Revised: 19.09.2023

Accepted: 02.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Илья Иманович Ильясов — заслуженный профессор РФ, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, ilyasov-i@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6679-4822>

Наталья Львовна Нагибина — доктор психологических наук, профессор, директор Научно-исследовательского центра психологии и развития человека «Новые технологии», centerhd.nagibina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7674-3474>

Марина Сергеевна Новашина — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии факультета государственной культурной политики Московского государственного института культуры, masante@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6042-7175>

ABOUT THE AUTHORS

Ilya I. Ilyasov — Honored Professor of the Russian Federation, Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department of Psychology of Education, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, ilyasov-i@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6679-4822>

Natalia L. Nagibina — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Director of the Research Center for Psychology and Human Development “New Technologies”, centerhd.nagibina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7674-3474>

Marina S. Novashina — Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of State Cultural Policy of the Moscow State Institute of Culture, masante@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6042-7175>

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-50>

УДК 159.99

Темпоральная парадигма в концепции Ю.К. Стрелкова (К 80-летию со дня рождения)

С.В. Леонов✉, О.Г. Носкова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Российская Федерация

✉ svleonov@gmail.com

Резюме

Актуальность. Современное развитие психологической науки в области изучения трудовых процессов и формирования профессионального мастерства невозможно без опоры на фундаментальные теоретико-методологические основы темпоральной парадигмы, разработанной Ю.К. Стрелковым. Важным представляется анализ темпорального подхода в контексте понимания *субъектности* не только применительно к категории времени, но и к другим важным понятиям, таким как пространство, энергия, движение, которые неотделимы от сознания и опыта субъекта.

Цель. Проанализировать развитие основных направлений научной мысли Ю.К. Стрелкова в формировании темпоральной парадигмы современной психологической науки. Определить пути развития темпорального подхода в контексте современного психологического знания.

Методы. Теоретико-методологический, сравнительный анализ темпоральной парадигмы Ю.К. Стрелкова в контексте современной психологической науки.

Выборка. Анализируемый материал получен как самим Ю.К. Стрелковым, так и его последователями и учениками на выборке представителей разных профессий: пилотов, штурманов, лоцманов, водителей, операторов, диспетчеров, спортсменов различной квалификации.

Результаты. Научно-методологические основания концепции Ю.К. Стрелкова легли в основу инженерной психологии, психологии труда, психологии спорта, транспортной психологии, психологии формирования профессионального мастерства. Представлены базовые научные и философские основания этой концепции, ключевые понятия темпоральной парадигмы в психологии, эмпирические подходы и методы исследования в оценке темпоральных феноменов, продемонстрированы примеры важной роли

темпорального анализа в разных профессиях, показана необходимость разработки и конкретизации многих психологических понятий, моделей, концепций, используемых в современной психологической науке.

Выводы. Дальнейшее развитие современного психологического знания в области изучения профессионального мастерства возможно в рамках темпоральной парадигмы Ю.К. Стрелкова. Идеи, сформулированные Юрием Константиновичем, легли в основу создания современных многофункциональных диагностико-развивающих комплексов для профессиональной подготовки. Операционально-смысловые структуры профессионального опыта стали методологической базой концепции «системной образной репрезентации» в формировании профессионального мастерства спортсменов.

Ключевые слова: темпоральная парадигма, психология труда, психология спорта, временной анализ, синтез.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда, проект РНФ 19-78-10134.

Для цитирования: Леонов С.В., Носкова О.Г. Темпоральная парадигма в концепции Ю.К. Стрелкова (К 80-летию со дня рождения) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46, № 4. С. 320–344. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-50>

HISTORY OF PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-23-50>

Temporal Paradigm in the Concept of Y.K. Strelkov (on the 80th Anniversary of his Birth)

Sergey V. Leonov✉, Olga G. Noskova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉svleonov@gmail.com

Abstract

Background. Modern development of psychological science in the field of studying work processes and formation of professional skills is impossible without reliance on the fundamental theoretical and methodological foundations of the concept of temporal paradigm developed by Y.K. Strelkov. It is important to analyze the temporal approach in the context of understanding subjectivity not only in relation to the category of time, but also to other important concepts, such as space,

energy, movement, which are inseparable from the consciousness and experience of the subject.

Objective. The article aims to analyze the development of the main directions of Y.K. Strelkov's scientific thought in the formation of the temporal paradigm of modern psychological science. Another aim is to determine the ways of development of the temporal approach in the context of modern psychological knowledge.

Methods. Theoretical, methodological, and comparative analysis of the temporal paradigm of Y.K. Strelkov in the context of modern psychological science.

Sample. The material was obtained on a sample of representatives of different professions: aviators, navigators, pilots, drivers, operators, dispatchers, and athletes of various qualifications.

Results. Scientific and methodological bases of Y.K. Strelkov's concept formed the basis for the development of engineering psychology, occupational psychology, psychology of sport, transport psychology, psychology of professional skill development. It has laid the basic scientific and philosophical foundations, key concepts of the temporal paradigm in psychology, empirical approaches and research methods in the evaluation of temporal phenomena. Examples of the important role of temporal analysis in different professions are demonstrated. The necessity to elaborate and develop many psychological concepts, models, concepts used in modern psychological science was shown.

Conclusion. Further development of modern psychological knowledge in the field of studying professional mastery is possible within the framework of Y.K. Strelkov's temporal paradigm. The ideas formulated by Yuri Konstantinovich formed the basis of modern multifunctional diagnostic-development complexes of professional development. Operational and semantic structures of professional experience served as a methodological basis for the concept of "system image representation" in the development of professional skills in athletes.

Keywords: temporal paradigm, occupational psychology, sport psychology, temporal analysis, synthesis.

Funding. The research was supported by the Russian Science Foundation, project number 19-78-10134.

For citation: Leonov, S.V., Noskova, O.G. (2023). Temporal Paradigm in the Concept of Y.K. Strelkov (on the 80th Anniversary of his Birth). *Lomonosov Psychology Journal*, 46 (4), 320–344. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-50>

Введение

Юрий Константинович Стрелков (04.09.1943–08.07.2013) родился в селе Духовское Гродековского района Приморского края в семье

военнослужащего. В 1961–1962 гг. учился в военном училище по специальности «электрик систем управления межконтинентальных ракет». После окончания военного училища Юрий Константинович поступил в Московский университет на факультет психологии, одновременно проходя обучение в течение двух лет на механико-математическом факультете.

После окончания учебы Ю.К. Стрелков был принят в отдел эргономики ВНИИ технической эстетики, в котором начал заниматься экспериментальными исследованиями познавательных процессов: исследованием кратковременной памяти, особенностей ее функционирования в труде операторов. Итогом этой работы стала в 1972 г. защита кандидатской диссертации «Микроструктурный анализ преобразований информации человеком» под научным руководством Владимира Петровича Зинченко (Стрелков, 1972).

С 1972 г. Ю.К. Стрелков работал на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, с которым неразрывно связан весь его дальнейший научный путь. Итогом 40-летней плодотворной научной, педагогической деятельности Юрия Константиновича стало признание профессиональным сообществом его заслуг — Ю.К. Стрелков был удостоен звания Заслуженного профессора Московского университета, избран заведующим кафедрой психологии труда и инженерной психологии, которую возглавлял 11 лет.

Формирование научного мировоззрения Ю.К. Стрелкова

На формирование научного мировоззрения Юрия Константиновича оказала большое влияние работа с профессором Евгением Александровичем Климовым, который был известен как пионер исследования индивидуального стиля деятельности, ведущий отечественный специалист в области психологического профессиоветения. Он выступал против того, чтобы изучать отдельные трудовые операции и действия, психические процессы как компоненты профессиональной деятельности, игнорируя особенности субъекта этой деятельности. Ключевой темой на кафедре психологии труда и инженерной психологии в то время стало психологическое изучение человека как субъекта профессионального труда в контексте содействия его формированию и успешному функционированию. По признанию Ю.К. Стрелкова, идеи Климова, оказали значительное влияние на трансформацию его научных позиций от узко понимаемого деятельностного подхода к подходу субъектно-деятельностному, представленному в работах С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского

и др. Этот переход сопровождался сдвигом акцентов от изучения относительно изолированных психических процессов абстрактного человека-оператора к изучению работающего человека как личности и субъекта деятельности, его мотивации, эмоций, ценностей (Климов, 1995; 1998; 1996).

