

Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 14 ПСИХОЛОГИЯ

Издательство Московского университета

MOSCOW UNIVERSITY PSYCHOLOGY BULLETIN

№ 2 • 2022 • АПРЕЛЬ-ИЮНЬ

Выходит с 1977 г. один раз в три месяца

Published since 1977 once in three months

СОДЕРЖАНИЕ

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Цзюй Ю., Матвеев М.О. Обзор истории китайской психологии. 3
- Васильева И.В., Миронов А.В., Булатова О.В. Ресурсная субъектность обских угров в условиях экстремальных социальных вызовов 32
- Баянова Л.Ф., Хаматвалеева Д.Г. Обзор зарубежных исследований творческого мышления в психологии развития 51
- Шайгерова Л.А., Шилко Р.С., Ваханцева О.В. Культурное опосредование идентичности цифрового поколения: перспективы анализа интернет-активности и социальных медиа. 73
- Вартанова И.И. Возрастная специфика взаимосвязи эмоционального и понятийного компонентов школьной мотивации 108

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Бухаленкова Д.А., Алмазова О.В. Опыт применения методики CLASS для оценки качества образовательной среды детского сада 128
- Сыsoева Т.А., Ярошевская С.В. Что дети делают онлайн? Результаты исследований цифровых практик современных школьников. . . 153
- Собкин В.С., Емелин Г.Д., Николаева З.Г., Савченко Н.Л., Яковлева М.А. Социальное конструирование гендерных особенностей образа инвалида (по материалам контент-анализа статей СМИ) 174
- Смирнова Я.К. Айтрекинг исследования использования разных форм инструкции в обучении детей с нарушением слуха. 192
- Попова Р.Р., Лопухова О.Г. Российская адаптация опросника «Многомерная Оценка Интероцептивного Осознавания» (MAIA-R) 223

CONTENT

FUNDAMENTAL RESEARCH

<i>Ju, Yunsheng, Matveev, M.O.</i> History of Chinese Psychology: Overview.	3
<i>Vasilyeva, I.V., Mironov, A.V., Bulatova, O.V.</i> Resource Subjectivity of the ob Ugrians in the Conditions of Extreme Social Challenges	32
<i>Bayanova, L.F., Khamatvaleeva, D.G.</i> Review of Foreign Research on Creative Thinking in Developmental Psychology	52
<i>Shaigerova, L.A., Shilko, R.S., Vakhantseva, O.V.</i> Cultural Mediation of the Identity of the Digital Generation: Perspectives on the Analysis of Internet Activity and Social Media	73
<i>Vartanova, I.I.</i> Age Specificity of the Relationship between the Emotional and Conceptual Components of Learning Motivation	108

APPLIED RESEARCH

<i>Bukhalenkova, D.A., Almazova, O.V.</i> Experience in Applying the CLASS Method for Assessing the Quality of the Educational Environment of a Kindergarten.	128
<i>Sysoeva, T.A., Yaroshevskaya, S.V.</i> What Are Kids Doing Online? Evi- dence From Studies on Adolescents' Digital Practices	153
<i>Sobkin, V.S., Emelin, G.D., Nikolaeva, Z.G., Savchenko, N.L., Yakov- leva, M.A.</i> Social Construction of the Gender Features of a Disabled Person's Image (Based on the Content-Analysis of Media Articles)	174
<i>Smirnova, Ya.K.</i> Eye Tracking Research on the Use of Different Forms of Instruction in Teaching Children with Hearing Impairment	192
<i>Popova, R.R., Lopukhova, O.G.</i> Russian Adaptation of «The Multi- Dimensional Assessment of Interceptive Awareness» (MAIA-R)... . .	223

УДК 159.9.075, 159.922.8
doi: 10.11621/vsp.2022.02.01

ОБЗОР ИСТОРИИ КИТАЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Юньшэн Цзюй*¹, М.О. Матвеев²

¹ Хэйлунцзянский университет, Харбин, Китай, zhengzhengjuju@163.com,
<https://orcid.org/0000-0003-3991-0290>

² Московский государственный университет международных отношений,
Москва, Россия, mike-matveev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3629-1332>

* Автор, ответственный за переписку: zhengzhengjuju@163.com

Актуальность. Данный материал будет очень полезен для российских ученых, поскольку позволит им оценить достижения китайской психологии. Авторы статьи полагают, что русские психологи заинтересуются историей, состоянием развития и достижениями китайской психологической науки.

Цель. В этой статье представлена история развития китайской психологии в различные исторические периоды, а также представлены результаты исследований психологии в различные периоды в Китае. Авторы пытаются разделить базовые термины «китайская психология» и «психология в Китае».

Материалы. В древности в Китае существовало достаточно много научных исследований, теорий и идей, но психологии (Синьлисюе) как научной дисциплины не было. Данный термин был заимствован из японского языка. Китайская психология разделена на две части: одна — это западная теория психологии, а другая — теория психологии коренных народов Китая. В данной статье уточняется содержание только второй части. В современном Китае психология — это дисциплина, изучающая объективные закономерности психологических явлений. Современная китайская психология постепенно формируется и развивается на основе древних китайских психологических идей, адаптированных к потребностям китайского социального развития, вбирая в себя положительные результаты зарубежных современных психологических наук, особенно после основания Китайской Народной Республики. Философская основа китайской психологии — марксизм, а также идеи Мао Цзэдуна; она развивается быстрыми темпами. Китайские психологи отмечают, что в Китае есть свои культурные традиции, определяющие самобытность китайской психологической школы.

Методы. Для достижения цели мы будем использовать такие общенаучные методы, как анализ научной литературы, сопоставительный метод, метод обобщения.

Результаты. С развитием психологии увеличилась важность прикладной психологии. Достижения психологии крайне важны для таких областей,

как образование, медицина и политология. В последние годы технологические изменения влияют на все сферы жизни, а появление Интернета также дало простор для новых подходов и методов теоретических и прикладных исследований психологии. Благодаря интернет-технологиям китайская психология стала активно развиваться.

Выводы. Сегодня, когда психология более чем за 100 лет развития стала самостоятельной наукой, необходимо изучать достижения древнекитайской психологической мысли по четырем причинам: во-первых, Китай является одним из мест зарождения психологии; во-вторых, китайская психология обогатила другие психологические школы; в-третьих, необходима работа по созданию психологической системы с китайской спецификой; в-четвертых, изучение китайской психологии позволит изучить культуру и приобщиться к знаниям древних китайских мыслителей.

Ключевые слова: история психологии, китайская психология, сознание, периодизация китайской психологии, философия, Китай, марксизм, современная китайская психология.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке гранта № 21YUC247 «Русская психолингвистика в Китае».

Для цитирования: Юньшэн Цзюй, Матвеев М.О. Обзор истории китайской психологии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 2. С. 3–31. doi: 10.11621/vsp.2022.02.01

HISTORY OF CHINESE PSYCHOLOGY: OVERVIEW

Ju Yunsheng*¹, Mikhail O. Matveev²

¹ Heilongjiang University, Harbin, China,
zhengzhengju@163.com, <https://orcid.org/0000-0003-3991-0290>

² Moscow State University of International Relations, Moscow, Russia,
mike-matveev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3629-1332>

*Corresponding author: zhengzhengju@163.com

Background. This material will be very useful for Russian scientists, as it will allow them to evaluate the achievements of Chinese psychology. The authors of the article believe that Russian psychologists will be interested in the history, state of development and achievements of Chinese psychological science.

Objective. This article presents the history of the development of Chinese psychology in various historical periods, and also presents the results of psychology research in various periods in China. The authors try to separate the basic terms “Chinese psychology” and “psychology in China”.

Materials. In ancient times, there were quite a lot of scientific research, theories and ideas in China, but psychology (Xinlisue) as a scientific discipline was not. This term was borrowed from the Japanese language. Chinese psychology is divided into two parts: one is the Western theory of psychology, and the other is the theory of psychology of the indigenous peoples of China. This article clarifies the content of only the second part. In modern China, psychology is a discipline that studies the objective laws of psychological phenomena. Modern Chinese psychology is gradually being formed and developed on the basis of ancient Chinese psychological ideas adapted to the needs of Chinese social development and incorporating the positive results of foreign modern psychological sciences, especially after the founding of the People's Republic of China. The philosophical basis of Chinese psychology is Marxism, as well as the ideas of Mao Zedong, it is developing rapidly. Chinese psychologists note that China has its own cultural traditions that define the identity of the Chinese psychological school.

Methods. Making the goal achievemental, we will use such general scientific methods as the analysis of scientific literature, the comparative method, the method of generalization.

Results. With the development of psychology, the importance of applied psychology has increased. The achievements of psychology are extremely important for such fields as education, medicine, and political science. In recent years, technological changes have affected all spheres of life, and the advent of the Internet has also given scope for new approaches and methods of theoretical and applied psychology research. Thanks to Internet technologies, Chinese psychology began to develop actively.

Conclusion. Today, when psychology has become an independent science for more than 100 years of development, it is necessary to study the achievements of ancient Chinese psychological thought for four reasons: firstly, China is one of the birthplaces of psychology; secondly, Chinese psychology has enriched other psychological schools; thirdly, work is needed to create a psychological system with Chinese specifics Fourth, the study of Chinese psychology will allow you to study culture and join the knowledge of ancient Chinese thinkers.

Keywords: history of psychology, Chinese psychology, mind, periodization of Chinese psychology, philosophy, China, Marxism, modern Chinese psychology.

Funding. The study has been supported by grant No. 21YYC247 "Russian Psycholinguistics in China".

For citation: Ju, Yunsheng, Matveev, M.O. (2022). History of Chinese Psychology: Overview. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 2, 3–31. doi: 10.11621/vsp.2022.02.01

Введение

История современной китайской психологии началась в Китае в конце XIX века и включает в себя процесс становления и развития психологии как самостоятельной дисциплины. Можно ли сказать, что в Китае есть своя уникальная психология? Необходимо отметить, что китайская психология не должна оцениваться с точки зрения стандартов западной научной психологии (Гэ Луцзя, 2004). Суть китайской психологии заключается в том, что психологические исследования основаны на традиционной культуре. Китайские психологи выступают за изучение сознания и поведения человека с точки зрения китайской традиционной культуры. В психологических исследованиях Китая национальная культура составляет их неотъемлемую часть.

Современная психология должна учитывать факторы культурного разнообразия, сосредоточив внимание на роли культуры в работе сознания и поведения. Психология в Китае делится на два типа: во-первых, это западные эмпирические исследования, основанные на естественных науках; во-вторых — социально ориентированные гуманитарные исследования. Исходя из практики китайской гуманитарической науки, необходимо изучать культурную психологию. Изучение китайской культурной психологии необходимо, и к ней нужен особый подход, отличный от западной психологии, без использования западной психологии в качестве системы отсчета для доказательства существования исследуемых феноменов. Ориентация должна быть на изучение сознания и поведения китайцев под влиянием китайской культуры. С вышеуказанной точки зрения «психология в Китае» — генерализованный термин, а китайская национальная психология является составной частью психологии в Китае, иначе говоря, видовым термином. Китайская национальная психология не нацелена на открытие законов, а носит прикладной характер. Китайские психологи, в отличие от западных, не нацелены на открытие общих закономерностей функционирования сознания и поведения человека (Ван Синьцзянь, Чжан Яо, 2017).

Вопросы изучения психологии с китайской спецификой были «эндогенно порождены» в процессе строительства социализма с китайской спецификой в новую эпоху, встроены в общую цель углубления реформ и экономической, политической, культурной, социальной проблематиках. Развитие психологии может стимулировать интерес к дальнейшим исследованиям, способствовать тому, чтобы психологи обозначали и разрешали проблемы в процессе всестороннего

углубления реформ и социальных преобразований в Китае, сочетая академическую заботу с политическим и социальным развитием. Также в данной ситуации могут возникнуть новые перспективы и возможности для развития психологической теории. Трансформация научной парадигмы происходит потому, что новые поколения ученых интересуются новыми проблемами, что способствует созданию новых инструментов исследования и совершенствованию предыдущих методов исследования, тем самым постоянно улучшая понимание новых проблем. Кроме того, это может способствовать дисциплинарному влиянию китайской психологии, а изучение китайских проблем позволяет китайской психологии дать ценное объяснение социальной психологии китайцев в переходную эпоху.

Термин «психология» появился благодаря влиянию западной науки. Если считать создание психологической лаборатории Чэнь Дацзи в Пекинском университете в 1917 г. признаком становления научной психологии в Китае, то можно заявить, что научная психология существует в Китае уже более 100 лет. За последние 100 лет многие исследователи китайской психологии прошли через трудности и перипетии и внесли большой вклад в развитие психологии в Китае.

Традиционная китайская психология является важным проявлением универсальной человеческой природы в Китае и важной частью человеческой психологии. Такие ее элементы, как ряд психологических мыслей и содержаний, выраженных в конфуцианстве, даосизме, буддизме, медицине и т.п., имеют влияние как на гуманитарные, так и на точные науки. Региональная среда и образ жизни Китая создали уникальный образ мышления китайцев, и универсальная человеческая природа проявляется через этот уникальный образ мышления. Традиционная китайская психология уникальна, она может эффективно компенсировать некоторые очевидные недостатки западной психологии и дополнить ее. После почти 100 лет распространения и углубления западная научная психология укоренилась в Китае. Однако психологические исследования в Китае за последние 100 лет почти полностью оторвались от традиционной китайской психологии, существовавшей более 2000 лет. Только когда китайские психологические исследования прочно укоренятся на основе традиционной китайской психологии, а западное психологическое сообщество сможет по-настоящему ощутить преимущества Китая, мы можем с уверенностью сказать, что китайская психология родилась в истинном смысле (Лю Чанг, 2018).

Первый этап (1840–1920 гг.)

Древняя китайская психология имеет долгую историю, но в условиях длительного феодального правления ей не хватило условий для развития в самостоятельную дисциплину. В Китай после Опиумных войн начала проникать западная культура, включая русскую и советскую психологию. Предмет психологии исследовал Жон Хун, первый китайский ученый, окончивший университет в США в 1847 г. Янь Юнцзин перевел «Философию ума» (*Mental Philosophy*) (Hyvan, 1857). С развитием наук, особенно биологических, в конце XIX века западная психология начала отделяться от философии. Принято считать, что создание В. Вундтом (1879) первой лаборатории в Лейпциге ознаменовало официальную независимость научной психологии.

Потом в Китае была внедрена новая научная психология. Некоторые университеты, основанные иностранными церквями в Китае, использовали «Экспериментальную психологию» Э.Б. Титченера в качестве учебников в первые годы XX века. С 1901 по 1905 гг. правительство Цин было вынуждено отменить имперские экзамены, открыть школы и внедрить «Новый курс» по психологии. Психология получила более широкое распространение и стала новым курсом в обычных школах. Тогда же были составлены и опубликованы различные психологические учебные материалы и раздаточные материалы по исследованиям японских учителей. Ван Говэй перевел с английского языка «Введение в психологию» датского ученого Х. Хофдинга (первое китайское издание вышло в 1907 г.), вызвавшее большой интерес у многих ученых. После революции 1911 г. было опубликовано много учебников по психологии. Среди них «Очерк по психологии» Чэнь Даци (1918), представлявший собой одно из первых университетских учебных пособий, составленных в Китае. Данная книга полностью отражала психологию эпохи Вундта. После революции 1911 г. некоторые революционеры и прогрессивные ученые с большим энтузиазмом и надеждой работали над созданием китайской психологии. Они уверены в том, что психология — это дисциплина, которая изучает сознание и действия с научной точки зрения и является важной наукой, тесно связанной с воспитанием ментальности народа, тренировкой революционной воли, сменой обычаев и управлением страной. Пионер китайской демократической революции и основатель Китайской Республики (Чжонхуамингуо) Сунь Чжоушань написал книгу «Психологическая конструкция» и теорию знания и действия, в которой содержались важные для пси-

хологов мысли. Цай Юаньпэй — демократический революционер и пионер китайского нового культурного движения, который лично слушал лекции Вундта, когда учился в Германии, и изучал экспериментальный метод (1908–1911 гг.). После того как он стал ректором Пекинского университета, он поддержал Чэнь Дациа, основавшего первую психологическую лабораторию в Пекинском университете (1917). Цай Юаньпэй также сам отбирал китайских студентов для изучения психологии за границей (Цай Юаньпэй, 1983). В этот период Тан Юэ, Лу Чживэй и Чжан Яосян, тоже учившиеся за границей, один за другим возвращались в Китай. В 1920 г. в Юго-Восточном университете Нанкина был открыт первый в Китае факультет психологии. Все это заложило основу для развития китайской психологической науки. В это время китайские психологи также начали проводить психологические исследования и постепенно проявляли свою позицию в борьбе на идеологическом фронте того времени. Работы Чэнь Даци «Патология» (Пинлисюе) (1918) и «Обзор нравственного сознания пекинских старшеклассниц» (1919) являются репрезентативными работами данного периода.

Второй этап (1921–1937 гг.)

В 1921 г. была создана Китайская психологическая ассоциация, и до начала войны с Японией количество китайских специалистов, учреждений и публикаций в области психологии быстро росло. Китайский ученый Цай Юаньпэй руководил созданием Центрального научно-исследовательского института и основал Институт психологии (1928). В 1922 г. он основал первый в Китае психологический журнал «Психология», редактором которого был Чжан Яосян (1922–1927 гг.), а затем издавал журналы, выходившие ежеквартально и раз в полгода. Ученые также выполнили ряд крупных исследовательских работ. В течение этого периода они начали проводить обширные фундаментальные исследования (включая изучение физиологических и психологических процессов, психологии развития и сравнительной психологии) и достигли определенных результатов. За 28 лет, прошедших с момента основания Китайской психологической ассоциации в 1921–1949 гг., в журналах были опубликованы статьи про психологические работы древних китайских ученых.

Было опубликовано 18 статей по неоконфуцианству, но в них не было правильной руководящей идеологии, поэтому данный период можно рассматривать как период подготовки к становлению китайской психологии. Одна из опубликованных в тот период ра-

бот — «Простой психологический тест» Лян Цзичао (1923) в журнале *Lecture Magazine, Selected Papers in Psychological Science* (Лян Цзичао, 1923, p. 22).

Исследования в области прикладной психологии, особенно в области педагогической психологии, проводились более широко и имеют определенные национальные особенности; имеется также небольшое количество исследований в области медицинской психологии и промышленной психологии. Что касается физиологии и психологии, существуют исследования структуры и функций мозга, которые проводились Цай Цяо и Лу Юдао, Цай Лешэнем и другими авторами. Ван Цзинси и другие работают над исследованием взаимосвязи между эндокринной системой, мозгом и поведением. Что касается изучения основных психологических процессов, наиболее продуктивно изучали визуальное восприятие, включая восприятие китайских иероглифов Шэнь Юцяня, а также восприятие и иллюзию при восприятии геометрических фигур, а также обучение, память и мышление Лу Чживэя и Ченг Найи в сфере психологии развития, в том числе наблюдения Чэнь Хэциня и других. Наиболее влиятельными являются психологические эксперименты Сунь Гохуа и других. Такие ученые имеют дело с психологическими характеристиками новорожденных. Стоит отметить, что Хуан И специально изучал особенности мышления детей.

Что касается психологических тестов, то шкалы Бине-Симона (Лу Чживэй, У Тяньминь), шкала Моба и рисуночные тесты (Сяо Сяожун) были пересмотрены с учетом реальных потребностей того времени. С точки зрения сравнительной психологии экспериментальное исследование поведения куриных эмбрионов Го Жэньюаня имеет новаторское значение. Что касается педагогической психологии, изучение китайских иероглифов в китайской психологии имеет особенности и дало замечательные результаты. Лю Тинфан, Чжоу Сянгэн, Ай Вэй и другие провели подробные эксперименты и исследования структуры древних и современных китайских иероглифов, их расположения (вертикального и горизонтального), чтения и понимания, взаимодействия звука, формы и значения, а также выбора. Также изучается психология преподавания и психология обучения математике и другим предметам, а также личность и нравственность учащихся начальной и средней школы. Только на более позднем этапе были опубликованы соответствующие книги китайских университетов (Чжан Инь и др.), а также ряд психологических материалов. Проводились поликлинические и психологические консультации,

в клинической практике иногда используются внушение и гипноз. Хотя психоанализ З. Фрейда имел определенное влияние в Китае, западная медицина не была популярна в первой половине XX века, а психиатрические больницы были еще большей редкостью. Традиционная китайская медицина имеет свои собственные концепции, поэтому эта теория не получила широкого распространения. В то время индустриальная психология находилась в зачаточном состоянии. В дополнение к некоторой информации с Запада, проведено несколько профессиональных тестов, Чжоу Сянгэн и Чен Ли также проводили исследования в машиностроительной промышленности (Пекин Нанькоу) и текстильной промышленности (Цзянсу Наньтун). Ученые выдвинули некоторые важные теоретические положения.

В 1920-е и 1930-е годы на Западе появилось множество психологических школ, в которых конкурировали различные теории. Поэтому в соответствии с концепцией психологии В. Вундта в Китае были представлены некоторые важные работы функционализма, бихевиоризма, психоанализа (З. Фрейд) и гештальтпсихологии. Среди них влияние бихевиористской психологии наиболее широкое. Го Жэньюань, известный бихевиорист в Китае, провел оригинальные экспериментальные исследования и выдвинул свои собственные теоретические идеи. Он исследовал психологию как «науку о поведении» и считал, что «задача бихевиористской психологии состоит в том, чтобы механизировать, материализовать, экспериментировать, и биологизировать психологию» (1931). Он хотел сделать психологию строгой научной дисциплиной, но поскольку считал, что в мире есть только материя, атомы и электроны, то стал полностью отрицать дух и сознание и далее впал в механический материализм. Другие школы (в том числе школа В. Вундта), помимо бихевиоризма, делают упор на естественные науки и осуждают философское направление в психологии. Фактически их теоретические взгляды не избавились от старых философских стереотипов в конечном счете. В конце 1920-х годов Пань Шу, Гао Цзюэфу и другие начали внедрять советскую психологию с диалектическим материализмом в качестве руководящей идеологии. В конце 1930-х годов Го Ицен, Жуань Цзинцин, Цао Ричан, Лю Цзэру и др. также выступали за использование диалектических материалистических точек зрения и методов для изучения и создания новой психологии. Но в то время эта тенденция не носила массовый характер.

Третий этап (1937–1949 гг.)

Представитель раннего этапа развития психологии Пань Шу опубликовал в 1937 г. статью «Применение прикладной психологии в Китае», он также предложил, чтобы Китай развивал прикладную психологию (Panshu, 1987). После начала войны с Японией некоторые исследователи и учебные подразделения Китая переместились в юго-западный регион, а некоторые были закрыты (Lin Chongde, 2019). Лишь в нескольких университетах сохранились факультеты психологии, учебные и исследовательские кабинеты или открылись курсы психологии. Психологическое общество прекратило свою деятельность, начался период упадка в развитии китайской психологии. В чрезвычайно сложных условиях продолжались научные исследования и были достигнуты определенные результаты. Была подготовлена группа аспирантов, опубликовано несколько важных работ и основано новое издание — «Исследования в области психологии образования» (под редакцией Ай Вэй, 1940–1945 гг.). Достижения этого периода используются в областях образования, нейрофизиологии, тестирования и статистики. Статьи по психологии в основном отражают результаты исследований Китая в области педагогической психологии; предмет изучения включает китайский язык, математику и английский язык. В этот период были опубликованы исследовательские монографии по физиологии и психологии; нельзя не упомянуть о Ван Цзинси и его монографии «Анализ поведенческой физиологии», которая вышла свет в 1944 г., на которую ссылаются современные китайские исследователи (Байхуэй, 2016). Некоторая работа была также проделана в области психического здоровья, и был опубликован специальный сборник. Исследования промышленной психологии спонсировались представителями промышленных и коммерческих кругов, и был опубликован «Специальный выпуск промышленной психологии» («Новый мир», декабрь 1944 г.). Среди его авторов были Сяо Сяожун, Чен Ли, Пань Шу, Гао Цзюэфу и др. После победы во Второй мировой войне в некоторых университетах снова заработали факультеты психологии, учебно-исследовательские кабинеты. Предложения в психологии неоконфуцианства в самом деле представляют собой самые ранние попытки коренных мыслителей построить теорию психологии коренных народов в период пересечения китайской и западной мысли в середине XX века и сформировали репрезентативный голос китайской гуманистической психологии. (Yanqing, 2007). Его основные характеристики без исключения сосредоточены

на понимании «сознания», «психологии» с точки зрения китайского народа и стремятся развить набор традиционных китайских мыслей, в основном конфуцианских умов, которые могут быть совместимы с современными. В этот период проводились исследования в рамках как традиционной китайской психологии, так и в рамках дисциплин, заимствованных с Запада. Кроме того, Чжу Гуанцянь анализировал западную психологию и психиатрию, а также Пань Гуандань внедрил западную сексуальную психологию и проводил активные ее исследования в Китае (Guangdong, 1987). Исследования того периода полезны для распространения психологии в Китае и интеграции в китайское общество и академические мысли оказали определенное влияние в разные периоды и области (Кайпин, 2010).

Четвертый этап (1949–1965 гг.)

После основания Китайской Народной Республики в 1949 г., с развитием социалистического экономического строительства, научные, культурные и образовательные мероприятия развивались быстрыми темпами, были открыты широкие перспективы для развития китайской психологии. С тех пор китайская психология вступила в новый исторический период.

В течение 1949–1956 гг. быстро росло количество учебных и исследовательских институтов психологии, а также увеличилось количество персонала, занимающегося психологией. В конце 1951 г. в Китайской академии наук был создан Институт психологии, а в начале 1953 г. он был переименован в Психологическую лабораторию. В 1956 г. он был заново переименован в Институт психологии. При преобразовании колледжей и университетов по всей стране некоторые факультеты и кафедры психологии были объединены. В институте философии Пекинского университета был создан факультет психологии (1952), а кафедра психологии Нанкинского университета была сохранена и после 1956 г. была объединена с Институтом психологии Китайской академии наук. Кафедры преподавания и исследования психологии и учебно-исследовательские группы были созданы во многих столичных и местных колледжах и университетах по всей стране. В некоторых медицинских школах и спортивных колледжах проводились обязательные или факультативные курсы психологии. В национальной программе дисциплины для университетов психология представляет одну из основных дисциплин, был сформулирован 12-летний долгосрочный план развития (1956), который прояснил новые перспективы развития дисциплины.

На данном этапе психологическое сообщество пережило два периода активной работы во всей стране. Сначала наблюдался рост систематического изучения марксизма-ленинизма и мыслей Мао Цзэдуна. Изучая работы Ленина «Материализм и эмпирическая критика», «Философские записки», «О противоречии», «О практике» и работы Мао Цзэдуна, критиковали буржуазную академическую мысль, постепенно установили диалектический материализм и использовали его как исследовательскую руководящую идеологию психологии. Затем фокус внимания исследователей переместился на изучение советской психологии (в том числе теории физиологии И.П. Павлова). Советские психологи были приглашены читать лекции в Китае с 1952 по 1956 гг., создали лабораторию по исследованию поведения животных и лабораторию по исследованию поведения человека в Китае, были проведены некоторые важные эксперименты И.П. Павлова и сделаны комментарии и предварительные выводы по некоторым основным теоретическим вопросам.

В начале этого этапа психологи обсуждали интеграцию психологических исследований в практику и ясно показали, что наука должна служить направлению социалистического строительства в Китае. С этой целью соответствующим образом было усилено планирование исследовательской работы и подготовка кадров в области психологии. В Пекинском педагогическом университете, Восточно-китайском педагогическом университете и Нанкинском педагогическом университете были открыты факультеты психологии (в Пекинском университете была кафедра психологии). Некоторые успехи были достигнуты в фундаментальных и прикладных исследованиях в рамках психологии. Но в этот период были подвергнуты критике тенденции «биологизации» и «абстракции» в психологии, которые серьезно запутали границы между академическими и политическими вопросами и ослабили исследования некоторых психологов. Позже, в соответствии с политикой, проводимой руководством, вышеупомянутое вмешательство было устранено, и началось научное обсуждение (1959) основных вопросов. Во всем Китае психологи начали обсуждение объекта психологии, методов, задач и природы китайской психологии. Были подведены итоги данной дискуссии (1960), и китайская психология начала бурно развиваться.

Пятый этап (1966–1976 гг.)

Во время «Культурной революции» наступил кризис в психологии, так как психологию оклеветали как буржуазную лженауку,

и она понесла серьезные неудачи и потери. Развитие психологии приостановилось. Но все же есть психологи, которые настаивали на изучении и написании работ по психологии в сложных условиях. «Краткие психологические заметки» Пань Шу (1984) были написаны в этот особый период.

По его мнению, психология — важнейшая наука о человеке. Психологическая наука занимается изучением умственной деятельности, составляющей основные характеристики человека. Психология должна стать наукой, получающей объективные данные. В то время как человечество постоянно трансформирует объективный мир и всевозможные вещи, связанные с людьми в объективном мире, постоянно приобретая расширяющееся, более глубокое и правильное понимание всех видов вещей в объективном мире, получив гораздо больше научных знаний, а также начав применять теорию на практике. Для того чтобы люди могли лучше проявлять инициативу и творческий потенциал в управлении объективными вещами и преобразовании объективного мира и, соответственно, лучше трансформировать себя и развиваться, им также необходимо получить более полное и глубокое понимание самих себя. Более научное восприятие присутствует во многих областях науки, таких как физиология человека, анатомия человека, медицина, антропология, лингвистика, психология и так далее. Поскольку психология — это наука, изучающая законы умственной деятельности человека, она должна помочь нам обрести большую свободу в таких областях, как обучение, мышление, общение, образование и т.п. Таким образом, с развитием общества и социальной практики важность психологии становится более очевидной. Это наука, необходимая для того, чтобы люди познали себя, чтобы преобразовать объективный мир и трансформировать себя. Это самая важная наука для людей (Чэньпэйлинь, 1984).

Шестой этап (1977–2021 гг.)

Это важный этап развития китайской национальной психологии. После «Культурной революции» Китай вступил в новый период исторического развития. Психологическая наука постепенно восстанавливалась и развивалась. Институт психологии при Китайской академии наук, а также секции и группы преподавания и исследования психологии различных колледжей и университетов во всем Китае возобновляют свою деятельность одна за другой. Пять факультетов психологии были созданы в Пекинском университете, университете Ханчжоу, Восточно-китайском педагогическом университете,

Пекинском педагогическом университете и Южно-китайском педагогическом университете. Реорганизован и пересмотрен план Национальной программы психологии. Проводились различные профессиональные конференции и академические ежегодные собрания.

Многие темы, определенные на профессиональных академических конференциях, исследовались многими подразделениями по всей стране. Например, 21 подразделение участвовало в обзоре тем исследований В. Вундта (1977–1980 гг.). Также широко проводятся совместные исследования в области педагогической психологии, психологии развития и истории психологии. Чтобы удовлетворить потребности быстрого развития исследовательской работы, Китайская психологическая ассоциация учредила различные профессиональные комитеты. Возобновились ранее прекращенные публикации журналов «Журнал психологии» и «Журнал психологической науки». Были пересмотрены и опубликованы различные учебники, монографии, эссе.

Данные в этой статье взяты из базы данных CNKI (China National Knowledge Infrastructure). Содержание этой базы данных охватывает журналы Китая в сферах естественных наук, инженерных технологий, гуманитарных и социальных наук; в нее входят докторские и кандидатские диссертации, газеты, книги, конференции и другие общественные информационные ресурсы. В настоящее время это наиболее полный, качественный и постоянно обновляемый ресурс китайской научной базы. Хотя база данных CNKI не является всеобъемлющей базой данных, несомненно, что база CNKI в основном содержит важные документы по различным дисциплинам, а также является одной из крупнейших и наиболее широко используемых академических баз данных в Китае. Таким образом, благодаря филологическому анализу статей по истории китайской психологии в базе данных CNKI, суждения о развитии истории китайской психологии имеют определенную репрезентативность. В этой статье также анализируется 1823 научно-исследовательских работы, собранных на CNKI, в том числе 60 научных статей, 150 статей на конференциях и 349 других типов статей. Поиск исследовательских статей «Китайская психология» CNKI с 1981 г. включал статьи по психологии.

Основные темы исследований — психология (312), китайская ассоциация психологии (126), китайская психология (96), психологические исследования (87), концепция психологии (55), психолог (52), адаптация психологии (40), история китайской психологии (38), научная конференция по психологии (72), социальная психология

Таблица 1

Распределение статей в CNKI

Кол-во статей	Год публикации	Кол-во статей	Год публикации	Кол-во статей	Год публикации
9	1981	26	1995	84	2009
13	1982	19	1996	95	2010
18	1983	37	1997	85	2011
15	1984	30	1998	93	2012
12	1985	24	1999	66	2013
8	1986	28	2000	99	2014
16	1987	49	2001	75	2015
0	1988	43	2002	83	2016
17	1989	39	2003	55	2017
39	1990	47	2004	58	2018
12	1991	58	2005	57	2019
15	1992	59	2006	56	2020
15	1993	74	2007	47	2021
15	1994	98	2008		

Table 1

Articles distribution in CNKI

Number of articles	Years of publications	Number of articles	Years of publications	Number of articles	Years of publications
9	1981	26	1995	84	2009
13	1982	19	1996	95	2010
18	1983	37	1997	85	2011
15	1984	30	1998	93	2012
12	1985	24	1999	66	2013
8	1986	28	2000	99	2014
16	1987	49	2001	75	2015
0	1988	43	2002	83	2016
17	1989	39	2003	55	2017
39	1990	47	2004	58	2018
12	1991	58	2005	57	2019
15	1992	59	2006	56	2020
15	1993	74	2007	47	2021
15	1994	98	2008		

Таблица 2

Количество публикаций о традиционной китайской психологии

Название журнала	Кол-во публикаций (% от общего числа статей)	Название журнала	Кол-во публикаций (% от общего числа статей)
Вестник психологии	97 (14,2%)	Журнал китайского психологического здоровья	20 (2,89%)
Психологическая наука	96 (13,87%)	Вестник Нанкинского педагогического университета	18 (2,6%)
Иновация психологии	75 (13,87)	Воспитание и развитие психики	18 (2,6%)
Прогресс психологии	27 (10,84%)	Вестник педагогического университета Ганьнань (Цзянси)	17 (2,46%)
Развития психологии	35 (5,06%)	Вестник Цзяньсиского педагогического университета	16 (2,31%)
Психология и здоровье	33 (4,77%)	Психологическая технология и ее прикладное употребление	16 (2,31%)
Массовая психология	31 (4,48%)		
Китайская общественная гуманитарная газета	27 (3,9%)	Сборник всекитайской психологической конференции	12 (1,71%)
Журнал китайской клинической психологии	26 (3,76%)	Исследование психики и поведения	11 (1,59%)
Китайская психологическая критика	21 (3,03%)	Динамика психологии: становление и развитие китайской современной психологии (серийный сборник)	11 (1,59%)
Исследования психологии	21 (3,03%)	Газета Гуанминжибао	10 (1,45%)

Table 2

Number of publications about traditional Chinese psychology

Name of the Journal	Number of publications (percentage of the total number of articles)	Name of the Journal	Number of publications (percentage of the total number of articles)
Bulletin of Psychology	97 (14.2%)	Journal of Chinese Psychological Health	20 (2.89%)
Psychological science	96 (13.87%)	Bulletin of Nanjing Pedagogical University	18 (2.6%)
Innovation of psychology	75 (13.87)	Upbringing and development of the psyche	18 (2.6%)

Progress of psychology	27 (10.84%)	Bulletin of the Pedagogical University of Gannan (Jiangxi)	17 (2.46%)
Development of psychology	35 (5.06%)		
Psychology and Health	33 (4.77%)	Bulletin of the Jiangxi Pedagogical University	16 (2.31%)
Mass psychology	31 (4.48%)	Psychological technology and its applied use	16 (2.31%)
Chinese Public Humanitarian Newspaper	27 (3.9%)	Collection of the All-China Psychological Conference	12 (1.71%)
Journal of Chinese Clinical Psychology	26 (3.76%)	The study of the psyche and behavior	11 (1.59%)
Chinese psychological Criticism	21 (3.03%)	Dynamics of Psychology — formation and development of Chinese modern psychology (serial collection)	11 (1.59%)
Psychology Research	21 (3.03%)	Newspaper Guangming zhibao	10 (1.45%)

Таблица 3

Количество публикаций китайских ученых

ФИО	Кол-во публикаций	ФИО	Кол-во публикаций
Ван Фунянь	27	Гэ Луцзя	16
Ван Юньцзинь	24	Цзян Ючжи	23
Чжан Хайчжон	21	Янь Шучан	11
Ян Синьхуэй	18	Мэн Вэйцзе	10
Линь Цондэ	17	Е Хаошэн	9
Чжао Лижу	17		

Table 3

Number of Chinese scientists' publications

Name of Scientist	Number of publications	Name of Scientist	Number of publications
Wang Funyan	27	Ge Lujia	16
Wang Yunjin	24	Jiang Zhi	23
Zhang Haizhou	21	Yan Shuang	11
Yang Xin Hui	18	Meng Weijie	10
Lin Chongde	17	Ye Hao sheng	9
Zhao Lizhu	17		

(36), китайская социальная психология (35), художественная психология (27), психологическая специальность (26), журнал китайского психологического здоровья (25), журнал китайской клинической психологии (25), развитие психологии (24), специальный комитет психологии (24) и др.

Монографии в основном включают «Исследование психологической мысли в династии Передней Цинь» Янь Гоцяя (1981), «Исследование психологической мысли в династиях Хань, Вэй и других династиях (включая Цао Вэй, Шу Хань, Дун У, Западную Цзинь, Восточную Цзинь, а также Северную и Южную династии)» (1984), «Исследование психологической мысли в династиях Тан и Сун» (1987), «Исследование психологической мысли Миндэ» (1988), «Исследование истории китайской психологии» Ян Синьхуэя (1990), «Историю китайских психологических мыслей» (1994), учебник Национальной комиссии по образованию «Краткая история психологии. Первая история китайской психологии» (1985), «Траекторию разума — черновик китайской психологии коренных народов» Чжу Юнсиня (1993). Наиболее важные справочники — «Избранные материалы по истории китайской психологии» (всего четыре тома) (1989–1992 гг.) под редакцией Янь Гоцяя а также «Психологический словарь. История Китайской академии психологии» (1989). В частности, много написал профессор Ян Чжунцай. Он написал книгу «История китайской психологии» (1996), составил «Китайскую психологическую науку. Исследование древних китайских психологических мыслей», отредактировал «Историю древних китайских психологических мыслей» (1999) и опубликовал «Историю психологической мысли» (китайский том) (2004), «Историю китайской педагогической психологии» (2004), а также книгу «Китайская психологическая наука: история современной китайской психологии» Чжао Лиру и Сюй Цидуаня (1997). Ян Лянши написал «Введение в психологические мысли древнего Китая» (1999).

«Общая история психологии» под редакцией Ян Синьхуэя состоит из двух частей: первый том «История древнекитайских психологических мыслей», второй том «История современной китайской психологии» (2000). Шэнь Дэцань и коллеги написали «Короткий обзор истории психологии» (Новая китайская психология) (2003). «История психологии» под редакцией Е Хаошэна (2005) тоже известна. Особо следует отметить публикацию «История китайской психологии» (второе издание) под редакцией Гао Цзюэфу, которая представляет собой переработку первого составленного в стране

учебника по истории китайской психологии, опубликованного 20 лет назад. Как сказано в предисловии ко второму изданию, «Академия развивается, дисциплины растут, и многие новые результаты исследований нуждаются в дополнении. Теперь развитие дисциплины китайской истории психологии вступило в новый этап. В 2009 г. профессор Че Вэньбо был главным редактором «Сравнительной истории китайской и зарубежной психологии», издаваемой Шанхайским издательством обучения иностранным языкам. Данная книга обобщенно анализировала китайскую психологическую историю. Главным редактором первого тома был Янь Гоцай, который провел сравнительное исследование древней китайской и зарубежной психологии; второй том был отредактирован Ян Синьхуэем, который провел сравнительное исследование современной психологии Китая и зарубежных стран. Книга открыла новую область сравнительной истории психологии между Китаем и зарубежными странами, а также способствовала более глубокому развитию истории китайской психологии. «Традиционная китайская психологическая помощь в области здравоохранения» (Ван Фэнянь, 2000), «Традиционная китайская психология нравственного воспитания и ее современное значение» (Ван Фэнянь, 2007), «История китайской психологической мысли» (Ван Фэняня, 2008), «Эстетическое очарование — китайская традиционная эстетика» (Пэн Яньцин, 2005), «Психологическая система и современная трансформация» (Пэн Яньцин, 2005) и др. широко используются в Китае. Также появились работы по культурной психологии, тесно связанные с историей китайской психологии. Например, «Основы психологии и культуры: кросс-культурный анализ китайских и западных психологических традиций» Гэ Луцзя (1995), «Введение в китайскую культурную психологию» Шэнь Хэюна (2001), «Китайская культурная психология» Ван Фэняня и Чжэн Хуна (2005) сильно влияют на развитие китайской традиционной психологии.

Современный статус китайской психологии

Министерство образования КНР всегда придавало большое значение обучению специалистов в области психического здоровья. В Китае появились такие специальности, как психология и прикладная психология, они были внесены в «Каталог бакалавриата обычных колледжей и университетов». В 2019 г. насчитывалось 80 общеобразовательных колледжей и университетов с программой бакалавриата по психологии и 305 общеобразовательных колледжей

и университетов, предлагающих прикладную психологию. По двум специальностям ежегодно обучается более 20 000 студентов. Выпускники этих специальностей обладают базовыми качествами для будущей психиатрической работы и базовыми способностями. Кроме того, в текущем каталоге дисциплин, связанных с присвоением ученых степеней и подготовкой психологов, есть дисциплины первого уровня — психология и прикладная психология. В настоящее время существует 30 утвержденных баз для получения степени доктора психологии первого уровня, 68 утвержденных баз для получения степени магистра психологии первого уровня и 99 утвержденных баз для получения степени магистра прикладной психологии. Ежегодно по всей стране награждаются около 270 докторов психологии, 2400 магистров и 1300 магистров прикладной психологии, что дает обществу большое количество психологических талантов высокого профессионального уровня.

Базовые терминосистемы китайской психологии

В китайской психологии сознания существует множество основных теоретических категорий, включая теорию материальных коррелятов сознания, теорию познания и тревоги, теорию привычек и теорию эмоций и желаний. Например, в Китае получила развитие теория разума и материи о взаимосвязи между психологическими явлениями, объектами и физиологическими механизмами (Шу Юеюй, 2016). Исследователи активно анализируют работы древнекитайских философов на наличие там идей, созвучных современным психологическим исследованиям. Это, несомненно, заложило прочную основу для локализации психологии в будущем. На протяжении более десяти лет китайские ученые исследовали, разбирали и объясняли древние китайские психологические концепции, такие как «Теория благородства человека» (Жэньгуйлунь), которая имеет большое значение для этого вида психологии; «Теория природы и человека» (Тяньжэньлунь), которая объясняет взаимосвязь между человеком и природой; «Теория соотношения тела и души» (Синшэньлунь), объясняющая отношения между телом и разумом; «Теория воспитания характера человека» (Синсилунь), раскрывающая корни человеческой природы; «Теория знания и действия» (Чжисинлунь), исследующая взаимосвязь между знанием и действием; «Теория аскетического воздержания» (Цзеюйлунь), которая также была хорошо принята академическими кругами. В то же время некоторые психологи в стране и за рубежом начали все больше осознавать, что древняя китайская

психологическая мысль внесла свой вклад в развитие современной психологической науки (Aifen, 2007).

Одним словом, китайская национальная психология включает в себя общую психологию, психологию образования, медицинскую психологию, литературную психологию, социальную психологию, психологию здоровья, психологию управления, военную психологию, судебную психологию и т.д. Китайская психология получила чрезвычайно богатую «пищу» и полезное наследие от трех основных мыслительных традиций в китайской культуре — конфуцианства, даосизма и буддизма и применила их идеи на практике. Человеческая природа может преодолеть концептуальные барьеры позитивизма и натурализма в западной психологии, усилить и подчеркнуть гуманистический дух, значительно расширить область психологии и улучшить сферу психологии и социальных ценностей (Дон Чэнган, 2001).

Влияние советской психологии на психологию в Китае

Советская психология имеет уникальные характеристики; ориентируясь на марксизм, она была создана на основании русской национальной культурной традиции. Советская психология появилась в кружке китайской психологии с новым импульсом и пользуется популярностью в нашей стране (Peng Yanqin, 2020). В 1923 г. советский ученый был приглашен в Китай для выступления с докладом «Современное развитие советско-российской психологии». Первым ученым, представлявшим советско-российскую психологию в Китае, был Го Ицэнь. В сентябре 1928 г. он специально встретился с К.Н. Корниловым, директором Московского психологического института, высоко оценил новаторскую работу К.Н. Корнилова по «изучению психологии с точки зрения диалектики» и претворения ее в жизнь. Кроме того, некоторые ученые также активно внедряли советскую психологию. В 1929 г. Пань Шу¹ опубликовал «Советскую федераль-

¹ Пань Шу (1897–1988), ранее известный как Ю. Нян, любезное имя Шуй Шу, был психологом и одним из основателей современной китайской психологии. Окончил философский факультет Пекинского университета в 1920 г. (девятый год КНР), в 1926 г. получил степень доктора философии в Чикагском университете, в 1927 г. был произведен в профессора, избран академиком Академии наук Китайской Народной Республики в 1955 г. и вступил в Коммунистическую партию Китая в 1956 г. Пань Шу занимался экспериментальными исследованиями памяти, иллюзии и восприятия китайских иероглифов, а затем в основном посвятил себя изучению основ теории психологии, предположив, что психология отличается не только от естественных наук, но и от социальных наук, но двойственной промежуточной науки. Она делится на интенциональную деятельность и познавательную деятельность, что отличается

ную психологию» в «Вестнике Центрального университета», а Гао Цзюефу написал «Советско-российскую психологию» в «Журнале образования», представляя советских психологов в первые дни основания Народного общества. Китайская Народная Республика пытается понять марксизм-ленинизм. В 1934 г. Го Ицзэнь составил и опубликовал «Зарождающуюся психологию Советской России». Она в основном знакомит с теорией условных рефлексов И.П. Павлова, рефлексологической теорией В.М. Бехтерева, рефлексологической теорией К.Н. Корнилова и необходимостью обоснования психологии марксизма-ленинизма.

Некоторые концепции и теоретические взгляды китайских психологов

В 1936 г. Чэнь Хань написал «Психологические исследования в Советской России». В этой статье он сделал всестороннее введение в советскую психологию, сосредоточив внимание на общих точках зрения исследований детской психологии, особенно Л.С. Выготского. Приводятся научные результаты и общие исследования Л.С. Выготского и А.Р. Лурии по экспериментальному изучению детского языка и мышления. В то время открытия советских психологов регулярно публиковались в колонках новостей зарубежной психологии китайского журнала *Psychology* и *Psychological Quarterly* (WangGuangrong, 2012). С этого периода, благодаря влиянию советской психологии, группа известных ученых в области китайской психологии, таких как Пань Шу, Цао Ричан, Гао Цзюефу, Чжу Чжисянь, Лю Цзэру, Жуань Цзинцин и др., также пытались работать в русле диалектического материализма. Хотя эти усилия и пожелания психологов не могли быть полностью реализованы из-за ограниченности социальных и исторических условий того времени, они изначально заложили философскую основу диалектического материализма для последующего развития китайской психологии.

Летом 1953 г. Министерство здравоохранения провело «Конференцию по изучению теории И.П. Павлова» в Пекине, а затем провело такие же исследовательские конференции в Шанхае, Тяньцзине, Сиане, Куньмине и других местах, тем самым положив начало изучению теории Павлова по всей стране. С 1954 по 1957 г. Министерство

от традиционной триадической системы «знание, эмоция и намерение». Она двигает глубокие и оригинальные взгляды на основные вопросы психологии, такие как сознание, физические и психические отношения и личность, и образует свою собственную теорию системы.

просвещения также последовательно приглашало советских специалистов З.В. Мануйленко и А.В. Петровского для чтения лекций в Китае. В исследовании приняли участие психологи из колледжей и университетов по всей стране. Кроме того, в Советский Союз была направлена группа иностранных студентов для изучения психологии, и они сыграли важную роль в развитии психологической науки после возвращения на родину.

Было опубликовано большое количество советских психологических работ, таких как «Советская психологическая наука» (в двух томах) 1959 г., основное содержание которой написано 39 психологами, в том числе А.Н. Леонтьевым и Б.М. Тепловым. Они обобщали результаты, достигнутые советскими психологами в области общей психологии через сорок лет после Октябрьской революции. Эти статьи имеют большое значение для китайских психологов, позволяют всесторонне и систематически оценить и понять научные достижения советских психологов в основных теориях и философских вопросах с 1919 по 1958 гг. По образцу советской психологии было также составлено несколько крупных китайских учебников, таких как «Общая психология», «Детская психология» и «Педагогическая психология». В итоге, изучая философию марксизма-ленинизма и павловскую теорию, китайские ученые определили философскую и естественнонаучную основы психологии.

В начале 1980-х годов Китайская психологическая ассоциация создала исследовательскую группу по советской психологии во главе с Пань Шу. Группа советских психологов также планировала составить учебник и написать монографию по истории советской психологии. Журнал «Зарубежная психология» опубликовал серию статей о советских психологах. Журнал редактировал также «Советскую психологию» (1984). В этот период появились две психологические работы: «Деятельность. Сознание. Личность» А.Н. Леонтьева и «Бытие и сознание» С.Л. Рубинштейна, оказавшие влияние на развитие китайской психологической теории. Кроме того, «Общая психология» Б.В. Богословского и «Общая психология» А.В. Петровского числились одними из основных справочников по преподаванию психологии в Китае в 1980-е годы. В 1970-х и 1980-х годах внимание китайских психологов привлекло систематическое изучение психологической деятельности и личности людей в советской психологии. Теория Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития» оказала глубокое влияние на реформу образования и обучения в Китае. В последние годы китайские психологи провели ряд теоретических и экспери-

ментальных исследований, развивая концепцию Л.С. Выготского. Например, Гун Хаоран и Хуан Сюлань творчески переосмыслили передовые идеи педагогической психологии Л.С. Выготского, такие как теория воспитания и развития, теория деятельности, теория учебной субъектности, теория формирования личности, теория зоны ближайшего развития и др. Природный эксперимент коллективного строительства школьных классов дал свои плоды (Гун Хаоран, Хуан Сюлань, 1999).

Гао Вэнь и ее последователи провели много исследований в области педагогического дизайна. Теория и практика учебного дизайна объединяет исследования в области психологии, в том числе оценки, измерения и управления. В частности, теория социального конструктивизма Л.С. Выготского оказала важное влияние на новую парадигму педагогического дизайна. Ван Вэньцин в своем «Примере летнего курса совместного творчества на основе социальной ситуации» использовал и развивал теории Л.С. Выготского, отражая характеристики дизайна учебной программы, такие как социальная ситуация, совместное развитие, участие и открытость студентов, и получил хороший результат. Кроме того, теория Л.С. Выготского привлекла внимание и китайских психологических эмпириков. Фан Гэ, Тянь Сюэхун и Би Хунъянь провели экспериментальное исследование «зоны ближайшего развития», концепции, разработанной Л.С. Выготским. Результаты показывают, что когнитивные способности детей — умение работать с числами, последовательностями чисел, выполнение действий и решение задач — имеют тенденцию улучшаться со временем, то есть с возрастом человек способен решать все более сложные задачи; уровень способности детей решать стратегические проблемы развивается с возрастом, показывая, что это процесс развития от экстернализованного уровня интеллектуальной деятельности к полностью интернализированной интеллектуальной операции, и существует очевидная иерархия (Фан Гэ, Тянь Сюэхун, Би Хунъянь, 2001). Результаты этого исследования еще больше обогатили теорию «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского и послужили эмпирической исследовательской базой для развития математических способностей у детей.

Таким образом, советская психология оказала сильное влияние на развитие психологии в Китае, но сейчас все больше ученых уделяют внимание исследованию западной психологии, а психологические теории в России привлекают все больше психолингвистов. В Китае

многие психолингвисты начали изучать русскую психологию и психолингвистику.

В целом, хотя перечисленные работы были признаны успешными, ситуация далека от реальных потребностей социалистического строя. Чтобы развивать китайскую психологию, мы должны исходить из четырех аспектов будущего. Во-первых, это использование марксизма-ленинизма и работ Мао Цзэдуна в качестве руководящей идеологии психологической работы. Это означает использование диалектического материализма и исторического материализма в качестве руководящих идеологий для избавления от идеализма и метафизики, ограничивающих развитие психологии. Во-вторых, это внедрение принципа интеграции теории с практикой и тесной интеграции психологических исследований с реальностью социалистической модернизации Китая. В-третьих, это активное изучение и усвоение ценных достижений зарубежной психологии посредством критического анализа и реализации принципа «иностранные теории служат Китаю». В-четвертых, это дальнейшее исследование сокровищ древнекитайской психологии, выявление и уточнение, цели «использования прошлого для своих целей в настоящем».

Строительство социализма в Китае открыло широкие перспективы для развития психологии. Китайская психология призвана служить для развития китайского социализма и внести должный вклад в развитие мировой научной психологии. Использование китайской культуры для понимания китайских феноменов является основным требованием для китайских исследователей психологии. Социальные изменения, произошедшие за последние 40 лет реформ и открытости, предоставили динамические, богатые, особые и специфические ресурсы и лаборатории для исследователей психологии.

Мы должны взять за основу китайскую культуру, отсортировать и усвоить прекрасные культурные традиции, а также изучить психологические и поведенческие явления и проблемы, с которыми необходимо столкнуться при социальных и культурных изменениях. В результате быстрых социальных изменений в Китае появилось много новых проблем, новых изменений и явлений. Они не только носят уникальный характер, но и вдохновляют исследователей во всем мире. Они могут дать толчок развитию психологии и коренным образом обновить дисциплину, внести важный вклад в развитие глобальных психологических исследований. У исследователей должна быть ценностная ориентация на служения обществу, понимание проблем, с которыми сталкиваются практики Китая,

а также глубокая озабоченность по поводу национального развития и национального возрождения. Изучение психологических явлений и поведения в переходный период дает возможность способствовать локализации психологии. Менталитет и поведение, представленные социальной трансформацией в Китае, не могут быть объяснены западной психологией. Основное направление и цель локализации — совершенствование системы китайской психологии. В последние годы в академических кругах обсуждалось влияние трансформации по ряду тем, таких как социальные изменения, экономические изменения и культурные изменения, которые способствовали процветанию и развитию социальной психологии в сегодняшнем Китае. Психология — междисциплинарная наука, комбинирующая подходы естественных и социальных наук. Усиление органичности сочетания исследовательских парадигм различных дисциплин и построение новой междисциплинарной исследовательской парадигмы является важным направлением для углубления психологических исследований.

Литература

Ван А. Теория и практика китайской психологии в области образования коренных народов // Теория и практика педагогики. 2007. № 1. С. 45–51.

Ван Г. Современное состояние российской психологии в постсоветский период рассвета психологической науки // Развитие психологической науки. 2012. № 6. С. 944–948.

Ван С., Чжан Я. Психология коренных народов Китая и ее особенности // Дайджест социальных наук. 2017. № 4. С. 68–70.

Гун Х., Хуан С. Классное коллективное строительство и развитие личности учащихся. Гуанчжоу: Guangdong Education Press, 1999.

Гэ Л. Новые интерпретации и новые способы использования терминов традиционной психологии китайцев // Журнал Шаньдунского педагогического университета (издание по гуманитарным и социальным наукам). 2004. № 3. С. 3–8.

Лин Ч. Образовательные исследования по ускорению китаизации психологических исследований // Исследования педагогики. 2019. № 10. С. 155–159.

Лю Ч. Китайская психология: что возможно? Как это установить? // Журнал Нанкинского педагогического университета (издание по социальным наукам). 2018. № 4. С. 5–13.

Лян Ц. Простой тест буддийской психологии // «Избранная психология», книжная компания «Чжунхуа», переиздаваемый за 22 года существования Китайской Республики. 1922. № 1. С. 1–6.

Пан Г.Э. Сексуальная психология. Пекин: Саньянь, 1987.

Пань Ш. Сборник психологии Пань Шу. Нанкин: Изд-во Цзянсуского образования, 1987.

Пэн К., Чжун Н. Психология и развитие Китая: куда идет китайская психология? Пекин: China Light Industry Press, 2010.

Пэн Я. Другой голос: современное неоконфуцианство и китайская гуманистическая психология // Психологический журнал. 2007. № 4. С. 754–760.

Пэн Я. Создание и построение системы китайского журнала психологии разума и природы // Северо-Западный педагогический университет (издание по социальным наукам). 2020. № 4. С. 54–62.

Фан Г., Тянь С., Би Х. Детское логарифмическое познание и стратегии // *Acta Psychologica Sinica*. 2001. № 1. С. 30–36.

Цай Ю. Избранные произведения эстетики Цай Юаньпея. Пекин: Изд-во Пекинского университета, 1983.

Цао Ч., Донг Г. Ретроспектива века и перспективы китайской психологии // Гуанси. Социальные науки. 2001. № 4. С. 17–19.

Чэнь П. Чтение Пань Чжэ о намерении исследовать новое прочтение «Психологических» заметок по психологии профессора Пань И // Иновация психологии. 1984. № 4. С. 1–7.

Шао Б., Чен В. «Крестный отец» китайской физиологической психологии: Ван Цзинси // Популярная психология. 2016. № 7. С. 45–46.

Шу Ю. Строительство школ и будущее китайской психологии // Оценка социальных наук в Китае. 2016. № 3. С. 54–62.

Ответ на Рекомендацию № 5612 третьей сессии Тринадцатого Всекитайского собрания народных представителей, Рекомендация Гаогао [2020] № 587. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/jyta_gaojiaosi/202101/t20595101010

References

Cai, Yu. (1983). Selected works of aesthetics by Cai Yuanpei. Beijing: Peking University Press.

Cao, C., Dong, G. (2001). Retrospective of the century and perspectives of Chinese psychology. *Guangxi, Social sciences*, 4, 17–19.

Chen, P. (1984). Reading Pan Zhe about the intention to explore a new reading of “Psychological” notes on psychology by Professor Pan Yi. *Innovation of psychology*, 4, 1–7.

Fang, G., Tian, S., Bee, H. (2001). Children’s Logarithmic Cognition and Strategies. *Acta Psychologica Sinica*, 1, 30–36.

Ge, L. (2004). New interpretations and new ways of using the terms of traditional Chinese psychology. *Journal of Shandong Normal University (humanities and social sciences edition)*, 3, 3–8.

Gong, H., Huang, S. (1999). Classroom Collective Building and Student Personality Development. Guangzhou: Guangdong Education Press.

Liang, Q. (1922). A simple test of Buddhist psychology. Selected Psychology magazine, Zhonghua Book Company, republished for 22 years of the existence of the Republic of China, 1, 1–6.

Lin, C. (2019). Educational research to accelerate the sinization of psychological research. *Pedagogy researching*, 10, 155–159.

Liu, C. (2018). Chinese psychology: what is possible? How to install it? *Journal of Nanjing Normal University (social science edition)*, 4, 5–13.

Pan, G.E. (1987). *Sexual psychology*. Beijing: Sanlian Publishing.

Pan, S. (1987). *Collection of psychology of Pan Shu*. Nanjing: Jiangsu Education Publishing House.

Peng, K, Zhong, N. (2010). *Psychology and Development of China: Where is Chinese Psychology Going?* Beijing: China Light Industry Press.

Peng, Y. (2007). Another Voice: Modern Neo-Confucianism and Chinese Humanistic Psychology. *Psychological Journal*, 4, 754–760.

Peng, Y. (2020). Creation and construction of the system of the Chinese journal of the psychology of mind and nature. *North-Western Pedagogical University (social science edition)*, 4, 54–62.

Shao, B., Chen, W. (2016). The “Godfather” of Chinese Physiological Psychology: Wang Jingxi. *Popular Psychology*, 7, 45–46.

Shu, Yu. (2016). Construction of schools and the future of Chinese psychology. *Assessment of social sciences in China*, 3, 54–62.

Van, G. (2012). The current state of Russian psychology in the post-Soviet period of the dawn of psychological science. *Development of psychological science*, 6, 944–948.

Wang, A. (2007). Theory and practice of Chinese psychology in the field of education of indigenous people. *Theory and practice of pedagogy*, 1, 45–51.

Wang, S., Zhang, Y. (2017). Psychology of the indigenous people of China and its features. *Digest of Social Sciences*, 4, 68–70.

Response to Recommendation No. 5612 of the Third Session of the Thirteenth National People's Congress, Gaogao Recommendation [2020] № 587. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/jyta_gaojiaosi/202101/t20595101010

Статья получена: 24.11.2021;
принята: 27.03.2022;
отредактирована: 05.05.2022.

Received: 24.11.2021;
accepted: 27.03.2022;
revised: 05.05.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Юньшэн Цзюй — доктор филологических наук, доцент центра исследования русского языка, литературы и культуры Хэйлунцзянского университета, zhengzhengjuju@163.com, <https://orcid.org/0000-0003-3991-0290>

Матвеев Михаил Олегович — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка № 2 факультета международных экономических отношений Московского государственного института международных отношений, mike-matveev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1288-7561>

ABOUT AUTHORS

Ju Yunsheng — PhD in Philology, Associate Professor of the Center for the Study of Russian Language, Literature and Culture, Heilongjiang University, zhengzhengju@163.com, <https://orcid.org/0000-0003-3991-0290>

Mikhail O. Matveev — PhD in Philology, Senior Lecturer, English Language Department № 2, School of International Economic Relations, MGIMO University, mike-matveev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1288-7561>

УДК: 159.9.072.432
doi: 10.11621/vsp.2022.02.02

РЕСУРСНАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ ОБСКИХ УГРОВ В УСЛОВИЯХ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ВЫЗОВОВ

И.В. Васильева^{*1,3}, А.В. Миронов², О.В. Булатова³

^{1,3} Тюменский государственный университет, Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, Тюмень, Россия

¹ i.v.vasileva@utmn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0740-7260>

² Югорский государственный университет, Ханты-Мансийск, Россия,
milan109@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9531-6347>

³ o.v.bulatova@utmn.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7456-6953>

*Автор, ответственный за переписку: i.v.vasileva@utmn.ru

Актуальность. В условиях экстремальных социальных вызовов особое значение приобретает ресурсная субъектность человека. Поэтому необходимо понимать, как студенты с разными особенностями, в том числе этническими, в условиях Севера, обучающиеся по индивидуальным образовательным траекториям (далее — ИОТ) и по традиционной образовательной технологии, адаптируются в условиях неопределенности, пандемии (COVID-19), какие личностные ресурсы используются студентами.

Цель. Выявить особенности ресурсной субъектности у студентов из числа коренных малочисленных народов Севера (далее — КМНС Югры, обские угры), обучающихся при разных образовательных моделях в условиях экстремальных социальных вызовов.

Методы. В исследовании участвовало 72 студента: 36 представителей КМНС Югры, 36 русских. В качестве методов сбора данных использовались следующие: 1) опросник самоорганизации деятельности Н. Фезер и М. Бонд (Time Structure Questionnaire, адаптация Е.Ю. Мандриковой); 2) шкала базисных убеждений Р. Янофф-Бульман (World assumptions scale, адаптация О. Кравцовой); 3) опросник способов совладания С. Фолкман, Р.С. Лазарус (Way of Coping Questionnaire, адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк); 4) шкала психологического благополучия К.Д. Рифф (The scales of psychological well-being, адаптация Т.Д. Шевеленковой, Т.П. Фесенко); 5) опросник потери и приобретения персональных ресурсов Н. Водопьяновой и М. Штейн.

Результаты. Сравнительный анализ студентов — представителей обских угров, обучающихся по традиционной образовательной технологии

и по индивидуальным образовательным траекториям, выявил различия в параметрах ресурсов планирования. Сравнение студентов — представителей обских угров со студентами, идентифицирующих себя по национальному признаку как русских, показал, что значимые различия наблюдаются только по ресурсам реализации и достижений (копинг-стратегиям).

Выводы. Студенты, обучающиеся по ИОТ, имеют высокие показатели ресурсной субъектности, у них наиболее выражена настойчивость как параметр самоорганизации, что позволяет успешно преодолевать негативные последствия стресса в академическом контексте. В целом необходимо говорить о психологической аккультурации студентов-представителей обских угров.

Ключевые слова: высшее образование, пандемия, психологические ресурсы, субъектность, студенты, обские угры.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-413-720004 «Ресурсная субъектность студентов в вузах, реализующих инновационные образовательные технологии в условиях экстремальных социальных вызовов в Тюменском регионе».

Для цитирования: Васильева И.В., Миронов А.В., Булатова О.В. Ресурсная субъектность обских угров в условиях экстремальных социальных вызовов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 2. С. 32–50. doi: 10.11621/vsp.2022.02.02

RESOURCE SUBJECTIVITY OF THE OB UGRIANS IN THE CONDITIONS OF EXTREME SOCIAL CHALLENGES

Inna V. Vasilyeva^{*1,3}, Andrey V. Mironov², Olga V. Bulatova³

^{1,3}Tyumen State University, Tyumen Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Tyumen, Russia

¹i.v.vasilyeva@utmn.ru <https://orcid.org/0000-0003-0740-7260>

²Ugra State University, Khanty-Mansiysk, Russia, milan109@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9531-6347>

³o.v.bulatova@utmn.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7456-6953>

*Corresponding author: i.v.vasilyeva@utmn.ru

Background. In conditions of extreme social challenges, human resource subjectivity is of particular importance. Therefore, it is necessary to understand how students with different characteristics, including ethnic ones, in the conditions of the North, studying on individual educational trajectories (hereinafter referred to as IET) and on traditional educational technology adapt in conditions of uncertainty, a pandemic (COVID-19), what personal resources are used by students.

Objective. To identify the features of resource subjectivity among students from among the indigenous peoples of the North (hereinafter referred to as the KMNS of Ugra, Ob Ugrians) studying under different educational models in conditions of extreme social challenges.

Methods. The study involved 72 students: 36 representatives of the Indigenous Minorities of Yugra, 36 Russians. The following data collection methods were used: 1) questionnaire of self-organization of N. Feather and M. Bond (Time Structure Questionnaire, adaptation by E.Y. Mandrikova); 2) scale of basic beliefs by R. Janoff-Bulman (World assumptions scale, adaptation by O. Kravtsova); 3) questionnaire of coping methods by S. Folkman, R.S. Lazarus (Way of Coping Questionnaire, adaptation by T.L. Kryukova, E.V. Kuftyak); 4) scale of psychological well-being by C.D. Ryff (The scales of psychological well-being, adaptation by T.D. Shevelenkova, T.P. Fesenko); 5) questionnaire of losses and acquisition of personal resources by N. Vodopyanova and M. Stein.

