

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Колыванова Э.В., Ениколопов С.Н.

Месть: современный взгляд на историческую проблему 11

Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г., Потанина А.В.

Регуляторные ресурсы профессионального самоопределения обучающихся в условиях стресса: исследовательские подходы и теоретические основания 31

Капустин С.А.

Методологическое значение работ Э. Фромма для разработки интегративного подхода к пониманию личностных предпосылок проблем клиентов психотерапии и ее цели 61

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Степанова М.А.

Психологические аспекты педагогической практики.
К 100-летию Нины Федоровны Талызиной 80

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Вакарина Е.А.

Психосемантическое исследование психологического благополучия художников 116

Руднова А.Н., Корниенко Д.С., Гаврилова М.Н., Глотова Г.А., Шведчикова Ю.С.

Родительские убеждения как фактор когнитивного и социально-эмоционального развития ребенка 134

Ткаченко Н.С., Мишина, М.М.

Личностные особенности студентов, покинувших зону боевых действий 153

МЕТОДИКА

Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Илюхина С.Н.

Технологически расширенная личность: разработка и апробация шкалы самоуправления цифровой повседневностью 175

Корнеев А.А., Матвеева Е.Ю., Ахутина Т.В.

Нейропсихологический анализ структуры теста цветных прогрессивных матриц Равена у детей 6–9 лет 201

Черкасова А.Н., Яцко К.А., Ковязина М.С., Варако Н.А.,

Кремнева Е.И., Кротенкова М.В., Рябинкина Ю.В.,

Супонева Н.А., Пирадов М.А.

Апробация на выборке здоровых добровольцев комплекса парадигм фМРТ для выявления феномена «скрытого сознания» ... 219

Фомина Т.Г., Бондаренко И.Н.

Валидизация шкалы проявлений психологического благополучия (ШППБ) на выборке российских студентов 243

ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ

Корнеева Я.А., Рыкалов Р.А., Мартиросова Н.В., Симонова Н.Н.

Профессионально важные качества сотрудников ОВД, рекомендованных на вышестоящую должность, с различными типами профессиональной эффективности (на примере г. Архангельска) 265

Гаврилова М.Н., Сухих В.Л.

Как дети выбирают игрушки, и связан ли этот выбор с показателями психического развития? 292

Рябкова И.А., Мазманянц М.Г.

Отношение педагогов и психологов к игрушке: историческая динамика ценностных ориентиров в России 316

CONTENT

THEORETICAL STUDIES

Kolyvanova E.V., Enikolopov S.N.
Revenge: a Modern View on a Historical Problem 11

Morosanova V.I., Kondratyuk N.G., Potanina A.V.
Regulatory Resources of Professional Self-Determination in Students
Under Stress: Research Approaches and Theoretical Foundations 31

Kapustin S.A.
Methodological Significance of E. Fromm’s Works
for the Development of an Integrative Approach to Understanding
the Personal Prerequisites of Clients’ Problems in Psychotherapy
and its Purpose 61

HISTORY OF PSYCHOLOGY

Stepanova M.A.
Psychological Aspects of Pedagogical Practice.
To the 100th Anniversary of Nina F. Talyzina 80

EMPIRICAL STUDIES

Vakarina E.A.
Psychosemantic Research of the Psychological Well-Being of Artists 116

**Rudnova N.A., Kornienko D.S., Gavrilova M.N., Glotova G.A.,
Shvedchikova Yu.S.**
Parental Beliefs as a Factor in the Cognitive and Socio-Emotional
Development of the Child 134

Tkachenko N.S., Mishina M.M.
Personal Characteristics of Students who Left the Zone of Military
Operations 153

METHODS

Soldatova G.U., Chigarkova S.V., Ilyukhina S.N. Digital Extended Personality: Development and Testing of a Digital Daily Life Self-Management Scale	175
--	-----

Korneev A.A., Matveeva E.Yu., Akhutina T.V. Neuropsychological Analysis of the Structure of Ravens's Coloured Progressive Matrices Test in Children 6–9 Years Old	201
--	-----

Cherkasova A.N., Yatsko K.A., Kovyazina M.S., Varako N.A., Kremneva E.I., Krotenkova M.V., Ryabinkina Yu.V., Suponeva N.A., Piradov M.A. Testing a Set of fMRI Paradigms to Detect the “Covert Cognition” Phenomenon on a Sample of Healthy Volunteers	219
---	-----

Fomina T.G., Bondarenko I.N. Validation of the Well-being Manifestations Measurement Scale (WBMMS) on a Sample of Russian Students	243
---	-----

PSYCHOLOGY TO PRACTICE

Korneeva Ya.A., Rykalov R.A., Martirosova N.V., Simonova N.N. Different Types of Professional Effectiveness and Professionally Important Qualities in Police Officers Recommended for Higher Position (the Example of Arkhangelsk)	265
--	-----

Gavrilova M.N., Sukhikh V.L. How do Children Choose Toys and are These Choices Associated with Developmental Outcomes?	292
---	-----

Ryabkova I.A., Mazmaniants M.G. Teachers' and Psychologists' Attitude to a Toy: the Historical Dynamics of Value Orientations in Russia	316
--	-----

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / THEORETICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-13>
УДК/UDC 159.9

Мечь: современный взгляд на историческую проблему

Э.В. Колыванова^{1✉}, С.Н. Ениколопов^{1, 2}

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Российская Федерация

² Научный центр психического здоровья, Москва, Российская Федерация

✉ kolyvanovaelina@gmail.com

Резюме

Актуальность. Феномен мести активно изучается в психологии с начала XX в. Акты мести рассматриваются с точки зрения психоанализа, социальной, семейной, криминальной, юридической и других областей психологии. В современном мире поведение, основанное на мотиве мести, встречается в виртуальной среде. К мести как разновидности агрессивного поведения имеется двойственное отношение со стороны общества. С одной стороны, человек, который не мстит, может восприниматься как слабый. С другой стороны, многие воспринимают мечь как неконструктивный способ поведения. Несмотря на распространенность мести, на настоящий момент в психологической науке нет общепринятого мнения относительно определения мести.

Цель. Анализ различных представлений о мести и выделение компонентов мстительного поведения, на основе которых одна из форм ответной агрессии может быть классифицирована как мечь. В связи с этим затрагивается проблема разграничения понятий «мечь», «возмездие», «ресентимент» и «наказание».

Результаты. Мечь имеет существенное отличие от других форм агрессивного поведения — мечь есть всегда реакция на предшествующую агрессию. Мотивационный компонент включает два аспекта: желание отомстить обидчику и стремление сохранить комфортный для человека уровень самооценки. Общество имеет двойственную функцию по отношению к мести: как исходный побудительный момент, влияющий на выбор ответной

реакции на обиду, и как сдерживающий фактор. Готовность прощать определяют изменения в мотивационной сфере человека, нравственное и моральное воспитание и ряд личностных характеристик.

Выводы. В психологической науке феномен мести подвергается тщательному теоретическому анализу. В связи с тем, что месть является внутриличностным феноменом, разработка методического инструментария, в том числе психодиагностических методик, необходима для развития исследований мести.

Ключевые слова: месть, возмездие, желание мести, ресентимент, прощение

Для цитирования: Колыванова, Э.В., Ениколопов, С.Н. (2024). Мечь: современный взгляд на историческую проблему. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(2). С. 11–30. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-13>

Revenge: a Modern View on a Historical Problem

Elina V. Kolyvanova ¹✉, Sergey N. Enikolopov ^{1, 2}

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Mental Health Research Center, Moscow, Russian Federation

✉ kolyvanovaelina@gmail.com

Abstract

Background. The phenomenon of revenge has been widely studied in psychology since the beginning of the 20th century. Acts of revenge are considered in psychoanalysis, social, family, criminal, legal and other areas of psychology. Nowadays behaviour based on the motive of revenge is found in virtual environment. There is an ambivalent attitude towards revenge. On the one hand, a person who does not get revenge seems weak. On the other hand, seeking for revenge can be perceived as an unconstructive way of behaving. Despite the prevalence of revenge, there is no generally accepted opinion in psychological science regarding the definition of revenge.

Objectives. The aim of this work is to analyze various ideas about revenge and to highlight the components of vengeful behaviour, based on which the form of reciprocal aggression can be classified as revenge. The problem of distinguishing between the concepts of “revenge”, “retribution”, “resentment” and “punishment” is considered.

Results. Revenge has a significant difference from other forms of aggressive behaviour. Revenge is always a reaction to previous aggression. The motivational component includes two aspects: the desire to take revenge (revenge seeking) and

the desire to maintain a comfortable level of self-esteem. Society has a dual function in relation to revenge: as an initial motive influencing the choice of response to resentment, and as a deterrent factor. The willingness to forgive is determined by moral development, a number of personal characteristics and changes in the motivational sphere.

Conclusions. In psychological science, the phenomenon of revenge is subjected to a thorough theoretical analysis. Due to the fact that revenge is an intrapersonal phenomenon, the development of methodological tools, including psychodiagnostic techniques, is necessary for the development of revenge research.

Keywords: revenge, retribution, revenge seeking, resentment, forgiveness

For citation: Kolyvanova, E. V., Enikolopov, S. N. (2024). Revenge: a Modern View on a Historical Problem. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(2), 11–30. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-13>

Гневаясь, люди безмерно печалются, не имея возможности отомстить, и, напротив, испытывают удовольствие, надеясь отомстить.

Аристотель, «Риторика»

Введение

Мсть, вероятно, является частью человеческой природы. Мы можем найти множество примеров мести в художественных произведениях: «Граф Монте-Кристо» А. Дюма, «Три товарища» Э.М. Ремарка, «Гамлет» и другие пьесы У. Шекспира. В фильмах активно используется идея мести для создания сюжетных линий. Сообщения о мести можно услышать каждый день из разных источников информации. В современном мире мсть захватывает новые области взаимодействия людей. С появлением Интернета акты мести стали нередкими в виртуальной среде: кибермсть, выражающаяся, например, в киберпреследовании (König et al., 2010), предоставляет мстителю возможность отомстить обидчику, не опасаясь ответной реакции, так как личность скрывает свое лицо и теряется в цифровых следах. Имеется двойственное отношение к мести. В одних культурах мсть является благородным актом и долгом чести, в других — аморальным поступком. Распространенность мстительного поведения и амбивалентность восприятия мстительных поступков, несомненно, вызывают научный интерес и необходимость понимания психологических основ мести.

Интерес к феномену мести в психологии активно распространялся в психоаналитической среде на протяжении всего XX в. (Gordon, 1955; Castelnuevo-Tedesco, 1974; Lane, 1995). С 1970-х гг. месть становится одним из объектов изучения социальной психологии (Geen, Stonner, 1973). В 1990-х гг. месть начинают включать в исследования в сферах юридической, криминальной и семейной психологии (Ayers, 1984; Marongiu, Newman, 1987; Kirman, 1989; Halleck, 1980). В начале 90-х гг. XX ст. появилась первая диагностическая методика, определяющая отношение к мстительному поведению (Stuckless, Goranson, 1992). Данная методика переведена на несколько языков, однако русскоязычной версии пока нет. Более того, на данный момент не удалось найти русскоязычной методики, специализированной на измерении уровня мстительности. В англоязычных исследованиях с начала XXI в. активно развивается психодиагностическое направление изучения мести: изучается связь мести с индивидуальными особенностями (Cota-McKinley et al., 2001; Rasmussen, 2016; Brown, 2004). В 2010-х гг. месть начинают рассматривать через призму межкультурных отношений (Fischer et al., 2010). В последнее время интерес возвращается к индивидуальным различиям, интра- и интерперсональным отношениям как предикторам мести (Yeager et al., 2011; Howard, Duggan, 2021).

К определению мести

Несмотря на значительный интерес к теме, до сих пор не дано общепринятое определение мести. Тем не менее многие исследователи сходятся во мнении, что месть является одной из форм агрессивного поведения (Бэрон, Ричардсон, 1999; Фромм, 1994; Frijda, 1994 и др.). С термином «агрессия» также связаны длительные поиски универсальной дефиниции, однако в современных исследованиях принято определять агрессию как любую форму поведения, имеющую своей целью оскорбить или причинить вред другому живому существу, не желающему подобного обращения (Бэрон, Ричардсон, 1999, с. 26). Месь — это агрессия, так как имеет своей целью причинить страдания обидчику, который, несмотря на то, что сам совершает агрессивные акты, не желает стать объектом обратной агрессии. Тем не менее не вся ответная агрессия есть месть. Если в теориях возникновения агрессии есть вариативность, например теория инстинкта (Фрейд, 1999), модель «фрустрация — агрессия / готовность к агрессивному поведению» (Miller, 1941; Dollard et al., 1939), теория переноса возбуждения (Zillmann, 1983) и др., то исследователи мести сходятся

в том, что основной причиной мести является ранее причиненный вред, неудобство и несправедливость (Elster, 1990; Berkowitz et al., 1986; Frijda, 1994; Бэрон, Ричардсон, 1999 и др.). Так, Эрих Фромм говорит, что «агрессивность из мести» представляет собой ответный акт человека на несправедливость, которая повлекла за собой его страдания (Фромм, 1994). Следует обратить внимание на значение слова «несправедливость»; в данной работе оно будет пониматься, вслед за Аристотелем, как намеренное причинение вреда другому человеку, противоречащее общим правилам, которым следуют люди (Аристотель, 2005, с. 93). Следовательно, можно рассматривать мсть как модель агрессивного поведения «агрессия — мсть».

Оборонительная агрессия может возникнуть не только на реальную, но и на воображаемую агрессию, более того, на угрозу агрессии (Фромм, 1994). Р. Бэрон и Д. Ричардсон говорят, что агрессивное поведение может быть спровоцировано подозрением об агрессивном акте: человек, заметивший тень возможного преступника, крадущегося по стене его дома, вероятнее всего вооружится и приготовится к атаке (Бэрон, Ричардсон, 1999, с. 139). Такое поведение нельзя классифицировать как мсть. Э. Фромм говорит о том, что мсть нельзя рассматривать как защитную реакцию от агрессивного обращения: мсть совершается после того, как был нанесен урон, то есть в оборонительных реакциях уже нет смысла.

Гораздо сложнее дело обстоит с разграничением понятий мести, возмездия и наказания. Для того, чтобы найти различия между ними, необходимо обратиться к целям, вернее, к намерениям этих явлений. Намерения во многом определяют поступки. Так, Петр Абеляр говорит о важности намерения в оправдании поведения (Абеляр, 2010). Один и тот же поступок может быть интерпретирован по-разному, если разобраться в его намерении. П. Абеляр приводит пример, который хорошо описывает разницу между наказанием и мстью: два человека совершают один поступок — казнят преступника. Первый из них движим идеей справедливости, а для второго человека движущую роль играет давняя ненависть к приговоренному к казни. Повешение преступника в любом случае является актом «во благо», таким актом, которого требует справедливость, однако из-за того, что «вершители правосудия» имеют разные намерения, один и тот же поступок рассматривается по-разному: в первом случае как благой акт, во втором случае — злой (Абеляр, 2010, с. 421). Первый из описанных выше людей совершает казнь не из личной выгоды, а из требований справедливости. Его намерения направлены на преступника, а не на

удовлетворение собственных потребностей. Возмездие совершается с целью повлиять на поведение обидчика, преступника (в данном случае применена крайняя мера), в то время как месть в большей степени имеет личностный смысл (Schumann, Ross, 2010), ставит на первое место удовольствие от страданий обидчиков.

Один из путей регулирования мести — привлечение третьей стороны (McCullough et al., 2001), например, государства. Человечество, как отмечает С.Г. Пилецкий, шло по пути институализации кровной мести (Пилецкий, 2010). Создание государств и распределение функций в человеческом обществе способствовали урегулированию закона кровной мести. Человек, взявший на себя ответственность ответить обидчику, выглядит в глазах общества как человек, совершающий акт мести, однако действия третьей независимой стороны будут восприниматься как акт правосудия. Ст. 43 УК РФ следующим образом определяет наказание:

«П. 1. Наказание есть мера государственного принуждения, назначаемая по приговору суда. Наказание применяется к лицу, признанному виновным в совершении преступления, и заключается в предусмотренных настоящим Кодексом лишении или ограничении прав и свобод этого лица.

П. 2. Наказание применяется в целях восстановления социальной справедливости, а также в целях исправления осужденного и предупреждения совершения новых преступлений».

Таким образом, возмездие, совершаемое обществом и уполномоченными лицами, есть наказание.

Компоненты мести

Мечь как особый вид агрессии должна рассматриваться как поведение, при этом с акцентом на личностной и мотивационно-эмоциональной составляющих как предикторах ценностного выбора. Мечь направляется желанием причинить вред обидчику. «Мечь — это не эмоция, но желание отомстить» (Gower, 2013). Таким образом, мы отличаем негативную эмоцию, например гнев, от мести. Мечь не ограничивается аффективным проявлением, а являет собой поведение, стремящееся получить видимый результат. Хотя мечь может иметь аффективный подтекст, человек, намеревающийся мстить, желает увидеть страдания обидчика, то есть обидчику должен быть причинен реальный ущерб (Schumann, Ross, 2010). Для того чтобы акт мести был осуществлен и вообще мог быть задуманным, человек должен обладать правильно функционирующей психикой и здоровой

личностью. Некоторые ученые отмечают, что способность к мести пропадает у психически нездоровых людей, так как личностная и мотивационная сферы претерпевают изменения: люди, страдающие депрессией или психозом, теряют заинтересованность в мести (Gower, 2013). Акт агрессии задевает целостность личности, и человек стремится восстановить упущенное равновесие. У человека должна быть сохранена способность к агрессивному поведению, которое может быть реализовано в необходимых случаях. Когда личность человека задета, у него должно быть желание восстановить ее (Gower, 2013). Таким образом, здоровая личность, агрессия и желание сохранять либидо на определенном, комфортном для человека уровне самооценки являются тремя составляющими, необходимыми для возможности осуществления акта мести.

Д. Голдберг обращает особое внимание на роль фантазии (Goldberg, 2004). Способность фантазировать о мести имеет практически такой же результат, как и непосредственный акт мести. Фантазия о мести может расцениваться как один из способов самозащиты, так называемое действие без действия (Goldberg, 2004), которое помогает освободиться от агрессивных побуждений. Мсть сама по себе приятна (Аристотель, 2005, с. 105). Отсутствие возможности отомстить, по мнению Аристотеля, негативно влияет на человека: человек начинает гневаться и печалиться.

Некоторые исследователи мести добавляют в определение данного понятия такое условие, как причинение необходимого вреда себе. Например, Джон Элстер понимает мсть как «попытку какой-либо ценой или риском для себя причинить страдания тем, кто заставил тебя страдать» (Elster, 1990). По его мнению, акт мести может быть рассмотрен как таковой только в том случае, если человек осуществляет свое мщение с определенными затратами для себя. Однако большинство ученых, по разным причинам, опускают необходимость риска как критерий мести. Необходимость причинения вреда себе слишком сильно ограничивает определение мести. Некоторые ученые утверждают, что мсть направлена на восстановление самочувствия, соответственно, «мститель» желает изменить свое настроение в положительную сторону, а не еще больше ухудшить свое самочувствие (Вестермарк, 2009).

Таким образом, мсть может рассматриваться как таковая в том случае, если она стремится нанести непосредственный вред обидчику, и при этом человек обладает желанием отомстить.

Ресентимент

Если желание мести не может найти выход в реальных действиях, оно погружается вглубь человека, запирается внутри души (Ницше, 2012, Шелер, 1999). «Самоотравление души» начинается в тех случаях, когда по тем или иным причинам человек не имеет возможности выразить свои чувства и аффекты (Шелер, 1999, с. 13). Отсюда берет свое начало чувство ресентимента, понимаемое как интенсивное повторяющееся переживание, «вновь-чувствование» негативной эмоции (Шелер, 1999, с. 10). Ресентимент является реакцией, то есть понятие ресентимента указывает на восприятие человеком предшествующих негативно окрашенных действий в его сторону со стороны других людей (Шелер, 1999, с. 14), другими словами, чувство ресентимента опирается на раздражения из внешнего мира (Ницше, 2012, с. 19).

Два немецких мыслителя, наиболее подробно разбирающие принципы и механизмы ресентимента, Ф. Ницше (Ницше, 2012) и М. Шелер (Шелер, 1999), анализируют этапы развития чувства ресентимента. Существенным различием двух теорий является мнение о «благородной почве» для появления и развития чувства ресентимента. Если основоположник философии ресентимента — Ф. Ницше — считает, что ресентимент в сущности своей является чувством рабов, то М. Шелер, напротив, пишет о том, что максимальное развитие ресентимент может получить в той среде, где предусмотрено равенство людей (равные политические права, признанное равноправие), однако присутствуют объективные различия в фактической власти. Тем не менее у обоих авторов можно проследить идею о необходимо воспринимаемом чувстве бессилия. Жажда мести переходит в чувство ресентимента, где она не может осуществиться из-за бессилия перед обстоятельствами или людьми, на которых направляется импульс мести (Шелер, 1999). Сюда же относится мнение Ф. Ницше о том, что «благородный человек» не испытывает чувства ресентимента, так как его импульс мести находит свое воплощение в немедленных реакциях (Ницше, 2012, с. 21).

Таким образом, двумя исходными пунктами ресентимента являются импульс мести и воспринимаемое чувство бессилия (Шелер, 1999). Запирающееся внутри человека чувство ресентимента активно развивается. Импульс мести и зависть имеют конкретные объекты. Устранение этих объектов приведет к исчезновению соответствующих чувств. Невозможность отомстить причине возникновения импульса мести ведет к тому, что человек начинает испытывать

гнев (Аристотель, 2005) и недоброжелательность (Шелер, 1999). Недоброжелательность влечет за собой коварство, и оба этих чувства, укореняясь в личности и душе человека, отдаляются от изначального объекта мести, начинают выискивать объекты, которые могут удовлетворить эти чувства, в результате перерастая в чувства, грозящие вырваться наружу, отделенные от объектов — злорадство и злобу (Шелер, 1999). Чем неопределеннее объекты мести, тем сильнее импульс мести погружается в ядро личности и перерастает в мстительность, когда ситуации, которые могут послужить сигналом к началу мести, выискиваются инстинктивно (Шелер, 1999, с. 19).

Исследования мести и ressentiment важны для понимания таких актов, как терроризм и революционное движение. Зацикленность на чувстве гнева и отсутствие возможности отомстить реальным или воображаемым обидчикам перерастают в чувство ressentiment, которое, в свою очередь, подталкивает людей принимать радикальные меры борьбы за собственные идеалы. Террористы, как «дети без отцов» (Becker, 1977), осуществляют акт мести за обиды, нанесенные их родителям. Чувство беспомощности заставляет человека вступить на путь терроризма из-за отсутствия альтернатив (Knutson, 1981) и невозможности выразить гнев другими способами. Фундамент ressentiment — неудовлетворенность общественным строем или занимаемой позицией определенной группы, является также причиной возникновения терроризма как социального явления, направленного на разрушение сложившегося социального порядка (Ениколопов, 2006). Таким образом, ressentiment объясняет два аспекта терроризма — индивидуально-психологический и социальный.

Почему люди мстят

Мсть — достаточно распространенный способ поведения, следовательно, мсть должна обладать какими-либо характерными последствиями, привлекающими людей, выбравших путь мести. Многие авторы говорят о положительных аспектах мести (McCullough et al., 2013; Frijda, 1988; Marongiu, Newman, 1987; Grobbink et al., 2015; Bone, Raihani, 2015). Если сопоставить разные мнения и предположения, можно выделить функцию мести, которую разными способами выделяют ученые. Основная функция мести заключается в изменении поведения и мнения других людей (McCullough et al., 2013; Frijda, 1988). Такую формулировку функции мести можно сделать, основываясь на представлении о мести как о социально-психологическом явлении (Рюмшина, Телеснина, 2020). Здесь мы можем говорить

о двойственной функции общества. С одной стороны, общественное мнение оказывает большое влияние на человека, на его нравственный выбор, следовательно, и выбор реакции на нанесенный вред. Легко представить ситуацию, в которой один человек нанес публичное оскорбление другому человеку. В современном обществе такое поступок можно совершить и в реальном, и в виртуальном мире, посредством Интернета, однако основным моментом здесь является наличие посторонних людей. В ситуациях разговора «один на один» человек может вести себя не так, как в ситуациях, где присутствуют третьи лица. Когда в момент нанесения морального или физического ущерба присутствуют свидетели, жертва такого поведения, вероятно, с большей вероятностью будет склонна нанести ответный удар (Бэрн, Ричардсон, 1999). Такое поведение жертвы объясняется желанием сохранить собственное лицо и достоинство. Человек, который не мстит, может восприниматься как слабый (Grobbink et al., 2015). Экспериментальные исследования подтверждают, что ключевыми предикторами мстительного поведения являются как желание мести, так и желание равенства (Bone, Raihani, 2015). Обидчик, позволяя себе агрессивное поведение, вероятно, не испытывает должного уважения к жертве, обесценивает значение чувств человека. Жертва может почувствовать нарушение потребности в уважении. Мсть в подобных случаях может рассматриваться как попытка возвысить себя в глазах обидчика или свидетелей (McCullough et al., 2013). С этой точки зрения человек и общество служат побудителями мстительного поведения. С другой стороны, человек и общество являются конечными целями, ради которых совершается мсть. В данном случае речь идет о второй особенности мести — сдерживающем характере мести (McCullough et al., 2013; Marongiu, Newman, 1987). Вероятность стать жертвой мести регулирует силу желания причинить вред какому-либо человеку. Агрессор, который помнит и знает о возможной силе ответных действий человека, которому он желает нанести ущерб, может быть менее склонен воплощать свои планы в реальность. Человек, прославивший мстительным, представляет собой наименее вероятную жертву агрессивного поведения (Schumann, Ross, 2010). Склонность человека отвечать агрессивными действиями на агрессивные действия влияет на жизнь людей в глобальном масштабе. В политическом плане мсть имеет свое выражение в военной доктрине гарантированного взаимоуничтожения. Ядерное сдерживание являет собой прямое выражение принципа мести. Владение ядерным оружием является не столько условием, необходимым для ведения

войны, сколько инструментом «политического сдерживания» (Арбатов, Дворкин, 2005).

Возможность стать жертвой мести должна ограничивать агрессивные намерения. Заповедь Моисея «не лжесвидетельствуй» предостерегает от возможной расплаты: «если свидетель тот свидетель ложный, ложно донес на брата своего, то сделайте ему то, что он умышлял сделать брату своему; и так истреби зло из среды себя; и прочие услышат, и убоятся, и не станут впредь делать такое зло среди тебя; да не пощадит [его] глаз твой: душу за душу, глаз за глаз, зуб за зуб, руку за руку, ногу за ногу. [Какой кто сделает вред ближнему своему, тем должно отплатить ему.]» (Вт. 19:18–21).

Месть и прощение

Тема нравственности, справедливости и морали широко распространена в разных религиозных учениях (Гусейнов, Апресян, 2000). Идея справедливости во многом определяет понимание мести. Талион можно считать первой, в историческом плане, формой справедливости. *Lex (jus) talionis* — это одна из древнейших форм социального регулирования. *Talionis* происходит от лат. *talio* — возмездие, равное преступлению, и от *talis* — «такой же». Данный принцип можно отнести к правилу, гласящему, что наказание за совершаемое преступление не может быть суровее самого преступления; правилу, которое предполагает, что «возмездие должно строго соответствовать нанесенному ущербу» (Апресян, 2001). В Декалоге Моисея пять заповедей (не убий, не прелюбодействуй, не укради, не лжесвидетельствуй, не пожелай ничего, что принадлежит твоему ближнему) можно рассматривать как принцип возмездия (Гусейнов, Апресян, 2000). В книге Исхода дано наиболее полное описание этого принципа: «а если будет вред, то отдай душу за душу, глаз за глаз, зуб за зуб, руку за руку, ногу за ногу, обожжение за обожжение, рану за рану, ушиб за ушиб» (Исх. 21:23–25). Из этого закона следует, что, забирая более одного глаза за один глаз, нанося более одного ушиба за один ушиб, человек чрезмерно злоупотребляет своим правом, а такое поведение должно быть наказуемым (Gower, 2013). Что значит нарушить заповедь? На примере заповеди «Не убий» мы видим, что недопустимым является поведение, когда человек убивает другого человека, убившего кого-либо, не разобравшись в происшествии. Если доказательства позволяют утверждать, что человек совершил убийство не из принципа «око за око», то закон воздаяния позволяет ответить тем же этому преступнику, однако если есть доказательства, что убийство было совершено по принципу «око

за око», то можно считать, что этот человек не отошел от заповедей, предписанных Моисеем, следовательно, он не совершил преступление (Гусейнов, Апресян, 2000).

Человек в большинстве случаев стремится избежать страданий, он не хочет почувствовать на себе агрессию другого человека, то есть не хочет ощутить на себе месть. Из этого следует, что, по предписанию золотого правила, человек не должен выбирать путь мести, так как это может повлечь за собой ответные агрессивные реакции. Отказ от мести, таким образом, является нравственным выбором. Революционные идеи относительно милосердия и прощения выдвигал Иисус Христос, проповедуя этику любви (Гусейнов, Апресян, 2000). Иисус Христос завещал любить врага своего: «но вам, слушающим, говорю: любите врагов ваших, благотворите ненавидящим вас, благословляйте проклиняющих вас и молитесь за обижающих вас. Ударившему тебя по щеке подставь и другую, и отнимающему у тебя верхнюю одежду не препятствуй взять и рубашку» (Евангелие от Луки, 6, 27–29). Здесь любовь к врагу не подразумевает под собой ту же любовь, что и к другу, однако являет собой акт прощения. Милосердие, в сущности, представляет собой прощение врага в том плане, что милосердный человек отказывается от мести, от мщения врагу (Гусейнов, Апресян, 2000, с. 299).

Отказ от мести может быть спровоцирован не только духовными представлениями, но и индивидуальными, социальными и материальными ограничениями. Согласно К.М. Карлсмиту, осуществление мести не всегда влечет за собой ожидаемое улучшение самочувствия, но может приводить к заикливанию на негативных чувствах в отношении обидчика (Carlsmith et al., 2008). Жертва агрессии несет потери и страдает, отказ от мести может быть мотивирован желанием избежать затрат на месть, то есть нежеланием нести еще большие потери. Несмотря на большое влияние ситуационных факторов (Enright, Coyle, 1998), ряд личностных характеристик также определяет готовность прощать (Emmons, 2000). Например, склонность к прощению имеет положительную связь с доброжелательностью и отрицательную с невротизмом (McCullough, Hoyt, 1999). Сочувствие способствует прощению (Ashton et al., 1998), а гнев, обида, сверхценность и сосредоточенность на мыслях о мести ему препятствуют (Barber et al., 2005).

Прощение представляет собой серьезные изменения в мотивационной сфере, когда у ущемленного или обиженного человека основные мотивы мести или прекращения общения с обидчиком

ослабляются, а мотивы, связанные с поддержанием или восстановлением общения, усиливаются (McCullough et al., 2001). Связь мстительности и прощения следует рассматривать в контексте изменения (снижения) мотивации мести как центрального компонента акта прощения (McCullough et al., 1998).

Заключение

Мсть — форма агрессивного поведения, возникающая в ответ на реально причиненную агрессию и имеющая своей целью восстановить ущемленное позитивное эгоистическое чувство. Изучение мести идет по трем основным направлениям. Во-первых, непосредственно развитие психологических и философских концепций мести и мстительного поведения. Во-вторых, возвращается интерес к чувству resentment, подробно описанному Ницше и Шелером, и его новым проявлениям в современном мире. И, наконец, мсть неразрывно связана с феноменом прощения. Предпочтение мести или милосердия во многом определяется культурными особенностями общества — общество выступает одновременно исходным и конечным пунктом.

В психологии феномен мести рассматривается давно: начиная с психоанализа в начале XX в. и набирая активность в разных сферах психологической науки с начала XXI в. Можно выделить три направления, которые вносят вклад в развитие психологии мести: 1) теоретическое — несмотря на то, что уже более 100 лет феномен мести рассматривается с научной точки зрения, его точное определение не установлено, и работа над понятием мести и мотива мести продолжается; 2) экспериментальное — большинство исследований, ставящих в центр внимания мстительное поведение, организуются по принципу игр: два человека взаимодействуют таким образом, что один из них фрустрирует или «обкрадывает» второго, после чего второму игроку предоставляется возможность продолжить игру или отомстить, забрав у первого еще больше игровых очков (Bone, Raihani, 2015); 3) психодиагностическое — создание и адаптирование опросных методик, наиболее популярное направление в настоящее время.

Первая самостоятельная методика, предназначенная для выявления индивидуально-психологических особенностей людей в отношении моральной приемлемости мести, была разработана в Канаде в 1992 г. (Stuckless, Goranson, 1992). Данный опросник адаптирован на многие языки. В настоящее время нами проведена адаптация этой методики на русский язык (2024 г., в печати).

Список литературы

- Абеляр, П. (2010). Теологические трактаты. Москва: Канон+.
- Апресян, Р.Г. (2001). Талион и золотое правило (Критический анализ сопряженных контекстов). *Вопросы философии*, (3), 72–84.
- Арбатов, А.Г., Дворкин, В.З. (2005). Ядерное сдерживание и нераспространение. Москва: Московский центр Карнеги.
- Аристотель. (2005). Риторика. Москва: Лабиринт.
- Бэрон, Р., Ричардсон, Д. (1999). Агрессия. Санкт-Петербург: Питер.
- Вестермарк, Э. (2009). Сущность мести. *Социологический ежегодник*, (4), 226–248.
- Гусейнов, А.А., Апресян, Р.Г. (2000). Этика: Учебник. Москва: Гардарики.
- Ениколопов, С.Н. (2006). Терроризм и агрессивное поведение. *Национальный психологический журнал*, 1(1), 28–32.
- Ницше, Ф.К. (2012). Генеалогии морали. Ницше Ф. Полн. собр. соч.: в 13 т. Т. 5. Москва: Культурная революция.
- Пилецкий, С.Г. (2010). Месть и возмездие: социальная эволюция с обратной связью *Среднерусский вестник общественных наук*, (2), 29–37.
- Рюмшина, Л.И., Телеснина, О.Б. (2020). Месть как социально-психологический феномен. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*, 9(5а), 194–202.
- Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 N 63-ФЗ (ред. от 21.11.2022). КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/ (дата обращения: 03.09.2023).
- Фрейд, З. (1999). Введение в психоанализ. Лекции 1–15. Санкт-Петербург: Алетейя.
- Фромм, Э. (1994). Анатомия человеческой деструктивности. Москва: Республика.
- Шелер, М. (1999). Ресентимент в структуре моралей. Санкт-Петербург: Наука, Университет.
- Ashton, M.C., Paunonen, S.V., Helmes, E., Jackson, D.N. (1998). Kin altruism, reciprocal altruism, and the Big Five personality factors. *Evolution and Human Behavior*, 19(4), 243–255.
- Ayers, E.L. (1984). Vengeance and justice: Crime and punishment in the 19th century American South. New York: Oxford Univ. Press
- Barber, L., Maltby, J., Macaskill, A. (2005). Angry memories and thoughts of revenge: The relationship between forgiveness and anger rumination. *Personality and Individual Differences*, 39(2), 253–262.
- Becker, J. (1977). Hitler's Children: The Story of the Baader–Meinhoff Gang. Philadelphia: J.B. Lippincott Company.
- Berkowitz, M.W., Mueller, C.W., Schnell, S.V., Padberg, M.T. (1986). Moral reasoning and judgments of aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 885–891.

Bone, J.E., Raihani, N.J. (2015). Human punishment is motivated by both a desire for revenge and a desire for equality. *Evolution and Human Behavior*, 36(4), 323–330.

Brown, R.P. (2004). Vengeance is mine: Narcissism, vengeance, and the tendency to forgive. *Journal of Research in Personality*, 38(6), 576–584. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2003.10.003>

Carlsmith, K.M., Wilson, T.D., Gilbert, D.T. (2008). The paradoxical consequences of revenge. *Journal of Personality and Social Psychology*, (95), 1316–1324.

Castelnuovo-Tedesco, P. (1974). Stealing, revenge and the Monte Cristo complex. *The International Journal of Psycho-Analysis*, (55), 169–177.

Cota-McKinley, A.L., Woody, W.D., Bell, P.A. (2001). Vengeance: Effects of gender, age, and religious background. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 27(5), 343–350.

Criminal Code of the Russian Federation dated June 13, 1996 N 63-FZ (as amended on November 21, 2022). Consultant Plus. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/ (access date: 03.09.2023).

Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O.H., Sears, R.R. (1939). *Frustration & Aggression*. New Haven: Yale Univ. Press.

Elster, J. (1990). Norms of revenge. *Ethics*, 100(4), 862–885.

Emmons, R.A. (2000). Personality and forgiveness. In: M.E. McCullough, K.I. Pargament, C.E. Thoresen (Eds.), *Forgiveness: Theory, research, and practice* (pp. 156–175). New York: The Guilford Press.

Enright, R.D., Coyle, C.T. (1998). Researching the process model of forgiveness within psychological interventions. *Dimensions of forgiveness: Psychological research and theological perspectives*, (1), 139–161.

Fischer, P., Haslam, S.A., Smith, L. (2010). “If you wrong us, shall we not revenge?” Social identity salience moderates support for retaliation in response to collective threat. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14(2), 143–150.

Frijda, N.H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43(5), 349–358. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.43.5.349F>

Frijda, N.H. (1994). The lex talionis: On vengeance. In: S.H. M. van Goozen, N.E. van de Poll, J.A. Sergeant (Eds.), *Emotions: Essays on emotion theory* (pp. 263–289). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Geen, R.G., Stonner, D. (1973). Context effects in observed violence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(1), 145–150.

Goldberg, J.G. (2004). Fantasies of revenge and the stabilization of the ego: Acts of revenge and the ascension of Thanatos. *Modern Psychoanalysis*, 29(1), 3–21.

Gordon, L. (1955). Incest as revenge against the pre-oedipal mother. *The Psychoanalytic Review* (1913-1957), (42), 284–292.

Gower, M. (2013). Revenge: interplay of creative and destructive forces. *Clinical Social Work Journal*, 41(1), 112–118.

Grobbink, L.H., Derksen, J.J., van Marle, H.J. (2015). Revenge: An analysis of its psychological underpinnings. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 59(8), 892–907.

Halleck, S.L. (1980). Vengeance and victimization. *Victimology*, 5(2), 99–109.

Howard, R., Duggan, C. (2021). 20 Personality Disorder and Offending. *Forensic Psychology*, (3), 468–484.

Kirman, W.J. (1989). Revenge and accommodation in the family. *Modern Psychoanalysis*, 14(1), 89–95.

Knutson, J.N. (1981). Social and Psychodynamic Pressures Toward a Negative Identity: The Case of an American Revolutionary Terrorist, in Alexander and Gleason. New York: Pergamon.

König, A., Gollwitzer, M., Steffgen, G. (2010). Cyberbullying as an act of revenge? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(2), 210–224.

Lane, R.C. (1995). The revenge motive: A developmental perspective on the life cycle and the treatment process. *Psychoanalytic review*, 82(1), 41–64.

Marongiu, P., Newman, G.R. (1987). Vengeance: The fight against injustice. Totowa: Rowman & Littlefield.

McCullough, M.E., Bellah, C.G., Kilpatrick, S.D., Johnson, J.L. (2001). Vengefulness: Relationships with forgiveness, rumination, well-being, and the Big Five. *Personality and social psychology bulletin*, 27(5), 601–610.