Совершив переход от экспериментальных исследований познавательных процессов испытуемых на лабораторных моделях к изучению реальных форм профессионального труда человека, использующего сложные технические средства в автоматизированных системах (а именно труда пилота, штурмана, авиадиспетчера в гражданской авиации), Ю.К. Стрелков обратился к работам таких классиков отечественной психологии и психофизиологии труда, как В.А. Бодров, С.Г. Геллерштейн, Ф.Д. Горбов, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, В.А. Пономаренко, к работам Н.А. Бернштейна, раскрывающим уровневую регуляцию движений человека. Ю.К. Стрелков глубоко освоил опыт отечественной и мировой авиационной и индустриальной психологии, работы психологов в области изучения летных ошибок, происшествий, перевел с английского языка классическую статью лидера американской авиационной психологии Джона Фланагана, посвященную методу критических инцидентов (Flanagan, 1954), а также работы Дж. Расмуссена, Д. Паркса, Г. Йохансена и др., посвященные анализу профессиональных ошибок и методам измерения рабочей нагрузки (Красильников, Крачко, Мальчинский, 2021).

В условиях, когда предметом исследования ученого стали феномены сознания, сознательной регуляции профессиональной деятельности и сопровождающие их переживания, отношения, эмоциональные оценки, страхи и пр., Ю.К. Стрелков обратился к относительно новому направлению — психосемантике, и ее возможностям в исследовании профессионалов. В частности, многие его базовые методические работы (Артемьева, Серкин, Стрелков, 1983) были написаны в соавторстве с Е.Ю. Артемьевой, авторитетным математиком и психологом факультета психологии МГУ, с которой Юрия Константиновича связывали многолетние дружеские отношения.

Вклад Ю.К. Стрелкова в развитие инженерной психологии и психологии труда

Рассматривая базовые научно-методологические основания концепции Ю.К. Стрелкова, можно использовать авторские оценки ученого, который в своем выступлении на «Ломоносовских чтениях» 17 апреля 2012 г., выделил три этапа в развитии отечественной

инженерной психологии: системотехнический, деятельностный, гуманитарный.

Для *системотехнического* этапа было характерным рассмотрение человека-оператора как звена технической системы, которое должно быть описано на одном языке с описанием технических средств; при этом оператор рассматривался как абстрактная модель работника, обладающего типичными свойствами, универсально представленными в среднем человеке, соответствующими перечню профессионально-важных качеств. В центре внимания инженерных психологов были вопросы распределения функций между оператором и машиной, преимущества человека или машины в их осуществлении, выяснение возможностей замены человека машиной, проблема надежности оператора в контексте надежности всей рабочей системы и пр. Важной проблемой инженерной психологии на этом этапе были также вопросы восприятия и переработки информации оператором, при этом человек рассматривался также по аналогии с машинным устройством, выяснялись общие, универсальные, типичные для большинства операторов особенности психических процессов, обеспечивающих выполнение когнитивных функций. В отечественной инженерной психологии 1970-х гг. сложился микроструктурный анализ операторской деятельности как вариант анализа переработки информации, лидером этого направления на факультете психологии МГУ был В.П. Зинченко (Зинченко, Стрелков, 1974).

Деятельностный подход в инженерной психологии оформился в начале 1970-х годов. На факультете психологии Московского университета данный подход реализовывался группой исследователей (В.Я. Дубровский, А.А. Пископель и др.), которые предлагали рассматривать инженерную психологию как главную основу методологии системного проектирования автоматизированных систем. При этом была сделана попытка применить к делу системотехнического проектирования понятийный аппарат и достижения психологической теории деятельности, разрабатываемой в школе А.Н. Леонтьева (Дубровский, 1972; Дубровский, Щедровицкий, 1971; Иванников, 2023). Однако, несмотря на наличие многих отдельных продуктивных идей, этой группе исследователей не удалось реализовать их на практике, хотя это были специалисты с опытом системотехнического проектирования, обладавшие необходимой инженерной квалификацией. Критический анализ опыта работы этих специалистов, а также собственный опыт психологического изучения профессиональной деятельности (пилотов и штурманов в гражданской авиации) при-

вели Ю.К. Стрелкова к выводу о необходимости пересмотра и дополнения понятийного аппарата психологической теории деятельности, в частности, о развитии темпорального и процессуального ее анализа, о которых речь пойдет ниже.

Гуманитарный подход в инженерной психологии (и психологии труда), по мнению Ю.К. Стрелкова (Стрелков, 2010; Стрелков, Стрелкова, 2005), сложился в конце 1980-х — 1990-е годы, его идеи представлены в работах Г.М. Зараковского, Е.А. Климова, А.Н. Лактионова, А.Б. Купрейченко, В.М. Мунипова, В.А. Пономаренко и др. Главным предметом изучения стал человек как субъект труда и личность. Гуманитарный подход предполагал не только содействие благополучию самого работника, но также благополучию незримого сообщества людей-потребителей его продукта, услуг. В центре внимания психологов оказались морально-нравственные качества профессионала, его духовные начала, содержание отношений к людям, к обществу, своей корпорации. Центральными понятиями становятся: профессиональный опыт, профессионализм, эмоциональные переживания, ответственность, сочувствие/содействие, жизненные и профессиональные ценности, организационная и профессиональная культура, проблемы эффективности совместной трудовой деятельности, конфликты в труде. Указанные темы объединяют психологию труда с социальной и организационной психологией, складывается направление, обозначенное как «социальная психология труда» (Социальная психология труда, 2010).

Анализ психологического наследия творчества Ю.К. Стрелкова позволяет нам увидеть его как ученого-первопроходца, чутко улавливающего новые требования общества, на благо которого направлены усилия представителей прикладной психологии. Его поиски, сомнения, размышления, предложения, представленные в публикациях и рукописях его электронного архива, открывают нам исследователя и практика, который искренне стремился сделать психологию полезной людям, и на этом пути он оценивал научную мощь и методические ресурсы концепций, которыми располагают общепсихологические теории и концепции отраслевых прикладных психологических направлений.

Ю.К. Стрелков расширил базовую схему предмета исследования, типичную для психологической теории деятельности, принятой в школе А.Н. Леонтьева, а именно: от исходной схемы «субъект деятельности — объект» предложил переход к схеме «человек — действие — объект в изменяющемся окружающем мире». Основанием

для такой трансформации оказалась необходимость разработки понятийных средств для описания и изучения транспортных профессий (пилотов и штурманов гражданской авиации). В центре внимания ученого оказались единицы деятельности — профессиональные действия, направленные на выполнение профессиональных задач. Действия субъекта труда должны быть соразмерны и адекватны окружающему миру, а также целям и особенностям управляемого объекта. Этим целям можно достичь благодаря использованию результатов перцептивной активности, продукты которой упорядочиваются в когнитивные карты, формы перцептивного мира. Оказалось, что профессиональные задачи пилотов и штурманов невозможно выполнить с опорой лишь на совокупность отдельных образов, на их структурные связи и формы, необходима ориентация на временные характеристики. Другими словами, помимо пространственных когнитивных карт, субъекту труда нужны временные (или темпоральные) когнитивные карты, или пространственно-временные карты.

Анализ накопленных в психологии концепций, методических средств исследования времени, проведенный Ю.К. Стрелковым, привел ученого к выявлению «белых пятен», упущений и ограничений, которые мешали адекватному применению этих концепций для психологического изучения транспортных профессий.