Results. A comparative analysis of students-representatives of the Ob Ugrians studying according to traditional educational technology and individual educational trajectories revealed differences in the parameters of planning resources. A comparison of students representing the Ob Ugrians with students identifying themselves by nationality as Russians showed that significant differences are observed only in terms of implementation resources and achievements (coping strategies).

Conclusion. Students studying in IET have high indicators of resource subjectivity, perseverance is most pronounced as a parameter of self-organization, which allows them to successfully overcome the negative consequences of stress in an academic context. In general, it is necessary to talk about the psychological acculturation of students-representatives of the Ob Ugrians.

Keywords: higher education, pandemic, psychological resources, subjectivity, students, Ob Ugrians.

Acknowledgment. The research was carried out with the financial support of the RFBR within the framework of the scientific project No. 20-413-720004 "Resource subjectivity of students in universities implementing innovative educational technologies in the conditions of extreme social challenges in the Tyumen region".

For citation: Vasilyeva, I.V., Mironov, A.V., Bulatova, O.V. (2022). Resource Subjectivity of the ob Ugrians in the Conditions of Extreme Social Challenges. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin], 2, 2–50. doi: 10.11621/vsp.2022.02.02

Введение

Изменения, произошедшие за время пандемии, несомненно, угрожающие нормальному течению жизни, тем не менее могут рас-

смагиваться каждым субъектом и как увеличивающие ресурсы, и как поглощающие его ресурсы (Alemany-Arrebola et al., 2020; Rabenu et al., 2021).

Необходимость изучения ресурсной субъектности у студентов — представителей обских угров в условиях пандемии связана с тем, что ресурсная субъектность позволит обеспечить устойчивость коренного населения к быстро изменяющимся внешним воздействиям: изменение условий труда, климата, развитие туризма и т.д. Образование играет важную роль, повышает возможности жителей региона в вопросах принятия жизненно важных решений и обеспечивает Арктику и субарктические территории квалифицированными кадрами. Поэтому возникает необходимость смены приоритетов в профессиональной подготовке студентов — представителей обских угров в Тюменской области, посредством внедрения новых технологий и подходов, учета особенностей социально-экономического развития Северных территорий, формирования социокультурных компетенций, обеспечивающих ориентированность на сохранение этнокультурных особенностей (Белоножко, 2020).

Настоящее исследование концептуально опирается на представление о ресурсной субъектности как «системной характеристике, проявляющейся в способности личности к накоплению, осознанию, своевременному и результативному использованию ресурсов в решении поставленных задач, в процессе осуществления деятельности и жизнедеятельности, реализации смысла жизни, преодоления трудных жизненных ситуаций, самоорганизации и саморазвитии личности» (Илюшина, 2017, с. 138).

Исследователи отмечают, что переход на дистанционное образование в условиях пандемии коронавируса в 2020 году привел к потере ресурсов и возникновению стресса у студенческой молодежи. Вынужденная самоизоляция и переход на новые формы обучения (многочасовая работа в одиночестве с компьютером, ограничение контакта с педагогами и др.) вызвали множество психологических проблем, таких как паническое расстройство, тревога и депрессия (Qiu et al., 2020; Son et al., 2020), ухудшилось психическое состояние студентов (Aslan et al., 2020). У студентов, столкнувшихся со стрессовой ситуацией (пандемией и самоизоляцией), повысился уровень тревожности, подавленности, участились эмоциональные расстройства, спровоцировавшие снижение успеваемости (Sun et al., 2021).

Субъектность студента является условием антихрупкости высшего образования (Аксенова, 2017), причем развитие субъектности

студентов продуктивно как для обучения в вузе, так и для их дальнейшей профессионализации. Переход к работе и учебе на дому требует, чтобы студенты брали на себя больше ответственности за свою учебу. Саморегулирование становится жизненно важным для прогнозирования академической успешности и удовлетворенности обучающихся (Rahiem, 2021).

Ресурсная субъектность как психологическая регуляция разных уровней организации человека обеспечивает успешность жизнедеятельности в условиях неопределённости (Водопьянова, 2015), выступает источником для преодоления трудной жизненной ситуации (Satici et al., 2020). Для студентов вузов в условиях пандемии эта характеристика позволяет успешно адаптироваться к новым формам обучения, сохранять психологическое здоровье, повышать академическую эффективность (Chen et al., 2021). Таким образом, ресурсная субъектность имеет протектирующую функцию не только для профессионального становления студентов, но и для их личностного развития (Водопьянова, 2020).

Ресурсная субъектность может быть рассмотрена с акцентом на собственные характеристики субъекта образовательной деятельности и с акцентом на внешние по отношению к нему ресурсы. В качестве внешних ресурсов могут выступать преподаватели вуза, члены семьи, друзья, налаженная система медицинской, социальной, психологической помощи в университетском кампусе (Luthar, 2021; Rahiem, 2021).

В качестве внутренних ресурсов могут выступать психологические характеристики, обеспечивающие успешность реагирования на разных этапах деятельности студента. Мотивационно-побуждающие ресурсы — это ценности и смыслы, обеспечивающие устойчивость в достижении осознанной цели; например, соотношение нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов; соотношение внешней и внутренней мотивации. Соблюдение эпидемиологических ограничений требует от студентов проявлений разных параметров ответственности и приоритетов ценностей (Rahiem, 2021). Студенты с негативным отношением к режиму самоизоляции демонстрируют экстернальный локус контроля, более низкий уровень личной ответственности, нежели студенты с позитивным, осознанным отношением к режиму самоизоляции, которые в свою очередь демонстрируют интернальный локус контроля и высокий уровень личной ответственности. Студенты с негативным отношением к соблюдению эпидемиологических требований в качестве приоритетных выдвигают

гают ценности самостоятельности и гедонизма; напротив, студенты с осознанным, позитивным отношением к эпидемиологическим ограничениям в качестве приоритетных позиционируют ценности универсализма, достижения и безопасности (Кудинов, 2021).

Рефлексивно-чувственные ресурсы и ресурсы планирования взаимно дополняют друг друга. Первые — это представления о своих когнитивных и личностных возможностях, необходимых для решения жизненной задачи. Вторые — способность критически оценить пригодность этих возможностей по отношению к решаемой задаче. Например, самооценка своих коммуникативных, когнитивных, регуляционных умений — это рефлексивно-чувственный ресурс, а оценка того, подходят ли эти умения, уровень их выраженности для решения актуальной ситуации — ресурс планирования. В самом начале пандемии часть студентов отнеслась к вынужденной изоляции как к возможности заняться саморазвитием и самопознанием (Баранова, 2021).

Ресурсы самоподдержки — регуляционные, мотивационные и эмоциональные параметры, обеспечивающие устойчивость реализации выбранной стратегии и тактики, несмотря на затруднения, либо качественную переоценку результатов с сохранением позитивного мироощущения. Например, ценностное, безусловное отношение к себе, базовые убеждения в стабильности и контролируемости мира, справедливости происходящего, уверенность в себе. Ресурсы реализации и преодоления — когнитивные, эмоциональные, мотивационные параметры совладания с трудностями как внутреннего, так и внешнего характера; чаще всего это волевые качества и копинг-стратегии. Ресурсы достижений и коррекции действий — психологические параметры, позволяющие субъекту оценить эффективность приложенных усилий и необходимость корректировки действий; например, переживание субъективного благополучия, способность к саморегуляции.

В этой связи необходимы исследования феномена ресурсной субъектности как комплекса характеристик, помогающих совладать со стрессом пандемии, и ее обеспечения в разных педагогических условиях, изучение личностных факторов преодоления в условиях экстремальных социальных вызовов. Дальнейшее разворачивание пандемии не означает прекращение социальной жизни, меняется только формат взаимодействия, что отвечает глобальным тенденциям системы высшего образования: обучение в течение жизни, готовность принимать решения в условиях неопределенности, уста-

навливать контакты с разными людьми. Поэтому особое значение приобретает подготовка компетентных специалистов, успешно адаптирующихся к непрерывным изменениям, осознающих и использующих потенциальные ресурсы как внутренние, так и внешние. Свобода выбора элективных курсов в вузе развивает осознанность, умение ориентироваться в большом информационном потоке, анализировать, какие знания актуальны здесь и сейчас, и адаптироваться к изменениям в профессии, а также к ситуациям неопределённости.

В связи с вышесказанным, необходимо проверить предположение: связаны ли показатели ресурсной субъектности с принадлежностью к этнической группе у студентов вузов, обучающихся по разным образовательным технологиям. Поскольку это является основанием для тематического фокуса в комплексе мер психолого-педагогической поддержки студентов в период экстремальных социальных ситуаций.

Цель настоящего исследования — выявить особенности ресурсной субъектности у студентов из числа коренных малочисленных народов Севера (далее — КМНС Югры, обские угры), обучающихся при разных образовательных моделях в условиях экстремальных социальных вызовов. В качестве задач исследования выступают следующие: 1) проведение сравнения показателей ресурсной субъектности у студентов — представителей обских угров, обучающихся по традиционной образовательной модели и по модели «индивидуальные образовательные траектории»; 2) проведение сравнения показателей ресурсной субъектности у студентов — представителей обских угров и у студентов, идентифицирующих себя по национальному признаку русскими; 3) описание специфичности показателей ресурсной субъектности у студентов — представителей обских угров.

Выборка

Исследование проведено в январе — феврале 2021 года, в форме опроса с использованием google-форм. В исследовании участвовали студенты почти всех вузов Тюменского региона: Тюменского государственного университета, Югорского государственного университета, Сургутского государственного педагогического университета, Тюменского индустриального университета, Тюменского государственного медицинского университета, Государственного аграрного университета Северного Зауралья. Всего было опрошено 72 студента — бакалавров и магистров, из них 36 студентов КМНС Югры: 7 манси, 29 ханты и 36 студентов, которые идентифицировали себя по национальному признаку русскими. В группе студентов КМНС

Югры 26 обучаются по традиционной образовательной технологии, а 10 — в рамках индивидуальных образовательных траекторий. Распределение по полу: 8 — юношей, 28 — девушек. Распределение по возрасту: от 18 до 20 лет — 9 человек, 20–25 лет — 23 человека, 25 лет и старше — 4 человека. В группе студентов, идентифицировавших себя русскими, соблюдено то же соотношение по полу и возрасту.

Методы

В качестве методов сбора данных использовались следующие: 1) опросник самоорганизации деятельности Н. Фезер и М. Бонд (Time Structure Questionnaire, адаптация Е.Ю. Мандриковой) (Мандрикова, 2010); 2) шкала базисных убеждений Р. Янофф-Бульман (World assumptions scale, адаптация О. Кравцовой) (Падун, 2008); 3) опросник способов совладания С. Фолькман, Р.С. Лазарус (Way of Coping Questionnaire, адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык) (Крюкова, 2007); 4) шкала психологического благополучия К.Д. Рифф (The scales of psychological well-being, адаптация Т.Д. Шевеленковой, Т.П. Фесенко) (Шевеленкова, 2005); 5) опросник потери и приобретения персональных ресурсов Н. Водопьяновой и М. Штейн (Водопьянова, 2013).

Опросник самоорганизации деятельности (Н. Фезер и М. Бонд) оценивает ресурсы планирования и содержит шкалы: планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксация, самоорганизация, ориентация на настоящее. Шкала базисных убеждений (Р. Янофф-Бульман) оценивает ресурсы самоподдержки и содержит показатели: благосклонность мира, доброта людей, справедливость мира, контролируемость мира, случайность происходящего, ценность собственного «Я», степень самоконтроля, степень удачи. Опросник способов совладания (С. Фолькман, Р.С. Лазарус) оценивает ресурсы реализации и преодоления и содержит следующие шкалы: конфронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство/избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка. Шкала психологического благополучия (К.Д. Рифф) оценивает ресурсы достижений и содержит показатели: позитивные отношения, автономия, управление средой, личностный рост, цели в жизни, самопринятие, баланс аффекта, осмысленность в жизни, человек как открытая система, психологическое благополучие как комплексный показатель. Опросник потери и приобретения персональных ресурсов (Н. Водопьяновой и М. Штейн) дает возможность оценить приобретение и потерю ресурсов, а также уровень ресурсности в целом.

Для анализа данных применялись методы математической статистики. Перед проведением сравнительного анализа для каждой переменной был рассчитан статистический критерий нормальности Колмогорова-Смирнова на всех выборочных совокупностях. Распределение соответствует нормальному не по всем переменным, в связи с этим было принято решение в качестве метода выявления различий применять непараметрический критерий сравнения для двух независимых выборок U-Манна-Уитни, для выявления связи между показателями — r-критерий Спирмена. Обработка результатов проводилась при помощи программного пакета «SPSS Statistics 25.0».

Результаты

При сравнении групп студентов — представителей КМНС Югры, обучающихся по разным моделям образования, выявлено различие по переменным «Настойчивость» и «Самоорганизация» (табл. 1).

Таблица 1

Результаты сравнения студентов — представителей КМНС Югры, обучающихся по традиционной и инновационной образовательной технологии ($p < 0,05$)

Сравниваемый показатель	Образовательная технология		U-критерий Манна Уитни
	Средние показатели в группе ИОТ (n=10)	Средние показатели в группе традиционной образовательной модели (n=26)	
Настойчивость	24,30	16,27	84,5
Самоорганизация	12,05	20,98	65,5

Table 1

Results of the comparison of students — representatives of the indigenous peoples of the Ugra, studying in traditional and innovative educational technology ($p < 0,05$)

Compared indicator	Educational Technology		Mann-Whitney U-test
	Average indicators in the group innovative educational technology (n=10)	Average indicators in the group traditional educational technology (n=26)	
Persistence	24.30	16.27	84.5
Self-organization	12.05	20.98	65.5

У студентов, обучающихся по традиционной модели («образовательная труба») показатели по переменной «Самоорганизация» выше, а по переменной «Настойчивость» выше показатели у студентов, обучающихся по ИОТ.

Студенты — представители КМНС Югры, обучающиеся по технологии ИОТ, прикладывают в образовательном процессе больше волевых усилий, которые необходимы для преодоления трудностей в понимании материала, во взаимодействии с однокурсниками и преподавателями, адаптации к требованиям разных преподавателей. Это соотносится с исследованиями субъектности как фактора антихрупкости высшего образования (Аксенова, 2017). Волевые усилия в контексте самоорганизации потребуются студентам не только в процессе обучения, но и в преодолении жизненных и профессиональных затруднений, что особенно важно в условиях Арктики и субарктических территорий.

Студенты — представители КМНС Югры, обучающиеся в рамках традиционной образовательной модели, в рамках самоорганизационных усилий больше используют внешние параметры образовательной среды: заранее выстроенный и фиксированный образовательный процесс в части набора дисциплин, предназначенных для изучения; устойчивый состав студенческого коллектива, в котором проходит процесс обучения. Эти внешние параметры образовательной среды воспринимаются в качестве инварианта, обеспечивающего ощущение предсказуемости, контролируемости образовательного процесса, что оказывается дополнительным «якорем стабильности» в условиях пандемии и периодического перехода вузов на дистанционный формат обучения.

Студенты — представители КМНС Югры, обучающиеся по технологии ИОТ и традиционным технологиям, отличаются по уровню вложения усилий, связанных с проявлением собственной активности — субъектности. Обучение в рамках ИОТ требует от студентов постоянных волевых усилий для обеспечения собственного выбора образовательного маршрута, необходимости осмысления этого маршрута, в соответствии с жизненными целями и задачами.

Оценка связей показателей ресурсной субъектности показывает следующее:

показатель «оценка приобретений» ресурсов связан с параметром самоорганизации как «фиксация» ($r=0,35$; $p<0,05$); базисным убеждением в справедливости мира и окружающих людей ($r=0,34$; $p<0,05$); копингами «планирование решения проблемы» ($r=0,43$; $p<0,05$) и «положительная переоценка» ($r=0,43$; $p<0,05$)

показатель «оценка потерь» ресурсов связан с базисным убеждением в справедливости мира и окружающих людей ($r=0,35$; $p<0,05$); копингами «бегство/избегание» ($r=0,36$; $p<0,05$) и «положительная переоценка» ($r=0,41$; $p<0,05$).

интегральный показатель — индекс ресурсности связан с базисным убеждением в удаче, которая способствует достижению желаемого ($r=0,37$; $p<0,05$).

У студентов — представителей КМНС Югры индексы ресурсности — «оценка приобретений», «оценка потерь», интегральный индекс ресурсности — связаны преимущественно с копинг-стратегиями и базисными убеждениями. Для индекса «оценки приобретений» ресурсов важен параметр самоорганизации — фиксация, который проявляется следующим образом: для удержания имеющихся ресурсов и приобретения новых студенты готовы достаточно гибко реагировать на меняющиеся условия среды, но сохраняя при этом ответственность за принятые обязательства. Также целям приобретения и сохранения ресурсов у студентов — представителей КМНС Югры служат базовое убеждение о том, что мир и окружающие люди справедливы по отношению к ним, следовательно, оценки преподавателей отражают реальную освоенность предмета и могут выступать маркером для принятия решения относительно необходимости приложения дополнительных академических усилий. При необходимости преодолеть трудности, связанные с организацией учебного процесса в условиях пандемии, студенты анализируют имеющиеся условия ситуации, оценивают и примеряют свой прошлый опыт по решению аналогичных трудностей, выстраивают целенаправленную стратегию для преодоления этих трудных ситуаций. В ситуациях, которые находятся вне контроля самого студента, используется копинг «положительная переоценка» — ситуация студентами чаще всего рассматривается как стимул для личностного, профессионального роста. Это позволяет снижать фрустрацию относительно нестабильности, неопределенности образовательной среды в условиях экстремальных социальных вызовов.

Для индекса «оценка потерь» характерны те же связи с базовым убеждением о справедливости окружающего мира и людей, и копинга «положительная переоценка». Это означает, что риски, которые имеются у студентов в период пандемии, компенсируются надеждой на то, что всё уладится по справедливости. Однако для индекса «оценка потерь» характерна связь с деструктивным копингом «бегство/избегание», использование которого означает, что в случае угрозы собственным ресурсам, субъект выбирает стратегию не проявлять

активность. Это не дает студентам возможности решить накапливающиеся трудности, а только усугубляет их.

Показательно, что интегральный показатель ресурсности связан с базовым убеждением — удачливостью, что с одной стороны выводит этот ресурс из-под контроля самого субъекта (удача дана сама по себе), а с другой — удача принадлежит конкретному субъекту и обеспечивает преодоление им трудных жизненных ситуаций.

Для выявления специфической выраженности параметров ресурсной субъектности у студентов — представителей КМНС Югры необходимо сравнить их с более широкой национальной группой. В качестве группы сравнения были выбраны студенты, которые идентифицировали себя по национальному признаку русскими (табл. 2). Группа для сравнения выбиралась в случайном порядке из общей выборки всех принявших участие в исследовании, с сохранением половозрастного соотношения и количества участников — 36 человек.

Таблица 2

Результаты сравнения студентов — представителей КМНС Югры и студентов, обозначивших себя как русских, по параметрам ресурсной субъектности ($p < 0,05$)

Сравниваемый показатель	Этническая принадлежность		U-критерий Манна Уитни
	Средние показатели в группе КМНС Югры (n=36)	Средние показатели в группе русских (n=36)	
Конфронтационный копинг	31,83	41,17	480*
Поиск социальной поддержки	31,17	41,83	456*

Table 2

Results of comparing students — representatives of the indigenous peoples of the Ugra and students who identified themselves as Russians, according to the parameters of resource subjectivity ($p < 0,05$)

Compared indicator	Ethnicity		Mann-Whitney U-test
	Average indicators in the group of indigenous peoples of the Ugra (n=36)	Average indicators in the group of students who identified themselves as Russians (n=36)	
Confrontational coping	31.83	41.17	480*
Finding social support	31.17	41.83	456*

Конфронтационный копинг и копинг в виде поиска социальной поддержки сильнее выражены у идентифицировавших себя по национальной принадлежности как русских. Сравнительный анализ показателей ресурсной субъектности в группах студентов по национальному признаку демонстрирует, что студенты — представители КМНС Югры в отличие от студентов, идентифицирующих себя по национальному признаку русскими, реже вступают в конфликт и обращаются за помощью к другим людям (однокурсникам, преподавателям). Можно предположить, что это ассоциировано с ощущением некоторой обособленности, что снижает активность использования копингов, связанных с обращением к другим людям.

Обсуждение

В результате проведенного эмпирического исследования мы можем сделать ряд заключений об особенностях проявления ресурсной субъектности у студентов из числа КМНС Югры, обучающихся по разным образовательным технологиям, в условиях экстремальных социальных вызовов.

В целом для студентов, представителей обских угров, независимо от модели обучения, параметры ресурсности (оценка потерь, оценка приобретений и индекс ресурсности) оказались связаны с параметрами самоорганизации, базисными убеждениями и способами совладания с трудными ситуациями. Ресурсная субъектность выступила как сложный структурно-уровневый комплекс психологических ресурсов, доступных студенту и привлекаемых им для решения учебных задач. Ядром этого комплекса стали устойчивые когнитивно-мотивационные диспозиции (базисные убеждения личности), выработанные и/или усвоенные модели совладания с трудными ситуациями и в некоторой степени параметры самоорганизации.

Однако в целом различия в показателях ресурсной субъектности между студентами этих двух групп не могут быть признаны обширными. Это позволяет сделать вывод, что наблюдается психологическая аккультурация у студентов — представителей КМНС Югры, что согласуется с рядом социологических исследований (Абрамова, 2009; Несмелая, 2013). Наличие психологической аккультурации не может быть оцениваемо как позитивное или негативное. Это факт, который необходимо использовать в организации учебного процесса. В частности, это означает, что психологическая поддержка студентов в период экстремальных социальных вызовов может проводиться

без учета этнической специфики. Для всех студентов необходимо поддерживать убеждение в справедливости и доброжелательности окружающего мира и людей, контролируемости происходящих изменений; предоставлять возможность обращаться за поддержкой преподавателей, однокурсников, сотрудников учебных частей вузов. Параметры ресурсной субъектности обеспечивают протектирующую функцию для студентов в условиях экстремальных социальных вызовов — пандемии, внезапного перехода на дистанционное образование, социальной нестабильности, что соотносится с исследованиями ресурсной субъектности в относительно привычных условиях жизнедеятельности (Водопьянова, 2020).

Выводы

Из всего многообразия ресурсов наиболее часто студенты — представители обских угров в период пандемии обращаются к ресурсам самоподдержки (базовые убеждения), ресурсам реализации и преодоления (копинг-стратегии), ресурсам достижений и коррекции действий (параметры психологического благополучия), ресурсам планирования (параметры самоорганизации).

Неспецифичными оказались ресурсы мотивационно-побуждающие и рефлексивно-чувственные. С одной стороны, это можно рассматривать как результат психологической аккультурации, с другой — принципиальной общности ценностных, смысловых оснований, требований к профессиональной квалификации в современном обществе.

Специфика организации образовательной ситуации связана с тем, что студенты — представители обских угров при обучении по технологии ИОТ активнее проявляют ресурсы планирования, поскольку сама социальная ситуация необходимости самостоятельного выбора требует проявления субъектности как ресурса для успешного обучения. В условиях экстремальных социальных вызовов это с одной стороны увеличивает тревогу студентов, с другой — дает возможность в безопасном социальном пространстве вуза тренировать совершение самостоятельного выбора для достижения успеха — проявлять ресурсную субъектность.

Литература

Абрамова М.А. Аккультурационные стратегии учащейся молодежи Якутии // Социологические исследования. 2009. № 3. С. 108–115.

Аксенова Г.И., Купцов М.И., Аксенова П.Ю. Субъектность студентов как средство формирования антихрупкости высшего образования // Прикладная юридическая психология. 2017. № 4. С. 6–12.

Баранова В.А., Дубовская Е.М., Савина О.О. Опыт жизнедеятельности и ресурсы преодоления трудностей социальной изоляции в первый период пандемии COVID-19 у студентов // Социальная психология и общество. 2021. Т. 12, № 1. С. 10–25. doi: 10.17759/sps.2021120102

Белоножко Л.Н., Фокина А.Б. Образовательное пространство вуза: подготовка кадров для неоиндустриального освоения Арктики. Сборник статей «Арктика: общество, наука и право» / Под ред. Н.К. Харлампьевой. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та. 2020.

Водопьянова Н.Е. Современные концепции ресурсов субъекта профессиональной деятельности // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2015. № 1. С. 45–54.

Водопьянова Н.Е., Гофман О.О., Густелева А.Н., Сережин Д.В. Анализ трудностей дистанционного обучения студентов и поиск путей совладания с ними. Сборник статей матер. международной науч.-практ. онлайн-конф. «Личностные и регуляторные ресурсы достижения образовательных и профессиональных целей в эпоху цифровизации» / Под ред. Т.Н. Банщиковой, Е.А. Фомина, В.И. Моросановой. М.: Знание-М. 2020. С. 419–434.

Водопьянова Н.Е., Наследов А.Д. Стандартизированный опросник «Потери и приобретения ресурсов» для специалистов социэкономических профессий // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и Психология. 2013. № 4. С. 8–22.

Илюшина М.И., Краснощеченко И.П. Концептуализация представлений о ресурсной субъектности // Прикладная юридическая психология. 2017. № 1. С. 138–143.

Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.

Кудинов С.И., Кудинов С.С., Кудинов В.С. Особенности отношения к режиму самоизоляции в период пандемии у студентов с разными показателями ответственности и ценностных ориентаций // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23, № 1. С. 174–182. doi: 10.21603/2078-8975-2021-23-1-174-182

Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111.

Несмелая А.С. Сохранение традиций коренных малочисленных народов Севера (социокультурный анализ на примере Ямало-Ненецкого автономного округа) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 2 (118). С. 95–99.

Падун М.А., Котельникова А.В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман // Психологический журнал. 2008. № 4. С. 98–106.

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

Alemaný-Arrebola, I., Rojas-Ruiz, G., Granda-Vera, J., Mingorance-Estrada, A.C. (2020). Influence of COVID-19 on the Perception of Academic Self-Efficacy, State Anxiety, and Trait Anxiety in College Students. *Frontiers in psychology*, 11, Article № 570017. doi: 10.3389/fpsyg.2020.570017

Aslan, I., Ochnik, D., Cinar O. (2020). Exploring Perceived Stress among Students in Turkey during the COVID-19 Pandemic. *International journal of environmental research and public health*, 17 (23), № 8961. doi: 10.3390/ijerph17238961

Chen, S., Binning, K.R., Manke, K.J. et al. (2021). Am I a Science Person? A Strong Science Identity Bolsters Minority Students' Sense of Belonging and Performance in College. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 47 (4), 593–606. doi: 10.1177/0146167220936480

Luthar, S., Ebbert, A., & Kumar, N. (2021). Risk and resilience during COVID-19: A new study in the Zigler paradigm of developmental science. *Development and Psychopathology*, 33 (2), 565–580. doi: 10.1017/S0954579420001388

Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Behold, B., Xu, Y.F. (2020). A nationwide study of the psychological stress among Chinese people related to the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *Gen. Psychiatry*, 33 (2), e100213. doi: 10.1136/gpsych-2020-100213

Rabenu, E., & Tziner, A. (2021). Back to routine after the coronavirus pandemic lockdown: A proposal from a psychological perspective. *Industrial and Organizational Psychology*, 1.14 (1–2), 178–183. doi: 10.1017/iop.2021.23

Rahiem, M.D.H. (2021). Remaining motivated despite the limitations: University students' learning propensity during the COVID-19 pandemic. *Children and youth services review*, 105802. doi: 10.1016/j.childyouth.2020.105802

Satici, S.A., Kayis, A.R., Satici, B., Griffith, M.D., Can, y G. (2020). Resilience, hope, and subjective happiness among the Turkish population: Fear of COVID-19 as a mediator. *International Journal of Mental Health and Addiction*. doi: 10.1007/s11469-020-00443-5

Son, Ts., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., Sasangohar, F. (2020). The Impact of COVID-19 on the Mental Health of College Students in the United States: An Interview Study. *J. Med. Internet Res*, 22 (9), e21279. doi: 10.2196/21279

Sun, S.F., Goldberg, S.B., Lin, D.H., Qiao, S., Operario, D. (2021). Psychiatric symptoms, risk, and protective factors among university students in quarantine during the COVID-19 pandemic in China. *Globalization and health*, 17 (1), 15. doi: 10.1186/s12992-021-00663-x

References

Abramova, M.A. (2009). Acculturation strategies of young students of Yakutia. *Sociologicheskie issledovaniya (Sociological research)*, 3, 108–115. (In Russ.).

Aksenova, G.I., Kupcov, M.I., Aksenova, P.Y. (2017). Subjectivity of students as a means of forming antifragility of higher education. *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya (Applied Legal Psychology)*, 4, 6–12. (In Russ.).

Baranova, V.A., Dubovskaya, E.M., Savina, O.O. (2021). Life experience and resources for overcoming the difficulties of social isolation in the first period of the COVID-19 pandemic among students. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo (Social Psychology and Society)*, 12 (1), 10–25. (In Russ.).

Belonozhko, L.N., Fokina, A.B. (2020). Educational space of the University: training for the neo-industrial development of the Arctic. In the collection: Arctic: society, science, and law. collection of articles of the forum with international participation. Saint Petersburg: Izd-vo St. Petersburg gos. un-ta Publ., 115–120. (In Russ.).

Vodopyanova, N.E. (2015). Modern concepts of resources of the subject of professional activity. *Vestnik SPbGU. Seriya 16: Psihologiya. Pedagogika (Bulletin of St. Petersburg State University. Series 16: Psychology. Pedagogy)*, 1, 45–54. (In Russ.).

Vodopyanova, N.E., Gofman, O.O., Gusteleva, A.N., Serezhin, D.V. (2020). Analyzing the difficulties of distance learning for students and finding ways to cope with them. Personal and regulatory resources for achieving educational and professional goals in the era of digitalization. Materials of the international scientific and practical online conference (419–434). (In Russ.).

Vodopyanova, N.E., Nasledov, A.D. (2013). Standardized questionnaire “Losses and acquisitions of resources” for specialists in socio-economic professions. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i Psikhologiya (Bulletin of the Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology)*, 4, 8–22. (In Russ.).

Ilyushina, M.I., Krasnoshchchenko, I.P. (2017). Conceptualization of ideas about resource subjectivity. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya (Applied legal psychology)*, 1, 138–143. (In Russ.).

Kryukova, T.L., Kufiyak, E.V. (2007). Questionnaire of coping methods (adaptation of the WCQ methodology). *Zhurnal prakticheskogo psikhologa (Journal of Practical Psychology)*, 3, 93–112. (In Russ.).

Kudinov, S.I., Kudinov, S.S., Kudinov, V.S. (2021). Peculiarities of attitude to the self-isolation regime during the pandemic among students with different indicators of responsibility and value orientations. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of Kemerovo State University)*, 23 (1), 174–182. (In Russ.).

Mandrikova, E.Yu. (2010). Development of a questionnaire for self-organization of activity (OSA). *Psikhologicheskaya diagnostika (Psychological diagnostics)*, 2, 87–111. (In Russ.).

Nesmelaya, A.S. (2013). Preservation of traditions of indigenous small-numbered peoples of the North (socio-cultural analysis on the example of the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki (Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities)*, 2 (118), 95–99. (In Russ.).

Padun, M.A., Kotelnikova, A.V. (2008). Modification of the methodology for studying the basic beliefs of the personality R. Yanoff-Bulman. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 4, 98–106. (In Russ.).

Shevelenkova, T. D., Fesenko, T. P. (2005). Psychological well-being of the individual. *Psikhologicheskaya diagnostika (Psychological diagnostics)*, 3, 95–121. (In Russ.).

Aleman-Arrebola, I., Rojas-Ruiz, G., Granda-Vera, J., Mingorance-Estrada, A.C. (2020). Influence of COVID-19 on the Perception of Academic Self-Efficacy, State

Anxiety, and Trait Anxiety in College Students. *Frontiers in psychology*, 11, Article № 570017. doi: 10.3389/fpsyg.2020.570017

Aslan, I., Ochnik, D., Cinar, O. (2020). Exploring Perceived Stress among Students in Turkey during the COVID-19 Pandemic. *International journal of environmental research and public health*, 17 (23), 8961. doi: 10.3390/ijerph17238961

Chen, S., Binning, KR., Manke, KJ., et al.(2021). Am I a Science Person? A Strong Science Identity Bolsters Minority Students' Sense of Belonging and Performance in College. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 47 (4), 593–606. doi: 10.1177/0146167220936480

Luthar, S., Ebbert, A., & Kumar, N.(2021). Risk and resilience during COVID-19: A new study in the Zigler paradigm of developmental science. *Development and Psychopathology*, 33 (2), 565–580. doi: 10.1017/S0954579420001388

Qiu, J. Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Behold, B., Xu, Y.F. (2020). A nationwide study of the psychological stress among Chinese people related to the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *Gen. Psychiatry*, 33 (2), e100213. doi: 10.1136/gpsych-2020-100213

Rabenu, E., & Tziner, A. (2021). Back to routine after the coronavirus pandemic lockdown: A proposal from a psychological perspective. *Industrial and Organizational Psychology*, 1, 14 (1–2), 178–183. doi: 10.1017/iop.2021.23

Rahiem, M.D.H. (2021). Remaining motivated despite the limitations: University students' learning propensity during the COVID-19 pandemic. *Children and youth services review*, 105802. doi: 10.1016/j.childyouth.2020.105802

Satici, S.A., Kayis, A.R., Satici, B., Griffith, M.D., Can, y G. (2020). Resilience, hope, and subjective happiness among the Turkish population: Fear of COVID-19 as a mediator. *International Journal of Mental Health and Addiction*. doi: 10.1007/s11469-020-00443-5

Son, Ts., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., Sasangohar, F. (2020). The Impact of COVID-19 on the Mental Health of College Students in the United States: An Interview Study. *J. Med. Internet Res*, 22 (9), e21279. doi: 10.2196 / 21279

Sun, S.F., Goldberg, S.B., Lin, D.H., Qiao, S, Operario, D. (2021). Psychiatric symptoms, risk, and protective factors among university students in quarantine during the COVID-19 pandemic in China. *Globalization and health*, 17 (1), 15. doi: 10.1186/s12992-021-00663-x

Статья получена: 12.07.2021;

принята: 27.03.2022;

отредактирована: 05.05.2022.

Received: 12.07.2021;

accepted: 27.03.2022;

revised 05.05.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Васильева Инна Витальевна — доктор психологических наук, заведующая кафедрой общей и социальной психологии 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>

Миронов Андрей Валерьевич — кандидат психологических наук, директор гуманитарного института североведения Югорского государственного университета, milan109@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9531-6347>

Булатова Ольга Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета, o.v.bulatova@utmn.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7456-6953>

ABOUT THE AUTHORS

Inna V. Vasileva — Doctor of Psychology, Head of the Department of General and Social Psychology, Tyumen State University, Professor of 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>

Andrey V. Mironov — PhD in Psychology, Director of the Humanitarian Institute of Northern Studies of the Yugorsky State University. milan109@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9531-6347>

Olga V. Bulatova — PHD, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, o.v.bulatova@utmn.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7456-6953>

УДК: 159.9.01
doi: 10.11621/vsp.2022.02.03

ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Л.Ф. Баянова*¹, Д.Г. Хаматвалеева²

¹ Психологический институт Российской академии образования,
Москва, Россия, balan7@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7410-9127>

² Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия,
gal.dinara@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7516-6676>

*Автор, ответственный за переписку: balan7@yandex.ru

Актуальность. Развитие творческого мышления в детском возрасте имеет огромное значение как ресурс дальнейшей самореализации личности. Изучение механизмов формирования творческого мышления является одной из перманентно развивающихся направлений в психологии. В современных условиях во всем мире показатель креативности как навыка XXI века выступает индикатором качества образовательной среды, что подтверждает высокую степень социального запроса на изучение психологии творческого мышления.

Целью исследования явился обзор современных эмпирических исследований зарубежных ученых о развитии творческого мышления в детском возрасте, проведенных за последние годы.

Методы. Критический анализ литературы по теме развития творческого мышления в детском возрасте.

Результаты. Анализ источников показывает, что преобладающими работами являются лонгитюдные исследования творческого мышления с целью выявления наиболее благоприятного периода для его развития. В качестве основного метода выявления творческого мышления применяется тест Е. Торранса. Среди индикаторов креативности ученые рассматривают дивергентность мышления. Отмечается разобщенность исследовательских линий зарубежных и российских ученых, что подтверждается отсутствием ссылок на работы российских авторов в зарубежных статьях по креативности.

Выводы. Обзор источников по развитию творческого мышления в детском возрасте позволяет выявить общие тенденции в дизайне исследований, преобладающие методики, применяемые для диагностики креативности детей. Общая линия исследований показывает, что большинство из них являются лонгитюдными. Исследования творческого мышления направлены

на выявление причин, его обуславливающих. Творческое мышление рассматривается в связи с условиями образовательной среды и деятельности. В частности, исследуются возможности организации игровой деятельности детей по развитию творческого мышления.

Ключевые слова: творческое мышление, креативность, психология развития, навыки XXI века, игра, исполнительные функции.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФ № 21-78-10153.

Для цитирования: Баянова Л.Ф., Хаматвалеева Д.Г. Обзор зарубежных исследований творческого мышления в психологии развития // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 2. С. 51–72. doi: 10.11621/vsp.2022.02.03

REVIEW OF FOREIGN RESEARCH ON CREATIVE THINKING IN DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Larisa F. Bayanova^{*1}, Dinara G. Khamatvaleeva²

¹ Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia, balan7@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7410-9127>

² Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, gal.dinara@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1288-7561>

* Corresponding author: balan7@yandex.ru

Background. The development of creative thinking in childhood is of great importance as a resource for further self-realization of the individual. The study of the mechanisms of formation of creative thinking is one of the permanently developing areas in psychology. In modern conditions around the world, the indicator of creativity as a skill of the 21st century acts as an indicator of the quality of the educational environment, which confirms the high degree of social demand for the study of the psychology of creative thinking.

Objective. A review of modern empirical research by foreign scientists on the development of creative thinking in childhood, carried out in recent years.

Methods. Critical analysis of the literature on the development of creative thinking in childhood.

Results. The analysis of sources shows that the predominant works are longitudinal studies of creative thinking in order to identify the most favorable period for its development. The E. Torrance test is used as the main method for identifying creative thinking. Among the indicators of creativity, scientists consider the divergence of thinking. Disunity of research lines of foreign and Russian scientists

is noted, which is confirmed by the absence of references to the works of Russian authors in foreign articles on creativity.

Conclusion. A review of sources on the development of creative thinking in childhood makes it possible to identify general trends in research design, the prevailing methods used to diagnose children's creativity. The general line of research shows that most of them are longitudinal. Studies of creative thinking are aimed at identifying the causes that determine it. Creative thinking is considered in connection with the conditions of the educational environment and activities. In particular, the possibilities of organizing children's play activities for the development of creative thinking are being explored.

Keywords: creative thinking, developmental psychology, 21st century skills, play, executive functions

Funding. This work was supported by the Russian Science Foundation grant no. 21-78-10153.

For citation: Bayanova, L.F., Khamatvaleeva, D.G. (2022). Review of Foreign Research on Creative Thinking in Developmental Psychology. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin], 2, 51–72. doi: 10.11621/vsp.2022.02.03

Введение

Интерес к исследованию творческого мышления в психологии возник не сегодня. Напротив — изучение содержания творческого мышления, его структуры и средств развития издавна находятся в фокусе внимания исследователей. Плеяда российских ученых разработала подходы и методологию изучения творческого мышления (Брушлинский, 1996; Богдавленская, 1983; Веракса, 1990; Пономарев, 1960; Матюшкин, 1984; Дружинин, 2007).

За рубежом исследованию творческого мышления был дан старт в работах гештальтпсихологов (Duncker, 1945; Wertheimer, 1966). Далее в концепции креативности были выделены интеллектуальные способности ее определяющие (Guilford, 1957) и основные признаки (Torrance, 1965). В связи с трансформациями в образовании в эпоху цифровизации парадигма творчества становится особенно важной частью дискурса, в рамках которого можно говорить о возможности становления субъектности детей. Концепция субъектности в мышлении, предложенная А.В. Брушлинским, становится актуальной в том смысле, что творческое мышление субъекта, связанное с порождением им нового и оригинального, по-новому понимается в условиях цифровизации. Иначе говоря: нет творчества, нет субъекта. Вспом-

ним классические тексты Н.А. Бердяева, где творчество и субъект выступают как взаимоопределяющие категории (Бердяев, 2000).

Среди обзорных статей, предшествующих данной работе, следует отметить публикацию К.А. Торшиной, в которой автор подробно анализирует дефиниции «творчество» и «креативность», выявляет крупные направления в исследовании креативности, определившиеся в западных психологических традициях (Торшина, 1998). Обзор исследований креативности в детском возрасте по источникам, опубликованным ранее 2016 года, осуществлен нами в одной из статей по данной проблематике (Баянова, Чулюкин, 2017). Предлагаемая работа является обзором статей последнего пятилетия, посвященных исследованиям творческого мышления.

Цель исследования заключается в том, чтобы составить аналитический обзор источников, отражающих тему развития творческого мышления в детском возрасте в англоязычных текстах, опубликованных за последние пять лет. В качестве задач теоретического обзора мы ставим выявление тенденций в изучении творческого мышления в детском возрасте.

Методы

При обзоре источников нами проведен поиск работ, отражающих проблему творческого мышления, по следующим критериям:

1. На первом этапе был сформулирован поисковый запрос “creativity thinking” в библиографических базах Scopus и Web of Science.

2. В библиографической базе Web of Science результаты были ограничены областями, связанными с развитием, образованием и психологией образования и развития; в библиографической базе Scopus было выбрано ограничение по области «психология».

3. На первом этапе в базе Web of Science было получено 1010 работ, в базе Scopus — 2468 работ (результаты данных двух библиографических баз частично пересекались).

4. На следующем этапе из полученных данных было отобрано 384 работы, соответствующие признакам: а) описание эмпирических исследований; б) опубликованных не ранее 2016 года; в) на выборках детей дошкольного, школьного возрастов и студентов; г) не имеющих медицинского диагноза.

5. Для данного обзора мы ограничились 20 научными работами, исключив похожие или нерелевантные исследования. Обзор осуществлен по англоязычным статьям зарубежных авторов.

6. Отметим, что выявленные тенденции в формировании дизайна на исследованиях творческого мышления, предложенные в данной статье, отмечены авторами на основании анализа указанных работ и в дальнейшем могут быть расширены или уточнены.

Результаты

Одной из самых развивающихся направлений в изучении творческого мышления в последние годы стали *лонгитюдные исследования*. В изучении творческого мышления ученые во всем мире заинтересованы в ответе на вопрос о том, есть ли оптимальный возраст, в рамках которого наиболее ярко проявляется творческое мышление человека. Попытки нахождения такого «золотого периода» в онтогенезе связаны с лонгитюдными исследованиями. Спады и скачки в развитии творческого мышления в течении жизни выявила группа ученых из польского университета М. Гжегожевской, Я. Гралевски, А. Гайда, Е. Вишнеуска, И. Лебуда, Д.М. Янковска (Gralewski, Lebuda, Gajda, Jankowska, Wisniewska, 2016). Для диагностики была использована выборка в количестве 4898 поляков в возрасте от 4 до 21 года на каждой ступени польской системы образования. Наблюдаемые изменения показали нелинейную закономерность в развитии творческого мышления с разнообразными тенденциями его снижения и повышения. Ученые выяснили, что уровень творческого мышления последовательно возрастает от 4 до 14 лет, при этом три незначительных спада происходят в возрасте 7, 11 и 13 лет. После 14 лет происходит постепенное снижение уровня творческого мышления, которое длится до 17 лет, после чего следует еще один подъем, который заканчивается в возрасте 20 лет. Анализ тенденций развития показывает, что замедление развития творческих способностей происходит уже в средней школе, что подтверждается спадом в развитии творческого мышления у подростков.

К.И. Гонсалес Рестрепо, К. К. Ариас-Кастро, В. Лопес-Фернандес из Колумбии изучили развитие креативности в зависимости от возраста и пришли к выводу о том, что творчество может быть выражено по-разному на каждой из стадий возрастного развития (González Restrepo, Arias-Castro, López-Fernández, 2019). Факт снижения творческих способностей в старости ученые подвергают сомнению. При этом важным считают учет переменных, которые могут повлиять на изменения показателей креативности. В качестве переменных, которые могут способствовать прояснению гипотез относительно развития креативности, ученые указывают образо-

вательный уровень, интеллект, личность, использование стратегий, тестовую задачу, которую необходимо выполнить, уровень здоровья и повседневную деятельность.

Голландские ученые Х. Бэй, П. Лесеман, Х. Малдер, М. Морбек, а также Э. Кроссберген провели исследование 107 детей от трех до пяти лет в четырех типичных начальных школах в течение примерно полутора лет (Bai, Leseman, Moerbeek, Kroesbergen, Mulder, 2021). В исследовании измерялось дивергентное мышление каждые шесть месяцев в возрасте четырех, четырех с половиной, пяти и пяти с половиной лет. Результаты показали, что дети в возрасте от пяти до шести лет генерировали больше идей, и эти идеи были более оригинальными, чем у детей в возрасте до пяти лет. Было выявлено, что предметно-ориентированные умственные операции были положительным предиктором оригинальности. Результаты, сходные с данными, были получены в работе О.И. Сысуна, в которой показано, что в шестилетнем возрасте 37% детей имеют высокий уровень творческого мышления, а в семилетнем возрасте — 17% (Сысун, 2006). Данные разных исследований, проведенных в различных странах, подтверждают ценность старшего дошкольного возраста для формирования творческого мышления и снижение этого показателя после поступления в школу.

Кросс-последовательный анализ развития творческих способностей детей, посещающих школу, составил профессор психологии Г. Крампмен из университета Трира (Krampen, 2012). Тесты на креативность проводились в пяти выборках (две — в детском саду и три — в начальной школе), повторные тестирования в этих выборках осуществлялись три года подряд. Выборки включали в себя 244 детей из Люксембурга и 312 детей из Германии, обучающихся в разных образовательных системах. Представленные результаты кросс-последовательного анализа подтверждают значительный спад творческих способностей в области беглости мышления и гибкости во время переходов из одной образовательной ступени в другую. Первое снижение креативности наблюдается во время зачисления в школу после детского сада. Исследователь объясняет это тем, что поступление в школу связано с растущими потребностями детей в социальной адаптации, подчинении и принятии авторитетов. Свойственные для дошкольника запросы на конвергентные стили мышления, которые часто считаются необходимыми в игре, существующими в начальном образовании диадактикой и методами обучения не поддерживаются.

Среди научных задач исследования креативности важнейшей является выявление *предикторов творческого мышления*. Среди наиболее значимого фактора, оказывающего влияние на развитие творческого мышления, исследователи называют образовательную среду, условия обучения детей. Французские исследователи Н. Ахмади и М. Безансон рассматривают творчество как компетенцию, формируемую в рамках обучения (Ahmadi, Besançon, 2017). Дизайн исследования был построен в рамках многомерного подхода, включающего четыре основных предиктора, определяющих творчество: когнитивный фактор (интеллект или знания), фактор влияния (личность или мотивация), эмоциональный фактор (эмоциональные качества, влияющие на творческий потенциал) и экологический фактор, связанный со средой (семейная или школьная среда). Основная цель в работе состояла в выявлении связи между творчеством как компетенцией XXI века и двумя факторами: когнитивным и экологическим. Этот выбор мотивирован двумя соображениями: во-первых, когнитивные факторы можно тренировать в классе с помощью школьной программы, а школьный экологический фактор может быть откорректирован учителями. Раскрывая природу творчества как компетенции XXI века, ученые связывают его с критическим мышлением и метапознанием (способностью учиться) как «образом мышления» и сотрудничеством как «способом работы». Следовательно, по мнению авторов, учителя должны не только учить творчеству в классе, но учитывать творчество как многокомпонентный феномен, выступающий как специфический навык XXI века.

Творчество в контексте образовательных технологий как фундаментальных конструкций XXI века рассматривают Д. Хенриксен, П. Мишра и П. Фишер (Henriksen, Mishra, Fisser, 2016). Развитие творческого мышления, по мнению данной группы ученых, следует рассматривать системно, а не как результат влияния отдельного значимого фактора. Исследователи выделяют три силы, влияющие на творчество в школьном обучении: уровень педагогического образования учителя, оценивание учебных успехов школьников и образовательную политику. В настоящее время вполне четко выстраивается дискурс вокруг инфузии творческого мышления и технологий в образовательных системах XXI века. Однако включение творчества в область задач обучения, как считают авторы, затруднено рядом обстоятельств. С одной стороны, преподаватели должны сосредоточиться на собственных компетенциях творческого преподавания, его методах, с другой стороны, развитие творческого

мышления учащихся требует специального содержания, в котором творчество выступает как контент, представляющий проблемные задачи, кейсы, иницирующие креативные решения ситуации. Появление новых технологий может расширять наши системные представления о творчестве. К примеру, новые цифровые и сетевые технологии с их двойными возможностями простоты создания и легкости совместного использования вытесняют стандартные дидактические модели.

В возрасте, предшествующем обучению в школе, где преобладающей деятельностью ребенка является игра, уже имеются предпосылки развития творческого мышления. Украинский психолог Л. Жданевич и ее коллеги проанализировали проявление креативности на ранних этапах онтогенеза, а также взаимосвязь творческих способностей и социальной адаптации дошкольников. Ученые провели диагностику творческих способностей 115 детей в возрасте пяти-шести лет. Дети продемонстрировали высокую продуктивность при решении творческих задач. Полученные результаты свидетельствуют о том, что развитие творческих способностей и интеллекта дошкольников существенным образом взаимосвязаны. Существует целостный механизм развития познавательных способностей в результате приобретения опыта взаимодействия с окружающим миром как предметным, так и социальным. В то же время творчество не следует рассматривать как нечто интегрированное в структуру интеллектуальных способностей. Оно формируется к пяти-шести годам на основе общего интеллекта и вскоре становится отдельной способностью, поддерживаемой личностными предпосылками и благоприятными социальными условиями. Особое внимание следует обратить на случаи отрицательной связи между способностями к творчеству и параметрами адаптивности — повышением тревожности при повседневной деятельности и снижением контроля над чувствами (Zdanevych, 2020). Следует отметить, что данные тенденции в развитии творческого мышления в связи с интеллектом отмечались ранее в работах российских ученых (Поддяков, 1994; Бушлинский, 1996).

К.К. Фер и С.В. Расс исследовали игру, дивергентное мышление и творческое воображение (Fehr, Russ, 2016). Выборка включила в себя 41 ребенка в возрасте 4–6 лет. Исследователи выделили два процесса в игре, предположительно связанных с творчеством: когнитивный и аффективный. Когнитивные процессы включают воображение, символизацию и организацию истории в повествовании игры (под игрой подразумевается ролевая игра). Аффективные

процессы проявляются в эмоциональных выражениях внутри рассказа. В большинстве исследований в области творчества и игры использовалось дивергентное мышление как мера творчества. Обнаружено, что дети практикуют дивергентное мышление в ролевой игре (Singer D., Singer J., 1990). Кроме того, включение аффектов в фантазиях расширяет процесс поиска идей, образов и воспоминаний важных для творчества (Fein, 1987; Russ, 2014). Работа Расс и ее коллег является одной из немногих, где рассмотрено влияние аффектов на мышление в ролевых играх детей. В российской психологии игра как вид деятельности дошкольника рассматривается в качестве основной силы, влияющей на его развитие, в том числе и творческого мышления (Кудрявцев, 2005; Смирнова, 2010).

При изучении связи игры и творческого мышления детей специально исследовалась способность ребенка к повествованию в игре, с рассказыванием историй. Ролевая игра концептуально связана с рассказыванием историй, поскольку дети создают историю и разыгрывают ее во время ролевой игры. А. Николопулу (Nicolopoulou, 2007) предложил модель, подчеркивающую взаимосвязь между ролевой игрой и развитием воображения. Дж. Хоффманн и С. Расс (Hoffmann, Russ, 2012) обнаружили, что дивергентное мышление в игре связано с творчеством в повествовании. Это исследование подтвердило результаты работ А. Каугарса и С. Расс (Kaugars, Russ, 2009), в которых была обнаружена положительная взаимосвязь между ролевой игрой и дивергентным мышлением дошкольников.

Связь творческого мышления детей и социальной ориентации их в повседневных ситуациях в финском дошкольном образовании и воспитании исследовали Т. Никкола, Ю. Реунамо и И. Руоконен (Nikkola, Reunamo, Ruokonen, 2020). Всего в исследовании приняли участие 280 детей в 23 детских садах и дошкольных учреждениях. Творческое мышление оценивалось с помощью теста Е. Торренса (Thinking Creatively in Action and Movement). Результаты показали, что творческие способности имеют статистически значимые корреляции с символизацией. Это значит, что есть положительная взаимосвязь между способностью детей использовать образы в той или иной ситуации. Общие способности к творческому мышлению положительно коррелировали с совместным творчеством детей. В этом исследовании изучались творческое мышление, беглость, оригинальность и воображение в действии, и была обнаружена положительная связь между данными характеристиками творческого мышления и ориентацией на участие ребенка в ситуации. В качестве

средства творческого мышления дошкольников в российской психологии символизация рассматривалась в работах О.М. Дьяченко (Дьяченко, 1987).

Австрийские ученые из университета Грац во главе с М. Бенедек исследовали предикторы творческого мышления при изучении взаимосвязи интеллекта, креативности и когнитивного контроля (Benedek, Fink, 2019). Причину того, что интеллект и креативность являются взаимосвязанными конструкциями, ученые видят в том, что в обоих процессах задействованы исполнительные функции. Традиционно под исполнительными функциями подразумевают базовые когнитивные функции, к которым относятся контроль внимания, когнитивное торможение, сдерживающий контроль, рабочая память и когнитивная гибкость. Более высокий уровень исполнительских функций связан с планированием и подвижным интеллектом. Исполнительные функции способствуют производительности в сложных когнитивных задачах, и считается, что они представляют элементарную когнитивную основу, определяющую индивидуальные различия интеллекта в целом. Суть данного исследования заключается в изучении роли трех исполнительных функций: обновления рабочей памяти, точности переключения и торможения (подавления) интерференции в связи с интеллектом и креативностью. Исследование направлено на решение вопроса о том, какие именно исполнительные функции задействованы в творческом процессе. В исследовании приняли участие 230 девушек от 18 до 45 лет (средний возраст 23 года). С помощью невербального теста (Schellig, Schuri, Arendasy, 2011) были оценены три различных типа исполнительных функций: обновление, переключение и торможение, которые считаются особенно актуальными при решении сложных умственных задач.

Так, обнаружено, что при генерации творческих идей большинство ответов отражают очевидные, общие идеи, которые важны, но не креативны. Для генерации творческих идей, вероятнее всего, может потребоваться активация и поиск концепций, которые могут удаленно быть связаны с проблемой или стимулом. Избирательный поиск релевантных, но слабо связанных понятий поддерживается эффективным подавлением заметных, тесно связанных концепций. Как упоминалось ранее, творческие идеи возникают при объединении и ранее не связанных понятий, а зачастую — парадоксально далеких друг от друга. Стратегия поиска сходна с дивергентным стилем, где применяются новые, возможно и альтернативные, способы использования обычных предметов.

Рабочая память участвует в идентификации и поддержании релевантных сигналов, которые помогают разграничить фактический поисковый набор (Unsworth, Engle, 2007). Следовательно, более высокая емкость оперативной памяти способствует эффективному поиску, что приводит к более высокой вероятности получения релевантных семантических концепций, которые подходят для творческих идей.

Установлено, что рабочая память влияет на творческий процесс генерации идей (Gilhooly et al., 2007). Люди с более высоким объемом рабочей памяти могут лучше поддерживать все цели активными на протяжении всей задачи, тогда как люди с низким объемом рабочей памяти удерживают меньше целей. Аналогичным образом было показано, что интеллект регулирует эффективность использования определенной стратегии генерации идей, что согласуется с представлением о том, что активное поддержание такой стратегии зависит от вместимости рабочей памяти (Nusbaum, Silvia, 2011).

Ф.Р. Лили из Калифорнийского университета исследовал различные стратегии развития креативности в подростковом возрасте. Исследователи специально подчеркивают, что прежде всего родители должны стимулировать интерес подростков к творчеству. Сострадательный и демократичный родитель помогает укреплять доверие и уважение, которые способствуют укреплению уверенности, необходимой для познания окружающего мира. Развитие творческих способностей учащихся зависят и от учителя, способного владеть методами развития творчества и ориентированного на взаимопонимание с каждым из своих учеников. Это позволяет строить психологически безопасную среду, в которой есть доверие и поддержка инициативности и открытости для творчества. В такой среде учитель должен быть рефлексивным, всегда знать, как его обучение соответствует удовлетворению потребностей всех учащихся в познании. В исследовании формулируется вывод о том, что если даже наши системы образования, бизнеса, правительство не будут развиваться, чтобы продвигать творчество, то родители и члены семьи, учителя, тренеры и другие значимые люди должны поддерживать своих детей и учеников, обучая их быть более творческими (Lilly, Bramwell, 2004). В целом, если обучение в школе стимулирует творческое мышление, то в дальнейшем это будет способствовать свободе мысли, мотивации и, как отмечается в статье, «любви к жизни на всю жизнь» (Lilly, Bramwell, 2004). Когда дети боятся рисковать, не чувствуют себя в безопасности, чувствуют, что их несправедливо осуждают, их не поддерживают, активно ищут свою идентичность, они менее склонны

к риску, вовлечению. Креативность — положительный атрибут человеческого поведения. Ученые указывают на то, что позитивная психология, фокусируясь на творчестве и других положительных человеческих качествах, помогает понять, как такие формы поведения, как альтруизм, оптимизм и лидерство, могут помочь преобразовать наше общество. В статье с сожалением отмечается, что в системе школьного образования все еще существуют установки, которые уделяют больше внимания количественному оцениванию и статистике, чем содержательному анализу общего благополучия учеников.

Канадские ученые П.Л. дэ Шанталь и Г. Марковиц из Квебекского университета сравнивали способность генерировать альтернативные идеи и когнитивное торможение у детей дошкольного возраста (Markovits, de Chantal, 2020). Изучалось влияние двух факторов в способности к рассуждению у детей дошкольного возраста: когнитивное торможение и способность создавать альтернативные идеи. В первом исследовании в общей сложности 32 дошкольника были продиагностированы на проявление торможения и логического рассуждения. Результаты показали, что правильное рассуждение не связано с мерой торможения, а скорее связано со способностью генерировать альтернативные идеи. Они обнаружили, что есть взаимосвязь между индивидуальными различиями в скорости поиска удаленных альтернатив и поисковой гибкостью, проявляющейся в эффекте обратного действия, когда ребенок способен к реверсивному выбору. Это проливает свет на относительную важность поисковой гибкости во время рассуждений. Можно предположить, что некоторая форма дивергентного мышления лежит в основе ранней способности рассуждать логически. В свою очередь, такой вывод показывает новое направление для развития дедуктивного мышления у детей младшего возраста.

Изучение креативности сталкивается с возрастающими требованиями к *валидности инструментов измерения творческого мышления*. Трудности измерения творческого мышления связаны с многозначностью и различиями в подходах к пониманию креативности в психологии, о чем подробно описано в работе К.А. Трошиной (Трошина, 1998). По мнению Джона Баера, креативность не является общим набором навыков, напротив, в зависимости от сферы проявления креативность будет иметь специфичный для этой сферы домен. Дж. Баер утверждает, что общего домена креативности не существует, поэтому и тесты, диагностирующие индекс креативности, не совершенны и в определенной степени, не валидны (Baer, 2016). Традици-

онно творческий потенциал измеряют с помощью теста творческого мышления Е. Торранса. Однако, по мнению ряда исследователей, этот тест не диагностирует дивергентное мышление, особенно в тестах на оригинальность и проработанность. Альтернативную процедуру оценки двух измерений в тесте творческого мышления Е. Торранса изучила группа испанских ученых М.Ф. Прието, К.Ф. Гарсия, М.С. Гомес и М.Д. Прието Санчез (Prieto, García, Gómez, Prieto Sánchez, 2021). Было исследовано 649 детей в возрасте 5–12 лет, при этом вычислялся средний балл за оригинальность и проработанность. Были изучены последствия этой системы оценок: факторная структура теста и выявление творческого потенциала. Рассматривалась взаимосвязь между беглостью-оригинальностью и беглостью-проработкой; результаты подтверждают идею о том, что творческий профиль сочетает в себе беглость, оригинальность и проработанность. Ученые попытались в своей работе лучше понять природу дивергентного мышления и сложность его оценки при использовании теста Е. Торранса. Выводы исследования можно резюмировать следующим образом: беглость и гибкость тесно взаимосвязаны, компонент оригинальности, проявляясь в последнюю очередь, показывает наименьшую вариативность. Этот результат противоречит убеждению, что ядро дивергентного (креативного) мышления содержит оригинальность (Runco, 2008; Runco, Jaeger, 2012), поэтому необходимы дополнительные исследования, чтобы прояснить важность этого измерения в творческом мышлении. Результаты изучения творческих профилей учеников в зависимости от их уровня успеваемости по различным переменным (беглость, средняя оригинальность и средняя проработанность) показывают следующее: ученики с наибольшей беглостью не обязательно те, кто проявляет высокий уровень оригинальности. Но самые оригинальные ученики — это те, кто демонстрирует наибольшую беглость. Необычные идеи возникают, когда традиционные идеи уже изучены и больше не осталось новых. Учащиеся же с меньшей беглостью — это те, кто демонстрирует меньшую проработанность. Этот результат противоречит принятому предположению о том, что ограничения по времени заставляют учащихся выбирать между созданием новых идей или развитием тех, которые они уже высказали. Результаты настоящего исследования показывают, что беглость выражается не только в количестве рисунков, но и в количестве добавленных к нему деталей. Наиболее оригинальные работы обнаружены у тех респондентов, у которых наблюдались наиболее

разработанные идеи, а наименее оригинальные — у тех, кто меньше всего разрабатывает свои ответы.

К проблеме измерения творческого мышления обратился американский исследователь Б. Барбот. Автор, напротив, призывает не ограничиваться измерением дивергентного мышления для оценки креативности. Несмотря на многолетние исследования творческого мышления, его измерение в значительной степени основывалось на задачах дивергентного мышления, которые, по мнению Б. Барбота, имеют концептуальные и психометрические недостатки (Barbot, 2018). Эти недостатки сильно затрудняют точное изучение творческого мышления и его динамики в рамках комплексной психологической оценки. Автор называет в качестве упущенной из вида проблемы структуру задач на диагностику дивергентного мышления. Здесь следует обратить внимание на то, что при диагностике дивергентного мышления решение задачи зависит от единственного стимула как отправной точки процесса творческого мышления, оценивание зависит от показателя беглости. Б. Барбот предлагает рассмотреть в качестве инструмента диагностики более валидную методику, разработанную в области когнитивной нейробиологии творчества — тест «Многопробная творческая идея» (МТСИ). Эта структура меняет текущую парадигму измерения, во-первых, предлагая различные стимулы, представленные в четко определенном наборе; во-вторых, переосмысливая концепцию беглости идей, используя временной анализ генерации идей, и, в-третьих, фиксируя индивидуальную динамику в процессе формирования идей (например, моделируя время, необходимое для достижения максимально необычной реакции). Исследователь полагает, что преимущества структуры МТСИ делают ее более валидным инструментом диагностики творческого мышления. При этом важно и то, что МТСИ использует средства нашей цифровой эры (лог-анализ взаимодействий с цифровыми оценками), чтобы сместить акцент классической структуры дивергентного мышления на количестве полученных ответов в сторону точного измерения времени, затраченного на создание выходных данных творческого мышления. Считается, что эта структура минимизирует влияние эффектов зависимости от стимула и беглости, улучшая при этом надежность оценок креативного мышления (для нескольких испытаний), экологическую и внешнюю валидность.

Исследовали М. Рунко и С. Ачар вслед за Б. Барботом считают, что уподобление творческого мышления дивергентному является не-

верным и что данную устоявшуюся парадигму следует пересмотреть (Acar, Runco, 2019).

Дивергентное мышление часто приводит к оригинальности, а оригинальность является центральной особенностью творчества, но в то же время кто-то может хорошо сдать тест дивергентного мышления и не проявляться творчески. Отношение к дивергентному мышлению неоднократно меняется. Изначально ученые высказали предположение, что тесты дивергентного мышления могут заменить IQ. Дальнейшие исследования показали, что прогностическая и дискриминантная достоверность были умеренными. На этом этапе тесты дивергентного мышления и все тесты на творчество были снова проверены и более тщательные психометрические исследования продемонстрировали, что валидность на самом деле была такой же хорошей, как и обнаружилась во время психологической оценки (некоторые коэффициенты превышают 0,6). Объяснить это можно тем, что теоретически тесты на дивергентное мышление — это не тесты на творчество. Они являются оценкой потенциала для творческого решения проблем. Дивергентное мышление не является синонимом творчества, но тесты дивергентного мышления дают полезные оценки значимого потенциала. Наиболее впечатляющие из них созданы на основе инструментов диагностики дивергентного мышления.

Выводы

1. Данное исследование является продолжением серии статей, в которых дан анализ исследований творческого мышления в зарубежных источниках (Торшина., 1998; Чулюкин, Бянова, 2017). Однако настоящий обзор отличается тем, что в нем приводится анализ результатов эмпирических исследований творческого мышления в детском возрасте, полученных за последние пять лет.

2. Лонгитюдные исследования творческого мышления в основном сосредоточены на решении задачи выявления сензитивного периода. Наиболее ярко, как обнаружилось в ряде работ, творческое мышление проявляется в возрасте пяти-шести лет. Спады творческого мышления связаны с переходами в ступенях образовательной системы, особенно на границе дошкольного и начального образования.

3. В качестве основных предикторов творческого мышления исследователи отмечают три силы в школьном обучении: уровень педагогического образования учителя, оценивание и образовательную политику. В дошкольном возрасте влияние на развитие творческого

мышления оказывает игра ребенка, особенно сюжетно-ролевая, связанная с повествованием историй.

4. Отмечается неудовлетворительное состояние методов диагностики творческого мышления. В частности, есть диссонанс в том, что основу творческого мышления составляет дивергентность, способность генерировать альтернативные идеи, а наиболее распространенная диагностическая процедура с использованием теста Е. Торранса дивергентность как таковую не выявляет. Предлагается включить в арсенал диагностических методик по выявлению способности творчески мыслить систему оценок по тесту «Многopробная креативная идея» (МТСИ).

5. При анализе зарубежных публикаций по проблеме развития творческого мышления в детском возрасте отмечается, что в источниках отсутствуют ссылки на работы российских авторов. Это обстоятельство является важным в силу того, что многие из выдвигаемых сегодня в западной психологии развития гипотез относительно предикторов творческого мышления в российской психологии апробированы, начиная с шестидесятых годов XX века, и имеют объективные научные решения.

Литература

Бердяев Н.А. Творчество и объективация / Под ред. А.Г. Шиманского, Ю.О. Шиманской. Мн.: Эконопресс, 2000.

Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-н/Д.: Изд-во Ростовского ун-та, 1983.

Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Институт практической психологии; Воронеж: Модэк, 1996.