McCullough, M.E., Hoyt, W.T. (1999). Recovering the person from interpersonal forgiving. In annual meeting of the American Psychological Association, Boston, MA. New York: Oxford Univ. Press.

McCullough, M.E., Kurzban, R., Tabak, B.A. (2013). Cognitive systems for revenge and forgiveness. *Behavioral and Brain Sciences*, 36(1), 1–15.

McCullough, M.E., Rachel, C., Sandage, S.J., Brown, S.W., Worthington, E.L., Hight, T.L. (1998). Interpersonal forgiving in close relationships: II. Theoretical elaboration and measurement. *Journal of personality and social psychology*, 75(6), 1586–1603.

Miller, N.E. (1941). I. The frustration-aggression hypothesis. *Psychological review*, 48(4), 337–342.

Rasmussen, K. (2016). Entitled vengeance: A meta-analysis relating narcissism to provoked aggression. *Aggressive Behavior*, 42(4), 362–379. <https://doi.org/10.1002/ab.21632>

Schumann, K., Ross, M. (2010). The benefits, costs, and paradox of revenge. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(12), 1193–1205.

Stuckless, N., Goranson, R. (1992). The vengeance scale: Development of a measure of attitudes toward revenge. *Journal of social behavior and personality*, 7(1), 25–42.

Yeager, D.S., Trzesniewski, K.H., Tirri, K., Nokelainen, P., Dweck, C.S. (2011). Adolescents' implicit theories predict desire for vengeance after peer conflicts: correlational and experimental evidence. *Developmental psychology*, 47(4), 1090–1107.

Zillmann, D. (1983). Arousal and aggression. *Aggression: Theoretical and empirical reviews*, (1), 75–102.

References

- Abelar, P. (2010). Theological treatises. Moscow: Canon+. (In Russ.).
Apresyan, R.G. (2001). Talion and the Golden Rule (Critical Analysis of Conjugated Contexts). *Voprosy Filosofii (Problems of Philosophy)*, (3), 72–84. (In Russ.).

Arbatov, A.G., Dvorkin, V.Z. (2005). Nuclear deterrence and non-proliferation. Moscow: Carnegie Moscow Center. (In Russ.).

Aristotle. (2005). Rhetoric. Moscow: Labyrinth. (In Russ.).

Ashton, M.C., Paunonen, S.V., Helmes, E., Jackson, D.N. (1998). Kin altruism, reciprocal altruism, and the Big Five personality factors. *Evolution and Human Behavior*, 19(4), 243–255.

Ayers, E.L. (1984). Vengeance and justice: Crime and punishment in the 19th century American South. New York: Oxford Univ. Press

Barber, L., Maltby, J., Macaskill, A. (2005). Angry memories and thoughts of revenge: The relationship between forgiveness and anger rumination. *Personality and Individual Differences*, 39(2), 253–262.

Baron, R., Richardson, D. (1999). Aggression. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).

Becker, J. (1977). Hitler's Children: The Story of the Baader–Meinhoff Gang. Philadelphia: J.B. Lippincott Company.

Berkowitz, M.W., Mueller, C.W., Schnell, S.V., Padberg, M.T. (1986). Moral reasoning and judgments of aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 885–891.

Bone, J.E., Raihani, N.J. (2015). Human punishment is motivated by both a desire for revenge and a desire for equality. *Evolution and Human Behavior*, 36(4), 323–330.

Brown, R.P. (2004). Vengeance is mine: Narcissism, vengeance, and the tendency to forgive. *Journal of Research in Personality*, 38(6), 576–584. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2003.10.003>

Carlsmith, K.M., Wilson, T.D., Gilbert, D.T. (2008). The paradoxical consequences of revenge. *Journal of Personality and Social Psychology*, (95), 1316–1324.

Castelnuovo-Tedesco, P. (1974). Stealing, revenge and the Monte Cristo complex. *The International Journal of Psycho-Analysis*, (55), 169–177.

Cota-McKinley, A.L., Woody, W.D., Bell, P.A. (2001). Vengeance: Effects of gender, age, and religious background. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 27(5), 343–350.

Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O.H., Sears, R.R. (1939). Frustration & Aggression. New Haven: Yale Univ. Press.

Elster, J. (1990). Norms of revenge. *Ethics*, 100(4), 862–885.

Emmons, R.A. (2000). Personality and forgiveness. In: M.E. McCullough, K.I. Pargament, C.E. Thoresen (Eds.), *Forgiveness: Theory, research, and practice* (pp. 156–175). New York: The Guilford Press.

Enikolopov, S.N. (2006). Terrorism and aggressive behavior. *National Psychological Journal*, 1(1), 28–32. (In Russ.).

Enright, R.D., Coyle, C.T. (1998). Researching the process model of forgiveness within psychological interventions. *Dimensions of forgiveness: Psychological research and theological perspectives*, (1), 139–161.

Fischer, P., Haslam, S.A., Smith, L. (2010). “If you wrong us, shall we not revenge?” Social identity salience moderates support for retaliation in response to collective threat. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14(2), 143–150.

Freud, Z. (1999). Introduction to psychoanalysis. Lectures 1–15. St. Petersburg: Aleteiya. (In Russ.).

Frijda, N.H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43(5), 349–358. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.43.5.349F>

Frijda, N.H. (1994). The lex talionis: On vengeance. In: S.H. M. van Goozen, N.E. van de Poll, J.A. Sergeant (Eds.), *Emotions: Essays on emotion theory* (pp. 263–289). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Fromm, E. (1994). *Anatomy of human destructiveness: Translation*. Moscow: Republic. (In Russ.).

Geen, R.G., Stonner, D. (1973). Context effects in observed violence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(1), 145–150.

Goldberg, J.G. (2004). Fantasies of revenge and the stabilization of the ego: Acts of revenge and the ascension of Thanatos. *Modern Psychoanalysis*, 29(1), 3–21.

Gordon, L. (1955). Incest as revenge against the pre-oedipal mother. *The Psychoanalytic Review* (1913-1957), (42), 284–292.

Gower, M. (2013). Revenge: interplay of creative and destructive forces. *Clinical Social Work Journal*, 41(1), 112–118.

Grobink, L.H., Derksen, J.J., van Marle, H.J. (2015). Revenge: An analysis of its psychological underpinnings. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 59(8), 892–907.

Guseinov, A.A., Apresyan R.G. (2000). *Ethics: Textbook*. Moscow: Gardariki. (In Russ.).

Halleck, S.L. (1980). Vengeance and victimization. *Victimology*, 5(2), 99–109.

Howard, R., Duggan, C. (2021). 20 Personality Disorder and Offending. *Forensic Psychology*, (3), 468–484.

Kirman, W.J. (1989). Revenge and accommodation in the family. *Modern Psychoanalysis*, 14(1), 89–95.

Knutson, J.N. (1981). Social and Psychodynamic Pressures Toward a Negative Identity: The Case of an American Revolutionary Terrorist, in Alexander and Gleason. New York: Pergamon.

König, A., Gollwitzer, M., Steffgen, G. (2010). Cyberbullying as an act of revenge? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(2), 210–224.

Lane, R.C. (1995). The revenge motive: A developmental perspective on the life cycle and the treatment process. *Psychoanalytic review*, 82(1), 41–64.

Marongiu, P., Newman, G.R. (1987). *Vengeance: The fight against injustice*. Totowa: Rowman & Littlefield.

McCullough, M.E., Bellah, C.G., Kilpatrick, S.D., Johnson, J.L. (2001). Vengefulness: Relationships with forgiveness, rumination, well-being, and the Big Five. *Personality and social psychology bulletin*, 27(5), 601–610. New York: Oxford Univ. Press.

McCullough, M.E., Hoyt, W.T. (1999). Recovering the person from interpersonal forgiving. In annual meeting of the American Psychological Association, Boston, MA. New York: Oxford Univ. Press.

McCullough, M.E., Kurzban, R., Tabak, B.A. (2013). Cognitive systems for revenge and forgiveness. *Behavioral and Brain Sciences*, 36(1), 1–15.

McCullough, M.E., Rachel, C., Sandage, S.J., Brown, S.W., Worthington, E.L., Hight, T.L. (1998). Interpersonal forgiving in close relationships: II. Theoretical elaboration and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(6), 1586–1603.

Miller, N.E. (1941). I. The frustration-aggression hypothesis. *Psychological review*, 48(4), 337–342.

Nietzsche, F. (2012). Collected works: On the genealogy of morality. Moscow: Cultural Revolution. (In Russ.).

Piletsky, S.G. (2010). Revenge and retribution: social evolution with feedback. *Srednerusskii Vestnik Obshchestvennykh Nauk (Central Russian Journal of Social Sciences)*, (2), 29–37. (In Russ.).

Rasmussen, K. (2016). Entitled vengeance: A meta-analysis relating narcissism to provoked aggression. *Aggressive Behavior*, 42(4), 362–379. <https://doi.org/10.1002/ab.21632>

Ryumshina, L.I., Telesnina, O.B. (2020). Revenge as a sociopsychological phenomenon. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie Obzory i Sovremennye Issledovaniya (Psychology. Historical-Critical Reviews and Current Research)*, 9(5a) 194–202. (In Russ.).

Scheler, M. (1999). Resentment in the structure of morals. St. Petersburg: Science, University book. (In Russ.).

Schumann, K., Ross, M. (2010). The benefits, costs, and paradox of revenge. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(12), 1193–1205.

Stuckless, N., Goranson, R. (1992). The vengeance scale: Development of a measure of attitudes toward revenge. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(1), 25–42.

Westermarck, E. (2009). The essence of revenge. *Sotsiologicheskii Ezhegodnik (Sociological Yearbook)*, (4), 226–248. (In Russ.).

Yeager, D.S., Trzesniewski, K.H., Tirri, K., Nokelainen, P., Dweck, C.S. (2011). Adolescents' implicit theories predict desire for vengeance after peer conflicts: correlational and experimental evidence. *Developmental psychology*, 47(4), 1090–1107.

Zillmann, D. (1983). Arousal and aggression. *Aggression: Theoretical and Empirical Reviews*, (1), 75–102.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Элина Владимировна Колыванова, студентка кафедры психологии личности факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, kolyvanovaelina@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-1987-9946>

Сергей Николаевич Ениколопов, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник кафедры психологии личности факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; руководитель отдела медицинской психологии Научного центра психического здоровья, Москва, Российская Федерация, enikolopov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0615-6703>

ABOUT THE AUTHORS

Elina V. Kolyvanova, student at the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, kolyvanovaelina@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-1987-9946>

Sergey N. Enikolopov, Cand.Sci. (Psychology), Leading Researcher at the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Head of the Department of Medical Psychology, Mental Health Research Center, Moscow, Russian Federation, enikolopov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0615-6703>

Поступила: 03.10.2023; получена после доработки: 01.02.2024; принята в печать: 21.03.2024.

Received: 03.10.2023; revised: 01.02.2024; accepted: 21.03.2024.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / THEORETICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-14>
УДК/UDC 159.922.8; 159.99

Регуляторные ресурсы профессионального самоопределения обучающихся в условиях стресса: исследовательские подходы и теоретические основания

В.И. Моросанова , Н.Г. Кондратюк, А.М. Потанина

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных
исследований, Москва, Российская Федерация

 morosanova@mail.ru

Резюме

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения профессионального развития старших школьников и студентов в условиях повышения влияния факторов стрессовой этиологии.

Цель. Провести обзорно-аналитическое исследование современных научных представлений по проблеме психологических ресурсов профессионального самоопределения обучающихся в условиях стресса.

Методы. Поиск и анализ результатов современных теоретических и эмпирических работ по теме статьи, последующее абстрагирование и обобщение полученной информации, теоретическое обоснование перспективных направлений исследования проблемы психологических ресурсов профессионального самоопределения обучающихся в условиях стресса.

Результаты. На основе анализа актуальных публикаций выявлены концептуальные различия в понимании феномена профессионального самоопределения личности и показано разнообразие подходов к исследованию профессионального поведения человека. Выделены и охарактеризованы основные направления современных исследований по обсуждаемой тематике, указывающие на востребованность изучения профессионального поведения человека в изменяющихся условиях жизнедеятельности. Систематизированы теоретические основания и эмпирические данные о психологических ресурсах профессионального самоопределения обучающихся и преодоления стресса.

Выводы. Раскрыт потенциал ресурсного подхода к исследованию влияния стресса на профессиональное самоопределение обучающихся и обоснована роль ресурсов осознанной саморегуляции в выборе профессии и дальнейшем ее освоении.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, осознанная саморегуляция, ресурсы, стресс, старше школьники, студенты

Для цитирования: Моросанова, В.И., Кондратьюк, Н.Г., Потанина, А.М. (2024). Регуляторные ресурсы профессионального самоопределения обучающихся в условиях стресса: исследовательские подходы и теоретические основания. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(2), 31–60. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-14>

Regulatory Resources of Professional Self-Determination in Students Under Stress: Research Approaches and Theoretical Foundations

Varvara I. Morosanova ✉, Nailya G. Kondratyuk,
Anna M. Potanina

Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research,
Moscow, Russian Federation

✉ morosanova@mail.ru

Abstract

Background. The relevance of the study is due to the need for investigating the professional development of senior schoolchildren and students under the conditions of increasing influence of stress factors.

Objectives. The study set the purpose to review and analyze modern scientific ideas on the problem of psychological resources of professional self-determination in students under stress.

Methods. Search for and analysis of recent theoretical and empirical research publications was carried out. Abstraction, and generalization of obtained data relevant to the topic of the article were applied. Methods also included identification of theoretical foundations and promising directions for research into the problem of psychological resources of professional self-determination of students under stress.

Results. Analysis of the recent publications allowed to reveal conceptual differences in understanding the phenomenon of professional self-determination of the individual. It identified a variety of approaches to the study of human professional behaviour. The authors highlighted and characterized the main directions of modern research on the topic discussed, indicating the demand for studying human

professional behaviour in the changing conditions of life. The study systematized theoretical foundations and empirical data on the psychological resources for students' professional self-determination and for overcoming life stress.

Conclusions. The study revealed the potential of a resource-based approach to the study of the stress influence on the professional self-determination of students and substantiated the role of conscious self-regulation resources in choosing and mastering a profession.

Keywords: professional self-determination, conscious self-regulation, resources, stress, schoolchildren, students

For citation: Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G., Potanina, A.M. (2024). Regulatory Resources of Professional Self-Determination in Students Under Stress: Research Approaches and Theoretical Foundations. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(2), 31–60. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-14>

Введение

Актуальность проблемы профессионального самоопределения личности определяется ее фундаментальной теоретической значимостью и востребованностью в практической работе. Ее исследование имеет долгую историю и располагает огромным массивом эмпирических данных, полученных на основе множества разнообразных подходов и методов ее изучения (Дубровина, 2020; Зеер, 2013; Поваренков, 2021; Пряжников, 2018; Чистякова, 2018; Juntunen et al., 2019; Leung, 2008). Тем не менее, как отмечается в недавних публикациях, продвижение в понимании феномена профессионального самоопределения в условиях новых вызовов требует и новых концептуальных подходов (Толочек, 2022; Akkermans et al., 2024; Leung, 2008; Talluri et al., 2024).

В этом контексте широкие перспективы открывают разработка ресурсного подхода к изучению осознанной саморегуляции человека (Моросанова, 2014; 2016; 2021) и обобщение результатов исследований психологических ресурсов профессионального поведения (Моросанова, 2012; 2014; 2021; Моросанова, Кондратюк, 2018; 2022; Толочек, 2022; Blustein et al., 2019; Platania et al., 2023). При всей масштабности представленных в отечественной и зарубежной психологии данных, очевиден дефицит работ, направленных на изучение профессионализации личности в условиях стресса. Сегодня это представляется существенным упущением, поскольку

стремительные изменения и рост неопределенности жизни влекут за собой стресс, оказывающий существенное влияние на активность человека и препятствующий полноценной реализации его потребностей в деятельности и общении, что важно для сохранения физического и психологического здоровья (Зинченко, 2021; Massazza et al., 2023; Starcke, Brand, 2016).

Целью данной работы является обзорно-аналитическое исследование современных научных представлений по проблеме психологических ресурсов профессионального самоопределения обучающихся в условиях нарастающей неопределенности, изменяющейся социальной ситуации развития, трансформации мира профессий, цифровизации и глобального переосмысления мироустройства. В статье ставится задача изучить современное состояние проблематики профессионального самоопределения и обобщить результаты эмпирических исследований влияния стрессовых факторов на различные его аспекты. Впервые будет показана перспективность применения развитых ранее представлений об осознанной саморегуляции как метаресурсе человека к исследованию не только механизмов преодоления стресса различной степени и этиологии, но и психологических ресурсов первичного выбора профессии и ее дальнейшего освоения в процессе обучения.

Профессиональное самоопределение: современное состояние вопроса

Множество работ о профессиональном самоопределении обучающихся, впервые осуществляющих выбор профессии (на примере старших школьников и студентов), говорит о востребованности теоретических и эмпирических исследований этой проблемы (Молчанов, Кирсанов, 2018; Моросанова, 2014; 2016; Моросанова, Ванин, 2011; Симакова, 2019; Череменская, 2024; Kleine et al., 2021). Понятно, что причинами такого острого интереса к теме профессионального самоопределения будущих выпускников школ, колледжей и университетов являются социально-экономические изменения в мире и та роль, которая отводится молодому поколению в вопросах обеспечения общества трудовыми ресурсами.

Профессиональное самоопределение в самом общем виде может быть определено как процесс развития представлений обучающихся о собственном профессиональном становлении и изменения осознанности активности в отношении выбора профессии (Буров, 2017). В работах российских авторов данный феномен обычно рассматри-

вается с точки зрения нахождения смысла в выбираемой и осваиваемой профессиональной деятельности (Пряжников, 2018; Коньшина и др., 2018); как комплексный и одновременно динамический процесс формирования личностью системы своих базовых отношений к профессиональной сфере через согласование внутриличностных и социально-профессиональных потребностей (Чистякова, 2018); как аспект личностного самоопределения (Божович, 2008; Дубровина, 2020), развитие психологической готовности к первичному выбору профессии в подростковом и юношеском возрастах (Дубровина, 2020); как процесс профессионального становления личности с начала формирования профессиональных намерений до завершения трудовой деятельности (Зеер, 2013).

В настоящее время феномен профессионального самоопределения исследуется не только с позиций выбора, освоения и совершенствования профессиональных знаний и умений, в том числе через нахождение смысла (ценностно-смысловую рефлексию), но и как готовность применять их в новой системе требований (Андреева, Лисичкина, 2022; Поваренков, 2021; Молчанов, Кирсанов, 2018). Наряду с этим к обсуждению предлагаются вопросы определенности и устойчивости профессиональных планов обучающихся (Кондратюк и др., 2023; Gao, Eccles, 2020). Как констатируют авторы, сегодня молодые люди в большинстве своем ориентированы на выбор направления обучения, а не на конкретную профессию (Данилова, 2021; Андреева и др., 2021), и выбор образовательного маршрута определяется в первую очередь их способностями, интересами и склонностями, а не семейными традициями или советами родителей, что сопряжено с повышением самостоятельности в вопросах профессионального выбора, с одной стороны, и с потерей ценностного отношения к профессии как «делу жизни» — с другой (Андреева и др., 2021; Андреева, Лисичкина, 2022). Последнее, на наш взгляд, может быть обусловлено отказом от цели найти наиболее подходящую человеку профессию до конца жизни как характерной черты XX в. в пользу главенствующей в XXI в. парадигмы развития метанавыков (Зеер, Сыманюк, 2019; Моросанова, Кондратюк, 2022а), необходимости формирования профессиональной идентичности и выстраивания гибкой траектории профессионального развития в динамично изменяющейся среде (Александрова и др., 2019; Моросанова, Кондратюк, 2022а; Зеер, Степанова, 2023; Modestino et al., 2019).

Описанные тенденции порождают множественность образовательных маршрутов, и в связи с этим особый акцент на построении

карьерной траектории начиная с этапа «школа — вуз» наблюдается не только в работах отечественных и зарубежных авторов (о которых будет сказано ниже). Он также закреплён в долгосрочной программе содействия занятости молодежи (см. распоряжение Правительства РФ от 14 декабря 2021 г. № 3581р).

В зарубежных публикациях вопросы профессионального самоопределения рассматриваются в контексте понятия «карьера»: выбор карьеры (career choice), карьерные устремления (career aspirations), принятие решения о выборе карьеры (career decision-making), карьерная адаптивность (career adaptability), готовность к осуществлению карьеры (career readiness / career preparedness) и др. В современных аналитических работах, посвященных рассмотрению данных явлений и подходов к их определению, отмечается высокая степень фрагментированности имеющихся исследований, а также сложности, связанные с их концептуальным пересечением (Толочек, 2022; Marciniak et al., 2022). Не углубляясь в суть наиболее востребованных отечественных и зарубежных концепций, объясняющих (каждая со своей позиции), как люди принимают решение в отношении будущей профессии, выделим несколько основных подходов и направлений.

– Не теряют своей актуальности концепции, связанные с соотношением личностных особенностей и требований рабочей среды (person-environment fit theory), хотя и отмечается их все большая «непопулярность» в современных исследованиях (Guan et al., 2021; Phan, Rounds, 2018; Rocconi et al., 2020).

– Одна из основных тенденций в теориях и исследованиях профессиональной карьеры связана с рассмотрением ее когнитивных факторов и в первую очередь — в зависимости от самооффективности (Кондратюк, 2020; Lent, Brown, 2019).

– Достаточно востребованными являются теории социального научения и принятия решения о карьере (social learning, career decision-making) (Juntunen, et al., 2019). В первую очередь речь идет о социально-когнитивной теории карьеры (Lent, Brown, 2019), в рамках которой изучается широкий спектр вопросов, имеющих отношение к профессиональному самоопределению, а точнее, к принятию решения о выборе той или иной карьеры (например, Bergmark et al., 2018). Фокус внимания здесь направлен на взаимодействия индивида, социальной среды и факторов, влияющих на развитие профессиональных интересов и выборов, а также профессиональной самооффективности.

– Показателем, который играет существенную роль в профессиональном самоопределении и выборе профессии, признается профессиональная идентичность (Андреева и др., 2021; Данилова, 2021; Молчанов, Кирсанов, 2018; Suyitno et al., 2024; Tomlinson, Jackson, 2021). Интересные реципрокные связи выявлены между процессуальными (поиск карьерных альтернатив, настойчивость в следовании избранной карьерной траектории) и содержательными (карьерные цели) характеристиками профессиональной идентичности (Lee et al., 2022).

– В русле динамичного подхода к карьере, идущего от работ Ш. Бюлер и Д. Сьюпера, современным примером которого является теория конструирования карьеры М. Савикаса, все большую значимость приобретает понятие карьерной адаптивности. Это психосоциальный конструкт, который подразумевает наличие готовности и ресурсов для решения насущных и будущих задач профессионального развития, а также преодоления возникающих сложностей при переходах на следующий этап карьеры (Savickas et al., 2018; Кондратюк и др., 2021a). Недавние метаанализы показали положительное влияние карьерной адаптивности на эффективность профессиональных решений в исследованиях, проведенных на выборках разных возрастных групп (Stead et al., 2022). Многочисленные эмпирические исследования связывают карьерную адаптивность с профессиональным самоопределением человека (Hirschi, Koen, 2021), определенностью и устойчивостью профессиональных планов старших школьников (Кондратюк и др., 2023) и с более широкими жизненными достижениями (Santilli et al., 2020). В целом карьерная адаптивность рассматривается как один из центральных компонентов профессионального развития подростков (Sverko, Babarovic, 2019).

– Отмечается перспективность исследования переменных, связанных с профессиональным развитием детей и подростков в период школьного обучения (Чистякова, 2018; Stead et al., 2022; Staff et al., 2009; Schultheiss, 2008).

– Актуальный исследовательский тренд связан с проблемой психологических ресурсов профессионального самоопределения в целом (Толочек, 2022; Santisi et al., 2018) и регуляторных ресурсов в частности. Так, исследуется в этой связи вклад осознанной саморегуляции (Моросанова, Ванин, 2011; Моросанова, Кондратюк, 2018б; 2022а; Осницкий, Истомина, 2016; Поваренков, Цымбалюк, 2019), развиваются представления о специальных регуляторных ресурсах (Банщикова и др., 2022; Моросанова, Кондратюк, 2022б; Поваренков, Цымбалюк, 2019), обсуждается возможность разработки целостной

теоретической модели, объясняющей через механизмы саморегуляции различные явления, связанные с профессиональным поведением человека (Akkermans et al., 2024; Talluri et al., 2024).

– И, наконец, в целом подчеркивается потребность в разработке новых путей изучения профессионального поведения человека: посредством интеграции и конвергенции доминирующих теорий профессионального выбора, рассмотрения профессионального поведения человека во взаимосвязи внешних (контекстуальных) и внутренних (психологических) аспектов (Leung, 2008; Моросанова, Кондратюк, 2018а; 2018б).

Таким образом, существуют концептуальные различия в понимании феномена «профессионального самоопределения» и подходах к изучению профессионального поведения человека. Очевидная востребованность в изучении профессионального поведения человека в изменяющихся условиях жизни задает курс на поиск радикально новых подходов, учитывающих социальный контекст и позволяющих проследить не только феноменологию изучаемого явления под определенным углом зрения, чем ограничены большинство теорий. Альтернативой видится исследование разноуровневых регуляторных механизмов и осознанной саморегуляции как управляющего общепсихологического метаресурса человека, посредством которого происходит мобилизация и координация всех индивидуальных резервов и ресурсов человека для решения различных задач жизнедеятельности и личностного саморазвития (Моросанова, 2021).

Влияние стресса и стрессовых факторов на профессиональное самоопределение

В научных публикациях приведено достаточно убедительных доказательств ключевой роли стресса в процессе обучения. Число работ, в которых у современных школьников, студентов среднего и высшего профессионального образования обнаруживается высокий уровень стресса и тревожности, неуклонно растет (Yusufov et al., 2019; Saleh et al., 2017). Авторы связывают это с целым рядом индивидуальных и ситуационных переменных (Beisecker et al., 2024), включающих личностные особенности обучающихся, их взаимоотношения с семьей, сверстниками и преподавателями, демографические и социально-экономические стороны их жизни (Wuthrich et al., 2020). Особое значение, к сожалению, признается за глобальными внешними контекстами, такими, например, как недавняя пандемия

COVID-19 (Зинченко, 2021; Wang et al., 2021), социально-экономические (Reiss et al., 2019) и климатические изменения (Clayton, 2020).

Размышляя о влиянии стресса на профессиональное самоопределение, исследователи фокусируются в первую очередь на сложностях, связанных с принятием решения о выборе карьеры (career decision-making difficulties, career indecision). Под данным понятием обычно имеют в виду неспособность осуществить образовательный или профессиональный выбор (Priyashantha et al., 2023). Интересные разнообразные связи выявлены между сложностями принятия решения о выборе карьеры и эмоциональными состояниями: депрессивными симптомами, психологическим дистрессом (Amaral et al., 2023) и тревожностью (Arbona et al., 2021). Например, показана положительная связь между тревожностью, интолерантностью к неопределенности и сложностью принятия решения о выборе карьеры (Arbona et al., 2021). При этом, снижение тревожности может происходить за счет позитивной обратной связи, что в свою очередь приводит к росту карьерной самооэффективности и готовности к осуществлению поиска работы (Deer et al., 2018).

Изучается влияние специфической карьерной тревожности (career anxiety) как страха неудачи при принятии решения о выборе карьеры (Nalbantoglu Yilmaz, Cetin Gunduz, 2018). При достижении высоких уровней она оказывает значимое негативное влияние на выбор будущей профессии (Shin, Lee, 2019). Выявлен медиаторный эффект карьерной тревожности в структуре взаимосвязи показателя сложностей с принятием решения о карьере и ряда других переменных, например, временной перспективы (Jia et al., 2022). Как оказалось, тревожность в отношении определенных школьных предметов также может оказывать влияние на карьерные устремления и будущий выбор карьеры. Например, стабильно низкая «математическая» тревожность с 7-го по выпускной класс предсказывала будущую занятость в области STEM (science, technology, engineering, and mathematics / естественные науки, технология, инженерия и математика) (Ahmed, 2018).

Можно выделить исследования, в которых студенты с высокими показателями психологического дистресса демонстрируют более выраженные сложности в принятии решения о карьере, нежели студенты с низкими его показателями (Boo, Kim, 2020; Zhang et al., 2022).

Обнаруживаются работы, выполненные в русле индивидуально-ориентированного подхода. В одних авторы сопоставляют связь воспринимаемого дистресса по отношению к принятию решения

о выборе карьеры с типами профиля карьерной нерешительности, среди которых немотивированный, нерешительный в целом, нереалистичный, неинформированный и конфликтный профили (Levin et al., 2022). В других изучают влияние перфекционизма на карьерный стресс и карьерную нерешительность в зависимости от профиля их сочетания (Kang et al., 2020). Интересно, что имеют место исследования, которые рассматривают карьерную нерешительность не как следствие влияния стресса, но как стрессор сам по себе (Kulcsar et al., 2020; Parmentier et al., 2021) или значимый фактор психологического стресса и негативных дисфункциональных эмоций у обучающихся (Kulcsar et al., 2020).

Таким образом, стресс и сопутствующие ему эмоциональные состояния — неотъемлемый компонент нарушения процесса принятия решения о выборе карьеры в подростковом и юношеском возрастах. При этом одни авторы фокусируются на стрессорах (причинах стресса), в то время как другие — на психологическом стрессе и его последствиях: тревожных и депрессивных состояниях, возникающих у обучающихся. Практически не обнаруживается работ, в которых применялся бы подход к изучению влияния стресса на профессиональное самоопределение, комплексно учитывающий все описанные аспекты.

Регуляторные ресурсы профессионального самоопределения

Начиная с прошлого века ресурсный подход к исследованию психологических явлений разрабатывается и находит отражение в публикациях ведущих ученых, работающих в самых разных областях: психологии труда (В.А. Бодров), психологии стресса (Н.Е. Водопьянова, Р. Лазарус, С. Фолкман, С. Хобфолл), когнитивной психологии (Д. Канеман), психологии саморегуляции (В.И. Моросанова, Е.А. Сергиенко, Р. Баумайстер), социальной психологии (Т.А. Нестик), позитивной психологии и психологии личности (Д.А. Леонтьев, С.А. Хазова).

В науке само понятие «ресурсы» используется достаточно широко. В психологии под ресурсами чаще всего подразумевают психологические средства осознанного решения определенной задачи.

В наших работах развивается ресурсный подход к исследованию осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Осознанная саморегуляция рассматривается нами как метасистема, управляющая подсистемами универсальных и специальных психо-

логических ресурсов достижения многообразных жизненных целей (Моросанова, 2014; 2021). Эти подсистемы регуляторных ресурсов, в свою очередь, взаимосвязаны с подсистемами когнитивных и личностных особенностей, которые представляют собой первичную основу осознанной саморегуляции. И осознанная саморегуляция именно в том смысле является метаресурсом, что интегрирует и опосредствует влияние этих особенностей на поведение человека. Другими словами, осознанная саморегуляция не только вносит вклад в продуктивные характеристики достижения целей, но и является механизмом координации, медиации и накопления всей палитры индивидуальных психологических ресурсов для решения субъектом стоящих перед ним задач (Моросанова, 2021). Универсальные и специальные регуляторные ресурсы выделяются в зависимости от глобальности поставленных целей и решаемых задач. Универсальный регуляторный ресурс характеризуется общим уровнем развития осознанной саморегуляции и направлен на решение широкого класса задач. Специальные регуляторные ресурсы служат психологическим средством решения конкретного вида задач и отличаются своеобразием привлекаемых регуляторных компетенций в зависимости от требований осуществляемой активности.

Последние 30 лет в отечественной и зарубежной психологии наблюдается интенсификация исследований регуляторных ресурсов профессионального поведения человека. Задачи многих работ в той или иной степени поставлены впервые. В контексте данной статьи важно отметить, что в одной из последних аналитических работ авторы, рассмотрев основные теоретические подходы к изучению карьерных компетенций, приходят к выводу о необходимости создания общей теоретической модели, центром которой являются представления, развитые в трудах ведущих специалистов по психологии саморегуляции (Talluri et al., 2024). В другом обзоре также подчеркивается важность применения интегративного подхода к исследованию профессионального самоопределения, а именно — профессиональных переходов (от учебы к работе, от работы к работе и т.д.) посредством обращения к механизмам саморегуляции (Akkermans et al., 2024). В целом ряде разнонаправленных эмпирических исследований саморегуляция рассматривается как одна из продуктивных стратегий совладания с карьерной нерешительностью (Russo et al., 2023). Исследуется роль саморегуляции в карьерных устремлениях и ожиданиях обучающихся (Napolitano et al., 2020), готовности к выбору карьеры и воспринимаемой возможности устроиться на

работу (Ran et al., 2023). Рассматривается также вклад саморегуляции в профессиональные ориентации (Hirschi, Koen, 2021) и перспективы молодежи (Заводчиков, Манякова, 2018). Обсуждаются специфика регуляторных требований в профессиях различного типа (Моросанова, Кондратюк, 2022б; Поваренков, Цымбалюк, 2019), особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции и жизнестойкости на разных этапах профессионализации (Банщикова и др., 2022), влияние саморегуляции на процесс профессионального развития в подростковом и юношеском возрасте (Моросанова, Кондратюк, 2022а; Моросанова, Ванин, 2011; Осницкий, Истомина, 2016).

Ранее мы подробно рассматривали включенность конструкта саморегуляции в современные теории профессионального выбора и растущий интерес к регуляторным ресурсам в области профессиональной психологии (см., например, Кондратюк, 2020; Моросанова, Кондратюк, 2018а; 2018б). Стоит отметить, что эта тенденция не ослабевает, а, напротив, усиливается из года в год.

Нами были начаты эмпирические исследования универсальных и специальных регуляторных ресурсов профессионального самоопределения на выборках школьников, студентов, работающих специалистов (Моросанова, Кондратюк, 2022б). В этих исследованиях удалось показать, что универсальный ресурс саморегуляции содействует осознанному выбору профиля обучения в школе, первичному выбору профессии и успешности дальнейшего профессионального обучения (Моросанова, Ванин, 2011; Моросанова, Кондратюк, 2022б). Специальные регуляторные ресурсы (наряду с когнитивными и личностными) характеризуются наличием профессионально значимых регуляторных компетенций или их предпосылок. Выявлены специальные регуляторные ресурсы обучающихся, имеющие значение для успешного овладения различными гуманитарными, естественно-научными дисциплинами, а также для овладения различными специальностями в профессиональной подготовке (Моросанова, Ванин, 2011; Моросанова, Кондратюк, 2022б). Например, в профессиях высокого риска специальным регуляторным ресурсом, специфичным для их требований, является надежность осознанной саморегуляции, понимаемая как устойчивость самоорганизации психической активности и практической деятельности человека в условиях повышенной напряженности (Моросанова и др., 2020).

Таким образом, саморегуляция как метаресурс способна обеспечить профессиональный выбор и его дальнейшую реализацию, при необходимости опосредствуя и интегрируя разноплановые ресурсы

индивидуальности для достижения целей активности. Принципиально важно, что данный тезис правомерен и в отношении психологически напряженных, стрессовых условий жизнедеятельности. Предыдущий опыт исследований позволил получить ценные как в фундаментальном, так и в практическом плане данные о ресурсной роли саморегуляции в преодолении стресса (Леонова, Кузнецова, 2019; Кондратюк, Моросанова, 2019), надежности действий в психологически напряженных стрессовых условиях в учебной и профессиональной деятельности (Моросанова, 2021; Моросанова и др., 2020); в обеспечении психологической безопасности и сохранности психического здоровья в ситуации неопределенности на материале пандемии COVID-19 (Кондратюк, Моросанова, 2021; Morosanova et al., 2021; Zinchenko et al., 2020). В определенной степени именно пандемия COVID-19 стала новым вызовом, послужившим толчком к развитию целого направления исследований профессионального самоопределения обучающихся в аспекте саморегуляции в условиях стресса, выветив большую уязвимость подрастающего поколения, неустойчивость профессиональных и жизненных планов при воздействии стрессовых факторов, с одной стороны, а с другой — ресурсную роль саморегуляции для сохранения целенаправленной активности и психического здоровья подрастающего поколения в условиях дистанционного обучения, самоизоляции и общей неопределенности (Зинченко, 2021; Zinchenko et al., 2020; Morosanova et al., 2021; Кондратюк и др., 2021б).

Заключение

Отличительными признаками современных научных исследований, как известно, являются интегративность теоретических концепций, мультипарадигмальность и комплексность исследований, многомерность экспериментальных измерений. Успешность проведения любого эмпирического исследования во многом зависит от его теоретической обоснованности, определенности используемых научных подходов, их обеспеченности валидным и надежным методическим инструментарием. С целью выполнения этих условий в планируемых нами дальнейших эмпирических исследованиях был проведен анализ актуальных научных представлений, применяемых методов и результатов изучения проблемы психологических ресурсов профессионального самоопределения обучающихся в стрессовых условиях жизнедеятельности.

Выделены основные направления исследований профессионального поведения человека, показано разнообразие подходов к его рассмотрению в научных публикациях. Проанализированы концептуальные различия в понимании феномена профессионального самоопределения личности. Обосновано, что профессиональное самоопределение находится в тесной зависимости как от личностных и регуляторных особенностей обучающихся, так и от контекстных ситуационных факторов, в том числе и стрессовой этиологии.

Анализ результатов современных теоретических и эмпирических исследований в трудах отечественных и зарубежных авторов подтверждает ключевую роль саморегуляции и регуляторных ресурсов в профессиональном самоопределении обучающихся и преодолении стресса. В то же время обзор современной литературы практически не обнаружил работ, в которых при изучении рассматриваемой тематики применялся бы мультипарадигмальный подход, связывающий воедино профессиональное самоопределение и его ресурсы с разнообразными аспектами стресса. Более того, для опубликованных эмпирических работ характерна недостаточная многомерность исследований и в некоторых случаях неубедительная обоснованность выбора методик исследования.

Результаты проведенного анализа позволяют сделать вывод о перспективности применения развиваемого нами ресурсного подхода к осознанной саморегуляции как теоретической основы эмпирических исследований по заявленной тематике. Рассмотрение осознанной саморегуляции как управляющего общепсихологического метаресурса открывает новые возможности для комплексного эмпирического изучения личностных и регуляторных ресурсов профессионального самоопределения обучающихся в условиях стресса, в том числе с учетом показателей психологического благополучия, академической успешности и в зависимости от ряда контекстуальных факторов (регион проживания, возраст, пол и т.д.). Применение такого подхода в наших дальнейших исследованиях позволит разработать многомерные модели профессионального выбора и построения карьерной траектории для современных обучающихся с целью решения задач устойчивого профессионального развития личности в ситуациях нарастающей неопределенности, в изменяющемся социальном и трудовом контексте жизни.

Список литературы

Александрова, Ю.Ю., Пряжников, Н.С., Румянцева, Л.С. (2019). Проблема соотношения «профессиональной идентичности» и «идентичности субъекта профессионального самоопределения». *Профессиональное образование. Столица*, (12), 14–18.

Андреева, А.Д., Лисичкина, А.Г., Бримова, Л.А. (2021). Динамика формирования профессиональной идентичности у старшеклассников московских и региональных школ. *Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки*, (2), 127–140. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2021-2-127-140>

Андреева, А.Д., Лисичкина, А.Г. (2022). Проблема профессионального самоопределения юношества в исследованиях сотрудников Психологического института: 1920–2020-е гг. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 15(3), 198–210. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-198-210>

Банщикова, Т.Н., Соколовский, М.Л., Коростелева, Т.В. (2022). Саморегуляция и толерантность к неопределенности как ресурсы субъективного благополучия современной молодежи: кросс-культурный аспект. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 19(4), 717–743. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-4-717-743>

Божович, Л.И. (2008). Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург: Питер.