Становление методологии изучения темпоральности

Психологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева, ее понятийный аппарат охватывает преимущественно цели, результаты (продукты) человеческой активности, ее структурные проявления, но не процессы (Стрелков, 2004; Стрелков, 2009). В психологической теории деятельности не оказалось подходящих методических средств для изучения процессуальных характеристик. В экспериментальной психологии восприятия времени (как отечественной, так и зарубежной), по мнению Ю.К. Стрелкова, традиционно изучались возможности человека воспринимать, запоминать и воспроизводить временные интервалы оторвано от их возможного содержательного наполнения, смыслового отношения человека — субъекта профессионального труда (Леонов, 2008; Стрелков, 2006). Это затрудняло использование в практике накопленных в экспериментальной психологии данных. Временные характеристики профессиональной ситуации, задачи синхронизации действий профессионала с разворачивающимся процессом, отдельными операциями, с действиями коллег имеют профессионально обусловленные особенности и связаны с разными

профессионально-специфичными эмоциональными переживаниями. Указанные выше факты Ю.К. Стрелкову удалось обнаружить при тщательном психологическом анализе профессиональной деятельности пилотов, штурманов, операторов, спортсменов (Стрелков, 1992), а также при помощи модифицированных методических приемов, помогающих экстериоризировать профессиональные особенности внутреннего мира, перцептивных эталонов и образно-мнемических средств, используемых штурманами и пилотами на разных этапах полета. К таким методическим средствам относятся интервью, клайк-анализ (позволяющий перейти от словесного описания компонентов действий к построению ментальных моделей в виде граф-схемы), анализ рассказов профессионалов, построение рисунков, проективная методика «Нарисуй время», анализ процесса решения профессионалами вариантов задач, моделирующих полетные ситуации, предполагающие устный комментарий своих действий и построение рисунков, поясняющих индивидуальную картину профессиональной ситуации (Стрелков, 2001; 2003). Аналоги данных методических приемов Ю.К. Стрелков находил в работах представителей *интерпретативного подхода в социальной феноменологии* (А. Шюц, Г. Блумер, Дж. Г. Мид, Т. Лукман и П. Бергер, И. Гоффман и др.). Предметом изучения для представителей данного подхода было *социальное действие*, суть которого состоит в понимании предполагаемого смысла действия другого человека. Для Ю.К. Стрелкова важен был не только сам по себе результат социального действия, но также исследование самого процесса его осуществления, сопровождающегося интерпретацией смысла действия другого человека (участника профессиональной ситуации) по ходу выполнения действия.

Было необходимо у разных профессионалов выявить профессионально-специфичные особенности временных когнитивных карт, интуитивно сложившиеся концептуальные пространственно-временные модели окружающего мира и управляемого объекта (самолета) с его движениями в этом мире. Это привело ученого к расширенному поиску прецедентов, аналогов таких исследований субъективного восприятия времени. Отсюда возник его интерес к работам А. Бергсона (Бергсон, 1992), а также к трудам философов экзистенциально-феноменологического направления, таким как Ж. Делез, М. Мерло-Понти, Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, Н.Н. Трубецкой и др. В этих работах Юрий Константинович нашел богатую коллекцию литературно-философского описания феноменов переживания человеком времени и пространства, полезных для начала

научного осмысления этой реальности (Гуссерль, 1994; Делез, 1998; Мерло-Понти, 1999; Трубников, 1987).

Потребность в дополнении структурного анализа операторской деятельности *процессуально-темпоральным анализом* с необходимостью привела к разработке совокупности темпоральных понятий, дополняющих психологическую теорию деятельности в контексте задач инженерной психологии и смежных направлений прикладной психологии. В частности, концепция Ю.К. Стрелкова предполагает оперирование такими категориями и тематиками, как субъект и время, время в психологическом анализе профессиональной деятельности, отношение человека ко времени, переживание времени, процесс, действие, ситуация, человек как субъект профессиональных действий, внутренняя и внешняя форма процесса, темп, ритм, срок и место, пауза, время процесса, длительность (и ее психологический смысл), синхронизация, десинхроноз, временной анализ-синтез, прошлое — настоящее — будущее, образ мира, временная связность образа мира, пространство-время, перцептивный мир профессионала, профессиональный опыт, операционально-смысловые структуры профессионального опыта (когнитивные, эмоциональные, исполнительные компоненты), структуры опыта как модели временных объектов, ошибка и опыт, время коммуникативного действия, гуманитарный взгляд на время, время и развитие взрослого человека, структура сознания и устройство времени, повторяющиеся и уникальные процессы в профессиональной деятельности, ритмичность и порыв в сложной профессиональной деятельности. Содержательное наполнение перечисленных выше понятий и терминов раскрыто во множестве опубликованных в разных журналах и сборниках статей (Стрелков, 2005; 2010), в отдельных заметках, сохранившихся в электронном архиве ученого.

Е.А. Климов так описывал своеобразие научной позиции Ю.К. Стрелкова: «Обычно исходят из того, что существуют некие мировые (или “божественные”) “ходики”. Они тикают, течет время, в которое мы погружены как в объективную реальность. Ю.К. Стрелков исходит, как я понимаю, из другого представления: каждая система во внешнем и во внутреннем мире человека имеет свои “ходики”. Существует внутреннее время каждой системы. И все эти “ходики” идут сами по себе. Возникают задачи различения вариантов внутреннего времени систем, их согласования, скажем, синхронизации и т.п. И от решения этих задач зависит эффективность деятельности субъекта (группового или индивидуального). Это, по-моему, очень

продуктивная позиция, хотя и непростая для понимания и для конкретной исследовательской разработки. Она, по-моему, важна для всех отраслей психологии и потенциально создает необходимость обновления многих психологических положений» (по воспоминаниям автора статьи).

Темпоральный подход рассматривался Ю.К. Стрелковым как частный случай общего понимания *субъектности* не только применительно к категории времени, но и к другим важным категориям, таким как пространство, энергия, движение — они были для него неотделимы от сознания и опыта субъекта (Стрелков, 2010). Ментальные процессы и свойства субъекта соотносились как внутренняя форма с внешними формами поведения, а также с внешними процессами, свойственными объектам окружающего мира. Изучая человека как субъекта профессиональной деятельности, нельзя было ограничиваться познавательными средствами классической интроспекционистской психологии, представители которой настаивали на изучении самих по себе ощущений, оторванных от порождающих их явлений окружающего мира. В концепции Ю.К. Стрелкова мир субъективных явлений, образов, ментальных схем, эмоциональных переживаний, временных характеристик субъективного опыта изучался не сам по себе, но в органической связи с явлениями окружающего мира, динамично изменяющимися его объектами. В этом смысле неверно было бы трактовать концепцию Ю.К. Стрелкова как современный аналог идей психологов и философов, стоявших на позициях субъективного идеализма.

Принцип темпоральности в работе профессионалов

Темпоральная концепция профессионала и его деятельности разрабатывалась Ю.К. Стрелковым, по сути, в течение всей его научной биографии. В 1970-е гг. его внимание было направлено на изучение временных характеристик мнемических процессов, в частности, он исследовал скорость извлечения следа из сенсорной памяти (Стрелков, 1974), временные затраты на извлечение информации из иконической памяти (Стрелков, 1976).

С начала 1980-х гг. под руководством Ю.К. Стрелкова начались многолетние исследования профессиональной деятельности пилотов и штурманов гражданской авиации, которые завершились защитой его докторской диссертации (Стрелков, 1992). В 1990-е гг. категория времени разрабатывалась ученым как органичная составляющая *перцептивного мира* специалиста. Рубежным событием в творче-

стве ученого стала публикация его учебного пособия «Инженерная и профессиональная психология» (2001), 9-я глава которого целиком посвящена временному анализу труда и способам психологического содействия решению задачи «как успеть вовремя?». Здесь подведен итог разработке темпорального подхода к анализу профессиональной деятельности и намечены перспективы его развития. Ю.К. Стрелков обосновывает положение об обязательности отработки всех намеченных линий временного анализа, подчеркивая, что психологи должны «уметь схватывать не только прошедшее, но и настоящее, ... будущее» (Стрелков, 2001, с. 281), выявлять *временную перспективу личности*. Здесь к обозначенным выше категориям и тематикам добавляются новые — непрерывность, континуум, тягучесть, поток, ожидания, антиципации, предвосхищения, однородность и неоднородность событий, знакомость и неопределенность, переживания субъекта при переходе от бездеятельности к экстремальной трудовой ситуации, возможности субъекта согласовывать ритм собственной активности с изменениями процессов в окружающем мире, синхронизация собственных действий с групповой активностью. Предметом исследования прикладных психологов должны с необходимостью стать феномены иллюзий, галлюцинаций, обмороков, страхов и другие эмоциональные переживания, сопровождающие профессиональную деятельность. Психологам должны быть интересны явления *собственного пространства и собственного времени* профессионала, существующие параллельно культурно заданному хронометрическому и астрономическому времени.