Веракса Н.Е. Диалектическое мышление и творчество // Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 5–14.

Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 2-е изд. СПб.: Питер, 2007.

Дьяченко О.М. Пути активизации воображения дошкольников // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 44–51.

Кудрявцев В.Т. Игра и развитие воображения ребенка: очевидное и неочевидное // Журнал практического психолога. 2005. № 6. С. 77–87.

Матюшкин А.М. Основные направления исследования мышления и творчества // Психологический журнал. 1984. № 1. С. 9–17.

Поддяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: концептуальный аспект. Волгоград: Перемена, 1994.

Пономарев Я.А. Психология творческого мышления. М.: АПН РСФСР, 1960.

Смирнова Е.О. Лучшие развивающие игры. М.: ЭКСМО, 2010.

Сысун О.И. Формирование и развитие способностей детей к творчеству // Печатковая школа. 2006. № 11. С. 14–17.

Торшина К.А. Современное исследование проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 123–132.

Чулюкин К.С., Баянова Л.Ф. Проблема креативности детей в современной зарубежной психологии развития // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 10. С. 14–21.

Asar, S., Runco, M. (2019). Divergent thinking: New methods, recent research, and extended theory. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13, 153–158. doi: 10.1037/aca0000231

Ahmedi, N., Besançon, M. (2017). Creativity as a stepping stone towards developing other competencies in classrooms. *Education Research International*, 2, 1–9. 1357456. doi: 10.1155/2017/1357456.

Baer, J. (2016). Implications of Domain Specificity for Creativity Assessment. *Domain Specificity of Creativity*, 103–140. doi: 10.1016/B978-0-12-799962-3.00005-7

Bai, H., Leseman, P.P.M., Moerbeek, M., Kroesbergen, E.H., Mulder, H. (2021). Serial Order Effect in Divergent Thinking in Five — to Six-Year-Olds: Individual Differences as Related to Executive Functions. *J. Intell*, 9, 20. doi.org/10.3390/jintelligence9020020

Barbot, B. (2018). The dynamics of creative ideation: Introducing a new assessment paradigm. *Frontiers in Psychology*, 9, 25–29. doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02529

Benedek, M., Fink, A. (2019). Toward a neurocognitive framework of creative cognition: the role of memory, attention, and cognitive control. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 27, 116–122. doi: 10.1016/j.cobeha.2018.11.002

Duncker, K. (1945). On Problem-Solving. *Psychological Monographs*, 58 (5), 1–113.

El-Murad, J., West, D. (2004). The definition and measurement of creativity: what do we know? *Journal of Advertising Research*, 44 (2), 188–201.

Fehr, K., Russ, S. (2016). Pretend play and creativity in preschool-aged children: Associations and brief intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10 (3), 296–308.

Fein, G. (1987). Pretend Play: Creativity and consciousness. *Curiosity, imagination, and play*, 281–304). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gilhooly, K., Fioratou, E. (2009). Executive functions in insight versus non-insight problem solving: An individual differences approach. *Thinking and Reasoning*, 15, 355–376.

González Restrepo, K., Arias-Castro, C., López-Fernández, V. (2019). A theoretical review of creativity based on age. *Psychologist Papers*, 40 (2), 125–132. doi.org/10.23923/pap.psciol2019.2901

Gralewski, J., Lebeda, I., Gajda, A., Jankowska, D.M., Wiśniewska, E. (2016). Slumps and jumps: Another look at developmental changes in creative abilities. *Creativity. Theories—Research—Applications*, 3, 152–77. doi: 10.1515/ctra-2016-0011

Guilford, J. (1957). Creative abilities in the arts. *Psychological Review*, 64 (2), 110–118.

Henriksen D., Mishra P., Fisser, P. (2016). Infusing creativity and technology in 21st century education: A systemic view for change. *Educational Technology and Society*, 19 (3), 27–37.

Hoffmann, J., Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6 (2), 175–184.

Kaugars, A., Russ, S. (2009). Assessing pre-school children's play: Preliminary validation of the affect in play scale — preschool version. *Early Education and Development*, 20, 733–755.

Krampen, G. (2012). Cross-Sequential Results on Creativity Development in Childhood Within two Different School Systems: Divergent Performances in Luxembourg Versus German Kindergarten and Elementary School Students. *Europe's Journal of Psychology*, 8 (3), 423–448. doi.org/10.5964/ejop.v8i3.468

Lilly, F.R. (2020). Creativity and cognitive development in adolescence. In *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*, 1–10. doi.org/10.1002/9781119171492.wecad371

Lilly, F., Bramwell-Rejskind, G. (2004). The dynamics of creative teaching. *Journal of Creative Behavior*, 38, 102–124.

Markovits, H., de Chantal, P.-L. (2020). The Semantic Retrieval Model and Divergent Thinking as Critical to Understanding Logical Reasoning in Children. In: *Critical Thinking and Reasoning* (pp. 81–98). doi: 10.1163/9789004444591_006

Nicolopoulou, A. (2007). The interplay of play and narrative in children's development: *Theoretical reflections and concrete examples*, 247–273. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Nikkola, T., Reunamo, J., Ruokonen, I. (2020). Children's creative thinking abilities and social orientations in Finnish early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 192 (6), 872–876. doi: 10.1080/03004430.2020.1813122

Nusbaum, E., Silvia, P. (2011). Are intelligence and creativity really so different?: Fluid intelligence, executive processes, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence*, 39 (1), 36–45. doi: 10.1016/j.intell.2010.11.002

Prieto, M., García, C., Gómez, M., Prieto Sánchez, M. (2021). University of Murcia Location. *Ibero-American journal of diagnosis and psychological evaluation*, 59, 35–47.

Runco, M. (2008). Creativity and education. *New Horizons in Education*, 56, 96–104.

Runco, M., Jaeger, G. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24, 92–96. doi: 10.1080/10400419.2012.650092

Russ, S. (2014). Pretend play in creativity: Foundation of adult creativity. Washington, DC: American Psychological Association.

Schellig, D., Schuri, U., Arendasy, M. (2011). Manual nback nonverbal. Mödling: Schufried.

Singer, D., Singer, J. (1990). The house of make-believe: Children's play and the the developing imagination. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Torrance, E.P. (1965). Scientific views of creativity and factors affecting its growth. Daedalus: Creativity and Learning.

Unsworth, N., Engle, R.W. (2007). The nature of individual differences in working memory capacity: Active maintenance in primary memory and controlled search from secondary memory. *Psychological Review*, 114, 104–132.

Wertheimer, M. (1966). *Productive Thinking*. L.: Ass. Book Publ.

Zdanevych, L. et al. (2020). Creativity formation in the context of social and psychological adaptation of preschoolers aged 5–6 years. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. Special issue of Current Research and Trends in Cognitive Sciences, 8, 79–91.

References

Acar, S., Runco, M. (2019). Divergent thinking: New methods, recent research, and extended theory. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13, 153–158. doi: 10.1037/aca0000231

Ahmadi, N., Besançon, M. (2017). Creativity as a stepping stone towards developing other competencies in classrooms. *Education Research International*, 2, 1–9. 1357456. doi: 10.1155/2017/1357456

Baer, J. (2016). Implications of Domain Specificity for Creativity Assessment. *Domain Specificity of Creativity*, 103–140. doi: 10.1016/B978-0-12-799962-3.00005-7

Bai, H., Leseman, P.P.M., Moerbeek, M., Kroesbergen, E.H., Mulder, H. (2021). Serial Order Effect in Divergent Thinking in Five — to Six-Year-Olds: Individual Differences as Related to Executive Functions. *J. Intell*, 9, 20. doi.org/10.3390/jintelligence9020020

Barbot, B. (2018). The dynamics of creative ideation: Introducing a new assessment paradigm. *Frontiers in Psychology*, 9, 25–29. doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02529

Benedek, M., Fink, A. (2019). Toward a neurocognitive framework of creative cognition: the role of memory, attention, and cognitive control. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 27, 116–122. doi: 10.1016/j.cobeha.2018.11.002

Berdyayev N.A. (2000). Creativity and objectification. In A.G. Shimansky, Yu.O. Shimanskaya (Eds.). Minsk: Ekonopress. (In Russ.)

Bogoyavlenskaya, D.B. (1983). Intellectual activity as a problem of creativity. Rostov-na-Donu: Rostov University Press. (In Russ.)

Brushlinsky, A.V. (1996). Subject: thinking, teaching, imagination. Moscow: Institut prakticheskoy psikhologii; Voronezh: NPO “Modek”. (In Russ.)

Chulyukin, K.S., Bayanova, L.F. (2017). The problem of children’s creativity in modern foreign developmental psychology. *Sovremennoye doskol’noye obrazovaniye. Teoriya i praktika (Modern preschool education. Theory and practice)*, 10, 14–21. (In Russ.)

Druzhinin, V.N. (2007). *Psychology of general abilities* (2nd ed.). Saint- Petersburg: Piter Press. (In Russ.)

Dyachenko, O.M. (1987). Ways to activate the imagination of preschoolers. *Vo-prosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 1, 44–51. (In Russ.)

Duncker, K. (1945). On Problem-Solving. *Psychological Monographs*, 58 (5), 1–113.

Henriksen, D., Mishra, P., Fisser, P. (2016). Infusing creativity and technology in 21st century education: A systemic view for change. *Educational Technology and Society*, 19 (3), 27–37.

Hoffmann, J., Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6 (2), 175–184.

El-Murad, J., West, D. (2004). The definition and measurement of creativity: what do we know? *Journal of Advertising Research*, 44 (2), 188–201.

Fehr, K., Russ, S. (2016). Pretend play and creativity in preschool-aged children: Associations and brief intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10 (3), 296–308.

Fein, G. (1987). Pretend Play: Creativity and consciousness. Curiosity, imagination, and play (pp. 281–304). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gilhooly, K., Fioratou, E. (2009). Executive functions in insight versus non-insight problem solving: An individual differences approach. *Thinking and Reasoning*, 15, 355–376.

González Restrepo, K., Arias-Castro, C., López-Fernández, V. (2019). A theoretical review of creativity based on age. *Psychologist Papers*, 40 (2), 125–132. doi.org/10.23923/pap.pscicol2019.2901

Gralewski, J., Lebuda, I., Gajda, A., Jankowska, D.M., Wiśniewska, E. (2016). Slumps and jumps: Another look at developmental changes in creative abilities. *Creativity. Theories–Research–Applications*, 3, 152–77. doi: 10.1515/ctra-2016-0011

Guilford, J. (1957). Creative abilities in the arts. *Psychological Review*, 64 (2), 110–118.

Kaugars, A., Russ, S. (2009). Assessing pre-school children's play: Preliminary validation of the affect in play scale — preschool version. *Early Education and Development*, 20, 733–755.

Krampen, G. (2012). Cross-Sequential Results on Creativity Development in Childhood Within two Different School Systems: Divergent Performances in Luxembourg Versus German Kindergarten and Elementary School Students. *Europe's Journal of Psychology*, 8 (3), 423–448. doi.org/10.5964/ejop.v8i3.468

Kudryavtsev, V.T. (2005). Game and development of the child's imagination: obvious and non-obvious. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa (Journal of a practical psychologist)*, 6, 77–87. (In Russ.)

Lilly, F.R. (2020). Creativity and cognitive development in adolescence. In *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*, 1–10. doi.org/10.1002/9781119171492.wecad371

Lilly, F., Bramwell-Rejskind, G. (2004). The dynamics of creative teaching. *Journal of Creative Behavior*, 38, 102–124.

Matyushkin, A.M. (1984). The main directions of the study of thinking and creativity. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological journal)*, 1, 9–17. (In Russ.)

Markovits, H., de Chantal, P. (2020). The Semantic Retrieval Model and Divergent Thinking as Critical to Understanding Logical Reasoning in Children. In *Critical Thinking and Reasoning*. doi: 10.1163/9789004444591_006

Nicolopoulou, A. (2007). The interplay of play and narrative in children's development: Theoretical reflections and concrete examples, 247–273. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Nikkola, T., Reunamo, J., Ruokonen, I. (2020). Children's creative thinking abilities and social orientations in Finnish early childhood education and care, *Early Child Development and Care*, 192 (6), 872–876. doi: 10.1080/03004430.2020.1813122

Nusbaum, E., Silvia, P. (2011). Are intelligence and creativity really so different?: Fluid intelligence, executive processes, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence*, 39 (1), 36–45. doi: 10.1016/j.intell.2010.11.002

Poddyakov, N.N. (1994). Creativity and self-development of preschool children: a conceptual aspect. Volgograd: Peremena. (In Russ).

Ponomarev, Ya.A. (1960). Psychology of creative thinking. Moscow: APN RSFSR. (In Russ).

Prieto, M., García, C., Gómez, M., Prieto Sánchez, M. (2021). University of Murcia Location: Ibero-American journal of diagnosis and psychological evaluation, 59, 35–47.

Runco, M. (2008). Creativity and education. *New Horizons in Education*, 56, 96–104.

Runco, M., Jaeger, G. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24, 92–96. doi: 10.1080/10400419.2012.650092

Russ, S. (2014). Pretend play in creativity: Foundation of adult creativity. Washington, DC: American Psychological Association.

Schellig, D., Schuri, U., Arendasy, M. (2011). Manual nback nonverbal. Mödling: Schufried.

Singer, D., Singer, J. (1990). The house of make-believe: Children's play and the developing imagination. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Smirnova, E. O. (2010). Best developing games. Moscow: EKSMO. (In Russ).

Sysun, O.I. (2006). Formation and development of children's creativity. *Pachatkovaya shkola (Elementary school)*, 11, 14–17. (In Russ.).

Torshina, K.A. (1998). Modern study of the problem of creativity in foreign psychology. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 4, 123–132. (In Russ.).

Torrance, E.P. (1965). Scientific views of creativity and factors affecting its growth. Daedalus: Creativity and Learning.

Unsworth, N., Engle, R.W. (2007). The nature of individual differences in working memory capacity: Active maintenance in primary memory and controlled search from secondary memory. *Psychological Review*, 114, 104–132.

Veraksa, N.E. (1990). Dialectical thinking and creativity. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 4, 5–14. (In Russ.).

Wertheimer, M. (1966). Productive Thinking. L.: Ass. Book Publ.

Zdanevych, L. et al. (2020). Creativity formation in the context of social and psychological adaptation of preschoolers aged 5–6 years, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. Special issue of Current Research and Trends in Cognitive Sciences*, 8, 79–91.

Статья получена: 05.02.2022;

принята: 29.03.2022;

отредактирована: 11.05.2022.

Received: 05.02.2022;

accepted: 29.03.2022;

revised: 11.05.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Баянова Лариса Фаритовна — доктор психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Психологического института Российской академии образования, balan7@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7410-9127>

Хаматвалеева Динара Гумаровна — ассистент кафедры педагогической психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, gal.dinara@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7516-6676>

ABOUT AUTHORES

Larisa F. Bayanova — Doctor of Psychology, Senior Researcher, Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Psychological Institute, Russian Academy of Education, balan7@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7410-9127>

Dinara G. Khamatvaleeva — Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, gal.dinara@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1288-7561>

УДК 159.9.072.43, 159.923.2
doi: 10.11621/vsp.2022.02.04

КУЛЬТУРНОЕ ОПОСРЕДОВАНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ АНАЛИЗА ИНТЕРНЕТ-АКТИВНОСТИ И СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА

Л.А. Шайгерова*¹, Р.С. Шилко², О.В. Ваханцева³

^{1, 2, 3} Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

¹ ludmila_chaiguerova@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5056-550X>

² shilko_rs@psy.msu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8955-7187>

³ vakhanceva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3775-6069>

*Автор, ответственный за переписку: ludmila_chaiguerova@hotmail.com

Актуальность. Интернет и социальные медиа критически важны для когнитивного и личностного развития современных детей и молодежи. Многочисленные и часто противоречивые результаты исследований их интернет-активности требуют систематизации и обобщения, анализа возможностей и ограничений применяемых методов изучения онлайн-идентичности, в особенности набирающих популярность методов анализа больших данных (big data), потенциал которых зачастую необоснованно превозносятся, однако их использование в социальных и психологических исследованиях остается всё ещё неоднозначным, в том числе в связи с этическими проблемами, например, вторжением в частную жизнь посредством сбора личных данных пользователей, особенно когда речь идет о детях и подростках, а также сомнениями в их объективности, достоверности и точности.

Цель обзора исследований в данной области состоит в анализе и структурировании существующих представлений о роли культуры в развитии идентичности в цифровом обществе и систематизации накопленных в разных этнокультурных контекстах посредством традиционных и инновационных методов исследования эмпирических данных о влиянии интернет-активности и деятельности в социальных медиа на развитие идентичности «цифрового субъекта».

Результаты. В мировой науке накоплен и продолжает интенсивно наращиваться большой массив данных о культурном опосредовании идентичности: результаты исследований, полученные в разных социокультурных контекстах, свидетельствуют о том, что использование социальных сетей

представителями молодого поколения, их поведение в интернете, влияние интернета и социальных медиа на идентичность во многом зависят от культурных особенностей конкретного общества. Показано, что ставшая повседневной интернет-активность цифрового поколения (создание пользовательских профилей, размещение сообщений, переписка с друзьями, комментарии и «лайки» и др.) прочно связана у молодежи с анализом собственной идентичности, отношениями со сверстниками, участием в жизни общества и самовыражением, что делает актуальным и необходимым обращение к анализу социальных медиа для изучения вопросов социализации и формирования идентичности. Появившиеся благодаря социальным медиа новые способы самовыражения создают уникальную среду для развития идентичности и самораскрытия и позволяют «примерить» различные идентичности без обязательного закрепления их в реальном мире. Амбивалентная природа развития идентичности в условиях цифровой среды обнаруживается как в новых преимуществах, так и в новых рисках для подрастающих поколений: экспериментирование с новыми идентичностями онлайн может оказывать стимулирующее влияние, способствующее более глубокому познанию себя и самораскрытию, но также приводит к отчуждению и изоляции. Данный обзор будет способствовать углубленному изучению глобальных и культурно обусловленных тенденций развития идентичности цифрового поколения на современном этапе культурно-исторической эволюции общества и позволит наметить перспективы анализа интернет-активности и социальных медиа для изучения этих тенденций.

Выводы. В статье рассмотрены современные представления об особенностях развития идентичности молодого поколения в связи с интернет-активностью и использованием социальных медиа; проанализированы результаты исследований, свидетельствующие о культурной опосредованности онлайн-идентичности; продемонстрированы возможности и ограничения анализа интернет-активности и социальных медиа в исследовании идентичности, обобщены рекомендации по их эффективному и соответствующему этическим нормам использованию и совмещению анализа больших данных и результатов традиционных социально-психологических исследований.

Ключевые слова: идентичность, Я-виртуальное, цифровой субъект, цифровое поколение, психическое развитие, культурное опосредование, этнокультурный контекст, большие данные, глубинный анализ данных.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-113-50677 «Культурное опосредование идентичности цифрового поколения: перспективы анализа интернет-активности и социальных медиа».

Для цитирования: Шайгерова Л.А., Шилко Р.С., Ваханцева О.В.
Культурное опосредование идентичности цифрового поколения: перспективы анализа интернет-активности и социальных медиа // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 2. С. 73–107.
doi: 10.11621/vsp.2022.02.04

CULTURAL MEDIATION OF THE IDENTITY OF THE DIGITAL GENERATION: PERSPECTIVES ON THE ANALYSIS OF INTERNET ACTIVITY AND SOCIAL MEDIA

Ludmila A. Shaigerova*¹, Roman S. Shilko²,
Olga V. Vakhantseva³

^{1, 2, 3} Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

¹ ludmila_chaigerova@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5056-550X>

² shilko_rs@psy.msu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8955-7187>

³ vakhanceva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3775-6069>

*Corresponding author: ludmila_chaigerova@hotmail.com

Background. The Internet and social media play an important role in the mental and personal development of children and youth. Recent studies have shown that the daily Internet activity of the digital generation (creating a profile, chatting with friends, comments and likes, etc.) is associated with the establishment of personal identity, relationship with peers, social involvement, as well as self-expression. Thus, the analysis of social media becomes an important issue in the study of socialization and personality identity.

Objective. Contemporary science around the globe has accumulated data on the cultural mediation of identity. The results of studies obtained in different socio-cultural contexts indicate that the use of social networks by the younger generation, their behavior on the Internet, the influence of the Internet and social media on identity largely depend on the cultural characteristics of a particular society.

Results. Numerous though often contradictory results require systematization and generalization, analysis of the possibilities and limitations of the methods used to study online identity. In particular, the methods of big data analysis, which are gaining popularity, are widely praised for the possibilities they can provide. However, the application of these methods in social and psychological research remains ambiguous, which becomes topical in connection with ethical issues, such as invasion of privacy through the collection of personal data of users (especially when children and adolescents are involved). Moreover, it seems hard to neglect doubts about objectivity and accuracy of these methods.

The relevance of a theoretical review in this area is due to the need to structure existing ideas on the role of culture in the development of identity in a digital society. One of the important tasks is to systematize the empirical data accumulated in different ethno-cultural contexts through traditional and innovative methods of research. Current research focuses on the impact of Internet activity in social media on the identity development in a member of the “digital society”.

Conclusion. The article considers modern ideas on the identity development of the younger generation in its connection with Internet activity and the use of social media. The results of studies that confirm the cultural mediation of online identity are analyzed. Possibilities and limitations of the analysis of Internet activity and social media in the study of identity are demonstrated. Recommendations on the effective and ethical application of such analysis as well as on the combination of big data analysis with traditional socio-psychological research methods are summarized.

The review will contribute to an in-depth study of global and culturally determined trends in the identity development of the digital generation at the present stage of cultural and historical evolution of society. It will also outline the prospects for analyzing Internet activity and social media while studying these trends.

Keywords: identity, virtual self, digital subject, digital generation, mental development, cultural mediation, ethno-cultural context, big data, data mining.

Funding. The study has been supported by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project No. 20-113-50677, a on the topic “Cultural mediation of the identity of the digital generation: perspectives on the analysis of Internet activity and social media”.

For citation: Shaigerova, L.A., Shilko, R.S., Vakhantseva, O.V. (2022). Cultural Mediation of the Identity of the Digital Generation: Perspectives on the Analysis of Internet Activity and Social Media. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin], 2, 73–107. doi: 10.11621/vsp.2022.02.04

Введение

Повседневная жизнь уже нескольких поколений человечества неразрывно связана с интернетом, социальными сетями, мобильными приложениями, цифровыми технологиями, и число интернет-пользователей продолжает расти: в 2021 г. оно достигло 4,72 миллиарда человек (DataReportal, 2021), из которых почти 3 миллиарда активно пользуются социальными сетями (Statistica, 2020). В то же время поведение и предпочтения пользователей в социальных сетях варьируются в зависимости от возраста, и развитие каждого последующего

поколения все прочнее связано с использованием онлайн-технологий. На смену миллениумам (millenials), родившимся в период с 1981 по 1996 годы, взрослевшим параллельно с развитием интернета и появлением социальных сетей, пришло так называемое поколение Z (Dimock, 2019), «поколение цифровых аборигенов» или «поколение Google» (Kiviluoto, 2015), для которого интернет и социальные сети существовали всегда.

Несмотря на разнообразие возможностей, предоставляемых мобильными устройствами, виртуальными средами и новыми технологиями, более всего молодежь во всем мире вовлечена в социальные сети, потеснившие традиционные способы общения и получения информации и занявшие такое прочное место в повседневной жизни, что более половины подростков готовы пожертвовать ради них временем на сон и учебу (Botou, Marsellos, 2018). Критическая роль интернета в жизни юных пользователей социальных сетей, выступающих одновременно создателями и потребителями контента и активно взаимодействующих онлайн, приводит к необходимости изучения влияния цифровых медиа на поведение и развитие личности, в том числе на образ Я и формирование идентичности.

Конструирование идентичности признается ключевой задачей возрастного развития, в котором важнейшее место отводится осознанию принадлежности к культуре, расе, этнической группе, конфессии и т.д. (Dervin, 2020; Erikson, 1959; Schwartz et al., 2014). Спустя полвека после выхода в свет выдающейся книги Э. Эриксона «Идентичность: юность и кризис» (Erikson, 1968), изменение контекста когнитивного и личностного развития в связи с интернетом и социальными медиа привело к появлению целого ряда новых работ, посвященных проблеме идентичности и социализации молодого поколения, теперь уже в контексте цифрового общества (Асмолов, Асмолов, 2019; Емелин, 2017; Солдатова, 2017; Солдатова, Погорелов, 2018; Barassi, 2017; Bouvier, 2012; Makri, Papadas, Schlegelmilch, 2019; Qin, Lowe, 2019 и др.). На данный момент миллениумы признаны самым этнически и расово разнообразным поколением по сравнению со всеми предшествующими, но поколение Z ещё более вариативно в отношении этнических, расовых и культурных корней, в связи с чем проблема культурного опосредования идентичности приобретает особую актуальность.

Задачами предпринятого нами обзорно-аналитического исследования являются: (1) рассмотрение современных представлений об особенностях развития идентичности молодого поколения

в связи с интернет-активностью и использованием социальных медиа; (2) анализ результатов исследований, свидетельствующих о культурной опосредованности онлайн-идентичности; (3) демонстрация возможностей и ограничений анализа интернет-активности и социальных медиа в исследовании идентичности, обобщение рекомендаций по их эффективному и соответствующему этическим нормам использованию и совмещению анализа больших данных и результатов традиционных социально-психологических исследований.

Особенности развития идентичности современной молодежи в связи с интернет-активностью и использованием социальных медиа

Отмечается, что цифровое пространство, позволяя молодым пользователям создавать контент и обмениваться переживаниями, с психологической точки зрения выполняет две основные функции: установление и поддержание социальных отношений и управление идентичностью (Riva, Wiederhold, Cipresso, 2016). Благодаря современным информационным технологиям дети, подростки и молодежь не только устанавливают особый тип отношений с другими людьми, но и познают себя, примеряют различные роли и творчески видоизменяют окружающий мир и самих себя. Две функции цифрового пространства неразрывно связаны между собой: участие в интерактивных компьютерных играх, общение в социальных сетях, присоединение к фанатским онлайн-культурам помогает подрастающим поколениям найти свое место в обществе, самоутвердиться, идентифицироваться как с глобальным сообществом, так и с локальными группами (Lim, 2013). В недавних исследованиях показано, что многие виды повседневной интернет-активности (ведение блогов, переписка с друзьями, комментарии и «лайки») прочно связаны с разными сторонами психического и личностного развития и исследованием идентичности: отношениями со сверстниками, родителями, другими значимыми людьми, участием в жизни общества, самовыражением, обретением автономии и самостоятельности, освоением окружающего мира (Botou, Marsellos, 2018; Montgomery, Chester, Milosevic, 2017; van der Merwe, 2017). Создание профиля в социальной сети, тип и объем предоставляемой о себе информации, работа с контентом, размещение фотографий, написание постов и комментариев становятся яркими актами самопрезентации в процессе развития идентичности. Широкие возможности киберпространства для самопрезентации и конструирования идентичности позволяют с легкостью

манипулировать ею в режиме реального времени, что приводит к непрерывным трансформациям идентичности онлайн, отражающим актуальные эмоциональные состояния и акцентирующим разные стороны личности (van der Merwe, 2017).

В свою очередь, самопрезентация в социальных сетях, ставшая обычным явлением в жизни подростков и молодых людей, позволяет им завоевывать популярность и признание других. И хотя процесс самопрезентации в социальных сетях в целом основан на тех же механизмах, которые традиционно используются субъектом в различных контекстах повседневной жизни (Goffman, 1959), он влечет за собой как новые возможности, так и новые риски, связанные с кардинальным изменением способов и средств, использующихся для обсуждения своей идентичности с другими (CYCC Network, 2013). С появлением социальных сетей появились абсолютно новые способы самовыражения, благодаря возможностям публиковать селфи, обновлять статусы, делиться мэшапами, создавать короткие видеоролики. Эти способы самовыражения наряду с неотъемлемыми характеристиками сетевых технологий, такими как круглосуточное подключение, отсутствие физических и временных границ (возможность асинхронного общения, непрерывность коммуникации онлайн), сохранение при желании анонимности, создают уникальную среду для самораскрытия и позволяют «примерить» различные идентичности без обязательного закрепления их в реальном мире (van der Merwe, 2017).

Активное конструирование идентичности в виртуальном пространстве может служить разным целям: бегство от реального Я; компенсация слабых сторон; удовлетворение скрытых потребностей; расширение возможностей реальной социализации; создание образа «идеального Я»; получение нового опыта и т. д. (Белинская, 2013). Позволяя демонстрировать согласие или несогласие с другими пользователями (наиболее иллюстративный индикатор — количество лайков под постами), онлайн-платформы являются также пространством социального сравнения, влияя на самооценку. Для получения большего количества лайков и повышения самооценки пользователи соцсетей, например, используют «теги», что подчеркивает потребность в принятии со стороны сверстников (Botou, Marsellos, 2018). Использование нескольких социальных сетей позволяет удовлетворять разные потребности, так как одни сети фокусируются на пользовательском контенте, а другие — на членстве в сообществе и самовыражении (Clement, 2020). Именно поэтому

большинство молодых пользователей имеют аккаунты более, чем на одной платформе (GlobalWebIndex, 2021).

Друзья в социальных сетях выступают в качестве посредников в процессе совместного взаимного формирования идентичности, что придает двойной смысл представлениям о «сетевом индивидуализме»: с одной стороны, участники онлайн-взаимодействия проходят через интенсивные процессы персонализации и индивидуализации, а с другой, становятся все более привязанными друг к другу и взаимозависимыми, что позволяет развивать новый тип идентичности — сетевой идентичности с «открытым исходным кодом». Этот термин обычно используется для обозначения разрабатываемого программного обеспечения в открытом виде, когда другие люди могут развивать его дальше. Такая метафора позволяет лучше понять, как дети, подростки и молодежь изобретательно используют друзей и функции социальных сетей для формирования идентичности через социальное взаимодействие (Larsen, 2016).

Неслучайно одной из самых привлекательных форм контента остается видеоконтент: как короткие видео, популярные на TikTok, так и длинный контент на YouTube (Cisco Annual Internet Report, 2020). Среди детей и подростков короткие видео особенно популярны. Стремительно набравший популярность TikTok, позволяющий создавать видеоролики и делиться ими, используется для позиционирования себя в группе сверстников и для понимания своего места в этой группе, и таким образом актуален для получения детьми и подростками критически важной для формирования идентичности обратной связи о себе (Montag, Yang, Elhai, 2021).

Идентичность, формирующуюся в результате сетевого взаимодействия и других видов деятельности в интернете, исследователи обозначают рядом сходных по смыслу концептов: «идентичность онлайн», «цифровая идентичность», «киберидентичность», «виртуальная идентичность», «Я виртуальное», «квантовое Я», «цифровое гражданство», «цифровой индивид», «цифровой субъект» (Agre, 1994; Barassi, 2017; Bozkurt, Tu, 2016; Cho, Jimerson, 2017; Goriunova, 2019; Lupton, 2016; Шайгерова и др., 2019). Вне зависимости от конкретного понятия, в центре обсуждения находится феномен удвоения Я, ставший возможным благодаря социальным сетям и пользовательским профилям. Каждое из понятий вбирает в себя множество сторон. Например, «цифровой субъект» объединяет в себе правовые, физические, культурные и чувственные аспекты: параметры профиля в социальной сети, историю просмотров и запросов, данные

о местоположении мобильного устройства, банковские транзакции, биометрические данные, содержимое ящиков электронной почты и др. (Goriunova, 2019).

Междисциплинарный анализ исследований феномена удвоения онлайн-офлайн идентичности в психологии, социологии, философии, лингвистике и других науках показывает, что основные его направления сконцентрировались вокруг следующих тем и вопросов: сходства и различия онлайн и офлайн идентичности; расширение возможностей конструирования идентичности онлайн для личностного и психического развития, а также новые риски для развития идентичности в детском и подростковом возрасте и представленность различных ее аспектов в социальных сетях (Зинченко и др., 2018; Шайгерова и др., 2019).

Представленность различных аспектов идентичности в социальных медиа

Несмотря на то, что изучение роли социальных медиа в формировании идентичности цифрового поколения вызывает широкий интерес исследователей, вопрос представленности и динамики различных аспектов идентичности все еще остается недостаточно проработанным и требует своего решения на различных уровнях методологии: от прояснения содержания отдельных понятий до создания надежных методов исследования. Значительное внимание направлено на рассмотрение потребительского аспекта онлайн-идентичности или идентичности как стиля жизни (Bouvier, 2012). Реже изучаются проблемы формирования гражданской, этнической и политической идентичности онлайн. Имеющиеся в этом направлении исследования свидетельствуют о тесной взаимосвязи онлайн и офлайн-активности молодежи в формировании данных аспектов идентичности, и о том, что действия онлайн не замещают поиск идентичности офлайн (Boulianne, Theocharis, 2020), хотя и показано, что цифровые технологии преобразуют участие в политической жизни и гражданскую активность молодежи (Barassi, 2017).

Шведскими учеными предлагаются три крупных направления для будущих исследовательских программ с целью осмысления роли цифровой среды в развитии идентичности подростков. Во-первых, необходимо сосредоточиться на интегрированной идентичности, а именно ее онлайн- и офлайн-аспектах, чтобы понять, как формируется единая идентичность. Во-вторых, в том, что касается интегрированной идентичности, предлагается изучать и сопоставлять

пути ее развития онлайн и офлайн. В-третьих, исчерпывающее понимание роли онлайн-среды для развития идентичности невозможно без внимания разнообразия социокультурных контекстов и индивидуальных особенностей (Wängqvist, Frisén, 2016). Культурной, религиозной и этнической идентичности уделяется всё больше внимания при изучении идентичности в виртуальном пространстве (Зинченко и др., 2018). Показано, что использование социальных сетей и коммуникация онлайн приводят к значительным трансформациям этнокультурной идентичности (Grasmuck, Martin, Zhao, 2009). Глобализация, усилившееся взаимопроникновение культур, возрастающая поликультурность общества повышают актуальность изучения влияния социальных медиа на этнокультурную идентичность молодого поколения. Рассмотрение этнокультурных составляющих онлайн-идентичности подростков из разных этнических групп, развивающихся в разных социокультурных контекстах, поможет более полному и глубокому пониманию механизмов формирования этнокультурной идентичности в цифровом обществе, рисков ее деформации, а также угроз появления ксенофобии, расизма, межгрупповой неприязни и вражды в интернет-пространстве (Зинченко, Шайгерова, Шилко, 2019; Шайгерова и др. 2019). Одной из приоритетных задач социальных исследований становится изучение этнокультурной идентичности цифрового поколения, начиная с раннего детства вплоть до ранней взрослости, так как социальные сети не только открывают широчайшие возможности конструирования этнокультурных аспектов идентичности, но и порождают новые риски и угрозы, связанные с формированием негативной идентичности или установок к другим культурам.

Культурное опосредование онлайн-идентичности

Этнокультурные аспекты идентичности — расовая, этническая, культурная, религиозная, лингвистическая, территориальная, гражданская и др. идентичности — в современном поликультурном и многополярном мире занимают особое место в личностном и психическом развитии индивида, начиная с раннего детства (Российская идентичность..., 2017; Dervin, 2020; Schwartz et al., 2014; Yip, 2018). Представления индивида о себе существенно различаются в зависимости от культурного контекста, в котором он социализируется и развивается как личность. Учитывая возрастающую роль интернета и социальных сетей в конструировании идентичности цифрового поколения, в разных этнокультурных контекстах получены данные, по-

казывающие, что использование социальных сетей молодыми людьми, их поведение в интернете, влияние интернета и социальных медиа на идентичность во многом определяется культурной спецификой (Зинченко, Шайгерова, Шилко, 2019; Войскунский, Солдатова, 2019; Jackson, Wang, 2013; Kim, Sohn, Choi, 2011; Makri, Schlegelmilch, 2017).

Влияние культурных особенностей на поведение молодежи онлайн

Проведенные в разных странах и культурах исследования особенностей использования социальных сетей и связей онлайн-поведения с психическим здоровьем, благополучием и различными сторонами реальной жизни продемонстрировали необходимость учитывать влияние социокультурных факторов и культурных ценностей, опосредующих эти связи. Культурные различия проявляются даже в количестве аккаунтов в социальных медиа, которое варьируется от 10–11 у интернет-пользователей из Индии, Объединенных Арабских Эмиратов и Индонезии до 4–6 у пользователей из Японии, Германии и Марокко (DataReportal, 2021). Выбор социальных сетей или онлайн-сервисов также определяется социокультурным контекстом (Sun et al., 2020). В разных странах молодежь отдает предпочтение разным социальным сетям для создания профилей, и все более важное место на рынке социальных медиа по всему миру занимают местные платформы. Среди китайской молодежи наиболее популярны национальные онлайн-платформы Weibo, WeChat и QQ (Li, 2020; Qin, Lowe, 2019). Один только WeChat, существующий с 2011 года, ежемесячно просматривают более одного миллиарда активных пользователей (по данным China Internet Watch за 2019 год), а микроблог Sina Weibo имеет почти полмиллиарда подписчиков (Clement, 2020). В Австрии особо популярен среди студентов Snapchat (53%); в Индонезии — Whatsapp (56%) и Line (51%), а в Таиланде — Line (54%) (Makri, Papadas, Schlegelmilch, 2019). Для российской молодежной аудитории наиболее предпочитаемой социальной сетью можно считать «ВКонтакте»: пятая часть пользователей до 18 лет создает в нём контент и делится им, а число активных пользователей в нём среди российских подростков во много раз больше, чем в глобальных соцсетях. В России также большой популярностью пользуется видеохостинг YouTube, особенно востребованный среди геймеров, а в качестве совсем нового тренда выявилась ориентация на азиатские социальные сети, такие как видео-платформы Like.video и TikTok (<https://internetinstitute.ru/detskii-runet-2018-otraslevoi-doklad>).

Поведение в социальных сетях в разных культурах отличается реализуемыми потребностями и интересами (Peters, Winschiers-Theophilus, Mennecke, 2015), а также особенностями самопрезентации и отношением к конфиденциальности информации о личной жизни (Park, Jun, Lee, 2015). Выявлено, например, что в коллективистских культурах, где доминирует потребность в принадлежности к группе, социальные сети чаще используются для общения с друзьями, причем с друзьями из реальной жизни, а в индивидуалистических культурах пользователи больше внимания и времени тратят на развлечения в социальных сетях (Kim, Sohn, Choi, 2011). Американские студенты проводят больше времени в социальных сетях и имеют в них больше друзей, чем китайские и корейские студенты (Park, Jun, Lee, 2015), что может объясняться более прочными отношениями и наличием социально-психологической поддержки в коллективистских культурах в жизни офлайн и недостаточной удовлетворенностью потребностей в общении и социальном принятии у пользователей индивидуалистических культур в реальной жизни, в связи с чем удовлетворенность таких потребностей достигается в виртуальной среде (Jackson, Wang, 2013).

Различия в предпочтениях социальных сетей и в целях использования интернета проявляются не только между молодежью из разных стран, но и между пользователями из разных социальных и культурных групп, проживающих в одной стране. Например, афроамериканские подростки значительно чаще используют Snapchat по сравнению с белыми соотечественниками, отмечая, что эта платформа позволяет им чувствовать себя ближе к друзьям и к семье. В Израиле выявлены различия в целях использования социальных сетей молодежью из разных этнокультурных групп: представители этнического меньшинства (израильяне-арабы) используют социальные сети для приобретения социального капитала — установления новых контактов, деловых связей и преодоления физических и социальных барьеров, тогда как этническое большинство (израильяне-евреи), а также дети иммигрантов из бывшего Советского Союза чаще используют социальные сети для поддержания уже существующих отношений (Mesch, 2012). Характерно также, что молодежь из этнических меньшинств проявляет больший интерес к поиску информации и к темам, связанным с политическими вопросами, тогда как этническое большинство чаще демонстрирует аспекты идентичности, связанные с потреблением, и ориентировано на поиск развлечений и услуг в интернете и социальных сетях (Mertens,

d'Haenens, 2010). Исследования обнаруживают и гендерные различия в онлайн-поведении, обусловленные культурными особенностями. Например, показано, что в «традиционных» обществах социальные сети чаще используют юноши (Rambaree, Knez, 2017), тогда как в западных странах более активными пользователями являются девушки (Herring, Kapidzic, 2015).

Поведение онлайн и психическое здоровье в разных культурах

Привязанность к интернету и социальным сетям существенно варьирует от страны к стране. Согласно статистическим данным, наиболее интенсивно используют интернет и социальные сети жители Филиппин, Колумбии и Бразилии, которые ежедневно затрачивают на интернет 10–11 часов, а на социальные сети около 4 часов, тогда как примерно в два раза меньше времени проводят онлайн жители Японии, Южной Кореи, Австрии и Дании (DataReportal, 2021). Проведенные в разных странах и культурах исследования позволили обнаружить связи между использованием социальных сетей и показателями психического здоровья, связанными с самооценкой и самоотношением. В ряде исследований показано, что чрезмерное увлечение социальными сетями приводит к эмоциональным нарушениям, ухудшению психического здоровья в целом и к снижению самооценки у подростков (Keles, McCrae, Grealish, 2020; Kross et al., 2013). Тем не менее связь между использованием социальных сетей и ухудшением психического здоровья чаще выявляется в европейских и североамериканских исследованиях. Например, опрос почти 1,8 тыс. молодых американцев выявил зависимость между временем, проводимым в социальных сетях, и депрессией: респонденты из верхнего квартиля (наиболее активные пользователи социальных сетей) в три раза чаще сообщали о депрессивном состоянии, чем их сверстники из нижнего квартиля (Lin et al., 2016). Непосредственно после использования социальных сетей у американских студентов ухудшается настроение и снижается чувство удовлетворенности жизнью (Kross et al., 2013), а возникающее желание проверить социальные сети сопровождается симптомами тревоги, потливости, дискомфортом в желудке, вынуждает пользователей заходить в сеть и интересоваться, что происходит у друзей, чтобы справиться с неприятными ощущениями (Moreno, 2017). Канадские старшеклассники, которые проводят больше времени в социальных сетях по сравнению со сверстниками, демонстрируют низкую самооценку, хуже оценивают свое психическое здоровье

и чаще сообщают о переживаемом стрессе (Centre for Addiction and Mental Health. Population studies eBulletins, 2018). Похожая тенденция наблюдается у российских подростков: время, которое подростки проводят в интернете, прямо связано с ощущением себя несчастными, нервными и напряженными. Наименьший уровень психологического благополучия выявлен у тех подростков, которые используют интернет более четырех часов в день, а самый высокий — у тех, кто пользуется им менее двух часов в день (Zinchenko et al., 2019).

В противоположность результатам, полученным в западных странах, в коллективистских культурах последствия интенсивного использования социальных сетей для психологического благополучия и самоотношения не такие однозначные, несмотря на то, что молодежь из коллективистских культур, например, из азиатских стран, больше вовлечена в использование социальных сетей по сравнению с представителями индивидуалистических культур из европейских стран (Makri, Schlegelmilch, 2017). Например, у пользователей из Южной Кореи не выявляется зависимости уровня психологического благополучия от времени использования социальных сетей. Более того, уровень психологического благополучия оказался выше у пользователей с большим количеством друзей в социальных сетях, а значит, более активных пользователей (Lee, Lee, Kwon, 2011). Сравнительное исследование использования социальных сетей в нескольких коллективистских (Китай, Южная Корея, Сингапур) и индивидуалистических культурах (Австралия, Канада, США, европейские страны) показало, что у молодежи в коллективистских культурах интенсивность использования социальных сетей положительно коррелирует как с позитивными, так и с негативными показателями психического здоровья, но корреляция с позитивными показателями сильнее. В индивидуалистических же культурах время, затрачиваемое на использование социальных сетей, прямо коррелировало исключительно с негативными индикаторами психического здоровья.

Таким образом, для представителей коллективистских культур интенсивное использование социальных сетей может сопровождаться определенными преимуществами, а в индивидуалистических культурах главным образом пагубно сказывается на различных аспектах психического здоровья и психологического благополучия. Культурные различия проявляются и в том, какой ущерб наносит пассивное использование социальных сетей (просмотр информации и фотографий других пользователей), которое, как показывают в исследованиях, чаще, чем активное использование, способствует

негативным эмоциям, таким как зависть, и депрессивным состояниям. Оказалось, что подобное негативное влияние пассивного использования интернета характерно только для пользователей из индивидуалистических культур (Yin et al., 2019).

Культурные различия и идентичность онлайн

Анализ статистических данных и результатов социологических и социально-психологических исследований достаточно наглядно показывает кросс-культурные различия в предпочтениях молодыми людьми тех или иных онлайн-платформ или сервисов, а также разных видов онлайн-активности (Hong, Na, 2018) и в особенностях мотивации использования социальных сетей (Song, Cramer, Park, 2019). При этом ощущается острый недостаток сравнительных исследований культурного опосредования самопрезентации и конструирования онлайн-идентичности, что во многом обусловлено трудоемкостью их организации и сложностью реализации.

Имеющиеся исследования в области культурной обусловленности онлайн-идентичности сосредоточены на изучении у пользователей из разных стран и культур различий в самопрезентации в социальных сетях. Выявленные различия касаются как предпочтений используемого формата (фото, видео или текст) для представления себя на онлайн-платформах, так и непосредственно выставляемого пользователями содержания (Ma, Yang, Wilson, 2017). Например, пользователи из Сингапура выставляют преимущественно свои фотографии, а американские пользователи чаще делятся текстовым контентом о себе (Rui, Stefanone, 2013). В случае, когда американцы делятся фотографиями, вероятнее всего на них запечатлены мероприятия и вечеринки, тогда как российские пользователи предпочитают публиковать фотографии, на которых они находятся в кругу близких и членов семьи (Cooley, Smith, 2013).

Культурно опосредованный характер идентичности онлайн проявляется в стратегиях самопрезентации, а также в том, какой именно информацией о себе и в каком объеме делятся молодые пользователи из разных культур и этнических групп. Так, подростки-пользователи «ВКонтакте», проживающие в разных субъектах Российской Федерации, акцентируют в своих профилях отличающиеся аспекты идентичности и с большей или меньшей степенью готовности раскрывают информацию о себе, в соответствии с культурно одобряемыми нормами народов, к которым они принадлежат (Зинченко и др., 2018). Аналогично в кросс-культурном исследовании с участием

пользователей социальных сетей из Турции и США в возрасте от 14 до 18 лет (по 50 человек в каждой подгруппе) было показано соответствие используемых стратегий самопрезентации онлайн культурным нормам. В исследовании сопоставлялось использование нескольких основных стратегий самопрезентации американскими и турецкими подростками: 1) стратегия приведения примеров, направленная на демонстрацию моральных стандартов, например, религиозных убеждений, политических взглядов, примеров благотворительности; 2) самореклама, привлекающая внимание к собственным достижениям с целью завоевания уважения других; 3) лесть — использование комплиментов, заискивание для повышения собственной привлекательности в глазах других; 4) запугивание — представление себя опасным, угрожающим и вызывающим страх с целью получения власти над другими; 5) упрашивание — представление себя слабым или беспомощным в попытке заручиться сочувствием или помощью других (Boz, Uhls, Greenfield, 2016). Контент-анализ постов участников показал, что наибольшие различия касались использования стратегии саморекламы. В то время, как половина подростков из США пользовалась этой стратегией, среди турецких подростков ее применяли только восемь процентов, что отражает различия в ценностях индивидуалистических культур, где самопродвижение является нормой, и коллективистских, где самореклама ассоциируется с нескромностью и высокомерием. Напротив, среди турецких пользователей наиболее распространенной являлась стратегия приведения примеров, которая была обнаружена более чем в половине изучаемых профилей, и к которой американские подростки прибегали намного реже. Популярна у подростков из обеих стран стратегия лести, отражающая роль «лайков» в интернет-культуре, которую чаще все же используют американцы, что подчеркивает важность получения признания со стороны сверстников в индивидуалистических культурах. Стратегии запугивания и упрашивания использовались наиболее редко в обеих подвыборках, так как в онлайн-сообществе эти стратегии не приводят к желаемым результатам в отличие от того, как это случается в реальной жизни (Boz, Uhls, Greenfield, 2016). Таким образом, в самопрезентации онлайн выявлены как культурно независимые тенденции в использовании стратегий самопрезентации, характеризующие глобальную идентичность подростков и общие нормы цифрового мира, так и различия, обусловленные традиционными, социально одобряемыми культурными нормами и ценностями.

В исследовании с участием студентов из трех стран (Австрии, Индонезии и Таиланда) также показаны существенные различия в том, как глобальная идентичность (предпочтение глобальных социальных сетей) связана с мотивацией использования социальных сетей в коллективистских и индивидуалистических культурах. Сопоставление трех типов мотивации использования социальных сетей — гедонистической, социальной и мотивации полезности — показало у австрийских студентов наличие значимой связи глобальной идентичности с социальной мотивацией, но отсутствие какой-либо ее связи с мотивацией полезности. Напротив, у индонезийских и тайландских студентов использование онлайн-медиа практически не связано с социальной мотивацией. Данный результат авторы объясняют тем, что в коллективистских культурах, к которым относятся Индонезия и Таиланд, потребности индивида в социальных связях и объединении с другими уже достаточно удовлетворены за счет активного участия молодежи в офлайн-сообществах, тогда как в индивидуалистических странах слабо реализованные потребности в социальном взаимодействии в реальной жизни удовлетворяются при помощи онлайн-взаимодействия (Makri, Papadas, Schlegelmilch, 2019). Следует отметить, что в упомянутом исследовании, как и в большинстве кросс-культурных исследований онлайн-идентичности основным критерием для сравнения выступает такая культурная размерность как индивидуализм/коллективизм, в связи с чем чаще всего обсуждаются различия между пользователями из западных и восточных стран. Лишь в нескольких работах рассматриваются более специфические различия, например, между представителями коллективистских культур из разных стран или этнических групп. В одном из таких исследований сравнивались особенности реконструирования онлайн-идентичности у пользователей из Китая, малазийцев и этнических китайцев из Малайзии. Было показано, что пользователи из Китая в процессе реконструирования онлайн-идентичности больше внимания уделяют построению социального капитала и самораскрытию, в то время как для малазийской молодежи более важен физический образ Я (внешние характеристики) и сохранение конфиденциальности (Huang, Kumar, Hu, 2020). Подобные исследования вносят существенный вклад в понимание важности более тонких различий между культурами, чем коллективизм-индивидуализм, обусловленных этнолингвистическими, религиозными и статусными особенностями, при изучении культурного опосредования онлайн-идентичности.

В литературе имеются примеры, иллюстрирующие возможности социальных сетей для конструирования этнокультурной идентичности. Так, одни и те же пользователи могут демонстрировать разные аспекты этнокультурной идентичности в глобальных и локальных социальных сетях. Например, самопрезентация китайских студентов в национальной сети Renren носит более коллективистский характер, соответствующий традиционным нормам и ценностям, по сравнению с их же самопрезентацией в глобальных сетях (Qiu, Lin, Leung, 2013).

Неоднократно было показано, что в повседневной жизни этнокультурная идентичность более важна для представителей меньшинств, что находит свое отражение и в цифровом пространстве. Это относится к коренным народам, детям и подросткам из семей мигрантов, для которых возможность исследования и конструирования идентичности онлайн особенно важна. Например, в исследовании с участием более 500 молодых людей в возрасте 14–25 лет, проживающих на Маврикии, где этнолингвистический и религиозный факторы играют центральную роль в групповой дифференциации в связи с культурным разнообразием общества, показано, как принадлежность к группам с разным статусом отражается в онлайн-идентичности. У представителей креольского, индуистского и мусульманского сообществ, проживающих на Маврикии, а также у молодых людей, которые относят себя к смешанным группам, измерялась вариативность идентичности (самопрезентация онлайн по сравнению с офлайн-идентичностью). Было обнаружено, что представители индуистской группы, которая доминирует демографически и социально, реже других используют соцсети и демонстрируют самую слабую этническую идентичность онлайн, тогда как молодежь из других групп, демографическая представленность и социальный статус которых ниже (креолы и пользователи из мусульманской общины), чаще других используют социальные сети и демонстрируют сильную онлайн-идентичность, испытывая необходимость подтвердить свою этнолингвистическую и религиозную принадлежность (Rambaree, Knez, 2017). Кроме того, именно этнические и культурные меньшинства чаще состоят в большом количестве онлайн-сообществ. В работе ученых из Нидерландов показана особая роль веб-сайтов, тематика которых имеет этнокультурную специфику. Подобные веб-сайты функционируют как новые цифровые институты, являющиеся неотъемлемой частью повседневной жизни и раскрывающие новые формы выражения этнокультурной идентичности представителями меньшинств (в данном случае, индусов и марокканцев) (Gowricharn,

Elahi, 2018). Результаты исследований привлекают внимание к необходимости изучения феномена размытости границ между идентичностью онлайн и офлайн у молодежи из групп этнических меньшинств по мере того, как реальный и виртуальный миры сближаются и интегрируются.

Возможности и ограничения анализа интернет-активности и социальных медиа в исследованиях идентичности

В современном цифровом мире исследование интернет-активности и онлайн-идентичности существенно обогащается благодаря применению больших данных — непрерывно поступающих и увеличивающихся объемов разнообразной информации, предоставляемой пользователями о себе онлайн. Методы манипулирования большими данными — data-mining, машинное обучение, нейронные сети, имитационное моделирование, прогнозная аналитика — генерируют модели и позволяют добиваться высокой точности прогнозирования (Albritton, Tonidandel, 2020). Их интеграция в гуманитарные науки отличается сложностью и трудоемкостью, но их популярность, в том числе и в психологии, неуклонно возрастает, модифицируя приложение теорий, целей и методов исследования (Martinho, 2018). Источники больших данных, алгоритмические методы и точность прогнозирования способны продвинуть психологическую науку, повысить надежность и воспроизводимость исследований (Albritton, Tonidandel, 2020). Информация в сети и цифровые следы отражают психологические процессы и культурные особенности пользователей, открывая новые возможности и в области этнокультурных исследований, где используется интеллектуальный анализ текста, мультимедиа, социальных сетей и онлайн-поведения (Li, Huang, Tan, Liu, 2017).

Большие данные открывают уникальные пути изучения цифровой идентичности молодых пользователей из разных стран и культур. Известно, что традиционные психологические исследования в основном сосредоточены на измерении от двух до семи переменных. Кроме того, небольшие наборы данных не позволяют установить причинно-следственные связи. Подходы, основанные на использовании больших данных, охватывают неограниченное количество переменных, что способствует открытиям и приводит к новым объяснительным теориям, возникающим непосредственно из данных (Ahmed, Muqem, 2018). С целью оценки возможностей методов, основанных на больших данных, предпринимаются попытки их сравнения с методами, использующими малые данные. Например,

сопоставление результатов традиционных кросс-культурных исследований черт характера в восточных и западных странах, проведенных на малых выборках с использованием тестов и опросных методов, с исследованиями, основанными на использовании больших данных, показало, что результаты тщательно контролируемых, отобранных и проанализированных теоретически обоснованных исследований малых данных могут быть достоверно воспроизведены исследованиями, опирающимися на большие данные, не требующими значительных временных затрат (Duan, Mu, Bu, 2017).

В изучении обусловленных культурой явлений получили широкое распространение «дистанционное чтение» и «культурная аналитика», основанные на компьютерных вычислениях с использованием больших данных (Martinho, 2018). В них поднимаются вопросы о том, как культура влияет на проявление личностных особенностей в интернете, одинаково ли интерпретируется интернет-информация в разных культурах или представители разных культур используют разные стандарты и эталоны, и какие неявные факторы могут сказаться на этом процессе (Bleidorn, Hopwood, Wright, 2017). Так как методы машинного обучения менее подвержены методологическим проблемам, они могут значительно продвинуть исследования межкультурных различий в особенностях самопрезентации и конструирования идентичности онлайн, а также выявить показатели, которые обладают разной предсказательной силой в отличающихся культурах.

Методы работы с большими данными в кросс-культурном сравнении зарекомендовали себя и в работе с видеоконтентом. Так, анализ загруженных случайным образом 5000 видео из TikTok и столько же видео из платформы DouYin (прототипа TikTok для китайской аудитории, которому в Китае по-прежнему отдается предпочтение перед используемой в остальном мире платформой TikTok) свидетельствует о культурной обусловленности самопрезентации пользователей двух платформ сходной направленности, но рассчитанных на разный культурный контекст. Например, в DouYin доминируют события, связанные с семейным контекстом, а видеоконтент отражает ситуации, снятые в кругу семьи и близких, на отдыхе, тогда как в TikTok преобладает индивидуальный контент, сцены, снятые на улице и включающие общение со случайными знакомыми и друзьями, а также свои спортивные достижения (Sun et al., 2020).

Полученная в разных этнокультурных контекстах информация требует систематизации и обобщения, анализа возможностей и ограничений применяемых методов изучения онлайн-идентич-

ности, в частности, набирающего популярность глубинного анализа данных (data-mining). Очевидно, что большие данные, полученные из сообщений, текстов и видео представителей различных культур в социальных сетях становятся новым ценным источником изучения культурного опосредования самопрезентации и конструирования онлайн-идентичности, но при этом необходимо учитывать ограничения и риски, возникающие при работе с ними (Chen, Quan-Haase, 2020). Эти риски связывают с конфиденциальностью и анонимностью данных (Daries et al., 2014), вторжением в частную жизнь детей и подростков (Montgomery, Chester, Milosevic, 2017), получением информированного согласия (Ioannidis, 2013), репрезентативностью данных и валидностью измерения (Hargittai, 2020), дискриминацией данных (Favaretto, De Clercq, Elger, 2019) и их интеграцией (Qiu, Chan, Chan, 2018). Кроме того, отмечается, что большие данные часто не включают важную информацию о социокультурном контексте, в котором создается контент, и в таком случае его анализ не может заменить традиционных методов социальной психологии и культурной социологии (Bail, 2014). Неупорядоченность больших данных вызывает беспокойство в связи с отсутствием содержательных моделей, доступных интерпретации, невозможностью стабильных прогнозов, частично основанных на непрозрачных алгоритмах, и использованием случайных данных, которые могут нарушать неприкосновенность частной жизни из-за отсутствия согласия пользователей или из-за информации, которую они раскрывают при их сборе и анализе (Oswald, 2020).

Применение традиционных методов помогает преодолеть ограничения подходов, основанных на анализе больших данных, связанных с невниманием к индивиду, значениям и смыслам его действий (Martinho, 2018). Такие методы социальных наук как опросы и лабораторные эксперименты позволяют тщательно планировать исследования и определять способы измерения интересующих переменных. При работе с большими данными подразумевается работа с огромным объемом неструктурированной информации. В качестве одного из средств решения проблемы ошибок измерения предлагается проведение дополнительных эмпирических исследований для подтверждения результатов, полученных с помощью больших данных. Хотя традиционные модели с переменными, имеющими теоретическое значение, могут иметь более низкую предсказательную способность, чем модели, разработанные с помощью машинного обучения, они обеспечивают осмысленное объяснение психологических

и социальных явлений, в том числе, обусловленных культурой (Qiu, Chan, Chan, 2018).

Перед современными исследователями, работающими с большим количеством данных, получаемых из интернета, помимо новых возможностей изучения цифровой идентичности и культурно опосредованных различий, встают важные вопросы и проблемы, связанные с их анализом и использованием. Обзор работ в этой области свидетельствует о необходимости междисциплинарного взаимодействия с целью подготовки исследований, основанных на этических нормах и ценностях, многоуровневом анализе данных, полученных разными методами, опирающимися на различные подходы к изучению конкретных явлений в интернет-среде, и их интеграции в единую систему. Предполагается, что междисциплинарное взаимодействие позволит разработать теоретические и концептуальные модели, наиболее актуальные для оценки влияния цифровой среды на пользователей разного возраста и пола, принадлежащих к различным этническим и социальным группам (Montgomery, Chester, Milosevic, 2017).

Таким образом, исследования в области культурных феноменов, основанные на малых и больших данных, нельзя рассматривать как взаимозаменяемые. Только интеграция этих подходов позволит выявить культурные различия, не улавливаемые на уровне обработки больших данных, что позволит сформировать более глубокое представление о цифровой идентичности молодого поколения и ее культурном опосредовании.

Выводы

Анализ исследований идентичности молодого поколения в ситуации повсеместного распространения цифровых технологий и социальных медиа позволил выделить ряд сложившихся в данной области направлений. Прежде всего, предпринимаются попытки определения особенностей самопрезентации и формирования идентичности в условиях всеобъемлющего влияния цифровой среды и сопоставления идентичности онлайн и офлайн. Концептуально удвоение идентичности нашло свое отражение в целом ряде терминов, таких как «идентичность онлайн», «цифровая идентичность», «цифровой субъект» и др., разнообразие которых усиливает содержательную неопределенность феномена. Одним из наиболее ярких проявлений этого феномена признается то, что появившиеся благодаря социальным медиа новые способы самовыражения создают уникальную среду для развития идентичности и самораскрытия и позволяют

«примерить» различные идентичности без обязательного закрепления их в реальном мире. Амбивалентная природа развития идентичности в условиях цифровой среды обнаруживается как в новых преимуществах, так и в новых рисках для подрастающих поколений: экспериментирование с новыми идентичностями онлайн может оказывать стимулирующее влияние, способствующее более глубокому познанию себя и самораскрытию, но также приводить к отчуждению и изоляции.

Одновременно с изучением роли цифровой среды в формировании идентичности в научном сообществе остается открытым вопрос представленности и динамики ее многообразных аспектов. В имеющихся исследованиях достаточно подробно рассмотрен аспект онлайн-идентичности, связанный с потреблением, но вопросы формирования этнокультурной идентичности изучены недостаточно. При этом проведенные немногочисленные исследования доказывают, что поведение пользователей в интернет-пространстве обусловлено культурной спецификой. Глобализация и усилившееся взаимопроникновение культур повышают актуальность изучения влияния социальных медиа на этнокультурную идентичность цифрового поколения, начиная с раннего детства вплоть до ранней взрослости, и раскрытия роли онлайн-пространства в конструировании идентичности, обогащенной принятием других культур и интересом к ним, с одной стороны, но с другой, в рисках и угрозах, связанных с формированием негативной идентичности или развитием негативных установок к другим культурам.

Важная особенность данного исследовательского поля заключается в том, что большинство выводов о роли интернет-активности и социальных медиа в формировании идентичности цифрового поколения формулируются на основе результатов исследований, проведенных в европейских и северо-американской культурах, и распространение этих выводов на другие культуры свидетельствует о доминировании западно-центристской позиции и фактическом игнорировании культуры при рассмотрении влияния социальных сетей на психическое развитие и формирование идентичности. Вместе с тем исследования, проведенные в не-западных обществах, а также кросс-культурные исследования, все еще разрозненные, свидетельствуют о необходимости учета конкретного социокультурного контекста в изучении связей онлайн-поведения с психологическим благополучием, психическим развитием и формированием идентичности детей, подростков и молодежи.

В последнее время в изучении вопросов формирования онлайн-идентичности открываются новые возможности благодаря становящимся все более популярными методам работы с большими данными. Данные, собранные в социальных сетях, предоставляют доступ к информации о колоссальном количестве пользователей, позволяя проводить исследования в таких масштабах, которые еще несколько лет назад невозможно было представить. Благодаря большим данным и инновационным методам работы с ними обнаруживаются совершенно новые психологические и социальные явления, в том числе культурно обусловленные, которые невозможно изучить только привычными методами, основанными на информации, получаемой от ограниченного количества респондентов. Тем не менее работа с большими данными требует решения важных вопросов, касающихся их анализа и использования. Обзор работ в этой области свидетельствует о необходимости междисциплинарного подхода с целью проведения исследований, основанных на этических нормах и ценностях, предполагающего многоуровневый анализ данных, полученных разными методами изучения культурного опосредования онлайн-идентичности. Анализ результатов исследований в данной области показывает, что только междисциплинарное взаимодействие позволит разработать теоретические и концептуальные модели интегрированной идентичности, объединяющей в себе непрерывную динамику онлайн-офлайн процессов, наиболее актуальные для оценки влияния возможностей и рисков цифровой среды на молодое поколение с обязательным принятием во внимание многообразия социокультурных контекстов.

Литература

Асмолов Г.А., Асмолов А.Г. Интернет как генеративное пространство: историко-эволюционная перспектива // Вопросы психологии. 2019. № 4. С. 3–28.

Белинская Е.П. Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 30. С. 5.

Войсунский А.Е., Солдатова Г.У. Эпидемия одиночества в цифровом обществе: хикикомори как культурно-психологический феномен // Консультативная психология и психотерапия. 2019. № 27 (3). С. 22–43.

Емелин В.А. Идентичность в информационном обществе: Монография. М.: Издательство «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2017.

Зинченко Ю.П., Шайгерова Л.А., Шилко Р.С. Методологические проблемы изучения этнокультурной идентичности детей и подростков в цифровом обще-

стве // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. С. 875–884.

Зинченко Ю.П., Шайгерова Л.А., Шилко Р.С., Долгих А.Г., Ваханцева О.В. Исследование идентичности подростков, воспитывающихся в современной российской семье: возможности глубинного анализа данных (data mining). Психологические проблемы современной семьи: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции 3–6 октября 2018 года / Под ред. О.А. Карабановой, Н.Н. Васягиной. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2018.

Российская идентичность. Психологическое благополучие. Социальная стабильность: научная монография / Под ред. Ю.П. Зинченко. М.: Издательство Московского университета, 2017.

Солдатова Г.У. Цифровое поколение, или Главный гуманитарный вызов взрослым в XXI веке // Академический вестник. Научно-практический журнал Академии социального управления. 2017. Т. 3, № 25. С. 3–6.

Солдатова Е.Л., Погорелов Д.Н. Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы // Образование и наука. 2018. № 20 (5). С. 105–124.

Шайгерова Л.А., Шилко Р.С., Ваханцева О.В., Зинченко Ю.П. Перспективы использования анализа социальных сетей для изучения этнокультурной идентичности подростков в интернет-сообществах // Национальный психологический журнал. 2019. № 3. С. 4–16.

Agre, P.E. (1994). Understanding the digital individual. *The Information Society*, 10 (2), 73–76.

Albritton, B.H., Tonidandel, S. (2020). How Can Big Data Science Transform the Psychological Sciences? *The Spanish Journal of Psychology*, 23, e44.

Ahmed, J., Muqem, A. (2018). Big data and semantic web, challenges and opportunities a survey. *International Journal of Engineering & Technology*, 7 (4), 631–633.

Bail, C. (2014). The Cultural Environment: Measuring Culture with Big Data. *Theory and Society*, 43 (3–4), 465–482.

Barassi, V. (2017). Digital citizens? Data traces and family life. *Contemporary Social Science*, 12 (1–2), 84–95.

Bleidorn, W., Hopwood, C.J., Wright, A.G.C. (2017). Using big data to advance personality theory. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 18, 79–82.

Botou, A., Marsellos, P.-S. (2018). Teens' Perception about Social Networking Sites: Does Facebook¹ Influence Teens' Self-Esteem? *Psychology*, 9 (6), 1453–1474.