Буров, К.С. (2017). Профессиональное самоопределение как научное понятие. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*, 9(4), 57–67. <https://doi.org/10.14529/ped170407>

Данилова, Е.Е. (2021). Мотивация выбора будущей профессии у старшеклассников мегаполиса. *Актуальные проблемы психологического знания*, (1–2), 31–38.

Дубровина, И.В. (2020). Психологическая культура личности как фактор самоопределения в раннем юношеском возрасте. *Гуманизация образования*, (2), 4–15. <https://doi.org/10.24411/1029-3388-2020-10097>

Заводчиков, Д.П., Манякова, П.О. (2018). Взаимосвязь саморегуляции и личной профессиональной перспективы студентов. *Образование и наука*, 20(1), 116–135.

Зеер, Э.Ф. (2013). Теоретические основания профессионального развития человека. *Профессиональное образование и рынок труда*, (1), 8–10.

Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э.Э. (2019). Психологические особенности самоопределения личности в постиндустриальном обществе. *Новое в психолого-педагогических исследованиях*, (1), 76–83.

Зеер, Э.Ф., Степанова, Л.Н. (2023). Акмеологическая технология прогнозирования индивидуальных профессионально-ориентированных траекторий развития личности студентов. *Образование и наука*, 25(6), 69–98.

Зинченко, Ю.П. (Ред.). (2021). Психологическое сопровождение пандемии COVID-19. Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Кондратюк, Н.Г. (2020). Саморегуляция в зарубежных теориях выбора профессии и профессионального развития. Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени. Под. ред. Ю.П. Зинченко, В.И. Моросановой. (С. 462–470). Москва: Нестор-История.

Кондратюк, Н.Г., Моросанова, В.И. (2019). Медиаторные эффекты регуляторных ресурсов при остром и хроническом стрессе. Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: Материалы 5-й Междунар. науч. конф. (С. 195–200). Кострома: Изд-во КГУ.

Кондратюк, Н.Г., Моросанова, В.И. (2021). Надежность осознанной саморегуляции как ресурс психологической безопасности личности в условиях стресса и неопределенности. Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию со дня рождения О.А. Конопкина). (С. 156–161). Москва: Изд-во ПИ РАО.

Кондратюк, Н.Г., Бурмистрова-Савенкова, А.В., Моросанова, В.И. (2021a). Шкала карьерно-адаптационных способностей М. Савикаса и Э. Порфели: психометрические характеристики русскоязычной версии на выборке подростков. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 8(3), 555–575. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-3-555-575>

Кондратюк, Н.Г., Бурмистрова-Савенкова, А.В., Моросанова, В.И. (2023). От чего зависят профессиональные планы старших школьников? *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 20(3), 500–522. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-3-500-522>

Кондратюк, Н.Г., Цыганов, И.Ю., Колесникова, И.М., Моросанова, В.И. (2021b). Регуляторные ресурсы жизненных планов человека в условиях неопределенности (на примере ситуации распространения пандемии COVID-19 в России). *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 18(1), 7–24. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-7-24>

Коньшина, Т.М., Пряжников, Н.С., Садовникова, Т.Ю. (2018). Личная профессиональная перспектива современных российских старших подростков: ценностно-смысловой аспект. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 41(3), 37–59. <https://doi.org/10.11621/vsp.2018.03.37>

Леонова, А.Б., Кузнецова, А.С. (2019). Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний: история создания и перспективы развития. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 42(1), 13–33. <https://doi.org/10.11621/vsp.2019.01.13>

Молчанов, С.В., Кирсанов, К.А. (2018). Связь личной профессиональной перспективы и статуса идентичности в профессиональной сфере в старшем подростковом возрасте. *Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки*, (4), 38–49. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2018-4-38-49>

Моросанова, В.И. (2012). Дифференциальный подход к психической саморегуляции и его применение к исследованию действий профессионала. *Психологический журнал*, 33(3), 98–111.

Моросанова, В.И. (2014). Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 7(4), 62–78.

Моросанова, В.И. (2016). Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей. *Педагогика*, (10), 13–24.

Моросанова, В.И. (2021). Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 44(1), 4–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>

Моросанова, В.И., Ванин, А.В. (2011). Субъектные и личностные предпосылки принятия решения о выборе профессии старшеклассниками. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 4(4), 60–71.

Моросанова, В.И., Кондратюк, Н.Г. (2018а). Современные теории профессионального выбора и развития в зарубежной психологии. Платформа-навигатор: развитие карьеры. *Научно-методический журнал*, 3(5), 3–16.

Моросанова, В.И., Кондратюк, Н.Г. (2018б). Выбор профессии и осознанная саморегуляция человека. Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности. Под ред. В.В. Знакова, А.Л. Журавлева, (С. 1982–1988). Москва: Изд-во Института психологии РАН.

Моросанова, В.И., Кондратюк, Н.Г. (2022а). Вклад осознанной саморегуляции и личностных черт в профессионально-ориентированные ресурсы обучающихся. *Педагогика*, 86(2), 18–36.

Моросанова, В.И., Кондратюк, Н.Г. (2022б). Регуляторные компетенции в профессиональном самоопределении человека. Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении. 80-летию Российской академии образования посвящается. Под ред. Е.Н. Геворкяна, Н.Д. Подуфалова, М.Н. Стриханова, (С. 220–230). Москва: Экон-информ.

Моросанова, В.И., Кондратюк, Н.Г., Гайдамашко, И.В. (2020). Надежность осознанной саморегуляции как ресурс достижения целей в профессиях высокого риска. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 43(1), 77–95. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.01.05>

Осницкий, А.К., Истомина, С.В. (2016). Роль операционального компонента регуляторного опыта в становлении субъектного отношения к труду и профессионального самоопределения старшеклассников. *Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки*, (2), 34–41. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2016-2-34-41>

Поваренков, Ю.П. (2021). Системогенетический подход к анализу карьерного целеобразования профессионала. *Ярославский педагогический вестник*, 120(3), 118–126.

Поваренков, Ю.П., Цымбалюк, А.Э. (2019). Оперативность развития системы саморегуляции профессиональной деятельности. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 16(4), 608–625. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-4-608-625>

Пряжников, Н.С. (2018). Профориентология. Учебник и практикум. Академический курс. Москва: Юрайт.

Симакова, А.В. (2019). Профессиональное самоопределение школьников 8–10 классов арктических и дальневосточных регионов: социологический анализ. *Социологическая наука и социальная практика*, (3), 72–91.

Толочек, В.А. (2022). Профессиональная карьера как феномен: открытые вопросы. Часть первая. *Организационная психология*, 12(4), 9–28. <https://doi.org/10.17323/2312-5942-2022-12-4-9-28>

Череменская, М.А. (2024). Подходы к пониманию профессионального самоопределения в социальной психологии. *Национальный психологический журнал*, 19(1), 90–100. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0106>

Чистякова, С.Н. (2018). Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях. *Профессиональное образование и рынок труда*, (1), 54–60.

Ahmed, W. (2018). Developmental trajectories of math anxiety during adolescence: Associations with STEM career choice. *Journal of Adolescence*, (67), 158–166. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.06.010>

Akkermans, J., da Motta Veiga, S.P., Hirschi, A., Marciniak, J. (2024). Career transitions across the lifespan: A review and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, (148), 103957. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2023.103957>

Amaral, F.A., Krägeloh, C., Henning, M.A., Moir, F. (2023). Career indecision, depressive symptoms, self-efficacy and negative thoughts when transitioning from high school: A scoping review. *Australian Journal of Career Development*, 32(2), 158–169. <https://doi.org/10.1177/10384162231180339>

Arbona, C., Fan, W., Phang, A., Olvera, N., Dios, M. (2021). Intolerance of uncertainty, anxiety, and career indecision: A mediation model. *Journal of Career Assessment*, 29(4), 699–716. <https://doi.org/10.1177/10690727211002564>

Beisecker, L., Harrison, P., Josephson, M., DeFreese, J.D. (2024). Depression, anxiety and stress among female student-athletes: a systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 58(5). <https://doi.org/10.1136/bjsports-2023-107328>

Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266–281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>

Blustein, D.L., Kenny, M.E., Di Fabio, A., Guichard, J. (2019). Expanding the impact of the psychology of working: Engaging psychology in the struggle for decent work and human rights. *Journal of Career Assessment*, 27(1), 3–28. <https://doi.org/10.1177/1069072718774002>

Boo, S., Kim, S.H. (2020). Career indecision and coping strategies among undergraduate students. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 32(2), 63–76. <https://doi.org/10.1080/10963758.2020.1730860>

Clayton, S. (2020). Climate anxiety: Psychological responses to climate change. *Journal of anxiety disorders*, (74), 102263. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102263>

Deer, L.K., Gohn, K., Kanaya, T. (2018). Anxiety and self-efficacy as sequential mediators in US college students' career preparation. *Education + Training*, 60(2), 185–197. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2017-0096>

Gao, Y., Eccles, J. (2020). Who lower their aspirations? The development and protective factors of college-associated career aspirations in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, (116), 103367. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103367>

Guan, Y., Deng, H., Fan, L., Zhou, X. (2021). Theorizing person-environment fit in a changing career world: Interdisciplinary integration and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, (126), 103557. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103557>

Hirschi, A., Koen, J. (2021). Contemporary career orientations and career self-management: A review and integration. *Journal of Vocational Behavior*, (126), 103505. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103505>

Jia, Y., Hou, Z.J., Zhang, H., Xiao, Y. (2022). Future time perspective, career adaptability, anxiety, and career decision-making difficulty: Exploring mediations and moderators. *Journal of Career Development*, 49(2), 282–296. <https://doi.org/10.1177/0894845320941922>

Juntunen, C.L., Motl, T.C., Rozzi, M. (2019). Major career theories: International and developmental perspectives. In: J.A. Athanasou, H.N. Perera (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 45–72). Cham: Springer.

Kang, M., Lee, J., Lee, A.R. (2020). The effects of college students' perfectionism on career stress and indecision: self-esteem and coping styles as moderating variables. *Asia Pacific Education Review*, (21), 227–243. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09609-w>

Kleine, A.-K., Schmitt, A., Wisse, B. (2021). Students' career exploration: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, (131), 103645. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103645>

Kulcsar, V., Doborean, A., Balazsi, R. (2020). Does it matter if I am a worrier? The effect of worry as a moderator between career decision-making difficulties and negative dysfunctional emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(2), 549–564. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01118-8>

Lee, S., Gray, M.A., Kim, M. (2022). A pathway model of emotionally-associated predictors of US college students' career indecision. *Canadian Journal of Career Development*, 21(1), 94–99. <https://doi.org/10.53379/cjcd.2022.329>

Lent, R.W., Brown, S.D. (2019). Social cognitive career theory at 25: Empirical status of the interest, choice, and performance models. *Journal of Vocational Behavior*, (115), 103316. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.004>

Leung, S.A. (2008). The Big Five Career Theories. In: J.A. Athanasou, R. Van Esbroek (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 115–132). Dordrecht: Springer Netherlands.

Levin, N., Lipshits-Braziler, Y., Gati, I. (2022). The identification and validation of five types of career indecision: A latent profile analysis of career decision-making difficulties. *Journal of Counseling Psychology*, 69(4), 452. <https://doi.org/10.1037/cou0000603>

Marciniak, J., Johnston, C.S., Steiner, R.S., Hirschi, A. (2022). Career preparedness among adolescents: A review of key components and directions for future research. *Journal of Career Development*, 49(1), 18–40. <https://doi.org/10.1177/0894845320943951>

Massazza, A., Kienzler, H., Al-Mitwalli, S., Tamimi, N., Giacaman, R. (2023). The association between uncertainty and mental health: a scoping review of the quantitative literature. *Journal of Mental Health*, 32(2), 480–491. <https://doi.org/10.1080/09638237.2021.2022620>

Modestino, A.S., Sugiyama, K., Ladge, J. (2019). Careers in construction: An examination of the career narratives of young professionals and their emerging career self-concepts. *Journal of Vocational Behavior*, (115), 103306. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.05.003>

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Kondratyuk, N.G. (2021). Regulatory resources and emotional states in overcoming difficulties of self-organization during lockdown. *Psychological Studies*, 66(3), 280–290. <https://doi.org/10.1007/s12646-021-00611-0>

Nalbantoglu Yilmaz, F., Cetin Gunduz, H. (2018). Career Indecision and Career Anxiety in High School Students: an Investigation through Structural Equation Modeling. *Eurasian Journal of Educational Research*, (78), 23–41.

Napolitano, C.M., Hoff, K.A., Ming, C.W.J., Tu, N., Rounds, J. (2020). Great expectations: Adolescents' intentional self-regulation predicts career aspiration and expectation consistency. *Journal of Vocational Behavior*, (120), 103423. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103423>

Parmentier, M., Dangoisse, F., Zacher, H., Pirsoul, T., Nils, F. (2021). Anticipatory emotions at the prospect of the transition to higher education: A latent transition analysis. *Journal of Vocational Behavior*, (125), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103543>

Phan, W.M.J., Rounds, J. (2018). Examining the duality of Holland's RIASEC types: Implications for measurement and congruence. *Journal of Vocational Behavior*, (106), 22–36. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.11.011>

Platania, S., Morando, M., Magnano, P., Santisi, G. (2023). Assessing the impact of courage and proactive personality on Italian and Spanish psychology students in career transitions: A multigroup analysis. *Australian Journal of Career Development*, 32(2), 107–121. <https://doi.org/10.1177/10384162231168213>

Priyashantha, K.G., Dahanayake, W.E., Maduwanthi, M.N. (2023). Career indecision: a systematic literature review. *Journal of Humanities and Applied Social Sciences*, 5(2), 79–102. <https://doi.org/10.1108/JHASS-06-2022-0083>

Ran, J., Liu, H., Yuan, Y., Yu, X., Dong, T. (2023). Linking Career Exploration, Self-Reflection, Career Calling, Career Adaptability and Subjective Well-Being: A Self-Regulation Theory Perspective. *Psychology Research and Behavior Management*, 2805–2817. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S420666>

Reiss, F., Meyrose, A.K., Otto, C., Lampert, T., Klasen, F., Ravens-Sieberer, U. (2019). Socioeconomic status, stressful life situations and mental health problems in children and adolescents: Results of the German BELLA cohort-study. *PloS one*, 14(3), e0213700. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213700>

Rocconi, L.M., Liu, X., Pike, G.R. (2020). The impact of person-environment fit on grades, perceived gains, and satisfaction: an application of Holland's theory. *Higher Education*, (80), 857–874. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00519-0>

Russo, A., Zammitti, A., Zarbo, R. (2023). Career readiness and well-being: The mediation role of strategies for coping with career indecision. *Australian Journal of Career Development*, 32(1), 14–26. <https://doi.org/10.1177/10384162221142747>

Saleh, D., Camart, N., Romo, L. (2017). Predictors of stress in college students. *Frontiers in Psychology*, (8), 221589. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00019>

Santilli, S., Grossen, S., Nota, L. (2020). Career adaptability, resilience, and life satisfaction among Italian and Belgian middle school students. *The Career Development Quarterly*, 68(3), 194–207. <https://doi.org/10.1002/cdq.12231>

Santisi, G., Magnano, P., Platania, S., Ramaci, T. (2018). Psychological resources, satisfaction, and career identity in the work transition: an outlook on Sicilian college students. *Psychology Research and Behavior Management*, (11), 187–195. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S164745>

Savickas, M.L., Porfeli, E.J., Hilton, T.L., Savickas, S. (2018). The student career construction inventory. *Journal of Vocational Behavior*, (106), 138–152. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.01.009>

Schultheiss, D.E.P. (2008). Current status and future agenda for the theory, research, and practice of childhood career development. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 7–24. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00162.x>

Shin, Y.J., Lee, J.Y. (2019). Self-Focused Attention and Career Anxiety: The Mediating Role of Career Adaptability. *The Career Development Quarterly*, 67(2), 110–125. <https://doi.org/10.1002/cdq.12175>

Staff, J., Messersmith, E.E., Schulenberg, J.E. (2009). Adolescents and the world of work. In: R.M. Lerner, L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. Vol 2: Contextual influences on adolescent development (pp. 270–313). Hoboken: John Wiley & Sons Inc.

Starcke, K., Brand, M. (2016). Effects of stress on decisions under uncertainty: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 142(9), 909. <https://doi.org/10.1037/bul0000060>

Stead, G.B., LaVeck, L.M., Hurtado, R. S.M. (2022). Career Adaptability and Career Decision Self-Efficacy: Meta-Analysis. *Journal of Career Development*, 49(4), 951–964. <https://doi.org/10.1177/08948453211012477>

Suyitno, S., Jatmoko, D., Primartadi, A., Ratnawati, D., Abizar, H. (2024). The role of social support on vocational school students' career choices. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, (13), 271. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i1.26269>

Sverko, I., Babarovic, T. (2019). Applying career construction model of adaptation to career transition in adolescence: A two-study paper. *Journal of Vocational Behavior*, (111), 59–73. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.10.011>

Talluri, S.B., Uppal, N., Akkermans, J., Newman, A. (2024). Towards a self-regulation model of career competencies: A systematic review and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 103969. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2024.103969>

Tomlinson, M., Jackson, D. (2021). Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education*, 46(4), 885–900. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763>

Wang, C., Wen, W., Zhang, H., Ni, J., Jiang, J., Cheng, Y., Liu, W. (2021). Anxiety, depression, and stress prevalence among college students during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Journal of American College Health*, 71(7), 2123–2130. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1960849>

Wuthrich, V.M., Jagiello, T., Azzi, V. (2020). Academic stress in the final years of school: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(6), 986–1015. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-00981-y>

Yusufov, M., Nicoloro-SantaBarbara, J., Grey, N.E., Moyer, A., Lobel, M. (2019). Meta-analytic evaluation of stress reduction interventions for undergraduate and graduate students. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 132–145. <https://doi.org/10.1037/str0000099>

Zhang, Z., Yu, X., Liu, X. (2022). Do I decide my career? Linking career stress, career exploration, and future work self to career planning or indecision. *Frontiers in Psychology*, (13), 997984. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.997984>

Zinchenko, Yu.P., Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G., Fomina, T.G. (2020). Conscious self-regulation and self-organization of life during the COVID-19 pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(4), 168–182. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0411>

References

Ahmed, W. (2018). Developmental trajectories of math anxiety during adolescence: Associations with STEM career choice. *Journal of Adolescence*, (67), 158–166. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.06.010>

Akkermans, J., da Motta Veiga, S.P., Hirschi, A., Marciniak, J. (2024). Career transitions across the lifespan: A review and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, (148), 103957. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2023.103957>

Aleksandrova, Yu.Yu., Pryazhnikov, N.S., Rumyantseva, L.S. (2019). The problem of the relationship between “professional identity” and “identity of the subject of professional self-determination” concepts. *Professional'noe Obrazovanie. Stolitsa (Professional Education. Capital)*, (12), 14–18. (In Russ.).

Amaral, F.A., Krägeloh, C., Henning, M.A., Moir, F. (2023). Career indecision, depressive symptoms, self-efficacy and negative thoughts when transitioning from high school: A scoping review. *Australian Journal of Career Development*, 32(2), 158–169. <https://doi.org/10.1177/10384162231180339>

Andreeva, A.D., Lisichkina, A.G., Brimova, L.A. (2021). Dynamics of professional identity in high school students of Moscow and regional schools. *Vestnik Gosudarstvennogo Universiteta Prosveshcheniya. Seriya: Psikhologicheskie nauki (Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology)*, (2), 127–140. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2021-2-127-140>

Andreeva, A.D., Lisichkina, A.G. (2022). The problem of professional self-determination of youth in the research of the Psychological Institute: 1920–2020. *Theoretical and Experimental Psychology*, (15), 198–210. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-198-210> (In Russ.).

Arbona, C., Fan, W., Phang, A., Olvera, N., Dios, M. (2021). Intolerance of uncertainty, anxiety, and career indecision: A mediation model. *Journal of Career Assessment*, 29(4), 699–716. <https://doi.org/10.1177/10690727211002564>

Banshchikova, T.N., Sokolovskii, M.L., Korosteleva, T.V. (2022). Self-regulation and Tolerance for Uncertainty as Resources for the Subjective Well-being of Modern Youth: A Cross-cultural Aspect. *Vestnik Rossiiskogo Universiteta Druzhby Narodov. Seriya: Psikhologiya i Pedagogika (RUDN Journal of Psychology and Pedagogics)*, 19(4), 717–743. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-4-717-743> (In Russ.).

Beisecker, L., Harrison, P., Josephson, M., DeFreese, J.D. (2024). Depression, anxiety and stress among female student-athletes: a systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 58(5). <https://doi.org/10.1136/bjsports-2023-107328>

Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266–281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>

Blustein, D.L., Kenny, M.E., Di Fabio, A., Guichard, J. (2019). Expanding the impact of the psychology of working: Engaging psychology in the struggle for decent work and human rights. *Journal of Career Assessment*, 27(1), 3–28. <https://doi.org/10.1177/1069072718774002>

Boo, S., Kim, S.H. (2020). Career indecision and coping strategies among undergraduate students. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 32(2), 63–76. <https://doi.org/10.1080/10963758.2020.1730860>

Bozhovich, L.I. (2008). Personality and its formation in childhood. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).

Burov, K.S. (2017). Professional Self-Determination as a Scientific Concept. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki (Bulletin of the South Ural State University. Serial Education. Educational Sciences)*, 9(4), 57–67. <https://doi.org/10.14529/ped170407>

Cheremenskaya, M.A. (2024). Approaches to professional self-determination in social psychology. *National Psychological Journal*, 19(1), 90–100. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0106> (In Russ.).

Chistyakova, S.N. (2018). The relevance of students' professional self-determination problem in modern conditions. *Professional'noe Obrazovanie i Rynok Truda (Vocational Education and Labor Market)*, (1), 54–60. (In Russ.).

Clayton, S. (2020). Climate anxiety: Psychological responses to climate change. *Journal of Anxiety Disorders*, (74), 102263. <https://doi.org/10.1016/j.janx-dis.2020.102263>

Danilova, E.E. (2021). Motivation for choosing a future profession among high school students of the metropolis. *Aktual'nye Problemy Psikhologicheskogo Znaniya (Current Problems of Psychological Knowledge)*, (1–2), 31–38. (In Russ.).

Deer, L.K., Gohn, K., Kanaya, T. (2018). Anxiety and self-efficacy as sequential mediators in US college students' career preparation. *Education + Training*, 60(2), 185–197. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2017-0096>

Dubrovina, I.V. (2020). Psychological culture of personality as a factor of self-determination in early youth. *Gumanizatsiya Obrazovaniya (Humanization of Education)*, (2), 4–15. <https://doi.org/10.24411/1029-3388-2020-10097> (In Russ.).

Gao, Y., Eccles, J. (2020). Who lower their aspirations? The development and protective factors of college-associated career aspirations in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, (116), 103367. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103367>

Guan, Y., Deng, H., Fan, L., Zhou, X. (2021). Theorizing person-environment fit in a changing career world: Interdisciplinary integration and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, (126), 103557. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103557>

Hirschi, A., Koen, J. (2021). Contemporary career orientations and career self-management: A review and integration. *Journal of Vocational Behavior*, (126), 103505. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103505>

Jia, Y., Hou, Z.J., Zhang, H., Xiao, Y. (2022). Future time perspective, career adaptability, anxiety, and career decision-making difficulty: Exploring mediations and moderators. *Journal of Career Development*, 49(2), 282–296. <https://doi.org/10.1177/0894845320941922>

Juntunen, C.L., Motl, T.C., Rozzi, M. (2019). Major career theories: International and developmental perspectives. In: J.A. Athanasou, H.N. Perera (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 45–72). Cham: Springer.

Kang, M., Lee, J., Lee, A.R. (2020). The effects of college students' perfectionism on career stress and indecision: self-esteem and coping styles as moderating variables. *Asia Pacific Education Review*, (21), 227–243. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09609-w>

Kleine, A.-K. Schmitt, A., Wisse, B. (2021). Students' career exploration: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, (131), 103645. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103645>

Kondratyuk, N.G. (2020). Self-regulation in foreign theories of career choice and professional development. In: Yu.P. Zinchenko, V.I. Morosanova (Eds.), *Psychology of self-regulation: evolution of approaches and challenges of time* (pp. 462–470). Moscow: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Kondratyuk, N.G., Burmistrova-Savenkova, A.V., Morosanova, V.I. (2023). What Determines Professional Plans in High School Students? *Psikhologiya. Zhurnal Vyshej Shkoly Ekonomiki (Psychology. Journal of the Higher School of Economics)*, 20(3), 500–522. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-3-500-522> (In Russ.).

Kondratyuk, N.G., Burmistrova-Savenkova, A.V., Morosanova, V.I. (2021a). A psychometric analysis of the Russian career adapt-abilities scale in high school students. *Vestnik Rossijskogo Universiteta Druzhby Narodov. Seriya: Psikhologiya i Pedagogika (RUDN Journal of Psychology and Pedagogics)*, 8(3), 555–575. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-3-555-575> (In Russ.).

Kondratyuk, N.G., Morosanova, V.I. (2019). Mediating effect of self-regulation in the relationship between personality traits and stress. In: M.V. Saporovskaya, T.L. Kryukova, S.A. Khazova (Eds.), *Psychology of stress and coping behavior: chal-*

lenges, resources, well-being. Materials of the Fifth International Scientific Conference (pp. 195–200). Kostroma: Publishing house KGU. (In Russ.).

Kondratyuk, N.G., Morosanova, V.I. (2021). Self-regulation's reliability as resource of personal psychological safety under stressful conditions and uncertainty. In the Psychology of self-regulation in the context of current problems of education (to the 90th anniversary of the birth of O.A. Konopkin) (pp. 156–161). Moscow: Publishing house PI RAO. (In Russ.).

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

Konshina, T.M., Pryazhnikov, N.S., Sadovnikova, T.Yu. (2018). The personal professional perspective in modern russian adolescence: the value and sense aspects. *Moscow University Psychology Bulletin*, 41(3), 37–59. <https://doi.org/10.11621/vsp.2018.03.37>

Kulcsar, V., Dobrean, A., Balazsi, R. (2020). Does it matter if I am a worrier? The effect of worry as a moderator between career decision-making difficulties and negative dysfunctional emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(2), 549–564. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01118-8>

Lee, S., Gray, M.A., Kim, M. (2022). A pathway model of emotionally-associated predictors of US college students' career indecision. *Canadian Journal of Career Development*, 21(1), 94–99. <https://doi.org/10.53379/cjcd.2022.329>

Lent, R.W., Brown, S.D. (2019). Social cognitive career theory at 25: Empirical status of the interest, choice, and performance models. *Journal of Vocational Behavior*, (115), 103316. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.004>

Leonova, A.B., Kuznetsova, A.S. (2019). Structural-integrative approach to human functional states' analysis: history and future development. *Moscow University Psychology Bulletin*, 42(1), 13–33. <https://doi.org/10.11621/vsp.2019.01.13> (In Russ.).

Leung, S.A. (2008). The Big Five Career Theories. In: J.A. Athanasou, R. Van Esbroek (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 115–132). Dordrecht: Springer Netherlands.

Levin, N., Lipshits-Braziler, Y., Gati, I. (2022). The identification and validation of five types of career indecision: A latent profile analysis of career decision-making difficulties. *Journal of Counseling Psychology*, 69(4), 452. <https://doi.org/10.1037/cou0000603>

Marciniak, J., Johnston, C.S., Steiner, R.S., Hirschi, A. (2022). Career preparedness among adolescents: A review of key components and directions for future research. *Journal of Career Development*, 49(1), 18–40. <https://doi.org/10.1177/0894845320943951>

Massazza, A., Kienzler, H., Al-Mitwalli, S., Tamimi, N., Giacaman, R. (2023). The association between uncertainty and mental health: a scoping review of the quantitative literature. *Journal of Mental Health*, 32(2), 480–491. <https://doi.org/10.1080/09638237.2021.2022620>

Modestino, A.S., Sugiyama, K., Ladge, J. (2019). Careers in construction: An examination of the career narratives of young professionals and their emerging career self-concepts. *Journal of Vocational Behavior*, (115), 103306. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.05.003>

Molchanov, S.V., Kirsanov, K.A. (2018). The relationship of personal professional perspective and the status of identity in the professional sphere at the age of adolescence. *Vestnik Gosudarstvennogo Universiteta Prosveshcheniya. Seriya: Psikhologicheskie Nauki (Bulletin of the State University of Education. Series: Psychology)*, (4), 38–49. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2018-4-38-49> (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2012). Differential approach to mental self-regulation: professionals actions study. *Psikhologicheskii Zhurnal (Psychological Journal)*, 33(3), 98–111. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2014). Conscious self-regulation of personal activity as a psychological resource for achieving goals. *Theoretical and Experimental Psychology*, 7(4), 62–78. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2016). Conscious self-regulation as a psychological resource to achieve educational and professional goals. *Pedagogika (Pedagogy)*, (10), 13–24. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2021). Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving the problems of human activity. *Lomonosov Psychology Journal*, 44(1), 3–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01> (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Kondratyuk, N.G. (2021). Regulatory resources and emotional states in overcoming difficulties of self-organization during lockdown. *Psychological Studies*, 66(3), 280–290. <https://doi.org/10.1007/s12646-021-00611-0>

Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G. (2018a). Modern theories of professional choice and development in foreign psychology. *Platforma-navigator: Razvitie Kar'ery. Nauchno-metodicheskii Zhurnal (Platform-Navigator: Career Development. Scientific and Methodological Journal)*, 3(5), 3–16. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G. (2018b). Career choice and conscious self-regulation of a person. In: V.V. Znakov, A.L. Zhuravlev (Eds.), *Psychology of a person as a subject of cognition, communication and activity* (pp. 1982–1988). Moscow: Publishing house of RAS institute of psychology. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G. (2022a). The contribution of conscious self-regulation and personality traits to the professionally oriented resources of students. *Pedagogika (Pedagogy)*, 86(2), 18–36. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G. (2022b). Regulatory competences in human's professional self-development. In: E.N. Gevorkyan, N.D. Podufalov, M.N. Strikhanov (Eds.), *Innovative processes in vocational and higher education and professional self-determination. To the 80th anniversary of Russian Academy of Education foundation* (pp. 220–230). Moscow: Ekon-inform. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G., Gaidamashko, I.V. (2020). Reliability of self-regulation as a resource for goal achievement in high-risk occupations. *Lomonosov Psychology Journal*, 43(1), 77–95. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.01.05>

Morosanova, V.I., Vanin, A.V. (2011). Subjective and personal prerequisites for making a decision about choosing a profession by high school students. *Theoretical and Experimental Psychology*, 4(4), 60–71. (In Russ.).

Nalbantoglu Yilmaz, F., Cetin Gunduz, H. (2018). Career Indecision and Career Anxiety in High School Students: an Investigation through Structural Equation Modeling. *Eurasian Journal of Educational Research*, (78), 23–41.

Napolitano, C.M., Hoff, K.A., Ming, C.W.J., Tu, N., Rounds, J. (2020). Great expectations: Adolescents' intentional self-regulation predicts career aspiration and expectation consistency. *Journal of Vocational Behavior*, (120), 103423. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103423>

Osnitskiy, A.K., Istomina, S.V. (2016). The role of the operational component of regulatory experience in the development of the subjective attitude to work and professional self-determination of senior pupils. *Vestnik Gosudarstvennogo Universiteta Prosveshcheniya. Seriya: Psikhologicheskie Nauki (Bulletin of the State University of Education. Series: Psychology)*, (2), 34–41. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2016-2-34-41> (In Russ.).

Parmentier, M., Dangoisse, F., Zacher, H., Pirsoul, T., Nils, F. (2021). Anticipatory emotions at the prospect of the transition to higher education: A latent transition analysis. *Journal of Vocational Behavior*, (125), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103543>

Phan, W.M.J., Rounds, J. (2018). Examining the duality of Holland's RIASEC types: Implications for measurement and congruence. *Journal of Vocational Behavior*, (106), 22–36. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.11.011>

Platania, S., Morando, M., Magnano, P., Santisi, G. (2023). Assessing the impact of courage and proactive personality on Italian and Spanish psychology students in career transitions: A multigroup analysis. *Australian Journal of Career Development*, 32(2), 107–121. <https://doi.org/10.1177/10384162231168213>

Povarenkov, Yu., Tsymbaliuk, A. (2019). Operativeness of development of the self-regulation system of professional activity. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei Shkoly Ekonomiki (Psychology. Journal of Higher School of Economics)*, 16(4), 608–625. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-4-608-625> (In Russ.).

Povarenkov, Yu.P. (2021). Systemogenetic approach to the analysis of a professional's career goals. *Yaroslavskii Pedagogicheskii Vestnik (Yaroslavl' Pedagogical Bulletin)*, 120(3), 118–126. (In Russ.).

Priyashantha, K.G., Dahanayake, W.E., Maduwanthi, M.N. (2023). Career indecision: a systematic literature review. *Journal of Humanities and Applied Social Sciences*, 5(2), 79–102. <https://doi.org/10.1108/JHASS-06-2022-0083>

Pryazhnikov, N.S. (2018). Proforentology. Textbook and practice exercises. Bachelor. Academic course. Moscow: Yurait. (In Russ.).

Ran, J., Liu, H., Yuan, Y., Yu, X., Dong, T. (2023). Linking Career Exploration, Self-Reflection, Career Calling, Career Adaptability and Subjective Well-Being: A Self-Regulation Theory Perspective. *Psychology Research and Behavior Management*, 2805–2817. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S420666>

Reiss, F., Meyrose, A.K., Otto, C., Lampert, T., Klasen, F., Ravens-Sieberer, U. (2019). Socioeconomic status, stressful life situations and mental health problems in children and adolescents: Results of the German BELLA cohort-study. *PloS One*, 14(3), e0213700. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213700>

Rocconi, L.M., Liu, X. Pike, G.R. (2020). The impact of person-environment fit on grades, perceived gains, and satisfaction: an application of Holland's theory. *Higher Education*, (80), 857–874. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00519-0>

Russo, A., Zammitti, A., Zarbo, R. (2023). Career readiness and well-being: The mediation role of strategies for coping with career indecision. *Australian Journal of Career Development*, 32(1), 14–26. <https://doi.org/10.1177/10384162221142747>

Saleh, D., Camart, N., Romo, L. (2017). Predictors of stress in college students. *Frontiers in Psychology*, (8), 221589. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00019>

Santilli, S., Grossen, S., Nota, L. (2020). Career adaptability, resilience, and life satisfaction among Italian and Belgian middle school students. *The Career Development Quarterly*, 68(3), 194–207. <https://doi.org/10.1002/cdq.12231>

Santisi, G., Magnano, P., Platania, S., Ramaci, T. (2018). Psychological resources, satisfaction, and career identity in the work transition: an outlook on Sicilian college students. *Psychology Research and Behavior Management*, (11), 187–195. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S164745>

Savickas, M.L., Porfeli, E.J., Hilton, T.L., Savickas, S. (2018). The student career construction inventory. *Journal of Vocational Behavior*, (106), 138–152. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.01.009>

Schultheiss, D.E.P. (2008). Current status and future agenda for the theory, research, and practice of childhood career development. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 7–24. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00162.x>

Shin, Y.J., Lee, J.Y. (2019). Self-Focused Attention and Career Anxiety: The Mediating Role of Career Adaptability. *The Career Development Quarterly*, 67(2), 110–125. <https://doi.org/10.1002/cdq.12175>

Simakova, A.V. (2019). Professional self-determination of schoolchildren in years 8–10 of Arctic and Russian Far East regions: sociological analysis. *Sotsiologicheskaya Nauka I Sotsial'naya Praktika (Social Studies and Practice)*, (3), 72–91. (In Russ.).

Staff, J., Messersmith, E.E., Schulenberg, J.E. (2009). Adolescents and the world of work. In: R.M. Lerner, L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. Vol. 2: Contextual influences on adolescent development (pp. 270–313). Hoboken: John Wiley & Sons Inc.

Starcke, K., Brand, M. (2016). Effects of stress on decisions under uncertainty: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 142(9), 909. <https://doi.org/10.1037/bul0000060>

Stead, G.B., LaVeck, L.M., Hurtado, R. S.M. (2022). Career Adaptability and Career Decision Self-Efficacy: Meta-Analysis. *Journal of Career Development*, 49(4), 951–964. <https://doi.org/10.1177/08948453211012477>

Suyitno, S., Jatmoko, D., Primartadi, A., Ratnawati, D., Abizar, H. (2024). The role of social support on vocational school students' career choices. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, (13), 271. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i1.26269>

Sverko, I., Babarovic, T. (2019). Applying career construction model of adaptation to career transition in adolescence: A two-study paper. *Journal of Vocational Behavior*, (111), 59–73. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.10.011>

Talluri, S.B., Uppal, N., Akkermans, J., Newman, A. (2024). Towards a self-regulation model of career competencies: A systematic review and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 103969. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2024.103969>

Tolochek, V.A. (2022). Professional career as a phenomenon: open questions. Part 1. *Organizatsionnaya Psikhologiya (Organizational Psychomology)*, 12(4), 9–28. <https://doi.org/10.17323/2312-5942-2022-12-4-9-28> (In Russ.).

Tomlinson, M., Jackson, D. (2021). Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education*, 46(4), 885–900. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763>

Wang, C., Wen, W., Zhang, H., Ni, J., Jiang, J., Cheng, Y., Liu, W. (2021). Anxiety, depression, and stress prevalence among college students during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Journal of American College Health*, 71(7), 2123–2130. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1960849>

Wuthrich, V.M., Jagiello, T., Azzi, V. (2020). Academic stress in the final years of school: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(6), 986–1015. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-00981-y>

Yusufov, M., Nicoloro-SantaBarbara, J., Grey, N.E., Moyer, A., Lobel, M. (2019). Meta-analytic evaluation of stress reduction interventions for undergraduate and graduate students. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 132–145. <https://doi.org/10.1037/str0000099>

Zavodchikov, D.P., Manyakova, P.O. (2018). Relationship of self-regulation and personal professional perspective of students. *Obrazovanie i Nauka (The Education and Science Journal)*, 20(1), 116–135. (In Russ.).

Zeer, E.F. (2013). Theoretical basis of human's professional development. *Professional'noe Obrazovanie i Rynok Truda (Vocational Education and Labor Market)*, (1), 8–10. (In Russ.).

Zeer, E.F., Stepanova, L.N. (2023). Acmeological technology of forecasting individual professional-oriented trajectories of students' personality development. *Obrazovanie i Nauka (The Education and Science Journal)*, 25(6), 69–98. (In Russ.).

Zeer, E.F., Symanyuk, E.E. (2019). Psychological features of personal self-determination in post-industrial society. *Novoe v Psikhologo-pedagogicheskikh Issledovaniyakh (New in Psychological and Educational Research)*, (1), 76–83. (In Russ.).

Zhang, Z., Yu, X., Liu, X. (2022). Do I decide my career? Linking career stress, career exploration, and future work self to career planning or indecision. *Frontiers in Psychology*, (13), 997984. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.997984>

Zinchenko, Yu.P. (Ed.). (2021). Psychological support during the COVID-19 pandemic. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).