Особенности реализации социально установленных временных схем оказываются стержневыми характеристиками нормативной или ошибочной деятельности работника во многих профессиях, особенно в профессиях транспортных, а также профессиях повышенной опасности. Временные параметры профессиональной деятельности необходимо исследовать не только в контексте содействия эффективной и качественной работе, но и с точки зрения профессионального здоровья человека. Временные характеристики важны как для собственно трудовых процессов, так и для периодов отдыха, восстановления работоспособности.

Намеченная программа исследований в рамках темпорального подхода в прикладной психологии была реализована в работах, выполненных под руководством Ю.К. Стрелкова его коллегами и учениками на факультете психологии МГУ, а также во многих других научно-учебных центрах. Под его руководством защищено порядка

40 диссертационных работ, благодаря его участию сложились научные школы в Северном международном университете (г. Магадан), Дальневосточном государственном университете путей сообщения (г. Хабаровск), в Морском государственном университете имени адмирала Г.И. Невельского (г. Владивосток), в университетах Архангельска, Вологды, Петропавловска-Камчатского, Севастополя и других городах России.

В 2006 г. на факультете психологии Московского университета по инициативе Юрия Константиновича совместно с профессором Мадрудиным Шамсудиновичем Магомед-Эминовым был организован общеметодологический семинар «Время. Субъект. Сознание. Деятельность», который проводится и по настоящее время. Тематика семинара включала в себя как анализ и осмысление основных философских, психологических текстов, посвященных проблеме темпоральности, феноменологии, субъектности, субъективной реальности, деятельности, так и обсуждение самых актуальных научных результатов психологических исследований.

Юрий Константинович всегда с большим вниманием и ответственностью подходил к повестке семинара, учитывая состав аудитории, глубину и сложность анализируемых вопросов. Организаторы семинара стремились создать его как «клуб свободного диалога». Для молодых исследователей это была прекрасная возможность представить результаты своих трудов, в доброжелательной атмосфере выслушать мнение более опытных коллег, приобщиться к высокой культуре научного дискурса.

Итогом работы семинара стали многочисленные публикации его участников, подготовленные диссертации на соискание ученых степеней кандидатов и докторов наук. Юрий Константинович неоднократно выступал в роли докладчика, полемизатора, представляя результаты своих работ.

Прикладное значение темпоральности в психологии труда и инженерной психологии

Можно выделить два направления работ, выполненных Ю.К. Стрелковым и под его руководством в рамках программы темпоральной психологии. Первое направление ориентировано на повышение эффективности и качества профессиональной деятельности, которые могут быть обеспечены на основе изучения субъективных ментальных репрезентаций темпоральных характеристик деятельности. Так, в психологическом исследовании деятельности летных

экипажей гражданской авиации удалось доказать специфичность когнитивных карт пространства и времени, которые складываются у пилотов и штурманов самолета, отражая своеобразие их профессиональных задач (Стрелков, 2001, Filipieva, 2012). Деятельностная специфичность ментальных средств должна учитываться в организационном проектировании при распределении обязанностей членов экипажа, в психологическом сопровождении их профессионального продвижения, в организации эффективной совместной деятельности экипажа. Темпоральный фактор конфликтов исследовался на примере международных экипажей гражданского морского флота, были разработаны специальные тренинги для профилактики такого рода конфликтов (Шилова, 2005). Проанализированы варианты перемещений летных экипажей в географическом пространстве Земли, показана связь стихийной организации полетных маршрутов с низким уровнем осознания организаторами полетов роли воздействия временных факторов (изменения часовых поясов) на состояние здоровья летного экипажа (Пчелинов, 1993). Темпоральные характеристики выделены как предмет формирования и оценки в принятии решений судоводителями (Пилипенко, 2006). В рамках данного направления исследованы темпоральные особенности в деятельности специалистов, использующих компьютерные технологии (программистов, операционистов, инженеров-конструкторов), выявлена необходимость синхронизации их труда со специалистами-смежниками, установлены критерии успешности труда в условиях временного дефицита; описаны разные субъективные представления о сроке и длительности в группах успешных и неуспешных профессионалов (Абросимова, 2005). Ряд исследований продемонстрировал важную роль внешних и внутренних временных форм организации профессиональной деятельности менеджеров (государственных служащих, арбитражных управляющих, начинающих руководителей) (Литвинова, 2011; Паршин, 2002; Щеколдина, 2002). Все эти исследования могут служить научно-психологическим обоснованием рекомендаций в области организационного проектирования и реинжиниринга, организации системы тренингов в области тайм-менеджмента, самоменеджмента.

Второй цикл исследований, выполненных под руководством Ю.К. Стрелкова в рамках темпорального подхода, направлен на изучение феноменов временного анализа и синтеза, временной связанности в сознании профессионала, на реконструкцию его временной перспективы и транспективы. При этом предметом изучения оказывается личность профессионала, проектирующего свое буду-

щее. Примером такого исследования является работа по изучению планирования жизни и профессиональной деятельности у северян, способов разрешения ими личностных кризисов (Кузнецова, 1999).

Было найдено полезное диагностическое средство, проективная методика «Нарисуй время», которая в сочетании с другими методами, методикой незаконченных предложений, беседой и наблюдением помогала психологам выявлять лиц, подверженных социально-профессиональной дезадаптации среди начинающих младших специалистов, моряков подводного флота (Берг, 2003), судоводителей гражданского флота (Енькова, 2002). Найденные феномены неустойчивости эмоционально-личностной сферы, личностной незрелости молодых специалистов, которым предстоит работать в экстремальных условиях, нашли отражение в особенностях временного синтеза личности. Были установлены достоверные отличия временной структуры сознания, типичные для лиц, страдающих нервно-психическими расстройствами, с явно сниженной трудоспособностью (Денисова, 2002). Таким образом, психологи получили косвенные, проективные диагностические средства, с помощью которых можно выделить среди кандидатов на опасные профессии лиц с высоким риском развития дезадаптивного поведения.

Важным направлением научных исканий Юрия Константиновича стали вопросы операционально-смысловых структур профессионального опыта, принципы и критерии оценки спортивного мастерства. В качестве теоретического контекста данного направления выступали работы Д.А. Ошанина, Н.А. Бернштейна, Ж. Пиаже, У. Найссера, Г.К. Середы, В.Я. Ляудис, А.Н. Лактионова, Ф.С. Исмагиловой, Е.А. Климова. Ю.К. Стрелков полагал, что структура опыта является стержнем внутри гибкого, изменчивого, высокоадаптивного действия. Основу рассмотрения и анализа структур опыта составляет время, длительность. Становление спортивного мастерства идет через создание/разрушение; накопление через разрушение, несмотря на разрушение. Ю.К. Стрелков полагал, что для формирования операционально-смысловых структур профессионального мастерства, в том числе спортивного, сначала необходимо найти режимы, когда профессионалу удастся слиться с инструментом, это позволит хорошо понимать смысл тех трудных ситуаций, когда инструмент отчужден, «не дается», снаряд сопротивляется. Ученик должен освоить способы воздействия на свое тело, сформировать и отработать приемы решения задач.