Boulianne, S., Theocharis, Y. (2020). Young People, Digital Media, and Engagement: A Meta-Analysis of Research. *Social Science Computer Review*, 38 (2), 111–127.

¹ Решением Тверского районного суда города Москвы от 21 марта 2022 года деятельность американской транснациональной холдинговой компании Meta Platforms Inc. по реализации продуктов-социальных сетей Facebook и Instagram на территории Российской Федерации запрещена по основаниям осуществления экстремистской деятельности. (<https://mos-gorsud.ru/rs/tverskoj/cases/docs/content/b23582e0-ae54-11ec-9dc4-77eecl1d7bd14>)

Bouvier, G. (2012). How Facebook¹ users select identity categories for self-presentation. *Journal of Multicultural Discourses*, 7 (1), 37–57.

Boz, N., Uhls, Y.T., Greenfield, P.M. (2016). Cross-cultural comparison of adolescents' online self-presentation strategies: Turkey and the United States. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 6 (3), 1–16.

Bozkurt, A., Tu, C.-H. (2016). Digital identity formation: socially being real and present on digital networks. *Educational Media International*, 53 (3), 153–167.

Centre for Addiction and Mental Health. Population studies eBulletins. (2018). (Retrieved from <https://www.camh.ca/-/media/files/pdfs---ebulletin/ebulletin-v20-n1-2017-campaign-monitor-report-highlights-pdf.pdf?la=en&hash=A3A8EC0AC88394AFF9A938033F142A3F6EA566AD>) (review date: 15.06.2021).

Chen, W., Quan-Haase, A. (2020). Big Data Ethics and Politics: Toward New Understandings. *Social Science Computer Review*, 38 (1), 3–9.

Cho, V., Jimerson, J.B. (2017). Managing digital identity on Twitter: The case of school administrators. *Educational Management Administration & Leadership*, 45 (5), 884–900.

Cisco Annual Internet Report. (2020). (Retrieved from <https://www.cisco.com/c/en/us/index.html>) (review date: 09.12.2020).

Clement, C.H. (2020). Be Prepared. *Annals of the ICRP*, 49 (4), 5–9.

Cooley, S.C., Smith, L.R. (2013). Presenting me! An examination of self-presentation in US and Russian online social networks. *Russian Journal of Communication*, 5 (2), 176–190.

CYCC Network. (2013). The power of technology: Improving services, programs and policy for children and youth. (Retrieved from <http://cyccknetwork.org/technology>) (review date: 12.03.2021).

Daries, J.P., Reich, J., Waldo, J., Young, E.M., Whittinghill, J., Ho, A.D., Seaton, D.T., Chuang, I. (2014). Privacy, anonymity, and Big Data in the social sciences. *Commun ACM*, 57 (9), 56–63.

DataReportal. (2021). Digital 2021 Global Digital Overview. (Retrieved from <https://datareportal.com/reports/digital-2021-global-digital-overview>) (review date: 18.05.2021).

Dervin, F. (2020). Cultural identity, representation, and othering. In J. Jackson (Eds.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 181–194). London: Routledge.

Dimock, M. (2019). Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins. (Retrieved from <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins>, free) (review date: 10.06.2021).

Duan, W., Mu, W., Bu, H. (2017). “Big data” versus “small data” in social sciences: A reflection of cross-cultural studies on structures of character strengths. *Chinese Sociological Dialogue*, 2 (3–4), 98–119.

Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers*. Oxford: International Universities Press.

Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. N.Y.: Norton.

Favaretto, M., De Clercq, E., Elger, B.S. (2019). Big Data and discrimination: perils, promises and solutions. A systematic review. *Journal of Big Data*, 6, 12.

GlobalWebIndex. (2021). (Retrieved from <https://www.gwi.com/>) (review date: 15.02.2021).

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.

Goriunova, O. (2019). The Digital Subject: People as Data as Persons. *Theory, Culture & Society*, 36 (6), 125–145.

Gowricharn, R., Elahi, J. (2018). Digital institutions: the case of ethnic websites in the Netherlands. *Identities*, 27 (4), 442–461.

Grasmuck, S., Martin, J., Zhao, S. (2009). Ethno-racial identity displays on Facebook¹. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 15, 158–188.

Hargittai, E. (2020). Potential Biases in Big Data: Omitted Voices on Social Media. *Social Science Computer Review*, 38 (1), 10–24.

Herring, S.C., Kapidzic, S. (2015). Teens, gender, and self- presentation in social media. In J.D. Wright (Eds.), *International encyclopedia of social and behavioral sciences* (pp. 146–152). Oxford: Elsevier.

Hong, S., Na, J. (2018). How Facebook¹ is Perceived and Used by People Across Cultures. *Social Psychological and Personality Science*, 9 (4), 435–443.

Huang, J., Kumar, S., Hu, C. (2020). Does Culture Matter? A Comparative Study on the Motivations for Online Identity Reconstruction Between China and Malaysia. *SAGE Open*, April-June, 1–17.

Ioannidis, J.P. (2013). Informed consent, Big Data, and the oxymoron of research that is not research. *American Journal of Bioethics*, 13 (4), 40–42.

Jackson, L.A., Wang, J.-L. (2013). Cultural differences in social networking site use: A comparative study of China and the United States. *Computers in Human Behavior*, 29, 910–921.

Keles, B., McCrae, N., Grealish, A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25 (1), 79–93.

Kim, Y., Sohn, D., Choi, S.M. (2011). Cultural difference in motivations for using social network sites: A comparative study of American and Korean college students. *Computers in Human Behavior*, 27, 365–372.

Kiviluoto, J. (2015). Information literacy and digital natives: Expanding the role of academic libraries. *IFLA Journal*, 41 (4), 308–316.

Kross, E., Verduyn, P., Demiralp, E., Park, J., Lee, D.S., Lin, N., Shablack, H., Jonides, J., Ybarra, O. (2013). Facebook¹ use predicts declines in subjective well-being in young adults. *PLoS One*, 8 (8), 1–6.

Larsen, M.C. (2016). An 'Open Source' Network Identity. On Young People's Construction and Co-construction of Identity on Social Network Sites. In M. Walrave, E. Vanderhoven, B. Segaert, K. Ponnet, J. Haers (Eds.), *Youth 2.0: Social Media and Adolescence. Connecting, Sharing and Empowering*. Springer (pp. 21–39).

Lee, G., Lee, J., Kwon, S. (2011). Use of social-networking sites and subjective well-being: A study in South Korea. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14, 151–155.

Li, X. (2020). Are All “Friends” Beneficial? The Use of Facebook¹ and WeChat and the Social Capital of College Students in Macau. *SAGE Open*, October-December, 1–9.

Li, Y., Huang, Z., Tan, X., Liu, L. (2017). Cultural difference and cultural change in internet data. *Advances in Psychological Science*, 25 (6), 1045–1057.

Lim, S.S. (2013). Media and Peer Culture: Young people sharing norms and collective identities with and through media. In D. Lemish (Eds.), *Routledge Handbook of Children, Adolescents and Media*. New York: Routledge.

Lin, L.Y., Sidani, J.E., Shensa, A., Radovic, A., Miller, E., Colditz, J.B., Hoffman, B.L., Giles, L.M., Primack, B.A. (2016). Association between social media use and depression among US young adults. *Depression and Anxiety*, 33, 323–33.

Lupton, D. (2016). *The quantified self*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Ma, J.W., Yang, Y., Wilson, J.A.J. (2017). A window to the ideal self: a study of UK Twitter and Chinese Sina Weibo selfie-takers and the implications for marketers. *Journal of Business Research*, 74, 139–142.

Makri, K., Schlegelmilch, B.B. (2017). Time orientation and engagement with social networking sites: A cross-cultural study in Austria, China and Uruguay. *Journal of Business Research*, 80, 155–163.

Makri, K., Papadas, K., Schlegelmilch, B.B. (2019). Global social networking sites and global identity: A three-country study. *Journal of Business Research*, 130, 482–492.

Martinho, T.D. (2018). Researching Culture through Big Data: Computational Engineering and the Human and Social Sciences. *Social Sciences*, 7 (12).

Mertens, S., d’Haenens, L. (2010). The digital divide among young people in Brussels: social and cultural influences on ownership and use of digital technologies. *Communications*, 35, 187–207.

Mesch, G.S. (2012). Minority Status and the Use of Computer-Mediated Communication: A Test of the Social Diversification Hypothesis. *Communication Research*, 39 (3), 317–337.

Montag, C., Yang, H., Elhai, J. D. (2021). On the Psychology of TikTok Use: A First Glimpse from Empirical Findings. *Frontiers in Public Health*, 9, 641673.

Montgomery, K.C., Chester, J., Milosevic, T. (2017). Children’s Privacy in the Big Data Era: Research Opportunities. *Pediatrics*, 140 (2), 117–121.

Moreno, D. (2017). Anxiety and social media: brain’s addiction to checking accounts. 2017. (Retrieved from <http://www.ibtimes.com/anxiety-socialmedia-brains-addiction-checking-accounts-2573690>) (review date: 15.06.2021).

Oswald, F.L. (2020). Future research directions for big data in psychology. In S.E. Woo, L. Tay, R. W. Proctor (Eds.), *Big data in psychological research* (pp. 427–441).

Park, C., Jun, J., Lee, T. (2015). Consumer characteristics and the use of social networking sites: A comparison between Korea and the US. *International Marketing Review*, 32, 414–437.

Peters, A.N., Winschiers-Theophilus, H., Mennecke, B.E. (2015). Cultural influences on Facebook¹ practices: A comparative study of college students in Namibia and the United States. *Computers in Human Behavior*, 49, 259–271.

Qin, Y., Lowe, J. (2019). Is your online identity different from your offline identity? — A study on the college students’ online identities in China. *Culture & Psychology*, 1–29.

Qiu, L., Chan, S., Chan, D. (2018). Big data in social and psychological science: theoretical and methodological issues. *Journal of Computational Social Science*, 1, 59–66.

Qiu, L., Lin, H., Leung, A.K.-y. (2013). Cultural differences and switching of in-group sharing behavior between an American (Facebook¹) and a Chinese (Renren) social networking site. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44 (1), 106–121.

Rambaree, K., Knez, I. (2017). Young people's identity & Facebook¹ behaviour: The role of gender and ethnicity. *Cogent Social Sciences*, 3, 1.

Riva, G., Wiederhold, B., Cipresso, P. (2016). Psychology of Social Media: From Technology to Identity. *The Psychology of Social Networking*, 1, 4–14.

Rui, J., Stefanone, M.A. (2013). Strategic self-presentation online: A cross-cultural study. *Computers in Human Behavior*, 29 (1), 110–118.

Schwartz, S., Syed, M., Yip, T., Knight, G., Umaña-Taylor, A., Rivas-Drake, D. (2014). Methodological issues in ethnic and racial identity research: Theoretical precision, measurement issues, and research designs. *Child Development*, 85, 58–76.

Song, H., Cramer, E.M., Park, N. (2019). Cultural Differences in Social Comparison on Facebook¹. *Behaviour & Information Technology*, 38 (2), 172–183.

Statistica. (2020). Social media — Statistics & Facts. (Retrieved from <https://www.statista.com/topics/1164/social-networks/>) (review date: 16.01.2021).

Sun, L., Zhang, H., Zhang, S., Luo, J. (2020). Content-based analysis of the cultural differences between TikTok and Douyin. (Retrieved from arXiv[Preprint]. arXiv:2011.01414) (review date: 16.01.2021).

van der Merwe, P. (2017). Adolescent identities in the cyberworld. *Journal of Psychology in Africa*, 27 (2), 203–207.

Wängqvist, M., Frisén, A. (2016). Who Am I Online? Understanding the Meaning of Online Contexts for Identity Development. *Adolescent Research Review*, 1 (2), 139–151.

Yin, X.-Q., de Vries, D.A., Gentile, D.A., Wang, J.-L. (2019). Cultural Background and Measurement of Usage Moderate the Association Between Social Networking Sites (SNSs) Usage and Mental Health: A Meta-Analysis. *Social Science Computer Review*, 37 (5), 631–648.

Yip, T. (2018) Ethnic/Racial Identity — A Double-Edged Sword? Associations with Discrimination and Psychological Outcomes. *Current Directions in Psychological Science*, 27 (3), 170–175.

Zinchenko, Y., Shaigerova, L., Dolgikh, A., Almazova, O., Shilko, R., Vakhantseva, O. (2019). Connection between the amount of time spent by Russian teenagers on the internet and their psychological well-being. *European Psychiatry*, 56 (S1), 146–146.

References

Agre, P.E. (1994). Understanding the digital individual. *The Information Society*, 10 (2), 73–76.

Ahmed, J., Muqem, A. (2018). Big data and semantic web, challenges and opportunities a survey. *International Journal of Engineering & Technology*, 7 (4), 631–633.

Albritton, B.H., Tonidandel, S. (2020). How Can Big Data Science Transform the Psychological Sciences? *The Spanish Journal of Psychology*, 23, e44.

Asmolov G.A., Asmolov A.G. (2019). The Internet as a generative area: historical and evolutionary perspective. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 4, 3–28. (In Russ.).

Bail, C. (2014). The Cultural Environment: Measuring Culture with Big Data. *Theory and Society*, 43, 465–482.

Barassi, V. (2017). Digital citizens? Data traces and family life. *Contemporary Social Science*, 12 (1), 84–95.

Belinskaya E.P. (2013). Information socialization in adolescents: experience of using social networks and psychological well-being. *Psikhologicheskie issledovaniya (Psychological Studies)*, 6, 30, 5. (In Russ.).

Bleidorn, W., Hopwood, C.J., Wright, A.G. (2017). Using big data to advance personality theory. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 18, 79–82.

Botou, A., Marsellos, P.-S. (2018). Teens' Perception about Social Networking Sites: Does Facebook¹ Influence Teens' Self-Esteem? *Psychology*, 9 (6), 1453–1474.

Boulianne, S., Theocharis, Y. (2020). Young People, Digital Media, and Engagement: A Meta-Analysis of Research. *Social Science Computer Review*, 38 (2), 111–127.

Bouvier, G. (2012). How Facebook¹ users select identity categories for self-presentation. *Journal of Multicultural Discourses*, 7 (1), 37–57.

Boz, N., Uhls, Y.T., Greenfield, P.M. (2016). Cross-cultural comparison of adolescents' online self-presentation strategies: Turkey and the United States. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 6 (3), 1–16.

Bozkurt, A., Tu, Ch. (2016). Digital identity formation: socially being real and present on digital networks. *Educational Media International*, 53 (3), 153–167.

Centre for Addiction and Mental Health. Population studies eBulletins. (2018). (Retrieved from <https://www.camh.ca/-/media/files/pdfs---ebulletin/ebulletin-v20-n1-2017-campaign-monitor-report-highlights-pdf.pdf?la=en&hash=A3A8EC0AC88394AFF9A938033F142A3F6EA566AD>) (date of review: 15.06.2021).

Chen, W., Quan-Haase, A. (2020). Big Data Ethics and Politics: Toward New Understandings. *Social Science Computer Review*, 38 (1), 3–9.

Cho, V., Jimerson, J.B. (2017). Managing digital identity on Twitter: The case of school administrators. *Educational Management Administration & Leadership*, 45 (5), 884–900.

Cisco Annual Internet Report. (2020). (Retrieved from <https://www.cisco.com/c/en/us/index.html>) (date of review: 09.12.2020).

Clement, C.H. (2020). Be Prepared. *Annals of the ICRP*, 49 (4), 5–9.

Cooley, S.C., Smith, L.R. (2013). Presenting me! An examination of self-presentation in US and Russian online social networks. *Russian Journal of Communication*, 5 (2), 176–190.

CYCC Network. (2013). The power of technology: Improving services, programs and policy for children and youth. (Retrieved from <http://cycnetwork.org/technology>) (date of review: 12.03.2021).

Daries, J.P., Reich, J., Waldo, J., Young, E.M., Whittinghill, J., Ho, A.D., Seaton, D.T., Chuang, I. (2014). Privacy, anonymity, and Big Data in the social sciences. *Commun ACM*, 57 (9), 56–63.

DataReportal. (2021). Digital 2021 Global Digital Overview. (Retrieved from <https://datareportal.com/reports/digital-2021-global-digital-overview>) (date of review: 18.05.2021).

Dervin, F. (2020). Cultural identity, representation, and othering. In J. Jackson (Eds.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. (pp. 181–194). London: Routledge.

Dimock, M. (2019). Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins. (Retrieved from <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins>, free) (review date: 10.06.2021).

Duan, W., Mu, W., Bu, H. (2017). “Big data” versus “small data” in social sciences: A reflection of cross-cultural studies on structures of character strengths. *Chinese Sociological Dialogue*, 2 (3–4), 98–119.

Emelin V.A. (2017). Identity in the information society. Moscow: Izdatel'stvo «Kanon+» ROOI «Reabilitatsiya». (In Russ.).

Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers*. Oxford: International Universities Press.

Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. N.Y.: Norton.

Favaretto, M., De Clercq, E., Elger, B.S. (2019). Big Data and discrimination: perils, promises and solutions. A systematic review. *Journal of Big Data*, 6, 12. doi: 10.1186/s40537-019-0177-4

GlobalWebIndex. (2021). (Retrieved from <https://www.gwi.com/>) (date of review: 15.02.2021).

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.

Goriunova, O. (2019). The Digital Subject: People as Data as Persons. *Theory, Culture & Society*, 36 (6), 125–145.

Gowricharn, R., Elahi, J. (2018). Digital institutions: the case of ethnic websites in the Netherlands. *Identities*, 27 (4), 442–461.

Grasmuck, S., Martin, J., Zhao, S. (2009). Ethno-racial identity displays on Facebook¹. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 15, 158–188.

Hargittai, E. (2020). Potential Biases in Big Data: Omitted Voices on Social Media. *Social Science Computer Review*, 38 (1), 10–24.

Herring, S.C., Kapidzic, S. (2015). Teens, gender, and self- presentation in social media. In J.D. Wright (Eds.), *International encyclopedia of social and behavioral sciences* (pp. 146–152). Oxford: Elsevier.

Hong, S., Na, J. (2018). How Facebook¹ is Perceived and Used by People Across Cultures. *Social Psychological and Personality Science*, 9 (4), 435–443.

Huang, J., Kumar, S., Hu, C. (2020). Does Culture Matter? A Comparative Study on the Motivations for Online Identity Reconstruction Between China and Malaysia. *SAGE Open*, April-June, 1–17.

Ioannidis, J.P. (2013). Informed consent, Big Data, and the oxymoron of research that is not research. *American Journal of Bioethics*, 13 (4), 40–2.

Jackson, L.A., Wang, J.-L. (2013). Cultural differences in social networking site use: A comparative study of China and the United States. *Computers in Human Behavior*, 29, 910–921.

Keles, B., McCrae, N., Grealish, A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25 (1), 79–93.

Kim, Y., Sohn, D., Choi, S.M. (2011). Cultural difference in motivations for using social network sites: A comparative study of American and Korean college students. *Computers in Human Behavior*, 27, 365–372.

Kiviluoto, J. (2015). Information literacy and digital natives: Expanding the role of academic libraries. *IFLA Journal*, 41 (4), 308–316.

Kross, E., Verduyn, P., Demiralp, E., Park, J., Lee, D.S., Lin, N., Shablack, H., Jonides, J., Ybarra, O. (2013). Facebook¹ use predicts declines in subjective well-being in young adults. *PLoS One*, 8 (8), 1–6.

Larsen, M.C. (2016). An ‘Open Source’ Network Identity. On Young People’s Construction and Co-construction of Identity on Social Network Sites. In M. Walrave, E. Vanderhoven, B. Segaert, K. Ponnet, J. Haers (Eds.), *Youth 2.0: Social Media and Adolescence. Connecting, Sharing and Empowering*. Springer (pp. 21–39).

Lee, G., Lee, J., Kwon, S. (2011). Use of social-networking sites and subjective well-being: A study in South Korea. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14, 151–155.

Li, X. (2020). Are All “Friends” Beneficial? The Use of Facebook¹ and WeChat and the Social Capital of College Students in Macau. *SAGE Open*, October–December, 1–9.

Li, Y., Huang, Z., Tan, X., Liu, L. (2017). Cultural difference and cultural change in internet data. *Advances in Psychological Science*, 25 (6), 1045–1057.

Lim, S.S. (2013). Media and Peer Culture: Young people sharing norms and collective identities with and through media. In D. Lemish (Eds.), *Routledge Handbook of Children, Adolescents and Media*. New York: Routledge.

Lin, L.Y., Sidani, J.E., Shensa, A., Radovic, A., Miller, E., Colditz, J.B., Hoffman, B.L., Giles, L.M., Primack, B.A. (2016). Association between social media use and depression among US young adults. *Depression and Anxiety*, 33, 323–33.

Lupton, D. (2016). *The quantified self*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Ma, J.W., Yang, Y., Wilson, J.A.J. (2017). A window to the ideal self: a study of UK Twitter and Chinese Sina Weibo selfie-takers and the implications for marketers. *Journal of Business Research*, 74, 139–142.

Makri, K., Papadas, K., Schlegelmilch, B.B. (2019). Global social networking sites and global identity: A three-country study. *Journal of Business Research*, 130, 482–492.

Makri, K., Schlegelmilch, B.B. (2017). Time orientation and engagement with social networking sites: A cross-cultural study in Austria, China and Uruguay. *Journal of Business Research*, 80, 155–163.

Martinho, T.D. (2018). Researching Culture through Big Data: Computational Engineering and the Human and Social Sciences. *Social Sciences*, 7 (12), 264.

Mertens, S., d'Haenens, L. (2010). The digital divide among young people in Brussels: social and cultural influences on ownership and use of digital technologies. *Communications*, 35, 187–207.

Mesch, G.S. (2012). Minority Status and the Use of Computer-Mediated Communication: A Test of the Social Diversification Hypothesis. *Communication Research*, 39 (3), 317–337.

Montag, C., Yang, H., Elhai, J.D. (2021). On the Psychology of TikTok Use: A First Glimpse from Empirical Findings. *Frontiers in Public Health*, 9, 641673.

Montgomery, K.C., Chester, J., Milosevic, T. (2017). Children's Privacy in the Big Data Era: Research Opportunities. *Pediatrics*, 140 (2), 117–121.

Moreno, D. (2017). Anxiety and social media: brain's addiction to checking accounts. 2017. (Retrieved from <http://www.ibtimes.com/anxiety-socialmedia-brains-addiction-checking-accounts-2573690>) (review date: 15.06.2021).

Oswald F.L. (2020). Future research directions for big data in psychology. In S.E. Woo, L. Tay, R.W. Proctor (Eds.), *Big data in psychological research* (pp. 427–441).

Park, C., Jun, J., Lee, T. (2015). Consumer characteristics and the use of social networking sites: A comparison between Korea and the US. *International Marketing Review*, 32, 414–437.

Peters, A.N., Winschiers-Theophilus, H., Mennecke, B.E. (2015). Cultural influences on Facebook¹ practices: A comparative study of college students in Namibia and the United States. *Computers in Human Behavior*, 49, 259–271.

Qin, Y., Lowe, J. (2019). Is your online identity different from your offline identity? — A study on the college students' online identities in China. *Culture & Psychology*, 27, 1–29.

Qiu, L., Chan, S., Chan, D. (2018). Big data in social and psychological science: theoretical and methodological issues. *Journal of Computational Social Science*, 1, 59–66.

Qiu, L., Lin, H., Leung, A.K.-y. (2013). Cultural differences and switching of in-group sharing behavior between an American (Facebook¹) and a Chinese (Renren) social networking site. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44 (1), 106–121.

Rambaree, K., Knez, I. (2017). Young people's identity & Facebook¹ behaviour: The role of gender and ethnicity. *Cogent Social Sciences*, 3, 1.

Riva, G., Wiederhold, B., Cipresso, P. (2016). Psychology of Social Media: From Technology to Identity. *The Psychology of Social Networking*, 1, 4–14.

Rui, J., Stefanone, M.A. (2013). Strategic self-presentation online: A cross-cultural study. *Computers in Human Behavior*, 29 (1), 110–118.

Russian identity. Psychological well-being. Social Stability. (2017). Yu.P. Zinchenko (Eds.). Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. (In Russ.).

Schwartz, S., Syed, M., Yip, T., Knight, G., Umaña-Taylor, A., Rivas-Drake, D. (2014). Methodological issues in ethnic and racial identity research: Theoretical precision, measurement issues, and research designs. *Child Development*, 85, 58–76.

Shaigerova, L.A., Shilko, R.S., Vakhantseva, O.V., Zinchenko, Yu.P. (2019). Outlook of using social network analysis to study ethnocultural identity in adolescents in

online communities. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 3, 4–16. (In Russ.).

Soldatova, E.L., Pogorelov, D.N. (2018). The phenomenon of virtual identity: the contemporary condition of the problem. *Obrazovanie i nauka (The Education and Science Journal)*, 20 (5), 105–124. (In Russ.).

Soldatova, G.U. (2017). The digital generation or the main humanitarian challenge for adults in the 21st century. *Akademicheskii vestnik. Nauchno-prakticheskii zhurnal Akademii sotsial'nogo upravleniya (Academic Bulletin. Scientific and practical journal of the Academy of Social Management)*, 3 (25), 3–6. (In Russ.).

Song, H., Cramer, E.M., Park, N. (2019). Cultural Differences in Social Comparison on Facebook¹. *Behaviour & Information Technology*, 38 (2), 172–183.

Statistica. (2020). Social media - Statistics & Facts. (Retrieved from <https://www.statista.com/topics/1164/social-networks/>) (review date: 16.01.2021).

Sun, L., Zhang, H., Zhang, S., Luo, J. (2020). Content-based analysis of the cultural differences between TikTok and Douyin. (Retrieved from arXiv[Preprint]. arXiv:2011.01414) (review date: 16.01.2021).

van der Merwe, P. (2017). Adolescent identities in the cyberworld. *Journal of Psychology in Africa*, 27 (2), 203–207.

Voiskunskii, A.E., Soldatova, G.U. (2019). Epidemic of loneliness in a digital society: hikikomori as a cultural and psychological phenomenon. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya (Counseling Psychology and Psychotherapy)*, 27 (3), 22–43. (In Russ.).

Wängqvist, M., Frisén, A. (2016). Who Am I Online? Understanding the Meaning of Online Contexts for Identity Development. *Adolescent Research Review*, 1 (2), 139–151.

Yin, X.-Q., de Vries, D.A., Gentile, D.A., Wang, J.-L. (2019). Cultural Background and Measurement of Usage Moderate the Association Between Social Networking Sites (SNSs) Usage and Mental Health: A Meta-Analysis. *Social Science Computer Review*, 37 (5), 631–648.

Yip, T. (2018). Ethnic/Racial Identity — A Double-Edged Sword? Associations with Discrimination and Psychological Outcomes. *Current Directions in Psychological Science*, 27 (3), 170–175.

Zinchenko, Yu.P., Shaigerova, L.A., Shilko, R.S. (2019). Methodological issues of studying ethno-cultural identity of children and adolescents in digital society. The Herzen University Studies: Psychology in Education (2nd ed.) (pp. 875–884). Saint Petersburg: Rossiiskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. A.I. Gertsena. (In Russ.).

Zinchenko, Yu.P., Shaigerova, L.A., Shilko, R.S., Dolgikh, A.G., Vakhantseva, O. (2018). The study of the identity of adolescents' upbringing in a modern Russian family: the prospects of data mining. In O.A. Karabanova, N.N. Vasyagina (Eds.), *Psychological problems of the modern family: Proceedings of the VIII International scientific and practical conference (October 3–6, 2018)* (pp. 14–24). Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t. (In Russ.).

Zinchenko, Y., Shaigerova, L., Dolgikh, A., Almazova, O., Shilko, R., Vakhantseva, O. (2019). Connection between the amount of time spent by Russian teenagers on the internet and their psychological well-being. *European Psychiatry*, 56 (S1), 146–146.

Статья получена: 14.02.2022;
принята: 27.03.2022;
отредактирована 05.06.2022.

Received: 14.12.2022;
accepted: 27.03.2022;
revised: 05.06.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Шайгерова Людмила Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, ludmila_chaiguerova@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5056-550X>

Шилко Роман Сергеевич — кандидат психологических наук, доцент кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, shilko_rs@psy.msu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8955-7187>

Ваханцева Ольга Вадимовна — аспирант кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, vakhanceva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3775-6069>

ABOUT AUTHORS

Ludmila A. Shaigerova — PhD in Psychology, Associate Professor at Department of Psychological Methodology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, ludmila_chaiguerova@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5056-550X>

Roman S. Shilko — PhD in Psychology, Department of Social Psychology, Associate Professor at Department of Psychological Methodology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, shilko_rs@psy.msu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8955-7187>

Olga V. Vakhantseva — Postgraduate Student, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, vakhanceva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3775-6069>

УДК 37.015.3

doi: 10.11621/vsp.2022.02.05

ВОЗРАСТНАЯ СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И ПОНЯТИЙНОГО КОМПОНЕНТОВ ШКОЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

И.И. Вартанова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия, iivart@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0716-9648>

Актуальность. Работа посвящена изучению возрастных и половых особенностей взаимосвязи эмоционального отражения старшеклассниками объектов-ценностей школьной жизни и осознание ими причин необходимости школьного обучения (мотивировок).

Целью исследования было изучение половых и возрастных особенностей взаимосвязи эмоционального отражения старшеклассниками объектов-ценностей школьной жизни и осознание ими причин необходимости школьного обучения (мотивировок).

Материалы. Структура эмоционального отношения к ценностям школьной жизни выявлялась с помощью факторного анализа оценок по методике Семантического дифференциала Ч. Осгуда. Варианты объяснений-мотивировок причин обучения в школе (70 вариантов) выявлялись с помощью специального опросника. Степень взаимосвязи между выделенными факторами эмоционального отношения и мотивировками оценивалась с помощью вычисления коэффициентов корреляции Пирсона.

Выборка. В опросе добровольно (при согласии родителей) приняли участие школьники 8–11 классов (15–17 лет) двух школ г. Москвы с традиционной парадигмой обучения. По методике 1 (семантический дифференциал) всего опрошено 346 учеников, из них опрошено по методике 2 (опросник) всего 197 учеников. В результате получены данные для четырех групп учеников: 1) младших (8–9 кл.), 2) старших (10–11 кл.) мальчиков, 3) младших (8–9 кл.) и 4) старших (10–11 кл.) девочек.

Результаты. Обнаружено, что у младших и старших девочек выделяется четыре эмоционально-мотивационных фактора, тогда как у младших мальчиков только три, а у старших четыре, т.е. мотивация мальчиков при взрослении становится более дифференцированной. Выявленные взаимосвязи между факторами-мотивами эмоционального отношения и вариантами сознательного объяснения причин обучения в школе (мотивировками)

обнаруживают существенные различия между учащимися разного пола и возраста.

Выводы. Степень и характер согласования при развитии в существенной степени определяется типом доминирующей мотивации учебной деятельности. У учащихся с мотивацией достижения, самоутверждающе-учебной и учебно-познавательной мотивацией, эмоциональный и вербальный уровень отношения к ценностям школьной жизни хорошо согласован.

Ключевые слова: мотивация, эмоции, старшекласники, смысл, возраст, личность, учебная деятельность.

Для цитирования: Вартанова И.И. Возрастная специфика взаимосвязи эмоционального и понятийного компонентов школьной мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 2. С. 108–127. doi: 10.11621/vsp.2022.02.05

AGE SPECIFICITY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EMOTIONAL AND CONCEPTUAL COMPONENTS OF LEARNING MOTIVATION

Irina I. Vartanova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, iivart@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-0716-9648>

Background. The work is devoted to the study of age and gender characteristics of the relationship of emotional reflection by high school students of objects-values of school life and their awareness of the reasons for the need for schooling (motivations).

Objective. Of this work was to study the gender and age characteristics of the relationship of emotional reflection by high school students of the objects-values of school life and their awareness of the reasons for the need for schooling (motivations).

Methods. The structure of the emotional attitude to the values of school life was revealed with the help of factor analysis of assessments according to the method of Semantic Differential. Variants of explanations-motivators of the reasons for attending school (70 variants) were identified using a special questionnaire. The degree of relationship between the identified factors of emotional attitude and motivations was assessed by calculating Pearson's correlation coefficients.

Sample. Pupils in grades 8–11 (aged 15–17) of two Moscow schools with a traditional learning paradigm took part in the survey voluntarily (with the consent of their parents). According to method 1 (semantic differential), a total of 346 students were interviewed, of which only 197 students were interviewed

using method 2 (questionnaire). As a result, data were obtained for four groups of students consisting of 1) 46 junior (grades 8–9) and 2) 51 older (grades 10–11) boys, 3) 48 junior (grades 8–9) and 4) 52 older (grades 10–11) girls who underwent both methods simultaneously.

Results. As a result, it was found that in younger and older girls four emotional-motivational factors are distinguished, while in younger boys only three. The motivation of boys becomes more differentiated as they grow up (four factors are distinguished). The revealed interrelations between factors-motives of emotional attitude and variants of conscious explanation of the reasons for studying at school (motivations) reveal significant differences between students of different sex and age.

Conclusion. The degree and nature of coordination during development is largely determined by the type of dominant motivation for learning activity. For students with achievement motivation, self-affirming educational and educational cognitive motivation, the emotional and verbal level of attitude to the values of school life is well coordinated.

Keywords: motivation, emotions, high school students, age, meaning, personality, educational activity.

For citation: Vartanova, I.I. (2022). Age Specificity of the Relationship between the Emotional and Conceptual Components of Learning Motivation. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin], 2, 108–127. doi: 10.11621/vsp.2022.02.05

Введение

Важным этапом в развитии личности учащихся является переходный период от старшего подросткового возраста к раннему юношескому. Мотивационная сфера при этом претерпевает качественные изменения: происходит ее иерархизация на основе осознания и обобщения мотивов своего поведения (Божович, 2009). Происходит развитие и собственно эмоциональной сферы. Однако при этом важно учитывать изменения в понятийном отражении эмоций, а также возрастные особенности переживания и выражения эмоций (Вартанов, Вартанова, 2004; Пономарева, 2005). В этом отношении изучается эмоциональный интеллект, а также различные параметры эмоционально-личностного благополучия учащихся разного возраста (Глотова, Карапетян, 2018; Панкратова, 2019). Вопросам взаимосвязи эмоционального и когнитивного развития детей дошкольного и школьного возраста также уделяется большое внимание (Веракса, Белолуцкая, 2019). При этом мотив в качестве регулятора поведения

отражается в сознании разными, но в некоторой степени взаимосвязанными способами: через осознание эмоциональных отношений и систему словесных описаний причин поведения — мотивировок (знаково-опосредованная форма психики). В сенситивном периоде развития — во время школьного обучения подростка — новый сознательный и старый неосознанный опыт активно взаимодействуют. При этом значительную роль играет половая и возрастная специфика социального развития.

В формировании учебной мотивации существенную роль играют родители и учителя, а также важен пол и возраст ученика (Самбикина, 2017; Собкин, Калашникова, 2015; Vartanova, 2018; Собкин, Калашникова, Коломиец, 2020; Eccles, Roeser, 2003; Lupart et al., 2004; Walls, Little, 2005; Dotterer et al., 2009; Lepper et al., 2005; Grouzet et al., 2006; Grolnik et al., 1991; Gillet et al., 2009). Во-первых, имеет значение специфика соответствующих полу социальных ролей и обусловленность этим личностных планов, а во-вторых, имеется существенная гетерохронность в физическом и психологическом развитии мальчиков и девочек (психологический возраст), а следовательно, и зрелость мотивационно-ценностных систем личности. Учет таких индивидуальных особенностей учащихся позволяет адекватно организовывать учебную деятельность и тем самым влияет на ее успешность.

Таким образом, изменение системы взаимосвязей эмоционального отношения и осознанного (понятийного) отношения к различным сферам школьной жизнедеятельности для мальчиков и девочек в ходе взросления представляется важной проблемой как для понимания структуры личности, так и механизмов ее развития в ходе школьного обучения.

Целью исследования стало выявление половых и возрастных особенностей взаимосвязи эмоционального отражения старшекласниками объектов-ценностей школьной жизни и осознание ими причин необходимости школьного обучения (мотивировок).

Структура эмоционального отношения учеников младших (8–9) и старших (10–11) классов выявлялась на основе оценок по методике Семантического дифференциала с помощью факторного анализа отдельно для мальчиков и девочек. Выраженность значений выявленных факторов (интерпретируемых как типы мотивации в индивидуальном мотивационном профиле) в каждой из выделенных групп отдельно количественно сопоставлялись (на основе корреляционного анализа) с оценками степени согласия соответствующих учеников с различными объяснениями-мотивировками причин обучения

в школе. Такая схема исследования позволяет ответить на следующие вопросы (гипотезы):

1) Является ли структура эмоционального отношения к ценностям школьной жизни одинаковой или различной для мальчиков и девочек двух исследуемых возрастных срезов по: а) параметрам размерности числу выделяемых факторов и б) по их содержательному наполнению? Прямая гипотеза — структуры совпадают; альтернативная — различается по числу факторов и/или по их содержательному наполнению.

2) Являются ли структура взаимосвязей между выделенными факторами-мотивами эмоционального отношения и вариантами сознательного объяснения причин необходимости учения в школе (мотивировками) сходной или различной для исследуемых групп? Прямая гипотеза — структуры взаимосвязей качественно совпадают; альтернативная — существенно различаются.

Методы

1. Для выявления мотивационного профиля анализировались эмоциональные оценки ценностей школьной жизни по системе шкал, заданных парой прилагательных (использовалось 25 пар прилагательных), в соответствии с методикой Семантического дифференциала Ч. Осгуда, адаптированной В.Ф. Петренко (Петренко, 1983). Для этого каждый учащийся должен был оценить числом от -3 (степень соответствия левому прилагательному в паре) до $+3$ (степень соответствия правому прилагательному в паре) каждую из следующих десяти ценностей школьной жизни: самосовершенствование в учебе, общение в школе, признание в коллективе, глубокие и прочные знания, мой авторитет и Я, успешная учеба, верные и хорошие друзья, одобрение окружающих людей, быть лучше других, преодоление препятствий. К полученным данным применялся факторный анализ аналогично тому, как это было описано в предыдущих исследованиях (Варганова, 2012).

2. Для исследования вариантов мотивировок (мотивации) учебной деятельности был разработан специальный опросник (Vartanova, 2018). В него вошли 70 утверждений, отражающие возможные варианты мотивировок учебы в школе в настоящем и отношения к профессиональному будущему. Оценка осуществлялась по пятибалльной шкале степени согласия с каждым утверждением.

Выборка. В опросе добровольно (при согласии родителей) приняли участие школьники 8–11 классов (15–17 лет) двух школ г. Мо-

сквы с традиционной парадигмой обучения. По методике 1 (семантический дифференциал) всего опрошено 346 учеников, из них опрошено по методике 2 (опросник) всего 197 учеников. В результате получены данные для четырех групп учеников в составе 1) 46 младших (8–9 кл.) и 2) 51 старших (10–11 кл.) мальчиков, 3) 48 младших (8–9 кл.) и 4) 52 старших (10–11 кл.) девочек, прошедших одновременно обе методики.

Результаты

В результате применения факторного анализа к каждой из исследуемых групп отдельно оценена размерность факторного пространства и осуществлена интерпретация полученных после вращения Варимакс факторов. На рис. представлены графики распределения собственных значений.

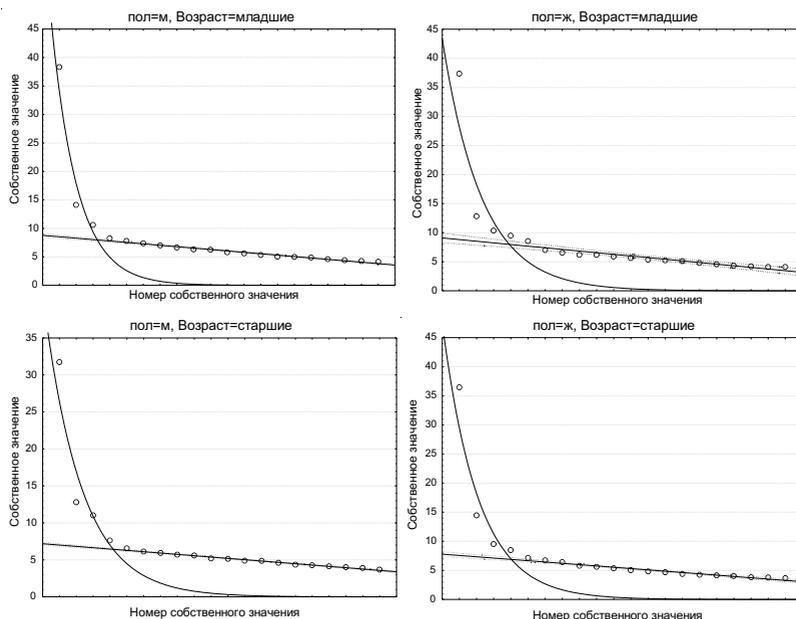


Рисунок. График распределения собственных значений для четырех исследуемых групп учащихся. Слева по группам мальчиков, справа — по группам девочек. Сверху младшие группы (8–9 классы), снизу старшие (10–11 классы). Экспонента аппроксимирует собственные значения, отражающие значимые факторы, прямая линейной регрессии (пунктир отражает 95 % доверительный интервал) характеризуют собственные значения, свойственные для случайного шума в оценках

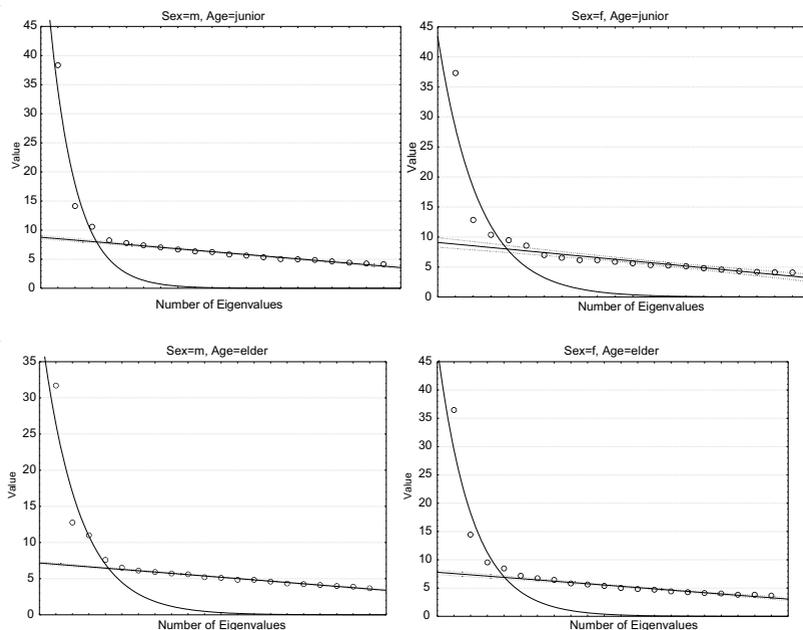


Figure. Graph of the distribution of eigenvalues for four studied groups of students. Boys on the left, girls on the right. Above the younger groups (grades 8–9), below the older ones (grades 10–11). The exponent approximates the eigenvalues that reflect significant factors, the linear regression line (dashed line reflects the 95 % confidence interval) characterizes the eigenvalues characteristic of random noise in the estimates

Из этих графиков следует, что младшие мальчики систематически выделяют три типа эмоционально-мотивационных характеристик (факторов) в предложенном наборе объектов (что в совокупности описывает 27,6 % всей дисперсии оценок), тогда как мальчики старшей группы уже четыре фактора, которые в совокупности описывают 26,3 % общей дисперсии оценок. На основании этих результатов можно заключить, что у мальчиков при взрослении эмоционально-мотивационное отношение к объектам школьной жизни становится более дифференцированным. На выборке девочек по тому же критерию выделяется четыре фактора. Таким образом, по параметру размерности структура эмоционального отношения к ценностям школьной жизни является, различной для мальчиков разного возраста в отличие от девочек. Однако с содержательной стороны первые три фактора

в группе мальчиков и девочек могут быть интерпретированы сходным образом, хотя при этом наблюдается определенная специфика.

Выделенные в каждой группе факторы получили следующую интерпретацию.

Фактор 1 обнаруживается во всех исследуемых группах школьников и имеет сходную интерпретацию с определенными нюансами. В целом его можно охарактеризовать как эмоциональное отношение, определяемое аффилиативно-статусной мотивацией. Так, во всех выделенных группах учащихся имеются такие объекты, как «одобрение окружающих людей», «мой авторитет и Я» (которые характеризуются прилагательными: радостный, любимый, жизнерадостный). Различие между группами характеризуется следующими нюансами:

1) В группе младших мальчиков дополнительно имеются конструкторы «общение в школе», «признание в коллективе», «быть лучше других» (характеризуются прилагательными: сильный, хороший, светлый), тогда как в группе старших мальчиков, помимо конструкторов «общения» и «признания в коллективе», включается конструктор «хорошие и верные друзья» (светлый, радостный). То есть у старших мальчиков по мере взросления мотивация приобретает более широкий аффилиативный смысл (включаются общение, одобрение, друзья).

2) В группе младших и старших девочек в этом типе мотивации, помимо конструкторов «одобрения окружающих» и «мой авторитет», также содержится конструктор «признание в коллективе» (радостный, большой, активный). У старших девочек этот тип мотивации дополняется еще ценностью «быть лучше других». Следовательно, аффилиативно-статусная мотивация старших девочек, по сравнению с младшими, дополняется ценностью превосходства над другими и приобретает смысл межличностной конкуренции.

Фактор 2 — самоутверждающе-учебная мотивация — также присутствует и у мальчиков, и у девочек, но претерпевает изменение с возрастом. В группе младших мальчиков в этом типе мотивации имеются конструкторы «самосовершенствование в учебе», «глубокие и прочные знания», «успешная учеба», «одобрение окружающих». С взрослением у мальчиков самоутверждающе-учебная мотивация разделяется на два фактора: 1) собственно познавательную, которые включают конструкторы «глубокие и прочные знания», «успешная учеба», «самосовершенствование в учебе», характеризующиеся прилагательными светлый, активный, жизнерадостный, умный, и 2) мотивацию самоутверждения через успешную учебу (выделяется

в отдельный фактор 4), в которую входят конструкты «быть лучше других» и «успешная учеба» (умный, радостный, приятный).

У младших девочек, в отличие от мальчиков, в самоутверждающе-учебную мотивацию, помимо конструктов «успешная учеба», «глубокие и прочные знания», «мой авторитет», включаются дополнительно ценности «признание в коллективе», «быть лучше других» (активный, светлый, приятный, радостный). Они стремятся самоутвердиться через успех в учебе, а также признание их собственного авторитета и превосходства над другими. С взрослением у девочек самоутверждающе-учебная мотивация трансформируется в мотивацию достижения: авторитет и признание в коллективе уходят на второй план и остается конкретный набор ценностей, которые являются средством достижения успеха и превосходства (ценности «самосовершенствования в учебе», «успешной учебы», «быть лучше других» характеризуются прилагательными активный, умный и приятный).

Фактор 3 — учеба как необходимость и тяжелый труд (мотивация избегания). У мальчиков и девочек в этот тип мотивации входят конструкты: «самосовершенствование в учебе», «глубокие и прочные знания», «успешная учеба», «преодоление препятствий», «быть лучше других» (напряженный, сложный, тяжелый) и с взрослением у большинства из них мотивация избегания содержательно остается без существенных изменений.

Фактор 4 имеет разное содержание для старших мальчиков и девочек всех возрастов. Для старших и младших девочек это мотивация общения, которая является самостоятельной внеучебной ценностью («общение в школе» — светлый, любимый, жизнерадостный). Для старших мальчиков это мотивация самоутверждения через успех в учебе, которая ограничена только ценностями успеха и конкуренции («быть лучше других» и «успешная учеба» — умный, радостный, приятный).

Таким образом, проведенный анализ позволил определить не только основные направления (варианты или типы) в индивидуальном эмоциональном отношении обследованной группы старшеклассников в сфере школьной жизни, но и соответствующие индивидуальные мотивационные профили каждого учащегося. Это позволило далее провести сопоставление выраженности в индивидуальном профиле соответствующей мотивации с показателями другой методики — опросника — с помощью корреляционного анализа. Далее анализируются только значимые ($p < 0.05$) коэффициенты корреляции.

Оказалось, что эмоциональный компонент учебно-познавательной мотивации (выделенные факторы) для мальчиков и девочек исследуемых возрастов связан большей частью с различными утверждениями (мотивировками). Степень и характер согласования эмоционального и вербального компонентов мотивации в существенной степени определяется типом доминирующей мотивации учебной деятельности.

У младших мальчиков с самоутверждающе-учебной мотивацией эмоционально положительно воспринимаемые учебные ценности на понятийном уровне связаны со следующими утверждениями: «мне часто хочется узнать как можно больше, понять материал как можно лучше» (0,38), «я понимаю, что мой долг как ученика — хорошо учиться» (0,44), «мне важно быть культурным, образованным человеком» (0,44), «мне хочется, чтобы окружающие были хорошего обо мне мнения» (0,43).

Старшие мальчики с познавательной мотивацией объясняют свое желание учиться следующими утверждениями: «мне доставляет удовольствие находить разные решения задачи» (0,40), «мне очень важно хорошо учиться. Ради высокой отметки прилагаю усилия и старания» (0,38), «после окончания школы хочу продолжить учебу» (0,38).

Младшие девочки с самоутверждающе-учебной мотивацией свое положительное отношение к учебе объясняют следующими утверждениями: «мне просто нравится учиться, хотелось бы, чтобы учеба продолжалась как можно дольше» (0,47), «я учусь для того, чтобы все знать и найти для всего объяснение» (0,48), «мне нравится находить новые способы решения задач» (0,56), «мне хотелось бы быть лучшей ученицей в классе» (0,61), «мне хотелось бы иметь среди одноклассников большой авторитет» (0,70), «мне важно доказать самой себе, что я способна хорошо учиться» (0,52).

Старшие девочки с мотивацией достижения объясняют свое стремление хорошо учиться следующими утверждениями: «мне нравится придумывать новые способы решения задач» (0,33), «мне важно доказать самой себе, что я способна хорошо учиться» (0,45), «успехи в учебе позволяют мне почувствовать собственную значимость и достоинство» (0,36), «после окончания школы я хочу продолжить учебу» (0,30).

Таким образом, у большинства учащихся с мотивацией достижения, самоутверждающе-учебной и учебно-познавательной мотивацией, эмоциональный и вербальный уровень отношения к ценностям школьной жизни хорошо согласован.

Мальчики с мотивацией аффилиации объясняют свое отношение к школе следующим образом: «хотелось бы учиться хорошо, не отставая от сверстников, быть не хуже других» (0,35), «я люблю участвовать в различных олимпиадах и викторинах в школе, потому что это способ заявить о себе» (0,34). Хотя в младшей группе мальчиков наблюдается большой разброс мнений в отношении к учебе, но в старшей группе отношение к аффилиативно-статусным ценностям становится более осознанным и согласованным.

Для девочек с мотивацией аффилиации, по сравнению с мальчиками, в большей степени характерна потребность в признании и стремлении быть лучше других: «я хочу занять достойное место среди моих товарищей» (0,34), «мне хочется, чтобы окружающие были хорошего обо мне мнения» (0,45), «я люблю высказывать на уроке свою точку зрения и отстаивать ее» (0,64), «я хочу быть лучшей в своем классе» (0,39).

Для мальчиков с мотивацией избегания эмоционально отрицательно воспринимаемые учебные ценности связаны с утверждениями об учебе как необходимости, от которой невозможно отказаться: «если бы меня не заставляли, я бы не учился» (0,35). Однако в группе старших мальчиков на вербальном уровне уже нет такого множества согласованных ответов, отрицающих учебу, по сравнению с младшими. Можно предположить, что некоторые из них начинают осознавать важность и необходимость учебы в школе.

Девочки же с амбивалентным эмоциональным отношением к учебе считают, что «успешная учеба и хорошее образование дает возможность иметь подходящую работу в будущем» (0,45), и они «уже сейчас задумываются о том, какие знания им понадобятся для поступления в вуз» (0,38). Таким образом, девочки с мотивацией избегания, в отличие от мальчиков, в большей степени осознают объективную необходимость получения знаний для успешного будущего.

Девочки с доминирующей мотивацией общения не стремятся «узнавать что-то новое на уроках» (-0,32), «знать больше других» (-0,41), «получать хорошие отметки» (-0,48) и «всегда радуются, когда отменяется урок и можно пообщаться с одноклассниками вне урока» (0,47). При этом они не связывают необходимость учиться с будущей перспективой и не согласны с тем, что «хорошее образование дает возможность выбора престижной специальности» (-0,38).

Таким образом, у девочек с мотивацией аффилиации и общения, в отличие от мальчиков, эмоциональный и вербальный уровень отношения к учебе хорошо согласован.

Обсуждение результатов

Полученные результаты демонстрируют как сходство, так и различие учащихся разного пола и возраста в эмоциональном и понятийном уровне отношения к учебе в школе. В отличие от мальчиков, для девочек с мотивацией самоутверждения и достижения, помимо желания узнавать новое, обнаруживается еще и стремление заметно отличаться от остальных. В то же время младшие мальчики, наряду с ценностями познания, самосовершенствования и успешной учебы, предпочитают также аффилиативные ценности (признание и одобрение среди ближайшего окружения). Это соответствует известным представлениям о сложной структуре мотива аффилиции (Божович, 2000): с одной стороны, потребность в признании может проявляться в стремлении к взаимопониманию с другими, в уважении окружающих и интересу с их стороны. Но при этом потребность в самоутверждении может реализоваться в желании заметно отличаться от других, привлекать к себе особое внимание. По нашим данным также оказалось, что у девочек младшей группы в одном типе аффилиативной мотивации, наряду с уважением и признанием, включен и мотив самоутверждения и превосходства. У мальчиков, в отличие от девочек, в мотивации аффилиации преобладает мотив признания, принятия и одобрения ближайшим окружением. В группе старших девочек с мотивацией достижения эмоционально положительное отношение к ценностям познания и успешной учебы обусловлено не только собственно мотивацией достижения, но и стремлением к превосходству, желанием продемонстрировать окружающим свои достижения. В то же время у мальчиков к старшим классам самоутверждающе-учебная мотивация на эмоциональном уровне становится более дифференцированной и разделяется на собственно познавательную мотивацию и отдельно на мотивацию самоутверждения через успех в учебе.

Для мальчиков с мотивацией самоутверждения успех в учебе является средством получения признания со стороны ближайшего окружения. При этом в исследовании (Собкин, Калашникова, 2015) отмечается, что у юношей довольно часто отношение к учебе обусловлено внешней мотивацией (занять определенное положение, заслужить одобрение и уважение). В работе (Галимзянова, Касьяник, Романова, 2016) показано также, что для мужчин характерно выдвигать высокие требования по отношению к самим себе, а также им свойственна ориентация на мнение других, стремление соответствовать их требованиям.

По степени согласования эмоционального и понятийного уровней у учащихся разного пола и типа мотивации также имеются как сходство, так и различия. При сравнении различных типов мотивации можно увидеть, что наиболее благополучной по согласованию различных уровней регуляции является группа подростков с преобладанием мотивации достижения, самоутверждающе-учебной и учебно-познавательной мотивации, что является условием для формирования смыслового единства и внутренней гармонии мотивационной системы. Для группы младших мальчиков эмоционально положительный интерес к учебе хорошо согласуется на вербальном уровне с познавательным интересом, а также потребностью в одобрении. При этом в группе младших девочек эмоционально положительное отношение к успешной учебе хорошо согласуется на вербальном уровне с потребностью в самоутверждении собственного авторитета и превосходства над другими.

В группе мальчиков старшего возраста с познавательной мотивацией учеба на понятийном уровне также связана с самостоятельным получением новых знаний. Это подтверждается социально-психологическим исследованием (Собкин, Калашникова, 2015), где также отмечается, что мальчики чаще проявляют мотивацию, связанную с развитием способности к самостоятельному получению новых знаний.

Мальчики как младшего, так и старшего возраста с эмоционально отрицательным отношением к учебе, и на понятийном уровне воспринимают учебу как неотвратимую действительность. И только некоторые из них, как показывают результаты исследования, с взрослением начинают осознавать важность и необходимость учебы в школе. В исследовании (Собкин, Калашникова, 2015) также отмечается, что среди мальчиков выше доля тех, кто вообще не мотивирован к учебе. Это можно объяснить разными социальными требованиями к мальчикам и девочкам, спецификой обратной связи, которую они получают от взрослых. Обнаружено, что юноши в меньшей степени, чем девушки, удовлетворены своими взаимоотношениями с родителями, у них чаще возникают конфликты с взрослым окружением по поводу учебы (Самбикина, 2017; Собкин, Калашникова, Коломиец, 2020). Зарубежные исследования поло-ролевых стереотипов также показывают, что различные ожидания учителей, родительские ожидания и атрибуты влияют на самовосприятие и учебные стремления ребенка (Берн, 2004; Dweck, Davidson, 1978; Dweck, Bush, 1978; Grolnick, Ryan, 1989; Lazarides et al., 2016; Reeve, Jang, 2006).

Девочки младшего возраста с эмоционально-отрицательным отношением к учебе тяготятся совместной работой с одноклассниками, но менее категоричны в своих суждениях по поводу школьного обучения. При этом, как показано в работе (Собкин, Калашникова, Коломиец, 2020), в отношениях с одноклассниками конфликты из-за различия характеров у девочек возникают чаще, чем у мальчиков. Однако уже старшие девочки с амбивалентным отношением к школе в большей степени, чем мальчики, осознают объективную необходимость получения знаний для успешного будущего. В исследовании (Собкин, Калашникова, 2015) показано также, что девочки чаще, чем мальчики, рассматривают учебную деятельность как важный фактор, определяющий профессиональную и социальную успешность.

У младших и старших девочек обнаружен более сложный тип ориентировки в аффилиативных ценностях: на эмоциональном уровне выделяется четвертый фактор, который дополнительно описывает потребность общения с друзьями в школе. Таким образом, у девочек аффилиативно-статусная мотивация имеет смысл самоутверждения своего авторитета, а конструкты «друзья» и «общение» выделяются в отдельный фактор мотивации общения. Для младших мальчиков, в отличие от девочек, общение с ближайшим окружением связано с самоутверждением и принятием в учебе, в то время как для девочек общение с друзьями больше связано с внеурочной деятельностью и является самостоятельной внеучебной ценностью.

В работе показано, что девочки с мотивацией аффилиации, в отличие от мальчиков, хорошо осознают свое отношение к школе (эмоциональный и понятийный уровни достаточно хорошо согласованы).

Таким образом, выявленная половая специфика и обусловленность этих личностных планов может свидетельствовать и о психологическом возрасте учащихся: полученные результаты характеризуют существенную гетерохронность в психологическом развитии мальчиков и девочек, а следовательно, и зрелость мотивационно-ценностных систем личности.

Выводы

1. Обнаружено, что возрастные изменения эмоционально-мотивационного отношения имеют выраженную половую специфику. С возрастом наблюдаются тенденции к дифференциации и трансформации смыслового содержания некоторых мотивов:

а) У младших и старших девочек выделяется четыре эмоционально-мотивационных фактора, тогда как у младших мальчиков только три.

б) Мотивация мальчиков при взрослении становится более дифференцированной (выделяются четыре фактора).

в) При этом самоутверждающе-учебная мотивация у мальчиков трансформируется и разделяется на два независимых мотивационных фактора (собственно учебную мотивацию познания и самосовершенствования и мотивацию самоутверждения).

г) С взрослением мотивация аффилиации и избегания у большинства старших мальчиков остается без существенных изменений.

2. Выявлены взаимосвязи между выделенными факторами-мотивами эмоционального отношения и вариантами сознательного объяснения причин обучения в школе (мотивировками), при этом на уровне утверждений-мотивировок обнаружены существенные различия между учащимися разного пола и возраста:

а) Хорошее согласование эмоционального и вербального уровней отношения к ценностям школьной жизни обнаруживается для всех учащихся с мотивацией достижения, самоутверждающе-учебной и учебно-познавательной мотивацией, а также, хотя и в меньшей степени, для младших мальчиков и девочек с эмоционально-отрицательным отношением к учебе.

б) Но уже у младших мальчиков с мотивацией аффилиации, а также для мальчиков и девочек старшего возраста с эмоционально-отрицательным отношением к учебе на понятийном уровне наблюдается существенный разброс индивидуальных мнений в отношении учебы в школе, что свидетельствует о рассогласовании уровней регуляции мотивационного отношения к учебе в школе.

в) У старших девочек при переходе от подросткового к юношескому возрасту аффилиативно-статусные ценности в школе имеют смысл признания их авторитета ближайшим окружением. У девочек с доминирующей мотивацией общения при взрослении наблюдается дальнейшая девальвация значимости успешной учебы.

Ограничения

Возможно, на специфику учебной мотивации влияют также и другие факторы — личностные и характерологические особенности, они не были предметом исследования данной статьи.

Литература

Берн Ш. Гендерная психология. М.: Прайм-Еврознак, 2004.

Божович Е.Д. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения: Дидактическое пособие. Воронеж: МОДЭК; М.: МПСИ, 2000.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009.

Вартанов А.В., Вартанова И.И. Онтогенез восприятия и категоризации эмоций // Вестник РГНФ. 2004. № 3. С. 197–207.

Вартанова И.И. Мотивация и внутренние конфликты старшеклассников // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 2. [Электронный ресурс] // URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53544.shtml (дата обращения: 16.04.2017).

Веракса Н.Е., Белолуцкая А.К. Взаимосвязь эмоционального и когнитивного развития детей дошкольного и школьного возраста: обзор исследований // Вопросы психологии. 2019. № 5. С. 132–142.

Галимзянова М.В., Касьяник П.М., Романова, Е.В. Выраженность ранних дезадаптивных схем и режимов функционирования схем у мужчин и женщин в период ранней, средней и поздней взрослости // Вестник С.-Петербурга. ун-та. Серия 16. Психология. 2016. № 3. С. 109–125. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2016.310>

Карапетян Л.В., Глотова Г.А. Исследование параметров эмоционально-личностного благополучия российских студентов // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2018. № 2. С. 76–88.

Панкратова А.А. Эмоциональный интеллект: модели способностей и обзор методик диагностики // Вопросы психологии. 2019. № 6. С. 54–68.

Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику. Исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М.: Изд-во МГУ, 1983.

Пономарева М.С. Возрастно-половые особенности эмоциональности школьников 9–17 лет и ее восприятие учителями: дисс... канд. психол. наук. СПб., 2005.

Самбикина О.С. Детско-родительские отношения как фактор формирования стиля учебной деятельности подростков разного пола. Сборник XXXII Мерлинские чтения: Способности. Одаренность. Индивидуальность: мат. Всеросс. науч.-практ. конф. (г. Пермь, 20–21 октября 2017 г.) / Под ред. А.А. Фихман. Пермь: ПГГПУ, 2017. С. 150–153.

Собкин В.С., Калашникова Е.А. Динамика мотивационно-целевых трансформаций учебной деятельности у учащихся основной школы // Вопросы психологии. 2015. № 3. С. 3–15.

Собкин В.С., Калашникова Е.А., Коломиец Ю.О. Причины конфликтов подростков с учителями, родителями, одноклассниками и социальная ситуация развития // Вопросы психологии. 2020. Т. 66, № 5. С. 13–25.

Dotterer, A., McHale, S., Crouter, A. (2009). The development and correlates of academic interests from childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 509–519.

Dweck, C., Bush, E. (1978). Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, 11, 147–156.

Dweck, C., Davidson, W., Nelson, S., & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, 14, 268–276. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.14.3.268>

Eccles, J.S., Roeser, R.W. (2003). Schools as Developmental Contexts. Blackwell Handbook of Adolescence. Blackwell Publishing.

Gillet, N., Vallerand, R., Lafrenière M. (2009). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology Of Education: An International Journal*, 15 (1), 77–95.

Grolnick, W.S., Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143–154.

Grolnick, W.S., Ryan, R.M., Deci, E.L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perception of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508–517.

Grouzet, F.M., Otis, N., & Pelletier, L.G. (2006). Longitudinal cross-gender factorial invariance of the Academic Motivation Scale. *Structural Equation Modeling*, 13, 73–98. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1301_4

Lazarides, R., Viljaranta, J., Aunola, K., Pesu, L., Nurmi, J. (2016). The role of parental expectations and students' motivational profiles for educational aspirations. *Learning and Individual Differences*, 51, 29–36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.024>

Lepper, M.R., Corpus, J.H., & Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *The Journal of Educational Psychology*, 97, 184–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>

Lupart, J.L., Cannon, E., Telfer, J.A. (2004). Gender differences in adolescents academic achievement, interests, values and life-role expectations. *High Abilities Studies*, 15 (1), 28–39.

Reeve, J., Jang H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209–218.

Vartanova, I.I. (2018). Motivations of high school students of different sex and age. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11 (3), 209–224.

Walls, T.A., Little, T.D. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97 (1), 23–31.

References

- Bern, Sh. (2004). Gender Psychology. Moscow: Praym-Evroznak. (In Russ.).
Bozhovich, L.I. (2009). Personality and its formation in childhood. Saint-Petersburg: Piter. (In Russ.).

Bozhovich, E.D. (2000). Psycho-pedagogical problems of the development of the student as a subject of teaching: Didactic manual. Voronezh: MODEK. Moscow: MPSI. (In Russ.).

Vartanov, A.V., Vartanova, I.I. (2004). Ontogenesis of perception and categorization of emotions. *Vestnik RGNF (Bulletin of the Russian Humanitarian Science Foundation)*, 3, 197–207.

Vartanova, I.I. (2012). Motivation and internal conflicts of high school students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru (Psychological Science and Education PSYEDU.ru)*, 2. (Retrieved from <http://psyedu.ru/journal/2012/n2/53544.shtml>) (review date: 16.04.2017). (In Russ.).

Galimzianova, M.V., Kas'ianik, P.M., Romanova, E.V. (2016). The severity of early maladaptive schemes and modes of functioning of schemes in men and women in the period of early, middle and late adulthood. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 16. Psikhologiiia (Bulletin of St. Petersburg University. Series. 16. Psychology)*, 3, 109–125. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2016.310> (In Russ.).

Veraksa, N.E., Belolutsкая, A.K. (2019). The relationship of emotional and cognitive development of children of preschool and school age: a review of research. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 5, 132–142. (In Russ.).

Karapetyan, L.V., Glotova, G.A. (2018). Study of the parameters of emotional and personal well-being of Russian students. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Ser. 14. Psikhologiya. (Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology)*, 2, 76–88. (In Russ.).

Pankratova, A.A. (2009). Emotional intelligence: abilities and a review of diagnostic methods. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 6, 54–68. (In Russ.).

Ponomareva, M.S. (2005). *Vozrastno-polovye osobennosti emotsional'nosti shkol'nikov 9–17 let i ee vospriyatие uchitelyami: Diss. ... kand. psikhol. nauk. (Age and sex characteristics of emotionality of schoolchildren of 9–17 years old and its perception by teachers: dissertation). Ph.D. (Psychology). Saint-Petersburg. (In Russ.).*

Petrenko, V.F. (1983). Introduction to experimental psychosemantics. Study forms of representation in ordinary consciousness. Moscow: MGU Publ. (In Russ.).