Zinchenko, Yu.P., Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G., Fomina, T.G. (2020). Conscious self-regulation and self-organization of life during the COVID-19 pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(4), 168–182. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0411>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Варвара Ильинична Моросанова, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, заведующая лабораторией психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, morosanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>

Наиля Гумеровна Кондратюк, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, n.kondratyuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2907-9771>

Анна Михайловна Потанина, научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, a.m.potan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>

ABOUT THE AUTHORS

Varvara I. Morosanova, Corresponding Member of the RAE, Dr. Sci. (Psychology), Head of the Department of Self-regulation Psychology, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, morosanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>

Nailya G. Kondratyuk, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher at the Department of Self-Regulation Psychology, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, n.kondratyuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2907-9771>

Anna M. Potanina, Researcher at the Department of Self-Regulation Psychology, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, a.m.potan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>

Поступила: 24.04.2024; получена после доработки: 11.05.2024; принята в печать: 20.05.2024.

Received: 24.04.2024; revised: 11.05.2024; accepted: 20.05.2024.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / THEORETICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-15>
УДК/UDC 159.9.01

Методологическое значение работ Э. Фромма для разработки интегративного подхода к пониманию личностных предпосылок проблем клиентов психотерапии и ее цели

С.А. Капустин 

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

 skapustin@mail.ru

Резюме

Актуальность. Ряд известных и ведущих теорий психотерапии, разработанных в трудах З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, Э. Фромма, К. Роджерса и В. Франкла, объединяет общее положение о том, что важнейшими предпосылками многих проблем клиентов психотерапии, с которыми они обращаются за помощью к психологу, являются особенности их личности. Однако у всех этих авторов отсутствует единое, общее понимание того, в чем состоят эти личностные предпосылки, а также тесно связанное с ним единое, общее понимание цели психотерапии.

Цель. В этой первой из запланированных к печати четырех статей на основе работ Э. Фромма сформулированы базовые теоретические положения, составляющие основу предлагаемого нами интегративного подхода к пониманию личностных предпосылок проблем клиентов психотерапии и ее цели, который позволил бы с единой, общей позиции рассмотреть различные точки зрения по этим вопросам всех указанных авторов.

Результаты. Анализ теории гуманистического психоанализа Э. Фромма позволил выявить основные его положения, характеризующие природу человека, продуктивную и непродуктивную личность.

Выводы. На основе этих результатов нами сформулированы три базовых теоретических положения, составляющих основу интегративного подхода к пониманию личностных предпосылок проблем клиентов психотерапии и ее цели. Первое из них характеризует объективное свойство человеческой

жизни, присущее самой ее природе, второе — типичные личностные предпосылки проблем клиентов психотерапии, третье — цель психотерапии. В последующих трех публикациях будет показано, что содержащиеся в психотерапевтических теориях З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, К. Роджерса и В. Франкла различные представления о личностных предпосылках проблем клиентов психотерапии и ее цели допускают возможность их рассмотрения с единой, общей позиции, задаваемой этими тремя базовыми положениями.

Ключевые слова: психотерапия, интегративный подход, природа человека, экзистенциальные дихотомии, ценностная позиция

Для цитирования: Капустин, С.А. (2024). Методологическое значение работ Э. Фромма для разработки интегративного подхода к пониманию личностных предпосылок проблем клиентов психотерапии и ее цели. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(2), 61–79. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-15>

Methodological Significance of E. Fromm's Works for the Development of an Integrative Approach to Understanding the Personal Prerequisites of Clients' Problems in Psychotherapy and its Purpose

Sergey A. Kapustin ✉

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ skapustin@mail.ru

Abstract

Background. A number of well-known and leading theories of psychotherapy developed in the works of S. Freud, A. Adler, K. Jung, E. Fromm, K. Rogers, and V. Frankl unites a common theoretical provision that the most important prerequisites for many problems of psychotherapy clients who seek for help from a psychologist are the characteristics of their personality. However, all these authors lack a common understanding of what these personal prerequisites are, as well as they lack a common understanding of the purpose of psychotherapy.

Objectives. In this first of the four articles planned for publication, based on the works of E. Fromm, we are going to formulate the basic theoretical provisions that constitute the basis for integrative approach to understanding the personal prerequisites of the problems of clients of psychotherapy and its purpose. This would allow us to consider the different points of view on these issues of all these authors from a unified, common position.

Results. The analysis of the theory of humanistic psychoanalysis by E. Fromm made it possible to identify its main provisions characterizing human nature, productive and unproductive personality.

Conclusions. Based on these results, we have formulated three basic theoretical positions that form the basis of an integrative approach to understanding the personal prerequisites of the problems in psychotherapy and its purpose. The first of them characterizes the objective property of human life inherent in its very nature; the second refers to the typical personal prerequisites for the problems of clients of psychotherapy; the third describes the purpose of psychotherapy. In the next three publications, it will be shown that different ideas about the personal prerequisites of the problems of clients in psychotherapy and its purpose contained in the psychotherapeutic theories of Z. Freud, A. Adler, K. Jung, K. Rogers, and V. Frankl allow for considering them from a unified, common position set by these three basic provisions.

Keywords: psychotherapy, integrative approach, human nature, existential dichotomies, value position of personality

For citation: Kapustin, S.A. (2024). Methodological Significance of E. Fromm's Works for the Development of an Integrative Approach to Understanding the Personal Prerequisites of Clients' Problems in Psychotherapy and its Purpose. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(2), 61–79. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-15>

Введение

Одной из важнейших задач психологии является разработка научно обоснованных рекомендаций по оказанию психологической помощи людям в решении возникающих в их жизни проблем. Наиболее значительные результаты в этой области достигнуты в психотерапии, где существует множество различных подходов, в которых проделана большая работа по осмыслению и научному обоснованию психотерапевтической практики. Среди них можно выделить особо интересующую нас в настоящей работе группу, которую объединяет общее положение о том, что важнейшими типичными, то есть наиболее распространенными предпосылками проблем клиентов психотерапии являются особенности их личности, из которого следует основная цель психотерапевтической практики, заключающаяся в том, чтобы помочь клиентам устранить эти предпосылки. К этой группе безусловно относятся такие известные подходы, как психоаналитическая

психотерапия З. Фрейда, психотерапия с позиций индивидуальной психологии А. Адлера, психотерапия с позиций аналитической психологии К. Юнга, психотерапия с позиций гуманистической этики Э. Фромма, разработанная с позиций гуманистической психологии клиент-центрированная терапия К. Роджерса и разработанная с позиций экзистенциальной психологии логотерапия В. Франкла.

Несмотря на то, что все эти авторы указывают на важную роль личностных предпосылок клиентов психотерапии в возникновении их проблем, у них отсутствует единое, общее понимание того, в чем состоят эти предпосылки, а следовательно, и единое, общее понимание цели психотерапевтической практики. Это обусловлено тем, что для описания этих предпосылок они используют разные понятия, которые являются следствием их глобальных различий в теоретических представлениях о личности, на что справедливо указывают авторы ряда известных учебников по психологии личности (Холл, Линдсей, 1997; Хьелл, Зиглер, 1997; Фрейджер, Фейдимен, 2001; Мадди, 2002; Асмолов, 2007). Так, в работах З. Фрейда (Фрейд, 1989) базовыми понятиями, используемыми для описания личности, являются инстанции Сверх-Я, Я и Оно, в работах А. Адлера (Адлер, 1995) — цель достижения превосходства, чувство общности, индивидуальный жизненный стиль, К. Юнг (Юнг, 1994) использует для описания личности такие понятия, как Я, Тень, Анима (Анимус), Персона, Самость, Э. Фромм (Фромм, 1993) — природа человека, экзистенциальные дихотомии, схемы ориентации и поклонения, продуктивная и непродуктивная личность, у К. Роджерса (Rogers, 1965) базовые понятия, на которых строится его теория личности, это врожденная человеку тенденция к самоактуализации, Я и Опыт, условные ценности, у В. Франкла (Франкл, 1990) — духовность, свобода и ответственность человека за смысл своей жизни.

Эти различия в описаниях личности клиентов психотерапии порождают проблему объяснения причин данных различий, которых по меньшей мере может быть две: 1) авторы каждого из указанных направлений работали преимущественно с разным контингентом клиентов, которым были свойственны разные личностные особенности, 2) большинство клиентов указанных направлений обладают такими общими, объективно присущими им всем личностными особенностями, которые допускают их разное видение этими авторами.

В свое время с этой проблемой столкнулся К. Юнг. Анализируя возможные причины различий теорий З. Фрейда и А. Адлера, он писал, что «нельзя же... полагать, что судьба столь изощренно со-

ртирует пациентов, что всякий раз лишь одна определенная группа попадает к определенному врачу» (Юнг, 1994, с. 77). «Оба явно исходят из того же самого опытного материала; но так как они, в силу своего психологического своеобразия, видят вещи по-разному, то они и развивают в корне различные взгляды и теории» (Юнг, 1994, с. 75). Таким образом, К. Юнг объясняет теоретические различия З. Фрейда и А. Адлера вовсе не тем, что они работали с разным контингентом клиентов, а тем, что они по причине их собственного психологического своеобразия по-разному воспринимали клиентов. В нашей работе мы, вслед за К. Юнгом, также исходили из возможной правомерности второго объяснения, и если действительно в различных направлениях психотерапии представлены разные точки зрения на объективно присущие клиентам одни и те же личностные особенности, то из этого следует возможность разработки такого подхода, который позволил бы интегрировать эти разные точки зрения на одну и ту же реальность на каких-то общих для всех них теоретических основаниях.

Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы на основе анализа работ Э. Фромма (Фромм, 1990а; 1990б; 1993), в которых изложены основные идеи его психотерапевтической теории, сформулировать базовые теоретические положения, составляющие основу предлагаемого нами интегративного подхода к пониманию личностных предпосылок проблем клиентов психотерапии и ее цели, который позволил бы с единой, общей позиции рассмотреть различные точки зрения по этим вопросам, содержащиеся во всемирно известных и вместе с тем отличающихся друг от друга теориях психотерапии, авторами которых являются З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, К. Роджерс и В. Франкл. Обращение к работам Э. Фромма обусловлено тем, что в них предложено теоретическое понятие экзистенциальных дихотомий, характеризующее природу человеческой жизни, опираясь на которое можно попытаться решить проблему интеграции всех указанных теорий.

Результаты анализа работ Э. Фромма

Специфика психотерапевтического направления Э. Фромма, которое он сам назвал гуманистическим психоанализом, состоит в том, что оно разрабатывалось в контексте традиционных философских этических проблем: что есть добро и зло для человека, какие поступки являются добродетельными или недобродетельными, существуют ли абсолютные ценности человеческой жизни или они для каждого

индивидуальны. По поводу тесной связи этики с проблемами клиентов, наблюдавшимися в его собственной психотерапевтической практике, Э. Фромм высказывается достаточно определенно, указывая, что «наше поведение во многом определяется ценностными суждениями, и на их обоснованности зиждется наше психическое здоровье и благополучие... Во многих случаях неврозы представляют собой специфическое выражение морального конфликта, и успех терапии зависит от осознания личностью своей моральной проблемы и ее разрешения» (Фромм, 1993, с. 19).

С его точки зрения, в этике можно выделить одно крупное направление — он называет его направлением гуманистической этики, — которое имеет самое непосредственное отношение к психотерапевтической практике. Специфика этого направления раскрывается Э. Фроммом через его противопоставление авторитарной этике. Гуманистическая этика отличается от авторитарной по двум основным критериям, обозначенным Э. Фроммом как формальный и содержательный. Их различия по формальному критерию заключаются в разных ответах на вопросы о том, кто и как должен устанавливать для человека систему ценностей, которой ему следует руководствоваться в своей жизни, а их различия по содержательному критерию — по ответу на вопрос, для чего человеку нужна система ценностей.

С точки зрения авторитарной этики, сам человек не способен к познанию добра и зла, поэтому, во-первых, формировать у него систему ценностей должны другие люди, которые обладают этими знаниями, а во-вторых, формировать ее на иррациональной основе, то есть помимо его собственного сознательного и разумного участия, опираясь на его чувство доверия по отношению к ним. Следовательно, с точки зрения этого этического направления, сформированная таким образом у человека система ценностей нужна ему для того, чтобы другие люди могли управлять его поведением в их интересах. В гуманистической этике, напротив, безоговорочно признается, что сам человек способен к познанию добра и зла, опираясь при этом на свой собственный опыт и разум, и на этой основе — к рационально обоснованному самоопределению в ценностях собственной жизни. Поэтому такая система ценностей нужна человеку для управления своим поведением, исходя из собственных интересов.

В свою очередь, в гуманистической этике Э. Фромм выделяет два направления: субъективистское и объективистское, которые по-разному трактуют собственные интересы человека. Сторонники субъективистского направления полагают, что собственные интересы

человека являются субъективными, индивидуальными и заключаются в удовлетворении его желаний. Это означает, что каждый человек сам определяет, какие желания следует ему удовлетворять, и их удовлетворение является высшей целью и ценностью человеческой жизни. С точки зрения объективистского направления, напротив, существуют объективные и универсальные, то есть одинаковые для всех без исключения людей жизненные интересы, реализация которых должна быть высшей целью и ценностью для каждого человека, — это жить в соответствии с природой человека. Таким образом, с точки зрения объективистской гуманистической этики, высший моральный долг человека заключается в его свободном, рационально обоснованном самоопределении в таких ценностях, которые способствуют проживанию им своей жизни в соответствии с природой человека.

Из такого понимания высшего морального долга человека следуют соответствующие представления о добре и зле: добром являются такие ценности, которые способствуют реализации в жизни человека его природы, а злом — ценности, которые этому препятствуют. Как пишет Э. Фромм, «добро в гуманистической этике — это утверждение жизни, раскрытие человеческих сил. Добродетель — это ответственность по отношению к собственному существованию. Злом является помеха развитию человеческих способностей; порок — это безответственность по отношению к себе... Цель человеческой жизни следует понимать как раскрытие его сил и возможностей в соответствии с законами его природы» (Фромм, 1993, с. 33).

Эти идеи объективистской гуманистической этики, которые разрабатывались, по мнению Э. Фромма, в трудах, прежде всего, Аристотеля, Спинозы и Дьюи, послужили для него философской основой для разработки собственного психотерапевтического направления — гуманистического психоанализа, то есть психоанализа, основанного на философии объективистской гуманистической этики.

Из данной характеристики объективистской гуманистической этики следует, что понятие природы человека является для нее центральным. В философии это понятие традиционно означает объективно присущие человеку признаки, которые характеризуют его как представителя вида *Homo sapiens* во все времена его антропогенеза (Гуревич, Фролов, 1991). Как пишут об этом сами авторы, природу человека характеризуют «стойкие неизменные черты, общие задатки и свойства, выражающие его особенности как живого существа, которые присущи *Homo sapiens* во все времена независимо от биологической эволюции и исторического процесса. Раскрыть эти

признаки — значит выразить человеческую природу» (Гуревич, Фролов, 1991, с. 3). При этом они указывают, что с этим понятием тесно связано понятие сущности человека, содержащее «специфические признаки», в которых «обнаруживается верховное, державное качество человека. Выявить эту главенствующую черту означает постичь сущность человека» (Гуревич, Фролов, 1991, с. 4). Тем самым сущность человека характеризуют такие признаки его природы, которые определяют специфику человека, благодаря которым он является именно человеком, а не каким-либо иным существом. Нетрудно заметить, что понятие сущности человека отличается от понятия природы человека тем, что в него входят не все природные характеристики, а только некие самые главные, определяющие его специфику.

Вместе с тем, как отмечают П.С. Гуревич и И.Т. Фролов (Гуревич, Фролов, 1991), несмотря на существующее различие между содержаниями этих понятий, они часто употребляются в философской литературе как синонимы, и это обусловлено тем, что вопрос о конкретных сущностных характеристиках человека в настоящее время остается дискуссионным. На наш взгляд, именно в связи с неразработанностью этого вопроса, в психологической литературе отдается предпочтение термину «природа человека», но при этом использующие этот термин авторы нередко косвенно дают понять, что рассматриваемые ими природные характеристики человека вполне могут претендовать на статус сущностных. В нашей работе нет никакой необходимости в строгом различении этих понятий, поскольку для нас самым важным является то, что их объединяет, а именно — это то, что характеристики природы и сущности человека свойственны ему объективно как представителю вида *Homo sapiens* во все времена его антропогенеза. Поэтому в дальнейшем в нашей работе будет использоваться менее спорный, более общий термин «природа человека».

Развивая эти философские идеи объективистской гуманистической этики, Э. Фромм разработал собственные теоретические представления о природе человека, а также о продуктивной и непродуктивной личности, которые являются центральными в гуманистическом психоанализе.

В его работах можно найти описание двух очень тесно связанных друг с другом характеристик природы человека.

Первой характеристикой является так называемая дисгармоничность человеческой жизни. Ее разъяснение Э. Фромм начинает с анализа эволюционного процесса. По его мнению, направление био-

логической эволюции, которое завершилось появлением человека, характеризовалось двумя существенными особенностями: ослаблением роли инстинктов в регуляции поведения животных и возрастанием роли индивидуально-изменчивого поведения, тесно связанного с развитием у животных способности к научению. Человек как вершина этого направления эволюционного процесса является в биологическом отношении самым беспомощным существом, не обладающим инстинктивными механизмами, которые могли бы направлять его поведение с целью адаптации к окружающему миру, и вместе с тем только у человека возникают разум и разумное поведение.

По мнению Э. Фромма, именно утрата человеком инстинктивных механизмов и возникновение разума явились основополагающими причинами дисгармоничности его жизни. Утрата инстинктивных механизмов привела к тому, что человек, будучи частью природы, оказался биологически неприспособленным к жизни в ней, то есть утратил с ней гармоничную связь. С другой стороны, разум человека также оказался источником дисгармоничности его жизни. Благодаря разуму, человек обнаруживает проблемность условий своей жизни, сталкиваясь с множеством так называемых дихотомий. Термин «дихотомии» используется Э. Фроммом для обозначения объективно существующих в жизни человека двухальтернативных противоречий между разными ее сторонами, которые предстают перед ним как проблемы, требующие разрешения. По его мнению, следует различать два вида дихотомий: экзистенциальные и исторические.

Экзистенциальные дихотомии свойственны природе человека, то есть они являются объективными условиями его существования в качестве человека, что как раз и подчеркивается термином «экзистенциальные». «Если, — как пишет Э. Фромм, — мы хотим знать, что значит быть человеком, нам надо быть готовыми к тому, чтобы искать ответ не в области многообразных человеческих возможностей, а в сфере самих условий человеческого существования, из которых проистекают все эти возможности в качестве альтернатив» (Фромм, 1993, с. 263–264). Человек не может избавиться от этих дихотомий, он обречен жить с ними. Наиболее часто приводимым Э. Фроммом примером экзистенциальной дихотомии является дихотомия жизни и смерти, которая возникает в результате осознания человеком факта конечности своего существования. Она заключается в объективно существующем противоречии между естественным желанием человека жить и пониманием бессмысленности жизни в связи с предстоящей смертью. Эта дихотомия ставит перед человеком проблему смысла

его жизни, которая не имеет какого-либо объективного, то есть независимого от него решения. «Человек должен принять на себя ответственность за самого себя и признать, что только собственными усилиями он может придать смысл своей жизни» (Фромм, 1993, с. 50).

Исторические дихотомии, в отличие от экзистенциальных, хотя также объективно присутствуют в жизни человека, не являются свойствами его природы. Их содержание специфично для каждого конкретного исторического периода развития общества, они создаются самими людьми, поэтому ими же могут быть и устранены. Примером исторической дихотомии, присущей рабовладельческому строю, может служить противоречие между стремлением раба к свободе и его подчинением воле господина. Очевидно, что данная историческая дихотомия, в отличие от экзистенциальной, может быть устранена в результате изменения этого общественного строя без какого-либо ущерба для человеческой природы.

Таким образом, основное содержание понятия дисгармоничности человеческого существования как природной характеристики человека указывает на то, что его жизнь полностью не определена, не задана, не запрограммирована заранее. Если и можно говорить о заданности человеческой жизни, то только лишь в том смысле, что она задана как проблема, как ряд экзистенциальных дихотомий — объективно существующих в жизни человека неискоренимых двухальтернативных противоречий, требующих от него их разрешения. Как подчеркивает Э. Фромм, «человек — единственное существо... для которого собственное существование является проблемой, от которой он не в силах уйти» (Фромм, 1993, с. 46–47).

При описании второй характеристики природы человека Э. Фромм опирается на базовое положение объективистской гуманистической этики, согласно которому человек признается способным к познанию добра и зла, опираясь при этом на свой собственный познавательный опыт и разум, и на этой основе — к рационально обоснованному самоопределению в ценностях собственной жизни в тех противоречивых и неопределенных условиях его существования.

Эти две характеристики природы человека не существуют одна без другой, поскольку человек может быть свободен и проявлять свою свободу только тогда, когда его жизнь никем и ничем полностью не задана и не определена. Таким образом, с точки зрения Э. Фромма, быть человеком по своей природе — это значит жить, полагаясь на самого себя, самостоятельно определяясь в разрешении экзистенциальных дихотомий, опираясь при этом на собственный позна-

вательный опыт и разум и не допуская вмешательств в свою жизнь каких-либо, по его терминологии, гетерономных влияний, то есть влияний, управляющих его сознанием и поведением извне.

Раскрытие представлений Э. Фромма о продуктивной и непродуктивной личности следует начать с указания на его точку зрения об основной движущей силе развития личности. Такой движущей силой является потребность человека в гармонизации своей жизни, которая возникает у него как реакция на объективную дисгармоничность и неопределенность самой природы его жизни. Она побуждает человека к выработке ценностных представлений о мире и о своем месте в нем, содержащих определенную позицию, которой можно было бы руководствоваться в жизни, которая содержала бы ответы на такие экзистенциальные вопросы — как и для чего жить. Эти ценностные представления человека о мире и о своем месте в нем Э. Фромм назвал схемами ориентации и поклонения. Предлагая такое двойное название, он стремился подчеркнуть два самых существенных аспекта этих представлений: во-первых, они являются для человека ценностными ориентирами в отношении того, что есть добро и зло в его жизни, тем самым определяя ее ценностную направленность, а во-вторых, они являются для человека своего рода объектами поклонения, поскольку он глубоко верит в их истинность, не подвергая их никакому сомнению. Вследствие этой веры схемы ориентации и поклонения побуждают человека жить в соответствии с ними. В результате жизнь человека приобретает для него самую ценностную определенность, которая проявляется в постоянстве и устойчивости его характера. А поскольку схемы ориентации и поклонения являются для человека своего рода предписаниями о том, как и для чего ему следует жить, то они, естественно, выполняют функцию гармонизации его жизни. Примерами такого рода схем ориентации и поклонения по Э. Фромму могут служить всевозможные религиозные, философские, идеологические учения, правила и нормы поведения различных классов, социальных слоев и групп, которые люди считают для себя в ценностном отношении важными и значимыми в такой степени, что руководствуются ими в своей жизни. В реальной жизни можно встретить довольно много схем ориентации и поклонения, различающихся по содержанию, и едва ли возможно составить полный их перечень. Важно подчеркнуть, что, оставаясь свободным в выборе для себя содержания этих схем, человек не может не иметь их вообще, так как потребность в них проистекает из его природы: «человек не

свободен в выборе, иметь или не иметь ему “идеалы”, но он свободен в выборе между разными идеалами» (Фромм, 1993, с. 53).

Схемы ориентации и поклонения подразделяются Э. Фроммом на продуктивные и непродуктивные. Они свойственны, соответственно, продуктивному и непродуктивному типу личности и различаются по критерию соответствия их ценностных позиций природе человека. Ценностная позиция схем ориентации и поклонения продуктивной личности соответствует человеческой природе, поскольку она признает важность и значимость реализации в жизни человека его природных характеристик. Напротив, ценностная позиция схем ориентации и поклонения непродуктивной личности не соответствует человеческой природе, поскольку она не признает важность и значимость реализации в жизни человека его природных характеристик и тем самым препятствует его возможности жить в согласии с собственной природой. Важно отметить, что, по мнению Э. Фромма, эти типы личности следует рассматривать как идеальные, которые в реальной жизни в чистом виде не встречаются. Оба они присущи каждому человеку, но в разных пропорциях, так что у одних людей доминирует продуктивный тип, а у других — непродуктивный.

Развивая и конкретизируя эти общие идеи Э. Фромма о продуктивной и непродуктивной личности с учетом его конкретных представлений о двух характеристиках природы человека, в нашей работе предлагается описать специфику ценностных позиций данных личностных типов более четко и направленно по отношению к каждой из этих характеристик отдельно, указав на особенности содержания и формирования этих позиций.

Содержательная характеристика ценностной позиции непродуктивной личности состоит в том, что она не соответствует противоречивой заданности человеческой жизни в виде объективно существующих и неискоренимых экзистенциальных дихотомий, признавая важным и значимым реализацию только каких-то одних ее сторон и препятствуя реализации других, тем самым направляя человека на непротиворечивый, безальтернативный и, следовательно, односторонний способ жизни. Формирование у человека такой позиции происходит на иррациональной основе, а именно, помимо его собственного сознательного и разумного участия, под влиянием различного рода гетерономных, то есть внешних источников, по отношению к которым он испытывает чувство доверия. Тем самым ценностная позиция непродуктивной личности по этим двум особенностям не соответствует двум природным характеристикам человека,

препятствуя реализации его жизни в согласии с его собственной природой.

Основная характеристика способа жизни непродуктивной личности заключается, по мнению Э. Фромма, в осуществлении ею так называемой непродуктивной, или отчужденной, активности во всех сферах жизни. Давая характеристику этой активности, Э. Фромм отмечает, что «при отчужденной активности я, в сущности, не действую, *действие совершается надо мной* внешними или внутренними силами. Я отделился от результата своей деятельности» (Фромм, 1990б, с. 96).

Понятие непродуктивной активности характеризует достаточно тонкие нюансы человеческой жизни, трудные для понимания, поэтому требует специальных дополнительных разъяснений. Для этой цели можно воспользоваться примером самого Э. Фромма, в котором непродуктивная активность иллюстрируется на материале фактов так называемого постгипнотического поведения человека. «Вот субъект А; гипнотизер В погружает его в гипнотический сон и внушает ему, что, проснувшись, он захочет прочесть рукопись, не найдет ее, решит, что другой человек, В, эту рукопись украл, и очень рассердится на этого В. В завершение ему говорится, что он должен забыть об этом внушении. Добавим, что наш А никогда не испытывал ни малейшей антипатии к В, и напомним, что никакой рукописи у него не было.

Что же происходит? А просыпается и после непродолжительной беседы на какую-нибудь тему вдруг заявляет: “Да, кстати! Я написал недавно что-то в этом роде. У меня рукопись с собой, давайте я вам прочту”. Он начинает искать свою рукопись, не находит ее, поворачивается к В и спрашивает, не взял ли тот его рукопись. В отвечает, что не брал, что никакой рукописи вообще не видел. Внезапно А взрывается яростью и прямо обвиняет В в краже рукописи. Затем он приводит доводы, из которых следует, что В — вор» (Фромм, 1990а, с. 160).

В этом примере следует обратить особое внимание на важную характеристику непродуктивной активности, состоящую в том, что она не осознается человеком как имеющая внешнее происхождение. В данном примере субъект А полностью убежден, что все мысли, чувства, образы, желания и поступки, внушенные ему В, принадлежат именно ему самому. Более того, если какой-нибудь внешний наблюдатель не знает о предшествовавшем гипнотическом внушении, то он, так же как и сам субъект А, убежден в том, что все эти мысли, чувства, образы и поступки субъекта А принадлежат, безусловно, ему самому.

Для Э. Фромма этот пример является демонстративным еще и в том плане, что он очень хорошо моделирует реальную жизнь человека. Э. Фромм убежден, что не только в ситуации гипнотического внушения, но также и в условиях обычной повседневной жизни многие мысли, чувства, желания и поступки человека, которые он воспринимает как свои собственные и которые воспринимаются таковыми другими людьми, в действительности ему не принадлежат, поскольку они иррационально внедрены в него каким-то гетерономным, внешним по отношению к нему источником. Такими внешними источниками, выполняющими подобную функцию гипнотизера в повседневной жизни человека, являются, прежде всего, его родители и другие близкие люди: родственники, друзья, любимые. Такими источниками могут быть учителя, книги, фильмы, средства массовой информации и др. Более того, не только мысли, чувства, образы, желания и поступки, но и сама личность человека может иметь внешнее происхождение. Такую личность Э. Фромм называет псевдо-Я или псевдоличностью. Псевдоличность образуют иррационально присвоенные человеком непродуктивные схемы ориентации и поклонения, имеющие внешнее происхождение. Если человек отождествляется с этими схемами, воспринимает их как свои собственные, то в результате происходит его отчуждение от самого себя¹.

Феномен отчуждения человека от самого себя не является таким уж редким. По мнению Э. Фромма, в странах с высокоразвитой рыночной экономикой, например в США, псевдоличность является обычным явлением. Это связано с тем, что в рыночной экономике, как считает Э. Фромм, человеческая личность также превращается в товар, который можно выгодно купить или продать. Подобно рынку товаров, существует также и рынок личностей, где ценятся те или иные личностные качества в зависимости от спроса на них, который побуждает людей к соответствию этих качеств. Феномен псевдоличности также характерен для стран с тоталитарными режимами.

Поскольку особенности ценностной позиции непродуктивной личности препятствуют возможности реализации в жизни человека свойств его природы, то он уже не может существовать в качестве полноценного человека. И именно эти его личностные особенности, расчеловечивающие человека, рассматриваются Э. Фроммом как типичные предпосылки проблем клиентов гуманистического пси-

¹ Понятие отчуждения Э. Фромм заимствует у К. Маркса, труды которого он очень высоко ценил, считая себя убежденным марксистом.

хоанализа, с которыми они обращаются за помощью к психологу. По его мнению, «все данные свидетельствуют о том, что в *гетерономном вмешательстве в процесс развития ребенка, а позднее и взрослого человека, скрыты наиболее глубокие корни психической патологии и особенно деструктивности*» (Фромм, 1990б, с. 86).

Из такого понимания Э. Фроммом типичных личностных предпосылок возникновения проблем его клиентов следует первоочередная терапевтическая цель гуманистического психоанализа, которая в самом общем виде заключается, по Э. Фромму, в возрождении специфически человеческого в человеке, или, как образно пишет сам автор, в целительстве его души, подразумевая под душой природу человека. Более конкретно, эта цель состоит в том, чтобы помочь клиентам осознать на собственном опыте, что предпосылки их проблем коренятся в них самих, в способе их жизни в соответствии с ценностными позициями непродуктивных схем ориентации и поклонения. И из этого осознания следует понимание клиентами того, что путь к разрешению их проблем предусматривает необходимость самостоятельного изменения своих ценностных позиций на более продуктивные.

С предлагаемой в настоящей работе нашей точки зрения, развивающей и конкретизирующей общие идеи Э. Фромма о продуктивной и непродуктивной личности, ценностная позиция продуктивных схем ориентации и поклонения отличается от непродуктивных по уже заявленным ранее двум характеристикам: содержанию и формированию.

Содержательное отличие состоит в том, что ценностная позиция продуктивной личности ориентирует человека на противоречивую заданность его жизни в виде экзистенциальных дихотомий, что соответствует одной из ее природных характеристик, тем самым признавая одинаково важным и значимым реализацию в жизни человека обеих ее противоречивых сторон и, следовательно, направляя его на поиск компромиссного разрешения этих экзистенциальных противоречий. Характеризуя особенность формирования такой позиции, Э. Фромм специально подчеркивает, что она соответствует уже другой природной характеристике человека — его способности к рационально обоснованному самоопределению, поскольку вырабатывается им самостоятельно и осознанно на основе собственного познавательного опыта и разума. Поэтому вера человека в истинность продуктивной ценностной позиции основывается на его собственном рационально обоснованном убеждении. Такого рода веру Э. Фромм

называет рациональной, отличая ее от веры иррациональной. По его словам, «иррациональная вера — это фанатическая убежденность в чем-то или в ком-то, суть которой в подчиненности личному или внеличному иррациональному авторитету. Рациональная вера, напротив, есть твердое убеждение, основанное на продуктивной интеллектуальной и эмоциональной активности» (Фромм, 1993, с. 158).

Как считает Э. Фромм, доминирующий способ жизни человека с продуктивной ценностной позицией, соответствующей его природе, характеризуется проявлением во всех сферах его жизни так называемой продуктивной, или неотчужденной, активности. Понятие продуктивной активности означает, что любые формы человеческой активности порождаются самим человеком, а не гетерономными, то есть внешними по отношению к нему источниками, управляющими его сознанием и поведением. Поэтому эта активность не отчуждена от человека, напротив, он полностью сопричастен ей. Как пишет Э. Фромм, «неотчужденная активность — это процесс рождения, создания чего-либо и сохранения связи с тем, что я создаю. При этом подразумевается, что моя активность есть проявление моих потенций, что я и моя деятельность едины. Такую неотчужденную активность я называю *продуктивной активностью*» (Фромм, 1990б, с. 97).

Выводы

Опираясь на эти доработанные и конкретизированные нами общие представления Э. Фромма о продуктивной и непродуктивной личности, мы сформулировали три базовых теоретических положения, составляющих основу интегративного подхода к пониманию личностных предпосылок проблем клиентов психотерапии и ее цели. Первое из них характеризует объективное свойство человеческой жизни, присущее самой ее природе, второе — типичные личностные предпосылки проблем клиентов психотерапии и третье — цель психотерапии.

1. Одной из характеристик природы человека являются экзистенциальные дихотомии — объективно существующие в его жизни неискоренимые двухальтернативные противоречия между разными ее сторонами, которые предстают перед ним как проблемы, требующие разрешения.

2. Типичные личностные предпосылки проблем клиентов психотерапии характеризуются, во-первых, особенностями содержания их ценностной позиции по отношению к экзистенциальным дихотомиям и, во-вторых, особенностями ее формирования. По содержанию

эта позиция не соответствует противоречивой заданности человеческой жизни в виде экзистенциальных дихотомий, признавая важным и значимым реализацию только каких-то одних ее противоречивых сторон и препятствуя реализации других, тем самым направляя клиентов на непротиворечивый, безальтернативный и, следовательно, односторонний способ жизни. Особенность формирования такой односторонней ценностной позиции заключается в том, что она возникает у клиентов на иррациональной основе, а именно — помимо их собственного сознательного и разумного участия под влиянием внешних факторов или испытываемых ими побуждений и чувств.

3. Цель психотерапии заключается в изменении ценностной позиции личности клиентов и по содержанию, и по формированию. По содержанию она должна соответствовать объективной заданности человеческой жизни в виде экзистенциальных дихотомий, признавая важным и значимым необходимость реализации в жизни клиентов обеих ее противоречивых сторон и, следовательно, направляя их на поиск компромиссного разрешения этих экзистенциальных противоречий. Особенность формирования такой позиции характеризуется тем, что она вырабатывается клиентами самостоятельно и на рациональной основе, опираясь на собственный опыт и разум, а именно — на основе осознания ими в процессе психотерапии на собственном опыте того, что именно особенности их личности способствовали возникновению у них проблем, и вытекающего из осознания этого факта понимания, что решение этих проблем предполагает необходимость самостоятельного изменения непродуктивной односторонней ценностной позиции их личности на более продуктивную компромиссную.

В последующих трех статьях этого цикла будет показано, что психотерапевтические теории З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, К. Роджерса и В. Франкла, в которых содержатся различные представления о личностных предпосылках проблем клиентов психотерапии и ее цели, допускают возможность их рассмотрения с этой новой, единой, общей позиции, задаваемой тремя указанными положениями интегративного подхода.

Список литературы

Адлер, А. (1995). Практика и теория индивидуальной психологии. Москва: Прагма.

Асмолов, А.Г. (2007). Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: Учеб. пособие. Москва: Смысл, Академия.

Гуревич, П.С., Фролов, И.Т. (1991). *Философское постижение человека. В: Человек: мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир — эпоха Просвещения*. Москва: Политиздат.

Мадди, С. (2002). *Теории личности: сравнительный анализ: Учеб. пособие*. Санкт-Петербург: Речь.

Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла*. Москва: Прогресс.

Фрейд, З. (1989). *Введение в психоанализ: Лекции*. Москва: Наука.

Фрейдджер, Р., Фейдимен, Д. (2001). *Личность: теории, эксперименты, упражнения: Учеб. пособие*. Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК; Москва: ОЛМА-ПРЕСС.

Фромм, Э. (1990a). *Бегство от свободы*. Москва: Прогресс.

Фромм, Э. (1990b). *Иметь или быть?* Москва: Прогресс.

Фромм, Э. (1993). *Психоанализ и этика*. Москва: Республика.

Холл, К., Линдсей, Г. (1997). *Теории личности: Учеб. пособие*. Москва: КСП+.

Хьелл, Л., Зиглер, Д. (1997). *Теории личности: Учебник*. Санкт-Петербург: Питер.

Юнг, К. (1994). *Психология бессознательного*. Москва: Канон.

Rogers, C.R. (1965). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.

References

Adler, A. (1995). *Practice and theory of individual psychology*. Moscow: Pragma. (In Russ.).

Asmolov, A.G. (2007). *Psychology of personality: Cultural-historical understanding of human development: A textbook*. Moscow: Smysl, Akademiya. (In Russ.).

Frager, R., Fadiman, D. (2001). *Personality and personal growth: A textbook*. St. Petersburg: praim-EVROZNAK; Moscow: OLMA-PRESS. (In Russ.).

Frankl, V. (1990). *Man in search of meaning*. Moscow: Progress. (In Russ.).

Freud, S. (1989). *Introduction to psychoanalysis: Lectures*. Moscow: Nauka. (In Russ.).

Fromm, E. (1990a). *Escape from freedom*. Moscow: Progress. (In Russ.).

Fromm, E. (1990b). *To have or to be?* Moscow: Progress. (In Russ.).

Fromm, E. (1993). *Psychoanalysis and ethics*. Moscow: Republic. (In Russ.).

Gurevich, P.S., Frolov, I.T. (1991). *Philosophical comprehension of man*. In: *Man: Thinkers of the past and present about his life, death and immortality. The Ancient world — the age of Enlightenment* (pp. 3–19). Moscow: Politizdat. (In Russ.).

Hall, C., Lindzay, G. (1997). *Theory of personality: A textbook*. Moscow: KSP+. (In Russ.).

Hjelle, L., Ziegler, D. (1997). *Personality theories: A textbook*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).

Jung, C. (1994). *Psychology of the unconscious*. Moscow: Canon. (In Russ.).

Maddi, S. (2002). *Personality theory: A comparative analysis: A textbook*. St. Petersburg: Rech'. (In Russ.).

Rogers, C. R. (1965). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Сергей Александрович Капустин, кандидат психологических наук, доцент кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, skapustin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5110-522x>

ABOUT THE AUTHOR

Sergey A. Kapustin, Cand. Sci. (Psychology), Assistant Professor at the Department of Methodology of Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, skapustin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5110-522x>

Поступила: 24.05.2024; получена после доработки: 03.06.2024; принята в печать: 15.06.2024.

Received: 24.05.2024; revised: 03.06.2024; accepted: 15.06.2024.

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ / HISTORY OF PSYCHOLOGY

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-16>
УДК/UDC 159.9.019, 159.922.8

Психологические аспекты педагогической практики. К 100-летию Нины Федоровны Талызиной¹

М.А. Степанова^{1, 2} ✉

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Российская Федерация

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных
исследований, Москва, Российская Федерация

✉ marina.stepanova@list.ru

Резюме

Актуальность. Статья приурочена к 100-летию со дня рождения Нины Федоровны Талызиной (1923–2018) — известного российского (советского) психолога, специалиста в области дидактики и психологии обучения, одного из учеников и последователей П.Я. Гальперина, автора деятельностной теории учения, создателя кафедры педагогики и педагогической психологии на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

Цель. Восстановление научной биографии Н.Ф. Талызиной и обозначение основных направлений исследований, выполненных под ее руководством и при ее непосредственном участии.