Данный принцип получил свое развитие в целом цикле исследований, реализуемых в настоящее время на базе межфакультетского центра виртуальной реальности с использованием самого современного оборудования Московского университета. С помощью аппаратных средств и программного обеспечения, позволяющего моделировать профессионально специфичные ситуации разного уровня сложности, возможно реализовывать не только диагностические, но и формирующие технологии в подготовке специалистов самого высокого уровня. Идея предвосхищения временной синхронизации своих действий и действий соперника, к примеру, нашла отражение в серии научно-исследовательских работ коллектива сотрудников факультета психологии и механико-математического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, проведенной на группах профессиональных спортсменов и новичков, в частности борцах вольного стиля, самбистах, хоккеистах (Поликанова и др., 2022a,b; Леонов и др., 2022; Бугрий и др., 2022; Polikanova et al., 2022c). Результаты этих исследований продемонстрировали не только наличие способности к предвидению траектории перемещения объектов и действий других людей (соперника), но и профессионально-специфические особенности этой антиципации. К примеру, профессиональный борец может по точечным изменениям положения частей тела предвидеть какой прием будет против него совершен, а соответственно — предвосхитить его (Поликанова и др., 2022b; Isaev et al., 2016). А хоккеисты могут точно предсказать точку, куда прилетит шайба (без визуального контроля за шайбой) (Поликанова и др., 2022a).

В условиях цифровизации условий труда, использования технологий дополненной, виртуальной и смешанной реальности актуальны исследования процесса восприятия времени оператором (Барабанщикова, Кузнецова, 2022; Зинченко, 2022; Selivanov, Selivanova, Babieva, 2020). Это особенно важно для операторов профессий повышенного риска в авиации и космонавтике, морском, железнодорожном и других видах транспорта.

Программа исследований, намеченная Ю.К. Стрелковым, не была завершена, ему не удалось закончить написание монографии, остались наброски, проекты и опубликованные в различных периодических изданиях работы. Будет оправданным, на наш взгляд, издание избранных работ ученого, которое поможет современным и будущим исследователям взять на вооружение результаты проделанного Ю.К. Стрелковым пути, использовать его идеи, несомненно полезные для обновления и развития инженерной психологии, психологии труда, а также смежных ветвей теоретической и прикладной психологии.

Выводы

Вклад Юрия Константиновича в психологическую науку важен, актуален и очень многогранен. Психологическое наследие Ю.К. Стрелкова представляет собой определения направлений развития современной психологической науки. Идеи, опубликованные, а зачастую и просто озвученные Юрием Константиновичем в так любимых им «свободных диалогах», не теряют своей значимости и новизны. Неисчерпаемый багаж теоретических положений, ценного фактологического материала, полученного в результате многолетней работы Юрия Константиновича с профессионалами сложнейших специальностей (летчиками, лоцманами, диспетчерами, моряками, спортсменами, управленцами и др.), требует осмысления и обобщения. Юрий Константинович в свойственной ему манере смог поставить важнейшие вопросы, без ответа на которые сложно представить дальнейшее развитие психологического знания.

В настоящее время идеи Ю.К. Стрелкова легли в основу многофункциональных современных диагностико-развивающих тренажеров формирования чувства времени и пространства с использованием технологий виртуальной реальности. Темпоральная парадигма и операционально-смысловые структуры профессионального опыта послужили методологической базой концепции «системной образной репрезентации» в формировании профессионального мастерства спортсменов.

Юрий Константинович являл собой профессионала, ученого, выдающегося мыслителя отечественной науки. Его коллеги, ученики, последователи из множества регионов нашей страны (Дальнего Востока, Севастополя, Ярославля, Санкт-Петербурга др.) продолжают его научный путь, ведя все также «свободный диалог» со своим Учителем — Заслуженным профессором Московского университета Юрием Константиновичем Стрелковым.

Литература

Абросимова Н.Н. Психологический анализ временной организации труда в профессиях, связанных с использованием компьютерных технологий: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2005.

Артемьева Е.Ю., Серкин В.П., Стрелков Ю.К. Описание структуры субъективного опыта: контекст и задачи // Мышление, общение. Опыт: сборник. Ярославль: ЯрГУ, 1983.

Барабанщикова В.В., Кузнецова А.С. Современные тенденции в развитии психологических исследований труда и трудящегося в динамичной профессиональной и организационной среде // Национальный психологический журнал. 2022. № 4 (48). С. 3–8.

Берг Т.Н. Психологическая адаптация младших специалистов подводного флота: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2003.

Бергсон А. Опыт о непосредственных данных сознания. Материя и память. Собрание сочинений. Т. 1. М.: Московский клуб, 1992.

Бугрий Г.С., Кручинина А.П., Сухочев П.Ю., Поликанова И.С., Леонов С.В. Анализ двигательного отклика на появление шайбы у хоккеистов в условиях виртуальной реальности // Человек. Спорт. Медицина. 2022. Т. 22, № 4. С. 170–178.

Гуссерль Э. Феноменология внутреннего сознания времени. Собрание сочинений. Т. 1. М.: РИГ «Логос»: Гнозис, 1994.

Делез Ж. Различие и повторение. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1998.

Денисова Т.Н. Отношение ко времени у лиц с сохранной и нарушенной трудоспособностью: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. 2002.

Дубровский В.Я. Предмет и структура инженерной психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972.

Дубровский В.Я., Щедровицкий Л.П. Проблемы системного инженерно-психологического проектирования. М.: Изд. Моск. ун-та, 1971.

Енькова Л.П. Представление о времени жизни у моряков-судоводителей гражданского флота: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. 2002.

Зинченко В.П., Стрелков Ю.К. На пути разработки микроструктурного анализа деятельности человека // Эргономика. Труды ВНИИТЭ. Вып. 7. М., 1974.

Зинченко Ю.П. Новые направления исследований в Психологическом институте // Теоретическая и Экспериментальная Психология. 2022. № 3. С. 28–42.

Иванников В.А. Проблема сознания в ранних работах А.Н. Леонтьева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. № 2. С. 124–132.

Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: ЮНИТИ, 1998.

Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995.

Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Воронеж, 1996.

Красильников Г.Т., Крачко Э.А., Мальчинский Ф.В. Разработка методики прогностической оценки устойчивости к профессиональному информационному стрессу летного состава // Российский психологический журнал. 2021. Т. 18, № 1. С. 47–60. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.1.4>

Кузнецова С.А. Пространственно-временные и личностные аспекты жизненного пути северян: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 1999.

Леонов С.В., Якушина А.А., Поликанова И.С., Киртоакэ А., Исаев А.В., Чертополохов В.А. Разработка виртуальной среды для оценки уровня мастерства борцов вольного стиля // Материалы V Всероссийской с международным участием научно-практической конференции «День спортивной информатики» 3–4 декабря 2021 года / Под ред. Е.А. Тимме, С.Г. Руднева. Москва, 2022. С. 115–120.

Леонов С.В. Психологические критерии оценивания временных интервалов в профессиональной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2008.

Литвинова Н.А. Временная организация деятельности государственных гражданских служащих: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2011.

Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. СПб.: Ювента, 1999.

Паршин М.В. Психологическое содержание деятельности арбитражного управляющего: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2002.

Пилипенко А.В. Психологический анализ принятия решения судоводителями: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2006.

Поликанова И.С., Леонов С.В., Якушина А.А., Чертополохов В.А., Исаев А.В. Разработка технологии с использованием виртуальной реальности для оценки уровня мастерства борцов вольного стиля // Психология сегодня: актуальные исследования и перспективы. Т. 2. С. 124–128. Екатеринбург, 2022b.

Поликанова И.С., Леонов С.В., Якушина А.А., Бугрий Г.С., Кручинина А.П., Чертополохов В.А., Люцко Л.Н. Разработка технологии виртуальной реальности VR-PACE для диагностики и тренировки уровня мастерства хоккеистов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022a. № 1. С. 269–297.

Пчелинов А.Ф. Временные факторы дестабилизации деятельности членов экипажей воздушных судов гражданской авиации: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 1993.

Социальная психология труда: теория и практика / Под ред. А.Л. Журавлева, Л.Г. Дикой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.