Sambikina, O.S. (2017). Child-parent relations as a factor in the formation of the style of educational activity of adolescents of different sexes. In A.A. Fikhman (Eds.), XXXII Merlin readings: Abilities. Giftedness. Individuality: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conferenc (Perm, October 20–21, 2017) (pp. 150–153). Perm: Permskii gosudarstvennyi gumanitarno-pedagogicheskii universitet Publ. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Kalashnikova, E.A. (2015). Dynamics of motivational-targeted transformation of educational activity of students of basic school. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 3, 3–15. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Kalashnikova, E.A., Kolomiets, Iu.O. (2020). Causes of conflicts between teenagers and teachers, parents, classmates and the social situation of development. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 66 (5), 13–25. (In Russ.).

Dotterer, A.M., McHale, S.M., & Crouter, A.C. (2009). The development and correlates of academic interests from childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 509–519.

Dweck, C.S., Bush, E.S. (1978). Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, 11, 147–156.

Dweck, C.S., Davidson, W., Nelson, S., & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, 14, 6. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.14.3.268>

Eccles, J.S., Roeser, R.W. (2003). *Schools as Developmental Contexts*. Blackwell Handbook of Adolescence. Blackwell Publishing.

Gillet, N., Vallerand, R., Lafrenière M. (2009). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15 (1), 77–95.

Grolnick, W.S., Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143–154.

Grolnick, W.S., Ryan, R.M., Deci, E.L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perception of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508–517.

Grouzet, F.M., Otis, N., & Pelletier, L.G. (2006). Longitudinal cross-gender factorial invariance of the Academic Motivation Scale. *Structural Equation Modeling*, 13, 73–98. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1301_4

Lazarides, R., Viljaranta, J., Aunola, K., Pesu, L., Nurmi, J. (2016). The role of parental expectations and students' motivational profiles for educational aspirations. *Learning and Individual Differences*, 51, 29–36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.024>

Lepper, M.R., Corpus, J.H., & Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *The Journal of Educational Psychology*, 97, 184–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>

Lupart, J.L., Cannon, E., Telfer, J.A. (2004). Gender differences in adolescents academic achievement, interests, values and life-role expectations. *High Abilities Studies*, 15 (1), 28–39.

Reeve, J., Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209–218.

Vartanova, I.I. (2018). Motivations of high school students of different sex and age. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11 (3), 209–224.

Walls, T.A., Little, T.D. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97 (1), 23–31.

Статья получена: 15.04.2022;
принята: 10.05.2022;
отредактирована: 01.06.2022.

Received: 15.04.2022;
accepted: 10.05.2022;
revised: 01.06.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Ирина Ивановна Вартанова — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, iivart@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0716-9648>

ABOUT AUTHOR

Irina I. Vartanova — PhD in Psychology, Department of Educational Psychology and Pedagogy, the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, iivart@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0716-9648>

УДК 159.922.736.3, 159.947.35
doi: 10.11621/vsp.2022.02.06

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ CLASS ДЛЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО САДА

Д.А. Бухаленкова^{*1}, О.В. Алмазова²

^{1,2} Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

¹ Психологический институт Российской академии образования,
Москва, Россия

¹ d.bukhalenkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>

²almaz.arg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>

*Автор, ответственный за переписку: d.bukhalenkova@inbox.ru

Актуальность. Качество дошкольного образования имеет огромное значение для последующей адаптации и успешности школьного обучения. Имеющийся в арсенале отечественных психологов инструментарий оценки качества образовательной среды детского сада с большим массивом накопленных данных — методика ECERS-R — в большей степени нацелен на оценку материально-предметного обустройства дошкольного образовательного учреждения и характера взаимодействия ребенка со средой (в том числе социальной). При этом, на наш взгляд, недостаточное внимание уделяется оценке эмоционального климата взаимодействий учащихся со взрослым и оценке того, насколько предлагаемое обучение находится в зоне ближайшего развития ребенка.

Цель. Для восполнения выявленного дефицита была проведена работа по началу адаптации другого инструмента оценки качества образовательной среды — методики CLASS, основанной на идеях Л.С. Выготского об оптимальном построении учебного процесса.

Материалы. Исследование было проведено в 41 подготовительной группе московских детских садов. В данных группах для оценки качества образовательной среды была использована методика CLASS, которая включает в себя 10 шкал, объединенных в три основных параметра: Эмоциональная поддержка, Организация в группе и Методическая поддержка. Также на части выборки (N=26 групп) дополнительно была использована методика ECERS-R.

Результаты. Анализ внутренней надежности инструментария показал удовлетворительные результаты. Хотя оценки по всем трем параметрам

связаны между собой, оценки Методической поддержки оказались значимо ниже оценок Эмоциональной поддержки и Организации работы в группе. Сопоставление результатов методик CLASS и ECERS-R показало небольшое количество связей между оценками шкал двух методик. При этом в большей степени связаны с ECERS-R шкалы CLASS параметра Методическая поддержка.

Выводы. Полученные данные подтверждают наше предположение о том, что методика CLASS дает значимую информацию о качестве взаимодействия педагога с детьми в группе детского сада, которая дополняет результаты ECERS-R, а значит, данный инструмент будет полезен для полноценной оценки качества образовательной среды детского сада.

Ключевые слова: дошкольный возраст, качество образовательной среды, CLASS, ECERS-R.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 20-78-20009 «Развитие произвольности у дошкольников в вариативных образовательных средах».

Для цитирования: Бухаленкова Д.А., Алмазова О.В. Опыт применения методики CLASS для оценки качества образовательной среды детского сада // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 2. С. 128–152. doi: 10.11621/vsp.2022.02.06

EXPERIENCE IN APPLYING THE CLASS METHOD FOR ASSESSING THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A KINDERGARTEN

Daria A. Bukhalenkova*¹, Olga V. Almazova²

^{1, 2} Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

¹ Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia

¹ d.bukhalenkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>

²almaz.arg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>

* Corresponding author: d.bukhalenkova@inbox.ru

Background. The quality of preschool education is of great importance for the subsequent adaptation and academic success. The ECERS-R methodology is available for Russian psychologists for assessing the quality of the educational environment of a kindergarten with a large array of accumulated data. ECERS-R is aimed at assessing more the material and subject arrangement of a preschool educational institution and the nature of the child's interaction with the environ-

ment (including social). At the same time, in our opinion, insufficient attention is paid to assessing the emotional climate of interactions between children and teachers and assessing the extent to which the proposed training is in the zone of proximal development of the child.

Objective. To compensate for the identified deficit, work was carried out to start adapting another tool for assessing the quality of the educational environment — the CLASS methodology, based on the ideas of L.S. Vygotsky about the optimal construction of the educational process.

Methods. The study was conducted in 41 preparatory groups of Moscow kindergartens. In these groups, to assess the quality of the educational environment, the CLASS methodology was used, which includes 10 dimensions combined into 3 main domains: Emotional support, Classroom Organization and Instructional support. Also, on a part of the sample (N=26 groups), the ECERS-R method was additionally used.

Results. Analysis of the internal reliability of the instrumentation showed satisfactory results. Although the scores for all three domains are related, the Instructional Support scores were significantly lower than the Emotional Support and Classroom Organization scores. Comparison of the results of the CLASS and ECERS-R methods showed a small number of relationships between the scores of the scales of the two methods. At the same time, the CLASS parameter Instructional support is more related to ECERS-R.

Conclusion. The data obtained confirm our assumption that the CLASS method provides significant information about the quality of interaction between a teacher and children in a kindergarten group, which complements the results of ECERS-R, which means that this tool will be useful for a full assessment of the quality of the educational environment in a kindergarten.

Keywords: preschool age, quality of the educational environment, CLASS, ECERS-R.

Funding. The study has been supported by the Russian Science Foundation grant № 20-78-20009.

For citation: Bukhalenkova, D.A., Almazova, O.V. (2022). Experience in applying the CLASS Method for Assessing the Quality of the Educational Environment of a Kindergarten. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin], 2, 128–152. doi: 10.11621/vsp.2022.02.06

Введение

По данным международных лонгитюдных исследований качество дошкольного образования имеет большое значение для готовности детей к школьному обучению и их дальнейшего психологического

развития и академической успешности (Hall et al., 2013; Hamre, Pianta, 2003; Hamre et al., 2014; Mashburn, Pianta, 2006; Sylva et al., 2014; Vandell et al., 2010). В связи с этим поиск наиболее эффективных инструментов измерения качества образовательной среды в группах детского сада является важной задачей как для психологии образования, так и для детской психологии (Веракса, Веракса, 2011; Шиян, 2013; Смирнова, 2019; Schad & Arnold, 2019; Кривцова, 2022).

Наиболее популярным и широко используемым инструментом оценки качества образовательной среды детского сада в нашей стране стала методика «Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях» (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised, ECERS-R) (Harms, Clifford, Cryer, 2005; Хармс, Клиффорд, Крайер, 2016), которая была апробирована в 40 субъектах Российской Федерации (Ремаренко и др., 2017). Однако в данной статье будет рассмотрен опыт использования другой методики оценки качества образовательной среды, которая представляется перспективной для использования ее в научных исследованиях и практической работе в российских дошкольных учреждениях — это методика CLASS (Classroom Assessment Scoring System) (Pianta, La Paro, Hamre, 2008; Алмазова, Бухаленкова, Симонян, 2018).

Методика ECERS-R позволяет получить общую оценку качества образовательной среды, включающую в себя как информацию о предметно-материальном обустройстве среды детского сада, так и информацию о характере взаимодействия ребенка со средой и социальным окружением. В отличие от методики ECERS-R, методика CLASS не оценивает наличие различных материалов, физическую среду или безопасность, а сосредотачивает внимание на взаимоотношениях между воспитателем и учащимися, а также на том, что педагог делает с имеющимися в его распоряжении материалами, насколько эффективно их использует. Выделяемые в методике CLASS критерии основаны на исследованиях, показывающих, что взаимоотношения между учащимися и взрослыми являются основным механизмом развития и обучения детей (Hamre, Pianta, 2007; Mashburn, Pianta, 2006; Pianta et al., 2002), что хорошо согласуется с идеями Л.С. Выготского (1984) о «зоне ближайшего развития» и ведущей роли взрослого в психическом развитии ребенка.

По Л.С. Выготскому (1984), обучение ведет за собой развитие и правильно организованное обучение опирается на зону ближайшего развития ребенка. По сути, обучение — это особым образом организованное общение между ребенком и взрослым. Педагог

является носителем и транслятором культурных норм и ценностей, представляет собой образец произвольного поведения, которому стремятся подражать дети. Согласно Л.С. Выготскому, «поведение человека — продукт развития ... системы социальных связей и отношений, коллективных форм поведения и социального сотрудничества» (Выготский, 2005. С. 865), поэтому в рамках оценки качества образовательной среды наибольший интерес представляет изучение именно социальной ситуации развития, которая складывается в группе детского сада, на изучение которой направлена методика CLASS.

В Соединенных Штатах Америки, где была разработана методика CLASS, она использовалась и была апробирована в тысячах классов, от дошкольного до старшего школьного возраста (Hamre et al., 2014; Murray, Pianta, 2015). Независимо от рассматриваемой возрастной группы, в данной методике выделяются 10 шкал (критериев), образующих три основных параметра: 1) Эмоциональная поддержка, 2) Организация работы в группе, 3) Методическая поддержка. Каждая из шкал оценивается по 7-балльной шкале. Рассмотрим значение каждого из трех основных параметров и входящие в него шкалы.

С точки зрения авторов методики CLASS, параметр «Эмоциональная поддержка» (Emotional Support) представляет собой совокупность параметров, описывающих социальное и эмоциональное взаимодействие педагога и воспитанников в группе (Pianta, La Paro, Hamre, 2008). При оценке данной области важно учитывать создание педагогом позитивной, эмоционально-принимаящей атмосферы, чуткого отношения к мнениям и эмоциональным состояниям детей, гибкое и эффективное реагирование на возникающие у них трудности.

Для оценки качества взаимодействия в группе по параметру «Эмоциональная поддержка» в методике CLASS выделяются четыре шкалы:

1. Положительный климат (Positive Climate — PC) — отражает доброжелательность, уважение, искренний интерес и удовольствие при взаимодействии между педагогом и воспитанниками, а также в общении детей друг с другом;

2. Отрицательный климат (Negative Climate — NC) — отражает уровень проявления негативных эмоций (гнева, раздражения, угроз) в общении педагога с детьми в группе, а также крайних проявлений негативных отношений (драк, ссор, буллинга);

3. Отзывчивость педагога (Teacher Sensitivity — TS) — отражает то, насколько педагогу удастся замечать, своевременно реагировать и помогать детям при возникновении у них учебных, бытовых и эмоци-

ональных проблем, а также степень комфорта воспитанников в группе (насколько свободно дети обращаются за помощью к воспитателям);

4. Внимание к мнениям учащихся (Regards for Students Perspectives — RSP) — отражает то, насколько в процессе работы в группе педагогом учитываются интересы и мнение учащихся; насколько педагогу удастся поддерживать и развивать самостоятельность и лидерские качества его воспитанников, а также не ограничивать их в самовыражении;

Параметр «Организация работы в группе» (Classroom Organization) отражает эффективность организации педагогом занятий и каждодневной рутины воспитанников, контроля их поведения, управления их временем и вниманием. Авторы методики полагают, что работа в группе наиболее эффективна и создает больше всего возможностей для обучения, когда учащиеся хорошо себя ведут, постоянно заняты какой-либо деятельностью, заинтересованы и увлечены решением поставленных перед ними задач (Pianta, La Paro, Namre, 2008).

В рамках оценки качества взаимодействия в группе по параметру «Организация работы в группе» выделяются три шкалы:

1. Управление поведением (Behavioural Managment — BM) — отражает степень эффективности методов, которые используют педагоги для предотвращения и перенаправления неприемлемого поведения воспитанников;

2. Продуктивность (Productivity — Pd) — отражает то, насколько эффективно воспитатели организуют деятельность детей в течение всего дня (насколько быстро осуществляются переходы между разными видами деятельности и минимизируется время, в течение которого дети ничем не заняты), насколько каждодневная рутина понятна и привычна детям;

3. Форматы обучения (Instructional Learning Formats — ILF) — отражает степень организации воспитателем процесса обучения и предоставления интересных материалов с целью как можно большего вовлечения детей и максимизации возможностей их обучения.

Параметр «Методическая поддержка» (Instructional Support) отражает частоту и эффективность использования педагогом приемов, направленных на развитие мышления и речи у детей. Теоретической основой выделения критериев, относящихся к области «Методической поддержки» в методике CLASS, являются прежде всего исследования по когнитивному и речевому развитию детей (например, Catts et al., 1999; Fujiki, Brinton, & Clarke, 2002; Romberg, Carpenter, &

Dremock, 2005; Taylor et al., 2003), в том числе работы Л.С. Выготского (1991). В этих работах подчеркивается разница между простым изучением фактов и получением «полезных знаний», то есть изучение того, каким образом различные понятия и факты взаимосвязаны, организованы и соотносятся между собой (Pianta, La Paro, & Hamre, 2008). Авторы методики сосредотачивают свое внимание на развитии метакогнитивных навыков, заключающихся в осознании и понимании мыслительных процессов и имеющих большое значение для развития у детей способности к обучению (Veenman, Kok, & Blote, 2005; Williams et al., 2002). Согласно имеющимся исследованиям, способность ребенка к развитию метакогнитивных навыков зависит оттого, насколько взрослый предоставляет ребенку возможности для демонстрации его умений и развития более сложных навыков (Davis, Miyake, 2004; Skibbe, Behnke, Justice, 2004; Выготский, 1984; Казанская, Ромащук, 2021).

Авторы методики выделяют три основных шкалы, на основе которых можно оценить качество «Методической поддержки» в группе:

1. Развитие концептуального мышления (Concept Development — CD) — отражает степень использования воспитателями в процессе обучения детей таких педагогических методов, которые способствуют формированию у детей навыков мышления высокого порядка, в отличие от сосредоточения на обучении механическому запоминанию (например, использование вопросов, побуждающих детей к анализу и сравнению, предсказанию; организация дискуссий или проектной работы; обобщение и интеграция различных знаний детей);

2. Качество обратной связи (Quality of Feedback — QF) — отражает степень владения педагога приемами, которые углубляют понимание детьми объясняемого им учебного материала, стимулируют их размышления, а также способствуют повышению уверенности детей в своих силах и умениях;

3. Языковое моделирование (Language Modelling — LM) — отражает степень, в которой педагоги стимулируют общение детей и способствуют развитию языковых навыков у воспитанников.

Таким образом, три основных параметра методики CLASS позволяют оценить основные психологические факторы, способствующие успешному развитию и обучению дошкольников: создание эмоционально комфортной атмосферы в группе детского сада, эффективная организация ее работы, а также использование педагогом методических приемов, способствующих развитию когнитивных способностей у детей.

Целью исследования стала апробация методики CLASS в России, которая проводилась впервые.

Выборка

Наблюдение по методике CLASS проводилось в 41 подготовительной группе детских садов г. Москвы. Число наблюдений в каждой группе — от 2 до 5. Общее число наблюдений — 140. В 26 из этих групп была также произведена оценка образовательной среды при помощи методики ECERS-R.

Количество воспитателей в группах варьировалось от одного до трех человек. Средний возраст воспитателей составил 45,5 лет ($SD=11,8$ лет), а стаж работы в дошкольных учреждениях воспитателем составил в среднем 15 лет. Среди них 34,5% закончили только педагогический колледж/училище, 5% имеют высшее образование, не связанное с педагогикой (инженерное, юридическое, экономическое), а остальные имеют высшее педагогическое образование.

Методы

Для оценки качества образовательной среды в исследовании использовались методики CLASS (Pre-k level) и ECERS-R.

Методика CLASS (Pianta, La Paro, Hamre, 2008) предполагает проведение не менее четырех 30-минутных циклов наблюдения в группе (общая продолжительность = 120 мин на группу) специально обученным экспертом. После каждого наблюдения эксперт выставляет оценки по 7-балльной шкале Лайкерта по каждой из 10 шкал методики. При этом 1 и 2 балла условно относятся к низкому уровню, 3–5 баллов характеризуют средний уровень, а 6–7 баллов — высокий уровень качества взаимодействия. В результате по каждой шкале высчитывается среднее арифметическое баллов, полученных за все наблюдения в одной группе, и на основе полученных значений по специальной формуле высчитываются баллы по трем основным параметрам методики («Эмоциональная поддержка», «Организация работы в группе», «Методическая поддержка»).

Русскоязычная версия инструмента «Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях ECERS-R» (Хармс, Клиффорд, Крайер, 2016) представляет собой метод экспертной оценки по специально разработанному оценочному листу, с помощью которого эксперт оценивает 43 показателя образовательной среды детского сада, организованные в семь подшкал (оценки от 1 до 7): «Пространство и его обустройство», «Уход

за детьми», «Речь и мышление», «Детская активность», «Взаимодействие», «Структурирование программы», «Родители и персонал». Сообществом исследователей были приложены большие усилия, направленные на перевод и адаптацию ECERS-R в России (Шиян, 2013; Шиян, Воробьева, 2015; Шиян и др., 2016).

Процедура

Во всех группах были проведены наблюдения экспертами по каждому из методов (CLASS и ECERS-R) в течение одного учебного года (во время обучения детей в подготовительной группе детского сада). Наблюдения проводились в утренние часы, воспитатели не были заранее предупреждены о целях посещения их группы экспертами.

Результаты

При помощи коэффициента Альфа Кронбаха, используя сырые баллы (по отдельным наблюдениям методики CLASS), была проверена непротиворечивость данных по трем параметрам:

- 1) Эмоциональная поддержка — 0,755;
- 2) Организация работы в группы — 0,674;
- 3) Методическая поддержка — 0,855.

Данные можно считать приемлемыми для параметра «Организация работы в группе» и надежными для параметров «Эмоциональная поддержка» и «Методическая поддержка».

В табл. 1 приведены средние, стандартные отклонения, минимумы и максимумы оценок по шкалам и параметрам методики CLASS (для каждой группы детского сада среднее арифметическое оценок по всем наблюдениям, которые проводились в группе).

Учитывая, что баллы 1 и 2 говорят о низком уровне, 3, 4, 5 — о среднем, 6, 7 — о высоком, мы можем констатировать, что по «Эмоциональной поддержке» 19 групп (46,3%) оказались на среднем уровне, а 22 (53,7%) — на высоком; по «Организации работы в группе»: 21 группа (51,2%) — на среднем уровне, 20 (48,8%) — на высоком, а по «Методической поддержке»: 16 групп (39,0%) — на низком уровне, а 25 (61,0%) — на среднем.

Так как распределение почти по всем шкалам и параметрам отличается от нормального (критерий Колмогорова-Смирнова), то далее были использованы непараметрические статистические критерии.

При помощи непараметрического критерия Вилкоксона для сравнения пар зависимых выборок было выявлено, что оценки по Методической поддержке значимо ниже, чем по «Эмоциональной поддержке»

Таблица 1

Описательные статистические данные оценок шкал и параметров
методики CLASS

Шкалы и параметры методики CLASS	Среднее значение	Стандартное отклонение	Минимум	Максимум
Позитивный климат (PC)	5,15	1,12	3,00	7,00
Негативный климат (NC)	1,81	0,90	1,00	5,50
Отзывчивость педагога (TS)	5,96	0,98	3,00	7,00
Внимание к мнениям учащихся (RST)	4,53	1,01	2,33	6,50
Эмоциональная поддержка (ES)	5,45	0,780	3,13	6,75
Управление поведением (BM)	5,49	0,80	4,00	7,00
Продуктивность (Pd)	5,49	0,92	3,33	7,00
Форматы обучения (ILF)	4,96	1,15	2,67	7,00
Организация группы (CO)	5,31	0,82	3,44	6,67
Развитие концептуального мышления (CD)	2,45	1,22	1,00	5,67
Качество обратной связи (QF)	3,23	1,24	1,00	5,50
Языковое моделирование (LM)	3,26	1,03	1,00	5,00
Методическая поддержка (IS)	2,98	1,07	1,00	5,33

Table 1

Descriptive statistics of the CLASS dimensions and domains

CLASS domains and dimentionns	Mean	Standart Deviations	Minimum	Maximum
Positive Climate (PC)	5.15	1.12	3.00	7.00
Negative Climate (NC)	1.81	0.90	1.00	5.50
Teacher Sensitivity (TS)	5.96	0.98	3.00	7.00
Regards for Students Perspectives (RSP)	4.53	1.01	2.33	6.50
Emotional Support (ES)	5.45	0.780	3.13	6.75
Behavioral Management (BM)	5.49	0.80	4.00	7.00
Productivity (Pd)	5.49	0.92	3.33	7.00
Instructional Learning Formats (ILF)	4.96	1.15	2.67	7.00
Classroom Organization (CO)	5.31	0.82	3.44	6.67
Concept Development (CD)	2.45	1.22	1.00	5.67
Quality of Feedback (QF)	3.23	1.24	1.00	5.50
Language Modeling (LM)	3.26	1.03	1.00	5.00
Instructional Support (IS)	2.98	1.07	1.00	5.33

($W=-5,579$; $p<0,001$) и «Организации работы в группе» ($W=-5,579$; $p<0,001$). Значимых различий в оценках «Эмоциональной поддержки» и «Организации работы в группе» нет ($W=-1,238$; $p=0,216$).

В силу недостаточного количества данных, мы пока не можем проверить факторную структуру методики (распределение шкал по параметрам). Однако корреляционный анализ полнее представит, как связаны между собой параметры (верхний уровень) и как связаны между собой шкалы (более глубокий уровень).

При помощи коэффициента корреляции Спирмена было установлено, что оценки по всем трем параметрам методики CLASS связаны связями средней силы (r от 0,43 до 0,62 при $p<0,001$). Оценки «Методической поддержки» менее сильно связаны с оценками «Эмоциональной поддержкой» и «Организации работы в группе», чем оценки «Эмоциональной поддержки» и «Организации работы в группе» между собой. На рис. 1 приведена соответствующая корреляционная плеяда.

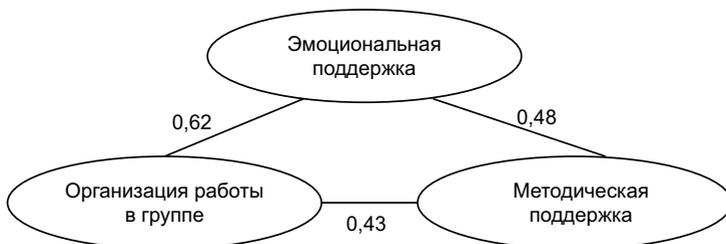


Рис. Корреляционная плеяда оценок параметров методики CLASS

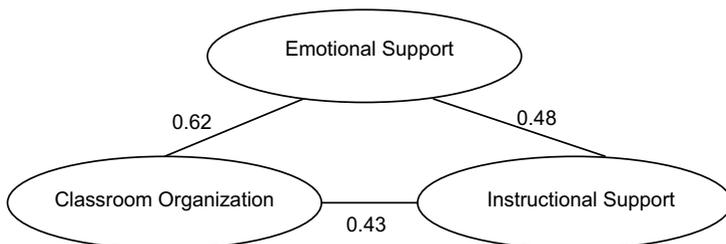


Fig. Correlation Pleiad of CLASS domains estimates

В табл. 2 приведены результаты корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена) оценок шкал методики CLASS.

Таблица 2

Связи между оценками шкал методики CLASS

Шкала CLASS	PC	NC	TS	RST	BM	PD	ILF	CD	QF	LM
PC	1,000	-0,49**	0,58**	0,55**	0,34*	0,24	0,30	0,09	0,25	0,15
NC		1,000	-0,34*	-0,44**	-0,25	-0,31*	-0,42**	-0,24	-0,33*	-0,33*
TS			1,000	0,67**	0,57**	0,39*	0,35*	0,26	0,35*	0,34*
RST				1,000	0,63**	0,48**	0,49**	0,48**	0,56**	0,58**
BM					1,000	0,50**	0,53**	0,50**	0,36*	0,43**
Pd						1,000	0,65**	0,23	0,28	0,19
ILF							1,000	0,40*	0,39*	0,33*
CD								1,000	0,76**	0,83**
QF									1,000	0,79**
LM										1,000

* Уровень значимости $p < 0.05$.

** Уровень значимости $p < 0.01$.

Обозначения: PC — Позитивный климат; NC — Негативный климат; TS — Отзывчивость педагога; RST — Внимание к мнениям учащихся; BM — Управление поведением; Pd — Продуктивность; ILF — Форматы обучения; CD — Развитие концептуального мышления; QF — Качество обратной связи; LM — Языковое моделирование.

Table 2

Relationships between CLASS dimensions

CLASS dimensions	PC	NC	TS	RST	BM	PD	ILF	CD	QF	LM
PC	1.000	-0.49**	0.58**	0.55**	0.34*	0.24	0.30	0.09	0.25	0.15
NC		1.000	-0.34*	-0.44**	-0.25	-0.31*	-0.42**	-0.24	-0.33*	-0.33*
TS			1.000	0.67**	0.57**	0.39*	0.35*	0.26	0.35*	0.34*
RST				1.000	0.63**	0.48**	0.49**	0.48**	0.56**	0.58**
BM					1.000	0.50**	0.53**	0.50**	0.36*	0.43**
Pd						1.000	0.65**	0.23	0.28	0.19
ILF							1.000	0.40*	0.39*	0.33*
CD								1.000	0.76**	0.83**
QF									1.000	0.79**
LM										1.000

* level of significance $p < 0.05$

** level of significance $p < 0.01$

Designations: PC — Positive Climate; NC — Negative Climate; TS — Teacher Sensitivity; RST — Regards for Students Perspectives; BM — Behavioral Management; Pd — Productivity; ILF — Instructional Learning Formats; CD — Concept Development; QF — Quality of Feedback; LM — Language Modelling.

Оценки шкал внутри каждого параметра связаны между собой. Оценки шкал разных параметров в большинстве случаев также значимо связаны между собой. Наименьшее число связей с остальными шкалами у шкалы «Позитивный климат» (с четырьмя шкалами), а наибольшее — у шкалы «Внимание к мнениям учащихся» (со всеми девятью шкалами).

Сопоставление результатов методик CLASS и ECERS-R

При помощи корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена) были проверены связи между результатами оценки качества образовательной среды, измеренной с помощью методик CLASS и ECERS-R (табл. 3).

Таблица 3

Связи между оценками шкал и параметров методики CLASS и оценками шкал методики ECERS-R

Шкала CLASS/ Шкала ECERS-R	1	2	3	4	5	6	7	Общий балл ECERS-R
PC	-0,03	0,09	0,03	0,06	0,19	-0,05	-0,06	0,05
NC	0,12	0,01	0,17	0,03	-0,13	-0,12	0,002	0,01
TS	-0,11	-0,10	0,05	-0,04	0,09	-0,11	-0,11	-0,08
RSP	0,34	0,21	0,10	0,40*	0,08	0,03	0,16	0,21
Эмоциональная поддержка	0,06	0,04	-0,02	0,13	0,10	-0,04	-0,03	0,03
BM	0,33	0,24	0,06	0,45*	0,36	0,19	0,36	0,35
Pd	0,07	0,01	-0,16	0,19	-0,09	0,03	0,03	0,01
ILF	0,06	0,09	-0,07	0,21	0,16	0,08	0,11	0,11
Организация в группе	0,28	0,15	0,01	0,41*	0,14	0,09	0,19	0,21
CD	0,44*	0,36	0,23	0,47*	0,14	0,26	0,21	0,32
QF	0,52**	0,40*	0,08	0,46*	0,09	0,22	0,31	0,33
LM	0,31	0,27	0,15	0,34	-0,05	0,11	0,08	0,17
Методическая поддержка	0,39*	0,32	0,11	0,39*	0,03	0,18	0,16	0,24

* Уровень значимости $p < 0.05$.

** Уровень значимости $p < 0.01$.

Обозначения: Шкалы CLASS: PC — Позитивный климат; NC — Негативный климат; TS — Отзывчивость учителя; RST — Внимание к мнениям учащихся; BM — Управление поведением; Pd — Продуктивность; ILF — Форматы обучения; CD — Развитие концептуального мышления;

QF — Качество обратной связи; LM — Языковое моделирование. Шкалы ECERS-R: 1 — Пространство и его обустройство; 2 — Уход за детьми; 3 — Речь и мышление; 4 — Детская активность; 5 — Взаимодействие; 6 — Структурирование программы; 7 — Родители и персонал.

Table 3

Relationships between CLASS scale and parameter scores and ECERS-R scale scores

CLASS dimension/ ECERS-R scale	1	2	3	4	5	6	7	ECERS-R total score
PC	-0.03	0.09	0.03	0.06	0.19	-0.05	-0.06	0.05
NC	0.12	0.01	0.17	0.03	-0.13	-0.12	0.002	0.01
TS	-0.11	-0.10	0.05	-0.04	0.09	-0.11	-0.11	-0.08
RSP	0.34	0.21	0.10	0.40*	0.08	0.03	0.16	0.21
Emotional Support	0.06	0.04	-0.02	0.13	0.10	-0.04	-0.03	0.03
BM	0.33	0.24	0.06	0.45*	0.36	0.19	0.36	0.35
Pd	0.07	0.01	-0.16	0.19	-0.09	0.03	0.03	0.01
ILF	0.06	0.09	-0.07	0.21	0.16	0.08	0.11	0.11
Classroom Organisation	0.28	0.15	0.01	0.41*	0.14	0.09	0.19	0.21
CD	0.44*	0.36	0.23	0.47*	0.14	0.26	0.21	0.32
QF	0.52**	0.40*	0.08	0.46*	0.09	0.22	0.31	0.33
LM	0.31	0.27	0.15	0.34	-0.05	0.11	0.08	0.17
Instructional Support	0.39*	0.32	0.11	0.39*	0.03	0.18	0.16	0.24

* level of significance $p < 0.05$

** level of significance $p < 0.01$

Designations: CLASS dimensions: PC — Positive Climate; NC — Negative Climate; TS — Teacher Sensitivity; RST — Regards for Students Perspectives; BM — Behavioral Management; Pd — Productivity; ILF — Instructional Learning Formats; CD — Concept Development; QF — Quality of Feedback; LM — Language Modelling. ECERS-R scales: 1 — Space and its arrangement; 2 — Childcare; 3 — Speech and thinking; 4 — Children's activity; 5 — Interaction; 6 — Structuring the program; 7 — Parents and staff.

Среди четырех шкал методики CLASS, относящихся к параметру «Эмоциональная поддержка» (PC, NC, TS, RSP), была выявлена всего одна значимая связь между оценками по шкале «Внимание к мнениям учащихся» (RSP) и баллами по четвертой шкале методики ECERS-R «Детская активность».

Среди трех шкал методики CLASS, относящихся к параметру «Организация работы в группе» (BM, Pd, ILF) была установлена одна значимая корреляция между оценками по шкале «Управление по-

ведением) (BM) с оценками по четвертой шкале ECERS-R «Детская активность». И общий балл по этому параметру, характеризующему качество организации процессов в группе детского сада, также оказался значимо связан с оценками по четвертой шкале ECERS-R.

Среди трех шкал методики CLASS, относящихся к параметру «Методическая поддержка» (CD, QF, LM), было выявлено наибольшее число значимых корреляций со шкалами ECERS-R. Оценки по шкале «Развитие концептуального мышления» (CD) значимо связаны с баллами по шкалам «Пространство и его обустройство» (первая шкала) и «Детская активность» (четвертая шкала). Оценки по шкале «Качество обратной связи» значимо связаны с баллами по шкалам «Пространство и его обустройство» (первая шкала), «Уход за детьми» (вторая шкала) и «Детская активность» (четвертая шкала). Общий балл по данному параметру оказался значимо связан с баллами по двум шкалам: «Пространство и его обустройство» (первая шкала) и «Детская активность» (четвертая шкала) ($p=0.052$ на уровне тенденции).

Таким образом, наибольшее количество значимых связей было выявлено между шкалами методики ECERS-R и параметром «Методическая поддержка» методики CLASS, характеризующей качество развития мышления и речи у дошкольников в группах детского сада. При этом связей с параметрами качества «Эмоциональной поддержки» и качества «Организации работы в группе» взаимосвязей практически не выявлено.

Обсуждение результатов и выводы

Данное исследование было посвящено апробации новой для отечественной психологии методики оценки качества образовательной среды в детском саду — методики CLASS.

Проверка внутренней надежности данных даже на сравнительно небольшой выборке показала удовлетворительный результат, что говорит о правомерности использования не только шкал, но и параметров инструментария.

Результаты использования данной методики в московских детских садах показали, что в большинстве из них качество «Эмоциональной поддержки» и «Организации работы в группах» находятся на достаточно высоком уровне, однако качество «Методической поддержки» находится на достаточно низком уровне. Этот результат также подтверждает проведенный анализ различий: оценки «Методической поддержки» оказались значимо ниже, чем оценки

«Эмоциональной поддержки» и «Организации работы в группе». Это говорит о том, что воспитатели умеют создавать эмоционально поддерживающую и комфортную для детей атмосферу в группе и хорошо организуют их работу, однако редко используют во время занятий с детьми такие методы, которые способствовали бы развитию мышления и речи у воспитанников. Данный результат может быть полезен при разработке программ повышения квалификации для воспитателей, в которых особое внимание уделялось бы изучению того, как развивается мышление и речь у детей дошкольного возраста и как важно организовывать их обучение, чтобы способствовать развитию данных способностей, какие типы заданий и вопросов лучше использовать при разработке занятий, почему важно стимулировать детей больше говорить друг с другом и развернуто отвечать на вопросы, учиться аргументировать свою точку зрения (Безруких, Верба, Филиппова, Иванов, 2022).

В табл. 4 приведены средние и стандартные отклонения оценок параметров методики CLASS, полученные в нашем исследовании, а также в исследованиях американских (Weiland, Ulvestad, Sachs, Yoshikawa, 2013) и канадских (Perlman et al., 2019) коллег.

Таблица 4

Средние и стандартные отклонения оценок параметров методики CLASS
в России, США и Канаде

Страна / Параметр	Россия (N=41)		США (N=83)		Канада (N=80)	
	М	SD	М	SD	М	SD
Эмоциональная поддержка (ES)	5,45	0,80	5,63	0,60	5,83	0,86
Организация работы в группе (CO)	5,31	0,82	5,10	0,68	5,43	0,92
Методическая поддержка (IS)	2,98	1,07	4,30	0,84	2,57	1,11

Table 4

Mean and Standard Deviations of CLASS domains estimates in Russia, USA and
Canada

Country / Domain	Russia (N=41)		USA (N=83)		Canada (N=80)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Emotional Support (ES)	5.45	0.80	5.63	0.60	5.83	0.86
Classroom Organization (CO)	5.31	0.82	5.10	0.68	5.43	0.92
Instructional Support (IS)	2.98	1.07	4.30	0.84	2.57	1.11

Интересно, что оценки качества взаимодействия в московских садах оказались ближе к результатам, полученными канадскими исследователями. Можно предположить, что более широкое распространение методики CLASS именно в США привело к тому, что воспитатели в американских детских садах чаще проходят повышение квалификации в соответствии с требованиями, заложенными в данную методику (Pianta, La Paro, Hamre, 2008).

Выявленное большое число корреляционных связей между шкалами методики позволяет говорить, с одной стороны, о внутренней общей логике рассматриваемых в методике показателей, а с другой — о важности выделения и рассмотрения всех шкал, так как они не дублируют (по оценкам), а дополняют друг друга, создавая более полную и многогранную картину взаимодействия в группе детского сада. Наименьшее число корреляций между шкалой «Позитивный климат» и остальными шкалами методики говорит о том, что большинство воспитателей, работающих в московских детских садах, получают удовольствие от общения с воспитанниками, однако умение создать теплую, принимающую атмосферу в группе не всегда связано с умением эффективно управлять поведением в группе и развивать познавательные навыки воспитанников. Наличие значимых взаимосвязей между шкалой «Внимание к мнениям учащихся» и остальными шкалами позволяет предположить, что данная шкала является системообразующим ядром среди оцениваемых методикой аспектов. Возможно, это объясняется тем, что педагоги, которые более внимательно относятся к интересам и мнениям детей в группе, дают им больше шансов для проявления самостоятельности и самовыражения, владеют в целом навыками развивающего обучения и гармоничного воспитания дошкольников. Однако для подтверждения данного предположения необходимо дополнить исследование изучением взаимосвязей результатов оценки качества взаимодействия в группе и представлений педагогов о развитии детей (Hamre et al., 2012).

Результаты корреляционного анализа между шкалами ECERS-R и CLASS свидетельствуют о том, что связь между их содержанием неоднозначна, так как количество корреляций немногочисленно и большинство взаимосвязей выявлено только с четвертой шкалой ECERS-R «Детская активность». Эта шкала содержит индикаторы, отражающие такие виды деятельности, которые, с одной стороны, дают детям свободу в выражении собственных мыслей и чувств (например, индикатор «Искусство»), что может объяснять выявленные взаимо-

связи со шкалой «Внимание к мнениям учащихся». С другой стороны, многие виды детской активности, описываемые в данной шкале, связаны с экспериментированием, планированием и предсказанием (например, индикаторы «Природа/наука», «Песок и вода»), что может объяснять связь со шкалами параметра «Методической поддержки».

Важно отметить, что только три шкалы методики ECERS-R оказались значимо связаны со шкалами CLASS: «Пространство и его обустройство», «Уход за детьми» и «Детская активность», тогда как не было выявлено значимых взаимосвязей со шкалой «Речь и мышление», которая по своему смыслу должна была быть связана с параметром «Методической поддержки», и со шкалой «Взаимодействие», которая предположительно должна была быть связана с параметром «Организация работы в группе». Вероятно, такие противоречивые результаты связаны с системой оценивания в методике ECERS-R: с одной стороны, высокие баллы по каждому из параметров возможны только при условии соблюдения весьма жестких требований к материальной среде детского сада; с другой стороны, эксперты ECERS-R выставляют оценки, основываясь не только на своих наблюдениях, но и на основании беседы с педагогами об особенностях обучения в группе, тогда как оценки экспертов по CLASS основываются только на результатах увиденного в группах. Интересно, что только между параметром «Методической поддержки» и входящих в него шкал оказалось наибольшее число взаимосвязей с показателями методики ECERS-R, тогда как параметры «Эмоциональной поддержки» и «Организации работы в группе» оказались практически не связаны с результатами методики ECERS-R, что говорит о том, что, вероятно, данные параметры методики CLASS не в полной мере учитываются методикой ECERS-R. Таким образом, небольшое число выявленных взаимосвязей между результатами данных методик говорит о том, что результаты использования обеих методик при оценке качества образовательной среды могут дополнять друг друга и быть полезны для специалистов.

Важно отметить ограничения проведенного исследования. Во-первых, в настоящее время собрано мало данных, что не позволяет проверить факторную модель методики, а также проанализировать дискриминативность показателей методики. Также важно будет проверить выявленные взаимосвязи и закономерности на большем числе групп в дальнейшем. Во-вторых, не все оценки по методике CLASS можно считать полностью достоверными, поскольку в некоторых группах число наблюдений было меньше рекомендованного авторами

методики минимума (четырёх). Это было связано с особенностями рутины детей в детском саду: посещением детьми в течение утренних часов различных дополнительных занятий (музыки, физкультуры, занятий с логопедом и пр.), что было решено не оценивать в рамках данного исследования. В-третьих, в данном исследовании не учитывалось возможное влияние различных факторов, связанных с квалификацией и опытом воспитателей (их уровнем образования, стажем работы воспитателем в детском саду), не учитывались их личностные особенности и представления о развитии детей, которые также могут оказывать влияние на психическое развитие дошкольников (Hamre et al., 2012).

В будущем мы планируем увеличить число анализируемых групп, что позволит проанализировать то, как умение педагогом создать развивающую образовательную среду соотносится с его уровнем образования и стажем работы. Это поможет проверить дискриминантную валидность методики, то есть ее возможность дифференцировать группы с воспитателями разных профессиональных уровней. Также важной задачей для дальнейшего исследования является сопоставление результатов оценки качества образовательной среды, полученных с помощью методик ECERS-R и CLASS, с результатами исследования развития когнитивных способностей у воспитанников оцененных групп детских садов.

Таким образом, опыт использования методики CLASS показал значимость и потенциальную пользу использования данной методики для оценки качества образовательной среды в московских детских садах. Использование данной методики может быть полезно для разработки программ повышения квалификации воспитателей, для оценки и улучшения качества образования в отдельных детских садах, что будет способствовать повышению психологической готовности детей к переходу на следующую ступень образования и их дальнейшей успешности в жизни.

Литература

Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Симонян М.С. Изучение образовательной среды с помощью методики CLASS: теоретические основания и практические перспективы // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2018. № 4 (86). С. 40–49. doi: 10.24411/1997-9657-2018-00016

Безруких М.М., Верба А.С., Филиппова Т.А., Иванов В.В. (2022). Речевое развитие и формирование социально-коммуникативных навыков в старшем

дошкольном возрасте // Российский психологический журнал. 18 (4). С. 5–17. doi: 10.21702/rpj.2021.4.1

Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Оценка качества дошкольного образования: зарубежный опыт. Дошкольная педагогика и психология. Хрестоматия / Ред.-сост. Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. М.: Мозаика-Синтез, 2014.

Выготский Л.С. Детская психология. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.

Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005.

Казанская К.О., Ромащук А.Н. Проблема перехода от житейских к научным понятиям: подход «концептуальных изменений» и школа Л.С. Выготского // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 3. С. 149–160. doi: 10.11621/vsp.2021.03.12

Кривцова Т.В. Цифровая среда дошкольной образовательной организации: пространство новых возможностей // Современное дошкольное образование. 2022. № 2 (110). С. 16–29. doi: 10.24412/1997-9657-2022-2110-16-29

Реморенко И.М., Шмис Т.Г., Шиян И.Б., Шиян О.А., Леван Т.Н., Сивак Е.В. Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования по итогам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS-R)»: «Москва-36» // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 2. С. 16–31.

Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. № 2 (34). С. 25–32. doi: 10.11621/rpj.2019.0208

Хармс Т., Клиффорд Р.М., Крайер Д. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. Т. 281. М.: Национальное образование, 2016.

Шиян И.Б., Зададаев С.А., Леван Т.Н., Шиян О.А. Апробация шкал оценки качества дошкольного образования ECERS-R в детских садах города Москвы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2016. № 2. С. 77–93.

Шиян О.А. Новые представления о качестве дошкольного образования и механизмы его поддержки: международный контекст // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2013. № 5. С. 68–78.

Шиян О.А., Воробьева Е.В. Новые возможности оценки качества образования: шкалы ECERS-R апробированы в России // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2015. № 7 (59). С. 38–49.

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: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24 (2), 155–176.

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.

Hamre, B.K., Pianta, R.C. (2003). Early Teacher-child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72 (2), 625–638.

Hamre, B.K., Pianta, R.C. (2007). Learning Opportunities in Preschool and Early Elementary Classrooms. In R. Pianta, M. Cox, & K. Snow (Dir.), *School Readiness & the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability* (pp. 49–84). Baltimore, MA: Brookes.

Hamre, B.K., Pianta, R.C., Burchinal, M., Field, S., Locasale-Crouch, J., Downer, J.T., Howes, C., La Paro, K., Scott-Little, C. (2012). Supporting Effective Teacher-Child Interactions through Coursework: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal*, 49 (1), 88–123.

Harms, T., Clifford, R.M., Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R) Revised Edition*. New York, NY: Teachers College Press.

Mashburn, A.J., Pianta, R.C. (2006). Social Relationships and School Readiness. *Early Education and Development*, 17 (1), 151–176. doi: 10.1207/s15566935eed1701_7

Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O.A., Bryant, D., et al. (2008) Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language and Social Skills. *Child Development*, 79 (3), 732–749. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x

Murray, C., Pianta, R.C. (2015). The Importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. *Theory Into Practice*, 46 (2), 105–112. doi: 10.1080/00405840701232943

Perlman, M., Howe, N., Gulyas, C., Falenchuk, O. (2019). Associations between Directors' Characteristics, Supervision Practices and Quality of Early Childhood Education and Care Classrooms. *Early Education and Development*, 31, 507–523. doi: 10.1080/10409289.2019.1679006

Pianta, R., LaParo, K., Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System PreK manual*. Baltimore, MD: Brookes.

Pianta, R.C., La Paro, K.M., Payne, C., Cox, M.J., Bradley, R. (2002). The Relation of Kindergarten Classroom Environment to Teacher, Family, School Characteristics, and Child Outcomes. *The Elementary School Journal*, 102 (3), 225–238.

Schad, E., Arnold, C. (2019). Educational Psychology in Europe. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12 (4), 2–18. doi: 10.11621/pir.2019.0400

Sylva, K., Melhuish, E.C., Sammons, P., Siraj, I., Taggart, B., Smees, R., Toth, K., & Welcomme, W. (2014). *Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3–16 Project (EPPSE 3–16) Students' Educational and Developmental Outcomes at Age 16 Department for Education Research Report RR354*. (Retrieved from http://www.ioe.ac.uk/Research_Home/16-Influences-StudentsGCSE-Attainment-Progress-RR.pdf) (review date: 14.04.2022).

Vandell, D.L., Belsky, J., Burchinal, M.R., 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 (3): 737–756. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x

Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J., Yoshikawa, H. (2013). Associations between Classroom Quality and Children's Vocabulary and Executive Function Skills in an Urban Public Prekindergarten Program. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (2), 199–209. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.12.002

References

Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., Simonyan, M.S. (2018). Studying the Educational Environment Using the CLASS Methodology: Theoretical Foundations and Practical Perspectives. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika (Modern Preschool Education. Theory and Practice)*, 4 (86), 40–49. doi: 10.24411/1997-9657-2018-00016 (In Russ.).

Bezrukikh, M.M., Verba, A.S., Filippova, T.A., Ivanov, V.V. (2022). Speech Development and the Formation of Social and Communicative Skills in Senior Preschool Age. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal (Russian Psychological Journal)*, 18 (4). doi: 10.21702/rpj.2021.4.1 (In Russ.).

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: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24 (2), 155–176.

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.

Hamre, B.K., Pianta, R.C. (2003). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72 (2), 625–638.

Hamre, B.K., Pianta, R.C. (2007). Learning Opportunities in Preschool and Early Elementary Classrooms. In R. Pianta, M. Cox, & K. Snow (Eds.), *School Readiness & the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability* (pp. 49–84). Baltimore, MA: Brookes.

Hamre, B.K., Pianta, R.C., Burchinal, M., Field, S., Locasale-Crouch, J., Downer, J.T., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2012). Supporting Effective Teacher-Child Interactions through Coursework: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal*, 49 (1), 88–123.

Harms, T., Clifford, R.M., Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R) Revised Edition*. N. Y.: Teachers College Press.

Kazanskaya, K.O., Romashchuk, A.N. (2021). The Problem of the Transition from «Naive» to Scientific Concepts: Conceptual Change Approach and Vygotsky's Cognitive Development Theory. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 3, 149–160. doi: 10.11621/vsp.2021.03.12 (In Russ.).

Kharms, T., Clifford, R.M., Cryer, D. (2016). *Scales for a Comprehensive Assessment of the Quality of Education in Preschool Educational Organizations*. Moscow: National Education. (In Russ.).

Krivtsova, T.V. (2022). Digital Environment of a Preschool Educational Organization: the Space of New Opportunities. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika (Modern Preschool Education. Theory and Practice)*, 2 (110), 16–29. doi: 10.24412/1997-9657-2022-2110-16-29 (In Russ.).

Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O.A., Bryant, D. et al. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language and Social Skills. *Child Development*, 79 (3), 732–749. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x

Mashburn, A.J., Pianta, R.C. (2006). Social Relationships and School Readiness. *Early Education and Development*, 17 (1), 151–176. doi: 10.1207/s15566935eed1701_7

Murray, C., Pianta, R.C. (2015). The Importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. *Theory Into Practice*, 46 (2), 105–112. doi: 10.1080/00405840701232943

Perlman, M., Howe, N., Gulyas, C., & Falenchuk, O. (2019). Associations between Directors' Characteristics, Supervision Practices and Quality of Early Childhood Education and Care Classrooms. *Early Education and Development*, 31, 507–523. doi: 10.1080/10409289.2019.1679006

Pianta, R.C., La Paro, K.M., Payne, C., Cox, M.J., & Bradley, R. (2002). The Relation of Kindergarten Classroom Environment to Teacher, Family, School Characteristics, and Child Outcomes. *The Elementary School Journal*, 102 (3), 225–238.

Pianta, R., La Paro, K., Hamre, B. (2008). Classroom Assessment Scoring System PreK Manual. Baltimore, MD: Brookes.

Remorenko, I.M., Shmis, T.G., Shiyani, I.B., Shiyani, O.A., Levan, T.N., Sivak, E.V. (2017). Key Problems of the Implementation of the Federal State Educational Standard of Preschool Education Based on the Results of a Study Using the “Scales for a Comprehensive Assessment of the Quality of Education in Preschool Educational Organizations (ECERS-R)”: “Moscow-36”. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika (Modern Preschool Education. Theory and Practice)*, 2, 16–31. (In Russ.).

Schad, E., Arnold, C. (2019). Educational Psychology in Europe. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12 (4), 2–18. doi: 10.11621/pir.2019.0400

Shiyani, I.B., Zadadaev, S.A., Levan, T.N., Shiyani, O.A. (2016). Approbation of the ECERS-R Preschool Education Quality Assessment Scales in Moscow Kindergartens. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya Pedagogika i psikhologiya (Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series Pedagogy and Psychology)*, 2, 77–93. (In Russ.).

Shiyani, O.A. (2013). New Ideas about the Quality of Preschool Education and Mechanisms for its Support: an International Context. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika (Modern Preschool Education. Theory and Practice)*, 5, 68–78. (In Russ.).

Shiyani, O.A., Vorobieva, E.V. (2015). New Opportunities for Assessing the Quality of Education: ECERS-R Scales Have Been Tested in Russia. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika (Modern Preschool Education. Theory and Practice)*, 7 (59), 38–49. (In Russ.).

Smirnova, E.O. (2019). Specific Features of Modern Preschool Childhood. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 2 (12), 25–32. doi: 10.11621/npj.2019.0208 (In Russ.).

Sylva, K., Melhuish, E.C., Sammons, P., Siraj, I., Taggart, B., Smees, R., Toth, K., & Welcomme, W. (2014). Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3–16 Project (EPPSE 3–16) Students' Educational and Developmental Outcomes at age 16. Department for Education Research Report RR354. (Retrieved from http://www.ioe.ac.uk/Research_Home/16-Influences-StudentsGCSE-Attainment-Progress-RR.pdf) (review date: 14.04.2022).

Vandell, D.L., Belsky, J., Burchinal, M.R., 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 (3), 737–756. doi: 10.1111/j.1467- 8624.2010.01431.x

Veraksa, N.E., Veraksa, A.N. (2014). Assessment of the Quality of Preschool Education: Foreign Experience. In N.E. Veraksa, A.N. Veraksa (Eds.), *Preschool Pedagogy and Psychology. Anthology* (pp. 161–178). Moscow: Mozaika-Sintez. (In Russ.).

Vygotsky, L.S. (1984). *Child Psychology. Collected works* (4th ed.). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).

Vygotsky, L.S. (2005). *Psychology of Human Development*. Moscow: Publishing House Smysl; Eksmo. (In Russ.).

Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J., & Yoshikawa, H. (2013). Associations between Classroom Quality and Children's Vocabulary and Executive Function Skills in an Urban Public Prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (2), 199–209. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.12.002

Статья получена: 19.04.2022;
принята: 19.05.2022;
отредактирована: 01.06.2022.

Received: 19.04.2022;
accepted: 19.05.2022;
revised 01.06.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Бухаленкова Дарья Алексеевна — 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>

Алмазова Ольга Викторовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, almaz.arg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>

ABOUT AUTHORS

Daria A. Bukhalenkova — PhD in Psychology, Associate Professor the Department of Psychology of Education and Pedagogics, the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, d.bukhalenkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>

Olga V. Almazova — PhD in Psychology, Associate Professor the Department of Psychology of Education and Pedagogics, the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, almaz.arg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>

УДК 159.9.072, 159.922.6, 159.922.8
doi: 10.11621/vsp.2022.02.07

ЧТО ДЕТИ ДЕЛАЮТ ОНЛАЙН? АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ЦИФРОВЫХ ПРАКТИК СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Т.А. Сысоева*¹, С.В. Ярошевская²

^{1,2} Психологический институт Российской академии образования, Москва,
Россия

¹ tatiana.sysoeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1909-3537>

² yaroshevskaya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1906-3725>

*Автор, ответственный за переписку: tatiana.sysoeva@mail.ru

Актуальность. Использование цифровых устройств и интернета является неотъемлемой характеристикой современной повседневности, делая «цифровизированной» ситуацию развития детей. Существует не так много работ, изучающих специфику, виды и содержание цифровых практик школьников, и вопросы о том, что и почему дети делают онлайн, часто подменяются вопросами о том, как это «что-то» связано с различными характеристиками благополучия, когнитивными и личностными особенностями.

Цель. Рассмотреть исследования последних лет, в которых делается акцент на практики современных школьников в различных цифровых средах. Интерес представляют как результаты исследований, так и методы, с помощью которых они были получены.

Методика. Работа представляет собой анализ литературы, посвященной изучению разнообразия цифровых практик современных подростков. Изначально отбирались публикации 2016–2021 гг., включенные в базу Scopus и содержательно анализирующие поведение школьников преимущественно подросткового возраста в цифровых и онлайн-средах (запросы включали слова «digital/online behaviour/practices», «schoolchildren/adolescents» и т.п.), а также из подписок ключевых отечественных изданий за те же годы. Список в дальнейшем расширился за счет цитируемых работ.

Результаты. При рассмотрении соотношения онлайн- и офлайн-сред в жизни современных подростков выделяются две основные идеи: объединение онлайн- и офлайн-сред в единую гибридную среду либо рассмотрение их как взаимодополняющих и имеющих собственную специфику. Идея гибридности меняет постановку вопроса о благополучии подростков и возможности негативного влияния цифровых технологий: постоянная включенность в онлайн-контексты перестает патологизироваться и может быть рассмотрена как удовлетворение «офлайн-потребностей» новыми

способами. Описаны способы выделения цифровых практик школьников: с опорой на содержание поведения, тип взаимодействия с контентом, цели взаимодействия, а также различные способы управления цифровым поведением со стороны школы и родителей, которые могут становиться базой для появления новых форм цифрового неравенства. Результаты исследований показывают, что онлайн-среды хорошо подходят для удовлетворения подростками возрастных потребностей.

Выводы. Исследования последних лет позволили переосмыслить ряд вопросов и продемонстрировать неактуальность некоторых установок относительно использования детьми цифровых технологий, что подчеркивает важность проведения эмпирических исследований с использованием качественной методологии, нацеленных на раскрытие смысла и содержания цифровых практик, а не ограничивающихся количественными измерениями заранее определенных психологических переменных.

Ключевые слова: цифровые практики, цифровая среда, цифровые технологии, интернет, онлайн, офлайн, школьники.

Для цитирования: Сысоева Т.А., Ярошевская С.В. Что дети делают онлайн? Анализ исследований цифровых практик современных подростков // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 2. С. 155–173. doi: 10.11621/vsp.2022.02.07

WHAT ARE KIDS DOING ONLINE? EVIDENCE FROM STUDIES ON ADOLESCENTS' DIGITAL PRACTICES

Tatiana A. Sysoeva^{*1}, Svetlana V. Yaroshevskaya²

^{1,2} Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia

¹ tatiana.sysoeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1909-3537>

² yaroshevskaya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1906-3725>

*Corresponding author: tatiana.sysoeva@mail.ru

Background. The use of digital devices and the Internet is an integral feature of modern everyday life, making children's developmental situation "digitalized". There are not many papers on the specifics, types and content of digital practices of schoolchildren, and questions about what and why children do online are often replaced by questions about how this "something" is related to different characteristics of well-being or cognitive and personality traits.

Objective. To review recent studies that focus on the practices of schoolchildren in different digital environments and to analyze them in terms of both results and approaches.

Methods. Review of the literature on the varieties of digital practices of modern-day schoolchildren. Articles on schoolchildren' digital and online practices were selected from Scopus database using publication date range (2016 — 2021) and keywords, such as “digital/online behaviour/practices”, “schoolchildren/adolescents” etc. The initial selection was complemented by articles from key psychology and education journals in Russian from the same time span and also by relevant articles cited in the selected literature.

Results. When considering the ratio of online and offline activities in the life of modern schoolchildren, two main ideas stand out: combining online and offline environments into a single hybrid environment, or considering them as complementary and having their own specifics. The idea of hybridity changes the formulation of the question of the well-being of schoolchildren and the possibility of it being negatively impacted by digital technologies: constant involvement in online contexts ceases to be pathologized and can be viewed as primarily associated with “offline needs” and satisfying them in new ways. Methods for characterizing digital practices of schoolchildren are described: based on the kinds of behavior, the type of interaction with the content, the goals of interaction, as well as various ways of managing digital behavior on the part of the school and parents, which can become the basis for the emergence of new forms of digital inequality. Research shows that online environments are well suited to meet the age-related needs of adolescents.

Conclusion. Research in recent years has allowed to rethink a number of questions and to demonstrate the irrelevance of some attitudes regarding the use of digital technologies by children, which emphasizes the importance of conducting empirical research aimed at revealing the meaning and content of digital practices, and not limited to quantitative measurements.

Keywords: digital practices, digital environment, digital technologies, Internet, online, offline, schoolchildren.

For citation: Sysoeva, T.A., Yaroshevskaya, S.V. (2022). What Are Kids Doing Online? Evidence From Studies on Adolescents' Digital Practices. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin], 2, 155–173. doi: 10.11621/vsp.2022.02.07

Введение

Одним из ключевых аспектов изучения современного детства в целом и школьного детства в частности является такая социокультурная особенность его протекания, как присутствие цифровых технологий, погруженность в большое количество различных цифровых сред. Под цифровыми средами подразумевается все разнообразие доступных в настоящее время цифровых технологий (цифровые

устройства, программное обеспечение, цифровые решения — как требующие, так и не требующие для функционирования доступа в интернет), хотя интернет стал неотъемлемой частью повседневности, и на современном этапе разговор о цифровых технологиях и средах практически всегда имплицитно подразумевает его использование. Цифровые устройства и доступ к интернету становятся практически не различимыми и в ментальных моделях самих школьников и молодых пользователей (Brodsky et al., 2021). Также это отражается и в научной терминологии, где используются зонтичные термины: цифровые технологии, цифровые медиа (digital media), социальные медиа (social media), подразумевающие одновременно и устройства, и наличие в них интернет-доступа к широкому разнообразию контента (Rafalow, 2020; Livingstone, Sefton-Green, 2016; Brodsky et al., 2021 и др.).

Исследования влияния цифровых технологий на различные аспекты жизни детей проводятся довольно давно — со времени, когда детям только начали становиться доступными компьютеры и интернет. Однако сейчас, во времена очень широкой их распространенности, многие ранее изучавшиеся вопросы должны ставиться иначе, хотя бы в связи с тем, что граница между цифровым и реальным, онлайн и офлайн, становится все более размытой (Королева, 2016b; de Almeida et al., 2015 и др.). И если ранее наиболее актуальными оказывались вопросы, связанные с негативным влиянием использования интернета и цифровых технологий на детей (их когнитивные функции, успеваемость, благополучие и т.п.), то сейчас в центре внимания все чаще оказываются особенности поведения школьников в различных цифровых средах, смысл реализуемых ими практик, их встроенность в повседневность, взаимозаменяемость онлайн- и офлайн-практик и т.д. (Livingstone, Sefton-Green, 2016; Tolokonnikova et al., 2020 и др.). И такое смещение акцентов приводит к необходимости иначе подходить к методическому оснащению исследований: от количественных популяционных данных к качественным смысловым интерпретациям и использованию трансдисциплинарных и комплексных подходов (Солдатова, 2018).

Цель данной работы — рассмотреть исследования последних лет, в которых делается акцент на практики современных школьников в различных цифровых средах (то есть цифровые практики), и проанализировать их с точки зрения как результатов, так и подходов и исследовательских вопросов.

Соотношение онлайн- и офлайн-сред в жизни школьников

Одним из новых аспектов взросления детей стала необходимость научиться действовать и вести себя в цифровых средах, поскольку сегодняшний ребенок оказывается так или иначе включен в них фактически еще до рождения. То есть для развития складывается специфическая «цифровая» ситуация (Солдатова, Рассказова, 2017). Одним из первостепенных вопросов, который должен быть рассмотрен в рамках изучения повседневных практик и поведения детей в цифровом контексте, является вопрос о том, насколько для современных школьников является актуальным разделение жизни и поведения на онлайн и офлайн, на виртуальную и реальную среду.

На этот счет существуют разные мнения. И если раньше, когда цифровые среды только начинали появляться и интегрироваться в жизнь людей, мнение о том, что они представляют собой отдельную, альтернативную «реальность» было закономерным, то теперь, при современной распространенности цифровых устройств, интернета и их глубокой интеграции в повседневную жизнь, подобные рассуждения кажутся менее убедительными. Более того, в зависимости от того, какую точку зрения мы принимаем, дополнительные вопросы (например, о возможном негативном влиянии «экранного времени» на развитие и благополучие) могут рассматриваться либо как закономерные, либо как невозможные для постановки.

Существуют эмпирические свидетельства в пользу того, что в современном мире онлайн- и офлайн-среды не разделены, а образуют единую гибридную среду, в которой и функционируют сегодняшние школьники.

Например, в исследовании российских подростков на основании данных дневниковых записей, наблюдений и интервью были сделаны выводы, что разделение среды на онлайн и офлайн не отражает субъективную реальность современных подростков, а использование смартфона позволяет им пребывать одновременно в разных социальных контекстах (общаться с одноклассниками в «реальности» и с друзьями из других кругов общения — в виртуальном пространстве) (Королева, 2016b).

К схожим выводам пришли и исследователи из Португалии, проанализировав интервью со школьниками 8–17 лет: с точки зрения самих детей, разделение реального и виртуального пространства — искусственное, границы между ними, если и есть, то являются в высшей степени проницаемыми (de Almeida et al., 2015). Дети совмещают

онлайн- и офлайн-среды, создавая единое гибридное пространство, где нет конкуренции между реальным и виртуальным, кроме того, в таком гибридном мире могут быть преодолены пространственные границы. Авторы рассматривают четыре аспекта для иллюстрации этого тезиса. Во-первых, при отсутствии искусственной регуляции со стороны взрослых (например, отключения доступа к интернету) время не может быть строго разделено на посвященное онлайн- и офлайн-занятиям: эти занятия осуществляются параллельно и одновременно. Во-вторых, наблюдается стойкое пересечение онлайн-активности и офлайн-интересов: дети ищут в интернете информацию, соответствующую их офлайн-интересам, поиск онлайн может обслуживать офлайн-активности (например, поиск товара, который позже будет приобретен в обычном магазине); онлайн-игры часто воспроизводят игры офлайн, а группы игроков состоят из тех, кто дружит в офлайн-среде. В-третьих, онлайн- и офлайн-общение также пересекаются. Почти всегда быть онлайн означает для ребенка быть на связи, то есть участвовать в тесном общении, вне зависимости от того, как далеко (или близко) участники находятся; кроме того, в онлайн-среде часто продолжаются офлайн-разговоры. В-четвертых, офлайн- и онлайн-друзья часто совпадают (особенно в более молодом возрасте).

Рассмотрение цифровых контекстов и офлайн-реальности как формирующих единую гибридную среду приводит к пересмотру возможных подходов к оценке ментального здоровья и благополучия детей в цифровую эпоху: рассмотрение экранного времени как коррелята возможных негативных последствий больше не может отвечать современным условиям развития детей, так как нормальное функционирование и развитие подростков не может рассматриваться в отрыве от их активности в цифровых средах (Granic et al., 2020).

Помимо описанных представлений о соотношении онлайн- и офлайн-миров существует и третий, компромиссный, взгляд. Он заключается в том, что онлайн-среды являются продолжением, дополнением и расширением существующих офлайн-сред (а не полностью смешиваются с ними и не противопоставляются им).

Например, широкая распространенность онлайн-общения и социальных сетей среди подростков действительно наблюдается, но должна рассматриваться не как патологическая зависимость, а как следствие чрезмерной перегруженности современных школьников учебными и внеучебными занятиями, а также вводимыми родителями ограничениями на перемещения по городу без сопровождения, это сокращает доступное для них время на офлайн-общение, что с учетом

сильнейшей подростковой потребности в нем компенсируется общением, реализуемым при помощи цифровых технологий (Поливанова и др., 2017; Boyd, 2014; Livingstone, Sefton-Green, 2016).