Методы. Источниками выступили устные и письменные выступления Н.Ф. Талызиной, биографические и архивные материалы.

Результаты. Представлены основные этапы научной биографии Н.Ф. Талызиной. Кандидатскую диссертацию на тему «Умозаключения при решении геометрических задач» Н.Ф. Талызина выполнила под руководством П.А. Шеварева в аспирантуре НИИ психологии АПН РСФСР и после защиты в 1950 г. начала работать в Московском университете. В МГУ имени М.В. Ломоносова Н.Ф. Талызина прошла путь от ассистента (1950–1952), старшего преподавателя (1952–1960), доцента (1960–1963) кафедры психологии философского факультета до заведующей кафедрой педагогики гуманитарных факультетов

¹ Статья подготовлена с опорой на материалы научного архива ПИ РАО, Личного дела Н.Ф. Талызиной в МГУ имени М.В. Ломоносова и личные воспоминания Н.Ф. Талызиной.



(1963–1966), а потом и заведующей кафедрой педагогики и педагогической психологии (1966–1995) созданного в 1966 г. факультета психологии. В 1970 г. Н.Ф. Талызина защитила докторскую диссертацию на тему «Психологические основы управления усвоением знаний». В 1989 г. по инициативе Н.Ф. Талызиной был создан Учебный центр по переподготовке работников вузов в области психолого-педагогических основ учебного процесса в высшей школе при факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. В 1995 г. Н.Ф. Талызина ушла с заведования кафедрой и до 2015 г. оставалась профессором вышеназванного учебного центра. С 2015 г. и до конца жизни Н.Ф. Талызина — ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической психологии кафедры психологии образования и педагогики.

Выводы. Развиваемые Н.Ф. Талызиной представления об управляемом формировании понятий не только получили экспериментальную проверку, но и были использованы при организации школьного и профессионального обучения.

Ключевые слова: деятельностьная теория учения, действие, учение, формирование понятий, формирующий метод, умственное развитие, педагогическая психология, дидактика, образование, факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова

Для цитирования: Степанова, М.А. (2024). Психологические аспекты педагогической практики. К 100-летию Нины Федоровны Талызиной. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(2), 80–115. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-16>

Psychological Aspects of Pedagogical Practice. To the 100th Anniversary of Nina F. Talyzina ²

Marina A. Stepanova ^{1,2} ✉

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ marina.stepanova@list.ru

Abstract

Background. The article is dedicated to the 100th anniversary of the birth of Nina Fedorovna Talyzina (1923–2018) — a famous Russian (Soviet) psychologist,

² The article was prepared based on materials from the scientific archive of PI RAO, N.F. Talyzina's personal file at Lomonosov Moscow State University and personal memories of N.F. Talyzina.

specialist in the field of didactics and psychology of teaching and learning, one of the students and followers of P.Ya. Galperin, author of the activity theory of learning, creator of the Department of Pedagogy and Educational Psychology at the Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University.

Objectives. The focus of the article is on the restoration of the scientific biography of N.F. Talyzina as well as on the identification of the main directions of research carried out under her leadership and with her direct participation.

Methods. In this historical and psychological research, the oral and written speeches of N.F. Talyzina, as well as biographical and archival materials were analysed.

Results. The article presents the main stages of the scientific biography of N.F. Talyzina. N.F. Talyzina completed her Cand. Sci. (Psychology) thesis on the topic "Inferences in solving geometric problems" under the supervision of P.A. Shevarev at the graduate school of the Research Institute of Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR (now PI RAO). After defending the thesis in 1950 she began working at Moscow University. At Lomonosov Moscow State University N.F. Talyzina made her way from assistant (1950-1952), senior lecturer (1952-1960), associate professor (1960-1963) of the Department of Psychology of the Faculty of Philosophy to the head of the Department of Pedagogy of Humanities Faculties (1963-1966), and then head of the Department of Pedagogy and Educational Psychology (1966-1995) of the Faculty of Psychology created in 1966. In 1970, N.F. Talyzina defended her doctoral dissertation on the topic "Psychological foundations of managing knowledge acquisition." In 1989, on the initiative of N.F. Talyzina a Training Center for retraining university employees in the field of psychological and pedagogical foundations of the educational process in higher education at the Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University was created. In 1995 N.F. Talyzina left the post of the head of the department and for 20 years until 2015 she remained a professor at the above-mentioned Training Center. From 2015 until the end of her life N.F. Talyzina was a leading researcher at the Laboratory of Educational Psychology at the Department of Psychology of Education and Pedagogy.

Conclusions. The ideas about the controlled formation of concepts developed by N.F. Talyzina not only received experimental testing, but were also used in organizing school and vocational instruction.

Keywords: activity theory of learning, action, learning, formation of concepts, formative method, mental development, educational psychology, didactics, education, Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University

For citation: Stepanova, M.A. (2024). Psychological Aspects of Pedagogical Practice. To the 100th Anniversary of Nina F. Talyzina. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(2), 80-115. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-16>

Введение

28 декабря 2023 г. Нине Федоровне Талызиной исполнилось бы 100 лет. В ознаменование этого события представляется важным восстановление научной биографии известного российского (советского) психолога, исследователя в области дидактики и психологии обучения, автора деятельности теории учения, создателя кафедры педагогики и педагогической психологии на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

Имя Н.Ф. Талызиной хорошо известно не одному поколению психологов, многие имели возможность слушать ее лекции и выступления на конференциях. Нина Федоровна была расположена к обсуждению различных вопросов, связанных с философией и психологией образования, организацией школьного обучения, а также с общими проблемами психологической науки, нуждающейся в методологической и теоретической рефлексии. Обращение к фактам научной биографии позволяет восстановить логику постепенного расширения профессиональных интересов Н.Ф. Талызиной и обозначить основные направления исследований, проводившихся под ее руководством.

Биография ни одного ученого не может считаться завершенной не только по причине трудностей учета всех биографических фактов, но едва ли не в первую очередь вследствие не утихающего с годами поиска перспектив развития идей учителя его учениками и последователями. Кроме того, остается открытым вопрос о влиянии авторского подхода на развитие науки и его приложении к решению практических задач. Поэтому данная публикация может рассматриваться как первый шаг в решении поставленной задачи написания научной биографии Нины Федоровны Талызиной, неотделимой не только от истории факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, но и истории советской и российской психологии. Частично биографические данные получили отражение в предыдущих публикациях (Степанова, 2013а; 2013б).

В 2023 г. отмечалось 120-летие А.Н. Леонтьева, и, говоря о своем Учителе, ученики и последователи А.Н. Леонтьева обратились к его наследию с двух позиций: научной и личностной (Асмолов и др., 2023). Именно такой подход представлен и в статье, посвященной Н.Ф. Талызиной.

Часть первая. Научная биография

Ученичество и учителя

Нина Федоровна Талызина родилась 28 декабря 1923 г. в селе Лучинское Ярославской области в семье крестьянина.

Отец — Талызин Федор Константинович — до коллективизации занимался крестьянским трудом, семья имела лошадь, корову, небольшой участок земли. По воспоминаниям Нины Федоровны, после коллективизации все хозяйство было отдано в колхоз, а отец сначала стал бригадиром пригородного хозяйства, потом продавцом небольшого магазина в местном совхозе, рабочим кожсклада, откуда и ушел на войну. Прошел всю войну, имел медали и орден Красного Знамени. Мать — Талызина Мария Васильевна — до войны занималась сельским хозяйством и домашним трудом. К началу войны в семье было 6 детей, после войны родился седьмой ребенок. В 1947 г. отец оставил семью, все заботы о семье легли на плечи матери и старшей дочери — Нины Федоровны.

Как вспоминала Н.Ф. Талызина, отец и мать были полуграмотными людьми, мать с трудом могла написать свою фамилию. Большое влияние на нее оказал дядя Константин Константинович Талызин, научивший племянницу читать в возрасте 5–6 лет. Недалеко от села Лучинское находилось бывшее имение дворянина Ф.А. Вигеля, расстрелянного в 1918 г. На чердаке дома сохранились старые номера двух журналов для детей: «Задушевное слово» (выходил до 1918 г.) и «Детский отдых» (выходил до 1907 г.). Несколько ящиков этих журналов дядя принес в дом — все они постепенно были прочитаны племянницей. Других книг не было. После возвращения из армии другого дяди — Михаила Константиновича — Нина Федоровна прочитала подаренную дяде за образцовую службу книгу Ф. Энгельса «Анти-Дюринг». Книга была прочитана в дошкольном возрасте, и основным впечатлением осталось удивление от несовпадения: на обложке написано Анти-Дюринг, а в тексте — Дюринг. Из усадьбы Вигеля дядя также принес несколько томов сочинений Байрона и Гете, которые были изданы в кожаных переплетах на прекрасной бумаге с иллюстрациями на толстых картонных листах, покрытых мягкой матовой бумагой, — так в руки дошкольницы попала книга «Страдания юного Вертера». Однако эти книги быстро исчезли, так как бабушка выдирала из книг листы и прикрывала ими горшки с молоком.

В возрасте восьми лет поступила в семилетнюю Сеньчуковскую школу и, будучи отличницей, помогала отстающим ученикам и уже

тогда хотела стать учителем. Нина Федоровна с благодарностью вспоминает учителей этой маленькой сельской школы. Большинство из них были интеллигентными, достаточно образованными людьми. Они не просто давали уроки, а внимательно присматривались к ученикам, старались помочь им в определении своего будущего пути. Так, учитель математики В.Н. Знаменский нередко приходил и наблюдал, как Нина Федоровна занимается с отстающими, а на уроках, когда была самостоятельная работа, справившимся с работой ученикам предлагал решать дополнительные задачи. Н.Ф. Талызина вспоминала, как он давал ей задания из толстого дореволюционного задачника с переплетом в крапинку. Учительница по русскому языку и литературе Н.А. Лебедева и ее муж — преподаватель истории Ф.В. Ванюшин — поддерживали связь с Н.Ф. Талызиной в течение всей своей жизни. Имена этих дорогих людей Нина Федоровна помнила всю жизнь.

После окончания семилетней школы Нина Федоровна хотела учиться дальше. Для этого было два пути: поступить в одну из средних общеобразовательных школ города Ярославля или в одно из средних профессиональных училищ. Оба пути обсуждались директором школы В.Н. Знаменским и учителями, которые спрашивали Нину Федоровну, кем бы она хотела быть после получения среднего образования. Когда она твердо ответила, что хочет быть учителем, то посоветовали поступить в педучилище. Этот путь, во-первых, лучше готовил к пединституту, а во-вторых, облегчал многодетной бедной семье содержание дочери в городе (педучилище оплачивало проживание на частных квартирах и выплачивало стипендию). В 1939 г. Нина Федоровна поступила в Ярославское педучилище, в котором в те годы преподавали достаточно сильные учителя.

Интерес к знаниям в то время формировался во многом под влиянием семьи племянника Н.А. Некрасова — В.Ф. Некрасова, выпускника физико-математического и медицинского факультетов Московского университета. До революции В.Ф. Некрасов жил в поместье Н.А. Некрасова — Карабихе. После революции семья В.Ф. Некрасова ютилась в деревенских домах, очередным был старый полуразрушенный дом сапожника в родном селе Нины Федоровны. В.Ф. Некрасов работал юрисконсультom на одном из заводов города Ярославля. Молодежную компанию объединяла его жена Н.Н. Некрасова и их сын Сергей (внешне весьма похож на поэта Н.А. Некрасова). Вечера были заполнены чтением Достоевского или Гаршина, а также пением под гитару. Чтение было одним из любимых занятий Нины

Федоровны, но оно носило неупорядоченный характер, поскольку мешали большие трудности с поиском книг.

Родное село Лучинское в то время было в 6 км от Ярославля (сейчас Ярославль существенно приблизился к селу), поэтому Нина Федоровна приходила туда не только в выходные, но часто и в будние дни.

Начало войны много изменило и в жизни села, и в жизни училища. Училище было переселено в краеведческий музей, который не отапливался. В здании училища организовали госпиталь. В связи с наступлением немцев на Москву учащиеся педучилища были мобилизованы на рытье противотанковых рвов (между Москвой и Ярославлем). Зима 1941/1942 г. была суровой, а соответствующей одежды и обуви многие учащиеся не имели; «на память» остались обмороженные пальцы ног. Инструменты для работы — только лом и лопата.

После возвращения с трудового фронта продолжала учиться. В 1942 г. Н.Ф. Талызина с отличием окончила школьное отделение педучилища, приобретя специальность преподавателя начальной школы, и поступила на физико-математический факультет Ярославского государственного педагогического института имени К.Д. Ушинского. В пединституте преподавали эвакуированные из Ленинграда: педагогику — профессор П.Н. Груздев (заведовал кафедрой педагогики); математику — З.А. Скопец и Н.Н. Сафонов.

Во время обучения в пединституте Н.Ф. Талызина увлеклась психологией, курс которой читал специалист в области детского чтения, доктор педагогических наук Т.Г. Егоров — под его руководством в студенческие годы она выполнила первую экспериментальную работу по изучению интересов у подростков. Т.Г. Егоров в 1939–1944 гг. преподавал психологию в Ярославском педагогическом институте, а начиная с 1944 г. он — заведующий лабораторией НИИ АПН РСФСР, в Ярославль приезжал для чтения лекций по психологии для студентов различных факультетов, вел уроки по психологии.

Материальные условия жизни были очень трудными. На первом курсе в морозные дни приходилось пропускать лекции, так как не было верхней одежды. Зимнее пальто Нина Федоровна одалживала у молодой учительницы, которая жила вместе с ней на частной квартире. Особенно тяжелым был 1946 г. Истощение организма дошло до такой степени, что на экзамен шла, опираясь рукой о стенку.

По окончании с отличием в 1946 г. Ярославского педагогического института по специальности «Математика» с присвоением квалификации «Преподаватель математики средней школы и звания учителя

средней школы» Н.Ф. Талызина была оставлена при институте для подготовки к научной деятельности. В связи с отъездом из Ярославля профессора П.Н. Груздева аспирантура по кафедре педагогики и психологии была закрыта, и Н.Ф. Талызина осталась в институте в качестве старшего лаборанта кабинета педагогики и психологии Ярославского пединститута и одновременно там же преподавала психологию на кафедре физвоспитания. В течение года она работала, а также вела уроки психологии для одиннадцатиклассников в средней школе № 43 города Ярославля (базовой школе Ярославского пединститута). Это были специально организованные педагогические классы, которые в течение года готовили учителей начальной школы. Надо признать, что они вызвали неоднозначную оценку в связи с невысоким уровнем подготовки выпускников таких школ, причем среди одиннадцатиклассников оказывались выбравшие эту дополнительную ступень после длительного перерыва (см., например: Кукулин и др., 2015). Спустя год Н.Ф. Талызина получила предложение поступить в аспирантуру по психологии в НИИ психологии АПН РСФСР.

Переезд в Москву: аспирантура и защита кандидатской диссертации

В 1947 г., после успешных конкурсных испытаний (5 человек на место), сдав три экзамена на «отлично», Н.Ф. Талызина поступила в аспирантуру НИИ психологии АПН РСФСР. Вступительный реферат был написан на тему: «Принципы обучения Торндайка применительно к арифметике». Объем реферата — 83 страницы рукописного текста, список источников состоял из 9 пунктов и включал 4 работы Торндайка, в том числе книгу «Психология арифметики» (Торндайк, 1932). По мнению Н.Ф. Талызиной, изучение арифметики, основанное на методах Торндайка, не представляет ценности. Однако Н.Ф. Талызина отмечала и ряд положительных моментов: стремление Торндайка связать психологию с практикой школы, поставить преподавание на научную основу. Кроме того, много ценного можно найти в высказываниях об интересах, о подборе задач, об арифметическом языке и т.д.

Обращаясь к изданной сто лет назад книге Торндайка, трудно не обратить внимание на такие не вызывающие возражения утверждения, как следующее: «...всякое мероприятие, увеличивающее ценность знания арифметики и помогающее ученику изучить ее, в дальнейшем повышает к ней интерес» (Торндайк, 1932, с. 233). Также

Торндайк отмечал, что «обыкновенные задачи, которые предлагает обыкновенная жизнь» (Торндайк, 1932, с. 44), и являются тем родом задач, над которым следует работать. Можно предположить, что, говоря о подборе задач, Н.Ф. Талызина выделила именно это пожелание Торндайка. В то же время некоторые утверждения Торндайка наталкивают на размышления: «Изучение арифметики представляет собою до некоторой степени игру, в которой отдельные действия направляются общим устремлением духа к победе, т.е. получению правильных ответов» (Торндайк, 1932, с. 286). В первой исследовательской работе Н.Ф. Талызиной (не считая ее экспериментального изучения интересов под руководством Егорова) эти проблемы мотивации учения не выступили предметом пристального внимания.

Некоторое время Нина Федоровна работала в лаборатории «Психология обучения» НИИ психологии АПН РСФСР, которую возглавляла Н.А. Менчинская.

С 1947 по 1950 г. Н.Ф. Талызина училась в аспирантуре (заведующий аспирантурой — С.Ф. Жуйков) и по ее окончании получила квалификацию преподавателя психологии вуза. У Н.Ф. Талызиной остались очень теплые воспоминания о времени обучения в аспирантуре: «...в Институте психологии меня поразило многое, прежде всего неформальность обстановки, для всех сотрудников институт — Дом родной» (Талызина, 1999, с. 181). Сначала она писала работу под руководством Т.Г. Егорова, к тому времени ставшего сотрудником НИИ психологии АПН РСФСР, а потом заведующего лабораторией общей психологии П.А. Шеварева. В Научном архиве ПИ РАО сохранилась написанная П.А. Шеваревым характеристика Н.Ф. Талызиной, в которой отмечается ее большая самостоятельность при выполнении работы.

Тема кандидатской диссертации: «Умозаключения при решении геометрических задач». Защита состоялась 3 октября 1950 г. Председателем Ученого совета был А.А. Смирнов, ученым секретарем Ф.Н. Гоноболин; оппонентами выступили действительный член АПН РСФСР профессор А.Р. Лурия и кандидат педагогических наук доцент В.Г. Прочухаев. Психологическая сущность выполненного исследования состояла в прослеживании сокращений, которые имеют место в мыслительном процессе. При этом было обнаружено два типа сокращенных умозаключений: одни образуются из развернутых заключений, а другие с самого начала присутствуют в сокращенном виде. Если первый тип в случае необходимости может быть развернут, то второй этого не позволяет, что говорит о его неполноценности. Из

данного исследования были сделаны практические выводы, касающиеся преподавания геометрии: отмечалось, что необходимо:

«а) Систематически формировать у учащихся верные связи как первого, так и второго типов. Образованию связей второго типа уделить особое внимание. Для этого должен быть специальный подбор задач, должна быть определенная последовательность их решения.

б) Там, где это возможно, в определение понятий надо включать те признаки, которые непосредственно применяются при решении задач» (Талызина, 1950, с. 15).

Заведующий лабораторией психологии творчества Института психологии АПН РСФСР доктор педагогических наук (по психологии) Н.Н. Волков в выступлении отметил, что обнаруженные Н.Ф. Талызиной два типа умозаключений и соответствующих им связей лежат в основе не только решения задач, но и развития мышления в целом: «...развитие этих связей... позволяет именно в творческом мышлении делать... большие переносы с одной области на другую» (Талызина Нина Федоровна. Научный архив ПИ РАО).

В отзыве В.Г. Прочухаева содержались замечания, но, как вспоминала Н.Ф. Талызина, она не приняла эти замечания, поскольку ей казалось, что в этом случае защита не состоится. И председатель Ученого совета обратился к Н.Ф. Талызиной с пожеланием прислушиваться к критике (Талызина Нина Федоровна. Научный архив ПИ РАО). Результаты тайного голосования оказались положительными: члены Ученого совета Института психологии АПН РСФСР были единодушны в решении присуждения ученой степени кандидата педагогических наук (по психологии).

Впоследствии Н.Ф. Талызина обращалась к материалам этих исследований. Под редакцией П.А. Шеварева в 1957 г. вышел сборник статей, посвященный исследованию интеллектуальных навыков и умений: в предисловии к сборнику П.А. Шеварев подчеркнул, что умение решать арифметические, алгебраические или геометрические задачи есть «не что иное как умение думать, соображать, размышлять» (Шеварев, 1957, с. 11). В этот сборник вошла и статья Н.Ф. Талызиной «Особенности умозаключений при решении геометрических задач» (Талызина, 1957б), в которой были представлены полученные результаты: исследование было направлено на поиск ответа на вопрос: «всегда ли учащиеся, решая геометрические задачи, сознают те общие положения (определения, теоремы и т.п.), которые входят в логический состав умозаключений; если не всегда, то как часто испытываемые разных классов не осознают этих общих положений?»

(Талызина, 19576, с. 236). Исследование показало наличие полных и свернутых умозаключений, которые лежат «*в основе геометрических умений*» (Талызина, 19576, с. 272). В статье также была обозначена практическая задача разработки методики преподавания математики с опорой на развернутую теорию мышления. Впоследствии Н.Ф. Талызина также подчеркивала, что исследования образования умственных действий позволяют подойти к решению вопроса об интеллектуальном развитии ребенка (см.: Талызина, 19666).

Одновременно с обучением в аспирантуре Н.Ф. Талызина преподавала логику и психологию в 156-й женской средней школе г. Москвы, выступала с лекциями перед родителями («Родительский лекторий»), что, по ее личным воспоминаниям, не только способствовало появлению интереса к педагогической деятельности, но и помогало практическому освоению выбранной профессии.

Московский университет

В 1950 г. от заведующего кафедрой психологии философского факультета МГУ Б.М. Теплова Н.Ф. Талызина получила приглашение на работу в Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. Несколько позже П.А. Шеварев предложил Н.Ф. Талызиной остаться в его лаборатории, но, узнав о предложении Б.М. Теплова, посоветовал сделать выбор в пользу педагогической деятельности. В научном архиве ПИ РАО хранится документ за подписью декана философского факультета профессора А.П. Гагарина и заведующего кафедрой психологии Б.М. Теплова, согласно которому Московский университет получил письменное согласие директора Института психологии на переход Н.Ф. Талызиной, окончившей аспирантуру и оставленной за Институтом, в Университет для преподавательской работы по кафедре психологии философского факультета (Талызина Нина Федоровна. Научный архив ПИ РАО). Коллектив кафедры состоял из ведущих специалистов в области психологии: С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, Н.А. Бернштейн, Н.Н. Ладыгина-Котс и др.; не все состояли штатными сотрудниками кафедры, были и совместители.

Н.Ф. Талызина начала работу на кафедре психологии философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова с 11 сентября 1950 г.

В МГУ Н.Ф. Талызина прошла путь от ассистента (1950–1952), старшего преподавателя (1952–1960), доцента (1960–1963) кафедры психологии философского факультета до заведующей кафедрой педагогики гуманитарных факультетов (1963–1966), а потом и заведую-

шей кафедрой педагогики и педагогической психологии (1966–1995) созданного в 1966 г. факультета психологии. В рамках педагогической деятельности изначально вела семинары по читаемому А.Н. Леонтьевым курсу общей психологии, участвовала в практикуме, также преподавала общую психологию на отделении логики философского факультета.

Научно-исследовательскую деятельность в МГУ Н.Ф. Талызина начала под руководством П.Я. Гальперина и далее все последующие годы занималась изучением формирования умственных действий и понятий в специально организованных условиях, позволяющих управлять процессом усвоения.

16 января 1970 г. на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова Н.Ф. Талызина защитила докторскую диссертацию на тему «Психологические основы управления усвоением знаний». Официальными оппонентами выступили доктор психологических наук Н.Ф. Добрынин, доктор педагогических наук Ф.Ф. Королев, доктор психологических наук Д.Б. Эльконин. Ведущим научно-исследовательским учреждением выступил НИИ психологии АПН СССР, лаборатория программированного обучения.

Диссертационное исследование Н.Ф. Талызиной было направлено на разработку теории программированного обучения, которая опиралась на достижения советской психологической науки. Автором поставлено две основные задачи: 1) анализ требований общей теории управления и особенностей их реализации в учебном процессе и 2) изучение имеющихся знаний об учебном процессе с целью использования их для управления этим процессом. По мнению Н.Ф. Талызиной, бихевиористская модель обучения, которая является ведущей в теории и практике программированного обучения, не может быть продуктивной его основой, поскольку не позволяет управлять познавательной деятельностью учащихся. Анализ отечественных подходов к процессу усвоения привел Н.Ф. Талызину к выводу, что созданная П.Я. Гальпериным теория поэтапного формирования умственных действий «дает психологическую модель процесса усвоения, позволяет анализировать собственно познавательную деятельность, являющуюся в процессе обучения объектом управления» (Талызина, 1969, с. 20). Эта теория создает психологическую основу для программированного обучения, а исследование Н.Ф. Талызиной посвящено «анализу возможностей этой теории при программировании процесса усвоения и результатам экспериментального применения ее» (Талызина, 1969, с. 20). На основании выполненных исследований

Н.Ф. Талызина пришла к выводу, что при реализации условий, обеспечивающих управление процессом усвоения, эффективность обучения по сравнению с обычным значительно возрастает, процесс усвоения идет без отклонений и приводит к прочным умственным действиям и понятиям у детей как школьного, так и дошкольного возраста. Соответственно процесс усвоения предстает «как процесс поступательного преобразования действий, а понятия как продукты этого процесса, неразрывно связанные с теми действиями, которые служили средством их формирования» (Талызина, 1969, с. 28). Кроме того, реализация принципов управления, вытекающих из теории поэтапного формирования умственных действий, позволяет управлять приобретением интеллектуальных умений.

Общий вывод из выполненного диссертационного исследования сформулирован Н.Ф. Талызиной следующим образом: «Теория поэтапного формирования умственных действий открывает программному обучению новый путь, принципиально отличный от пути, по которому шло программированное обучение за рубежом» (Талызина, 1969, с. 32). Эта теория, как отмечала Н.Ф. Талызина в более поздних работах, «приводит к новому пути программирования, который открывает возможность программировать рациональные виды познавательной деятельности, намечать и обеспечивать формирование ряда существенных ее характеристик: форму, степень обобщения, разумность, сознательность и некоторые другие» (Талызина, 1975, с. 324).

Результаты диссертационного исследования получили отражение в устных и письменных выступлениях Н.Ф. Талызиной (Талызина, 1967; 1968; 1969 и др.), в которых была поставлена главная задача при программировании процесса учения как «программирование системы строго определенных познавательных действий и разработка программ управления ходом из формирования» (Талызина, 1967, с. 46). Н.Ф. Талызина прочитала курс лекций на факультете программированного обучения при Политехническом музее, их первый вариант составил содержание книги «Теоретические основы программированного обучения» (Талызина, 1968). Ее расширенным вариантом явилось издание «Теоретические проблемы программированного обучения» (Талызина, 1969), в котором предпринята попытка наметить путь развития программированного обучения, основываясь на достижениях отечественной психологической науки. Несмотря на прикладной характер исследования, Н.Ф. Талызина подчеркивала, что успех «программированного обучения

в значительной степени зависит от качества теории, на основе которой оно будет строиться, и от последовательности ее реализации» (Талызина, 1969, с. 122).

Впоследствии на основе проведенного исследования Н.Ф. Талызина подготовила монографию «Управление процессом усвоения знаний» (Талызина, 1975): эта книга, как пишет автор, «содержит результаты дальнейшей разработки пути управления процессом учения, намеченного нами в “Теоретических проблемах программированного обучения”» (Талызина, 1975, с. 3). Автором обозначены условия успешного внедрения программированного обучения: учет закономерностей учебного процесса, последовательная реализация требований теории управления и создание комплекса технических средств обучения. Особое внимание Н.Ф. Талызина уделяла учету закономерностей обучения, пренебрежение которыми приводит к эмпиризму или к механическому переносу на учебный процесс принципов управления техническими системами.

В вышеназванной книге подчеркнуто особое значение теории П.Я. Гальперина не только для разработки вопросов программированного обучения, но и для «конкретно-психологического изучения самой психической деятельности» (Талызина, 1975, с. 323).

Впоследствии эта книга была переиздана (Талызина, 1984б).

Наряду с проведением собственных исследований, Н.Ф. Талызина уделяла пристальное внимание работам психологов и педагогов по вопросам школьного обучения. В 1966 г. за авторством Н.Ф. Талызиной вышла статья «Книга принципиального значения» (Талызина, 1966а) — рецензия на книгу под редакцией Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова «Возрастные возможности усвоения знаний» (М.: Просвещение, 1966). Н.Ф. Талызина обратила внимание на следующее: в книге показано, что содержание обучения в начальной школе должно быть существенно изменено, что младшие школьники способны мыслить теоретически, понять абстрактные отношения, усвоить полноценные научные понятия. Она специально отметила: «...содержание обучения рассматривается не только как предмет усвоения, но и как источник умственного развития и познавательных интересов учащихся» (Талызина, 1966а, с. 141). Кроме того, представляется важным вслед за Н.Ф. Талызиной подчеркнуть: «Организация такого обучения... имеет огромное значение для исследования общего хода умственного развития, для выявления его истинных источников» (Талызина, 1966а, с. 143).

В 1971 г. Н.Ф. Талызина получила звание профессора, в этом же году была избрана членом-корреспондентом АПН СССР, а в 1989 г. — академиком той же академии (в 1993 г. АПН СССР реорганизована в РАО).

Начиная с 1966 г. Н.Ф. Талызина на общественных началах руководила лабораторией педагогической психологии, явившейся преемницей лаборатории программированного обучения. В 1989 г. по инициативе Н.Ф. Талызиной был создан Учебный центр по переподготовке работников вузов в области психолого-педагогических основ учебного процесса в высшей школе при факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

В 1995 г. Н.Ф. Талызина ушла с заведования кафедрой и в течение 20 лет, до 2015 г. оставалась профессором вышеназванного Учебного центра. С 2015 г. и до конца жизни Н.Ф. Талызина — ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической психологии кафедры психологии образования и педагогики (возникла в 2004 г. в результате объединения кафедры педагогики и педагогической психологии с кафедрой педагогики, психологии и методики преподавания в высшей школе).

В течение всего периода работы в МГУ имени М.В. Ломоносова Н.Ф. Талызина читала курсы «Педагогическая психология», «Деятельностная теория учения», «Теоретические основы психодиагностики интеллекта», «Зарубежные теории учения». Кроме того, в течение многих лет (1997–2009) Н.Ф. Талызина преподавала на факультете педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова: вела курс педагогической психологии и руководила выпускными работами.

Под руководством Н.Ф. Талызиной защищено около 70 кандидатских диссертаций. Н.Ф. Талызина принимала активное участие в международных психологических конгрессах, выезжала с лекциями в Японию, Испанию, Германию, Финляндию, Кубу, Мексику и др. Также в течение нескольких десятилетий Н.Ф. Талызина участвовала в работе диссертационных советов.

Н.Ф. Талызина придавала большое значение популяризации научных психологических знаний: выступала с лекциями перед школьными педагогами, готовила публикации для журнала «Советская педагогика». В статье «Что значит знать?» в качестве актуальной задачи школьного обучения Н.Ф. Талызина называла «формирование общих видов познавательной деятельности, основанных на той сущности, которая лежит за множеством частных явлений» (Талызина, 1980б,

с. 104). Она подчеркивала, что для вооружения учащихся обобщенными видами познавательной деятельности учителю необходимо умение управлять процессом их усвоения (Талызина, 1980б; 1983). Н.Ф. Талызина разработала систему требований, которым должен отвечать процесс эффективного управления процессом усвоения знаний, что получило отражение в специальном издании для педагогов (Талызина, 1988).

В 1998 г. Н.Ф. Талызина в составе авторского коллектива была удостоена премии Президента РФ в области образования за создание психолого-педагогического комплекса «Теория и практика формирования умственной деятельности», в 2001 г. — премии М.В. Ломоносова за цикл исследований «Деятельностная теория учения и обучения»; также награждена медалью Н.К. Крупской, почетным знаком «За отличные успехи в области высшего образования СССР», двумя бронзовыми медалями ВДНХ и др.

Н.Ф. Талызина состояла членом редколлегии отечественных («Советская педагогика», «Вестник МГУ. Серия 14. Психология», «Вестник МГУ. Серия 20. Педагогическое образование») и зарубежных («Науки об обучении», Голландия; «Измерение и оценивание», Испания; «Психодиагностика», Исландия) журналов.

Н.Ф. Талызина готовила к изданию книгу, обобщающую результаты выполненных ею теоретических и экспериментальных исследований по управляемому формированию понятий, но закончить ее не успела — книга увидела свет в 2018 г. (Талызина, 2018).

Работы Н.Ф. Талызиной переведены на иностранные языки (см., например: Talyzina, 1987; 2000).

Начиная с 2006 г. по инициативе Н.Ф. Талызиной на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова проходит Методологический семинар по проблемам деятельностного подхода в психологии; в настоящее время им руководит В.А. Иванников.

Нина Федоровна скончалась 6 января 2018 г., похоронена на Истринском кладбище Московской области (семейное захоронение, там же похоронены муж и сын).

На факультете психологии по случаю 90-летия Н.Ф. Талызиной 6–7 февраля 2014 г. состоялась конференция «Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы», а уже после смерти Н.Ф. Талызиной, в связи с 95-летием 13–14 декабря 2018 г. прошла конференция «Деятельностный подход к образованию в цифровом обществе».

Часть вторая. Научное наследие

Направления научных исследований

В научном архиве Н.Ф. Талызиной сохранились записи, позволяющие обозначить основные направления выполненных теоретических и экспериментальных исследований (Талызина, Личный архив).

Первый цикл

Первый цикл исследований посвящен формированию научных понятий: были выделены действия, которые используются в качестве средств (механизмов) становления понятия. Управление процессом усвоения позволило получить принципиально новую картину этого процесса. Если прежние исследования вели анализ процесса по *видам его отклонений* (фиксировали виды ошибок испытуемых), то в данных исследованиях испытуемые действовали безошибочно с самого начала (отклонений не было), и процесс прослеживался не по ошибочным действиям, а по качественным изменениям в психологических его характеристиках.

Примером таких исследований может служить одно из ранних исследований по формированию геометрических понятий (Гальперин, Талызина, 1957; Талызина, 1957а; 1957в).

Методика формирования понятий (геометрических понятий) отличалась от обычной школьной:

- испытуемым давалась карточка, на которой были выписаны необходимые и достаточные признаки понятия и изображена в стандартном положении фигура, подходящая под это понятие (материализованная форма образца); кроме того, давался материальный образец (в случае понятия «прямая линия» таким образом служила туго натянутая нить);
- экспериментатор не допускал стихийного использования образца, а организовывал этот процесс и требовал систематического применения образца, а действие по применению образца подвергалось поэтапной отработке;
- для решения давались задачи с неполным составом условий и с неадекватным условиям задачи чертежом;
- понятия вводились не изолированно, а одновременно с другими понятиями.

В результате сделан вывод о том, что усвоение существенных признаков понятий «обеспечивается главным образом всесторонней организацией процесса действия испытуемого с признаками поня-

тий» (Талызина, 1957в, с. 50). Поэтапная отработка нескольких понятий способствует усвоению «способа действия с ними, который приносится на последующие понятия» (Талызина, 1957а, с. 451). Работа по этой методике обеспечивает «резкое и... разительное облегчение процессов усвоения новых знаний» (Гальперин, Талызина, 1957, с. 43) и, как следствие, создает для учащегося условия «наибольшей успешности его действия, свободы ориентации в материале и уверенности в себе» (Гальперин, Талызина, 1957, с. 43).

Н.Ф. Талызина писала, что геометрия, сочетая в себе большую степень абстракции с наглядным, конкретным, представляет особый интерес, но при этом исследования проводились на разном материале — арифметическом, алгебраическом, грамматическом и пр. (Талызина, 1957а). Обобщение полученных результатов представлено в коллективной работе Н.Ф. Талызиной, И.А. Володарской и Г.А. Буткина (Талызина и др., 1999).

Второй цикл

Второй цикл исследований был направлен на изучение возрастных возможностей усвоения понятий. Оказалось, что управление процессом позволяет существенно снизить границы в усвоении понятий.

Иллюстрацией этих исследований выступает проведенное Х.М. Тепленькой на русских детях и затем повторенное У.Х. Лопес на кубинских формирование понятий в дошкольном возрасте. Х.М. Тепленькая (Тепленькая, 1968) проводила исследование по методике Выготского — Сахарова, но с той разницей, что было организовано управление процессом усвоения понятий. Она пришла к выводу, что обычно наблюдаемый у старших дошкольников уровень развития понятий и порядок стадий их образования отражают не возрастные возможности детей и не обязательную логику процесса усвоения, а лишь ход этого процесса в конкретных, исторически сложившихся условиях приобретения опыта. При организации познавательной деятельности уже в дошкольном возрасте образуются полноценные понятия. Н.Ф. Талызина заключила, что дети 6–7 лет успешно усваивают логический прием распознавания объектов, а сравнительный анализ результатов, полученных с помощью данной методики и методики Выготского — Сахарова, показывает, что решающим фактором, определяющим разницу в результатах, является не возраст детей, а путь формирования понятий (Талызина, 1975; 1998). В случае управляемого формирования понятий их усвоение

предстает как «процесс поступательного преобразования действий, а понятия — как продукты этого процесса, неразрывно связанные с теми действиями, которые служили средством их формирования» (Талызина, 1998, с. 216).

Третий цикл

Третий цикл исследований посвящен моделированию и формированию познавательных видов деятельности с третьим (инвариантным) типом ориентировочной основы.

Н.Ф. Талызина выделила два подхода к формированию приемов познавательной деятельности. При первом подходе, получившем широкое распространение, приемы мышления не выступают как специальные предметы усвоения, их становление идет в процессе решения задач, где они занимают место средства и поэтому не осознаются. Эти приемы остаются, как правило, недостаточно осознанными, недостаточно обобщенными и потому ограниченными в своем применении частными условиями.

При втором подходе приемы познавательной деятельности выступают предметами специального усвоения. При реализации указанного подхода первая задача состоит в моделировании запрограммированных приемов; выделении составляющих их действий, отношений между ними и составлении на основе этого общего предписания приема для решения задач. Н.Ф. Талызина пишет о методе теоретико-экспериментального моделирования (Талызина, 1975), который состоит из нескольких этапов:

- построение предварительной модели, основанной на теоретическом анализе решений всех задач данного класса и на анализе затруднений, возникающих у учащихся в практике обучения;
- экспериментальная проверка полученной модели;
- доработка модели на основе полученных экспериментальных данных;
- экспериментальная проверка доработанной модели.

Если деятельность удовлетворяет требованиям данного класса задач, то она входит в обучающую программу. Н.Ф. Талызина дала такое определение: «Система задач, рассчитанных на все основные этапы процесса усвоения, объяснение учителя и учебная карта, где представлено все содержание ориентировочной основы, и составляет основную обучающую программу» (Талызина, 1998, с. 204). Н.Ф. Талызина разработала методику составления обучающих программ с опорой на теорию поэтапного формирования умственных действий,

в которой реализован деятельностный подход к процессу учения. Составлению программы предшествует определение содержания обучения, удовлетворяющее требованиям:

- построение содержания таким образом, чтобы, не расширяя объема, дать человеку весь необходимый запас знаний;
- обеспечение формирования методов мышления, позволяющих самостоятельно применять полученные знания и получать новые.