Стрелков Ю.К. Временная связность образа мира профессионала // Практикум по эргономике и инженерной психологии / Под ред. Ю.К. Стрелкова. М.: Изд. центр «Академия», 2003. С. 254–298.

Стрелков Ю.К. Время и теория деятельности А.Н. Леонтьева // Ученые записки кафедры психологии Северного между народного университета / Под ред. В.П. Серкина. Магадан: Изд-во Северо-восточного государственного университета, 2004. Вып. 4. С. 96–117.

Стрелков Ю.К. Деятельность — процесс или структура? // Ананьевские чтения — 2009: Современная психология: методология, парадигмы, теория. Материалы научной конференции, Вып. 1. Методологические и теоретические проблемы психологии / Под ред. Л.А. Цветковой, В.М. Аллахвердова. СПб.: Изд.-во СПбГУ, 2009. С. 99–102.

Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология: учеб. пособие. М.: Изд. центр «Академия», 2001.

Стрелков Ю.К. Исследование времени извлечения информации из иконической памяти // Психологические исследования. Вып. 6: Проблемы психологии восприятия (материалы конференции): Психологические исследования / Под ред. А.Н. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.

Стрелков Ю.К. Микроструктурный анализ преобразований информации человеком: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 1972.

Стрелков Ю.К. Определение скорости извлечения следа из сенсорной памяти // Эргономика. Труды ВНИИТЭ. М., 1974.

Стрелков Ю.К. Принципы и критерии оценивания временных интервалов // Материалы Всерос. Научно-практической конф. «Современные проблемы прикладной психологии». Т. 1. С. 408–412. Ярославль, 2006.

Стрелков Ю.К. Психологический смысл длительности // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Гуманитарные проблемы современной психологии». 2005. № 7 (51). С. 43–47.

Стрелков Ю.К. Психологическое содержание штурманского труда в авиации: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. Москва, 1992.

Стрелков Ю.К. Субъект и субъективность в прикладной психологии: гуманитарный подход // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2010. № 4 (28). С. 36–42.

Стрелков Ю.К., Стрелкова Л.П. Гуманитарный подход в психологии труда // «Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России: Материалы межрегион. конференции» М.: Изд-во Моск. ун-та, 2005. С. 383–384.

Трубников Н.Н. Время человеческого бытия. М., 1987.

Шилова Е.В. Временной фактор в организации деятельности международных экипажей гражданского флота: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2005.

Щеколдина А.А. Должностной переход в профессиональном становлении специалиста: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2002.

Filipieva, T.V. (2012). Psychology of Flight Attendant's Profession. *Psychology in Russia: State of the Art*, 5, 335–346.

Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327–358.

Isaev, A.V., Korshunov, A.V., Leonov, S.V., Sanoyan, T.R., Veraksa, A.N. (2016). Quantitative and qualitative indicators of developing anticipation skills in junior wrestling athletes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 186–191.

Polikanova, I., Yakushina, A., Leonov, S., Kruchinina, A., Chertopolokhov, V., Liutsko, L. (2022). What Differences Exist in Professional Ice Hockey Performance Using Virtual Reality (VR) Technology between Professional Hockey Players and Freestyle Wrestlers? (a Pilot Study). *Sports*, 10 (8), 116.

Selivanov, V.V., Selivanova, L.N., Babieva, N.S. (2020). Cognitive Processes and Personality Traits in Virtual Reality Educational and Training. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13 (2), 16–28. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0202>

References

Abrosimova, N.N. (2005). Psikhologicheskii analiz vremennoy organizatsii truda v professiyakh, svyazannykh s ispol'zovaniem komp'yuternykh tekhnologiy. Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. (Psychological analysis of temporal organization of work in professions related to the use of computer technologies). Cand. Sci. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Artemyeva, E.Y., Serkin, V.P., Strelkov, Y.K. (1983). Description of the structure of subjective experience: context and tasks. Thinking, communication. Experience, (pp. 23–29). Yaroslavl: Yaroslavl State University. (In Russ.).

Barabanshchikova, V.V., Kuznetsova, A.S. (2022). Modern trends in psychological research of work and employees in a dynamic professional and organizational environment. *National Psychological Journal*, 4 (48), 3–8. (In Russ.).

Berg, T.N. (2003). Psikhologicheskaya adaptatsiya mladshikh spetsialistov podvodnogo flota. Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. (Psychological adaptation of junior specialists of the submarine fleet). Cand. Sci. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Bergson, A. (1992). Experience on the immediate data of consciousness. *Materia and Memory Collected Works*. Vol. 1. M.: Moskovskiy klub. (In Russ.).

Bugrii, G.S., Kruchinina, A.P., Sukhochev, P.Y., Polikanova, I.S., Leonov, S.V. (2022). Analysis of the motor response to the appearance of the puck in hockey players in virtual reality. *Chelovek. Sport. Meditsina (Human. Sport. Medicine)*, 22 (4), 170–178. (In Russ.).

Deleuze, J. (1998). Difference and Repetition. SPb.: LLP TC “Petropolis”. (In Russ.).

Denisova, T.N. (2002). Otnoshenie ko vremeni u lits sokhrannoy i narushennoy trudospobnost'yu. Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. (Attitudes to time in individuals with preserved and impaired working ability). Cand. Sci. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Dikaya, L.G., Zhuravleva, A.L. (2010). Social psychology of labor: theory and practice. Vol. 2. M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN». (In Russ.).

Dubrovsky, V.Ya. (1972). Subject and structure of engineering psychology. Moscow: Izd. Mosk. un-ta. (In Russ.).

Dubrovsky, V.Ya., Shchedrovitsky, L.P. (1971). Problems of system engineering-psychological design. Moscow: Izd. Mosk. un-ta. (In Russ.).

En'kova, L.P. (2002). Predstavlenie o vremeni zhizni u moryakov-sudovoditeley grazhdanskogo flota. Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. (Representation of time of life in sailors-ship drivers of the civil fleet). Cand. Sci. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Filipieva, T.V. (2012). Psychology of Flight Attendant's Profession. *Psychology in Russia: State of the Art*, 5, 335–346.

Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327–358.

Gusserl, E. (1994). Phenomenology of the inner consciousness of time. *Collected Works*. Vol. 1. Moscow: RIG “Logos”: Gnosis. (In Russ.).

Isaev, A.V., et al. (2016). Quantitative and qualitative indicators of developing anticipation skills in junior wrestling athletes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 186–191.

Ivannikov, V.A. (2023). The Problem of Consciousness in the Early Works of A.N. Leontiev. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Lomonosov Psychology Journal)*, 2, 124–132. (In Russ.).

Klimov, E.A. (1995). The image of the world in different-type professions. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta. (In Russ.).

Klimov, E.A. (1996). Psychology of a professional. Moscow: Voronezh. (In Russ.).

Klimov, E.A. (1998). Introduction to the psychology of work. M.: UNITY. (In Russ.).

Krasilnikov, G.T., Krachko, E.A., Malchinsky, F.V. (2021). Developing a diagnostic tool for a prognostic assessment of resistance to professional information stress in flight personnel. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal (Russian Psychological Journal)*, 18 (1), 47–60. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.1.4> (In Russ.).

Kuznetsova, S.A. (1999). Prostranstvenno-vremennyye i lichnostnyye aspekty zhiznennogo puti severyan. Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. (Spatio-temporal and personal aspects of the life path of northerners). Cand. Sci. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Leonov, S.V. (2008). Psikhologicheskie kriterii otsenivaniya vremennykh intervalov v professional'noy deyatelnosti. Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. (Psychological criteria for evaluating time intervals in professional activities). Cand. Sci. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Leonov, S.V., Yakushina, A.A., Polikanova, I.S., Chirtoaca, A., Isaev, A.V., Chertopolokhov, V.A. (2022). Development of a virtual environment for assessing the skill level of freestyle wrestlers. Proceedings of the V Russian with international participation scientific-practical conference "Day of Sports Informatics". In E.A. Timme, S.G. Rudnev (Eds.), (pp. 115–120). Moscow. (In Russ.).