Кроме того, использование социальных медиа позволяет не только дополнять, но и расширять возможности офлайн-активностей. Хотя можно действительно наблюдать большое перекрытие списка офлайн- и онлайн-друзей, они не совпадают полностью, а школьники часто создают аккаунты в нескольких социальных сетях, в каждой из которых общаются с разными аудиториями (Boyd, 2014; Livingstone, Sefton-Green, 2016). Кроме того, соцсети позволяют экспериментировать с самопрезентацией и Я-концепцией, что также является актуальной для подростков потребностью (Tolokonnikova et al., 2020). И хотя способы самопрезентации в соцсетях во многом ориентируются на те же индикаторы популярности, на которые ориентируется самопрезентация-офлайн, тем не менее в онлайне возможна специфика, связанная с выбором времени публикации поста и возможностью одновременной множественной самопрезентации в разных аккаунтах (Yau, Reich, 2019).

Виртуальный мир может сильно переключаться с реальным, позволять реализовывать основные потребности возраста, но тем не менее для существования в нем нужно соблюдать определенные правила, например, нужно иметь цифровые устройства и доступ в интернет, цифровые устройства при этом становятся средством «расширения себя» (Tolokonnikova et al., 2020).

С этой позиции рассмотрение реального и виртуального миров как связанных между собой не исключает уникальные особенности каждого из них. Так, Д. Бойд (Boyd, 2014) перечисляет такие дополнительные особенности взаимодействия, осуществляемого при помощи социальных медиа: долговечность хранения контента, доступность контента широкой аудитории, публичность. Кроме того, могут быть выделены и другие особенности онлайн-общения: возможность прервать взаимодействие в любой момент, измеряемость эффективности взаимодействия (например, при помощи лайков), анонимность и др. (Nesi et al., 2020; White et al., 2018). Все эти особенности не могут не приводить к «разделению» онлайн- и офлайн-контекстов, так как актер должен выбрать способ поведения в зависимости от среды, в которой оно проявляется. И в этом случае логично задаться вопросом о том, применимы ли навыки и стратегии, выработанные в рамках взаимодействия, например, в онлайн-среде, для офлайн-среды (Nesi et al., 2020). Такие рассуждения могут привести к допущению,

что и некоторые другие процессы онлайн могут протекать иначе, чем офлайн, что требует их изучения вне контекста «гибридности». С другой стороны, само по себе наличие специфики в двух разных контекстах, одновременно присутствующих и влияющих на развитие, не может рассматриваться как достаточно сильный аргумент для того, чтобы утверждать, что оба контекста не объединяются в единый гибридный.

При рассмотрении онлайн-среды как дополняющей офлайн также снимается напряжение относительно потенциально негативного влияния цифровых сред на развитие и благополучие детей. В имеющихся исследованиях не находится однозначного подтверждения идеи, что цифровые технологии негативно влияют на когнитивное и личностное развитие школьников (Солдатов и др., 2017). И хотя продолжают попытки определить (без)опасность интернета для подростков через время использования устройств (экранное время/screen time), корреляционная природа таких работ (Солдатов, Вишнева, 2019) не позволяет интерпретировать их результаты в терминах «влияния», а сам параметр экранного времени критикуется за пустоту и атеоретичность (Granic et al., 2020). Однако некоторые исследования показывают, что при отсутствии объективной связи использования цифровых технологий с показателями благополучия может обнаруживаться их субъективно воспринимаемая связь: сами школьники могут считать, что они испытывают ухудшения, связанные с использованием цифровых технологий, в то время как замеренные параметры пользования, успеваемости, благополучия и здоровья существенно не коррелируют (George et al., 2020). Это может быть следствием восприятия детьми все еще широко распространенного мнения взрослых относительно негативного влияния времени использования цифровых устройств на разные аспекты жизни молодых людей. К тому же, существуют данные, что проблемы, возникающие в онлайн-среде, часто сопровождают детей, которые испытывают проблемы и в офлайн-среде (Boyd, 2014; George et al., 2020).

Возможно, негативные последствия от использования интернета и цифровых технологий действительно могут возникать, но только на ранних этапах внедрения этих технологий в какое-либо сообщество. Так, этнографическое исследование использования мобильных телефонов в сельской местности Китая, где доступ в интернет все еще не распространен в достаточной степени, показало, что в случае отсутствия контроля со стороны родителей (в семьях, где родители уезжают из родного города на заработки) бесконтрольное пользова-

ние интернетом учениками может приводить к проблемам в школе, вплоть до прекращения обучения (при том, что ценность обучения в качестве одной из основ благополучия дальнейшей жизни в этих регионах достаточно высока) (Guan et al., 2020).

Подобные наблюдения по-новому поднимают проблемы цифрового неравенства, которое может заключаться не только в отсутствии доступа к технологиям у сообществ с низким социально-экономическим статусом, но и в различиях в развитости медиаграмотности и невозможности получить одинаковые результаты от использования технологий для разных групп даже при одинаковой их доступности (Oloo, 2021; Starkey et al., 2019).

Обобщая, можно отметить, что несмотря на то, что точка зрения на онлайн- (или цифровую) среду как нечто отдельное и противопоставляемое офлайн-среде сейчас уже не является популярной, вопрос о том, как именно соотносятся онлайн- и офлайн-среды в реальной жизни школьников, осуществляется ли переключение между ними или они формируют единое гибридное пространство, остается открытым для дальнейших исследований. А разные ответы на него будут сказываться на постановке и других исследовательских вопросов.

Виды и содержание цифровых практик школьников и их регулирование взрослыми

В том или ином виде цифровые практики сейчас присутствуют во всех сферах жизни школьников: развлечения, обучение, общение и т.д.

На основе теоретического анализа Л. Старки и др. (Starkey et al., 2019) выделяют три вида цифровых практик в зависимости от содержания реализуемого поведения: работа с контентом (поиск, создание и распространение информации), онлайн-игры и общение. На основании данных фокус-групп с детьми из Новой Зеландии 9–11 лет авторы описали несколько типичных «профайлов» поведения в цифровых средах, которые формируются не только интересами и потребляемым контентом, но и родительским контролем, осуществляемым по отношению к использованию цифровых технологий дома, а также социоэкономическими условиями, в которых живут дети. Среди таких профайлов с точки зрения содержания выделяются: геймер, создатель медиаконтента, автор социальных сетей, ученик, использующий компьютер для обучения; а с точки зрения доступности технологий выделяются контролируемый родителями доступ и ограниченный или совместный доступ. Авторы отмечают,

что дети оказываются наиболее компетентными в какой-то одной из описанных практик (общение, игры, работа с информацией) в зависимости от их «профайла». Это расходится с результатами более раннего исследования на основе опроса английских школьников всех возрастов (9–19 лет), в котором были выделены стадии освоения возможностей, предоставляемых интернетом: арсенал компетенций постепенно расширяется, и использование более сложных функций становится возможным только после усвоения более простых (Livingstone, Helsper, 2007). Такие различия могут быть связаны с увеличением распространенности цифровых устройств и изменением способов доступа к интернету: сейчас освоение пользователем функции, которая десять лет назад казалась сложной, возможно и без предварительного усвоения более простых.

Когда речь заходит о домашних цифровых практиках школьников, одновременно поднимается вопрос и о вводимых родителями ограничениях относительно этого использования или родительских приемов опосредования (mediation). Появление этого вопроса связано с распространенными опасениями родителей по поводу неблагоприятного влияния на детей использования цифровых технологий. На основании данных опроса изначально было описано четыре таких родительских стратегии: активное совместное использование (родитель наблюдает за ребенком в процессе использования интернета), технически реализованные ограничения (установка программ слежения и фильтров), ограничения на некоторые формы взаимодействия (устный запрет) и отслеживание (проверка истории браузера и т.п.) (Livingstone, Helsper, 2008). В более поздних исследованиях с использованием интервью эти стратегии были воспроизведены, а также авторы предложили добавить новую: творческое поощрение и руководство (Starkey et al., 2019). В исследовании с применением диктофонных записей домашнего взаимодействия детей и родителей по поводу использования цифровых технологий было показано, что родители инициируют стратегии ограничения, а дети — стратегии совместного использования; при этом допустимый максимум экранного времени является предметом договоров и обсуждений (Domoff et al., 2019). Однако существуют данные о том, что родители нормируют экранное время детей так, чтобы более удобно организовать собственное, то есть, наоборот, предоставляя детям возможность проводить больше времени, используя цифровые технологии (Geurts et al., 2021). При этом родители, зная, что технологии могут как предоставлять детям возможности, так и нести в себе риски, пы-

таются разделять активности на подходящие и неподходящие, в то время как не всегда очевидно, что именно окажется связанным с риском, а что — с возможностями (Jeffery, 2021). В частности, родители в разных странах по-разному относятся к прогнозируемым рискам/возможностям использования детьми социальных сетей, кроме того, это оказывается специфичным для представителей разных социоэкономических страт: более обеспеченные респонденты рассматривают использование соцсетей в более позитивном свете (Miller et al., 2016).

Анализируя поведение детей в социальных сетях (social media), И. Лу и др. (Lu et al., 2016) рассматривают такие формы этого поведения, как потребление контента (поиск информации и ознакомление с ней), распространение (sharing) контента (выкладывание уже имеющейся в интернете информации на своих страницах) и создание контента (ведение блогов, создание вики, написание писем и т.п.). Авторы подчеркивают, что практики распространения и создания контента переводят детей из пассивных потребителей информации в активные созидатели, что, в свою очередь, вовлекает в социальные взаимодействия и способствует социальному развитию. Проведя опрос среди школьников Гонконга, авторы пришли к выводу, что использование этих практик различается в школе и вне ее: вне школы дети больше потребляют и делятся контентом, чем в школе, при этом создание контента чаще реализуется в школе. В целом же потребление контента более распространено, чем создание.

Вопрос о соотношении разных практик поведения в цифровых средах в школе и вне школы — отдельный исследовательский вопрос, который до сих пор изучен недостаточно. Здесь можно выделить как минимум два проблемных поля. Во-первых, отношение детей к навязанным школой цифровым практикам. А во-вторых, отношение учителей и школы к привычным для детей цифровым практикам, использованию социальных сетей и т.п. И если по первой проблеме исследования почти отсутствуют, то относительно второй некоторые данные существуют. Так, учителя могут реализовывать разные подходы к использованию школьниками цифровых технологий: регулировать доступ к ним как вид наказания или поощрения; модифицировать учебные программы так, чтобы школьники могли применять имеющиеся у них навыки работы в цифровых средах; разрабатывать специальные учебные программы для обучения детей безопасному участию в цифровых контекстах (Starkey et al., 2019).

Этнографические исследования показывают, что разные школы по-разному относятся к онлайн-играм в школьном пространстве:

одни и те же цифровые развлечения детей могут рассматриваться как развивающие полезные для обучения навыки, либо восприниматься безразлично, либо попадать под полный запрет. При этом позитивное отношение к играм, скорее, практикуется в школах, где обучаются белые дети из обеспеченных семей, что снова ставит вопрос о цифровом неравенстве (Rafalow, 2020). В разных странах отношение к социальным сетям внутри школы также различается (Miller et al., 2016). И, несмотря на возможную пользу от применения онлайн-технологий школьниками для их развития, доступ к интернету в школах часто бывает ограничен (Королева, 2016а; Watkins, 2018).

В большом исследовательском проекте, посвященном изучению поведения американских подростков в социальных сетях, где использовалось большое разнообразие количественных (опросы) и качественных (этнография, интервью, наблюдения, анализ документов) методов (Ito et al., 2010), авторы выделили два обобщенных типа цифровых практик, в основе которых лежит взаимодействие с разными социальными структурами: основанных на дружеских отношениях (*friendship-driven*) и интересе (*interest-driven*). Практики, основанные на дружбе, связаны с реализацией общения с членами локальных сетей: со сверстниками, друзьями в школе, спортивными секциями, религиозными общинами и т.п. Практики, основанные на интересе, устроены иначе: здесь общение строится на основе увлечений, интересов, хобби, которые оказываются первостепенными, интересы в данном случае будут лежать в основе поведения. Подростки могут переключаться между этими типами участия, и иногда круги общения в них могут совпадать, однако часто практики, основанные на интересе, позволяют школьникам держать связь с людьми, которых нет в их близком окружении.

По характеру включенности в использование новых цифровых медиа эти авторы выделили три типа практик, вынесенных в название их книги и получивших широкую популярность у исследователей (*Hanging Out, Messing Around and Geeking Out* (Ito et al., 2010)). Первая практика — проводить время или «зависать» (*hanging out*) — практика, исходно реализуемая в рамках участия, основанного на дружбе; социальные сети используются для поддержания ощущения совместности «здесь и сейчас», что реализуется за счет обмена сообщениями, просмотра и обновления статусов, совместного прослушивания музыки и т.д. Часто эта практика рассматривается родителями и учителями как пассивная, хотя она имеет первостепенное значение для детей, особенно в подростковом периоде. Вторая практика — *возиться*

(messing around) — завязана на участии, основанном на интересе; она предполагает погружение в технологии для поиска новой информации, попытки использования технологий для решения сложных задач, обучения, экспериментирование с предлагаемыми функциями. Третья практика — сильное погружение (geeking out) — предполагает глубокое развитие знаний, связанных с конкретными технологиями, и творческую работу с ними; здесь кроме постоянного использования технологий добавляются специализированные знания и готовность нарушать социальные или технологические правила; в качестве примера реализующих эту практику могут быть приведены геймеры в сложных ролевых играх, хакеры и т.п. Цифровые практики являются гетерогенными, и поведение каждого ребенка может в разной степени представлять ключевые особенности каждого из этих типов; авторы подчеркивают, что описанные ими практики не должны восприниматься как типология детей.

Коллектив авторов из Финляндии, используя смешанную методологию, включающую опросники, социометрию и интервью, изучали особенности социодигитального участия современных подростков и его возможные измерения (Li, Hietajärvi, Palonen, Salmela-Aro et al., 2017; Hietajärvi, Seppä, Hakkarainen, 2016). Авторы называют эти практики социодигитальными, подчеркивая таким образом взаимное проникновение социального и цифрового в современных технологиях. Базируясь на идеях Ито и др. (Ito, Baumer, Cody et al., 2010), авторы попытались выявить измерения социодигитального участия, разработав опросник и далее проверив надежность выявленных измерений при помощи интервью. В результате было описано шесть измерений как основанных на дружбе, так и основанных на интересе: использование социальных сетей (активности, сводящиеся к общению с друзьями при помощи сервисов социальных сетей); участие, связанное с приобретением знаний (активности, направленные на получение, распространение и создание информации); участие, ориентированное на производство медиапродуктов (создание и распространение медиаартефактов); академическое участие (активности, связанные с обучением, вне зависимости оттого, является оно структурированным или неструктурированным, начиная с общения с соучениками и заканчивая поиском информации, нужной для обучения); а также два вида игровых практик (развлекательные и спортивные) (Hietajärvi, Seppä, Hakkarainen, 2016).

На основе кластерного анализа, примененного к опроснику, были выделены три профиля социально-дигитального участия, в зависимости

от силы вовлеченности в цифровые активности: участники базового уровня (basic participators; это категория подростков, для которых все активности выражены несильно); участники, ориентированные на игры (сюда попали подростки, которые сильно вовлечены лишь в практики, связанные с играми); и креативные участники (это подростки, которые высоко проявляют себя во всех выделенных активностях) (Li, Hietajärvi, Palonen, Salmela-Aro et al., 2017). В некотором смысле получившаяся категоризация может быть соотнесена с направлениями, выделенными Ито и др. (Ito, Baumer, Cody et al., 2010), и рассмотрена как все более сильное погружение в технологии и тонкости их функционирования. Результаты социометрического анализа показали, что участники, ориентированные на игры, являются менее социально активными, а креативные участники чаще воспринимаются сверстниками как компетентные в цифровых взаимодействиях.

Еще один подход к характеристике практик в цифровых средах — выявление потребностей, которым отвечают эти практики. Этот подход был применен в работе российских ученых (Tolokonnikova, Dunas, Kulchitskaya, 2020), проанализировавших интервью, взятые у подростков 10–19¹ лет из разных регионов России. Авторы пришли к выводу, что в цифровой среде на сегодняшний день могут быть удовлетворены все базовые потребности подросткового возраста: потребность получать новые знания и самосовершенствоваться; потребность в общении; потребность объединяться со сверстниками; потребность экспериментировать с социальными ролями; потребность выражать собственную индивидуальность. Возможность реализовывать все эти формы поведения в цифровой среде делает особенно популярными для подростков такие интернет-ресурсы, как социальные сети и мессенджеры. Так, по данным ВЦИОМ 2019 года, 89% подростков 14–17 лет заходили в социальные сети практически каждый день, в то время как среди взрослых этот процент составил лишь 53% (Подросток в социальной сети..., 2019). Это же, по мнению авторов, может обеспечивать популярность у подростков виртуального пространства в целом.

Несмотря на разнообразие описанных цифровых практик, некоторые исследователи рассматривают общение (в соцсетях и мессенджерах) как главную практику, реализуемую детьми в цифровом

¹ В этом исследовании Большая часть возрастов попадает как в категорию детей, так и в категорию подростков. В выборку вошли и более взрослые подростки, это не препятствует возможности использовать этот сегмент выборки для иллюстрации наших тезисов.

пространстве (Королева, 2016b; de Almeida, Delicado, de Almeida Alves, Carvalho, 2015).

Итак, существует довольно много различных подходов к описанию цифровых практик и видов поведения современных школьников в цифровых средах. Каждая из таких практик может оказываться предметом отдельных исследований. При этом практически не охваченным в исследованиях является изучение навязанных цифровых практик, что кажется упущением, учитывая ориентацию современных школ на использование цифровых технологий и платформ в своей работе.

Выводы

В данной статье представлены основные результаты исследований, посвященных изучению цифровых практик и видов поведения в цифровой среде современных школьников. Рассмотрение темы представлено в двух основных ракурсах: роль и место цифровых практик в жизни школьников, а также содержание и смысл таких практик.

Вопрос о том, как соотносятся «реальное» и «виртуальное» (или онлайн и офлайн), все еще обсуждается. С одной стороны, существует подкрепленное данными представление о том, что онлайн- и офлайн-среды формируют единое гибридное пространство, в котором и происходит развитие современных школьников. С другой — что эти виды сред являются взаимодополняющими и расширяющими друг друга, но при этом не теряющими своих специфических отличий. При этом допущения о том, что онлайн конкурирует с «реальной жизнью» или «мешает» ей, можно считать устаревшими и неактуальными.

Рассмотрение вопроса гибридности онлайн- и офлайн-реальностей приводит к переосмыслению вопроса о возможном негативном влиянии использования цифровых технологий на развитие и благополучие школьников и нормализует ситуацию их постоянной включенности в онлайн-контексты. Онлайн-практики оказываются сильно связанными с офлайн-потребностями и могут использоваться как новые способы для их удовлетворения.

Цифровые практики школьников описываются довольно разнообразно. Одна из наиболее цитируемых классификаций — предложенное в монографии М. Ито и др. разделение практик на основанные на дружбе (hanging out) и основанные на интересе (messing around и geeking out) (Ito, Baumer, Cody et al., 2010). Представленные другими авторами типы практик (например, работа с контентом, игры, общение (Starkey, Eppel, Sylvester, 2019); потребление, распространение и созда-

ние контента (Lu, Nao, Jing, 2016) дополняют разнообразие выделенных форм поведения в цифровых средах. Каждый ребенок в разной степени может реализовывать все доступные виды цифровых практик, однако каждая из них может быть по-разному интегрирована в школьную и внешкольную жизнь, что требует более прицельного изучения.

В большом количестве исследований показано, что современные цифровые среды могут использоваться и используются подростками для достижения основных потребностей возрастного периода, причем отчасти это обусловлено препятствиями к их реализации в офлайн-средах (Livingstone, Sefton-Green, 2016; Tolokonnikova, Dunas, Kulchitskaya, 2020; Ito, Baumer, Cody et al., 2010; Королева, 2016b; de Almeida, Delicado, de Almeida Alves, Carvalho, 2015 и др.).

При обсуждении цифровых практик школьников, неминуемо поднимаются вопросы о том, как к ним относятся родители и школа, и какие стратегии регулирования детского пользования цифровыми технологиями они применяют. Эти стратегии и отношение к цифровым технологиям в целом различаются в разных странах, а также в зависимости от социально-экономического статуса участников исследований, что побуждает обратить внимание на мало изученных в настоящее время формах цифрового неравенства.

Небольшое количество существующих исследований цифрового поведения детей в современной России и специфика этого поведения, обнаруживаемая в разных странах, делает актуальным проведение таких работ на выборках российских школьников. Проведение не только количественных корреляционных исследований, но и качественных, раскрывающих смысловую сторону и значение использования цифровых технологий подростками, включенности их в различные цифровые среды, позволит понять особенности современного подростничества, а также, возможно, преодолеть страхи относительно психологического благополучия детей в цифровом мире, артикулируемые как родителями, так и учителями и другими специалистами, включая психологов.

Литература

Королева Д.О. Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе // Вопросы образования. 2016а. № 1. С. 205–224. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-205-224

Королева Д.О. Исследование повседневности современных подростков: присутствие в социальных сетях как неотъемлемая составляющая общения //

Современная зарубежная психология. 2016b. Т. 5, № 2. С. 55–61. doi: 10.17759/jmfp.2016050207

Подросток в социальной сети: норма жизни — или сигнал опасности? // [Электронный ресурс] // <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/podrostok-v-soczialnoj-seti-norma-zhizni-ili-signal-opasnosti-> (дата обращения: 18.10.2021).

Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Нисская А.К. Взросление пятиклассников: 1960-е vs 2010-е // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 185–205. doi: 10.17323/1814-9545-2017-2-185-205

Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9, № 3. С. 71–80. doi: 10.17759/sps.2018090308

Солдатова Г.У., Вишнева А.Е. Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина? // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27, № 3. С. 97–118. doi: 10.17759/spp.2019270307

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. «Цифровая» ситуация развития межпоколенческих отношений: разрыв и взаимодействие между подростками и родителями в Интернете // Мир психологии. 2017. № 1 (89). С. 134–143.

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017.

Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven; London: Yale University Press.

Brodsky, J.E., Lodhi, A.K., Powers, K.L., Blumberg, F.C., & Brooks, P.J. (2021). "It's just everywhere now": Middle-school and college students' mental models of the Internet. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3 (4), 495–511. doi: 10.1002/hbe2.281

de Almeida, A.N., Delicado, A., de Almeida Alves, N., Carvalho, T. (2015). Internet, children and space: Revisiting generational attributes and boundaries. *New Media & Society*, 17 (9), 1436–1453. doi: 10.1177/1461444814528293

Domoff, S.E., Radesky, J.S., Harrison, K., Riley, H., Lumeng, J.C., & Miller, A.L. (2019). A Naturalistic Study of Child and Family Screen Media and Mobile Device Use. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 401–410. doi: 10.1007/s10826-018-1275-1

George, M.J., Jensen, M.R., Russell, M.A., Gassman-Pines, A., Copeland, W.E., Odgers, C.L. (2020). Young Adolescents' Digital Technology Use, Perceived Impairments, and Well-Being in a Representative Sample. *The Journal of pediatrics*, 219, 180–187. doi: 10.1016/j.jpeds.2019.12.002

Geurts, S.M., Koning, I.M., Vossen, H., Van den Eijnden, R.J.J.M. (2021). A Qualitative Study on Children's Digital Media Use and Parents' Self-interest. *Journal of Child and Family Studies, Online ahead of print*. doi: 10.1007/s10826-021-02074-3

Granic, I., Morita, H., & Scholten, H. (2020). Beyond Screen Time: Identity Development in the Digital Age. *Psychological Inquiry*, 31, 3, 195–223. doi: 10.1080/1047840X.2020.1820214

Guan, C., Tang, J., & Wang, M. (2020). The family politics of new media domestication: an ethnographic study of mobile phones' influences on rural adolescents'

socialization in a central Chinese town. *Asian Journal of Communication*, 30 (1), 1–19. doi: 10.1080/01292986.2019.1683753

Hietajärvi, L., Seppä, J., & Hakkarainen, K. (2016). Dimensions of adolescents' socio-digital participation. *Qwerty*, 11 (2), 79–98.

Ito, M., Baumer, S., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H.A., Lange, P.G., Mahendran, D., Martinez, K.Z., Pascoe, C.J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C., & Tripp, L. (2010). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge: The MIT Press.

Jeffery, C.P. (2021). Parenting in the digital age: Between socio-biological and socio-technological development. *New Media & Society*, 23 (5), 1045–1062. doi: 10.1177/1461444820908606

Li, S., Hietajärvi, L., Palonen, T., Salmela-Aro, K., & Hakkarainen, K. (2017). Adolescents' Social Networks: Exploring Different Patterns of Socio-Digital Participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61, 3, 255–274. doi: 10.1080/00313831.2015.1120236

Livingstone, S., Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9 (4), 671–696. doi: 10.1177/1461444807080335

Livingstone, S., & Helsper, E. (2008). Parental mediation and children's Internet use. *Journal of broadcasting & electronic media*, 52 (4), 581–599. doi: 10.1080/08838150802437396

Livingstone, S., Sefton-Green, J. (2016). *The Class: Living and Learning in the Digital Age*. N.Y.: New York University Press.

Lu, J., Hao, Q., Jing, M. (2016). Consuming, sharing, and creating content: How young students use new social media in and outside school. *Computers in Human Behavior*, 64, 55–64. doi: 10.1016/j.chb.2016.06.019

Miller, D., Costa, E., Haynes, N., McDonald, T., Nicolescu, R., Sinanan, J., Spyer, J., Venkatraman, S., Wang, X. (2016). *How the World Changed Social Media*. London: UCL Press.

Nesi, J., Telzer, E.H., & Prinstein, M.J. (2020). Adolescent development in the digital media context. *Psychological Inquiry*, 31 (3), 229–234. doi: 10.1080/1047840X.2020.1820219

Oloo, O.D. (2021). Online digital platform use by adolescents in Kenya. *Journal of Children and Media*, in press. doi: 10.1080/17482798.2021.1969254

Rafalow, H.M. (2020). *Digital Divisions: How Schools Create Inequality in the Tech Era*. First Edition. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Starkey, L., Eppel, E.A., & Sylvester, A. (2019). How do 10-year-old New Zealanders participate in a digital world? *Information, Communication & Society*, 22 (13), 1929–1944. doi: 10.1080/1369118X.2018.1472795

Tolokonnikova, A., Dunas, D., & Kulchitskaya, D. (2020). Social media and adolescents: Possibilities for satisfying psychological needs. Results of in-depth interviews with Russian pupils and university students. *World of Media. Journal of Russian Media and Journalism Studies*, 4, 37–56. doi: 10.30547/worldofmedia.4.2020.2

Watkins, C. (2018). *The Digital Edge: How Black and Latino Youth Navigate Digital Inequality*. New York: New York University Press. doi: 10.1162/ijlm_a_00072

White, A.E., Weinstein, E., Selman, R.L. (2018). Adolescent friendship challenges in a digital context: Are new technologies game changers, amplifiers, or just a new medium? *Convergence*, 24 (3), 269–288. doi: 10.1177/1354856516678349

Yau, J.C., & Reich, S.M. (2019). “It’s Just a Lot of Work”: Adolescents’ Self-Presentation Norms and Practices on Facebook and Instagram. *Journal of Research on Adolescence*, 29, 196–209. doi: 10.1111/jora.12376

References

Boyd, D. (2014). *It’s Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven; London: Yale University Press.

Brodsky, J.E., Lodhi, A.K., Powers, K.L., Blumberg, F.C., Brooks, P.J. (2021). “It’s just everywhere now”: Middle-school and college students’ mental models of the Internet. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3 (4), 495–511. doi: 10.1002/hbe2.281

de Almeida, A.N., Delicado, A., de Almeida Alves, N., Carvalho, T. (2015). Internet, children and space: Revisiting generational attributes and boundaries. *New Media & Society*, 17 (9), 1436–1453. doi: 10.1177/1461444814528293

Domoff, S.E., Radesky, J.S., Harrison, K., Riley, H., Lumeng, J.C., Miller, A.L. (2019). A Naturalistic Study of Child and Family Screen Media and Mobile Device Use. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 401–410. doi: 10.1007/s10826-018-1275-1

George, M.J., Jensen, M.R., Russell, M.A., Gassman-Pines, A., Copeland, W.E., & Odgers, C.L. (2020). Young Adolescents’ Digital Technology Use, Perceived Impairments, and Well-Being in a Representative Sample. *The Journal of pediatrics*, 219, 180–187. doi: 10.1016/j.jpeds.2019.12.002

Geurts, S.M., Koning, I.M., Vossen, H., Van den Eijnden, R.J.J.M. (2021). A Qualitative Study on Children’s Digital Media Use and Parents’ Self-interest. *Journal of Child and Family Studies, Online ahead of print*. doi: 10.1007/s10826-021-02074-3

Granic, I., Morita, H., & Scholten, H. (2020). Beyond Screen Time: Identity Development in the Digital Age. *Psychological Inquiry*, 31, 3, 195–223. doi: 10.1080/1047840X.2020.1820214

Guan, C., Tang, J., Wang, M. (2020). The family politics of new media domestication: an ethnographic study of mobile phones’ influences on rural adolescents’ socialization in a central Chinese town. *Asian Journal of Communication*, 30, 1, 1–19. doi: 10.1080/01292986.2019.1683753

Hietajärvi, L., Seppä, J., & Hakkarainen, K. (2016). Dimensions of adolescents’ socio-digital participation. *Qwerty*, 11 (2), 79–98.

Ito, M., Baumer, S., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H.A., Lange, P.G., Mahendran, D., Martinez, K.Z., Pascoe, C.J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C., & Tripp, L. (2010). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge: The MIT Press.

Jeffery, C.P. (2021). Parenting in the digital age: Between socio-biological and socio-technological development. *New Media & Society*, 23 (5), 1045–1062. doi: 10.1177/1461444820908606

Koroleva, D.O. (2016a). Always Online: Using Mobile Technology and Social Media at Home and at School. *Voprosy obrazovaniya (Educational Issues)*, 1, 205–224. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-205-224 (In Russ.).

Koroleva, D.O. (2016b). A study of the daily life of modern teenagers: the presence in social networks as an integral component of communication. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya (Journal of Modern Foreign Psychology)*, 5 (2), 55–61. doi: 10.17759/jmfp.2016050207 (In Russ.).

Li, S., Hietajärvi, L., Palonen, T., Salmela-Aro, K., Hakkarainen, K. (2017). Adolescents' Social Networks: Exploring Different Patterns of Socio-Digital Participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61, 3, 255–274. doi: 10.1080/00313831.2015.1120236

Livingstone, S., Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9 (4), 671–696. doi: 10.1177/1461444807080335

Livingstone, S., Helsper, E. (2008). Parental mediation and children's Internet use. *Journal of broadcasting & electronic media*, 52 (4), 581–599. doi: 10.1080/08838150802437396

Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The Class: Living and Learning in the Digital Age*. N. Y.: New York University Press.

Lu, J., Hao, Q., Jing, M. (2016). Consuming, sharing, and creating content: How young students use new social media in and outside school. *Computers in Human Behavior*, 64, 55–64. doi: 10.1016/j.chb.2016.06.019

Miller, D., Costa, E., Haynes, N., McDonald, T., Nicolescu, R., Sinanan, J., Spyer, J., Venkatraman, S., & Wang, X. (2016). *How the World Changed Social Media*. London: UCL Press.

Nesi, J., Telzer, E.H., Prinstein, M.J. (2020). Adolescent development in the digital media context. *Psychological Inquiry*, 31(3), 229–234. doi: 10.1080/1047840X.2020.1820219

Oloo, O.D. (2021). Online digital platform use by adolescents in Kenya. *Journal of Children and Media, in press*. doi: 10.1080/17482798.2021.1969254

Podrostok v social'noj seti: norma zhizni — ili signal opasnosti? (In Russ.). (Retrieved from <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/podrostok-v-sotsialnoj-seti-norma-zhizni-ili-signal-opasnosti->) (review date 18.10.2021).

Polivanova, K.N., Bochaver, A.A., Nisskaya, A.K. (2017). Fifth-Graders Moving into Adulthood: The 1960s vs the 2010s. *Voprosy obrazovaniya (Educational Issues)*, 2, 185–205. doi: 10.17323/1814-9545-2017-2-185-205 (In Russ.).

Rafalow, H.M. (2020). *Digital Divisions: How Schools Create Inequality in the Tech Era*. First Edition. Chicago; London: The University of Chicago Press.

Soldatova, G.U. (2018). Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo (Social Psychology and Society)*, 9 (3), 71–80. doi: 10.17759/sps.2018090308 (In Russ.).

Soldatova, G.U., & Vishneva, A.E. (2019). Features of the Development of the Cognitive Sphere in Children with Different Online Activities: Is There a Golden Mean? *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya (Counseling Psychology and Psychotherapy)*, 27, 3, 97–118. doi: 10.17759/cpp.2019270307 (In Russ.).

Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I. (2017). The “digital” developmental situation of intergenerational relations: the gap and interaction between adolescents and parents on the Internet. *Mir psikhologii (The world of psychology)*, 1 (89), 134–143. (In Russ.).

Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I., & Nestik T.A. (2017). Digital generation in Russia: competence and safety. Moscow: Smysl. (In Russ.).

Starkey, L., Eppel, E.A., & Sylvester, A. (2019). How do 10-yearold New Zealanders participate in a digital world? *Information, Communication & Society*, 22, 13, 1929–1944. doi: 10.1080/1369118X.2018.1472795

Tolokonnikova, A., Dunas, D., Kulchitskaya, D. (2020). Social media and adolescents: Possibilities for satisfying psychological needs. Results of in-depth interviews with Russian pupils and university students. *World of Media. Journal of Russian Media and Journalism Studies*, 4, 37–56. doi: 10.30547/worldofmedia.4.2020.2

Watkins, C. (2018). The Digital Edge: How Black and Latino Youth Navigate Digital Inequality. N.Y.: New York University Press. doi: 10.1162/ijlm_a_00072

White, A.E., Weinstein, E., & Selman, R.L. (2018). Adolescent friendship challenges in a digital context: Are new technologies game changers, amplifiers, or just a new medium? *Convergence*, 24 (3), 269–288. doi: 10.1177/1354856516678349

Yau, J.C., & Reich, S.M. (2019). “It’s Just a Lot of Work”: Adolescents’ Self-Presentation Norms and Practices on Facebook and Instagram. *Journal of Research on Adolescence*, 29, 196–209. doi: 10.1111/jora.12376

Статья получена: 29.12.2021;

принята: 29.03.2022;

отредактирована: 11.05.2022.

Received: 29.12.2021;

accepted: 29.03.2022;

revised: 11.05.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Сысоева Татьяна Анатольевна — кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии Психологического института Российской академии образования, tatiana.sysoeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1909-3537>

Ярошевская Светлана Викторовна — младший научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии Психологического института Российской академии образования, yaroshevskaya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1906-3725>

ABOUT AUTHORS

Tatiana A. Sysoeva — PhD in Psychology, Research Associate, Laboratory of Scientific Foundations of Child Practical Psychology, Psychological Institute of Russian Academy of Education, tatiana.sysoeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1909-3537>

Svetlana V. Yaroshevskaya — Junior Research Associate, Laboratory of Scientific Foundations of Child Practical Psychology, Psychological Institute of Russian Academy of Education, yaroshevskaya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1906-3725>

УДК: 159.99
doi: 10.11621/vsp.2022.02.08

СОЦИАЛЬНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБРАЗА ИНВАЛИДА (ПО МАТЕРИАЛАМ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА СТАТЕЙ СМИ)

В.С. Собкин¹, Г.Д. Емелин², З.Г. Николаева³, Н.Л. Савченко*⁴,
М.А. Яковлева⁵

¹⁻⁵ Психологический институт Российской академии образования, Москва,
Россия

¹ sobkin@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-2339-9080>

² glebjosh@rambler.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0034-8467>

³ zinaida.g.nikolaeva@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8171-7315>

⁴ savchenko.ni.leo@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0001-8250-9254>

⁵ marina2099@bk.ru <http://orcid.org/0000-0001-6748-3308>

*Автор, ответственный за переписку: savchenko.ni.leo@yandex.ru

Актуальность. СМИ играют важную роль в процессе социального конструирования образа инвалидности. Создаваемый образ, в свою очередь, влияет на формирование ценностных ориентаций и поведенческих установок у читателя по отношению к инвалидам. Отдельной проблемой является недифференцированность инвалидов по полу в большинстве новостных статей. В связи с этим возникает вопрос о наличии описания гендерных особенностей инвалидов в тех статьях, где их пол указывается.

Цель. Контент-анализ текстов новостных статей с целью выявления гендерных особенностей социального конструирования образа инвалида в аспектах поведения, социального взаимодействия и личностных характеристик.

Выборка. 107 статей, опубликованных в период с декабря 2020 года по август 2021 года в изданиях: РБК, РИА «Новости», «Российская газета», ТАСС, «Известия».

Методы. Тексты анализировались с применением процедуры контент-анализа. Для этого авторами в согласованной экспертной оценке были выделены 27 категорий, относящихся к трем параметрам: действия инвалида, взаимодействие с инвалидом, личностные характеристики. На основе полученных данных были построены таблицы сопряженности и проведен частотный анализ категорий, используемых при описании в статьях СМИ мужчин- и женщин-инвалидов.

Результаты и выводы. Результаты частотного распределения используемых в статьях категорий показали, что описания действий инвалидов в целом соответствуют гендерным социально-ролевым стереотипам. В то же время описание характера социального взаимодействия мужчин- и женщин-инвалидов отличается: мужчины-инвалиды ориентированы на обращение к вышестоящим структурам, в то время как женщины-инвалиды — к непосредственным участникам ситуации. При описании женщин-инвалидов наблюдаются нарушения ожиданий читателей относительно их большей уязвимости, другими словами, они представлены как более стойкие по сравнению с мужчинами-инвалидами.

Ключевые слова: инвалиды, гендерно-ролевые стереотипы, социальное конструирование инвалидности, СМИ, контент-анализ статей, взаимодействия, личностные характеристики.

Для цитирования: Собкин В.С., Емелин Г.Д., Николаева З.Г., Савченко Н.Л., Яковлева М.А. Социальное конструирование гендерных особенностей образа инвалида (по материалам контент-анализа статей СМИ) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 2. С. 174–191. doi: 10.11621/vsp.2022.02.08

SOCIAL CONSTRUCTION OF THE GENDER FEATURES OF A DISABLED PERSON`S IMAGE (BASED ON THE CONTENT-ANALYSIS OF MEDIA ARTICLES)

Vladimir S. Sobkin¹, Gleb D. Emelin², Zinaida G. Nikolaeva³,
Nina L. Savchenko^{*4}, Marina A. Yakovleva⁵

¹⁻⁵ Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

¹ sobkin@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-2339-9080>

² glebjosh@rambler.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0034-8467>

³ zinaida.g.nikolaeva@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8171-7315>

⁴ savchenko.ni.leo@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0001-8250-9254>

⁵ marina2099@bk.ru <http://orcid.org/0000-0001-6748-3308>

*Corresponding author. savchenko.ni.leo@yandex.ru

Background. Media performs an important role in the social construction of an image of a disability. In its turn, that image influences the reader`s generated value orientation and behavioral attitudes towards the disabled persons. One of the main problems is that in most media articles disabled persons are not differentiated by sex. This raises the question of whether there is a description of the disabled persons` gender features in articles where their sex is specified.

Objective. To conduct a content-analysis of the news articles in order to reveal gender-specific features of the social construction of a disabled person's image in aspects of behavior, social interaction and personality characteristics.

Sample. 107 media articles published during the period from December 2020 to August 2021 in the RBC, RIA Novosti, Rossiyskaya Gazeta, TASS, Izvestia.

Methods. The media article texts were analyzed using content-analysis. For this purpose, the authors selected 27 categories in a coordinated expert assessment. These categories are related to three parameters: disabled person's actions, interaction with a disabled person and personality characteristics. Contingency tables were constructed and frequency analysis of the categories used in the descriptions of the disabled men and women were conducted based on obtained data.

Results and conclusion. The frequency distribution of the categories used in media articles shows that description of disabled persons corresponds to gender social role stereotypes. At the same time, the ways of social interaction of disabled men and women are different. Disabled men are focused on communication with a principal-agent, while disabled women address those involved in some situation. When disabled women are described there are violations of the readers' expectations regarding their greater vulnerability. In other words disabled women are presented as more persistent compared to disabled men.

Keywords: disabled people, gender-role stereotypes, social construction of disability, media, content-analysis of articles, interaction, personality characteristics.

For citation: Sobkin, V.S., Emelin, G.D., Nikolaeva, Z.G., Savchenko, N.L., Yakovleva, M.A. (2022). Social Construction of the Gender Features of a Disabled Person's Image (Based on the Content-Analysis of Media Articles). Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin], 2, 174–191. doi: 10.11621/vsp.2022.02.08

Введение

Для обозначения особенностей представления в информационном пространстве людей с ограниченными возможностями здоровья достаточно часто в общественных науках используется термин «социальное конструирование инвалидности» (Ярская-Смирнова, 1999; Kayama et al., 2019; Shifrer, Frederick, 2019; Shek-Noble, 2020). Под ним подразумевается, что объективная реальность ограниченных возможностей здоровья человека «конструируется» через деятельность отдельных людей и целого общества. И опорой при создании этой реальности является принятое в данном обществе знание о норме и отклонении (Ярская-Смирнова, 1999). В психологическом плане само использование слова «конструирование» продиктовано стрем-

лением исследователей подчеркнуть влияние внешней социальной среды, в частности, СМИ, на формирование ценностных ориентаций и поведенческих установок, что подтверждается рядом работ (Castillo, Mercado, 2021; Melendez-Labrador, 2021). Это и отражает особую *актуальность* настоящего исследования, которое посвящено изучению особенностей образа инвалида в статьях СМИ.

Понятно, что инвалидность обусловлена анатомо-физиологическими и социальными факторами. Причем СМИ, как социальный фактор, оказывают влияние не только на процесс социального конструирования инвалидности в виде существующих в обществе установок, ценностей и норм, но и на формирование самоотношения и самоидентификацию инвалидов (Агеева, 2006; Вербилевич, 2013; Hernandez-Saca et al., 2018; Houston, 2021; Vanashree, 2019). В частности, это влияние сказывается и на отношении к гендерному аспекту образа инвалида. Причем, как правило, в ряде работ специально указывается не только на *недифференцированность в описании* инвалидов по гендерному признаку, но и на отсутствие учета своеобразия половой принадлежности инвалида в ситуациях *реальных* взаимоотношений «инвалид-общество» (Денисова и др., 2002; Стрельник, 2013; Ярская-Смирнова, 2002; Rueankam, Pradubmook-Sherer, 2019; Van der Heijden et al., 2019). Вместе с тем можно высказать гипотезу о том, что при организации новостных текстов, посвященных ситуациям или событиям из жизни людей с инвалидностью, фиксируется и учитывается своеобразие их гендерных особенностей в следующих аспектах описания: что делает инвалид, как с ним взаимодействуют другие участники ситуации или события, какие личностные особенности ему приписываются. Данные аспекты можно представить в качестве трех содержательных параметров текста: действия инвалида, взаимодействие с инвалидом и личностные характеристики инвалида. Причем, несмотря на то, что у читателя могут быть сформированы установки по отношению к мужчинам- и женщинам-инвалидам, соответствующие общепринятому представлению о гендерных ролях (Воробьева, 1998), можно в то же время предположить, что СМИ транслирует специфический образ мужчин- и женщин-инвалидов. Этому и посвящена настоящая статья.

Она продолжает цикл наших исследований об инвалидах и людях с ОВЗ (Собкин, 1997; Собкин и др., 2020, 2021а; Собкин и др., 2021б). При этом здесь нас будут интересовать вопросы, касающиеся именно гендерно-ролевых различий в образе инвалида в ведущих новостных

изданиях, которые мы рассматриваем как важный канал социального конструирования образа инвалида в массовом сознании.

Базой для исследования послужил корпус текстов, посвященных инвалидам, которые были опубликованы в следующих изданиях: РБК, РИА «Новости», «Российская газета», ТАСС, «Известия» в период с декабря 2020 года по август 2021 года. Выбор издания осуществлялся в соответствии с рейтингом ведущей российской компании в области анализа и мониторинга СМИ «Медиалогия» (Медиалогия, 2019). Всего была отобрана 301 статья.

Методы

Новостные тексты были обработаны с использованием процедуры контент-анализа, которая была описана нами ранее (Собкин и др., 2021). В соответствии с гипотезой из общего корпуса текстов были специально отобраны только те, где встречались указания на пол инвалида. Всего было проанализировано 107 статей (35,5% от общего количества имеющихся в нашей базе текстов). Для проведения контент-анализа были использованы три основных содержательных параметра: *действия инвалида* (разнообразные по своему содержанию действия, которые совершал человек с инвалидностью и ОВЗ — 11 категорий), *взаимодействие с инвалидом* (особенности участников событий, описанных в статье — 11 категорий), *личностные характеристики инвалида* (5 категорий). Соответствующие категории для каждого параметра были выделены авторами статьи с помощью их согласованных экспертных оценок. На основе полученных данных построены таблицы сопряженности, которые позволили выявить частотность встречаемости категорий при описании мужчин- и женщин-инвалидов в статьях СМИ. Полученные результаты были обработаны в программе IBM SPSS Statistics 25.

Результаты

1. Действия

Рассмотрим те действия людей с инвалидностью, которые описываются в СМИ. По своему содержанию, направленности и частотности они существенно различаются. При этом обращают на себя внимание достаточно заметные различия в описании поведенческой активности мужчин- и женщин-инвалидов.

Так, ряд действий связан непосредственно с открытостью инвалида к межличностным контактам и успешностью его участия

в различных видах социального взаимодействия — «социальной активностью» («участвовала в Паралимпийских играх в Сочи», «победил на спортивных соревнованиях», «возглавляла экспедиции», «открыл центр реабилитации колясочников», «пригласил в гости знакомого», «попросил помощи у прохожих» и др.). Другой достаточно выраженной формой проявления социальной активности является поведение в сфере «социально-правовых отношений» («послал письмо президенту», «пришел с жалобой в местную администрацию», «вызвал полицию» и др.). Значимое место занимают и действия, касающиеся «повседневной активности» («гуляла на площадке», «помогала делать детям уроки», «ходила в магазин» и др.). Крайне высока и доля тех действий, которые связаны с «состоянием здоровья» («получила инвалидность», «передвигалась на ходунках», «лечилась», «травмировал позвоночник», «упал и поранился» и др.).

Помимо перечисленных при описании поведенческой активности инвалидов в статьях СМИ фиксируются действия, касающиеся «профессиональной сферы» («работал в кол-центре», «приходилось работать грузчиком»), «образования» («прошел профессиональное обучение», «освоил художественное ремесло»), «творчества» («рисовал акварелью», «писал стихи», «сочинял музыку»). И наконец, в статьях можно выделить ряд описаний действий инвалидов, где акцент делается на «отклонении от нормы» («совершил преступление», «нарушал правила дорожного движения», «сбежал из диспансера», «испугал ребенка») или ее «поддержание» («решила начать самостоятельную жизнь», «сам сконструировал подъемник»).

Анализ частотности распределения тех или иных действий показал, что поведенческие проявления существенно отличаются по целому ряду аспектов при описании мужчин- и женщин-инвалидов. Частота упоминания действий, относительно которых обнаружены статистически значимые различия ($p < 0,05$), приведены на рис. 1.

На рисунке видно, что при описании поведения женщин-инвалидов в статьях СМИ гораздо чаще, по сравнению с мужчинами, указываются действия, связанные с проявлением «повседневной активности» и с «состоянием здоровья». Помимо этого важно также обратить внимание на то, что при описании мужчин, по сравнению с женщинами-инвалидами, заметно чаще в статьях указываются действия, связанные с проявлением социальной (соответственно: 54,5% и 31,6%) и правовой (соответственно: 29,5% и 15,8%) активности.

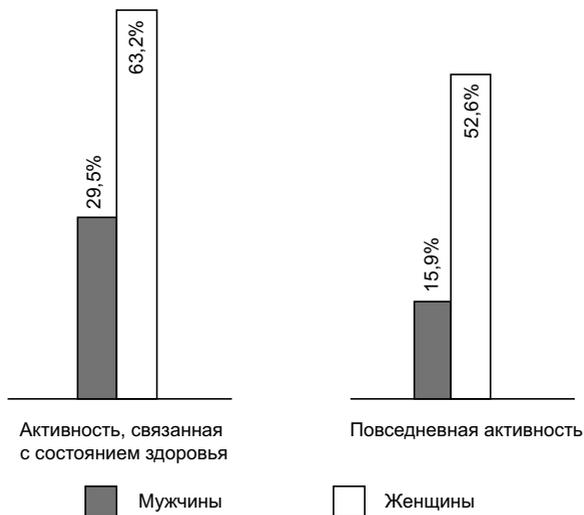


Рис. 1. Статистически значимые различия в описании действий мужчин- и женщин-инвалидов в статьях СМИ (% от числа статей, где упоминается соответствующий пол инвалида)

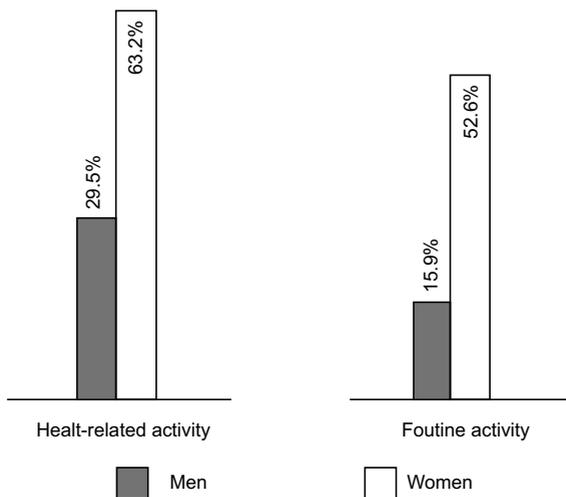


Fig. 1. Statistically significant differences between descriptions of the actions of disabled men and women in media articles (% per number of articles where disabled persons' sex is represented)

В целом приведенные данные позволяют сделать вывод о том, что поведение мужчин- и женщин-инвалидов отличается содержательно относительно общей поведенческой направленности. Если для мужчин в большей степени характерны разнообразные формы проявления социальной и правовой активности, то стилевые особенности поведения женщин-инвалидов в статьях в большей степени связаны с повседневностью и поддержанием здоровья.

2. Взаимодействие

Проанализируем распространенность встречаемости различных участников социального взаимодействия в статьях СМИ при описании как мужчин-, так и женщин-инвалидов. Наиболее частыми участниками выступают представители «органов правоохранительной власти» («*прокуратура*», «*СК РФ*», «*МВД*» и др.). Достаточно часто упоминаются в качестве участников либо структуры «исполнительной власти», либо их представители («*президент РФ*», «*правительство*», «*министерства*», «*органы государственного надзора*», «*чиновники*» и др.). Также в статьях распространено описание взаимодействия инвалидов с разнообразными «учреждениями, предоставляющими услуги». К ним относятся коммерческие учреждения и их сотрудники («*аквапарк*», «*кафе*», «*администрация кафе*», «*сотрудники аэропорта*», «*таксист*» и др.).

Другими часто встречающимися категориями участников взаимодействия с инвалидами является группа представителей «микро-социального окружения» («*члены семьи инвалида*», «*близкие люди*», «*друзья*» и др.) и группа «посторонних», с которыми сталкивается инвалид в различных ситуациях («*пассажиры автобуса*», «*прохожий*», «*соседи*», «*жители города*», «*журналисты*» и др.).

Помимо этого в статьях упоминаются также службы и лица, оказывающие «медицинскую помощь» («*врачи*», «*медсестры*» и др.) и «социальную поддержку» инвалидам. Так, к «социальной поддержке» относятся «общественные организации» («*центр «Какая разница*», «*Некоммерческие организации по помощи инвалидам*», «*благотворительный фонд*», «*Ассоциация родителей детей с дислексией*» и др.), «социальные службы» («*социальный работник*», «*руководитель опеки*», «*юристы*», «*психологи*» и др.). И наконец, отдельной и весьма специфичной группой являются лица совершающие противоправные действия по отношению к инвалидам — «правонарушители» («*мошенница*», «*преступник*», «*грабитель*» и др.).

Анализ частотности встречаемости участников взаимодействия позволил выявить как сходства, так и отличия в направленности социальных контактов у мужчин- и женщин-инвалидов. Так, в статьях наиболее часто при описании как мужчин-, так и женщин-инвалидов упоминаются «органы правоохранительной власти», которые в большинстве случаев выступают в качестве защитников прав инвалидов (соответственно: 47,1% и 64,7%).

Особый интерес представляют различия, касающиеся направленности социального взаимодействия у мужчин- и женщин-инвалидов. Частота упоминаний участников, относительно которых обнаружены статистически значимые различия ($p < 0,05$), приведены на рис. 2.

Как видно из рисунка, при описании мужчин-инвалидов чаще, чем при описании женщин-инвалидов, упоминается взаимодействие с органами исполнительной власти (по социальной вертикали). В то же время женщины-инвалиды чаще контактируют с сотрудниками учреждений, предоставляющих разнообразные услуги (по горизонтали). Таким образом, можно сделать вывод о том, что круг социального взаимодействия мужчин- и женщин-инвалидов существенно отличается по своей направленности.

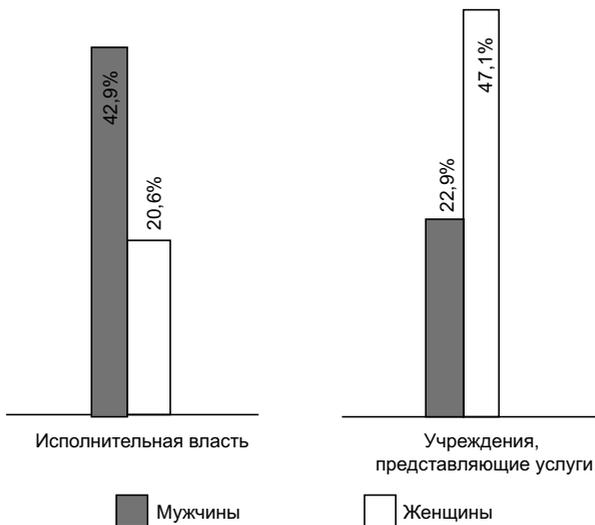


Рис. 2. Статистически значимые различия в частоте упоминаний участников взаимодействия с мужчинами- и женщинами-инвалидами в статьях СМИ (% от числа статей, где упоминается соответствующий пол инвалида)

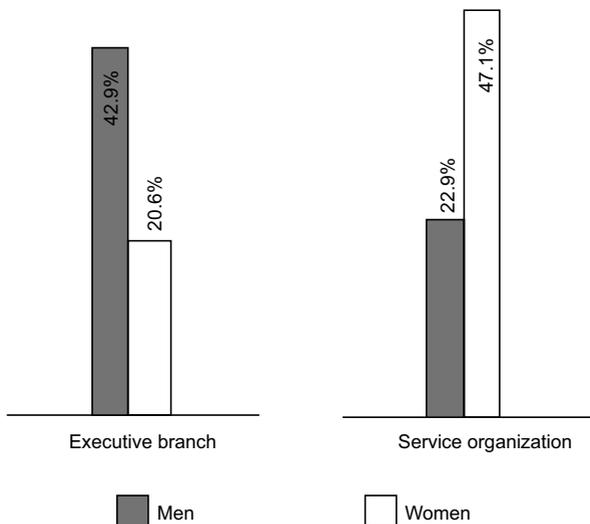


Fig. 2. Statistically significant differences between descriptions of the interactions of disabled men and women in media articles (% per number of articles where disabled persons' sex is represented)

3. Характеристики инвалида

Обратимся к тем характеристикам, которые транслируются в статьях, размещенных в СМИ. Одним из параметров при описании как мужчин-, так и женщин-инвалидов является фиксация их социальной успешности. Инвалид здесь выступает как «реализовавшийся человек» («*Forbes* включило его в список 30 перспективных россиян в возрасте до 30 лет», «хозяин мастерской», «конкурсантка национальной сборной массажистов», «в рейтинге он всегда был первым», «является четырехкратным паралимпийским чемпионом», «учредитель производства электроколясок», «дипломированный психолог» и др.). Другой параметр касается определения инвалидов как людей, способных мужественно и целеустремленно преодолевать стоящие перед ними жизненные трудности. В целом его можно обозначить как «стойкость» («обладает силой духа», «стал маяком надежды в непростые времена», «терпеливо несет свою миссию», «не принимает жалости по отношению к себе», «не смирился с нелегкой судьбой» и др.). Кроме вышеуказанных характеристик, инвалиды в новостных статьях часто выступают и как люди, принимающие деятельное

и активное участие в общественной жизни. Данный параметр можно определить как фиксацию «активной социальной позиции» («стал бороться за права таких же, как он сам», «активист инвалидного движения», «народный защитник», «бросил вызов бюрократии» и др.).

Помимо обозначенных трех параметров («самореализованность», «стойкость» и «активность») в статьях СМИ инвалиды достаточно часто характеризуются через открытое сравнение, а порой и противопоставление условно здоровым людям. Этот параметр фиксирует такое представление об инвалиде, как «инаковость» («странное поведение в условиях шумной толпы», «чувствует себя полноценным членом общества», «что для обычного — норма, для воспитанников интернатов — непреодолимая сложность», «с особенностями», «может испугаться громких криков», «чувствует элементарные неудобства в общественных местах» и др.). И наконец, последний параметр, касающийся характеристик инвалида, ориентирован на подчеркивание отсутствия принципиальной разницы в потребностно-мотивационной сфере инвалидов и условно здоровых людей: иными словами, инвалид определяется как человек, у которого есть «стремление компенсации ограниченных возможностей здоровья» («требует к себе обыкновенного отношения», «может социализироваться, стать самостоятельным и активным гражданином», «мечтает о своем доме», «старается жить максимально полной жизнью», «ей важно чувствовать себя востребованной» и др.).

Встречаемость вышеуказанных характеристик представлена в таблице.

Таблица

Частотность в описании характеристик мужчин- и женщин-инвалидов в статьях СМИ (% от числа статей, где упоминается соответствующий пол инвалида)

Личностные характеристики инвалида	Мужчины	Женщины	Значимые различия: $p <$
Реализовавшийся человек	30,6	31,6	-
Стремление к компенсации ограниченных возможностей здоровья	16,3	15,8	-
Стойкость	10,2	26,3	-
Инаковость	8,2	26,3	0,05
Активная социальная позиция	8,2	-	-

Table

Frequencies of descriptions of the characteristics of disabled men and women in media articles (% per number of articles where disabled persons` sex is represented)

Personality characteristics of a disabled person	Men	Women	Significant differences: $p <$
Successful person	30.6	31.6	-
Desire to compensate a disability	16.3	15.8	-
Resistance	10.2	26.3	-
Otherness	8.2	26.3	0.05
Active social stance	8.2	-	-

Приведенные в таблице данные позволяют обратить внимание на два момента. Первый касается тех характеристик, которые одинаково часто встречаются при описании инвалидов, как мужчин, так и женщин, в статьях СМИ. Это «самореализованность», «стойкость», «стремление к компенсации ограниченных возможностей здоровья». Второй относится к тем характеристикам, которые по своей частоте явно отличаются при описании мужчин- и женщин-инвалидов: «активная социальная позиция» и «инаковость».

Как следует из таблицы, среди характеристик, приписываемых в новостных статьях женщинам-инвалидам, у них практически не встречаются (в отличие от мужчин-инвалидов) те, которые связаны с их «активной социальной позицией» (участие в социальных движениях, борьбе за свои права и права других и т.п.). То есть характеристики, обуславливающие включение индивида в сферу социально-правовых отношений. При этом в описании женщин-инвалидов авторы статей значительно чаще, по сравнению с мужчинами-инвалидами, проводят открытое сопоставление их с условно здоровыми женщинами.

В целом полученные данные позволяют сделать вывод о характере влияния гендерных особенностей на описание инвалидов в статьях СМИ. С одной стороны, образ инвалида соответствует ожиданиям читателя о своеобразии социально-гендерных стереотипов. Так, мужчина-инвалид на страницах прессы более социально активен, и его деятельность в большей степени направлена на восстановление своих прав. С другой стороны, возникают определенные нарушения

читательских ожиданий при описании женщин-инвалидов. Здесь обращает на себя внимание достаточно высокая частотность использования характеристик, описывающих жизненную стойкость. Иными словами, возникает несоответствие между традиционным представлением о женской слабости и готовностью к самомотивации. Наряду с тем, что достаточно часто в образе женщин-инвалидов отмечается факт физической болезни, а также внешнего ее выражения в поведении (подчеркиваемая «инаковость»), именно женщины описываются как более стойкие. Таким образом, ситуация нарушения здоровья при описании женщин-инвалидов подчеркивает значимость компенсаторных психологических механизмов.

Выводы

Анализ полученных результатов позволяет говорить, что в новостных текстах, посвященных различным ситуациям и событиям из жизни инвалидов, своеобразие их гендерных особенностей действительно фиксируется и учитывается в описании действий инвалидов, взаимодействия с ними и приписываемых им личностных характеристик. Таким образом, гипотеза подтвердилась.

Представим основные выводы:

1. Поведение инвалида описывается в СМИ соответственно гендерным стереотипам о ролях мужчины и женщины. Для мужчин в большей степени характерны разнообразные формы проявления социальной и правовой активности, в то время как поведение женщин-инвалидов в статьях в большей степени связано с повседневностью и поддержанием здоровья.

2. В новостных текстах, посвященных инвалидам, мужчины в основном взаимодействуют с социальными институтами, что предполагает поддержание выстраивания социальной вертикали. Женщины же описываются как более склонные контактировать с участниками конкретной ситуации, что делает их социальное взаимодействие преимущественно горизонтальным. Таким образом, мужчины- и женщины-инвалиды представлены в статьях как ориентирующиеся на разные уровни социального взаимодействия: мужчины — на социальные институты, женщины — на ближайшее социальное окружение.

3. В целом образ инвалидов в статьях, где упоминается их пол, соответствует стереотипным представлениям о мужчинах и женщинах. Однако в описании женщин можно проследить нарушения традиционных представлений об их уязвимости. Так, в новостных статьях

именно для женщин существенно чаще встречаются указания на их стойкость, по сравнению с описаниями мужчин-инвалидов. Таким образом, принимая во внимание и тот факт, что при описании женщины-инвалида часто подчеркивается серьезность ее заболевания, можно в свою очередь сделать вывод о том, что ее портрет в статьях СМИ предполагает и одновременную (наряду с болезнью) включенность компенсаторных психологических механизмов, связанных с актуализацией личностных ресурсов.

В целом исследование показывает, что описание в статьях СМИ гендерных особенностей инвалида вопреки общей тенденции к унификации образа позволяет выявить гендерную специфику и способствует конструированию более дифференцированного портрета инвалида. Для поддержания данной тенденции и постепенного преобразования «одномерного» образа инвалида (Собкин и др., 2021б) при написании новостных статей рекомендуется указывать, как минимум, половую принадлежность героя информационного сюжета, так как именно этот признак составляет базовую характеристику индивидуальности человека.

Литература

Агеева Н.В. Отношение российского общества к людям с инвалидностью: социологический аспект // Известия ТРТУ. 2006. № 1 (56). С. 215–220.

Вербилович О.Е. Механизмы формирования идентичности в публичной сфере инвалидности // Журнал исследований социальной политики. 2013. Т. 11, № 2. С. 257–272.

Воробьева О.А. Гендерные аспекты социальных аттитюдов к инвалидности. В сб. статей Социокультурный анализ гендерных отношений / Под ред. Е. Ярской-Смирновой. Саратов, 1998.

Денисова А.А., Пушкарева Н.Л., Рябов О.В. Словарь гендерных терминов. Т. 21. М.: Информация, 2002.

Собкин В.С. Подросток с дефектом слуха: ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи. Эмпирическое исследование. М.: ЦСО РАО, 1997.

Собкин В.С., Лыкова Т.А. Собкина А.В. Особенности жизненной позиции студентов с ОВЗ и инвалидностью и студентов с сохранным здоровьем // Художественное образование и наука. 2021. № 2 (27). С. 168–179.

Собкин В.С., Лыкова Т.А. Собкина А.В. Психическое благополучие студентов при реализации инклюзивного высшего образования в сфере искусства: опыт структурного анализа // Психологическая наука и образование. 2020. № 6. С. 19–30.

Собкин В.С., Емелин Г.Д., Николаева З.Г., Савченко Н.Л., Яковлева М.А. К вопросу о портрете инвалида в СМИ // Художественное образование и наука. 2021. № 4 (29). С. 178–186.

Стрельник Е.А. Гегемонная маскулинность и инвалидность. Способы быть мужчиной. Трансформации маскулинности в XXI веке / Ред.-сост. Н.И. Тартаковская. М.: Фонд им. Г. Белля, 2013.

Ярская-Смирнова Е.Р. Социальное конструирование инвалидности // Социологические исследования. 1999. № 4. С. 38–45.

Ярская-Смирнова Е.Р. Женщины и инвалидность: испытания на прочность // Социологические исследования. 2009. № 5. С. 70–76.

Ярская-Смирнова Е.Р. Стигма «инвалидной» сексуальности // В поисках сексуальности / Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. СПб.: Дмитрий Буланин, 2002. С. 223–244.

Castillo, S., Mercado, M. (2021). I suffer from a serious rare disease: a challenge to sing and choreograph on TikTok. *El Profesional de la Información*, 30 (4).

Hernandez-Saca, D.I., Kahn, L.G., Cannon, M.A. (2018). Intersectionality Dis/ability Research: How Dis/ability Research in Education Engages Intersectionality to Uncover the Multidimensional Construction of Dis/abled Experiences. *Review of Research in Education*, 42, 286–311.

Houston, E. (2021). Polysemic Interpretations: Examining How Women with Visual Impairments Incorporate, Resist, and Subvert Advertising Content. *Journal of Advertising*, 1, 16.

Kayama, M., Johnstone, C., Limaye, S. (2019). Adjusting the “self” in social interaction: Disability and stigmatization in India. *Children and Youth Services Review*, 96, 463–474.

Melendez-Labrador, S. (2021). Alternative journalism, literacy and co-construction of the social imaginary of disability in the Rio 2016 games. *Chasqui-Revista Latinoamericana De Comunicacion*, 146, 141–158.

Rueankam, M., Pradubmook-Sherer, P. (2019). Sexual Self-Construction and Subjectivities of Disabled Women in Thai Society. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 27 (4), 2829–2841.

Shek-Noble, L. (2020). Media Framing of Disability and Employment in Japan: Traditional and Progressive Approaches. *Asia Pacific Media Educator*, 30 (2), 145–159.

Shifrer, D., Frederick, A. (2019). Disability at the intersections. *Sociology Compass*, 13 (10).

Vanashree. (2019). Freak Show in Black Comedy: Moral and Physical Disability in Dharamveer Bharati's 'Gulki Banno' (Gulki the Bride). *Indian Journal of Gender Studies*, 26 (3), 350–363.

Van der Heijden, I., Harries, J., Abrahams, N. (2019). In pursuit of intimacy: disability stigma, womanhood and intimate partnerships in South Africa. *Culture Health & Sexuality*, 21 (3), 338–351.