Экспериментальное обучение с помощью обучающих программ было проведено по разным предметам (математика, язык, технические дисциплины), в разных учебных заведениях (начальные школы, старшие классы средней школы, техникумы, институты). Получены высокие показатели по качеству усвоения и затратам учебного времени (Талызина, 1980а).

Продуктивность модели, как отмечает Н.Ф. Талызина, может быть разной, и она зависит от полноты представленных в ней структурных и функциональных элементов. Исследования, выполненные на основе теории поэтапного формирования умственных действий, убедительно показали, что усилия должны быть направлены на моделирование общих приемов познавательной деятельности, построенной на ориентировочной основе третьего типа. Приемы познавательной деятельности формируются в процессе работы в соответствующих предметных областях: математические приемы можно сформировать при знакомстве с математикой, исторические — при изучении истории и т.д. Соответствующие исследования были проведены на различном предметном материале, в том числе и в производственном обучении.

Примером исследования, выполненного под руководством Н.Ф. Талызиной, может выступать изучение приема решения арифметических задач на процессы Г. Николы (Талызина, Никола, 1972). Проводилось обучение решению задач как формирование у учащихся умственной деятельности, при этом в центре внимания обучающего должна быть ориентировочная основа этой деятельности, поэтому в основе классификации арифметических задач — «содержание и структура ориентировочной основы деятельности учащихся, необходимой для решения задач» (Талызина, Никола, 1972, с. 213). Преимущество обучения через формирование ориентировочной основы действий состояло в том, что оно обеспечивало понимание заданной системы отношений и перевод их на язык арифметических действий; сами же арифметические действия (исполнительная часть) не представляли труда для учащихся (Талызина, Никола, 1972, с. 260). Общий

вывод из выполненных исследований состоит в признании: «Главная задача обучения должна заключаться в... формировании... полной и адекватной ориентировочной основы выполнимых действий, а не в тренировке исполнительской лишь части их» (Талызина, Никола, 1972, с. 260).

Четвертый цикл

Четвертый цикл исследований был посвящен рассмотрению обучения как одного из видов управления и анализу особенностей реализации в обучении требований общей теории управления.

Результаты получили отражение в материалах диссертационного исследования (см. выше).

Пятый цикл

Пятый цикл исследований относится к анализу психологических механизмов обобщения. По мнению Н.Ф. Талызиной, данное направление работы является продолжением исследовательской линии А.В. Запорожца по анализу характера обобщения в зависимости от характера ориентировочных действий (см., например: Запорожец, 1960).

В результате этих исследований, выполненных совместно с Н.В. Елфимовой и У.Х. Лопес (на кубинских детях), была выявлена закономерность: обобщение идет по тем и только по тем свойствам, которые вошли в содержание ориентировочной основы действий. Н.В. Елфимова в исследовании на выборке детей с умственной отсталостью убедительно показала, что механизм обобщения в норме и патологии одинаков, хотя у умственно отсталых детей этот механизм может тормозиться типичными проявлениями дефекта (Елфимова, 1977).

Подводя итоги исследований, Н.Ф. Талызина отмечает, что «управление обобщением познавательных действий и входящих в них знаний должно идти через построение деятельности обучаемых, путем контроля за содержанием ориентировочной основы соответствующих действий, а не путем лишь обеспечения общности свойств в предъявляемых объектах» (Талызина, 2001, с. 14). Указанная закономерность позволяет объяснить типичные дефекты в обобщении знаний, которые встречаются в практике обучения, поскольку ученику в лучшем случае задается состав признаков, на которые следует ориентироваться, но «не обеспечивается ориентировка на них в процессе деятельности» (Талызина, 2001, с. 15).

Самостоятельное значение имеют вытекающие из исследования практические выводы: «...чтобы обобщить умственные действия и знания по свойствам, составляющим специфику изучаемой области, надо так организовать обучение, чтобы эти специфические особенности вошли в ориентировочную основу действий учащихся, а не присутствовали лишь в предъявляемом для действия материале» (Талызина, 1966б, с. 21).

Принципиальное значение этих результатов состоит еще и в том, что они меняют представления о возможностях детского возраста: в случае управляемого процесса у детей формируется обобщенное представление, то есть теоретическое обобщение. Соответственно «ход усвоения, характерный для обычного обучения, не выражает внутренней логики процесса усвоения и тем более не может служить показателем интеллектуального развития в целом» (Талызина, 1966б, с. 22).

Шестой цикл

Шестой цикл исследований связан с разработкой деятельностного подхода к психодиагностике интеллекта. Разработан принципиально новый подход к диагностике как функционального, так и стадийного развития интеллекта. Во-первых, проблема возрастного норматива выступает как зависящая от общественно-исторических условий и в первую очередь от сложившегося типа обучения и воспитания. Во-вторых, возрастной норматив должен быть представлен с учетом того, что умственное развитие идет не только путем увеличения числа интеллектуальных действий, но и путем изменения их качественных состояний (Талызина, 1986). При таком подходе существенно меняется функция диагностики, она направлена на «определение условий, наиболее благоприятствующих дальнейшему развитию данного человека с целью учета их при разработке программ обучения и развития» (Талызина, 1986, с. 13).

Это меняет и понимание способностей, которые изучаются в процессе их управляемого становления. При диагностировании умственного развития деятельностный подход требует раскрытия новообразований, переводящих человека с одного этапа умственного развития на другой. Совместно с Ю.В. Карповым Н.Ф. Талызина (Талызина, Карпов, 1987) разработала этапы работы по созданию методики диагностики интеллектуального развития:

- выбор диагностического объекта — интеллектуальное развитие;

- анализ научных представлений о развитии и функционировании диагностического объекта;
- выбор предмета диагностики — одна из сторон интеллектуального развития;
- выбор оцениваемых характеристик диагностируемого предмета;
- выбор критериев для оценки характеристик диагностируемого предмета;
- проверка адекватности предлагаемых критериев в процессе психологического эксперимента;
- построение конкретной диагностической методики с опорой на теоретически обоснованные и экспериментально подтвержденные критерии.

Изложенный подход в равной мере касается как диагностики уровня умственного развития в целом, так и степени сформированности отдельных видов познавательной деятельности. Методики, направленные на формирование конкретных умственных действий, позволяют установить зону ближайшего развития, которая в свою очередь дает возможность получить адекватное представление об умственном развитии ребенка.

Седьмой цикл

Седьмой цикл исследований особенностей логического мышления учащихся разных возрастов и взрослых представлен небольшим числом работ, опирающихся как на экспериментальные методы, так и на наблюдение. Иллюстрацией может служить описанная Н.Ф. Талызиной методика работы с начальными логическими приемами в первом классе (Талызина, 1998, с. 175). Эта методика использовалась учителем первого класса одной из московских школ.

Экспериментальное изучение показало, что стихийное становление логического мышления идет с большими отклонениями, часть которых остается даже у людей с высшим образованием.

Исследование Н.А. Подгорецкой (Подгорецкая, 1977) было направлено на установление уровня сформированности логического мышления у студентов и десятиклассников. Исследование показало, что как учащиеся, так и студенты недостаточно овладели действием включения подкласса в класс, входящим в состав как приема определения понятий, так и приема их классификации, что «приводит к грубым логическим ошибкам, недостаточному обобщению и осознанию принципов построения определения через род и видовое отличие»

(Подгорецкая, 1977, с. 130–131). Н.А. Подгорецкая справедливо замечает, что приемы логического мышления должны стать в процессе обучения предметом специального усвоения.

Кроме собственно психологических исследований, Н.Ф. Талызина занималась разработкой дидактических проблем: анализ целей обучения; определение функций контроля в учебном процессе; построение теоретических основ применения технических средств учения и др. (Талызина, 1998).

Также нужно специально сказать о том, что Н.Ф. Талызина в устных и письменных выступлениях постоянно обращалась к теории П.Я. Гальперина, что способствовало ее распространению в профессиональном сообществе.

В конце 60-х гг. XX в. на страницах журнала «Вопросы психологии» развернулась дискуссия по теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Отвечая на замечания, Н.Ф. Талызина остановилась на изложении принципиальных положений развиваемого П.Я. Гальпериным подхода, получившего экспериментальное подтверждение, и показала, не отрицая полезности обсуждения полученных результатов, необоснованность многих сделанных замечаний: «многие из них касаются не того, что уже сделано, а того, что еще не исследовано» (Талызина, 1960, с. 140).

В 1979 г. вышла совместная статья П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной, посвященная современному состоянию теории поэтапного формирования умственных действий (Гальперин, Талызина, 1979). Авторы отметили: «становление новых психических явлений... получило четкие характеристики, раскрывающие основные изменения деятельности от ее внешних форм до того вида, в котором она выступает как собственно психический процесс» (Гальперин, Талызина, 1979, с. 55). В статье обозначены основные направления проводимых исследований, среди которых существенное место занимает изучение управляемого формирования умственных действий.

В приуроченной к 90-летию со дня рождения П.Я. Гальперина публикации Н.Ф. Талызина отмечала, что теория планомерного поэтапного формирования умственных действий «превратилась из общей схемы (гипотезы, как в начале называл ее сам автор) в оригинальную, достаточно конструктивную теорию усвоения» (Талызина, 1993, с. 93). При этом Н.Ф. Талызина специально подчеркивала, что «главные проблемы, которые заботили его на протяжении всей жизни, это проблемы предмета и метода психологической науки» (Талызина, 1993, с. 92).

Деятельностная теория учения

В историю психологической науки Н.Ф. Талызина вошла прежде всего как создатель деятельностной теории учения, которая в наиболее обобщенном виде была впервые представлена в 1998 г. в учебнике «Педагогическая психология», впоследствии неоднократно переиздававшемся. В основание деятельностной теории учения положены общепсихологический деятельностный подход и теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина.

Деятельностная теория учения сложилась не сразу, только в 90-е гг. XX в. Однако уже в самых первых выполненных на кафедре психологии философского факультета исследованиях по изучению понятий Н.Ф. Талызина опиралась на представления о поэтапном формировании умственных действий П.Я. Гальперина. Обозначая в качестве предмета исследования формирование начальных геометрических понятий, Н.Ф. Талызина писала: «Мы подходим к этому процессу со стороны действия, на основе которого происходит формирование понятия и которое при этом само должно сложиться как умственное действие» (Гальперин, Талызина, 1957, с. 28). Соответственно и процесс формирования строился с учетом разработанных П.Я. Гальпериным требований.

Изначально Н.Ф. Талызина писала о заложенной трудами П.Я. Гальперина *деятельностной теории усвоения* (Талызина, 1992; 1993; 1995), обращая внимание на то, что к ее созданию привело использование особого метода психологического исследования: «...метод — это теория в действии» (Талызина, 1992, с. 18). Впоследствии название было уточнено: речь идет о *деятельностной теории учения* (Талызина, 1998).

К *принципам* деятельностной теории учения Н.Ф. Талызина отнесла следующие:

1. Деятельностный подход к психике. При деятельностном подходе психика понимается как форма жизнедеятельности субъекта, обеспечивающая решение определенных задач в процессе взаимодействия с миром. Человек (субъект) выступает как активное начало, а не как простоеместилище психического. Он выполняет не только внешние практические действия, но и действия психические. Психика — это не просто картина мира, система образов, но и *система действий*.

2. Действие как единица анализа учения. Общее требование к единице анализа любого процесса заключается в том, что она не должна терять специфики анализируемого явления. Еще Л.С. Выготский подчеркивал, что психику надо разлагать не на простейшие, а на специфические для нее единицы, в которых сохраняются в наиболее простом виде все ее качества и свойства. Принимая *действие* в качестве единицы психологического анализа деятельности, Н.Ф. Талызина (Гальперин, Талызина, 1979; Талызина, 1975; 1992; 1993; 1995; 1998; 2001; 2002) показывает, что эта единица сохраняет специфику деятельности. «Действие имеет ту же структуру, что и деятельность: цель, мотив, объект, на который оно направлено, определенный набор операций, реализующих действие; образец, по которому оно совершается субъектом; является актом его реальной жизнедеятельности. Наконец, действие, как и деятельность, субъектно, т. е. принадлежит субъекту, всегда выступает как активность конкретной личности» (Талызина, 1998, с. 10).

3. Социальная природа психического развития человека. Н.Ф. Талызина замечает, что этот принцип не является характерным лишь для деятельностного подхода в психологии, но в деятельностной теории ему отводится весьма существенная роль.

4. Единство материальной и психической деятельности: и то, и другое — деятельность, оба эти вида деятельности имеют идентичное строение. Другой аспект единства материальной деятельности и деятельности психической заключается в том, что внутренняя, психическая, деятельность есть преобразованная внешняя материальная.

Предметом изучения выступило формирование понятий у детей разного возраста и взрослых. В рамках деятельностной теории учения становление понятий рассматривается как процесс формирования определенной системы действий: «*Действия... составляют собственно психологический механизм понятий. ...особенности сформированных понятий не могут быть поняты без обращения к действиям, продуктом которых они являются*» [курсив наш. — М.С.] (Талызина, 1998, с. 193).

Согласно концепции П.Я. Гальперина, на которой базируется деятельностная теория учения, при управляемом формировании понятия формируются с желаемыми, заданными экспериментатором свойствами. Такое управляемое формирование достигается за счет соблюдения системы условий (Талызина, 1998).

Первое условие. Наличие адекватного действия: оно должно быть направлено на существенные свойства.

Второе условие. Знание состава используемого действия. При раскрытии содержания действия особое внимание уделяется его ориентировочной основе, которая должна быть не только адекватной, но и полной.

Третье условие. Представленность всех элементов действия во внешней, материальной (или материализованной) форме.

Четвертое условие. Поэтапное формирование введенного действия.

Пятое условие. Наличие пооперационного контроля при усвоении новых форм действия. Контроль лишь по конечному продукту действия не позволяет следить за содержанием и формой выполняемой учащимися деятельности.

Обращаясь к особенностям формируемых понятий, Н.Ф. Талызина совершенно справедливо указывала на то, что главным недостатком усваиваемых школьниками понятий выступает их формализм, когда учащиеся, правильно воспроизводя определение понятий, то есть осознавая их содержание, не умеют пользоваться ими при ориентировке в предметной действительности, при решении задач на применение этих понятий.

Н.Ф. Талызиной были проведены исследования, направленные на обнаружение тех свойств, которыми обладают образующиеся в ходе школьного обучения понятия: «В случаях, когда... процесс усвоения шел не стихийно, а контролировался обучающим, понятия формировались не только с заданным содержанием, но и с высокими показателями по всем характеристикам» (Талызина, 1998, с. 205). К ним относятся следующие:

- *разумность действий*, иначе говоря, ориентировка учащихся с самого начала на всю систему существенных признаков;
- *осознанность усвоения*, которая проявляется в правильной аргументации своих действий и указании оснований для ответа;
- *уверенность учащихся в знаниях и действиях*;
- *отсутствие связанности чувственными свойствами предметов*, что помогает по-новому посмотреть на роль наглядности в обучении;
- *обобщенность понятий и действий*: управляемое формирование понятий обеспечивает достаточную меру обобщения как понятий, так и лежащих в их основе действий;
- *прочность сформированных понятий и действий*.

Одним из самых сложных и одновременно важных для практики обучения вопросов был и остается вопрос о *мотивации учения*.

Н.Ф. Талызина утверждает, что «...сравнение мотивов учения при традиционном обучении и обучении экспериментальном, основанном на деятельностном подходе, показало преимущества последнего...» (Талызина, 1998, с. 169). Во-первых, при управляемом формировании понятий на каждом этапе учебной деятельности в нее органически входит проблемность обучения, что способствует появлению познавательной мотивации. Во-вторых, формирование мотивации напрямую зависит от содержания обучения, и преимущества деятельностной теории Н.Ф. Талызина видит в следующем:

- основу содержания обучения составляют базовые (инвариантные) знания;
- в обязательном порядке в содержание обучения входят обобщенные методы (способы) работы с этими базовыми знаниями;
- процесс обучения построен так, что ребенок усваивает знания и умения через их применение;
- коллективные формы работы, особенно важно сочетание сотрудничества и с учителем, и с учащимися.

Все вместе взятое и приводит к формированию у детей познавательной мотивации. К сожалению, в традиционном обучении этих источников мотивации, как правило, нет, поэтому стоит большая проблема формирования положительных мотивов учения.

Н.Ф. Талызина также поднимала вопрос о распространении деятельностной теории учения на проблемы воспитания (работы Г.Е. Залесского, А.В. Зосимовского, Т.В. Морозкиной). В работах Н.Ф. Талызиной мы встречаемся лишь с общими положениями и формулировками, что, на наш взгляд, свидетельствует не только о трудностях ее разработки в рамках деятельностной теории, но и о междисциплинарном характере исследований в области психологии воспитания. К числу таких общих положений относится разведение Н.Ф. Талызиной разных видов опыта: с одной стороны, научного, выступающего основой обучения, а с другой — направленного на усвоение моральных норм. Оба вида опыта, наряду со специфическими, обладают общими закономерностями усвоения.

«Во-первых, любой вид социального опыта усваивается через *деятельность учащегося*, адекватную этому опыту. Нельзя усвоить физическую культуру, не выполняя определенных физических упражнений...»

Во-вторых, процесс усвоения любых видов опыта проходит в принципе те же этапы, что и в случае усвоения интеллектуальных знаний и умений» (Талызина, 1998, с. 251).

Часть третья. Психологическая теория и образовательная практика

На протяжении всего периода разработки деятельностной теории учения Н.Ф. Талызина уделяла большое внимание вопросам использования полученных результатов в образовательной практике.

Она писала: «Там, где удастся внедрить этот подход в практику обучения, неизменно достигаются высокие результаты, снимаются проблемы, которые волнуют массовую школу. Внедрение инвариантного построения учебных предметов и формирование адекватных им видов деятельности с системным типом ориентировки позволяют повысить эффективность обучения по нескольким направлениям» (Талызина, 2002, с. 49). К ним относятся следующие:

- сокращение объема учебных предметов (иногда в несколько раз);
- обеспечение «выживаемости» усваиваемых знаний и подготовленность человека к усвоению новых;
- овладение глубокими знаниями, обеспечивающими фундаментализацию образования;
- сокращение времени изучения предметов (обычно на 25–30%);
- повышение развивающего эффекта обучения, формирование общих методов решения задач, фактически интеллектуальных способностей.

В работах Н.Ф. Талызиной подробно описано усвоение инварианта математических понятий: «отпадает необходимость заучивания определений... Учащиеся... получают постепенно целостную систему, где они легко могут... устанавливать общие и отличительные признаки вариантов» (Талызина, 1995, с. 28). При этом время изучения понятий сокращается в несколько раз.

Также деятельностный подход к процессу усвоения открывает новые возможности для дидактики: в частности, заметно продвижение в разработке принципов наглядности, активности, систематичности в обучении, принципов построения учебного предмета и др. (Гальперин, Талызина, 1979).

Вместе с тем хотелось бы обратить внимание на важное с методологической точки зрения замечание Н.Ф. Талызиной, содержащееся в предисловии к переведенной в 1984 г. книге Э. Стоунса «Психопедагогика. Психологическая теория и практика» (Талызина, 1984а). Высоко оценивая постановку автором проблемы использования достижений теории учения в реальной практике, Н.Ф. Талызина

подчеркивает: «...достижения педагогической психологии не могут использоваться в практике обучения напрямую. ...их необходимо превратить в дидактические принципы, отразить в методах обучения, ...спуститься на уровень частных методик» (Талызина, 1984а, с. 6).

На фоне перечисления ощутимых успехов с еще большей остротой встает задача дальнейшего развития теории в направлении, указываемом нам практикой, теми задачами, которые встают перед современным образованием. С одной стороны, «...результаты исследований легко внедряются в практику обучения, и это еще раз говорит о том, что теория... адекватно отражает закономерности усвоения человеком социального опыта» (Гальперин, Талызина, 1979, с. 61). С другой стороны, нелишне обратить внимание и на актуальную задачу определения границ применения деятельностной теории учения и только после этого обозначения перспектив ее развития. Не исключено, что осознание невозможности решить те или иные проблемы выступит источником нового, на первый взгляд неожиданного, витка развития теории.

В этой связи актуальной видится задача всестороннего изучения научного наследия Нины Федоровны Талызиной с целью обозначения тех вопросов, которые нуждаются в дополнительном внимании с учетом современного развития науки и реальных практических задач.

Список литературы

Асмолов, А.Г., Битюцкая, Е.В., Братусь, Б.С., Леонтьев, Д.А., Ушаков, Д.В. (2023). Диалоги о/в поле смыслов: к 120-летию со дня рождения Алексея Николаевича Леонтьева. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 46(2), 5–22.

Гальперин, П.Я., Талызина, Н.Ф. (1957). Формирование начальных геометрических понятий на основе организованного действия учащихся. *Вопросы психологии*, (1), 28–44.

Гальперин, П.Я., Талызина, Н.Ф. (1979). Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (4), 54–63.

Елфимова, Н.В. (1977). Психологические механизмы обобщения у нормальных и умственно отсталых детей. В: Проблемы управления учебно-воспитательным процессом. Под ред. Н.Ф. Талызиной (С. 53–66). Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Запорожец, А.В. (1960). Развитие произвольных движений. Москва: Изд-во АПН РСФСР.

Кукулин, И., Майофис, М., Сафронов, П. (Ред.). (2015). Острова утопии: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е): Коллективная монография. Москва: Новое литературное обозрение.

Подгорецкая, Н.А. (1977). Умение соблюдать координацию объема и содержания классов при работе с понятиями у студентов и школьников. Проблемы управления учебно-воспитательным процессом (С. 115–131). Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Степанова, М.А. (2013а). Деятельностная теория учения: прошлое, настоящее, будущее. *Вопросы психологии*, (6), 77–87.

Степанова, М.А. (2013б). К 90-летию Н.Ф. Талызиной. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 36(4), 140–148.

Талызина Нина Федоровна. Личное дело. Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

Талызина Нина Федоровна. Научный архив ПИ РАО. Фонд 14. Опись 1. Ед. хр. 151.

Талызина, Н.Ф. (1950). Умозаключения при решении геометрических задач: Автореф. дисс. канд. педаг. наук (по психологии). Москва.

Талызина, Н.Ф. (1957а). К вопросу об усвоении начальных геометрических понятий. В: Материалы совещания по психологии (1–6 июля 1955 г.) (С. 443–451). Москва: Изд-во АПН РСФСР.

Талызина, Н.Ф. (1957б). Особенности умозаключений при решении геометрических задач. В: Исследования по психологии интеллектуальных навыков и умений. Труды Института психологии. Под ред. П.А. Шеварева. *Известия АПН РСФСР*, (80), 235–274.

Талызина, Н.Ф. (1957в). Усвоение существенных признаков понятий при организации действия. *Доклады АПН РСФСР*, (2), 47–50.

Талызина, Н.Ф. (1960). К проблеме формирования умственных действий. *Вопросы психологии*, (4), 133–140.

Талызина, Н.Ф. (1966а). Книга принципиального значения. *Советская педагогика*, (11), 141–144.

Талызина, Н.Ф. (1966б). Теория поэтапного формирования умственных действий и проблема развития мышления. В: Обучение и развитие. Материалы к симпозиуму (июнь-июль 1966 г). Под ред. Н.А. Менчинской, (С. 16–22). Москва: Просвещение.

Талызина, Н.Ф. (1967). Познавательная деятельность как объект управления. В: Теория поэтапного формирования умственных действий и управление процессом учения. Доклады научной конференции (С. 36–47). Москва: б.и.

Талызина, Н.Ф. (1968). Теоретические основы программированного обучения. Москва: Знание.

Талызина, Н.Ф. (1969). Теоретические проблемы программированного обучения. Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Талызина, Н.Ф. (1975). Управление процессом усвоения знаний. Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Талызина, Н.Ф. (1980а). Методика составления обучающих программ. Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Талызина, Н.Ф. (1980б). Что значит знать? *Советская педагогика*, (8), 97–104.

Талызина, Н.Ф. (1983). Как управлять процессом усвоения знаний? *Советская педагогика*, (3), 94–98.

Талызина, Н.Ф. (1984а). Предисловие научного редактора. В: Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Под ред. Н.Ф. Талызиной, (С. 5–20). Москва: Прогресс.

Талызина, Н.Ф. (1984б). Управление процессом усвоения знаний. 2-е изд. Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Талызина, Н.Ф. (1986). Вступительная статья. В: Психодиагностика: Теория и практика (С. 3–26). Москва: Прогресс.

Талызина, Н.Ф. (1988). Формирование познавательной деятельности школьников. Книга для учителя. Москва: Просвещение.

Талызина, Н.Ф. (1992). Пути использования теории планомерного формирования умственных действий в практике образования. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (4), 18–25.

Талызина, Н.Ф. (1993). Теория планомерного формирования умственных действий сегодня. *Вопросы психологии*, (1), 92–101.

Талызина, Н.Ф. (1998). Педагогическая психология. Москва: Академия.

Талызина, Н.Ф. (1999). Воспоминания. В: А.А. Смирнов в воспоминаниях современников: Психологический портрет выдающегося ученого. Под ред. В.В. Рубцова, Э.А. Фарапоновой, (С. 180–184). Москва: Психологический институт РАО, Международный образовательный и психоклонический колледж.

Талызина, Н.Ф. (2001). Деятельностный подход к механизмам обобщения. *Вопросы психологии*, (3), 3–17.

Талызина, Н.Ф. (2002). Развитие П.Я. Гальпериным деятельностного подхода в психологии. *Вопросы психологии*, (5), 42–49.

Талызина, Н.Ф. (2018). Деятельностная теория учения. Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Талызина, Н.Ф. (Ред.). (1995). Формирование приемов математического мышления. Москва: Вентана-Граф.

Талызина, Н.Ф., Володарская, И.А., Буткин, Г.А. (1999). Усвоение научных понятий в школе. Москва: Полиграф Сервис (Программа «Дети Чернобыля»).

Талызина, Н.Ф., Карпов, Ю.В. (1987). Педагогическая психология. Психодиагностика интеллекта. Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Талызина, Н.Ф., Никола, Г. (1972). Формирование общих приемов решения арифметических задач. В: Управление познавательной деятельностью учащихся. Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной (С. 209–261). Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Тепленькая, Х.М. (1968). К проблеме формирования понятий у детей дошкольного возраста. В: Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности: Сборник статей. Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, (С. 124–152). Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Торндайк, Э.Л. (1932). Психология арифметики. Под ред. Д.Л. Волковского. Москва, Ленинград: Гос. учеб.-пед. изд-во.

Шеварев, П.А. (1957). Некоторые замечания к проблеме ассоциаций (Вместо предисловия). Исследования по психологии интеллектуальных навыков и умений. Труды Института психологии. *Известия АПН РСФСР*, (80), 3–12.

Talyzina, N.F. (1987). *Los fundamentos de la enseñanza en la educación superior*. Cuba: Habana. URL: <https://istina.msu.ru/publications/book/3429225/> (access date: 01.09.2023).

Talyzina, N.F. (2000). *Pedagogical psychology manual*. Mexico: San Luis Potosi. URL: <https://istina.msu.ru/publications/book/3428457/> (access date: 01.09.2023).

References

Asmolov, A.G., Bityutskaya, E.V., Bratus, B.S., Leontiev, D.A., Ushakov, D.V. (2023). Dialogues on/in the field of meanings: to the 120th anniversary of Alexey Nikolayevich Leontiev. *Lomonosov Psychology Journal*, 46(2), 5–22. (In Russ.).

Elfimova, N.V. (1977). Psychological mechanisms of generalization in normal and mentally retarded children. In: N.F. Talyzina (Ed.). *Problems of managing the educational process* (pp. 53–66). Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).

Gal'perin, P.Ya., Talyzina, N.F. (1957). Formation of initial geometric concepts based on the organized actions of students. *Voprosy Psikhologii (Issues in Psychology)*, (1), 28–44. (In Russ.).

Gal'perin, P.Ya., Talyzina, N.F. (1979). The current state of the theory of the gradual formation of mental actions. *Moscow University Psychology Bulletin*, (4), 54–63. (In Russ.).

Kukulin, I., Maiofis, M., Safronov, P. (Eds.). (2015). *Islands of Utopia: Pedagogical and social design of the post-war school (1940–1980s): Collective monograph*. Moscow: New Literary Review. (In Russ.).

Podgoretskaya, N.A. (1977). The ability to coordinate the volume and content of classes when working with concepts among students and schoolchildren. In: *Problems of managing the educational process* (pp. 115–131). Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).

Shevarev, P.A. (1957). Some remarks on the problem of associations (Instead of a preface). Research on the psychology of intellectual skills and abilities. Proceedings of the Institute of Psychology. *Novosti Akademii Pedagogicheskikh Nauk (News of the Academy of Pedagogical Sciences)*, (80), 3–12. (In Russ.).

Stepanova, M.A. (2013a). Activity theory of teaching: past, present, future. *Voprosy Psikhologii (Issues in Psychology)*, (6), 77–87. (In Russ.).

Stepanova, M.A. (2013b). To the 90th anniversary of N.F. Talyzina. *Moscow University Psychology Bulletin*, 36(4), 140–148. (In Russ.).

Talyzina Nina Fedorovna. Scientific archive of Psychological Institute of the Russian Academy of Education. Fund 14 Inventory 1. Storage unit 151. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (1950). *Umozaklyucheniya pri reshenii geometricheskikh zadach: Avtoref. Diss. kand. pedagog. nauk (po psikhologii)*. (Inferences when solving geometric problems). Abstract of the diss. for Cand. Sci. ped. (in Psychology), Moscow. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (1957a). On the issue of mastering initial geometric concepts. In: Materials of a meeting on psychology (July 1–6, 1955) (pp. 443–451). Moscow: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (1957b). Features of inferences when solving geometric problems. In: Research on the psychology of intellectual skills and abilities. Proceedings of the Institute of Psychology. In: P.A. Shevarev (Ed.). *Novosti Akademii Pedagogicheskikh Nauk (News of the Academy of Pedagogical Sciences)*, (80), 235–274. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (1957v). Mastering the essential features of concepts when organizing an action. *Doclady Akademii Pedagogicheskikh Nauk (Reports of the Academy of Pedagogical Sciences)*, (2), 47–50. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (1960). On the problem of the formation of mental actions. *Voprosy Psikhologii (Issues in Psychology)*, (4), 133–140. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (1966a). A book of fundamental importance. *Sovetskaya Pedagogika (Soviet Pedagogy)*, (11), 141–144. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (1966b). The theory of the gradual formation of mental actions and the problem of the development of thinking. In: N.A. Menchinskaya (Ed.). Training and development. Materials for the symposium (June–July 1966) (pp. 16–22). Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (1967). Cognitive activity as an object of control. In: Theory of the gradual formation of mental actions and management of the learning process. Reports of the scientific conference (pp. 36–47). Moscow: w.p. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (1968). Theoretical foundations of programmed learning. Moscow: Znanie. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (1969). Theoretical problems of programmed training. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (1975). Managing the process of knowledge acquisition. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (1980a). Methodology for compiling training programs. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (1980b). What does it mean to know? *Sovetskaya Pedagogika (Soviet Pedagogy)*, (8), 97–104. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (1983). How to manage the process of knowledge acquisition? *Sovetskaya Pedagogika (Soviet Pedagogy)*, (3), 94–98. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (1984a). Foreword by the scientific editor. In: Stones E. Psychopedagogy. Psychological theory and practice of teaching. Translation from English. In: N.F. Talyzina (Ed.), (pp. 5–20). Moscow: Progress. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (1984b). Managing the process of knowledge acquisition. 2nd ed. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (1986). Introductory article. In: Psychodiagnostics: Theory and practice (pp. 3–26). Moscow: Progress. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (1987). Los fundamentos de la enseñanza en la educación superior. Cuba: Habana. URL: <https://istina.msu.ru/publications/book/3429225/> (access date: 01.09.2023).

Talyzina, N.F. (1988). Formation of cognitive activity of schoolchildren. Book for teachers. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (1992). Ways to use the theory of systematic formation of mental actions in educational practice. *Moscow University Psychology Bulletin*, (4), 18–25. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (1993). The theory of the systematic formation of mental actions today. *Voprosy Psikhologii (Issues in Psychology)*, (1), 92–101. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (1998). Pedagogical psychology. Moscow: Academy. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (1999). Memories. A.A. Smirnov in the memoirs of his contemporaries: Psychological portrait of an outstanding scientist. In: V.V. Rubtsov, E.A. Farapova (Eds.), (pp. 180–184). Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education, International Educational and Psychological College. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (2000). Pedagogical psychology manual. Mexico: San Luis Potosi. URL: <https://istina.msu.ru/publications/book/3428457/> (access date: 01.09.2023).

Talyzina, N.F. (2001). Activity approach to generalization mechanisms. *Voprosy Psikhologii (Issues in Psychology)*, (3), 3–17. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (2002). Development of P.Ya. Galperin activity approach in psychology. *Voprosy Psikhologii (Issues in Psychology)*, (5), 42–49. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (2018). Activity approach to learning. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).

Talyzina, N.F. (Ed.). (1995). Formation of methods of mathematical thinking. Moscow: Ventana-Graph. (In Russ.).

Talyzina, N.F. Personal archive. (In Russ.).

Talyzina, N.F., Karpov Yu.V. (1987). Pedagogical psychology. Psychodiagnostics of intelligence. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).

Talyzina, N.F., Nikola, G. (1972). Formation of general techniques for solving arithmetic problems. In: P.Ya. Gal'perin, N.F. Talyzina (Eds.), *Managing students' cognitive activity* (pp. 209–261). Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).

Talyzina, N.F., Volodarskaya, I.A., Butkin, G.A. (1999). Mastering scientific concepts at school. Moscow: Polygraph Service (Children of Chernobyl Program). (In Russ.).

Teplen'kaya, K.M. (1968). On the problem of concept formation in preschool children. In: P.Ya. Gal'perin, N.F. Talyzina (Eds.), *Dependence of learning on the type of orientation activity: collection of articles* (pp. 124–152). Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).

Thordike, E.L. (1932). Psychology of arithmetic. In: D.L. Volkovsky (Ed.). Moscow, Leningrad: State educational and pedagogical publishing house. (In Russ.).

Zaporozhets, A.V. (1960). Development of voluntary movements. Moscow: Publishing house of the Academy of Sciences of the RSFSR. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Марина Анатольевна Степанова, доктор психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; ведущий научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, marina.stepanova@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>

ABOUT THE AUTHOR

Marina A. Stepanova, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Leading Researcher at the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, marina.stepanova@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>

Поступила: 21.10.2023; получена после доработки: 12.02.2024; принята в печать: 07.05.2024.

Received: 21.10.2023; revised: 12.02.2024; accepted: 07.05.2024.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / EMPIRICAL STUDIES

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-17>

УДК/UDC 159.9.07, 159.923

Психосемантическое исследование психологического благополучия художников

Е.А. Вакарина ✉

Тюменский государственный университет, Тюмень, Российская Федерация

✉ e.a.vakarina@utmn.ru

Резюме

Актуальность. Психологическое благополучие, которое охватывает внутренние (субъективные) и внешние (объективные) его факторы, обеспечивает позитивное функционирование личности художников. Динамичность художественного рынка, нестабильность спроса и заказов, вытеснение индивидуальности массовым искусством приводят к эмоциональному напряжению, увеличению тревожности и, как следствие, снижению уровня благополучия и повышению психологической незащищенности художников. Психосемантическое пространство отражает социальные представления, которые показывают наиболее значимые и приоритетные ресурсы для поддержания оптимального уровня психологического благополучия художников.

Цель. Выявление и описание смысловых групп факторов психологического благополучия художников.

Выборка. В исследовании приняли участие 57 художников в возрасте от 19 до 60 лет. Критерием отбора служило профильное образование, полученное в среднем специальном или высшем учебном заведении.

Методы. Проведен опрос с открытым типом вопросов о психологическом благополучии. Обработка данных осуществлялась методом контент-анализа и методом конденсации смысла.

Результаты. Выделены наиболее частотные смысловые группы факторов психологического благополучия. К внешним факторам психологического благополучия художников относятся окружающая обстановка, отношения, качество жизни и среда воспитания. Внутренние факторы психологического благополучия художников включают: здоровье и самоощущение.

Выводы. Выделенные смысловые группы являются отражением эмоционального, коммуникативного и поведенческого компонентов внешних

и внутренних источников психологического благополучия художников и определяют психосемантическое пространство изучаемого явления.

Практическое применение результатов. Результаты исследования ориентируют на изучение социальных представлений художников о психологическом благополучии. Данные результаты могут быть использованы художниками для оптимизации своего текущего состояния; психологами и преподавателями для разработки психокоррекционных и психопрофилактических программ, которые направлены на повышение уровня благополучия посредством актуализации личностных ресурсов художников.

Ключевые слова: психологическое благополучие, художники, психосемантика, социальные представления, личностные ресурсы, контент-анализ

Для цитирования: Вакарина, Е.А. (2024). Психосемантическое исследование психологического благополучия художников. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(2). С. 116–133. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-17>

Psychosemantic Research of the Psychological Well-Being of Artists

Elena A. Vakarina ✉

University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation

✉ e.a.vakarina@utmn.ru

Abstract

Background. Psychological well-being ensures the positive functioning of the artist's personality, which includes internal (subjective) and external (objective) factors. The dynamism of the art market, instability of demand and orders, displacement of individuality by mass art lead to emotional tension, increased anxiety and, as a consequence, to a decrease in the level of well-being and to the growth of psychological insecurity of artists. Psychosemantic space reflects social representations that reveal the most significant and prioritised sources of maintaining an optimal level of psychological well-being for artists.

Objectives. The aim of the study was to identify and describe meaning groups of sources of psychological well-being of artists.

Study Participants. The research participants were 57 people aged 19 to 60. Data processing was carried out by content analysis. The criterion for selecting the

sample was the profile education obtained in a specialized secondary or higher education institution.

Methods. A survey with an open type of questions about well-being among artists was conducted. Data processing was carried out by content analysis and by the method of condensation of meaning.

Results. The most frequently occurring semantic groups of factors of psychological well-being are identified. External factors of psychological well-being of artists include environment, relationships, quality of life and educational environment. The internal factors of artists' psychological well-being include: health and self-perception.

Conclusions. The selected semantic groups are reflections of emotional, communicative and behavioral components of external and internal sources of psychological well-being of artist. They determine the psychosemantic space of the studied phenomenon.

Practical application of the results. The findings give rise to the study of social representations of artists' psychological well-being. These results can be used by artists to optimize their current state; by psychologists and teachers to develop psycho-corrective and psycho-prophylactic programmes aimed to increase the level of well-being through the actualization of artists' personal resources.

Keywords: psychological well-being, artists, psychosemantics, social representations, personality resources, content analysis

For citation: Vakarina, E.A. (2024). Psychosemantic Research of the Psychological Well-Being of Artists. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(2), 116–133. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-17>

Введение

Условия нестабильности и неопределенности приводят к тревожности, уменьшению спокойствия, нарушению баланса между внутренним и внешним миром человека. Для художников, например, динамичность арт-рынка, неравномерность распределения спроса и предложений, продвижение массового искусства становятся неконтролируемыми факторами, которые повышают эмоциональное напряжение, недоверие к социуму, приводят к потере профессиональной идентичности (Магидович, 2004). Стабильность, позитивные эмоциональные переживания, их устойчивость выступают способами поддержания благополучия личности. Как правило, человек соприкасается с окружающей средой и теми изменениями, что про-

исходят в ней. Он не может быть полностью изолирован и абстрагироваться от нее. Соответственно, чем больше человек погружается в происходящие вокруг события (экономическая, социокультурная, политическая обстановка, психологический климат в семье и на работе и т.д.), тем больше подвержен негативному влиянию извне и снижению общего уровня психологического благополучия и безопасности (Родионова, Конюхова, 2023).