Litvinova, N.A. (2011). Vremennaya organizatsiya deyatelnosti gosudarstvennykh grazhdanskikh sluzhashchikh. Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. (Temporal organization of activity of state civil servants). Cand. Sci. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Merleau-Ponty, M. (1999). Phenomenology of Perception. SPb.: Uventa. (In Russ.).

Parshin, M.V. (2002). Psikhologicheskoe sodержanie deyatelnosti arbitrazhnogo upravlyayushchego. Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. (Psychological content of insolvency practitioner's activity). Cand. Sci. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Pchel'nikov, A.F. (1993). Vremennyye faktory destabilizatsii deyatelnosti chlenov ehkipazhey vozdushnykh sudov grazhdanskoy aviatsii. Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. (Temporary factors of destabilization of civil aviation crew members' activities). Cand. Sci. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Pilipenko, A.V. (2006). Psikhologicheskiiy analiz prinyatiya resheniya sudovoditeilyami. Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. (Psychological analysis of decision making by ship drivers). Cand. Sci. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Polikanova, I., Yakushina, A., Leonov, S., Kruchinina, A., Chertopolokhov, V., Liutsko, L. (2022). What Differences Exist in Professional Ice Hockey Performance Using Virtual Reality (VR) Technology between Professional Hockey Players and Freestyle Wrestlers? (a Pilot Study). *Sports*, 10 (8), 116.

Polikanova, I.S., Leonov, S.V., Yakushina, A.A., Bugrii, G.S., Kruchinina, A.P., Chertopolokhov, V.A., Lyutsko, L.N. (2022b). Development of VR-PACE Virtual Reality Technology for Diagnosing and Training the Skill Level of Hockey Players. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 269–297. (In Russ.).

Polikanova, I.S., Leonov, S.V., Yakushina, A.A., Chertopolokhov, V.A., Isaev, A.V. (2022c). Development of technology using virtual reality to assess the skill level of free-style wrestlers. *Psychology today: current research and prospects*. Vol. 2., (pp. 124–128). Ekaterinburg. (In Russ.).

Selivanov, V.V., Selivanova, L.N., Babieva, N.S. (2020). Cognitive Processes and Personality Traits in Virtual Reality Educational and Training. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13 (2), 16–28. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0202>

Shchekoldina, A.A. (2002). Dolzhnostnoy perekhod v professional'nom stanovlenii spetsialista. Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. (Position transition in the professional development of a specialist). Cand. Sci. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Shilova, E.V. (2005). Vremennoy faktor v organizatsii deyatelnosti mezhdunarodnykh ehkipazhey grazhdanskogo flota. Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. (Temporal factor in the organization of activities of international civilian fleet crews). Cand. Sci. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Strelkov, Yu.K. (1972). Mikrostrukturnyy analiz preobrazovaniy informatsii chelovekom. Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. (Microstructural analysis of human information transformations). Cand. Sci. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Strelkov, Yu.K. (1974). Determination of speed of trace retrieval from sensory memory. *Sb. Ergonomics. Trudy VNIITE. M.* (In Russ.).

Strelkov, Yu.K. (1976). Investigation of the time of information retrieval from iconic memory. *Psychological Research. Issue 6: Problems of psychology of perception (conference materials): Psychological research*. In A.N. Leontiev (Eds.). Moscow: Izd-vo Mosk.un-ta. (In Russ.).

Strelkov, Yu.K. (1992). Psikhologicheskoe sodержanie shturmanskogo truda v aviatsii. Avtoref. diss. ... doct. psikhol. nauk. (Psychological content of navigator's work in the aviation). Dr. Sci. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Strelkov, Yu.K. (2001). *Engineering and Professional Psychology*. Textbook. Moscow: Izd. center "Academia". (In Russ.).

Strelkov, Yu.K. (2003). Temporal coherence of the professional's world image. In Yu.K. Strelkov (Eds.). *Practicum on ergonomics and engineering psychology* (pp. 254–298). Moscow: Izd. center "Academia". (In Russ.).

Strelkov, Yu.K. (2004). Time and the theory of activity A.N. Leontiev. In V.P. Serkin (Eds.), *The collection Scientific notes of the Department of Psychology of the Northern Inter-national University*, 4, (pp. 96–117). Magadan: Izd-vo Severo-vostochnogo gosudarstvennogo universiteta. (In Russ.).

Strelkov, Yu.K. (2005). Psychological meaning of duration. *Izvestiya TRTU. Tematicheskii vypusk "Gumanitarnye problemy sovremennoi psikhologii" (Izvestiya TRTU. Thematic Issue "Humanitarian Issues in Modern Psychology")*, 7 (51), 43–47. (In Russ.).

Strelkov, Yu.K. (2006). Principles and criteria of time interval estimation. In *Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Modern Problems of Applied Psychology"*. Scientific and Practical Conf. "Modern Problems of Applied Psychology", 1, (pp. 408–412). Yaroslavl. (In Russ.).

Strelkov, Yu.K. (2009). Activity - process or structure? In L.A. Tsvetkova, V.M. Allakhverdov (Eds.), *Ananiev Readings — 2009: Modern Psychology: Methodology, Paradigms, Theory. Materials of the scientific conference, Vol. 1. Methodological and theoretical problems of psychology* (pp. 7–37). SPb.: Izd-vo SPbSU. (In Russ.).

Strelkov, Yu.K. (2010). Subject and subjectivity in applied psychology: humanitarian approach. *Sotsial'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke (Social and Humanities in the Far East)*, 4 (28), 36–42. (In Russ.).

Strelkov, Yu.K., Strelkova, L.P. (2005). Humanitarian approach in labor psychology. In the collection “Applied psychology as a resource of socio-economic development of modern Russia: Materials of the interregional. Conference” (pp. 383–384). M.: Izd-vo Mosk. un-ta. (In Russ.).

Trubnikov, N.N. (1987). Time of human existence. M.: Nauka. (In Russ.).

Zinchenko, V.P., Strelkov, Yu.K. (1971). On the way of development of micro-structural analysis of human activity. In *Ergonomics. Proceedings of VNIITE. Ser. 7. M.* (In Russ.).

Zinchenko, Yu.P. (2022). New research directions in the Psychological Institute. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and Experimental Psychology)*, 3 (15), 28–42. (In Russ.).

Поступила: 19.09.2023

Получена после доработки: 03.10.2023

Принята в печать: 03.11.2023

Received: 19.09.2023

Revised: 03.10.2023

Accepted: 03.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Сергей Владимирович Леонов — кандидат психологических наук, доцент кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, svleonov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8883-9649>

Ольга Геннадьевна Носкова — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, nog4813@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2428-7096>

ABOUT THE AUTHORS

Sergey V. Leonov — Cand. Sci (Psychology), Associate Professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, svleonov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8883-9649>

Olga G. Noskova — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Department of Occupational and Engineering Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, nog4813@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2428-7096>

Список материалов, опубликованных в Вестнике Московского университета. Серия 14. Психология в 2023 г.