References

Ageyeva, N.V. (2006). The attitude of Russian society towards people with disabilities: a sociological aspect. *Izvestiya TRTU (Proceedings of TSUR)*, 1 (56), 215–220. (In Russ.).

Castillo, S., Mercado, M. (2021). I suffer from a serious rare disease: a challenge to sing and choreograph on TikTok. *El Profesional de la Información*, 30 (4).

Denisova, A.A., Pushkareva, N.L., Ryabov, O.V. (2002). Dictionary of gender terms. (21 ed.). Moscow: Information. (In Russ.).

Hernandez-Saca, D.I., Kahn, L.G., Cannon, M.A. (2018). Intersectionality Dis/ability Research: How Dis/ability Research in Education Engages Intersectionality to Uncover the Multidimensional Construction of Dis/abled Experiences. *Review of Research in Education*, 42, 286–311.

Houston, E. (2021). Polysemic Interpretations: Examining How Women with Visual Impairments Incorporate, Resist, and Subvert Advertising Content. *Journal of Advertising*, 1–16.

Kayama, M., Johnstone, C., Limaye, S. (2019). Adjusting the “self” in social interaction: Disability and stigmatization in India. *Children and Youth Services Review*, 96, 463–474.

Medialogy. (2019). Rating of the federal media. TOP-10 Russian media. (Retrieved from <https://www.mlg.ru/ratings/media/federal/>) (review date: 18.10.2021). (In Russ.).

Melendez-Labrador, S. (2021). Alternative journalism, literacy and co-construction of the social imaginary of disability in the Rio 2016 games. *Chasqui-Revista Latinoamericana De Comunicacion*, 146, 141–158.

Rueankam, M., Pradubmook-Sherer, P. (2019). Sexual Self-Construction and Subjectivities of Disabled Women in Thai Society. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 27 (4), 2829–2841.

Shek-Noble, L. (2020). Media Framing of Disability and Employment in Japan: Traditional and Progressive Approaches. *Asia Pacific Media Educator*, 30 (2), 145–159.

Shifrer, D., Frederick, A. (2019). Disability at the intersections. *Sociology Compass*, 13 (10).

Sobkin, V.S. (1997). A teenager with a hearing impairment: value orientations, life plans, social connections. empirical research. Moscow: TsSO RAO. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Lykova, T.A. Sobkina, A.V. (2021a). Features of the life position of students with disabilities and disabilities and students with good health. *Khudozhestvennoye obrazovaniye i nauka (Art Education and Science)*, 2 (27), 168–179. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Lykova, T.A. Sobkina, A.V. (2020). Mental well-being of students in the implementation of inclusive higher education in the field of art: an experience of structural analysis. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye (Psychological Science and Education)*, 6, 19–30. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Emelin, G.D., Nikolaeva, Z.G., Savchenko, N.L., Yakovleva, M.A. (2021b). On the portrait of a disabled person in the media. *Khudozhestvennoye obrazovaniye i nauka (Art Education and Science)*, 4 (29), 178–186. (In Russ.).

Strelnik, E.A. (2013). Hegemonic masculinity and disability. In N.I. Tartakovskaya (Eds.), *Ways to be a man. Transformations of masculinity in the XXI century* (pp. 216–224.). Moscow: Fond im. G. Bell. (In Russ.).

Vanashree. (2019). Freak Show in Black Comedy: Moral and Physical Disability in Dharamveer Bharati's 'Gulki Banno' (Gulki the Bride). *Indian Journal of Gender Studies*, 26 (3), 350–363.

Van der Heijden, I., Harries, J., Abrahams, N. (2019). In pursuit of intimacy: disability stigma, womanhood and intimate partnerships in South Africa. *Culture Health & Sexuality*, 21 (3), 338–351.

Verbilovich, O.E. (2013). Identity forming mechanisms in public sphere of disability. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noy politiki (The Journal of Social Policy Studies)*, 2 (11), 257–272. (In Russ.).

Vorobyeva, O.A. (1998). Gender aspects of social attitudes to disability. In E. Yarskaya-Smirnova (Eds.), *Socio-cultural analysis of gender relations*. Saratov. (In Russ.).

Yarskaya-Smirnova, E.R. (1999). Social construction of disability. *Sotsiologicheskiye issledovaniya (Sociological Studies)*, 4, 38–45. (In Russ.).

Yarskaya-Smirnova, E.R., Naberushkina, E.K. (2009). Women and disability: strength tests. *Sotsiologicheskiye issledovaniya (Sociological Studies)*, 5, 70–76. (In Russ.).

Yarskaya-Smirnova, E.R. (2002). The stigma of «disabled» sexuality. In E. Zdravomyslova, A. Temkina (Eds.), *In Search of Sexuality* (pp. 223–244). St. Petersburg: Dmitry Bulanin. (In Russ.).

Статья получена: 21.03.2022;
принята: 29.04.2022;
отредактирована: 17.05.2022.

Received: 21.03.2022;
accepted: 29.04.2022;
revised: 17.05.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Собкин Владимир Самуилович — академик РАО, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра социокультурных проблем современного образования Психологического института Российской академии образования, sobkin@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-2339-9080>

Емелин Глеб Дмитриевич — лаборант Центра социокультурных проблем современного образования Психологического института Российской академии образования, glebjosh@rambler.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0034-8467>

Николаева Зинаида Георгиевна — лаборант Центра социокультурных проблем современного образования Психологического института Российской академии образования, zinaida.g.nikolaeva@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8171-7315>

Савченко Нина Леонидовна — лаборант Центра социокультурных проблем современного образования Психологического института Российской академии образования, savchenko.ni.leo@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0001-8250-9254>

Яковлева Марина Алексеевна — лаборант Центра социокультурных проблем современного образования Психологического института Российской академии образования, marina2099@bk.ru <http://orcid.org/0000-0001-6748-3308>

ABOUT AUTHORS

Vladimir S. Sobkin — Academician of the Russian Academy of Education, Doctor in Psychology, Professor, Head of the Center for Socio-Cultural Educational

Affairs, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, sobkin@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-2339-9080>

Gleb D. Emelin — Research Assistant of the Center for Socio-Cultural Educational Affairs, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, glebjosh@rambler.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0034-8467>

Zinaida G. Nikolaeva — Research Assistant of the Center for Socio-Cultural Educational Affairs, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, zinaida.g.nikolaeva@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8171-7315>

Nina L. Savchenko — Research Assistant of the Center for Socio-Cultural Educational Affairs, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, savchenko.ni.leo@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0001-8250-9254>

Marina A. Yakovleva — Research Assistant of the Center for Socio-Cultural Educational Affairs, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, marina2099@bk.ru <http://orcid.org/0000-0001-6748-3308>

УДК 159.9.075, 159.922.8
doi: 10.11621/vsp.2022.02.09

АЙТРЕКИНГ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗНЫХ ФОРМ ИНСТРУКЦИИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Я.К. Смирнова

Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия, yana.smirnova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5453-0144>

Актуальность. Статья посвящена анализу использования метода регистрации движения глаз для изучения процессов обучения детей с нарушением слуха. На основании данных глазодвигательной активности выделяются трудности, препятствующие обучению детей с нарушением слуха, что способствует обнаружению эффективных способов обучения. Отдельным исследовательским вопросом является поиск эффективного использования разных форм подачи инструкции.

Цель. Айттрекинг исследования специфики совместного внимания и поддержание визуального внимания детей с нарушением слуха при разном способе подачи инструкции в процессе обучения.

Выборка. Выборку исследования составили 15 дошкольников с нарушением слуха (сенсоневральной тугоухостью, класс Н90 по МКБ-11): восемь девочек, семь мальчиков, средний возраст $5,4 \pm 0,8$.

Методы. Использовано задание в форме корректурной пробы для заполнения фигур (по типу методики «Пьерона-Рузера»). Для понимания разных форм инструкции в четырех сериях эксперимента варьировалось сочетание речевой формы и использования действия в объяснении правила заполнения фигур. Основным методом являлся метод регистрации движения глаз с использованием портативного трекера PLabs-айтрекер.

Результаты. Важнейшим критерием эффективности разных форм инструкции является время от начала предъявления инструкции до первой фиксации на целевом объекте и продолжительность задержки внимания в нецелевых областях. При мультимодальной инструкции наблюдаются более длинные фиксации в релевантных областях и короткие в нерелевантных, фиксации чаще и быстрее оказываются в релевантных областях. При переходе к самостоятельному анализу задания в начале фиксации в релевантных и нерелевантных областях становятся сокращенными по времени и количеству, а затем начинают носить все более длительный характер.

Выводы. Разная форма инструкции позволяет переструктурировать восприятие ребенка с нарушением слуха, сфокусировав внимание на релевантных задаче элементах. Наиболее эффективным является одновременное использование мультимодальных средств объяснения инструкции для привлечения и регуляции внимания.

Ключевые слова: совместное внимание, социальное внимание, объединенное внимание, социальное познание, обучение, возрастное развитие, дошкольный возраст, атипичное развитие, нарушение слуха, кохлеарная имплантация, окулография, айтрекер, окуломоторная активность.

Финансирование. Результаты исследований получены при финансовой поддержке гранта РФФ 21-78-00029 «Айтрекинг исследование трудностей обучения детей с нарушением слуха».

Для цитирования: Смирнова Я.К. Айтрекинг исследования использования разных форм инструкции в обучении детей с нарушением слуха // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 2. С. 192–222. doi: 10.11621/vsp.2022.02.09

EYE TRACKING RESEARCH ON THE USE OF DIFFERENT FORMS OF INSTRUCTION IN TEACHING CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Yana K. Smirnova

Altai State University, Barnaul, Russia, yana.smirnova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5453-0144>

Background. It is analyzed how the method of eye movement registration can be used to study the learning processes of children with hearing impairment. On the basis of oculomotor activity data, difficulties are identified that impede the learning of children with hearing impairment, which contributes to the discovery of effective ways of learning. A separate research issue is the search for the effective use of different forms of instruction.

Objective. Eye-tracking study of learning difficulties with different forms of instruction (as different forms of multimodal means of establishing joint attention).

Sample. The study sample consisted of 15 preschool children with hearing impairment (sensoneural hearing loss, class H90 according to ICD-11), eight girls, seven boys, mean age 5.4 ± 0.8 .

Methods. A task was used in the form of a correction test to fill in the figures (according to the Pierson-Ruser method). To understand different forms of instruction in 4 series of the experiment, the combination of the speech form and

the use of action in explaining the rule for filling in the figures varied. The main method is the method of eye movement registration using the PLabs portable tracker-the eye tracker.

Results. The most important criterion for the effectiveness of different forms of instruction is the time from the beginning of the presentation of the instruction to the first fixation on the target object and the duration of attention delay in non-target areas. With multimodal instruction, longer fixations are observed in relevant areas and short fixations in irrelevant areas, fixations are more often and faster in relevant areas. With the transition to independent analysis, tasks at the beginning of fixation in relevant and irrelevant areas become reduced in time and quantity, and then begin to take on an increasingly long character.

Conclusion. A different form of instruction allows you to restructure the perception of a child with a hearing impairment, focusing attention on the elements that are relevant to the task. The most effective is the simultaneous use of multimodal means of explaining instructions to attract and regulate attention.

Key words: joint attention, social attention, social cognition, learning, age development, preschool age, atypical development, hearing impairment, cochlear implantation, oculography, eye tracker, oculomotor activity.

Funding. The results of the research were obtained with the financial support of the Russian Science Foundation grant 21-78-00029 «Eye-tracking study of the learning difficulties of children with hearing impairment».

For citation: Smirnova, Ya.K. (2022). Eye Tracking Research on the Use of Different Forms of Instruction in Teaching Children with Hearing Impairment. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin], 2, 192–222. doi: 10.11621/vsp.2022.02.09

Введение

Совместное внимание на микроуровне понимают как моменты общего визуального внимания двух людей к объекту или событию (Schroer, Yu, 2021). Существуют множественные сенсорно-моторные пути, которые приводят к такому скоординированному визуальному вниманию, необходимому для мультимодального эффекта поддержания внимания в процессе обучения ребенка (Yu, Smith, 2016, 2017; Schroer, Yu, 2021). Взрослый генерирует мультимодальное поведение, и его собственное внимание и интерес к объекту потенциально сигнализируют с помощью множества модальностей, куда должен направить внимание ребенок (Bakeman, Adamson, 1984; Tomasello, Farrar, 1986; Yu, Smith, 2017; Sebanz, Bekkering, Knoblich, 2006; Shockey, Richardson, Dale, 2009; Chen, Monroy, Houston, Yu, 2020; Dindar, Korkiakangas, Laitila, Kärnä, 2017).

Такое совместное внимание основывается на трех основных источниках информации: 1) перцептивная информация о направлении взгляда, ориентации позы, головы, жестов, взаимодействия с объектом наблюдаемого человека, которая может обрабатываться с разной степенью детализации (требующей разных временных и ресурсных затрат); 2) низкоуровневая информация о наиболее «заметных» (salient) объектах, присутствующих в зоне взгляда наблюдаемого человека; 3) высокоуровневая информация о потенциальных объектах внимания индивида, «вычисляемая» в результате реконструкции перспективы фокуса внимания наблюдаемого человека (perspective-taking), и ее сопоставления с информацией, доступной с позиции наблюдателя, опыта и прогноза предполагаемых действий.

В связи с этим многие современные исследования, посвященные проблемам возрастного развития, указывают на роль коммуникативных подсказок в возникновении референтного отношения к сигналам поведения взрослого в процессе обучения: звуки, эмоции и мимика, действия приобретают значимый характер, используются ребенком для обозначения и обобщения объектов в процессе обучения (Fennell, Waxman, 2010). Такие коммуникативные подсказки привлекают внимание ребенка к использованию взрослым объекта и улучшают поддержание совместного внимания (Котова, 2015; Котов, Котова, 2013). Если родители использовали мультимодальное поведение (прикосновение к объекту и разговор), диада взрослого и ребенка чаще и дольше демонстрировала устойчивое совместное внимание, а зрительное внимание ребенка и зрительно-моторная координация были более точными (Suarez-Rivera, Smith, Yu, 2019; Schroer, Smith, Yu, 2019; Schroer, Yu, 2021).

Разнообразие средств достижения совместного внимания предполагает гибкость и надежность в использовании нескольких путей для достижения одной и той же функциональной цели взаимодействия (Chen, Castellanos, Yu, Houston, 2020). Это позволяет использовать широкий диапазон средств установления совместного внимания в процессе обучения.

Актуальным исследовательским вопросом является вопрос о влиянии разномодальных подсказок взрослых на успешность решения задач в процессе обучения. Например, исследования, рассматривающие процесс решения задач разной модальности, выявили, что переход из одной модальности в другую требует определенных затрат по обработке информации (Pecher et al., 2003), а именно: происходит изменение направления микросаккад, определяющих глазодвига-

тельную активность при использовании различных типов стимулов-подсказок (Laubrock et al., 2005; Yokoyama et al., 2012; Лунева, Лебедь, Коровкин, 2015). Поэтому подсказка, конгруэнтная модальности задачи, соответствие модальности и осознанности подсказки способу и виду предъявления задачи повышают эффективность ее решения (Лунева, Лебедь, Коровкин, 2015).

В современной науке использование мобильных версий айтрекеров позволяет зафиксировать специфику сенсомоторной динамики скоординированного внимания, что расширяет возможности для экспериментального изучения путей достижения совместного внимания между ребенком и взрослым (Chen, Monroy, Houston, Yu, 2020), и анализ путей достижения устойчивого визуального внимания ребенка (Yuan, Xu, Yu, Smith, 2019). Поэтому вопросы изменения перцептивных процессов под влиянием обучения начинают все чаще попадать в фокус айтрекинг исследований (Lai et al., 2013, Demareva, Polevaeva, 2012; Куравский и др., 2013; Чумаченко, Шварц, 2016).

Исследуется, как учащиеся контролируют и распределяют свое внимание во время визуального поиска, какие факторы могут влиять на распознавание ими объектов/зрений и процессов визуального поиска (Beesley, Pelley, 2010; Castelhana, Heaven, 2011; Koenig, Lachnit, 2011; Roderer et al., 2012; Welham, Wills, 2011; Lai et al., 2013).

В методологии айтрекинг исследований паттерн движения глаз отражает когнитивные операции, используемые для решения обучающей задачи (Epelboim, Suppes, 1997). В качестве единиц анализа используется вариабельность длительности и положений фиксации в зонах интереса (Шварц, 2019). При помощи айтрекинга можно выделить стратегии когнитивной обработки, отражающиеся в показателях движений глаз; дифференцированное распределение внимания и когнитивные усилия в процессе обучения (Блинникова, Ишмуратова, 2021).

Проведен ряд исследований, выполненных методом записи движений глаз, демонстрирующих перестройку восприятия под влиянием обучающего воздействия.

Выводы

Айтрекинг исследований, изменений перцептивных процессов под влиянием обучения следующие: перцептивные действия характеризуются большей свернутостью, а также способностью экспертов быстрее и надежнее выделять релевантные задаче области, используя

в качестве ориентировочной основы перцептивных действий концептуальные знания.

Исходя из поставленных проблем, важной предпосылкой для нашего исследования является то, что визуальное ориентирование внимания ученика опосредуется через мультимодальные средства (Abrahamson, Gutiérrez, Charoenying, Negrete, Bumbacher, 2012), которые выполняют функции подсказки, средства контроля и средства облегчения согласования сенсомоторных схем взрослого и ребенка (Boucheix, Lowe, Putri, Groff, 2013; Abrahamson, Gutiérrez, Charoenying, Negrete, Bumbacher, 2012).

Метод анализа движения глаз, например, применяется в исследованиях, связанных с восприятием детьми визуальных материалов в процессе обучения для выявления способа перестройки восприятия ребенка под влиянием обучающего воздействия; определения характеристик визуального материала, способствующих улучшению его понимания; выявления особенностей визуального выделения частей изображения, воздействующих на процесс восприятия и осмысления детьми учебных материалов, а также для определения способов вовлечения визуальных материалов в процессы обучения и характера их восприятия (Шварц, 2013; Shvarts, Krichevets, 2015).

Однако проведено мало исследований детей с нарушением слуха. Например, недостаточно данных для решения вопроса: эффективен ли для данной группы детей распространенный в образовании принцип наглядности, или принцип множественных репрезентаций (multiple representations)? Наблюдается ли у детей с нарушением слуха один из наиболее известных эффектов в обучении — эффект модальности (Mayer, Moreno, 1998; Schmidt-Weigand et al., 2010)? Как лучше распределять материал по разным модальностям — давать текст аудиально, а картинки визуально, не соединяя их, или в сочетании (Mayer, Moreno, 1998)? Способствуют ли изображения и зрительные опоры пониманию и успешному решению задач (Scheiter et al., 2014; Шварц, 2011; Nystrom, Ogren, 2012)? Происходит ли у детей с нарушением слуха синхронизация визуальных подсказок с излагаемым материалом (Boucheix, Lowe, 2010; Bednarik, Shipilov, 2011; Jarodzka et al., 2013)?

Мало эмпирических исследований было направлено на решение вопроса о том, как разные формы материала могут быть встроены в учебную и коррекционную деятельность для группы детей с нарушением слуха.

В связи с этим, на наш взгляд, важно отобразить специфику обработки информации при разной форме инструкций, на основе которых строится стратегия обучения детей с нарушением слуха.

Дефицит совместного внимания при атипичном развитии может иметь каскадные эффекты на нейрокогнитивное развитие, формирование исполнительных функций, речи, навыков имитации, IQ, социальных и ряда других навыков (Charman, Swettenham, Baron-Cohen, Baird, Cox, Drew, 2001; Smith, Ulvund, 2003; Dawson, Munson, Estes, Osterling, McPartland, Toth, 2002). В том числе потеря слуха оказывает широкое влияние на социальное и когнитивное развитие в связи с дефицитом навыков совместного внимания (Monroy, Houston, Yu, 2021).

У детей с нарушением слуха наблюдаются бессистемные неточные сведения о собственных сенсорно-перцептивных возможностях, что не позволяет ребенку с патологией активно включиться в процесс компенсации собственного дефекта. На основе выборки детей с нарушением слуха можно проследить, как проявляется в специфике совместного внимания снижение уровня чувственного опыта детей за счет неточности, фрагментарности, замедленности ориентировки, недостаточности слухового сенсорного опыта, трудностей анализа информации.

Подход к описанию и исследованию множества путей к координации совместного визуального внимания предполагает наличие разных средств установления и поддержания совместного визуального внимания в процессе обучения детей с нарушением слуха. Однако у детей с нарушением слуха доступ к этим средствам установления совместного внимания ограничен. Привлечение совместного зрительного внимания опирается на основу мультисенсорного функционирования (координация визуальных, языковых и моторных сигналов) с целью обмена социальным опытом/интересами. Ребенок может реагировать на эпизоды совместного внимания, следя за движением взгляда взрослого, касанием/удерживанием, жестом или речевым обозначением предметов в окружающей среде. Важно изучить наиболее эффективные способы представления информации в процессе обучения детей с нарушением слуха.

Мало известно о том, как ограниченный опыт сенсорных переживаний при потере слуха влияет на координацию внимания между детьми и взрослыми в процессе обучения. Дефицит совместного внимания у детей с нарушением слуха может быть связан с особенностью использования ими средств установления эпизодов совместного внимания, характером и степенью их общения со взрослыми (Peterson,

Slaughter, 2003), предпочтениями модальности общения и подходами к образованию ребенка с нарушением слуха в семье (Dunn, Brophy, 2005), наличием сенсомоторного обмена и предъязыкового общения между ребенком и взрослым (Meins, Fernyhough, Wainwright, Das Gupta, Fradley, Tuckey, 2002). В целом ряде клинических исследований глухие дети демонстрировали постоянные различия в общем визуальном внимании и совместном внимании во время взаимодействий со взрослыми, а также различия в распределении внимания во время целенаправленного интерактивного задания с родителями (Mongro, Houston, Yu, 2021): наблюдались трудности в поддержании избирательного внимания при наличии периферических отвлекающих факторов.

Только в единичных исследованиях совместного внимания у детей с нарушением слуха отмечается, что у данной группы детей часто уменьшается время, затрачиваемое на совместное внимание, они реже реагируют и расширяют свою инициативу и коммуникативные действия (Chen, Castellanos, Yu, Houston, 2019, 2020; Yu, Smith, 2017, 2020).

Актуальность продиктована тем, что кохлеарные имплантанты (КИ) обеспечивают доступ к звуку для многих глухих детей с тяжелой и глубокой сенсоневральной тугоухостью. После имплантации значительный процент детей демонстрирует неоптимальные речевые навыки, и часто не только после имплантации, а даже после нескольких лет опыта работы со своими кохлеарными имплантами. Взрослые при взаимодействии с детьми с нарушением слуха настолько настроены на глубокую или тяжелую потерю слуха своего ребенка, что они полностью полагаются на визуальное внимание перед кохлеарной имплантацией.

Вопрос развития совместного внимания у детей с нарушением слуха после кохлеарной имплантации представляет собой значительный пробел в нынешних знаниях. Отсутствие таких данных является сильным барьером для прогресса в разработке новых способов коррекционного вмешательства.

Цель

Целью исследования является айтрекинг исследование специфики совместного внимания и поддержание визуального внимания детей с нарушением слуха при разном способе подачи инструкции в процессе обучения (как разных форм мультимодальных средств установления совместного внимания). Основной задачей исследо-

вания стало выделение специфики глазодвигательной активности (через фиксацию перцептивных действий) при разной форме обучающей инструкции, которая позволила бы объяснить трудности обучения детей с нарушением слуха.

Выборка

Выборку исследования составили 15 дошкольников с нарушением слуха (сенсоневральной тугоухостью, класс Н90 по МКБ-11): восемь девочек, семь мальчиков, средний возраст $5,4 \pm 0,8$.

Дошкольники имеют официальный диагноз двусторонней выраженной сенсоневральной тугоухости (средний порог слухового восприятия на частотах 0,5, 1,2 и 4 кГц — более 90 дБ). Всем детям данной группы сделана кохлеарная имплантация в возрасте 3–4 лет. После кохлеарной имплантации они проходили реабилитацию и посещали детский сад коррекционной направленности. Дошкольники обучались по образовательной программе для слабослышащих детей со сложными (комплексными) нарушениями, в рамках которой происходило формирование и развитие навыков устной речи, активизация различных речевых умений в условиях реальных ситуаций общения, усвоение значения и накопление слов, постановка, закрепление и дифференциация звуков, осуществление систематической работы по обучению членораздельного произношения. Дошкольники воспитываются в слышащих семьях, родители детей слышащие, без нарушения слуха. Дошкольники обладают достаточным для проведения исследования уровнем когнитивного развития, порогов восприятия и распознавания речи.

Процедура исследования

Была создана экспериментальная ситуация, которая позволяла проследить трудности обучения у детей с нарушением слуха, связанные с навыками совместного внимания. Использовано задание в форме корректурной пробы для заполнения фигур (по типу методики «Пьерона-Рузера»). На бланке, который предлагался ребенку, изображены различные незаполненные фигуры, расположенные в несколько рядов. Для заполнения фигур предлагался специальный «ключ-образец» — аналогичный набор фигур, но на отдельном листе, на примере которого ребенку в разной форме объясняли правило заполнения фигур.

Предлагались четыре формы инструкции для демонстрации ребенку обучающего задания:

- Правило объясняется ребенку только в речевой форме. Экспериментатор предлагает ребенку в вербальной форме «ключ» к заполнению фигур, не сопровождая объяснение действием.

- Правило объясняется в речевой форме в сочетании с показом примера необходимого действия — взрослый одновременно заполняет «ключ» как пример для ребенка. Экспериментатор при объяснении задания ребенку рисует дополнительные знаки, которые ребенок должен изобразить в незаполненных фигурах, сопровождает это вербальным пояснением.

- Правило объясняется в наглядной форме: демонстрируется пример заполнения «ключа» взрослым без речевого сопровождения. Экспериментатор показывает на примере «ключа» правильный способ заполнения фигур без вербального пояснения.

- Правило дается в виде предъявления зрительного образца «ключа» без словесного сопровождения и без показа действий. Ребенок должен произвести самостоятельный анализ образца и выполнить программу действий. Экспериментатор только обращает внимание ребенка на готовый «ключ-образец» с правилом заполнения фигур.

В четырех сериях менялись фигуры на бланках, образцы и правила их заполнения.

Аппаратура

Основным методом является метод регистрации движения глаз с использованием портативного трекера Pupil Headset — PLabs-айтрекер в формфакторе очков, бинокулярное исполнение. Задержка камеры 4,5 мс. Задержка обработки в зависимости от центрального процессора > 3 мс.

Для обработки айтрекинг данных специальными маркерами были помечены лицо взрослого, образец с «ключом» и бланки для выполнения задания. Для построения тепловых карт и графика движения глаз визуализировалось распределение точек взгляда на каждой поверхности. Произведена визуализация пространственного перемещения направления взгляда (графики движения взгляда), при этом точки фиксации взгляда отображены в виде кругов (рис. 1).

Обработка данных проводилась с помощью статистического пакета SPSS V.23.0.

Результаты

С целью выявления различий в поддержании совместного визуального внимания у детей с нарушением слуха при разном типе

подачи инструкции был применен однофакторный дисперсионный анализ (табл. 1).

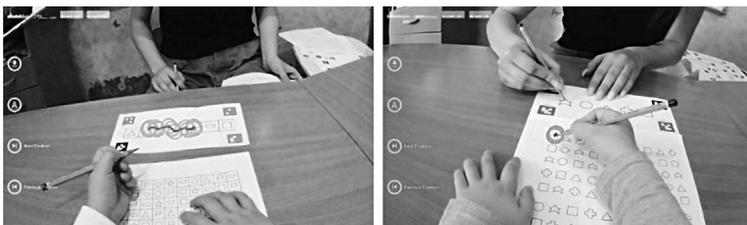


Рис. 1. Пример обработки и визуализации тепловых карт изображений, полученных со сценовой камеры айтрекера, находящегося на голове ребенка с нарушением слуха

Fig. 1. An example of processing and visualization of thermal maps of images obtained from the stage camera of an eye tracker, located on the head of a child with hearing impairment.

Выявлены статистически значимые различия в специфике глазодвигательной активности детей с нарушением слуха во всех четырех сериях эксперимента. Это позволило проследить специфику поддержания визуального внимания детей с нарушением слуха при разной форме подачи инструкции. Было выявлено, что:

1. При исключительно вербальной форме презентации инструкции по сравнению с другими сериями эксперимента в окуломоторной активности детей с нарушением слуха отмечено снижение времени до первой фиксации, но увеличение времени первой фиксации на нецелевые стимулы. Ниже, чем в других сериях эксперимента, было среднее количество фиксаций, продолжительность времени целевых фиксаций. При данном типе инструкции ниже количество и время фиксации на лице взрослого. Также наблюдается снижение количества фиксаций 300–500 миллисекунд (табл. 1).

Таким образом, характерная особенность при выполнении задания по инструкции только в вербальной форме в том, что дети с нарушением слуха реже и меньше по времени смотрят на лицо взрослого для установления совместного внимания, что не приводит к эффективному выделению целевых стимулов и удержанию постоянного внимания (по фиксациям дольше 300–500 миллисекунд). Однако они быстрее ориентируются на нецелевые стимулы.

Анализ графиков движения глаз в первой серии эксперимента позволяет прийти к выводу, что для установления совместного вни-

Таблица 1

Сравнение параметров глазодвигательной активности детей с нарушением слуха в четырех сериях эксперимента
(Критерий однородности дисперсий Ливеня >0,05)

Показатель	1 испытание	2 испытание	3 испытание	4 испытание	F	Значимость
Продолжительность первой фиксации на нецелевые стимулы	406,68±45,76	815,18±231,77	1271,66±565,50	52,50±22,73	2,940	,037
Продолжительность первой фиксации на целевые стимулы	275,77±27,63	1909,63±888,97	74,00±33,76	393,85±24,63	3,571	,017
Продолжительность фиксаций на целевые стимулы	907,93±147,42	2031,56±737,37	1787,77±796,25	5394,70±1221,82	5,763	,001
Продолжительность фиксаций на нецелевые стимулы	3922,26±410,74	979,17±318,09	253,91±68,72	7306,43±699,47	54,053	,000
Средняя продолжительность фиксаций	4830,19±460,81	967,38±365,41	1172,79±517,91	12701,12±1657,04	35,802	,000
Среднее количество фиксаций	11,83±1,10	1626,91±593,74	1296,49±571,26	31,17±3,68	4,181	,008
Количество фиксаций на лице	1,83±0,28	4094,17±1200,99	1190,70±369,09	10,17±2,98	9,431	,000
Продолжительность фиксаций на лице	753,61±135,80	3442,34±1127,38	927,31±431,80	4347,52±16,05	4,054	,009
Время до первой фиксации	0	4662,79±1918,98	1245,16±549,95	0	4,874	,003
Количество фиксаций длительностью дольше 300- 500 мс	7,83±0,64	393,47±150,90	441,37±202,72	20,33±1,95	3,422	,020
Количество фиксаций на образце	0,50±0,16	3161,39±929,08	600,30±279,70	2,67±0,90	9,647	,000
Продолжительность фиксаций на образце	154,32±48,32	3398,43±997,34	1307,17±582,30	1047,18±361,54	5,140	,002

Table 1

Comparison of the parameters of oculomotor activity of children with hearing impairment in four series of the experiment (Liven's test for homogeneity of variances >0.05)

Indicator	1 trial	2 trial	3 trial	4 trial	F	Significance
Duration of the first fixation to non-target stimuli	406.68±45.76	815.18±231.77	1271.66±565.50	52.50±22.73	2.940	0.037
Duration of the first fixation on target stimuli	275.77±27.63	1909.63±888.97	74.00±33.76	393.85±24.63	3.571	0.017
Duration of fixations on target stimuli	907.93±147.42	2031.56±737.37	1787.77±796.25	5394.70±1221.82	5.763	0.001
Duration of fixations to non-target stimuli	3922.26±410.74	979.17±318.09	253.91±68.72	7306.43±699.47	54.053	0.000
Average duration of fixations	4830.19±460.81	967.38±365.41	1172.79±517.91	12701.12±1657.04	35.802	0.000
Average number of fixations	11.83±1.10	1626.91±593.74	1296.49±571.26	31.17±3.68	4.181	0.008
Number of fixations on the face	1.83±0.28	4094.17±1200.99	1190.70±369.09	10.17±2.98	9.431	0.000
Duration of fixation on the face	753.61±135.80	3442.34±1127.38	927.31±431.80	4347.52±1316.05	4.054	0.009
Time to first fixation	0	4662.79±1918.98	1245.16±549.95	0	4.874	0.003
Number of fixations longer than 300–500 ms	7.83±0.64	393.47±150.90	441.37±202.72	20.33±1.95	3.422	0.020
Number of fixations per sample	0.50±0.16	3161.39±929.08	600.30±279.70	2.67±0.90	9.647	0.000
Duration of fixations on the sample	154.32±48.32	3398.43±997.34	1307.17±582.30	1047.18±361.54	5.140	0.002

мания дошкольники с нарушением слуха используют мультимодальные средства: зоной интереса становится не только рот взрослого, но и направление взгляда, изменение положения головы, жесты, разворот корпуса тела (рис. 2).

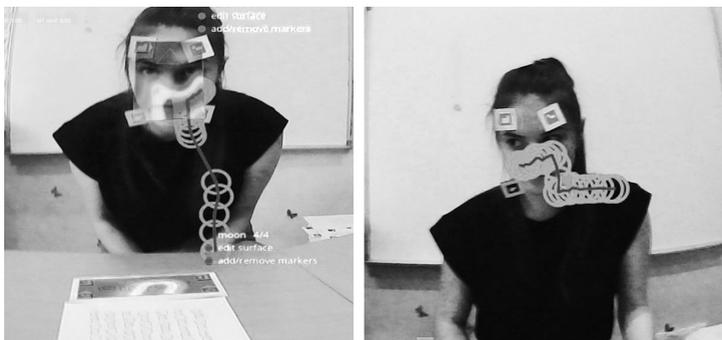


Рис. 2. График движения глаз детей с нарушением слуха в 1 серии эксперимента (пример использования мультимодальных средств)

Fig. 2. Graph of the eye movements of children with hearing impairment in the 1st series of the experiment (an example of the use of multimodal means)

В подтверждение количественным данным о большей ориентации на нецелевые стимулы на графиках движения глаз у дошкольников с нарушением слуха фиксируются трудности переключения и распределения внимания (рис. 3).

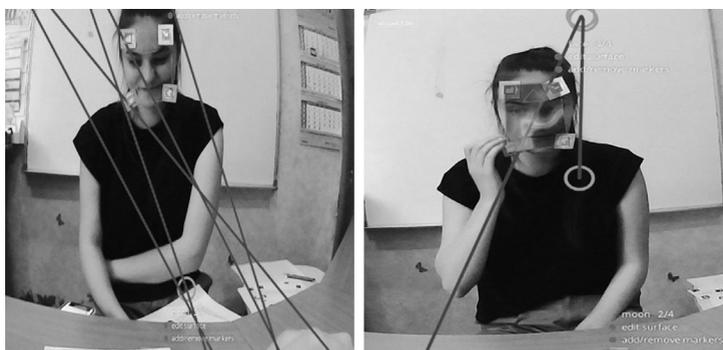


Рис. 3. График движения глаз детей с нарушением слуха в 1 серии эксперимента (пример трудностей распределения внимания)

Fig. 3. Graph of the eye movements of children with hearing impairment in the 1st series of the experiment (an example of attention distribution difficulties)

Дефицит совместного внимания у детей с нарушением слуха проявляется в частых отвлечениях от релевантной области (образца, бланка с заданием или от лица взрослого) и предпочтении нерелевантных областей (в зоне интереса окружающие предметы, нейтральные/нецелевые стимулы) целевым стимулам, необходимым для поддержания совместного внимания со взрослым во время инструкции (рис. 3). Характерным является «соскальзывание», переключение с целевых стимулов. Как следствие у детей с нарушением слуха наблюдаются трудности в распределении внимания: оно функционирует не в сфокусированном режиме, а распределено по большой области поля зрения (фиксации распределены по большей области). Наличие коротких по времени и количеству фиксаций на целевых стимулах, снижение количества фиксаций в среднем можно интерпретировать как восприятие информационных признаков неструктурированными.

2. Во второй серии эксперимента, когда инструкция давалась в речевой форме в сочетании с показом взрослым примера заполнения «ключа», в окуломоторной активности детей с нарушением слуха фиксировалось увеличение продолжительности первой фиксации на целевые стимулы, но больший промежуток времени до первой фиксации. Наблюдалось большее количество фиксаций в среднем, но среднее время фиксаций было ниже. Увеличивалось время и количество фиксаций на лице взрослого. Также выше было количество фиксаций дольше 300–500 миллисекунд (табл. 1).

В данной серии эксперимента по графику движения глаз и тепловым картам фиксируются навыки детекции и следования указательному жесту взрослого как ресурсу для обучения (рис. 4).



Рис. 4. График движения глаз детей с нарушением слуха во 2 серии эксперимента (пример использования детекции указательного жеста)

Fig. 4. Graph of eye movements of children with hearing impairment in the 2nd series of the experiment (an example of using the detection of a pointing gesture)

При данном типе инструкции у детей с нарушением слуха появляются дополнительные опережающие действия (рис. 5).

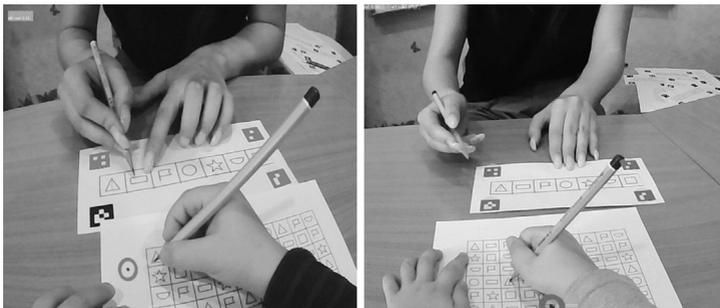


Рис. 5. График движения глаз детей с нарушением слуха во 2 серии эксперимента (пример опережающих действий)

Fig. 5. Graph of eye movements of children with hearing impairment in the 2nd series of the experiment (example of anticipatory actions)

В этой серии эксперимента дети чаще начинали заполнять фигуры, не дожидаясь окончания произнесения инструкции, начинали синхронно со взрослым выполнять нерелевантные действия (например, рисовали или раскрашивали бланк) и не по шаблону (вырабатывали свое правило заполнения бланка).

В отличие от других серий эксперимента, в этой серии детям с нарушением слуха чаще требовалась повторная инструкция и пояснения (рис. 6).

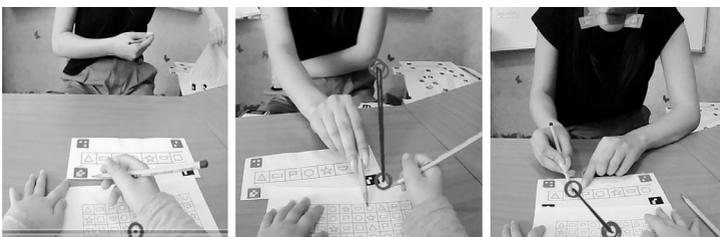


Рис. 6. График движения глаз детей с нарушением слуха во 2 серии эксперимента (пример необходимости повторной инструкции)

Fig. 6. Graph of the eye movements of children with hearing impairment in the 2nd series of the experiment (an example of the need for repeated instructions)

Однако сочетание вербальной инструкции и примера действия оказывается эффективным для восприятия детей с нарушением слу-

ха: они лучше дифференцируют целевые стимулы от нецелевых и продолжительно удерживают внимание на целевых стимулах, отмечается больше фиксаций, свидетельствующих о постоянном внимании ребенка (300–500 миллисекунд). Именно при этом типе инструкции дети с нарушением слуха чаще и дольше смотрят на лицо взрослого.

При данном типе инструкции дефицит совместного внимания проявляется в необходимости большего количества времени от начала предъявления инструкции до начала обработки, наблюдается приоритет нецелевых стимулов.

3. В третьей серии эксперимента, когда инструкция давалась в форме примера-действия заполнения «ключа» взрослым без речевого пояснения, в окулomotorной активности детей с нарушением слуха фиксировалось уменьшение длительности первой фиксации на целевые стимулы, при увеличении продолжительности первой фиксации на нецелевые стимулы. Средняя продолжительность фиксаций в данной серии эксперимента была ниже, а количество фиксаций выше. Снижалась продолжительность фиксаций на лице взрослого. Наблюдалось большее количество фиксаций длительно до 300 миллисекунд и 300–500 миллисекунд (табл. 1).

Инструкция в виде показа примера действия не является эффективной для восприятия детьми с нарушением слуха с точки зрения обработки информации: целевые фиксации появляются позже, фиксации оказываются редки и менее продолжительны в нерелевантных областях. Без речевого сопровождения остается большое количество фиксаций, свидетельствующих о постоянном устойчивом внимании (300–500 миллисекунд), хотя дети меньше по времени фиксировались на лице взрослого, обращаясь за подсказкой.

Также как и во второй серии эксперимента, в данной серии по графику движения глаз детей с нарушением слуха фиксируются навыки детекции и следования указательному жесту взрослого как ресурсу для обучения. Для контроля и сличения действий дети с нарушением слуха активно ориентируются на зрительный образец как внешнюю опору (рис. 7).

Однако часто появляются «опережающие» действия при заполнении бланка, которые носят характер имитации или синхронного выполнения (рис. 8).

Скорее всего, это связано с попыткой детей упростить программирование действий: так дети легче запоминают программу действий, им становятся понятнее намерения и действия взрослого. Для того чтобы перевести программу действий взрослого в образ программы

собственных действий, детям с нарушением слуха необходимо имитировать эти действия. Имитация в данном случае не механическое перенесение действий, а необходимость синхронного выполнения действий вместе с взрослым для лучшего предсказания программы действий и понимания намерений взрослого.

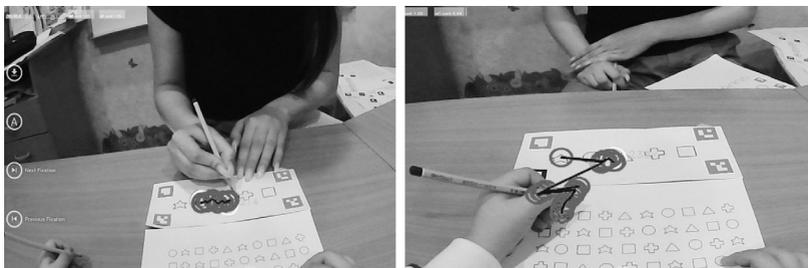


Рис. 7. График движения глаз детей с нарушением слуха в 3 серии эксперимента (пример опоры на зрительный образец)

Fig. 7. Graph of the movement of the eyes of children with hearing impairment in the 3rd series of the experiment (an example of relying on a visual sample)



Рис. 8. График движения глаз детей с нарушением слуха в 3 серии эксперимента (пример имитации)

Fig. 8. Graph of eye movements of children with hearing impairment in the 3rd series of the experiment (simulation example)

В подтверждение количественных данных на графиках движения глаз у дошкольников с нарушением слуха фиксируются трудности переключения и распределения внимания (рис. 9).

Дефицит навыков совместного внимания при данном типе инструкции проявляется в трудностях поддержания устойчивого внимания, в сложностях дифференциации и удержания целевых сти-

мулов, нехватке средств поддержания контакта со взрослым (предсказание его программы действий и распознавания его намерений).



Рис. 9. График движения глаз детей с нарушением слуха в 3 серии эксперимента (пример трудностей распределения внимания)

Fig. 9. Graph of eye movements of children with hearing impairment in the 3rd series of the experiment (an example of attention distribution difficulties)

4. В четвертой серии эксперимента, когда инструкция давалась в форме предъявления зрительного образца «ключа» без словесного сопровождения и без показа действий взрослым, в оculoмоторной активности детей с нарушением слуха фиксировалось увеличение продолжительности фиксации на нецелевые и целевые стимулы. Увеличилась средняя продолжительность фиксации на целевые стимулы, но количество фиксаций снизилось. Однако увеличилась и продолжительность фиксации на нецелевые стимулы. Увеличилась длительность фиксаций на лице взрослого, но количество подобных фиксаций снизилось. Уменьшилось количество времени до первой фиксации, продолжительность фиксаций на нецелевые стимулы, а также количество фиксаций длительностью дольше 300–500 миллисекунд (табл. 1).

Несмотря на то, что инструкция давалась только в форме предъявления «образца-ключа» заполнения фигур без вербального сопровождения, дети с нарушением слуха все равно обращались за подсказкой к взрослому. Об этом свидетельствует возросшее время фиксаций на лице взрослого — даже больше, чем в других сериях эксперимента.

Можно предположить, что дети с нарушением слуха нуждаются в сверке своих действий со взрослым, поэтому все чаще при отсутствии подсказок ребенок сам обращается за сличением к взрослому. Скорее всего, при более самостоятельной ориентировке (например, только вербальная инструкция или только наличие зрительного образца) ребенок чаще по количеству фиксаций и дольше по времени обращается к лицу взрослого в поисках подсказки.

В данной серии эксперимента у детей с нарушением слуха часто появлялись дополнительные действия, нерелевантные инструкции (рис.10).

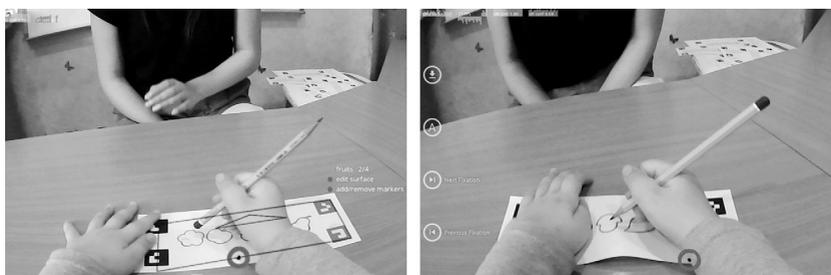


Рис. 10. График движения глаз детей с нарушением слуха в 4 серии эксперимента (пример нерелевантных действий)

Fig. 10. Graph of eye movements of children with hearing impairment in the 4th series of the experiment (example of irrelevant actions)

Дефицит совместного внимания проявляется в основном в трудностях отторгивания реакции на нецелевые стимулы, одинаковом приоритете целевых и нецелевых стимулов, когнитивной сложности самостоятельной обработки информации (среднее время фиксаций увеличено), трудностях в поддержании устойчивого внимания.

Наши данные подтверждают, что разные формы инструкции, как основной источник поддержания визуального внимания ребенка с нарушением слуха, неодинаково эффективны и способствуют большей степени проявления дефицита совместного внимания.

Например, при речевой форме инструкции (первая серия) и инструкции в форме предъявления образца (четвертая серия) дети с нарушением слуха затрачивают меньше времени от начала предъявления стимула до начала просмотра. При сочетании речевой инструкции с демонстрацией действия (вторая серия) это время увеличивается. Однако при сочетании вербальной и невербальной формы

инструкции дети с нарушением слуха быстрее и продолжительнее фиксируют внимание на целевых стимулах, а при только речевой форме (первая серия) и предъявлении образца (четвертая серия) время первой фиксации на целевых стимулах снижается. Скорее всего, в первой и четвертой сериях эксперимента наблюдаются автоматические, восходящие механизмы внимания, которые приводят к более быстрой фиксации на нецелевых стимулах. Во второй серии эксперимента наблюдается приоритет контролируемых нисходящих механизмов внимания.

При инструкции в форме демонстрации правила действием без речевого сопровождения (третья серия) дети с нарушением слуха дольше совершают первую фиксацию на нецелевых стимулах, а при предъявлении образца (четвертая серия) быстрее, однако именно при данной форме инструкции фиксации на целевые стимулы дольше. То есть фиксации носят более точный характер при инструкции в форме предъявлении образца. Нецелевые стимулы дольше фиксируются при инструкции только в речевой форме (первая серия), что можно рассматривать как менее точную фиксацию на информации. Можно увидеть различия в количестве фиксаций между релевантными и нерелевантными для задачи стимулами, которые отражают процесс сравнения стимулов или нескольких фрагментов информации.

При сочетании вербальной инструкции с демонстрацией правильного действия (вторая серия) фиксации на лице взрослого чаще и дольше.

Постоянное внимание поддерживается лучше при сочетании вербальной инструкции с демонстрацией правильного действия (вторая серия) и наглядной форме примера заполнения (третья серия).

Обсуждение

Анализ специфики глазодвигательной активности у детей с нарушением слуха позволил объяснить особенности перцептивных действий детей для поддержания совместного визуального внимания, определяющие трудности обучения.

Показано, что основным источником организации внимания ребенка с нарушением слуха является способ подачи инструкции. Наши данные подтверждают, что разные формы инструкции, как основной источник поддержания визуального внимания ребенка с нарушением слуха, неодинаково эффективны.

Анализ окулomotorной активности детей с нарушением слуха позволил прийти к выводу, что при разной форме подачи инструкции меняются следующие параметры:

- сдвиги внимания, которые имеют либо контролируемый характер (как во второй серии), либо автоматический (управляется стимулом как в третьей серии). Наблюдается приоритет либо восходящих механизмов внимания (стимул сам «захватывает», внимание и время до первой фиксации быстрее и дольше происходит на нецелевых стимулах, чем на целевых), либо приоритет нисходящего механизма внимания (ребенок поддерживает продолжительно внимание на целевом стимуле, внимание и время до первой фиксации быстрее и дольше происходит на целевых стимулах, чем на нецелевых);
- точность фиксаций и способность к их контролю (во второй серии эксперимента больше целевых фиксаций, они более продолжительны);
- количество и продолжительность фиксаций между релевантными для задачи стимулами, которые отражают процесс сравнения стимулов или нескольких фрагментов информации (больше фиксаций во второй и третьей серии, но они менее продолжительны — стимулы заметнее и обрабатываются быстрее, напротив, меньше фиксаций и увеличение времени фиксаций в первой и четвертой серии — дольше выделяются и обрабатываются стимулы). Это свидетельствует о когнитивной сложности обработки информационного стимула (при низком количестве фиксаций стимулы, в том числе целевые, дольше обрабатываются в четвертой серии эксперимента);
- способность продолжительно поддерживать внимание (по количеству фиксаций длительностью 300–500 миллисекунд — вторая и третья серия, в том числе поддержание совместного внимания со взрослым), в том числе на образце (вторая серия).

При этом не все формы инструкции будут оптимальны и одинаково эффективны.

Данные исследования позволяют предположить, что «визуальные ключи» в виде зрительного образца для ребенка с нарушением слуха могут выступать как средство «сворачивания» ориентировочных действий: при наличии зрительного образца фиксации чаще и быстрее оказываются в релевантных областях (особенно в четвертой серии эксперимента). При опоре на образец внимание ребенка с нарушением слуха становится более устойчивым, но наблюдаются трудности выбора приоритета целевых и нецелевых стимулов. Зрительные опоры в виде образца повышают эффективность обучения,

когда оказываются интегрированы и синхронизированы с информацией других модальностей — в первую очередь, вербальной в сочетании с моторными действиями взрослого.

В нашем исследовании зафиксированы особенности перехода от совместного анализа правил действия к более самостоятельному: в начале фиксации в релевантных и нерелевантных областях сокращенные по времени и количеству, «свернутые», а затем принимают все более длительный характер. В начале, при совместном анализе задания со взрослым, дети с нарушением слуха быстрее фиксируются на нецелевых стимулах (меньше времени до первой фиксации на нецелевых стимулах), затем, в процессе обучения и при переходе к самостоятельному выполнению задания, наблюдается снижение количества и продолжительности фиксаций на нецелевых стимулах (увеличивается время до первой фиксации на целевых стимулах), дети быстрее переключаются на целевые стимулы и дольше задерживаются в релевантных областях (среднее время и количество фиксаций в целевых областях).

Выводы

Исследование процесса обучения с помощью метода регистрации движений глаз позволяет детально проанализировать, что происходит «внутри» процесса обучения через фиксацию перцептивных действий детей с нарушением слуха.

Основные маркеры атипичного совместного внимания, препятствующие эффективному обучению детей с нарушением слуха, могут быть обнаружены не столько в количестве фиксаций, сколько в продолжительности фиксаций на релевантном и не релевантном стимуле. Критическим является длительность зрительного сосредоточения на целевом объекте (бланке или образце) и на взрослом (лицо, указательные жесты и другие мультимодальные средства). Тем самым отображена возможность измерения времени фиксаций как прогнозирующего маркера трудностей обучения у детей с нарушением слуха.

Восприятие детей с нарушением слуха в ходе обучения характеризуется обобщенной ориентировочной основой деятельности (снижается количество и время фиксаций, больше фиксаций на целевых стимулах).

Мультимодальная инструкция позволяет переструктурировать восприятие ребенка с нарушением слуха, сфокусировав внимание на релевантных задачах элементах, быстро выявить релевантную область, сокращая тем самым время до первой релевантной фиксации,

достичь того, что фиксаций в релевантных зонах значительно больше (в нерелевантных, соответственно, меньше).

Наиболее эффективным является одновременное использование мультимодальных средств для объяснения инструкции. В процессе обучения детей с нарушением слуха для привлечения и регуляции внимания важно использовать различные виды чувствительности, например, действие и речь. Применение одновременно вербальной инструкции с сопровождением демонстрации действия привлекает внимание ребенка с нарушением слуха (увеличивая количество фиксаций в выделенной области), но это еще не означает улучшения понимания. Необходимо использовать действия в качестве поведенческих сигналов, чтобы облегчать обработку информации (Smith, 2012). Для поддержания контакта в ходе коррекционной работы с детьми с нарушением слуха необходимо дополнительно применять способы установления совместного внимания: использовать специальные средства привлечения внимания к речи, к лицу взрослых и других детей, применять вариативные способы предъявления материала (показ, словесно-жестовая форма, оптимальное соотношение устной и письменной форм речи), что помогает решить вопрос референтной неопределенности стимулов. Следует учитывать способ восприятия взрослого детьми с нарушением слуха речи — постоянная фиксация внимания на лице, губах, мимике говорящего.

Данные о специфике установления эпизодов совместного внимания детей с нарушением слуха позволяют учитывать в процессе обучения особенности процесса интериоризации, понимать, как применять варианты форм инструкции по трем параметрам: совместное/самостоятельное действие со взрослым; опосредованное внешними опорами/интериоризированное действие; развернутое/свернутое действие.

Литература

Блинникова И.В., Ишмуратова Ю.А. Решение задач экспертами и новичками в области химии: анализ ошибок, времени выполнения и параметров движений глаз // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 2. С. 281–313.

Котов А., Котова Т. Произношение имен объектов и категориальный эффект восприятия // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2013. № 10. С. 75–85.

Котова Т.Н. Содержания совместного внимания при формировании значения нового слова. Когнитивная наука в Москве: новые исследования. Мат.

конф. 16 июня 2015 г. / Под ред. Е.В. Печенковой, М.В. Фаликман. М.: БукиВеди, ИППиП, 2015.

Куравский Л.С., Мармалюк П.А., Барабанщиков В.А., Безруких М.М., Демидов А.А., Иванов В.В., Юрьев Г.А. Оценка степени сформированности навыков и компетенций на основе вероятностных распределений глазодвигательной активности // Вопросы психологии. 2013. № 5. С. 1–17.

Лунева А.Р., Лебедь А.А., Коровкин С.Ю. Влияние модальности и осознанности подсказки на скорость решения инсайтных и комбинаторных задач. Когнитивная наука в Москве: новые исследования. Мат. конф. 16 июня 2015 г. / Под ред. Е.В. Печенковой, М.В. Фаликман. М.: БукиВеди, ИППиП, 2015.

Чумаченко Д.В., Шварц А.Ю. Проблема трансформации перцептивных процессов в ходе обучения: анализ исследований, выполненных методом записи движений глаз, с позиций деятельностного подхода // Психологические исследования. 2016. № 9 (49). С. 12–25.

Шварц А.Ю. Взаимодействует ли реальная форма с идеальной? Исследование овладения счетом на числовой прямой с помощью записи движений глаз // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. № 16 (1). С. 145–163. doi: 10.17323/1813-8918-2019-1-145-163

Abrahamson, D., Gutiérrez, J.F., Charoenying, T., Negrete, A.G., Bumbacher, E. (2012). Fostering hooks and shifts: tutorial tactics for guided mathematical discovery. *Technology, Knowledge, and Learning*, 17 (1–2), 61–86. doi: 10.1007/s10758-012-9192-7

Bakeman, R., Adamson, L.B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, 55, 1278–1289.

Bednarik, R., Shipilov, A. (2011). Gaze cursor during distant collaborative programming: A preliminary analysis. *Dual Eye Tracking in CSCW*. (Retrieved from <https://scholar.google.com/scholar?hl=en&q=R.+Bednarik+and+A.+Shipilov.+Gaze+cursor+during+distant+collaborative+programming%3A+A+preliminary+analysis.+In+Dual+Eye+Tracking+in+CSCW%2C+2011%2C+2011>) (review date: 02.05.2022).

Beesley, T., Le Pelley, M.E. (2010). The influence of blocking on overt attention and associability in human learning. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 10, 1–7.

Boucheix, J.-M., Lowe, R.K., Putri, D.K., Groff, J. (2013). Cueing animations: Dynamic signaling aids information extraction and comprehension. *Learning and Instruction*, 25, 71–84. doi: 10.1016/j.learninstruc.2012.11.005

Castellanos, I., Pisoni, D.B., Yu, C., Chen, C.H., & Houston, D.M. (2018). Embodied cognition in prelingually deaf children with cochlear implants: Preliminary findings. In H. Knoors & M. Marschark (Eds.), *Evidence-based practices in deaf education* (pp. 397–416). Oxford University Press. doi: 10.1093/oso/9780190880545.001.0001

Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Baird, G., Cox, A., Drew, A. (2001). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15, 481–498.

Chen, C.-H., Houston, D.M., Yu, C. (2021). Parent-Child Joint Behaviors in Novel Object Play Create High-Quality Data for Word Learning. *Child Development*, 92 (5), 1889–1905. doi: 10.1111/cdev.13620

Chen, C.-H., Castellanos, I., Yu, C., Houston, D.M. (2020). What leads to coordinated attention in parent-toddler interactions? *Children's hearing status matters. Development science*, 23, e12919. doi: 10.1111/desc.12919

Dawson, G., Munson, J., Estes, A., Osterling, J., McPartland, J., Toth, K. (2002). Neurocognitive function and joint attention ability in young children with autism spectrum disorder versus developmental delay. *Child Development*, 73, 345–358.

Demareva, V.A., Polevaya, S.A. (2012). Searching for psychophysiological markers of foreign language proficiency: Evidence from eye tracking. *International Journal of Psychophysiology*, 85 (3), 392–397.

Dindar, K., Korkiakangas, T., Laitila, A., Karna, E. (2017). An interactional «live eye tracking» study in autism spectrum disorder: combining qualitative and quantitative approaches in the study of gaze. *Qualitative Research in Psychology*, 14 (3), 239–265.

Dunn, J., Brophy, M. (2005). Communication, relationships, and individual differences in children's understanding of mind. In J.W. Astington & J.A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 50–69). New York, NY: Oxford University Press.

Epelboim, J., Suppes, P. (1997). Eye Movements during Geometrical Problem Solving. *Perception*, 26 (1), 138–138. doi: 10.1068/v970042

Ericsson, K.A., Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, 211–245.

Fennell, C.T., Waxman, S.R. (2010). What paradox? Referential cues allow for infant use of phonetic detail in word learning. *Child Development*, 81 (5), 1376–1383. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01479.x

Jarodzka, H., van Gog, T., Dorr, M., Scheiter, K., Gerjets, P. (2013). Learning to see: guiding students' attention via a model's eye movements fosters learning. *Learning and Instruction*, 25, 62–70. doi: 10.1016/j.learninstruc.2012.11.004

Koenig, S., & Lachnit, H. (2011). Curved saccade trajectories reveal conflicting predictions in associative learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 37 (5), 1164–1177. doi: 10.1037/a0023718

Lai M.L., Tsai, M.J., Yang F.Y., Hsu, C.Y., Liu, T.C., Lee, S.W.Y., Lee, M.H., Chiou, G.L., Liang, J.C., & Tsai, C.C. (2013). A review of using eye-tracking technology in exploring learning from 2000 to 2012. *Educational Research Review*, 10, 90–115.

Laubrock, J., Engbert, R., Kliegl, R. (2005). Microsaccade dynamics during covert attention. *Vis Res*, 45 (6), 721–730. doi: 10.1016/j.visres.2004.09.029

Mayer, R.E., & Moreno, R. (1998). A split-attention effect in multimedia learning: Evidence for dual processing systems in working memory. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 312–320. doi: 10.1037/0022-0663.90.2.312

Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E., Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictor of theory of mind understanding. *Child Development*, 73, 1715–1726.

Monroy, C., Chen, C.H., Houston, D., Yu, C. (2021). Action prediction during real-time parent-infant interactions. *Developmental science*, 24 (3), e13042. doi: 10.1111/desc.13042

Monroy, C., Houston, D., Yu, C. (2021). Joint Action in Deaf and Hearing Toddlers: A Mobile Eye-Tracking Study. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 43. (Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/77z4h6rx>) (review date: 10.01.2022).

Nystrom, M., Orgen, M. (2012). How illustrations influence performance and eye-movement behaviour when solving problems in vector calculus. *Proceedings*, In LTHs 7:e Pedagogiska Inspirationskonferens. (Retrieved from <https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/73189095/3045271.pdf>) (review date: 10.01.2022).

Pêcher, C., Lemerrier, C., Cellier, J.-M. (2009). Emotions drive attention: Effects on driver's behaviour. *Safety Science*, 47 (9), 1254–1259. doi: 10.1016/j.ssci.2009.03.011

Peters, M. (2010). Parsing mathematical constructs: Results from a preliminary eye tracking study. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 30 (2), 47–52.

Scheiter, K., Schöler, A., Gerjets, P., Huk, T., Hesse, F.W. (2014). Extending multimedia research: How do prerequisite knowledge and reading comprehension affect learning from text and pictures. *Computers in Human Behavior*, 31, 73–84. doi: 10.1016/j.chb.2013.09.022

Schmidt-Weigand, F., Kohnert, A., Glowalla, U. (2010). A closer look at split visual attention in system- and self-paced instruction in multimedia learning. *Learning and Instruction*, 20 (2), 100–110.

Schroer, S.E, Yu, C. (2021). The Sensorimotor Dynamics of Joint Attention. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 43. (Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/2kn7k904>) (review date: 10.01.2022).

Sebanz, N., Bekkering, H., Knoblich, G. (2006). Joint action: bodies and minds moving together. *Trends in Cognitive Science*, 10 (2), 70–6. doi: 10.1016/j.tics.2005.12.009

Shockley, K., Richardson, D.C., & Dale, R. (2009). Conversation and coordinative structures. *Topics in Cognitive Science*, 1 (2), 305–319. doi: 10.1111/j.1756-8765.2009.01021.x

Shvarts, A. (2018). Joint attention in resolving the ambiguity of different presentations: a dual eye-tracking study of the teaching/learning process. In N. Presmeg, L. Radford, W.-M. Roth, G. Kadunz (Eds.), *Signs of signification: Semiotics in mathematics education research* (pp. 73–103). Dordrecht: Springer.

Smith, L., Ulvund, L. (2003). The role of joint attention in later development among preterm children: Linkages between early and middle childhood. *Social Development*, 1, 222–234.

Suarez-Rivera, C., Smith, L. B., Yu, C. (2019). Multimodal parent behaviors within joint attention support sustained attention in infants. *Developmental Psychology*, 55 (1), 96–109. doi: 10.1037/dev0000628

Tomasello, M., Farrar, J.M. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454–1463.

Welham, A.K., Wills, A.J. (2011). Unitization, similarity, and overt attention in categorization and exposure. *Memory & Cognition*, 39, 1518–1533. doi: 10.3758/s13421-011-0124-x

Yu, C., Smith, L.B. (2016). Multiple sensory-motor pathways lead to coordinated visual attention. *Cognitive Science*, 41 (S1), 1–27.

Yu, C., Smith, L.B. (2017). Hand–Eye Coordination Predicts Joint Attention. *Child Development*, 88 (6), 2060–2078.

Yuan, L., Xu, T. L., Yu, C., Smith, L. (2019). Sustained visual attention is more than seeing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 179, 324–336. doi: 10.1016/j.jecp.2018.11.020

References

Abrahamson, D., Gutiérrez, J.F., Charoenying, T., Negrete, A.G., Bumbacher, E. (2012). Fostering hooks and shifts: tutorial tactics for guided mathematical discovery. *Technology, Knowledge, and Learning*, 17 (1–2), 61–86. doi: 10.1007/s10758-012-9192-7

Bakeman, R., Adamson, L.B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, 55, 1278–1289.

Bednarik, R., Shipilov, A. (2011). Gaze cursor during distant collaborative programming: A preliminary analysis. *Dual Eye Tracking in CSCW*. (Retrieved from <https://scholar.google.com/scholar?hl=en&q=R.+Bednarik+and+A.+Shipilov.+Gaze+cursor+during+distant+collaborative+programming%3A+A+preliminary+analysis.+In+Dual+Eye+Tracking+in+CSCW%2C+2011%2C+2011>) (review date: 02.05.2022). (In Russ.).

Beesley, T., Le Pelley, M.E. (2010). The influence of blocking on overt attention and associability in human learning. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 10, 1–7.

Blinnikova, I.V., Ishmuratova, Yu.A. (2021). Problem solving by experts and novices in the field of chemistry: analysis of errors, execution time and parameters of eye movements. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psihologiya (Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology)*, 2, 281–313. (In Russ.).

Boucheix, J.-M., Lowe, R.K., Putri, D.K., Groff, J. (2013). Cueing animations: Dynamic signaling aids information extraction and comprehension. *Learning and Instruction*, 25, 71–84. doi: 10.1016/j.learninstruc.2012.11.005

Castellanos, I., Pisoni, D.B., Yu, C., Chen, C.H., & Houston, D.M. (2018). Embodied cognition in prelingually deaf children with cochlear implants: Preliminary findings. In H. Knoors & M. Marschark (Eds.), *Evidence-based practices in deaf education* (pp. 397–416). Oxford University Press. doi: 10.1093/oso/9780190880545.001.0001

Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Baird, G., Cox, A., Drew, A. (2001). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15, 481–498.

Chen, C.-H., Houston, D.M., Yu, C. (2021). Parent-Child Joint Behaviors in Novel Object Play Create High-Quality Data for Word Learning. *Child Development*, 92 (5), 1889–1905. doi: 10.1111/cdev.13620

Chen, C-H., Castellanos, I., Yu, C., Houston, D.M. (2020). What leads to coordinated attention in parent-toddler interactions? Children's hearing status matters. *Development science*, 23, e12919. doi: 10.1111/desc.12919

Chumachenko, D.V., Schwartz, A.Yu. (2016). The problem of transformation of perceptual processes in the course of learning: analysis of studies performed by the method of recording eye movements from the standpoint of the activity approach. *Psikhologicheskie issledovaniya (Psychological Research)*, 9 (49), 12. (In Russ.).