Исследователи в области психологии продолжают изучать психологическое благополучие человека в рамках сложившихся научных традиций. Гедонистический подход рассматривает благополучие в контексте получения удовольствия и субъективной оценки удовлетворенности жизнью, при этом удовольствия становится больше, чем боли, разочарования и т.д. (Inglehart, 1997; Bradburn, 1969). В рамках эвдемонистического подхода психологическое благополучие изучается как системное качество или позитивное функционирование человека, которое определяет его психическое здоровье, отношения с окружающими людьми, продуктивность деятельности, качество жизни человека (Ryff, 1995; Deci, 1972). К. Рифф, К.Л.М. Кейс, Д. Шмоткин рассматривают психологическое благополучие с позиции получения высших благ и позитивного функционирования личности, которое затрагивает все системы человека (Ryff et al., 2002). А.В. Воронина говорит о том, что психологическое благополучие включает в себя психосоматическое здоровье, социальную адаптированность, психическое и психологическое здоровье (Воронина, 2005). Данное исследование опирается на эвдемонистический подход, так как психологическое благополучие изучается как конструкт, который включает внутренние и внешние факторы и обеспечивает целостность личности, ее гармоничное развитие, наличие ресурсов для реализации собственного потенциала.

Психологическое благополучие личности обеспечивает гармонию между потребностями человека и социума, отражает внутреннюю целостность личности, ее субъективные переживания и удовлетворенность жизнью и объективно наблюдаемые явления (Сергиенко, 2017; Шайгерова и др., 2018; Воронина, 2005; Andrews, Withey, 1976). Поэтому при рассмотрении проблемы психологического благополучия как минимум выделяют две стороны — внутренние и внешние факторы. К внутренним (субъективным) факторам следует отнести: субъективное отношение человека к самому себе, окружению, событиям, происходящим в жизни, и др. Например, художники, благодаря рефлексии, отражению субъективного отношения

к действительности, находятся в поисках своего «Я», постижении глубинных смыслов своего существования и той реальности, что их окружает и неразрывно связана с их творчеством (Фетисова, 2007; Мочалова, 2009). Художники стремятся выразить свою самобытность посредством искусства, выйти за пределы своего внутреннего мира и сопоставить себя с окружающей средой, которую определяют внешние (объективные) факторы (Гаврилина, 2021). К ним относятся: условия и качество жизни, уровень дохода, культура, искусство и др. Данные факторы определяют уровень благополучия человека, а также являются вспомогательными средствами (ресурсами), которые способствуют его повышению или стабилизации (Литвинова, 2022). Человек, обладая определенными личностными ресурсами, способен быстрее адаптироваться к изменяющимся условиям внешней среды, игнорировать их влияние на его жизнь, достигать внутреннего баланса и уменьшить зависимость психологического благополучия от угроз, поступающих извне (Волк и др., 2021; Леонтьев, 2016).

Личностные ресурсы являются взаимосвязанной и динамичной системой, которая способна накапливаться, пополняться, истощаться, уменьшаться, сохраняться и т.д. Внешние и внутренние факторы могут служить средством для позитивного функционирования личности, но и психологическое благополучие, в свою очередь, может рассматриваться как личностный ресурс (Волк и др., 2021). Вследствие чего обнаруживается связь между индивидуально-психологическими особенностями личности, то есть ее ресурсами, и уровнем благополучия, что приводит к успешному выполнению различных видов деятельности (профессиональной, социальной, учебной и т.д.), достижению целей, оценке результатов, их последующей корректировке (Иванова и др., 2018; Литвинова, 2022). В качестве личностных ресурсов художников выступают как мотивация их профессионального развития, так и социальные контакты, которые способны поддерживать интерес к выполняемой деятельности, а также сама профессиональная деятельность, способствующая их творческой реализации (Горская, Егорова, 2014). Материальная безопасность тоже может стать ресурсом, но финансовая обеспеченность и независимость не являются гарантом психологического благополучия человека. Погоня за материальными благами меняет приоритеты в жизни, отчего обделенными вниманием становятся другие сферы: семья, здоровье, отношения (друзья, коллеги), отдых и т.д. (Franklin, 2010; Myers, 1992).

Для определения внешних и внутренних факторов (источников) психологического благополучия, которые впоследствии могут стать

личностными ресурсами, следует обратиться к социальным представлениям, то есть некой последовательности связанных идей и образов между собой (Бовина, 2010). Социальные представления отражают субъективную систему значений изучаемого явления и наиболее значимые связи внутри него (Гайворонская, 2023). Психосемантический подход позволяет выделить устойчивую категориальную систему, которая служит основанием для построения общего и уникального семантического пространства для каждой конкретной социальной группы. Психосемантический подход к исследованию психологического благополучия приближает к описанию структуры данного феномена, его ядра (центральной) и периферической системы (Бовина, 2010). В социальных представлениях раскрывается образ мира человека, которому он придает определенный смысл и значение. Жизненный опыт, профессиональная деятельность, стимулы рабочей среды, взаимоотношения с окружающими являются частью образа мира, они обеспечивают индивидуальность его восприятия (Абдуллаева, 2019). Психосемантический подход к изучению социальных представлений предполагает описание категориальной системы изучаемого явления «психологическое благополучие» и дает возможность соотнести эти представления, которые являются внутренней смысловой структурой, с реальностью. В данном исследовании акцентируется внимание на представлениях художников о психологическом благополучии в их образе мира. Художники как социальная группа являются участниками арт-рынка, поэтому подвержены воздействию неконтролируемых факторов и становятся психологически и эмоционально незащищенными (Магидович, 2004). Потеря стабильности, угрозы здоровью (пандемия), неопределенность будущего приводят к усилению стресса, напряжению, опасениям в отношении профессиональной деятельности (Panebianco et al., 2023). Из-за стрессоров, что окружают арт-индустрию, художники сталкиваются с повышенным риском возникновения проблем для психического здоровья (Kegelaers et al., 2021). Поэтому особенно важным становится изучение психологического благополучия этой профессиональной группы в кризисные периоды и поддержка оптимального уровня их ресурсов.

Исследования психологического благополучия широко проводятся в области психологии, педагогики, искусства, спорта и др. Исследователи пытаются выявить связь между тревожностью и благополучием, профессиональным статусом, успехом, уровнем дохода и состоянием позитивного функционирования личности (Loveday et al., 2023). По-прежнему недостаточно изученными остаются различия

в социальных представлениях о психологическом благополучии среди групп творческих профессий, в числе которых художники, музыканты, артисты, модельеры, фотографы и т.д. Люди, работающие в арт-индустрии, подвержены сомнениям, тревожности, депрессиям из-за своей чувствительности и чрезмерной погруженности во внутренний мир переживаний (Loveday et al., 2023). Изучение психологического благополучия посредством социальных представлений художников открывает неоднородность и вариативность этого явления. Их социальные представления о психологическом благополучии, его факторах, источниках, ресурсах позволят предположить, что включено в структуру самих представлений, выделить их центральную (ядро) и периферическую системы (Бовина, 2010).

Целью исследования стало выявление и описание смысловых групп факторов психологического благополучия художников.

Методы исследования

Метод сбора данных: опрос с открытым типом вопросов. Испытуемым предлагалось ответить на вопросы о том, что влияет на психологическое благополучие и какое оно оказывает влияние на человека, его жизнь, деятельность и т.д. Например: «Что, по вашему мнению, оказывает влияние на психологическое благополучие?», «Приведите примеры того, как психологическое благополучие влияет на жизнь человека». Использование в опросе открытых вопросов позволяет получить представления об образе мира участников исследования, об их субъективных смыслах и значениях, выявить структуру изучаемого явления и описать его психологический смысл.

Сбор данных проводился асинхронно, посредством онлайн-сервиса Google-forms. Всем респондентам задавалось по два одинаковых вопроса. Состояние участников не оценивалось и не контролировалось. Также опрос с открытым типом вопросов относится к методам, которые дают представление о субъективном отношении респондентов к тем или иным явлениям, что является ограничением данного исследования. Несмотря на наличие ограничений у метода интервью, связанных с неизбежной субъективностью получаемых данных, тем не менее его возможность и преимущество перед психометрическими методами состоит в том, что оно позволяет получить богатую феноменологию, в данном случае психологического благополучия, у специфичной группы респондентов. Релевантность ответов респондентов на вопросы проведенного опроса позволяет говорить о достаточной для целей исследования валидности метода опроса с открытым типом вопросов.

Проведенное исследование опирается на психосемантический подход, который предполагает рассмотрение языковых, предметных значений и личностных смыслов в образе мира художников. Обработка описательных данных осуществлялась методом контент-анализа, а также методом конденсации смысла, предложенным А. Джорджи (Богомаз и др., 2019). Данный метод позволяет более глубоко изучить контекстную среду, которая отражается в образе мира участников исследования (художников). Тем самым анализ ответов респондентов включал в себя следующие этапы: ознакомление (прочтение) текстов для получения общего представления об изучаемом явлении; выделение из ответов участников исследования смысловых единиц; формулирование категорий высказываний; проверка смысловых единиц с точки зрения цели исследования («что данное высказывание говорит об изучаемом явлении?»); обобщение категорий (Богомаз и др., 2019). Участники исследования дали 114 ответов (текстов) на предложенные вопросы. Смысловые единицы были отнесены к соответствующим категориям — внешним и внутренним факторам психологического благополучия художников. Эти категории формулировались на основании проведенного анализа научных публикаций, релевантных проблеме исследования. Распределение по смысловым группам проводилось на основе ведущих тем, которые характеризовали принадлежность к определенной категории и стали основой для описания источников психологического благополучия художников. В данном исследовании рассмотрены смысловые единицы, позволяющие изучать частоту их упоминаний по отношению к другим группам. Для анализа были отобраны смысловые единицы (слова и словосочетания), которые оказались наиболее частотными. Опираясь на метод П. Вержеса и во избежание смыслового шума, граница учета начиналась с семи упоминаний.

Выборка

Участниками исследования выступили 57 человек в возрасте от 19 до 60 лет: 27 мужчин и 30 женщин. В Таблице 1 разграничены возрастные этапы, согласно периодизации развития зрелой личности В.Ф. Моргуна и Н.Ю. Ткачевой (Моргун, Ткачева, 1981). В критерии отбора выборки входило наличие профильного художественного образования, полученного в среднем специальном или высшем учебном заведении. В опросе приняли участие художники различных специализаций: живописцы, графики, иллюстраторы, иконописцы

и др. из городов РФ — Тюмени, Москвы, Санкт-Петербурга, Перми, Краснодара, Ростова-на-Дону и др.

Таблица 1
Возраст участников исследования

Возрастной этап	Количество человек
19–23 (юность)	6
24–30 (молодость)	21
31–40 (расцвет)	19
41–60 (зрелость)	11

Table 1
Age of the study participants

Age stage	Number of people
19–23 (juvenility)	6
24–30 (youth)	21
31–40 (bloom)	19
41–60 (maturity)	11

Результаты исследования

В Таблице 2 представлены результаты исследования, которые позволяют выявить внешние факторы психологического благополучия художников. Наиболее частотные упоминания в ответах респондентов разделены на соответствующие смысловые группы.

Таблица 2
Внешние факторы психологического благополучия художников

Ранги	Группы	Кол-во упоминаний
1	Отношения	17
2	Окружающая обстановка	15
3	Качество жизни	11
4	Среда воспитания	7

Table 2
External factors affecting the psychological well-being of artists

Grade	Groups	Number of mentionings
1	Relationships	17
2	Environment	15
3	Quality of Life	11
4	Educational Environment	7

В Таблице 3 выделены основные смысловые группы, которые показывают внутренние факторы психологического благополучия

художников. Наиболее частотными смысловыми группами являются «Здоровье» (17) и «Самоощущение» (9).

Таблица 3
Внутренние факторы психологического благополучия художников

Ранги	Группы	Кол-во упоминаний
1	Здоровье	17
2	Самоощущение	9

Table 3
Intrinsic factors affecting the psychological well-being of artists

Grade	Groups	Number of mentionings
1	Health	17
2	Self-perception	9

Обсуждение результатов

Наиболее частотной среди внешних факторов является смысловая группа «Отношения» (17), в которую входит поддержка как близкого окружения (семья, родители, друзья), так и коллег, а также взаимодействие с окружающими людьми (заказчики, зрители, социум). Художники описывают эту группу посредством следующих высказываний, которые определяют их коммуникативную и эмоциональную сторону жизнедеятельности: «крепкий тыл в виде семьи», «ощущение поддержки близких», «благоприятная атмосфера на работе и месте обучения» и др. Художники подчеркивают, что значимое окружение влияет на их психологическое благополучие. Гармония в отношениях с семьей и друзьями, понимание и одобрение коллег, отклик от целевой аудитории соотносится с ощущением спокойствия и гармонии между внутренним и внешним миром. Отношения с окружающими людьми помогают поддерживать внутренний баланс и состояние равновесия, что находится в непосредственной связи с другой частотной группой «Окружающая обстановка» (15). В данной смысловой группе, как и в группе «Отношения», преобладает эмоциональный аспект, который выражается в следующих словах: «влияние негативных или позитивных событий», «обстановка в стране», «глобальные события в мире», «радостные события» и т.д. Художники в силу своей эмоциональной уязвимости в условиях неопределенности подвержены потере чувства психологической безопасности и защищенности. Критическая экономическая ситуация, неоднозначность деловых

отношений из-за вводимых ограничений во время пандемии и политическая обстановка создают дополнительные риски для международного сотрудничества между художниками, их продвижения на арт-рынке (Pérez-Ibáñez, López-Aparicio, 2018). События вынуждают художников выходить из зоны комфорта и меняют их привычный ритм жизни. В тех случаях, когда потрясения оказываются высокой интенсивности, адаптация к новизне протекает медленнее, что приводит к нарушению баланса в различных сферах жизни: здоровье, отношения, работа, финансы и др. Не все кризисные этапы и события приводят к негативным последствиям. Нередки случаи, когда художники создают свои лучшие произведения под влиянием глубокого и сильного переживания. Например, вынужденный переезд Марка Шагала привел к появлению направления «кубизм», которое с осторожностью принимали современники, или трудолюбие и упорство Фриды Кало привело к тому, что она продолжала работать, несмотря на проблемы со здоровьем (Дантини, 2020; Коллинз, 2019).

Менее частотными являются смысловые группы «Качество жизни» (11) и «Среда воспитания» (7). Данные группы показывают, как художники готовы реагировать на изменения в окружающей обстановке и какие действия могут предпринять, чтобы улучшить свою жизнь и показатели благополучия. «Качество жизни» выражается посредством создания условий для комфортного существования. Художники описывают эту группу при помощи следующих высказываний: «материальная стабильность», «уровень заработка», «комфорт жилья и жизни», «финансовое благополучие», «возможность хорошего отдыха и досуга» и др. По мнению художников, они являются не сторонними наблюдателями, а непосредственными участниками своей жизни, ее планирования, обеспечения независимого существования при помощи реализации собственного творчества и вложенных личностных ресурсов. Взамен художники получают материальное вознаграждение и моральное удовлетворение от результатов, которые они стараются демонстрировать широкой целевой аудитории.

«Среда воспитания» становится начальным этапом в формировании и дальнейшем развитии их личности. В основе психологического благополучия художников — «детский опыт взаимодействия с миром», который впоследствии влияет на их самоощущение, здоровье, образ мыслей, восприятие окружающей действительности.

Из вышесказанного приходим к тому, что внешние источники психологического благополучия художников отражают сочетание

эмоционального, коммуникативного и поведенческого аспектов их жизнедеятельности.

Что касается внутренних факторов психологического благополучия, показано, что для художников важным является их «состояние здоровья», на которое могут оказывать влияние «гормоны», «уровень стресса», «наличие/отсутствие депрессии», творческие и нормативные кризисы и т.д. Наиболее частые ответы о здоровье встречались у респондентов в возрасте от 27 до 60 лет, согласно периодизации В.Ф. Моргуна и Н.Ю. Ткачевой — этапы расцвета и зрелости (Моргун, Ткачева, 1981). Поддерживать оптимальный уровень здоровья им помогают развитые навыки адаптации, а также умеренная физическая нагрузка. С возрастом заметно ухудшается здоровье, и общая удовлетворенность жизнью постепенно снижается, что приводит к отказу от долгосрочного планирования и меньшей работоспособности (Монусова, 2012). Художники отмечают, что эмоционального равновесия они достигают посредством собственного творчества, которое позволяет перенаправить энергию, выразить страхи, тревожность, переживаемый стресс в визуальных художественных образах.

Смысловая группа «Самоощущение» отражается в следующих высказываниях: «чувствование себя относительно мира и общества», «ощущение любви как внутри себя, так и по отношению к себе», «принятие себя», «самоценность», «осознание, что ты важен и нужен» и др. Внутреннюю опору художники находят в ощущении целостности личности, уверенности, гармонии с самим собой и в отношениях с окружающими людьми. Эта смысловая группа объединена, как и «Отношения» и «Окружающая обстановка», по эмоциональному признаку и указывает на значимость субъективных переживаний художников. Не только «Качество жизни» доставляет художникам удовольствие, но и погруженность в творческий процесс, он неразрывно связан с их внутренним миром и реализацией «Я». Целостность личности определяется возможностью устанавливать баланс между количеством и качеством связей между потребностями (Ильина, 2023). Удовлетворение потребностей или восполнение дефицита способствуют регулированию поведения человека и выступают внутренним источником активности, качества жизни и психологического благополучия художников.

Тем самым, согласно теории социальных представлений (Бовина, 2010), предположительно ядром представлений художников являются смысловые группы «Отношения», «Здоровье» и «Окружающая обстановка», относящиеся как к внешним, так и внутренним

факторам их благополучия, поскольку эти группы сформировались на основе часто повторяющихся смысловых единиц. Другие смысловые группы относятся к периферической системе, которая с течением времени, возможно, изменится. Для более точного определения ядра и периферической системы представлений художников необходимы дополнительные исследования с применением соответствующих методов (например, метод свободных ассоциаций и др.).

Выводы

Вывявленные смысловые группы факторов определяют психосемантическое пространство психологического благополучия художников и отражаются в их профессиональной деятельности. Предположительно осями психосемантического пространства психологического благополучия художников являются его внутренние и внешние источники. В таком случае возможным становится рассматривать различные стратегии по компенсации своего неблагополучия внутри профессиональной группы. Факторы могут выступать как личностные ресурсы художников, способствующие их психологическому благополучию, а также позволяющие создавать программы индивидуального развития или скорректировать имеющиеся.

Практическое применение

Данные результаты позволяют изучить социальные представления художников о психологическом благополучии, но следует организовать дополнительные исследования, которые помогут точнее определить структуру их представлений.

Список литературы

Абдуллаева, М.М. (2019). Особенности психосемантического описания функциональных состояний. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 42(1), 34–50.

Бовина, И.Б. (2010). Теория социальных представлений: история и современное развитие. *Социологический журнал*, (3), 5–20.

Богомаз, С.Л., Морожанова, М.М., Турковский, В.И. (2019). Традиция качественных исследований в психологии: описательный феноменологический метод А. Джоджи. *Право. Экономика. Психология*, (1), 86–92.

Волк, М.И., Каминская, Э.А., Тальбиева, Б.И. (2021). Внутренний конфликт и ресурсы гармонизации психологического благополучия личности. *Мир науки. Педагогика и психология*, 9(2), 32. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/56PSMN221.pdf> (дата обращения: 23.09.2023).

Воронина, А.В. (2005). Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа. *Сибирский психологический журнал*, (21), 142–147.

Гаврилина, Л.М. (2021). Парадоксы идентичности в художественном пространстве XX — начала XXI века. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*, 99(1), 86–96. <https://doi.org/10.24412/1997-0803-2021-199-86-96>

Гайворонская, А.А. (2023). Портрет личности и его исследование психосемантикой. *Психолог*, (5), 138–145. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2023.5.39269>

Горская, Г.Б., Егорова, В.С. (2014). Социально-средовые регуляторы включения художника в процесс творческой самореализации. *Человек. Сообщество. Управление*, (4), 103–117.

Дантини, М. (2020). Марк Шагал. Москва: АСТ.

Иванова, Т.Ю., Леонтьев, Д.А., Осин, Е.Н., Рассказова, Е.И., Кошелева, Н.В. (2018). Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности. *Организационная психология*, 8(1), 85–121. URL: <https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2018/> (дата обращения: 03.10.2023).

Ильина, М.Е. (2023). Систематизация потребностей человека как основа для управления качеством его жизни. *Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования*, (3), 99–105.

Коллинз, С. (2019). Фрида Кало. Визуальная биография великой художницы. Москва: Эксмо.

Леонтьев, Д.А. (2016). Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. *Сибирский психологический журнал*, (62), 18–37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>

Литвинова, Н.Ю. (2022). Взаимосвязь эмоционального, субъективного и психологического в структуре феномена благополучия личности. *Мир науки, культуры, образования*, 94(3), 50–53. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-394-50-53>

Магидович, М.Л. (2004). Профессиональная идентичность художника. *Журнал социологии и социальной антропологии*, 7(3), 139–152.

Монусова, Г.А. (2012). Субъективное благополучие и возраст: Россия в контексте международных сравнений. В сборнике: XII международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества. Кн. 3. Под ред.: Е.Г. Ясина (С. 98–109). Москва: Изд. дом НИУ ВШЭ.

Моргун, В.Ф., Ткачева, Н.Ю. (1981). Проблема периодизации развития личности в психологии: Учеб. пособие. Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Мочалова, Н.Ю. (2009). Искусство как попытка творческой репрезентации художника. *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7, Философия*, 1(9), 64–70.

Родионова, Е.В., Конюхова, Т.В. (2023). Эмоционально-личностное благополучие студенческой молодежи: динамическая оценка в условиях неустойчивости внешней среды *Перспективы науки и образования*, 61(1), 356–370. URL: <https://pnojournal.wordpress.com/2023-2/23-01/> (дата обращения: 23.09.2023).

Сергиенко, Е.А. (2017). Психологическое здоровье: субъективные факторы. *Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*, 4(10), 98–117.

Фетисова, Т.А. (2007). О.Н. Кривцун творческий процесс как потенцирование многомерного художника. *Вестник культурологии*, (2), 42–45.

Шайгерова, Л.А., Шилко, Р.С., Зинченко, Ю.П., Долгих, А.Г., Ваханцева, О.В. (2018). Культурная детерминация психического здоровья и психологического благополучия: методологические вопросы. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 41(2), 3–23.

Andrews, F.M., Whitey, S.B. (1976). *Social Indicators of Well-Being. Americans' Perceptions of Life Quality*. New York: Plenum Press.

Bradburn, N.M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Deci, E.L. (1972). The Effects of Contingent and Noncontingent Rewards and Controls on Intrinsic Motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, (8), 217–229.

Franklin, S.S. (2010). *The Psychology of Happiness. A Good Human Life*. New York: Cambridge Univ. Press.

Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*. Princeton: Princeton Univ. Press.

Kegelaers, J., Schuijjer, M., Oudejans, R.R.D (2021). Resilience and Mental Health Issues in Classical Musicians: A Preliminary Study. *Psychology of Music*, 49(5). 1273–1284. <https://doi.org/10.1177/0305735620927789>

Loveday, C., Musgrave, G., Gross, S.A. (2023). Predicting Anxiety, Depression, and Wellbeing in Professional and Nonprofessional Musicians. *Psychology of Music*, 51(2), 508–522. <https://doi.org/10.1177/03057356221096506>

Myers, D.G. (1992). *The Pursuit of Happiness: Discovering the Pathways to Well-Being and Enduring Personal Joy*. New York: Harper Collins Publishers.

Panebianco, C., Staden, W.V., Lotter, C., Plessis, R.D. (2023). Resilience, Art Activities, and Income of Artists in a Low-to-Middle-Income Country During the COVID-19 Pandemic. *Global Health Econ Sustain*, 1(1), 1–12. <https://doi.org/10.36922/ghes.0911>

Pérez-Ibáñez, M., López-Aparicio, I. (2018). Art and Resilience: The Artist's Survival in the Spanish Art Market — Analysis from a Global Survey. *Sociology and Anthropology*, 6(2), 221–236. <https://doi.org/10.13189/sa.2018.060204>

Ryff, C.D. (1995). Psychological Well-Being in Adult. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99–104.

Ryff, C.D., Keyes, C.L.M., Shmotkin, D. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>

References

Abdullaeva, M.M. (2019). Features of Psychosemantic Description of Functional States. *Moscow University Psychology Bulletin*, 42(1), 34–50. (In Russ.).

Andrews, F.M., Whitey, S.B. (1976). *Social Indicators of Well-Being. Americans' Perceptions of Life Quality*. New York: Plenum Press.

Bogomaz, S.L., Morozhanova, M.M., Turkovski, V.I. (2019). Traditions of quality research in psychology: A. Giorgi descriptive phenomenological method. *Pravo. Ekonomika. Psihologiya (Law. Economics. Psychology)*, (1), 86–92. (In Russ.).

Bovina, I.B. (2010). Theory of social representations: history and the actual development. *Sociologicheskij Zhurnal (Journal of Sociology)*, (3), 5–20. (In Russ.).

Bradburn, N.M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Dantini, M. (2020). *Marc Chagall 1887-1985*. Moscow: AST. (In Russ.).

Deci, E.L. (1972). The Effects of Contingent and Noncontingent Rewards and Controls on Intrinsic Motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, (8), 217–229.

Fetisova, T.A. (2007). O. N. Krivtsun creative process as potentiation of the artist's multidimensional self. *Vestnik kul'turologii (Herald of Cultural Studies)*, (2), 42–45. (In Russ.).

Franklin, S.S. (2010). *The psychology of happiness. A good human life*. New York: Cambridge Univ. Press.

Gaivoronskaya, A.A. (2023). Portrait of Personality and its Study by Psychosemantics. *Psiholog (Psychologist)*, (5), 138–145. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2023.5.39269> (In Russ.).

Gavrilina, L.M. (2021). Paradoxes of identity in the art space of the XX — beginning of the XXI century. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv (Herald of the Moscow State University of Culture and Arts)*, 99(1), 86–96. <https://doi.org/10.24412/1997-0803-2021-199-86-96> (In Russ.).

Gorskaya, G.B., Egorova, V.S. (2014). Social and environment modulators of an artist's involvement into the process of creative self-realization. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie (Human. Community. Management)*, (4), 103–117. (In Russ.).

Ilyina, M.E. (2023). The person's needs systematization as a basis for his life quality managing. *Medicina. Sociologiya. Filosofiya. Prikladnye Issledovaniya (Medicine. Sociology. Philosophy. Applied Research)*, (3), 99–105. (In Russ.).

Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*. Princeton: Princeton Univ. Press.

Ivanova, T.Yu., Leontiev, D.A., Osin, E.N., Rasskazova, E.I., Kosheleva, N.V. (2018). Contemporary issues in the research of personality resources at work. *Organizatsionnaya Psihologiya (Organizational Psychology)*, 8(1), 85–121. URL: <https://orgpsysjournal.hse.ru/data/2018/> (access date: 03.10.2023). (In Russ.).

Kegeelaers, J., Schuijjer, M., Oudejans, R.R.D. (2021). Resilience and Mental Health Issues in Classical Musicians: A Preliminary Study. *Psychology of Music*, 49(5), 1273–1284. <https://doi.org/10.1177/0305735620927789>

Kollinz, S. (2019). *Biographic Kahlo*. Moscow: Eksmo. (In Russ.).

Leontiev, D.A. (2016). Autoregulation, resources, and personality potential. *Sibirskij Psihologicheskij Zhurnal (Siberian Journal of Psychology)*, (62), 18–37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/> (In Russ.).

Loveday, C., Musgrave, G., Gross, S.A. (2023). Predicting Anxiety, Depression, and Wellbeing in Professional and Nonprofessional Musicians. *Psychology of Music*, 51(2), 508–522. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/03057356221096506>

Litvinova, N.Yu. (2022). The relationship of the emotional, subjective and psychological in the structure of the phenomenon of personal well-being. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya (The World of Science, Culture, Education)*, 94(3), 50–53. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-394-50-53> (In Russ.).

Magidovich, M.L. (2004). The professional identity of artists. *Zhurnal Sociologii i Social'noj Antropologii (Journal of Sociology and Social Anthropology)*, 7(3), 139–152. (In Russ.).

Mochalova, N.Yu. (2009). Art as an attempt at creative representation of the artist. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta (Volgograd State University Bulletin)*, 1(9), 64–70. (In Russ.).

Monusova, G.A. (2012). Subjective well-being and age: Russia in the context of international comparisons. In: XII international scientific conference on problems of economic and social development, In: E.G. Yasin (Ed.), (pp. 98–109). Moscow: Publishing house HSE. (In Russ.).

Morgun, V.F., Tkacheva, N.Yu. (1981). The problem of periodization of personal-ity development in psychology: Textbook. Moscow: Moscow Univ. Press.

Myers, D.G. (1992). The pursuit of happiness: discovering the pathways to well-being and enduring personal joy. New York: Harper Collins Publishers.

Panebianco, C., Staden, W.V., Lotter, C., Plessis, R.D. (2023). Resilience, Art Activities, and Income of Artists in a Low-to-Middle-Income Country During the COVID-19 Pandemic. *Global Health Econ Sustain*, 1(1), 1–12. <https://doi.org/10.36922/ghes.0911>

Pérez-Ibáñez, M., López-Aparicio, I. (2018). Art and Resilience: The Artist's Survival in the Spanish Art Market — Analysis from a Global Survey. *Sociology and Anthropology*, 6(2), 221–236. <https://doi.org/10.13189/sa.2018.060204>

Sergienko, E.A. (2017). Psychological health. Subjective factors. *Vestnik RGGU. Seriya «Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie» (Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series "Psychology. Pedagogy. Education")*, 4(10), 98–117. (In Russ.).

Shaigerova, L.A., Shilko, R.S., Zinchenko, Yu.P., Dolgix, A.G., Vaxanceva, O.V. (2018). Cultural determination of mental health and psychological wellbeing: methodological issues. *Moscow University Psychology Bulletin*, 41(2), 3–23. (In Russ.).

Rodionova, E.V., Konyuhova, T.V. (2023). Emotional and personal well-being of students: dynamic assessment in the conditions of unstable external environment. *Perspektivy Nauki i Obrazovaniya (Perspectives of Science & Education)*, 61(1), 356–370. URL: <https://pnojurnal.wordpress.com/2023-2/23-01/> (access date: 23.09.2023). (In Russ.).

Ryff, C.D. (1995). Psychological Well-Being in Adult. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99–104.

Ryff, C.D., Keyes, C.L.M., Shmotkin, D. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>

Volk, M.I., Kaminskaya, E.A., Talbieva, B.I. (2021). Internal conflict and resources for harmonization the psychological well-being of the person. *Mir Nauki. Pedagogika i Psihologiya (World of Science. Pedagogy and Psychology)*, 9(2). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/56PSMN221.pdf> (access date: 23.09.2023). (In Russ.).

Voronina, A.V. (2005). The problem of mental health and human wellbeing. Concept overview and experience of level-structure analysis. *Sibirskij Psihologicheskij Zhurnal (Siberian Journal of Psychology)*, (21), 142–147. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Елена Алексеевна Вакарина, аспирант, ассистент кафедры общей и социальной психологии Тюменского государственного университета, Тюмень, Российская Федерация, e.a.vakarina@utmn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3508-8690>

ABOUT THE AUTHOR

Elena A. Vakarina, Postgraduate Student, Lecturer Assistant at the Department of General and Social Psychology, University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation, e.a.vakarina@utmn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3508-8690>

Поступила: 09.12.2023; получена после доработки: 29.02.2024; принята в печать: 02.04.2024.

Received: 09.12.2023; revised: 29.02.2024; accepted: 02.04.2024.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / EMPIRICAL STUDIES

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-18>

УДК/UDC 159.9.07, 159.922.8

Родительские убеждения как фактор когнитивного и социально-эмоционального развития ребенка

Н.А. Руднова^{1, 2✉}, Д.С. Корниенко^{1, 2}, М.Н. Гаврилова^{1, 2},
Г.А. Глотова¹, Ю.С. Шведчикова³

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Российская Федерация

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных
исследований, Москва, Российская Федерация

³ Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи,
Пермь, Российская Федерация

✉ rudnova.na@yandex.ru

Резюме

Актуальность. Современная психология родительства предлагает для изучения различные феномены — родительское отношение, родительские убеждения, установки и практики. Изучение родительских убеждений позволяет описать когнитивный компонент семейной среды, в которой развивается ребенок. Предыдущие исследования обнаружили значимую связь некоторых родительских установок с когнитивным и социально-эмоциональным развитием детей, однако они выполнены на зарубежных выборках, а их результаты неоднозначны.

Цель. Выявить особенности связи родительских убеждений о роли структурированности, спонтанности и игровой деятельности, а также наличия противоречий в семье относительно особенностей воспитания с показателями когнитивного и социально-эмоционального развития ребенка.

Выборка. Основную выборку исследования составили 338 женщин в возрасте от 23 до 65 лет ($M = 36,63$; $SD = 5,004$) и их дети дошкольного возраста в возрасте от 53 до 81 месяца ($M = 70,36$, $SD = 4,198$), из них 48% — мальчики, 52% — девочки.

Методы. Для выявления родительских убеждений был разработан ряд утверждений, которые можно сгруппировать в три блока: 1) организация жизни ребенка, 2) роль игровой деятельности, 3) воспитательная конфронтация в семье. Показатели когнитивного развития детей были выявлены при помощи Цветных прогрессивных матриц Дж. Равена и субтестов методики NEPSY-II, социально-эмоционального — при помощи методики «Тест на понимание эмоций».

Результаты. Выявлено, что большинство родителей считают структурированную среду более значимой для благополучия ребенка. Кроме того, обнаружено, что наличие у родителей таких убеждений является позитивным предиктором показателей невербального интеллекта ребенка, при этом убеждения о значимой роли спонтанности оказываются предикторами менее выраженных показателей слухоречевой памяти и большего времени, которое необходимо ребенку для переключения с одного задания на другое. Связей родительских установок с социально-эмоциональным развитием детей не обнаружено.

Выводы. Родительские убеждения могут играть существенную роль в развитии ребенка: убеждение в необходимости структурировать среду ребенка может приводить к позитивным эффектам для когнитивного развития ребенка и не влиять на социально-эмоциональное развитие, а убеждение в необходимости спонтанности скорее связано с более низкими показателями исполнительных функций у ребенка.

Ключевые слова: родительские убеждения, структурированность, спонтанность, когнитивное развитие, социально-эмоциональное развитие

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 23-78-30005, тема проекта «Комплексное лонгитюдное исследование развития детей при переходе из детского сада в школу: ключевые факторы успешной адаптации».

Для цитирования: Руднова, А.Н., Корниенко, Д.С., Гаврилова, М.Н., Глотова, Г.А., Шведчикова, Ю.С. (2024). Родительские убеждения как фактор когнитивного и социально-эмоционального развития ребенка. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(2). С. 134–152. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-18>

Parental Beliefs as a Factor in the Cognitive and Socio-Emotional Development of the Child

Natalia A. Rudnova^{1, 2✉}, Dmitry S. Kornienko^{1, 2},
Margarita N. Gavrilova^{1, 2}, Galina A. Glotova¹,
Yulia S. Shvedchikova³

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research,
Moscow, Russian Federation

³ Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance, Perm,
Russian Federation

✉ rudnova.na@yandex.ru

Abstract

Background. Modern psychology of parenting offers various phenomena for study, including parental relations, parental attitudes, and parenting practices. The study of parental attitudes enables us to describe the cognitive aspect of the family environment in which the child develops. Previous studies have found a significant association between parental attitudes and the cognitive and socio-emotional development of children. However, their results are ambiguous and require further clarification.

Objectives. The aim of this study is to analyze the connection between parental attitudes regarding the necessity of structuring the environment or supporting the child's spontaneous activity, and the indicators of the child's cognitive and socio-emotional development. In addition, the study examines the presence of confrontation between parents regarding the characteristics of upbringing and fostering.

Study Participants. The main sample of the study consisted of 338 people, specifically parents of preschool children, aged from 23 to 65 years ($M = 36.63$, $SD = 5.004$), and their children aged from 53 to 81 months ($M = 70.36$, $SD = 4.198$).

Methods. We developed three groups of statements to identify parental attitudes: 1) statements about the organization of the child's life; 2) statements about the role of play activities; 3) statements about confrontational attitudes within the family. Indicators of children's cognitive development were identified using J. Raven's Colored Progressive Matrices and subtests of the NEPSY-II method. Social-emotional features were identified with the "Test for Understanding Emotions".

Results. Most parents consider a structured environment to be more important for the well-being of their child. In addition, research has shown that attitudes towards the positive impact of a structured environment are a strong predictor of a child's nonverbal intelligence. Similarly, attitudes towards the importance of

spontaneous activity are predictors of auditory-verbal memory and the ability to switch tasks efficiently. Parental attitudes did not show any associations with the socio-emotional development of children.

Conclusions. Parental attitudes play a significant role in child development. The belief in the need to structure the child's environment may have positive effects on the child's cognitive development. However, it does not affect social-emotional development. On the other hand, the belief in the need for spontaneous activity is more likely to be associated with lower levels of executive functioning in the child.

Keywords: parental attitudes, structured environment, spontaneous activity, cognitive development, social-emotional development

Funding. The study has been supported by Russian Science Foundation (RSF), project No. 23-78-30005 "A comprehensive longitudinal study of children's development during the transition from kindergarten to school: key factors for successful adaptation".

For citation: Rudnova, N.A., Kornienko, D.S., Gavrilova, M.N., Glotova, G.A., Shvedchikova, Yu.S. (2024). Parental Beliefs as a Factor in the Cognitive and Socio-Emotional Development of the Child. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(2), 134–152. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-18>

Введение

Родительские убеждения

Современные исследования в области психологии родительства охватывают множество понятий, характеризующих различные стороны родительского отношения и взаимодействия с ребенком. Однако понятия родительских убеждений и установок не получают достаточного внимания психологов (Трошихина, Данилова, 2023).

Родительские убеждения, или родительские установки (такой термин чаще используется в отечественной литературе), можно определить как совокупность максимально широкого спектра мнений, суждений, представлений о воспитании и развитии детей (Miller, 1988; Крайлюк, 2015). Несмотря на близость к понятиям «родительское отношение», «взаимодействие» и «родительские практики», термин «родительские убеждения» описывает иные психологические феномены, при этом убеждения и поведение влияют друг на друга, хотя между ними возможна определенная несогласованность. При этом стоит отметить, что установки позволяют поддерживать по-

стоянство образа Я в ситуации, когда реальное поведение противоречит установкам.

Исследователи рассматривают родительские убеждения в связи с влиянием различных факторов на развитие ребенка, родительскими ожиданиями от развития ребенка, ролью матери и отца в воспитании детей (Bornstein, Lansford, 2019) или в связи с возрастом ребенка (Ridao et al., 2021).