	№	С.
ЖИЗНЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ		
<i>Ждан А.Н., Соколова Е.Е.</i> Дело, Мысль и Слово Алексея Николаевича Леонтьева	2	23
<i>Мазилев В.А., Слепко Ю.Н.</i> Созидательная личность: А.Н. Леонтьев и отечественная психология	2	46
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ		
<i>Леонов С.В., Носкова О.Г.</i> Темпоральная парадигма в концепции Ю.К. Стрелкова (к 80-летию со дня рождения)	4	320
<i>Собкин В.С., Емелин Г.Д.</i> Критика Выготским фашизма в немецкой психологии 30-ых: политические, социально-психологические и личностные контексты	3	189
ЛИЧНОСТНЫЕ СМЫСЛЫ		
<i>Асмолов А.Г., Битюцкая Е.В., Братусь Б.С., Леонтьев Д.А., Ушаков Д.В.</i> Диалоги о/в поле смыслов: к 120-летию со дня рождения Алексея Николаевича Леонтьева	2	5
МЕТОДИКА		
<i>Битюцкая Е.В., Корнеев А.А.</i> Диагностика субъективного оценивания трудных жизненных задач	1	247
<i>Бычкова А.С., Кроткова О.А., Ениколопова Е.В.</i> Субъективная составляющая состояния покоя: обзор методик исследования	1	201
<i>Данилова А.Г.</i> Количественные методы в историко-психологическом исследовании категориальной структуры ценностей и образов разных культур	1	221
<i>Дорохов Е.А., Гусев А.Н.</i> Адаптация методик оценки технофобии и технофилии на русский язык	4	272
<i>Ильясев И.И., Нагибина Н.Л., Новашина М.С.</i> Кинопедагогика как средство современного освоения математики в школе ..	4	306

	№	С.
ОБЗОРНО-АНАЛИТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ		
<i>Рикель А.М., Дорохов Е.А.</i> Поколение как предмет социальной психологии: исследовать нельзя отказаться?	3	143
<i>Шипкова К.М., Булыгина В.Г.</i> Нейропсихологические и нейро-биологические основы восстановления высших корковых функций. Модулярная теория VS теория системной и динамической локализации функций	3	166
ОТ ФИЛОСОФИИ К ПСИХОЛОГИИ БУДУЩЕГО		
<i>Лекторский В.А.</i> Психологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева и современные когнитивные исследования ..	2	67
ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ		
<i>Александрова Е.А.</i> Актуальные проблемы деятельности проф-консультантов в современных условиях рынка труда	4	186
<i>Белинская Е.П., Шаехов З.Д.</i> Взаимосвязь психологического благополучия и адаптации к рискам цифрового мира в молодежном возрасте	3	239
<i>Беляев А.Г., Аганов В.С., Феоктистова С.В.</i> Мотивация, осмысленность жизни и ассертивность у учащихся седьмого класса проекта «Математическая вертикаль»	4	203
<i>Васильева И.В., Чумаков М.В.</i> Эмоциональный профиль волонтера в ассоциациях студентов	4	248
<i>Журавлев А.П., Череменская М.А.</i> Сравнительный анализ ценностей у предпринимателей традиционного бизнеса и основателей стартапов	3	216
<i>Ощепкова Е.С., Шатская А.Н.</i> Особенности развития связной речи у детей 6-8 лет в зависимости от уровня развития регуляторных функций	3	261
<i>Салмина Н.Г., Звонова Е.В., Пестерева Н.А., Фам Хонг Ньонг.</i> Этнические стереотипы в восприятии рекламы молодыми людьми	4	227
<i>Тарасова С.Ю.</i> Психологические риски подростков, обучающихся в условиях повышенной учебной нагрузки	1	280

	№	С.
ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ		
<i>Аллахвердов В.М.</i> Взлёт и трагедия А.Н. Леонтьева: сквозь марксизм к звездам	2	84
<i>Гусев А.Н., Скотникова И.Г.</i> Вклад общепсихологической теории деятельности в развитие субъектной психофизики	2	99
<i>Иванников В.А.</i> Проблема сознания в ранних работах А.Н. Леонтьева	2	124
<i>Субботский Е.В.</i> Живая субъективность и культурно-исторический метод: границы применимости	2	133
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ		
<i>Абдуллаева М.М., Титова М.А., Печковская Е.М.</i> Особенности идентичности представителей сферы информационных технологий на разных этапах профессионального становления	1	31
<i>Беспалов Б.И.</i> Теория и диагностика профессионально важных качеств компонентов спортивных актов	1	175
<i>Братусь Б.С., Бусыгина Н.П., Кричевец А.Н., Насибуллов К.И.</i> Динамика индивидуальной религиозности: опыт построения эмпирической типологии	1	121
<i>Веракса Н.Е., Айрапетян З.В., Алмазова О.В., Тарасова К.С.</i> Лонгитюдное исследование понимания смешанных эмоций детьми 5-6 и 7-8 лет: когнитивный аспект	1	152
<i>Лунякова Е.Г., Куренкова А.И.</i> Восприятие симметричности правильно ориентированного и инвертированного лица	1	54
<i>Меньшикова Г.Я., Пичугина А.Я.</i> Особенности восприятия привлекательности лица при разном уровне эмоционального интеллекта	1	100
<i>Тхостов А.Ш., Рассказова Е.И.</i> Отношение к здоровью и готовность к лечению в ситуации пандемии	1	3
<i>Шмарина Т.А., Блинова Л.Д.</i> Влияние внешней когнитивной оценки на интенсивность навязчивых воспоминаний	1	79

	№	С.
ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ		
<i>Абдуллаева М.М., Титова М.А., Емелин В.А., Печковская Е.М.</i> Векторная модель профессиональной идентичности современных специалистов с разным уровнем психологического благополучия в условиях цифровизации профессиональных сред	4	11
<i>Арестова О.Н., Горшкова А.С.</i> Особенности мыслительной деятельности в связи с гендерной идентичностью личности	3	75
<i>Бухаленкова Д.А., Нечаева Д.М.</i> Развитие сдерживающего контроля у детей при переходе из детского сада в школу во время пандемии COVID-19: лонгитюдное исследование	4	36
<i>Вартанова И.И.</i> Взаимосвязь самооотношения старшеклассников разного пола с частотой проявления когнитивно-эмоционального конфликта	3	58
<i>Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Каримова А.И., Солопова О.В., Якушина А.А.</i> Влияние продолжительности посещения детского сада на развитие регуляторных функций у дошкольников (4–7 лет)	4	64
<i>Гордеева А.В., Кононенко И.А.</i> Представления о виртуальном общении и их взаимосвязь с личностными особенностями пользователей	3	11
<i>Дехтяренко А.А., Савченко Н.Л., Шлягина Е.И.</i> О различном вкладе личностных характеристик в компоненты субъективного благополучия	3	120
<i>Корнилова Т.В., Цзыянь О., Максарова Л.Б.</i> Латентные профили стилей принятия решений: кросс-культурное сравнение российской и китайской выборки	3	32
<i>Косишлева Ю.П., Жамбеева З.З., Гут Ю.Н., Осницкий А.К., Кабардов М.К.</i> Типологические различия общих и специальных способностей студентов при подготовке к социальным профессиям	4	157
<i>Крусков А.С., Лунякова Е.Г., Дубровский В.Е., Гарусев А.В.</i> Особенности движений глаз в задаче зрительного поиска в зависимости от вербализуемости и симметричности стимулов ..	4	88

	№	С.
<i>Кунашenko М.И., Матюшкина А.А.</i> Динамика интеллектуальной уверенности в решении проблемных задач	3	98
<i>Нуркова В.В., Взорин Г.Д., Березанская Н.Б., Подоровская С.А.</i> Иерархическая регуляция произвольной памяти: включенность в деятельность, уровневые эффекты и судьба фоновых стимулов	2	154
<i>Разживин В.А., Ковалев А.И., Разживин А.П.</i> Психофизический анализ возникновения кожной чувствительности к световому воздействию	2	183
<i>Рассказова Е.И., Садовнича Е.В.</i> Субъективная неудовлетворенность потребности в межличностном общении и признаки девиантного поведения у подростков и молодых людей с разным уровнем суицидального риска	4	112
<i>Реан А.А., Коновалов И.А., Кузьмин Р.Г., Линьков А.Л.</i> Агрессивное поведение подростков в представлении педагогов: типичные проявления (семантический анализ)	4	131
ИЗ АРХИВА А.Н. ЛЕОНТЬЕВА		
<i>Леонтьев А.Н.</i> «Самозавещание» (предисловие Д.А. Леонтьева)	2	202
<i>Леонтьев А.Н.</i> Заметки к диссертации А.Г. Асмолова «О месте установки в структуре деятельности» (предисловие А.Г. Асмолова)	2	208
ПАМЯТИ КОЛЛЕГ		
В память нашего Коллеги, Друга и Учителя — Ольги Тимофеевны Мельниковой	3	287
Памяти А.И. Донцова (15.10.1949 — 08.03.2023)	2	215
Памяти Владимира Владимировича Умрихина	3	285