Dawson, G., Munson, J., Estes, A., Osterling, J., McPartland, J., Toth, K. (2002). Neurocognitive function and joint attention ability in young children with autism spectrum disorder versus developmental delay. *Child Development*, 73, 345–358.

Demareva, V.A., Polevaya, S.A. (2012). Searching for psychophysiological markers of foreign language proficiency: Evidence from eye tracking. *International Journal of Psychophysiology*, 85 (3), 392.

Dindar, K., Korkiakangas, T., Laitila, A., Karna, E. (2017). An interactional «live eye tracking» study in autism spectrum disorder: combining qualitative and quantitative approaches in the study of gaze. *Qualitative Research in Psychology*, 14 (3), 239–265.

Dunn, J., Brophy, M. (2005). Communication, relationships, and individual differences in children's understanding of mind. In J.W. Astington & J.A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 50–69). New York, NY: Oxford University Press.

Epelboim, J., Suppes, P. (1997). Eye Movements during Geometrical Problem Solving. *Perception*, 26 (1), 138–138. doi: 10.1068/v970042

Ericsson, K.A., Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, 211–245.

Fennell, C.T., Waxman S.R. (2010). What paradox? Referential cues allow for infant use of phonetic detail in word learning. *Child Development*, 81 (5), 1376–1383. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01479.x

Jarodzka, H., van Gog, T., Dorr, M., Scheiter, K., Gerjets, P. (2013). Learning to see: guiding students' attention via a model's eye movements fosters learning. *Learning and Instruction*, 25, 62–70. doi: 10.1016/j.learninstruc.2012.11.004

Koenig, S., & Lachnit, H. (2011). Curved saccade trajectories reveal conflicting predictions in associative learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 37 (5), 1164–1177. doi: 10.1037/a0023718

Kotov, A., Kotova, T. (2013). Pronunciation of object names and categorical effect of perception. *Psikhologiya. Zhurnal vysshei shkoly ekonomiki (Psychology. Journal of Higher School of Economics)*, 10, 75–85. (In Russ.).

Kotova, T.N. (2015). The content of joint attention in the formation of the meaning of a new word. In E.V. Pechenkova, M.V. Falikman. *Cognitive science in Moscow: new research. Conference proceedings June 16, 2015 (210–216)*. M.: BukiVedi, IPPiP. (In Russ.).

Kuravsky, L.S., Marmalyuk, P.A., Drummers, V.A., Bezrukikh, M.M., Demidov, A.A., Ivanov, V.V., Yuriev, G.A. (2013). Evaluation of the degree of formation of skills and competencies based on probabilistic distributions of oculomotor activity. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 5, 1–17. (In Russ.).

Lai M.L., Tsai, M.J., Yang F.Y., Hsu, C.Y., Liu, T.C., Lee, S.W.Y., Lee, M.H., Chiou, G.L., Liang, J.C., & Tsai, C.C. (2013). A review of using eye-tracking technology in exploring learning from 2000 to 2012. *Educational Research Review*, 10, 90–115.

Laubrock, J., Engbert, R., Kliegl, R. (2005). Microsaccade dynamics during covert attention. *Vis Res*, 45 (6), 721–730. doi: 10.1016/j.visres.2004.09.029

Luneva, A.R., Lebed, A.A., Korovkin, S.Yu. (2015). Influence of prompt modality and awareness on the speed of solving insight and combinatorial problems. In E.V. Pechenkova, M.V. Falikman (Eds.), *Cognitive science in Moscow: new research. Conference materials June 16* (pp. 262–267). M.: BukiVedi, IPPiP. (In Russ.).

Mayer, R.E., & Moreno, R. (1998). A split-attention effect in multimedia learning: Evidence for dual processing systems in working memory. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 312–320. doi: 10.1037/0022-0663.90.2.312

Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E., Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictor of theory of mind understanding. *Child Development*, 73, 1715–1726.

Monroy, C., Chen, C.H., Houston, D., Yu, C. (2021). Action prediction during real-time parent-infant interactions. *Developmental science*, 24 (3), e13042. doi: 10.1111/desc.13042

Monroy, C., Houston, D., Yu, C. (2021). Joint Action in Deaf and Hearing Toddlers: A Mobile Eye-Tracking Study. Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society, 43. (Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/77z4h6rx>) (review date 06.09.2018).

Nystrom, M., Orgen, M. (2012). How illustrations influence performance and eye-movement behaviour when solving problems in vector calculus. Proceedings, In LTHs 7:e Pedagogiska Inspirationskonferens. (Retrieved from <https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfil/portal/73189095/3045271.pdf>) (review date: 10.01.2022).

Pêcher, C., Lemerrier, C., Cellier, J.-M. (2009). Emotions drive attention: Effects on driver's behaviour. *Safety Science*, 47 (9), 1254–1259. doi: 10.1016/j.ssci.2009.03.011.

Scheiter, K., Schüler, A., Gerjets, P., Huk, T., Hesse, F.W. (2014). Extending multimedia research: How do prerequisite knowledge and reading comprehension affect learning from text and pictures. *Computers in Human Behavior*, 31, 73–84. doi: 10.1016/j.chb.2013.09.022

Schmidt-Weigand, F., Kohnert, A., Glowalla, U. (2010). A closer look at split visual attention in system- and self-paced instruction in multimedia learning. *Learning and Instruction*, 20 (2), 100–110.

Schroer, S.E., Yu, C. (2021). The Sensorimotor Dynamics of Joint Attention. Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society, 43. (Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/2kn7k904>) (review date: 06.09.2018)

Schwartz, A.Yu. (2019). Does the real form interact with the ideal? Investigation of mastery of counting on the number line by recording eye movements. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki (Psychology. Journal of the Higher School of Economics)*, 16 (1), 145–163. doi: 10.17323/1813-8918-2019-1-145-163 (In Russ.).

Sebanz, N., Bekkering, H., Knoblich, G. (2006). Joint action: bodies and minds moving together. *Trends in Cognitive Science*, 10 (2), 70–6. doi: 10.1016/j.tics.2005.12.009

Shockley, K., Richardson, D.C., & Dale, R. (2009). Conversation and coordinative structures. *Topics in Cognitive Science*, 1 (2), 305–319. doi: 10.1111/j.1756-8765.2009.01021.x

Shvarts, A. (2018). Joint attention in resolving the ambiguity of different presentations: a dual eye-tracking study of the teaching/learning process. In N. Presmeg, L. Radford, W.-M. Roth, G. Kadunz (Eds.), *Signs of signification: Semiotics in mathematics education research* (pp. 73–103). Dordrecht: Springer.

Smith, L., Ulvund, L. (2003). The role of joint attention in later development among preterm children: Linkages between early and middle childhood. *Social Development*, 1, 222–234.

Suarez-Rivera, C., Smith, L.B., Yu, C. (2019). Multimodal parent behaviors within joint attention support sustained attention in infants. *Developmental Psychology*, 55 (1), 96–109. doi: 10.1037/dev0000628

Tomasello, M., Farrar, J.M. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454–1463.

Welham, A.K., Wills, A.J. (2011). Unitization, similarity, and overt attention in categorization and exposure. *Memory & Cognition*, 39, 1518–1533. doi: 10.3758/s13421-011-0124-x

Yu, C., Smith, L.B. (2016). Multiple sensory-motor pathways lead to coordinated visual attention. *Cognitive Science*, 41 (S1), 1–27.

Yu, C., Smith, L.B. (2017). Hand–Eye Coordination Predicts Joint Attention. *Child Development*, 88 (6), 2060–2078.

Yuan, L., Xu, T.L., Yu, C., Smith, L. (2019). Sustained visual attention is more than seeing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 179, 324–336. doi: 10.1016/j.jecp.2018.11.020

Статья получена: 15.03.2022;
принята: 19.04.2022;
отредактирована: 01.06.2022.

Received: 15.03.2021;
accepted: 19.04.2022
revised: 01.06.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Смирнова Яна Константиновна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии института психологии Алтайского государственного университета, yana.smirnova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5453-0144>

ABOUT AUTHOR

Yana K. Smirnova — PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of General and Applied Psychology, Institute of Psychology, Altai State University, yana.smirnova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5453-0144>

УДК 159.9.072.52
doi: 10.11621/vsp.2022.02.10

РОССИЙСКАЯ АДАПТАЦИЯ ОПРОСНИКА «МНОГОМЕРНАЯ ОЦЕНКА ИНТЕРОЦЕПТИВНОГО ОСОЗНАВАНИЯ» (MAIA-R)

Р.Р. Попова*¹, О.Г. Лопухова²

^{1, 2} Казанский федеральный университет, Казань, Россия

¹ rezedapopova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6593-3317>

² lopuhova15@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1243-3594>

* Автор, ответственный за переписку: rezedapopova@gmail.com

Актуальность данного исследования связана с проблемой дефицита психодиагностического инструментария, позволяющего операционализировать понятие «интероцептивное осознание». Интероцептивное осознание является аспектом телесного осознания, сфокусировано на сенсорных телесных процессах, связанных с состоянием внутренней среды организма, и играет важную роль в регуляции эмоциональных состояний.

Цель. Для операционализации данного понятия была осуществлена валидизация русскоязычной версии опросника «The Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness» (MAIA) (Mehling et al., 2012), названная «Многомерная оценка интероцептивного осознания» (MAIA-R). Целью исследования явились проверка психометрических характеристик MAIA-R и его стандартизация.

Методы. Исследование проводилось на выборке в 1100 человек от 16 до 66 лет ($M=26,9$; $SD=10,4$); 19,3% — мужчины, 80,7% — женщины. Для оценки критериальной валидности были выделены контрастные группы с разным уровнем интероцептивного осознания: 1) психотерапевты ($N=50$), 2) профессиональные спортсмены ($N=103$), 3) респонденты, имеющие опыт телесных практик как хобби ($N=81$), 4) не имеющие опыта телесных практик ($N=123$). Обработка полученных данных проводилась методами математической статистики (t -Стьюдента, факторный анализ, однофакторный дисперсионный анализ, корреляционный анализ, Альфа Кронбаха).

Результаты. Подтвердилась культурная специфичность опросника MAIA; содержание факторов, отличное от оригинального, отражено в названиях: «Наблюдение», «Не отвлечение», «Отсутствии беспокойства», «Регуляция внимания», «Осознание негативного эмоционального состояния», «Саморегуляция на основе активного «слушания» тела», «Доверие»

и «Осознавание позитивного эмоционального состояния». Установлены ортогональный характер структурных компонентов interoцептивного осознания и их независимость от гендерного фактора. Получены высокие показатели внутренней согласованности и ретестовой надежности.

Выводы. Опросник может быть использован в психотерапевтических исследованиях и практике, а также в работе спортивного психолога для оценки уровня осознания телесных процессов и динамики саморегуляции у спортсменов.

Ключевые слова: диагностика осознания, interoцептивное осознание, MAIA-R, валидность опросника, психометрические характеристики.

Финансирование. Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета» (Приоритет-2030).

Для цитирования: **Попова Р.Р., Лопухова О.Г.** Российская адаптация опросника «Многомерная Оценка Итероцептивного Осознания» (MAIA-R) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 2. С. 223–248. doi: 10.11621/vsp.2022.02.10

RUSSIAN ADAPTATION OF «THE MULTI-DIMENSIONAL ASSESSMENT OF INTERCEPTIVE AWARENESS» (MAIA-R)

Rezeda R. Popova*¹, Olga G. Lopukhova²

^{1,2} (Volga Region) Kazan Federal State University, Kazan, Russia

¹ rezedapopova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6593-3317>

² lopuhova15@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1243-3594>

*Corresponding author: rezedapopova@gmail.com

Background of the study is related to the problem on the lack of psychodiagnostic tools allowing to operationalize the concept of “interoceptive awareness”. The interoceptive awareness is an aspect of body awareness, focused on sensory bodily processes associated with the state of the internal environment of the body, and plays an important role in the regulation of emotional states.

Objective. To operationalize this concept, the Russian-language version of The Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness questionnaire (MAIA) (Mehling et al., 2012) was validated. The purpose of the study is to test the psychometric characteristics of MAIA-R and standardize it.

Methods. The study was conducted on a sample of 1100 people aged 16 to 66 years ($M=26.9$; $SD=10.4$); 19.3% men, 80.7% women. To assess the criterion

validity, following contrasting groups with different levels of interoceptive awareness were identified: 1) psychotherapists (N=50), 2) professional athletes (N=103), 3) respondents with experience in bodily practices as a hobby (N=81), 4) with no experience in bodily practices (N=123). Processing of the received data was carried out by the methods of mathematical statistics (t-Student, factor analysis, one-factor analysis of variance, correlation analysis, Cronbach's alpha).

Results. The cultural specificity of the MAIA questionnaire was confirmed; the content of the factors, different from the original, is reflected in the titles: «Noticing», «Not-distracting», «Not-worrying», «Attention Regulation», «Awareness of a Negative Emotional State», «Self-regulation Based on Active “Listening” to the Body», «Trusting» and «Awareness of a Positive Emotional State». The orthogonal nature of the structural components of interoceptive awareness and their independence from the gender factor have been established. High rates of internal consistency and retest reliability were obtained.

Conclusion. The questionnaire can be used in psychotherapeutic research and practice, as well as in the work of sports psychologists to assess the level of awareness of bodily processes and the dynamics of self-regulation of athletes.

Keywords: diagnostics of awareness, interoceptive awareness, MAIA-R, questionnaire validity, psychometric characteristics.

Funding. This paper has been supported by the Kazan Federal State University Strategic Academic Leadership Program» (Priority-2030).

For citation: Popova, R.R., Lopukhova, O.G. (2022). Russian Adaptation of «The Multi-Dimensional Assessment of Interoceptive Awareness» (MAIA-R). Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin], 2, 223–248. doi: 10.11621/vsp.2022.02.10

Введение

Активное развитие в России консультативной психологии и психотерапии актуализирует вопросы психологической диагностики процесса телесного осознания в психотерапии. Принятие во внимание телесных аспектов переживания дает возможность исследователю выстроить целостный образ человеческого существования, что актуально в психотерапевтической ситуации (Тхостов, 2002; Емелин с соавт., 2018; Pollatos et al., 2018). Можно выделить две позиции исследователей к его изучению и диагностике (Попова, 2020). В одной затрагиваются аспекты телесного осознания, разворачивающиеся преимущественно на символическом уровне как ментальная форма телесности. Другая — сосредотачивается на изучении осознания сенсорных телесных ощущений, связанных с состоянием внутренней

среды организма, что носит название «интероцептивное осознание». Интероцептивное осознание играет роль в распознавании ощущений, связанных с тревогой, дискомфортом и болью, с регуляцией эмоциональных состояний, социальных эмоций, контролем поведения и способностью к решению проблем (Goodall, 2020; Houry et al., 2018; Mul et al., 2018; Quadt et al., 2018; Paulus et al., 2019; Zamariola et al., 2019; Herbert et al., 2020; Schulz et al., 2020). Для измерения интероцептивного осознания важно иметь диагностический инструментарий, что ставит задачу операционализации данного понятия (Pollatos et al., 2018; Plans et al., 2021).

В 2012 году В. Мелинг с соавторами создали методику «Многомерной оценки интероцептивного осознания» — The Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness (MAIA) (W. Mehling et al.). Данная методика позволяет решать целый спектр теоретических и практических задач, она обладает хорошими психометрическими характеристиками и широко применяется исследователями. Разработка методики MAIA проводилась после тщательного предварительного анализа психометрических возможностей других тестовых процедур, применяемых в настоящее время для изучения телесного осознания. Было выявлено, что, во-первых, большинство известных опросников измеряют телесное осознание как тревожную сосредоточенность на ощущениях, что не позволяет дифференцировать настороженность по отношению к боли от медитативной осведомленности о болевых ощущениях, при этом теряется и дифференциация клинически значимых тенденций: движение внимания «к» или «от» ощущения. Во-вторых, во многих методиках осознанности телесных ощущений процессы интерацепции, проприоцепции и экстероцепции при измерении смешиваются, что не дает ясной картины их специфики. И, наконец, в-третьих, телесное осознание в ряде методик измеряется одномерными шкалами, что противоречит процессу развития, поскольку он носит системный характер (Mehling et al., 2012).

Авторы значительно уточнили понятие «интероцептивное осознание», которое рассматривается ими как особый режим внимания, позволяющий заметить отраженные в телесных ощущениях разные физиологические процессы, протекающие в организме, а не только те, которые являются эквивалентами тревоги, боли и дискомфорта. Они подчеркивают, что объем и характер интероцептивного осознания во многом зависит от интерпретационных и организационных аспектов восприятия, оно направляется системой оценок, убеждений, прошлым опытом, ожиданиями и контекстом. Определение, которое

дают исследователи, позволяет исследовать interoцептивное осознание широко—как внимательность к телесному аспекту своего существования и экзистенциальное переживание «присутствия в своем теле». Подробный анализ методики МАИА представлен в нашей более ранней статье (Попова, 2020).

В настоящий момент МАИА прошла ревалидизацию и адаптацию в одиннадцати странах (Bornemann et al., 2015; Brytek-Matera et al., 2015; Lin et al., 2017; Shoji et al., 2018; Ferentzi et al., 2020; Freedman et al., 2021). Русскоязычной версии опросника МАИА, адаптация которого началась в 2017 году, было дано название МАИА-R.

Характеристика опросника «Многомерная оценка interoцептивного осознания»

Структура опросника «The Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness» (МАИА) включает пять основных факторов, которые представлены восемью шкалами (Mehling et al., 2012).

Первый фактор «Осознание телесных ощущений» подразумевает способность к идентификации внутренних ощущений через различение тонких телесных сигналов и представлен шкалой «Наблюдение» (Noticing): осознание некомфортных, комфортных и нейтральных телесных ощущений.

Второй фактор «Эмоциональные реакции и параметры внимания в ответ на телесные ощущения» представлен двумя шкалами. Первая шкала «Не отвлечение внимания от боли» (Not-Distracting): тенденция не игнорировать и не отвлекаться от ощущений боли или дискомфорта, выражающиеся в осознании их приятности или неприятности. Вторая шкала «Отсутствие беспокойства» (Not-Worrying): тенденция не испытывать сильного беспокойства в связи с переживаниями боли или дискомфорта, отвлекать себя от неприятных ощущений через подавление или избегание их осознания.

Третий фактор «Способность к регуляции внимания» представлен шкалой «Регуляция внимания» (Attention Regulation): способность поддерживать и регулировать внимание к телесным ощущениям. Представляет собой активный регуляторный процесс, который включает различные способы управления вниманием: активное направление внимания к различным частям тела, сужение или расширение фокуса внимания без попытки изменить ощущения.

Четвертый фактор «Осознание взаимосвязи тела и разума» представлен тремя шкалами. Первая шкала «Осознание эмоционального состояния» (Emotional Awareness): осознание того, что

определенные ощущения тела указывают на конкретные эмоции, являясь их сенсорной основой. Вторая шкала «Саморегуляция» (Self-Regulation): способность регулировать состояние стресса с помощью телесных ощущений, через осознание ощущений, эмоций и поведения. Третья шкала «Слушание тела» (Body Listening): активное «слушание» тела для достижения инсайта. Она подразумевает ощущение «воплощенного Я» (embodied self), которое характеризуется психосоматическим единством в противоположность чувству отчуждения от своего тела.

Пятый фактор «Доверие телесным ощущениям» представлен шкалой «Доверие» (Trusting): переживание своего тела как безопасного, способность доверять своему телу и убеждение о важности своих ощущений для принятия решений и для здоровья. Шкала отражает степень, в которой человек считает осознание своих телесных ощущений полезным.

Полная версия опросника включает 32 утверждения.

Целью исследования явилась адаптация данного опросника на русскоязычной выборке, включающая его перевод и психометрическую проверку.

Методы

Для адаптации данного опросника в русскоязычной среде было получено предварительное согласие авторов. В дальнейшем уточнялись процедурные вопросы, касающиеся сохранения концептуальной основы и структуры методики.

Для того чтобы англоязычный и русскоязычный варианты текста совпадали по смыслу друг с другом, перевод проводился в несколько этапов.

На каждом из этапов два независимых эксперта, профессиональный переводчик текстов по психотерапии и сертифицированный гештальттерапевт, свободно владеющий английским языком с опытом международного сотрудничества, оценивали перевод. На втором этапе был проведен обратный перевод психологом из США, свободно владеющим как русским, так и английским языком, а также осуществлен анализ смыслового соответствия оригинальной версии методики МАИА и версии, полученной в результате обратного перевода. Окончательная версия незначительно отличается от изначальной, что связано с тем, что утверждения должны были звучать понятным, семантически узнаваемым образом для русскоязычных пользователей.

Процедура исследования

Электронная версия опросника МАИА-R была размещена на платформе GoogleForms. Приглашение к исследованию распространялась через социальные сети. Для получения информации о выборке опросник был дополнен вопросами о поле, возрасте, роде профессиональной деятельности респондентов, наличия у них опыта индивидуальной психотерапии и телесных практик. С целью соблюдения этических норм респондентам заранее предоставлялась информация о целях и процедурных требованиях данного исследования. Онлайн-опрос проводился анонимно; респондент в любой момент мог отказаться от участия; переход к заполнению опросника обозначал добровольное согласие респондента на участие в опросе. С целью проверки ретестовой надежности на одном из этапов исследования части респондентов было предложено оба раза одинаковым способом фиксировать свои индивидуальные данные, которые при обработке были систематизированы и обезличены.

Выборка

Основной массив данных был получен на выборке 1100 человек. Онлайн-формат позволил охватить русскоговорящих респондентов из разных регионов России и зарубежья. Возрастной диапазон испытуемых составил от 16 до 66 лет ($M=26,9$; $SD=10,4$). Распределение по полу (80,7% — женщины, 19,3% — мужчины) было аналогично исследованиям по адаптации данной методики в других странах (Bornemann et al., 2015; Lin et al., 2017 и др.).

По роду деятельности на первом месте оказались студенты (38,7%); на втором месте — профессиональные психологи и психотерапевты (17,5%); на третьем — профессиональные спортсмены (13%); следующую позицию заняли профессиональные музыканты — 3% и далее в общей сумме с частотой не более 1,5% в выборку вошли представители других профессий и родов деятельности (менеджеры, педагоги, домохозяйки, программисты, бухгалтеры, юристы, врачи и пр.). Все респонденты имели либо получали высшее образование. Разнообразный опыт телесных практик имело большинство респондентов — 97,7% (спорт, йога, Тай-Цзи, цигун, творческая деятельность, предполагающая телесную осознанность — пение, музыка, танец, психотерапия с исследованием телесных процессов и т.д.).

В дальнейшем для формирования контрастных групп использовался вопрос полуоткрытого типа: «Есть ли у Вас какой-либо опыт телесных практик? (выберите из предложенных вариантов или напишите свой)». На основе анализа ответов было выделены четыре контрастные группы респондентов с разным опытом телесных практик: психотерапевты, поддерживающие осознание телесных процессов (N=50); профессиональные спортсмены (N=103), респонденты, имеющие не менее полугода опыта прохождения психотерапии, сфокусированной на осознании телесных процессов (N=81) (телесно-ориентированная терапия, гештальттерапия и т.д.) и респонденты без опыта телесных практик (N=123) (без опыта психотерапии, не увлекающиеся спортом, йогой и т.д., без опыта творческих занятий, требующих осознания тела — музыка, танец, пение и т.д.).

Результаты

Проверка влияния гендерного фактора. Для проверки из общей базы данных были отобраны равные выборки мужчин и женщин — по 128 человек в возрасте от 17 до 66 лет, в идентичных пропорциях по возрастному распределению. Оценка независимости распределения интегральных показателей по каждой из восьми исследуемых шкал в выборках мужчин и женщин осуществлялась с помощью критерия t-Стьюдента. Результаты данного анализа показали отсутствие межполовых различий в средних показателях по утверждениям опросника (максимальное значение t-Стьюдента составило 0,48), поэтому дальнейший психометрический анализ проводился без деления выборки по признаку пола.

Проверка конструктивной валидности осуществлялась на основе факторного анализа данных 1100 респондентов в программе Statistica 7 (табл. 1).

Выявленные факторы объясняют 62% всей дисперсии. В факторной модели полностью подтвердилось содержание шкал «Не отвлечение внимания от боли» (Not-Distracting), «Отсутствие беспокойства» (Not-Worrying), «Регуляция внимания» (Attention Regulation) и «Доверие» (Trusting) из структуры оригинальной методики. Фактор 2, объясняющий 9% общей дисперсии, подтвердил частично содержание шкалы «Осознание эмоционального состояния» (Emotional Awareness), однако два утверждения (Q21 и Q22) дали большую нагрузку на Фактор 7.

Таблица 1

Конструктивная валидность опросника MAIA-R на основе факторного анализа (жирным шрифтом выделены наибольшие весовые нагрузки на фактор, N = 1100)

Оригинальные шкалы опросника MAIA	Утверждения	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8
1_Noticing	Q 1.	0,15	0,28	0,02	0,08	0,05	0,69	0,00	0,19
	Q 2.	0,10	0,21	-0,05	-0,02	0,10	0,77	0,06	0,01
	Q 3.	0,19	0,03	0,05	0,08	-0,02	0,54	0,29	0,25
	Q 4.	0,25	-0,01	0,08	0,01	-0,05	0,32	0,61	0,09
2_Not-Distracting	Q 5.	-0,09	0,06	0,67	-0,08	-0,06	-0,13	-0,08	-0,01
	Q 6.	-0,01	-0,06	0,81	0,06	0,11	0,01	0,13	0,01
	Q 7.	0,08	0,03	0,79	0,05	0,04	0,13	0,08	-0,02
3_Not-Worrying	Q 8.	0,07	0,12	0,06	-0,12	0,77	0,12	-0,08	-0,01
	Q 9.	0,06	0,01	0,17	-0,07	0,79	0,09	0,09	-0,01
	Q 10.	0,26	0,04	0,26	-0,01	-0,60	0,15	-0,07	0,15
4_Attention Regulation	Q 11.	0,52	-0,04	0,13	-0,01	-0,14	0,09	0,30	0,41
	Q 12.	0,62	-0,01	0,07	0,14	-0,08	0,20	0,16	0,30
	Q 13.	0,58	0,20	-0,08	0,10	0,08	0,10	0,07	0,07
	Q 14.	0,76	0,20	-0,01	0,08	0,02	0,15	0,13	0,15
	Q 15.	0,73	0,22	-0,05	0,05	0,04	0,15	0,05	0,17
	Q 16.	0,67	0,11	0,07	0,16	-0,10	-0,03	0,05	0,24
	Q 17.	0,62	0,22	-0,04	0,18	0,04	0,04	0,14	0,23
5_Emotional Awareness	Q 18.	0,29	0,72	0,02	0,03	-0,06	0,10	0,07	0,11
	Q 19.	0,20	0,73	-0,01	-0,02	0,05	0,26	0,08	0,12
	Q 20.	0,11	0,65	0,04	0,01	0,10	0,16	0,29	0,19
	Q 21.	0,17	0,37	0,05	0,12	0,07	-0,04	0,68	0,23
	Q 22.	0,16	0,50	0,08	0,15	0,10	0,05	0,61	0,17
6_Self-Regulation	Q 23.	0,12	0,03	0,03	0,25	-0,07	0,08	0,21	0,62
	Q 24.	0,16	0,34	-0,01	0,20	0,16	0,10	0,36	0,43
	Q 25.	0,26	0,01	-0,04	0,12	-0,14	0,10	0,24	0,65
	Q 26.	0,30	0,07	-0,04	0,13	-0,07	0,04	0,14	0,73
7_Body Listening	Q 27.	0,29	0,45	-0,03	0,07	-0,01	0,15	0,00	0,54
	Q 28.	0,21	0,36	-0,01	0,06	0,07	0,12	-0,09	0,69
	Q 29.	0,21	0,41	0,04	0,16	0,04	0,10	-0,01	0,61

Оригинальные шкалы опросника MAIA	Утверждения	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8
8_Trusting	Q 30.	0,12	-0,02	0,01	0,87	-0,06	0,00	0,04	0,16
	Q 31.	0,13	-0,01	0,06	0,87	-0,14	-0,01	0,08	0,15
	Q 32.	0,26	0,17	-0,05	0,69	0,01	0,13	0,07	0,19
Expl.Var		3,82	2,84	1,92	2,33	1,76	1,85	1,88	3,45
Prp.Totl		0,12	0,09	0,06	0,07	0,06	0,06	0,06	0,11

Table 1

Construct validity of the questionnaire MAIA-R based on factor analysis (bold type indicates the largest weight loads on the factor, N = 1100)

Original scales of the questionnaire MAIA	Questions	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8
1_Noticing	Q1.	0.15	0.28	0.02	0.08	0.05	0.69	0.00	0.19
	Q2.	0.10	0.21	-0.05	-0.02	0.10	0.77	0.06	0.01
	Q3.	0.19	0.03	0.05	0.08	-0.02	0.54	0.29	0.25
	Q4.	0.25	-0.01	0.08	0.01	-0.05	0.32	0.61	0.09
2_Not-Distracting	Q5.	-0.09	0.06	0.67	-0.08	-0.06	-0.13	-0.08	-0.01
	Q6.	-0.01	-0.06	0.81	0.06	0.11	0.01	0.13	0.01
	Q7.	0.08	0.03	0.79	0.05	0.04	0.13	0.08	-0.02
3_Not-Worrying	Q8.	0.07	0.12	0.06	-0.12	0.77	0.12	-0.08	-0.01
	Q9.	0.06	0.01	0.17	-0.07	0.79	0.09	0.09	-0.01
	Q10.	0.26	0.04	0.26	-0.01	-0.60	0.15	-0.07	0.15
4_Attention Regulation	Q11.	0.52	-0.04	0.13	-0.01	-0.14	0.09	0.30	0.41
	Q12.	0.62	-0.01	0.07	0.14	-0.08	0.20	0.16	0.30
	Q13.	0.58	0.20	-0.08	0.10	0.08	0.10	0.07	0.07
	Q14.	0.76	0.20	-0.01	0.08	0.02	0.15	0.13	0.15
	Q15.	0.73	0.22	-0.05	0.05	0.04	0.15	0.05	0.17
	Q16.	0.67	0.11	0.07	0.16	-0.10	-0.03	0.05	0.24
	Q17.	0.62	0.22	-0.04	0.18	0.04	0.04	0.14	0.23
5_Emootional Awareness	Q18.	0.29	0.72	0.02	0.03	-0.06	0.10	0.07	0.11
	Q19.	0.20	0.73	-0.01	-0.02	0.05	0.26	0.08	0.12
	Q20.	0.11	0.65	0.04	0.01	0.10	0.16	0.29	0.19
	Q21.	0.17	0.37	0.05	0.12	0.07	-0.04	0.68	0.23
	Q22.	0.16	0.50	0.08	0.15	0.10	0.05	0.61	0.17

Original scales of the questionnaire MAIA	Questions	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8
6_Self-Regulation	Q 23.	0.12	0.03	0.03	0.25	-0.07	0.08	0.21	0.62
	Q 24.	0.16	0.34	-0.01	0.20	0.16	0.10	0.36	0.43
	Q 25.	0.26	0.01	-0.04	0.12	-0.14	0.10	0.24	0.65
	Q 26.	0.30	0.07	-0.04	0.13	-0.07	0.04	0.14	0.73
7_Body Listening	Q 27.	0.29	0.45	-0.03	0.07	-0.01	0.15	0.00	0.54
	Q 28.	0.21	0.36	-0.01	0.06	0.07	0.12	-0.09	0.69
	Q 29.	0.21	0.41	0.04	0.16	0.04	0.10	-0.01	0.61
8_Trusting	Q 30.	0.12	-0.02	0.01	0.87	-0.06	0.00	0.04	0.16
	Q 31.	0.13	-0.01	0.06	0.87	-0.14	-0.01	0.08	0.15
	Q 32.	0.26	0.17	-0.05	0.69	0.01	0.13	0.07	0.19
Expl.Var		3.82	2.84	1.92	2.33	1.76	1.85	1.88	3.45
Prp.Totl		0.12	0.09	0.06	0.07	0.06	0.06	0.06	0.11

Аналогичная ситуация наблюдается с Фактором 6, объясняющим 6 % общей дисперсии: он подтверждает содержание шкалы «Наблюдение» (Noticing) по трем утверждениям, но утверждение Q4 имеет большую весовую нагрузку на Фактор 7. Таким образом, Фактор 7, объясняющий 6 % общей дисперсии, объединил три утверждения (Q4, Q21 и Q22): «4. Я замечаю изменения дыхания, например, когда оно учащается или замедляется» (0,61); «21. Я замечаю, что мое дыхание становится свободным и легким, когда мне комфортно» (0,68); «22. Я замечаю, как меняются мои телесные ощущения, когда я счастлив или радуюсь» (0,61). Этот фактор не совпадает по содержанию с другими структурными параметрами модели interoцептивного осознания, и по содержанию утверждений его можно считать отдельной шкалой, которую можно назвать «Осознание позитивного эмоционального состояния (Emotional Awareness of Positive State)». Этот фактор по своему содержанию оказался противопоставлен Фактору 2, который включает три утверждения (Q18, Q19, Q20) из оригинальной шкалы «Осознание эмоционального состояния» (Emotional Awareness): «18. Я замечаю изменения в теле, когда злюсь», «19. Когда в моей жизни происходит что-то неприятное, я могу почувствовать это в теле» и «20. Я замечаю, что в спокойной ситуации мои телесные ощущения меняются». Соответственно, по содержанию утверждений и в сопоставлении с выделенным новым фактором эту

шкалу логично было бы назвать «Осознавание позитивного эмоционального состояния (Emotional Awareness of Negative State)».

Фактор 8, объясняющий 11% дисперсии, объединил вопросы шкал 6 «Саморегуляция» (Self-Regulation) и 7 «Слушание тела» (Body Listening). Наибольшую весовую нагрузку по этому фактору имеет утверждение Q26 «Когда меня одолевают мысли, я способен успокоиться, концентрируясь на своем теле/дыхании» (0,73), второе место занимает утверждение Q28 «Когда я расстроен, я не спеша исследую свои телесные ощущения» (0,69). Можно предложить объединяющее название этому фактору: «Саморегуляция на основе активного «слушания» тела». Сцепленность двух факторов (6 и 7), независимых в оригинальном исследовании (15), может быть связана с культурно обусловленной спецификой смысловой проработки некоторых утверждений опросника.

Критериальная валидность опросника оценивалась методом контрастных групп. В табл. 2 представлены средние значения и дисперсии по каждой из восьми шкал опросника MAIA-R в контрастных группах «спортсмены», «психотерапевты», «имеющие опыт психотерапии» и «без опыта», сопоставленные с помощью однофакторного дисперсионного анализа. Как видно из таблицы, по всем шкалам группы значимо ($p=0,000$) различаются по среднему значению и дисперсии, за исключением шкалы «Осознавание позитивного эмоционального состояния», которое не зависит от рода деятельности и опыта психотерапии. Общий уровень interoцептивного осознания наиболее выражен в группе психотерапевтов, поддерживающих осознание телесных процессов (26,6), следующее место занимают профессиональные спортсмены (23,8), немного меньший уровень interoцептивного осознания показали респонденты, имеющие собственный опыт психотерапии, сфокусированной на осознании телесных процессов (23,0), наименьший уровень осознания характерен для респондентов без опыта телесных практик и осознания телесных процессов (20,8), что представляется вполне логичным.

Интерес также представляют данные по отдельным шкалам. По шкале «Наблюдение» наиболее высокий уровень с наименьшим разбросом имеют психотерапевты, поддерживающие осознание телесных процессов, а наименьший уровень осознания с относительно большим разбросом характерен для респондентов без опыта телесных практик. По шкале «Не отвлечение внимания от боли» (Not-Distracting) несколько другие результаты: наибольший уровень с наименьшим разбросом у группы «психотерапевты», а наимень-

ший — у группы «спортсмены». По шкале «Отсутствие беспокойства» наиболее высокое среднее значение в группе «спортсменов» (2,42), а наименьшее значение в группе респондентов, имеющих собственный опыт психотерапии (1,95). По шкале «Доверие» при общей тенденции к более высоким оценкам группа «спортсмены» также имеет наиболее высокое среднее значение (4,11), за ними следуют «психотерапевты» и наименьшее среднее с наибольшим разбросом — в группе респондентов без опыта телесных практик. «Регуляция внимания» сильнее всего в среднем выражена у «психотерапевтов» (3,48), следующее место занимают профессиональные спортсмены (3,09), далее идут респонденты, имеющие собственный опыт психотерапии, сфокусированной на осознании телесных процессов, наименьший уровень осознания характерен для респондентов без опыта телесных практик. Сходная тенденция представлена и по шкале «Саморегуляция на основе активного «слушания» тела».

Таблица 2

Критериальная валидность опросника MAIA-R (результаты однофакторного дисперсионного анализа, Fкрит = 2,68)

Шкалы опросника	Группы	M	D	F _{эмп}	P-значение
1_Наблюдение α -Кронбаха=0,626	Спортсмены	3,05	1,26	6,99	0,00
	Психотерапевты	3,51	0,64		
	Имеющие опыт психотерапии	3,24	1,02		
	Без опыта	2,76	1,36		
2_Не отвлечение внимания от боли α -Кронбаха=0,667	Спортсмены	1,78	1,00	8,38	0,00
	Психотерапевты	2,68	0,97		
	Имеющие опыт психотерапии	1,89	1,15		
	Без опыта	1,99	1,37		
3_Отсутствие беспокойства α -Кронбаха=0,583	Спортсмены	2,42	1,32	3,87	0,01
	Психотерапевты	2,31	0,88		
	Имеющие опыт психотерапии	1,95	1,16		
	Без опыта	2,03	1,20		
4_Регуляция внимания α -Кронбаха=0,846	Спортсмены	3,09	0,87	12,29	0,00
	Психотерапевты	3,48	0,72		
	Имеющие опыт психотерапии	2,93	1,15		
	Без опыта	2,55	1,03		

Шкалы опросника	Группы	М	D	F _{эмп}	P-значение
5_ Осознание негативного эмоционального состояния α -Кронбаха=0,753	Спортсмены	2,79	1,80	12,44	0,00
	Психотерапевты	3,83	0,67		
	Имеющие опыт психотерапии	3,02	1,35		
	Без опыта	2,57	1,96		
6_ Осознание позитивного эмоционального состояния α -Кронбаха=0,709	Спортсмены	3,68	1,36	2,36	0,07
	Психотерапевты	3,89	0,84		
	Имеющие опыт психотерапии	3,74	1,39		
	Без опыта	3,42	1,68		
7_ Саморегуляция на основе активного «слушания» тела α -Кронбаха=0,851	Спортсмены	2,88	1,08	15,17	0,00
	Психотерапевты	3,26	0,88		
	Имеющие опыт психотерапии	2,73	1,00		
	Без опыта	2,21	1,15		
8_ Доверие α -Кронбаха=0,829	Спортсмены	4,11	0,94	10,75	0,00
	Психотерапевты	3,68	0,93		
	Имеющие опыт психотерапии	3,45	1,23		
	Без опыта	3,31	1,56		

Table 2

Criteria validity of the questionnaire MAIA-R (Results of one-way analysis of variance (ANOVA), Fкрит = 2,68)

Questionnaire scales	Groups	M	D	F _{эмп}	p-value
1_ Noticing α -Cronbach = 0,626	Athletes	3.05	1.26	6.99	0.00
	Psychotherapists	3.51	0.64		
	Having a client experience in psychotherapy	3.24	1.02		
	Without an experience of bodily awareness	2.76	1.36		
2_ Not-Distracting α -Cronbach = 0,667	Athletes	1.78	1.00	8.38	0.00
	Psychotherapists	2.68	0.97		
	Having a client experience in psychotherapy	1.89	1.15		
	Without an experience of bodily awareness	1.99	1.37		
3_ Not-Worrying α -Cronbach = 0,583	Athletes	2.42	1.32	3.87	0.01
	Psychotherapists	2.31	0.88		
	Having a client experience in psychotherapy	1.95	1.16		
	Without an experience of bodily awareness	2.03	1.20		

Questionnaire scales	Groups	M	D	F _{эмн}	p-value
4_ Attention Regulation α -Cronbach = 0,846	Athletes	3.09	0.87	12.29	0.00
	Psychotherapists	3.48	0.72		
	Having a client experience in psychotherapy	2.93	1.15		
	Without an experience of bodily awareness	2.55	1.03		
5_ Emotional Awareness of Negative State α -Cronbach = 0,753	Athletes	2.79	1.80	12.44	0.00
	Psychotherapists	3.83	0.67		
	Имеющие опыт психотерапии	3.02	1.35		
	Without an experience of bodily awareness	2.57	1.96		
6_ Emotional Awareness of Positive State α -Cronbach = 0,709	Athletes	3.68	1.36	2.36	0.07
	Psychotherapists	3.89	0.84		
	Having a client experience in psychotherapy	3.74	1.39		
	Without an experience of bodily awareness	3.42	1.68		
7_ Self-Regulation based on Body Listening α -Cronbach = 0,851	Athletes	2.88	1.08	15.17	0.00
	Psychotherapists	3.26	0.88		
	Having a client experience in psychotherapy	2.73	1.00		
	Without an experience of bodily awareness	2.21	1.15		
8_ Trusting α -Cronbach = 0,829	Athletes	4.11	0.94	10.75	0.00
	Psychotherapists	3.68	0.93		
	Having a client experience in psychotherapy	3.45	1.23		
	Without an experience of bodily awareness	3.31	1.56		

Проверка надежности. Показатель надежности Альфа Кронбаха, рассчитанный для каждой их шкал, варьирует от 0,58 до 0,85, по всему опроснику он равен 0,89, что говорит в целом о высокой согласованности опросника. По результатам ретеста (N=50) показатель корреляции интегрального показателя с интервалом в один месяц составил 0,85, что говорит о высокой надежности опросника МАИА-R.

Стандартизация проводилась как в целом по опроснику (интегральный показатель), так и по каждой шкале нелинейным методом по пятибалльной шкале. Таблица распределения сырых баллов по уровням выраженности показателей interoцептивного осознания представлены в приложении.

Обсуждение результатов

Целью данного исследования явилось изучение психометрических характеристик опросника «Многомерная оценка interoцеп-

тивного осознания». Данная методика позволяет операционализировать понятие «интероцептивное осознание» и предполагает рассматривать его как особый режим внимания, его специфические качественные состояния, которые актуализируются, когда человек размышляет о своих телесных процессах или сосредотачивается на ощущении присутствия в своем теле.

В ходе психометрической проверки на конструктивную валидность определилась факторная структура опросника МАИА. Так, четыре шкалы подтвердились полностью, одна шкала сократилась на одно утверждение и три шкалы были перегруппированы и переименованы. Шкалы МАИА-R получили названия: «Наблюдение», «Не отвлечение внимания от боли», «Отсутствие беспокойства», «Регуляция внимания», «Осознание негативного эмоционального состояния», «Осознание позитивного эмоционального состояния», «Саморегуляция на основе активного «слушания» тела» и «Доверие». Сходная ситуация наблюдалась в работе японских исследователей, которые в результате валидизации осуществили перегруппировку утверждений опросника, изменению подверглось также число шкал и вопросов: число пунктов было сокращено до 25, число факторов — до шести (Shoji et al., 2018; Freedman et al., 2021). В то же время валидизация опросника в немецкой (Bornemann et al., 2015) и китайской выборках (Lin et al., 2017) обнаружила сходство факторной структуры с оригинальной (Mehling et al., 2012). Тем самым можно говорить о значительной культурной специфичности утверждений опросника МАИА.

Полученные коэффициенты интеркорреляции между установленными шкалами опросника МАИА-R (программа Excel, корреляция по Спирмену) показывают, что в основном шкалы определяют и измеряют независимые (ортогональные) структурные компоненты интероцептивного осознания. Наиболее независимыми шкалами являются «Не отвлечение» и «Отсутствие беспокойства», которые не коррелируют ни с одной шкалой опросника. Данная закономерность наблюдается во всех зарубежных исследованиях по культурной валидизации опросника: эти две шкалы обладают инкрементной валидностью (Bornemann et al., 2015; Lin et al., 2017; Ferentzi et al., 2020; Freedman et al., 2021). Шкалы «Наблюдение» и «Доверие» также не имеют сильных корреляций с другими шкалами.

Результаты настоящего исследования согласуются с представлениями о специфике и роли телесного осознания в разных видах деятельности. По нашим данным достоверно отличалась структура

телесного осознания у спортсменов и психотерапевтов. Тем самым интегральный показатель и показатели отдельных шкал, выявленные при исследовании контрастных групп, позволяют дифференцировать респондентов с разным опытом и уровнем interoцептивного осознания, что подтверждает критериальную валидность опросника. Данные результаты соотносятся с представленными в других статьях: они подтверждаются результатами исследования динамики interoцептивного осознания в ходе занятий медитативными практиками (Bornemann et al., 2015; Lin et al., 2017), фитнесом (Brytek-Matera et al., 2015), йогой (Neukirch et al., 2019), а также исследованиями влияния психотерапии на уровень interoцептивного осознания (Khoury et al., 2018; Mehling et al., 2018; Mul et al., 2018; Neukirch et al., 2019; Schulz et al., 2020).

В ходе психометрической проверки как по отдельным шкалам, так и по всему опроснику, был выявлен уровень коэффициента пригодности α -Кронбаха, что свидетельствует о хорошей внутренней согласованности методики МАИА-R. Полученные нами значения α -Кронбаха не расходятся со значениями, полученными в немецких (Bornemann et al., 2015), китайских (Lin et al., 2017) и японских (Shoji et al., 2018) исследованиях, но несколько ниже по сравнению с результатами психометрического исследования оригинальной методики МАИА (Mehling et al., 2012). Высокая надежность опросника МАИА-R подтверждена методом ретеста.

Полный текст методики МАИА-R с ключами и нормированными показателями представлен в приложении к статье.

Выводы

Апробация опросника «Многомерная оценка interoцептивного осознания» выявила культурно обусловленную специфику его факторной структуры, отличающуюся от оригинальной, что привело к выделению новых шкал в версии МАИА-R. Психометрический анализ показал конструктивную и критериальную валидность, ретестовую надежность МАИА-R, высокую согласованность как всего опросника, так и его шкал, которые также подтвердили ортогональность своей структуры. Отсутствие гендерных различий в характере ответов на утверждения МАИА-R позволяет применять его независимо от пола. Данный опросник можно рекомендовать для использования в психотерапевтической практике для отслеживания развития процессов осознания и саморегуляции у клиентов и психотерапевтов, а также в практической спортивной психологии при оценке уровня

психологической компетентности спортсмена в саморегуляции состояний.

Результаты адаптации методики МАИА-R имеют ограничение по возрастному диапазону испытуемых: от 16 лет и старше. Это ограничение обусловлено как возрастным составом выборки стандартизации, так и довольно высоким требованием к уровню рефлексии своих телесных проявлений, что не всегда проявляется в подростковом возрасте и ранее. Однако можно предположить, что подростки, включенные в деятельность с ранней профессионализацией в сфере спорта, музыки, танцев и т.п., могут получить опыт осознанного регулирования своих телесных ощущений и проявлять способность к интероцептивному осознанию с той или иной спецификой. Проверка этого предположения требует получения и анализа дополнительных данных, что представляет перспективу исследований по адаптации методики МАИА-R.

Литература

Емелин В.А., Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. Единство и разнообразие процессов формирования идентичности личности // Вопросы философии. 2018. № 2. С. 27–38.

Попова Р.Р. Проблема исследования и методы диагностики интероцептивного осознания в отечественной и зарубежной психологии // Южно-Российский журнал социальных наук. 2020. Т. 21, № 2. С. 126–139. doi: 10.31429/26190567-21-2-126-138

Тхостов А.Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002.

Bornemann, B., Herbert, B.M., Mehling, W.E., Singer, T. (2015). Differential changes in self-reported aspects of interoceptive awareness through 3 months of contemplative training. *Frontiers in Psychology*, 5, 1504. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01504

Brytek-Matera, A., Koziel, A. (2015). The body self-awareness among women practicing fitness: a preliminary study. *Polish Psychological Bulletin*, 46 (1), 104–111. doi: 10.1515/ppb-2015-0014

Ferentzi, E., Olaru, G., Geiger, M., Vig, L., Köteles, F., Wilhelm, O. (2020). Examining the Factor Structure and Validity of the Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness. *Journal of Personality Assessment*, 103 (5), 675–684. doi: 10.1080/00223891.2020.1813147

Freedman, A., Hu, H., Liu, I.T.H.C., Stewart, A.L., Adler, S., Mehling, W.E. (2021). Similarities and Differences in Interoceptive Bodily Awareness Between US-American and Japanese Cultures: A Focus-Group Study in Bicultural Japanese-Americans. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 45 (2), 234–267. doi: 10.1007/s11013-020-09684-4

Goodall, E. (2020). Interoception as a proactive tool to decrease challenging behaviour [Electronic resource]. NSW Department of Education, 39 (2). (Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/339069993>) (review date: 06.02.2022).

Herbert, B.M., Pollatos, O., Klusmann, V. (2020). Interoception and Health. Psychological and Physiological Mechanisms. *European Journal of Health Psychology*, 27 (4), 127–131. doi: 10.1027/2512-8442/a000064

Khoury, N.M., Lutz, J., & Schuman-Olivier, Z. (2018). Interoception in Psychiatric Disorders: A Review of Randomized, Controlled Trials with Interoception-Based Interventions. *Harvard Review of Psychiatry*, 26 (5), 250–263. doi: 10.1097/HRP.0000000000000170

Lin, F.L., Hsu, C.C., Mehling, W., Yeh, M.L. (2017). Translation and psychometric testing of the Chinese version of the multidimensional assessment of interoceptive awareness. *The Journal of Nursing Research*, 25 (1), 76–84. doi: 10.1097/jnr.0000000000000182

Mehling, W.E., Price, C., Daubenmier, J.J., Acree, M., Bartmess, E., Stewart, A. (2012). The Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness (MAIA). *PLoS One*, 7 (11), e48230. doi: 10.1371/journal.pone.0048230

Mehling, W.E., Chesney, M.A., Metzler, T.J., Goldstein, L.A., Maguen, S., Geronimo, C., Neylan, T.C. (2018). A 12-week integrative exercise program improves self-reported mindfulness and interoceptive awareness in war veterans with posttraumatic stress symptoms. *Journal of Clinical Psychology*, 74 (4), 554–565. doi: 10.1002/jclp.22549

Mul, C.L., Stagg, S.D., Herbelin, B., Aspell, J.E. (2018). The Feeling of Me Feeling for You: Interoception, Alexithymia and Empathy in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48 (9), 2953–2967. doi: 10.1007/s10803-018-3564-3

Neukirch, N., Reid, S., & Shires, A. (2019). Yoga for PTSD and the role of interoceptive awareness: A preliminary mixed-methods case series study. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 3 (1), 7–15.

Paulus, P., Feinstein, J.S., & Khalsa, S. (2019). An active inference approach to interoceptive psychopathology. *Annual Reviews of Clinical Psychology*, 15, 97–122. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050718-095617

Plans, D., Ponzo, S., Morelli, D., Cairo, M., Ring, C., Keating, C.T., Cunningham, A.C., Catmur, C., Murphy, J., Bird, G. (2021). Measuring interoception: The phase adjustment task. *Biological Psychology*, 165, 108171. doi: 10.1016/j.biopsycho.2021.108171

Pollatos, O., & Herbert, B.M. (2018). Interoception: Definitions, dimensions, neural substrates. Embodiment in psychotherapy: A practitioner's guide. In G. Hauke & A. Kritikos (Eds.), (pp. 15–28). Cham: Springer Nature. doi: 10.1007/978-3-319-92889-0

Quadt, L., Critchley, H.D., & Garfinkel, S.N. (2018). The neurobiology of interoception in health and disease. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1428, 112–128. doi: 10.1111/nyas.13915

Schulz, A., Schultchen, D., & Vögele, C. (2020). Interoception, stress, and physical symptoms in stress-associated diseases. *European Journal of Health Psychology*, 27 (4), 132–153. doi: 10.1027/2512-8442/a000063

Shoji, M., Mehling, W.E., Hautzinger, M., Herbert, B.M. (2018). Investigating Multidimensional Interoceptive Awareness in a Japanese Population: Validation of the Japanese MAIA-J. *Frontiers in Psychology*, 9, 1855. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01855

Zamariola, G., Frost, N., Van Oost, A., Corneille, O., & Luminet, O. (2019). Relationship between interoception and emotion regulation: New evidence from mixed methods. (Report). *Journal of Affective Disorders*, 246, 480–485. doi: 10.1016/j.jad.2018.12.101

References

Bornemann, B., Herbert, B.M., Mehling, W.E., Singer, T. (2015). Differential changes in self-reported aspects of interoceptive awareness through 3 months of contemplative training. *Frontiers in Psychology*, 5, 1504. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01504

Brytek-Matera, A., Koziel, A. (2015). The body self-awareness among women practicing fitness: a preliminary study. *Polish Psychological Bulletin*, 46 (1), 104–111. doi: 10.1515/ppb-2015-0014

Emelin, V.A., Rasskazova, E.I., Tkhostov, A.Sh. (2018). The Unity and Diversity of the Processes of Personal Identity Formation. *Voprosy filosofii (Questions of philosophy)*, 2, 26–37. (In Russ.).

Ferentzi, E., Oлару, G., Geiger, M., Vig, L., Köteles, F., Wilhelm, O. (2020). Examining the Factor Structure and Validity of the Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness. *Journal of Personality Assessment*, 103 (5), 675–684. doi: 10.1080/00223891.2020.1813147

Freedman, A., Hu, H., Liu, I.T.H.C., Stewart, A.L., Adler, S., Mehling, W.E. (2021). Similarities and Differences in Interoceptive Bodily Awareness Between US-American and Japanese Cultures: A Focus-Group Study in Bicultural Japanese-Americans. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 45 (2), 234–267. doi: 10.1007/s11013-020-09684-4

Goodall, E. (2020). Interoception as a proactive tool to decrease challenging behaviour. *NSW Department of Education*, 39 (2). (Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/339069993>) (date of retrieval: 06.02.2022).

Herbert, B.M., Pollatos, O., Klusmann, V. (2020). Interoception and Health. Psychological and Physiological Mechanisms. *European Journal of Health Psychology*, 27 (4), 127–131. doi: 10.1027/2512-8442/a000064

Khoury, N.M., Lutz J., & Schuman-Olivier, Z. (2018). Interoception in Psychiatric Disorders: A Review of Randomized, Controlled Trials with Interoception-Based Interventions. *Harvard Review of Psychiatry*, 26 (5), 250–263. doi: 10.1097/HRP.0000000000000170

Lin, F.L., Hsu, C.C., Mehling, W., Yeh, M.L. (2017). Translation and psychometric testing of the Chinese version of the multidimensional assessment of interoceptive awareness. *The Journal of Nursing Research*, 25 (1), 76–84. doi: 10.1097/jnr.0000000000000182

Mehling, W.E., Chesney, M.A., Metzler, T.J., Goldstein, L.A., Maguen, S., Geronimo, C., Neylan, T.C. (2018). A 12-week integrative exercise program improves self-reported mindfulness and interoceptive awareness in war veterans with posttraumatic stress symptoms. *Journal of Clinical Psychology*, 74 (4), 554–565. doi: 10.1002/jclp.22549

Mehling, W.E., Price, C., Daubenmier, J.J., Acree, M., Bartmess, E., Stewart, A. (2012). The Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness (MAIA). *PLoS One*, 7 (11), e48230. doi: 10.1371/journal.pone.0048230

Mul, C.L., Stagg, S.D., Herbelin, B., Aspell, J.E. (2018). The Feeling of Me Feeling for You: Interoception, Alexithymia and Empathy in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48 (9), 2953–2967. doi: 10.1007/s10803-018-3564-3

Neukirch, N., Reid, S., & Shires, A. (2019). Yoga for PTSD and the role of interoceptive awareness: A preliminary mixed-methods case series study. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 3 (1), 7–15.

Paulus, P., Feinstein, J.S., & Khalsa, S. (2019). An active inference approach to interoceptive psychopathology. *Annual Reviews of Clinical Psychology*, 15, 97–122. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050718-095617

Plans, D., Ponzio, S., Morelli, D., Cairo, M., Ring, C., Keating, C.T., Cunningham, A.C., Catmur, C., Murphy, J., Bird, G. (2021). Measuring interoception: The phase adjustment task. *Biological Psychology*, 165, 108171. doi: 10.1016/j.biopsycho.2021.108171

Pollatos, O., & Herbert, B.M. (2018). Interoception: Definitions, dimensions, neural substrates. In G. Hauke & A. Kritikos (Eds.), *Embodiment in psychotherapy: A practitioner's guide* (pp. 15–28). Cham: Springer Nature. doi: 10.1007/978-3-319-92889-0

Popova, R.R. (2020). The problem of research and methods of diagnosis of interoceptive awareness in domestic and foreign psychology. *Yuzhno-Rossiiskii zhurnal sotsial'nykh nauk (South-Russian Journal of Social Sciences)*, 21 (2), 126–139. doi: 10.31429/26190567-21-2-126-138 (In Russ.).

Quadt, L., Critchley, H.D., & Garfinkel, S.N. (2018). The neurobiology of interoception in health and disease. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1428, 112–128. doi: 10.1111/nyas.13915

Schulz, A., Schultchen, D., & Vögele, C. (2020). Interoception, stress, and physical symptoms in stress-associated diseases. *European Journal of Health Psychology*, 27 (4), 132–153. doi: 10.1027/2512-8442/a000063

Shoji, M., Mehling, W.E., Hautzinger, M., Herbert, B.M. (2018). Investigating Multi-dimensional Interoceptive Awareness in a Japanese Population: Validation of the Japanese MAIA-J. *Frontiers in Psychology*, 9, 1855. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01855

Tkhostov, A.Sh. (2002). *Psychology of Corporeality*. Moscow: Smysl. (In Russ.).

Zamariola, G., Frost, N., Van Oost, A., Corneille, O., & Luminet, O. (2019). Relationship between interoception and emotion regulation: New evidence from mixed methods. (Report). *Journal of Affective Disorders*, 246, 480–485. doi: 10.1016/j.jad.2018.12.101

Статья получена: 07.04.2022;

принята: 21.04.2022;

отредактирована 20.06.2022.

Received: 07.04.2021;

accepted: 21.04.2022;

revised 20.06.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Попова Резеда Равиелевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, rezedaropova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6593-3317>

Лопухова Ольга Геннадьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, lopuhova15@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1243-3594>

ABOUT AUTHORS

Rezeda R. Popova — PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal (Volga Region) University, rezedapopova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6593-3317>

Olga G. Lopukhova — PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal (Volga Region) University, lopuhova15@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1243-3594>

Приложение

Таблица

Опросник «Многомерная оценка interoцептивного осознания» (MAIA-R)
 (Р.Р. Попова, О.Г. Лопухова).

Инструкция: В приведенном ниже списке утверждений укажите, пожалуйста, как часто каждое из этих утверждений соответствует вашему состоянию в обычной жизни.

		Обведите одну цифру на каждой строчке					
		Никогда	Всегда				
1	Когда я испытываю напряжение, я замечаю, где в теле находится это напряжение.	0	1	2	3	4	5
2	Я замечаю состояния телесного дискомфорта.	0	1	2	3	4	5
3	Я замечаю, в какой части тела мне комфортно.	0	1	2	3	4	5
4	Я замечаю изменения дыхания, например, когда оно учащается или замедляется.	0	1	2	3	4	5
5	Я не замечаю (игнорирую) физическое напряжение или дискомфорт до тех пор, пока оно не усиливается.	0	1	2	3	4	5
6	Я стараюсь отвлечься от ощущений дискомфорта.	0	1	2	3	4	5
7	Я стараюсь превозмочь ощущение боли или дискомфорта.	0	1	2	3	4	5
8	Я расстраиваюсь, когда испытываю физическую боль.	0	1	2	3	4	5
9	При любом ощущении дискомфорта я начинаю беспокоиться, что что-то не так.	0	1	2	3	4	5
10	Я умею замечать неприятные телесные ощущения и не беспокоиться об этом	0	1	2	3	4	5
11	Я умею обращать внимание на собственное дыхание, не отвлекаясь на то, что происходит вокруг меня.	0	1	2	3	4	5
12	Я могу поддерживать осознание моих внутренних телесных ощущений даже тогда, когда вокруг происходит много всего.	0	1	2	3	4	5

		Обведите одну цифру на каждой строчке					
		Никогда	Всегда				
13	Я отслеживаю позу своего тела, когда говорю с другим человеком.	0	1	2	3	4	5
14	Я умею возвращаться к осознанию собственного тела, если отвлекаюсь.	0	1	2	3	4	5
15	Я могу переносить внимание от мыслей к телесным ощущениям.	0	1	2	3	4	5
16	Я могу поддерживать осознание всего тела даже тогда, когда испытываю боль или дискомфорт в какой-то его части.	0	1	2	3	4	5
17	Я способен осознанно сосредотачивать внимание целиком на своем теле.	0	1	2	3	4	5
18	Я замечаю изменения в теле, когда злюсь.	0	1	2	3	4	5
19	Когда в моей жизни происходит что-то неприятное, я могу почувствовать это в теле.	0	1	2	3	4	5
20	Я замечаю, что в спокойной ситуации мои телесные ощущения меняются.	0	1	2	3	4	5
21	Я замечаю, что мое дыхание становится свободным и легким, когда мне комфортно.	0	1	2	3	4	5
22	Я замечаю, как меняются мои телесные ощущения, когда я счастлив или радуюсь.	0	1	2	3	4	5
23	При избытке сильных впечатлений я могу найти спокойный уголок внутри себя.	0	1	2	3	4	5
24	Когда я лучше осознаю свое тело, я чувствую себя спокойнее.	0	1	2	3	4	5
25	Я умею контролировать дыхание для снятия напряжения.	0	1	2	3	4	5
26	Когда меня одолевают мысли, я способен успокоиться, концентрируюсь на своем теле/дыхании.	0	1	2	3	4	5
27	Я умею извлекать информацию о моем эмоциональном состоянии из своих телесных ощущений	0	1	2	3	4	5
28	Когда я расстроен, я не спеша исследую свои телесные ощущения.	0	1	2	3	4	5
29	Я прислушиваюсь к своему телу, чтобы понять, что мне делать дальше.	0	1	2	3	4	5
30	Мне уютно в моем теле, как у себя дома	0	1	2	3	4	5
31	В своем теле я чувствую себя в безопасности	0	1	2	3	4	5
32	Я доверяю своим телесным ощущениям.	0	1	2	3	4	5

Инструкция для подсчета баллов. Подсчитайте среднее по каждой шкале. Обратите внимание: вопросы к факторам «Не отвлечение», Not-Distracting (5, 6, 7), и «Отсутствие беспокойства», Not-Worrying (8, 9), сформулированы с отрицанием (reverse), это означает, что балл по этим вопросам перед подсчетом нужно изменить на противоположный: 0=5; 1=4; 2=3; 3=2; 4=1; 5=0.

1. Наблюдение: Осознание некомфортных, комфортных и нейтральных телесных ощущений (Noticing).

$$Q1______ + Q2______ + Q3______ / 3 = ______$$

2. Не отвлечение внимания от боли: Тенденция не игнорировать и не отвлекать себя от ощущений боли или дискомфорта (Not-Distracting).

$$Q5 \text{ (reverse)}______ + Q6 \text{ (reverse)}______ + Q7 \text{ (reverse)}______ / 3 = ______$$

3. Отсутствие беспокойства: Тенденция не испытывать сильного беспокойства в связи с переживаниями боли или дискомфорта (Not-Worrying).

$$Q8 \text{ (reverse)}______ + Q9 \text{ (reverse)}______ + Q10______ / 3 = ______$$

4. Регуляция внимания: Способность поддерживать и регулировать внимание к телесным ощущениям (Attention Regulation).

$$Q11______ + Q12______ + Q13______ + Q14______ + Q15______ + Q16______ + Q17______ / 7 = ______$$

5. Осознание негативного эмоционального состояния: Осознание телесных ощущений, связанных с негативным эмоциональным состоянием (Emotional Awareness of Negative State).

$$Q18______ + Q19______ + Q20______ / 3 = ______$$

6. Осознание позитивного эмоционального состояния: Осознание телесных ощущений, связанных с позитивным эмоциональным состоянием (Emotional Awareness of Positive State)

$$Q4______ + Q21______ + Q22______ / 3 = ______$$

7. Саморегуляция на основе активного «слушания» тела (Self-Regulation based on Body Listening)

$$7 = \frac{Q23___ + Q24___ + Q25___ + Q26___ + Q27___ + Q28___ + Q29___}{7}$$

8. Доверие: Переживание своего тела как безопасного и надежного (Trusting)

$$Q30_____ + Q31_____ + Q32_____ / 3 = ______$$

Приложение

Таблица

Распределение сырых баллов разных шкал опросника MAIA-R по уровням выраженности interoцептивного осознания

Шкалы опросника MAIA-R	Уровни выраженности				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
1_Наблюдение	5-4,8	4,7-3,8	3,7-2,8	2,7-1,8	1,7-0
2_Не отвлечение	5-4,1	4-2,8	2,7-1,4	1,3-0,8	0,7-0
3_Отсутствие беспокойства	5-3,8	3,7-2,8	2,7-1,8	1,7-0,8	0,7-0
4_Регуляция внимания	5-4,4	4,3-3,5	3,4-2,7	2,6-1,5	1,4-0
5_Осознание негативного эмоционального состояния	5-4,8	4,7-3,8	3,7-2,4	2,3-1,1	1-0
6_Осознание позитивного эмоционального состояния	-	5-4,4	4,3-3,2	3,3-1,8	1,7-0
7_Саморегуляция на основе активного «слушания» тела	5-4,2	4,1-3,4	3,3-2,2	2,1-1,1	1-0
8_Доверие	-	5-4,4	4,3-3,1	3-1,8	1,7-0

Appendix

Table

Distribution of raw scores of the scales of the MAIA-R questionnaire according to the levels of severity of interoceptive awareness

Questionnaire scales MAIA-R	Expression levels				
	High level	Above the average	Average level	Below the average	Low level
1_ Noticing	5-4.8	4.7-3.8	3.7-2.8	2.7-1.8	1.7-0
2_ Not-Distracting	5-4.1	4-2.8	2.7-1.4	1.3-0.8	0.7-0
3_ Not-Worrying	5-3.8	3.7-2.8	2.7-1.8	1.7-0.8	0.7-0
4_ Attention Regulation	5-4.4	4.3-3.5	3.4-2.7	2.6-1.5	1.4-0
5_ Emotional Awareness of Negative State	5-4.8	4.7-3.8	3.7-2.4	2.3-1.1	1-0
6_ Emotional Awareness of Positive State	-	5-4.4	4.3-3.2	3.3-1.8	1.7-0
7_ Self-Regulation based on Body Listening	5-4.2	4.1-3.4	3.3-2.2	2.1-1.1	1-0
8_ Trusting	-	5-4.4	4.3-3.1	3-1.8	1.7-0