Связь родительских убеждений с показателями развития ребенка

Родительские убеждения положительно связаны с когнитивным и социально-эмоциональным развитием детей (Wang et al., 2022; Собкин, Калашникова, 2023) и могут влиять как прямо, например, на формирование интеллектуальных способностей детей (Головей и др., 2016), так и опосредованно, через реализацию различных родительских практик — эмоциональных или стимулирующих когнитивное развитие ребенка (Correa et al., 2019). Например, родители могут быть убеждены в значимости игровой деятельности и стремятся создавать для нее условия, в том числе включаясь в игру. Установлено, что дети, чьи родители практикуют совместную игру, демонстрируют более высокие показатели развития регуляторных, когнитивных, социальных навыков (Бухаленкова и др., 2021; Gavrilova et al., 2023). В связи с этим важно выявить, существует ли связь между родительскими убеждениями относительно роли игры в дошкольном возрасте и когнитивным и социально-эмоциональным развитием ребенка. Актуальность исследования родительских установок относительно роли игры в дошкольном возрасте (Юдина, 2022) и организации повседневной жизни ребенка обусловлена ориентацией родителей на ускорение развития детей и интенсивную их подготовку к школе, что порой происходит за счет обесценивания игровой деятельности (Parmar et al., 2004; Головей и др., 2016; Веракса, 2022).

Несмотря на наличие большого числа работ, посвященных убеждениям родителей относительно роли образовательной среды (Голзицкая и др., 2018), мало внимания уделяется изучению родительских убеждений относительно внешних факторов, связанных с ролью структурированности и спонтанности повседневной жизни ребенка. Классические представления свидетельствуют о значимой позитивной роли упорядоченности для развития ребенка (например, Балабанова, 2015; Soldatova, Rasskazova, 2022; Баландин и др., 2022; Сиднева и др., 2022). Однако ряд современных исследований пока-

зал, что структурированная среда (Морозюк и др., 2022; Тарасова, 2023) и соответствующий стиль воспитания могут снижать навыки исполнительных функций (например, Liu et al., 2020), а чрезмерная структурированность жизни лишает детей возможности проявлять самостоятельность (Смирнова, 2019).

Убеждение в необходимости придерживаться правил и требований независимо от ситуации позволяет сохранять устойчивость и предсказуемость среды для ребенка (Sleddens et al., 2014). Однако установки родителей могут вступать в противоречие с установками других взрослых (Марковская, 2005; Korninenko, 2016), принимающих участие в воспитании, что важно учитывать при их изучении.

Данные об исследуемых родительских убеждениях на отечественной выборке ограничены, поэтому настоящая работа носит поисковый характер, что позволяет сформулировать исследовательский вопрос: как родительские убеждения связаны с показателями когнитивного и социально-эмоционального развития ребенка? Кроме того, на основании имеющихся данных можно полагать, что убеждение о позитивной роли структурированности в повседневной жизни ребенка и наличие разногласий в семье по поводу особенностей воспитания могут быть негативно связаны с когнитивным и социально-эмоциональным развитием ребенка.

Методы исследования

Ввиду отсутствия готового инструментария для выявления изучаемых родительских убеждений был разработан ряд утверждений, которые можно сгруппировать в три блока.

Первый блок направлен на выявление убеждений родителей об особенностях организации повседневной жизни ребенка (структурированности или гибкости). Данный блок включает два вопроса: 1) *Согласно Вашим убеждениям, чтобы вырастить детей счастливыми и здоровыми, важно, чтобы повседневная жизнь была структурированной и организованной?* 2) *Согласно Вашим убеждениям, чтобы вырастить детей счастливыми и здоровыми, важно, чтобы повседневная жизнь была гибкой и спонтанной?* Они оценивались по шкале Лайкерта от «1» («Совершенно не согласен») до «4» («Полностью согласен»).

Второй блок направлен на выявление убеждений относительно значимости игровой деятельности. Первое утверждение направлено на выявление предпочтения родителем практики когнитивного развития (чтения) игре: *Я считаю, что лучше потратить время на*

чтение ребенку, чем на совместную игру. Второе утверждение выявляет убеждение родителя о роли игры как деятельности, подготавливающей дошкольника к переходу в школу: Я считаю, что свободная игра дома поможет моему ребенку подготовиться к школе. Третье утверждение позволяет оценить эмоциональное отношение к совместной игре с ребенком: Участвовать в игре моего ребенка (когда он/она задает ее ход) — одно из моих любимых занятий. Утверждения оценивались родителями по шкале Лайкерта от «1» («Совсем не соответствует») до «4» («Полностью соответствует»).

Третий блок представлен вопросом, оценивающим наличие разногласий в семье по вопросам воспитания и воспитательных практик: *Есть ли в Вашей семье такие разногласия по вопросам воспитания ребенка, которые приводят к серьезным конфликтам и которые не удастся разрешить продолжительное время?* Варианты ответов: 0 — Разногласий нет; 1 — Есть со старшим поколением родственников (бабушки и дедушки); 2 — Есть разногласия со вторым родителем ребенка.

Уровень развития невербального интеллекта был выявлен при помощи теста «Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена» (Равен и др., 2002).

Компоненты регуляторных функций были исследованы при помощи субтестов комплекса NEPSY-II (Korkman et al., 2007; Гаврилова, Чичинина, 2023). Уровень развития слухоречевой памяти был выявлен при помощи субтеста «Повторение предложений», уровень развития зрительной рабочей памяти — субтеста «Память на конструирование». Переключение было исследовано при помощи трех серий заданий субтеста «Сортировка карт по изменяемому признаку», а торможение — при помощи субтеста «Торможение». Для оценки обоих показателей использовалось время выполнения задания. Более подробно субтесты методики описаны в работе О.В. Алмазовой и коллег (Алмазова и др., 2019).

Особенности социально-эмоционального развития были выявлены с помощью методики «Тест на понимание эмоций» (Веракса и др., 2021), для анализа использовался обобщенный показатель понимания эмоций.

Обработка данных с использованием частотного, сравнительного, корреляционного и регрессионного анализов проводилась в программе Jamovi.

Выборка

Основную выборку данного исследования составили 338 человек в возрасте от 23 до 65 лет ($M = 36,63$, $SD = 5,004$), матери дошкольников. Из них 5% младше 30 лет, 65% — младше 40 лет, остальные — старше 41 года. Возраст детей на момент исследования составил от 53 до 81 месяца ($M = 70,36$, $SD = 4,198$), из них 48% — мальчики, 52% — девочки. Изучение показателей развития детей было организовано в индивидуальном формате на базе дошкольных образовательных учреждений в рамках Всероссийского научно-исследовательского проекта «Растем вместе». Сбор данных от родителей проводился в онлайн-формате, время заполнения опроса — до 20 минут.

Результаты исследования

1. Анализ частоты и выраженности показателей родительских убеждений

Анализ описательных статистик выявил, что показатель родительского убеждения в том, что счастью и здоровью ребенка способствует скорее хорошая структурированность и организованность ($M = 2,44$; $SD = 1,06$), выше, чем показатель родительского убеждения в позитивной роли спонтанности и гибкости ($M = 2,30$; $SD = 0,58$). При этом согласны и полностью согласны с утверждением о значимой роли структурированности 61% родителей, а с утверждением о роли спонтанности — только 34%. Анализ убеждений родителей относительно игры показал, что более высокий показатель принадлежит убеждению родителей относительно позитивной роли свободной игры ($M = 2,65$; $SD = 0,79$), затем — убеждению относительно участия родителя в игре ребенка ($M = 2,55$; $SD = 0,79$), самый низкий показатель принадлежит убеждению в том, что чтение для развития ребенка более полезно, чем игра ($M = 2,02$; $SD = 0,74$). Согласны и полностью согласны с позитивной ролью свободной и совместной игры 59% и 54% соответственно, а с более значимой ролью чтения, чем игры, — только 21%. Из общей выборки 88% родителей указали, что в их семье нет разногласий по вопросам воспитания, 7% ответили, что разногласия есть со старшими родственниками, 5% — со вторым родителем ребенка.

2. Связь родительских убеждений с показателями когнитивного и социально-эмоционального развития

Корреляционный анализ Спирмена, а также анализ доверительных интервалов с циклом в 1000 повторений позволили выявить связь между родительскими убеждениями и рассматриваемыми показателями развития ребенка. В частности, убеждение в позитивной роли структурированности продемонстрировало положительную связь с убеждением в позитивной роли спонтанности ($r = 0,16$, $p = 0,004$; CI [0,054; 0,252]), невербальным интеллектом ($r = 0,14$, $p = 0,011$; CI [0,035; 0,245]) и отрицательную связь с переключением ($r = -0,12$, $p = 0,035$; CI [-0,216; -0,017]) и торможением ($r = -0,13$, $p = 0,020$; CI [-0,232; -0,024]), социально-экономическим положением семьи ($r = -0,12$, $p = 0,035$; CI [-0,221; -0,003]). Наличие разногласий в семье связано только с обобщенным показателем понимания ребенком эмоций ($r = -0,14$, $p = 0,013$; CI [-0,239; -0,038]). Показатели выраженности убеждений о значимой роли спонтанности и роли игры не обнаружили значимых взаимосвязей.

Важно уточнить, что, хотя при уровне значимости, который приближается к 0,05, желательно, чтоб коэффициент корреляции достигал 0,5 (Кричевец и др., 2019), полученные результаты все же могут быть приняты как значимые и интерпретированы в дальнейшем. В пользу этого свидетельствуют как классические, так и современные представления о проведении и интерпретации результатов корреляционного анализа, при котором на выборке в 300 респондентов и уровне значимости p , приближающемся к 0,05, допускается принятие результатов и их интерпретация при коэффициенте корреляции 0,113 (Наследов, 2007, Schober, et al., 2018). Кроме того, значимость выявленных взаимосвязей подтверждают данные о построенных доверительных интервалах с циклом в 1000 повторений.

Для анализа совместного вклада социально-демографических показателей и убеждений родителей в показатели развития ребенка был проведен анализ с применением линейной регрессии, в котором показатели социально-демографических характеристик и родительских убеждений о спонтанности и структурированности рассматривались как квазиинтервальные (Таблица).

Согласно полученным результатам, значимыми положительными предикторами невербального интеллекта стали убеждение родителей в позитивной роли структурированности и уровень образования родителя. Негативный вклад в показатель торможения

Таблица
Результаты регрессионного анализа вклада социально-демографических показателей и родительских убеждений в показатели когнитивного развития ребенка

Показатели	Невербальный интеллект		Торможение (время)	
	R ² = 0,07 F (7304) = 3,299, p = 0,002		R ² = 0,08 F (7299) = 3,93, p < 0,001	
	Beta	t	Beta	t
(Константа)		0,68		7,29***
Возраст родителя	-0,07	-1,23	-0,04	-0,79
СЭС семьи	-0,04	-0,70	-0,07	-1,21
Образование родителя	0,17	2,98**	-0,06	-0,99
Убеждение о структурированности	0,16	2,77**	-0,20	-3,56***
Убеждение о спонтанности	-0,04	-0,70	0,12	2,14*
Семейные разногласия по вопросам воспитания	-0,06	-1,01	0,16	2,91**
Убеждения о игровой деятельности	0,03	0,51	-0,06	-1,16

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

Table
Results on the regression analysis of contribution of social-demographic characteristics and parental beliefs to indicators of children's cognitive development

Variable	Non-verbal intelligence		Inhibition (time)	
	R ² = 0.07 F (7304) = 3.299, p = 0.002		R ² = 0.08 F (7299) = 3.93, p < 0.001	
	Beta	t	Beta	t
(Constant)		0.68		7.29***
Ageofparent	-0.07	-1.23	-0.04	-0.79
Socio-economic status of family	-0.04	-0.70	-0.07	-1.21
Education levelofparent	0.17	2.98**	-0.06	-0.99
Parental beliefs about organized everyday life	0.16	2.77**	-0.20	-3.56***
Parental beliefs about spontaneous everyday life	-0.04	-0.70	0.12	2.14*
Family disagreements over parenting issues	-0.06	-1.01	0.16	2.91**
Parental beliefs about play activities of children	0.03	0.51	-0.06	-1.16

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

продемонстрировало убеждение о структурированности и позитивный — убеждение о спонтанности, а также наличие в семье разногласий относительно особенностей воспитания. Значимого вклада рассматриваемых показателей в показатели понимания эмоций ребенком обнаружено не было.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование показывает, что большинство современных родителей убеждены в позитивной роли структурированности повседневной жизни ребенка для его благополучия, что позитивно связано с развитием некоторых когнитивных способностей. Положительная связь родительского убеждения в значимой роли структурированности с невербальным интеллектом ребенка, а также отрицательная, хоть и слабая связь показателя этого родительского убеждения с временем выполнения заданий на переключение и торможение может в некоторой степени свидетельствовать о том, что родители, которые считают, что жизнь ребенка должна быть хорошо организована, создают для него тщательно структурированную и предсказуемую среду, где ребенку проще ориентироваться и тормозить свои импульсы, что позволяет развивать показатели невербального интеллекта и некоторых исполнительных функций (в частности — торможения).

Значимо меньшая часть родителей убеждены в позитивной роли гибкости и спонтанности в организации повседневной жизни ребенка, и это может быть связано с негативным вкладом данных убеждений в когнитивное развитие детей, а именно — в показатель сдерживающего контроля (торможения). Однако полученные в настоящем исследовании данные нуждаются в дополнительной проверке.

Убеждения о позитивной роли игровой деятельности в дошкольном возрасте и наличие в семье разногласий относительно особенностей воспитания не показали значимого вклада в показатели когнитивного развития, а предикторов исследованных характеристик социально-эмоционального развития среди рассматриваемых родительских убеждений обнаружено не было.

Полученные результаты имеют некоторые отличия от уже имеющихся данных. Например, на китайской выборке ранее было выявлено, что дети родителей, которые убеждены в значимой роли игровой деятельности и в целом в необходимости когнитивной стимуляции

детей, демонстрируют более высокие показатели социально-эмоционального развития, а вот эффект для когнитивного развития обнаружен не был (Wang et al., 2022). Подобное несоответствие данных может свидетельствовать о неоднозначной, более сложной и опосредованной, например, родительскими практиками, родительским отношением или индивидуальными характеристиками как родителя, так и ребенка картине взаимосвязей родительских убеждений и показателей развития ребенка.

Выводы

Проведенное исследование показывает, что родительские убеждения могут играть существенную роль в развитии ребенка, наряду с родительским отношением и родительскими практиками. В частности, убеждение в необходимости структурировать среду ребенка может приводить к позитивным эффектам для когнитивного развития ребенка (а именно — для невербального интеллекта и регуляторных функций) и не влиять на особенности понимания ребенком эмоций. Убеждения относительно роли игры, как и наличие разногласий в семье относительно особенностей воспитания, оказались в наименьшей степени связаны с когнитивным и социально-эмоциональным развитием детей.

Несмотря на полученные результаты, исследование обладает рядом ограничений. Так, результаты корреляционного и регрессионного анализа продемонстрировали исключительно невысокие показатели. Хотя коэффициент корреляции r не превышает 0,2 при уровне значимости, приближающемся к 0,05, а доля объяснимой дисперсии по результатам регрессионного анализа невысока, при выборке объемом от 300 человек полученные результаты возможно интерпретировать, хоть и с большой осторожностью. Следующее ограничение связано с тем, что утверждения в разработанной анкете для выявления родительских убеждений носят высокообобщенный характер, что могло вызвать сложности с их пониманием, хотя никто из респондентов не обратился за разъяснениями содержания вопросов (возможность для этого была представлена). Тем не менее перспектива исследования может быть связана с большей детализацией вопросов. Другое ограничение связано с отсутствием данных о реализации родителями своих убеждений на практике, что делает предположения о механизме связи родительских убеждений и показателей когнитивного развития детей менее достоверными. В связи

с этим в дальнейшем работа может быть связана со сбором данных о частоте и особенностях совместных игр и реальной организации повседневной жизни ребенка.

Список литературы

- Алмазова, О.В., Бухаленкова, Д.А., Веракса, А.Н. (2019). Диагностика уровня развития регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте. *Психология. Журнал ВШЭ*, (2), 302–317. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-2-302-317>
- Балабанова, Г.А. (2015). Формирование целостного миропонимания старшего дошкольника. *Обучение и воспитание: методики и практика*, (24), 158–162.
- Баландин, Д.Л., Комарова, И.И., Смирнова, И.Н. (2022). Мониторинг индивидуального развития ребенка (от рождения до школы). *Современное дошкольное образование*, 2(110), 40–51. <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2022-2110-40-51>
- Бухаленкова, Д.А., Сухих, В.Л., Якупова, В.А. (2021). Развитие саморегуляции в игре: во что и как играть с дошкольниками? *Современное дошкольное образование*, 1(103), 8–16. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2021-10091>
- Веракса, Н.Е. (2022). Диалектическая структура игры дошкольника. *Национальный психологический журнал*, 47(3), 4–12. <https://doi.org/10.11621/nprj.2022.0302>
- Веракса, Н.Е., Веракса, А.Н., Гаврилова, М.Н., Бухаленкова, Д.А., Тарасова, К.С. (2021). Тест на понимание эмоций: адаптация русскоязычной версии на российской выборке детей дошкольного возраста. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(1), 56–70. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-56-70>
- Гаврилова, М.Н., Чичина, Е.А. (2023). Динамика развития рабочей памяти у детей в возрасте с 5 до 7 лет в период социальной изоляции: роль экранного времени и количества детей в семье. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 13(3), 396–410. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.307>
- Голзицкая, А.А., Кисельникова, Н.В., Маркова, С.В. (2018). Опросник PARI как методика исследования родительских установок. *Вопросы психологии*, (3), 147–157.
- Головей, Л.А., Савеньшева, С.С., Энгельгардт, Е.Е. (2016). Структура семьи и родительское воспитание как факторы интеллектуального развития дошкольников. *Социальная психология и общество*, 7(3), 18–32. <https://doi.org/10.17759/spso.2016070302>
- Крайлюк, А.И. (2015). Родительские установки: теоретические аспекты. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, (3), 78–82.
- Кричевец, А.Н., Корнеев, А.А., Рассказова, Е.И. (2019). Основы статистики для психологов. Москва: Акрополь.
- Марковская, И.М. (2005). Тренинг взаимодействия родителей с детьми. Санкт-Петербург: Речь.

Морозюк, С.Н., Морозюк, Ю.В., Кузнецова, Е.С. (2022). Алгоритм консультативной работы с матерями со стилем родительского отношения «Строгость санкций». *Современное дошкольное образование*, 4(112), 62–68. <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2022-4112-62-68>

Наследов, А.Д. (2007). Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Санкт-Петербург: Речь.

Равен, Дж.К., Корт, Дж., Равен, Дж. (2002). Руководство для Прогрессивных Матриц Равена и Словарных Шкал: Раздел 2: Цветные Прогрессивные Матрицы (включая Параллельные версии Теста). Москва: Когито-Центр.

Сиднева, А.Н., Асланова, М.С., Бухаленкова, Д.А. (2022). Особенности развития математических способностей первоклассников, обучающихся по разным образовательным программам. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 45(3), 119–144. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.03.07>

Смирнова, Е.О. (2019). Специфика современного дошкольного детства. *Национальный психологический журнал*, 34(2), 33–40. <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0207>

Собкин, В.С., Калашникова, Е.А. (2023). Жизненная позиция матерей и отцов учащихся начальной, основной и старшей школы. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 16(2), 50–71. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-12>

Тарасова, С.Ю. (2023). Психологические риски подростков, обучающихся в условиях повышенной учебной нагрузки. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 46(1), 280–302. <https://doi.org/10.11621/vsp.2023.01.12>

Трошихина, Е.Г., Данилова, М.В. (2023). Мать и дочь: взаимосвязь психологического благополучия и родительских установок в разные периоды взрослости. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 13(2), 199–213. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.205>

Юдина, Е.Г. (2022). Детская игра как территория свободы. *Национальный психологический журнал*, (3), 13–25. <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0303>

Bornstein, M.H., Lansford, J.E. (2019). Culture and family functioning. In: B.H. Fiese, M. Celano, K. Deater-Deckard, E.N. Jouriles, M.A. Whisman (Eds.), *APA Handbook of Contemporary Family Psychology: Applications and Broad Impact of Family Psychology*. Vol. 2. (pp. 417–436). Washington: American Psychological Association.

Correa, W., Minetto, M., Cappellaro-Kobren, R., Kruszielski, L. (2019). Parental beliefs on child development of children with developmental delays. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, (29). <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2928>

Gavrilova, M.N., Sukhikh, V.L., Veresov, N.N. (2023). Toy Preferences among 3-to-4-Year-Old Children: The Impact of Socio-Demographic Factors and Developmental Characteristics. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(2), 72–84. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0206>

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

Kornienko, D.S. (2016). Child temperament and mother's personality as a predictors of maternal relation to child. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (233), 343–347.

Liu, P., Kryski, K., Smith, H., Joannisse, M., Hayden, E. (2020). Transactional relations between early child temperament, structured parenting, and child outcomes: A three-wave longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 32(3), 923–933. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000841>

Miller, S.A. (1988). Parents' Beliefs about Children's Cognitive Development. *Child Development*, 59(2), 259–285. <https://doi.org/10.2307/1130311>

Parmar, P., Harkness, S., Super, C.M. (2004). Asian and Euro-American parents' ethnotheories of play and learning: Effects on preschool children's home routines and school behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 97–104. <https://doi.org/10.1080/01650250344000307>

Ridao, P., López-Verdugo, I., Reina-Flores, C. (2021). Parental Beliefs about Childhood and Adolescence from a Longitudinal Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1760. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041760>

Schober, P., Boer, C., Schwarte, L.A. (2018). Correlation Coefficients: Appropriate Use and Interpretation. *Anesthesia and Analgesia*, 126(5), 1763–1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>

Sleddens, E.F., O'Connor, T.M., Watson, K.B., Hughes, S.O., Power, T.G., Thijs, C., De Vries, N.K., Kremers, S.P. (2014). Development of the Comprehensive General Parenting Questionnaire for caregivers of 5–13-year-olds. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(15), 1–14. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-11-15>

Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I. (2022). Multitasking as a Personal Choice of the Mode of Activity in Russian Children and Adolescents: Its Relationship to Experimental Multitasking and its Effectiveness. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(2), 113–123. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0208>

Wang, L., Yang, C., Jiang, D., Zhang, S., Jiang, Q., Rozelle, S. (2022). Impact of Parental Beliefs on Child Developmental Outcomes: A Quasi-Experiment in Rural China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7240. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127240>

References

Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., Veraksa, A.N. (2019). Assessment of the Level of Development of Executive Functions in the Senior Preschool Age. *Psihologiya. Zhurnal Vysshei Shkoly Ekonomiki (Psychology. Journal of the Higher School of Economics)*, (2), 302–317. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-2-302-317> (In Russ.).

Balabanova, G.A. (2015). Formation of a holistic worldview of a senior preschooler. *Obuchenie i Vospitanie: Metodiki i Praktika (Training and Education: Methods and Practice)*, (24), 158–162. (In Russ.).

Balandin, D.L., Komarova, I.I., Smirnova, I.N. (2022). Monitoring of a child's individual development (from birth to school). *Sovremennoe Doshkol'noe Obrazovanie (Preschool Education Today)*, 100(2), 40–51. <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2022-2110-40-51> (In Russ.).

Bornstein, M.H., Lansford, J.E. (2019). Culture and family functioning. In: B.H. Fiese, M. Celano, K. Deater-Deckard, E.N. Jouriles, M.A. Whisman (Eds.), *APA Handbook of Contemporary Family Psychology: Applications and Broad Impact of Family Psychology*. Vol. 2. (pp. 417–436). Washington: American Psychological Association.

Bukhalenkova, D.A., Sukhikh, V.L., Yakupova, V.A. (2021). Development of self-regulation in the play: what and how to play with preschoolers? *Sovremennoe Doshkol'noe Obrazovanie (Preschool Education Today)*, 1(103), 8–16. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2021-10091> (In Russ.).

Correa, W., Minetto, M., Cappellaro-Kobren, R., Kruszielski, L. (2019). Parental beliefs on child development of children with developmental delays. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, (29). <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2928>

Gavrilova, M.N., Chichinina, E.A. (2023). Work memory development dynamics in children aged 5 to 7 in a period of social isolation: The role of screen time and the number of children in the family. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta. Psikhologiya (Saint Petersburg University Bulletin. Psychology)*, 13(3), 396–410. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.307> (In Russ.).

Gavrilova, M.N., Sukhikh, V.L., Veresov, N.N. (2023). Toy Preferences among 3-to-4-Year-Old Children: The Impact of Socio-Demographic Factors and Developmental Characteristics. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(2), 72–84. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0206>

Golovey, L.A., Savenysheva, S.S., Engelhardt, E.E. (2016). Family structure and upbringing as factors of intellectual development of preschool children. *Sotsial'naya Psikhologiya i Obshchestvo (Social Psychology and Society)*, 7(3), 18–32. <https://doi.org/10.17759/sps.2016070302> (In Russ.).

Golzitskaya, A.A., Kisel'nikova, N.V., Markova, S.V. (2018). The PARI Questionnaire as Research Technique for the Parental Attitudes. *Voprosy Psichologii (Issues in Psychology)*, (3), 147–157. (In Russ.).

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

Kornienko, D.S. (2016). Child temperament and mother's personality as a predictors of maternal relation to child. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (233), 343–347.

Krailyuk, A.I. (2015). Paternal beliefs: theoretical aspects. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika, Psikhologiya (N.A. Nekrasov KGU Bulletin. Series. Pedagogy, Psychology)*, 21(3), 78–82. (In Russ.).

Krichevets, A.N., Korneev, A.A., Rasskazova, E.I. (2019). Fundamentals of statistics for psychologists. Moscow: Acropolis. (In Russ.).

Liu, P., Kryski, K., Smith, H., Joannisse, M., Hayden, E. (2020). Transactional relations between early child temperament, structured parenting, and child outcomes:

A three-wave longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 32(3), 923–933. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000841>

Markovskaya, I.M. (2005) Parent-child interaction training. St. Petersburg: Rech. (In Russ.).

Miller, S.A. (1988). Parents' Beliefs about Children's Cognitive Development. *Child Development*, 59(2), 259–285. <https://doi.org/10.2307/1130311>

Morozyuk, S.N., Morozyuk, Yu.V., Kuznetsova, E.S. (2022). The algorithm of consultative work with mothers with the style of parental attitude "Severity of sanctions". *Sovremennoe Doshkol'noe Obrazovanie (Preschool Education Today)*, 4(112), 62–68. <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2022-4112-62-68> (In Russ.)

Nasledov, A.D. (2007). Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data. St. Petersburg: Rech. (In Russ.).

Parmar, P., Harkness, S., Super, C.M. (2004). Asian and Euro-American parents' ethnotheories of play and learning: Effects on preschool children's home routines and school behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 97–104. <https://doi.org/10.1080/01650250344000307>

Raven, J.K., Kort, J., Raven, J. (2002). Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales: Section 2: Colored Progressive Matrices (including Parallel Test versions). Moscow: Cogito-Center. (In Russ.).

Ridao, P., López-Verdugo, I., Reina-Flores, C. (2021). Parental Beliefs about Childhood and Adolescence from a Longitudinal Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1760. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041760>

Schober, P., Boer, C., Schwarte, L.A. (2018). Correlation Coefficients: Appropriate Use and Interpretation. *Anesthesia and Analgesia*, 126(5), 1763–1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>

Sidneva, A.N., Aslanova, M.S., Bukhalenkova, D.A. (2022). Features of the Development of Mathematical Skills of First-Graders in Different Educational Programs. *Lomonosov Psychology Journal*, 45(3), 119–144. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.03.07> (In Russ.).

Sleddens, E.F., O'Connor, T.M., Watson, K.B., Hughes, S.O., Power, T.G., Thijs, C., De Vries, N.K., Kremers, S.P. (2014). Development of the Comprehensive General Parenting Questionnaire for caregivers of 5–13 year olds. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(15), 1–14. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-11-15>

Smirnova, E.O. (2019). Specific features of modern preschool childhood. *National Psychological Journal*, 2(34), 33–40. <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0207> (In Russ.).

Sobkin, V.S., Kalashnikova, E.A. (2023). Life position of mothers and fathers of primary, secondary, and high school students. *Theoretical and Experimental Psychology*, 16(2), 50–71. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-12> (In Russ.).

Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I. (2022). Multitasking as a Personal Choice of the Mode of Activity in Russian Children and Adolescents: Its Relationship to Experimental Multitasking and its Effectiveness. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(2), 113–123. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0208>

Tarasova, S.Yu. (2023). Psychological risks of adolescents studying under conditions of increased academic load. *Lomonosov Psychology Journal*, 1(46), 280–302. <https://doi.org/10.11621/vsp.2023.01.12> (In Russ.).

Troshikhina, E.G., Danilova, M.V. (2023). Mother and adult daughter: The connection between their psychological well-being and the mother's parental attitudes. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta. Psihologiya (Bulletin of Saint Petersburg University. Psychology)*, 13(2), 199–213. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.205> (In Russ.).

Veraksa, N.E. (2022). Dialectical structure of preschool play. *National Psychological Journal*, 47(3), 4–12. <https://10.11621/npj.2022.0300> (In Russ.).

Veraksa, N.E., Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Bukhalenkova, D.A., Tarasova, K.S. (2021). The Russian Version of the Test of Emotion Comprehension: Adaptation and Validation for Use in Preschool Children. *Psihologiya. Zhurnal Vysshei Shkoly Ekonomiki (Psychology. Journal of the Higher School of Economics)*, 18(1), 56–70. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-56-70> (In Russ.).

Wang, L., Yang, C., Jiang, D., Zhang, S., Jiang, Q., Rozelle, S. (2022). Impact of Parental Beliefs on Child Developmental Outcomes: A Quasi-Experiment in Rural China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7240. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127240>

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

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Наталья Александровна Руднова, кандидат психологических наук, сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; младший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, rudnova.na@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2063-2892>

Дмитрий Сергеевич Корниенко, доктор психологических наук, сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, dscorney@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6597-264X>

Маргарита Николаевна Гаврилова, кандидат психологических наук, младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и меж-

дисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, gavrilovamrg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>

Галина Анатольевна Глотова, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической психологии кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, galina.glotova1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3690-9649>

Юлия Сергеевна Шведчикова, кандидат психологических наук, заместитель директора Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, Пермь, Российская Федерация, iusshvedchikova@cpmkp.permkrai.ru, <https://orcid.org/0009-0000-0366-9453>

ABOUT THE AUTHORS

Natalia A. Rudnova, Cand. Sci. (Psychology), Researcher at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University; Junior Researcher at the Laboratory for Child Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, rudnova.na@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2063-2892>

Dmitry S. Kornienko, Dr. Sci. (Psychology), Researcher at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University; Senior Researcher at the Laboratory for Child Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, dscorney@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6597-264X>

Margarita N. Gavrilova, Cand. Sci. (Psychology), Junior Researcher, Lomonosov Moscow State University; Junior Researcher at the Laboratory for Child Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, gavrilovamrg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>

Galina A. Glotova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Leading Researcher at the Laboratory of Educational Psychology, the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, galina.glotova1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3690-9649>

Yulia S. Shvedchikova, Cand. Sci. (Psychology), Deputy Director of the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance, Perm, Russian Federation, iusshvedchikova@cpmkp.permkrai.ru, <https://orcid.org/0009-0000-0366-9453>

Поступила: 09.12.2023; получена после доработки: 23.02.2024; принята в печать: 23.04.2024.

Received: 09.12.2023; revised: 23.02.2024; accepted: 23.04.2024.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / EMPIRICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-19>
УДК/UDC 159.9.072.432, 159.922.8

Личностные особенности студентов, покинувших зону боевых действий

Н.С. Ткаченко^{1✉}, М.М. Мишина²

¹ Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород, Российская Федерация

² Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Российская Федерация

✉ tkachenkon2018@gmail.com

Резюме

Актуальность. Сравнительный анализ личностных особенностей, совладающего поведения и жизнестойкости студентов, покинувших зону боевых действий, и студентов, проживающих на приграничной к зоне СВО территории, является теоретической основой программы психологического сопровождения беженцев из зоны боевых действий, а также населения, проживающего на территории, прилегающей к линии боевого соприкосновения.
Цель. Сравнить личностные особенности студентов, покинувших зону боевых действий, и студентов, проживающих на приграничной к зоне СВО территории.

Выборка. Студенты-первокурсники педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета (81 человек в возрасте от 18 до 20 лет). Из них 40 студентов, покинувших зону боевых действий, и 41 студент, проживающий на приграничной к зоне СВО территории.

Методы. В исследовании использованы тест «Преодоление трудных жизненных ситуаций» В. Янке, Г. Эрдманна (в адаптации Н.Е. Водопьяновой), 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла, тест жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой).

Результаты. Показано, что студенты, проживающие на приграничной к зоне СВО территории, имеют более высокий уровень жизнестойкости. Их вовлеченность в происходящие жизненные события, желание активно действовать, приобретать новые навыки и опыт повышают их уверенность в себе и способствуют формированию удовольствия от собственной деятельности,

в отличие от студентов, покинувших зону боевых действий, которые чаще проявляют неуверенность в себе, недоверие к миру, тревожность, раздражительность, чувство беспомощности и непродуктивные копинг-стратегии. **Выводы.** Определены различительные особенности личностных качеств, совладающего поведения и жизнестойкости студентов, покинувших зону боевых действий, и студентов, проживающих на приграничной к зоне СВО территории. Студенты, покинувшие зону боевых действий, менее жизнестойкие, чаще используют непродуктивные копинг-стратегии, более интеллектуальны, тревожны, раздражительны и напряжены, чаще проявляют лидерский потенциал, по сравнению со студентами, которые проживают на территории, прилегающей к линии боевого соприкосновения. Полученные результаты учтены при разработке тренинга «Жизнестойкая личность», являются основой программы психологического сопровождения беженцев из зоны боевых действий, а также населения, проживающего на приграничной к зоне СВО территории.

Ключевые слова: беженцы, боевые действия, жизнестойкость, личность, СВО, совладающее поведение, линия боевого соприкосновения

Для цитирования: Ткаченко, Н.С., Мишина, М.М. (2024). Личностные особенности студентов, покинувших зону боевых действий. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(2). С. 153–174. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-19>

Personal Characteristics of Students who Left the Zone of Military Operations

Nadejda S. Tkachenko ^{1✉}, Marina M. Mishina ²

¹ Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation

² Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation

✉ tkachenkon2018@gmail.com

Abstract

Background. A comparative analysis of the personal characteristics, coping behaviour, and resilience of students who left the line of contact and students living on the territory bordering zone of special military operation is the theoretical basis for the justification of the programme for psychological support for refugees from the combat zone, as well as the population living on the line of fight contact. **Objectives.** The study aims to compare the personal characteristics of students who left the line of fight contact and students living on the territory bordering the SMO zone.

Study Participants. First-year students of the Pedagogical Institute of the Belgorod State National Research University (n = 81) aged 18 to 20 years took part in the study. Of these, 40 students left the line of contact and 41 students were living on the territory bordering the SMO zone.

Methods. To study the coping strategy of behaviour, we used the test “Overcoming difficult life situations” (by V. Janke and G. Erdmann in the adaptation of N.E. Vodopyanova). R. Kettell’s 16-factor personality questionnaire was used to determine personal characteristics. The resilience of the subjects was studied using the resilience test (by S. Muddy in the adaptation of D.A. Leontiev and E.I. Rasskazova).

Results. It is proved that students living on the territory bordering on the zone of SMO have a higher level of resilience. Their involvement in the ongoing life events, the desire to actively act, acquire new skills and experience, increase their self-confidence and contribute to the formation of pleasure from their own activities, in contrast to the students who left the fight zone and are more likely to show self-doubt, distrust of the world, anxiety, irritability, a sense of helplessness and unproductive coping strategies.

Conclusions. The study identifies distinctive features in the personal qualities, coping behaviour and resilience of students who left the fightline and students living on the territory bordering the SMO zone. Students who left the combat zone are less resilient, more often use unproductive coping strategies, are more intellectual, anxious, irritable and tense, and more often show leadership potential, compared to the students who live in the territory bordering the combat contact line. The results obtained were taken into account when developing the “Resilient Personality” training; they form the basis of the programme for psychological support for refugees from the combat zone, as well as the population living in the territory bordering the SMO zone.

Keywords: refugees, fighting, resilience, personality, SMO, coping behaviour, the line of fight contact

For citation: Tkachenko, N.S., Mishina, M.M. (2024). Personal Characteristics of Students who Left the Zone of Military Operations. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(2), 153–174. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-19>

Введение

Изучение проблемы личностных особенностей, совладающего поведения и жизнестойкости личности студентов, покинувших зону боевых действий, обращает на себя пристальное внимание специалистов (Акулинина, Давлетбаева, 2019; Калашников, 2022; Мишина, Воробьева, 2022). Военные действия, происходящие в Украине в последние

годы, спровоцировали поток беженцев. Россия принимает активное участие по обеспечению убежища, материальной и психологической помощи для удовлетворения необходимых потребностей тех, кто покинул свои дома. В частности, Министерство науки и высшего образования РФ предоставило квоты выпускникам школ из ЛНР, ДНР и Украины для поступления в университеты России с целью интеграции и адаптации студентов, покинувших регионы, затронутые военными действиями. Территория Белгородской области подвергается систематическим артобстрелам и атаками беспилотных летательных аппаратов, поэтому население, проживающее в районе линии боевого соприкосновения, нуждается в психологической поддержке. С учетом данной ситуации мы решили определить специфику и сравнить особенности совладающего поведения, жизнестойкости и личностных особенностей студентов, покинувших зону боевых действий, и студентов, проживающих на приграничной к СВО территории (г. Белгород, Шебекино, Валуйки, Грайворон и близлежащие к границе села).

Уровень жизнестойкости, копинг-стратегии поведения и личностные особенности определяют реакцию организма на психотравмирующие воздействия, адаптацию к новым условиям и совладение со стрессом (Глушановская, 2020; Кайипбекова, Гагай, 2021). В связи с этим жизнестойкость и продуктивные копинг-стратегии поведения студентов, покинувших зону боевых действий, — это важный ресурс, обеспечивающий им способность и готовность преодолеть новые возникшие сложные условия, контролировать ситуации, управлять ими и перерабатывать негативные события как опыт и успешно совладать с ними (Ермакова, 2022; Кудинов и др., 2017; Леонова, 2021; Петровская, 2020).

Разработкой технологий по повышению уровня жизнестойкости личности занимались зарубежные ученые, которые рассматривали данный феномен в контексте отражения интегральной индивидуальности (Maltby, Hall, 2022; Oviedo et al., 2022). На сегодняшний день не существует единой концепции, объясняющей жизнестойкость, поскольку исследователи сталкиваются с проблемой в терминологии. Для описания одного и того же явления авторы предлагают такие понятия, как жизнестойкость (С. Кобейс и С. Мадди), устойчивость (Дж. Вебстер), выносливость (Н.Н. Яковлев, А.В. Коробков), жизнеспособность (Б.Г. Ананьев), зрелость (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн) и др. В многочисленных исследованиях жизнестойкость рассматривается как личностный ресурс, который определяет мотивационную

направленность личности, как фактор успешной социализации и самореализации личности (А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев и др.).

Ряд исследований подтверждают то, что студенты с высоким уровнем жизнестойкости чаще используют продуктивные стратегии поведения (самоконтроль, принятие ответственности, положительная переоценка) (Кудинов и др., 2017) и обладают такими личностными качествами, как стремление познавать свой внутренний мир, уважать и ценить себя, регулировать свои эмоции и состояния (Волобуева, 2013).

Нужно отметить, что при высокой актуальности проблемы сравнительного анализа личностных особенностей, совладающего поведения и жизнестойкости студентов, покинувших зону боевых действий, и студентов, проживающих на приграничной к зоне СВО территории, исследований в этой области недостаточно.

Методы исследования

Для изучения психологических особенностей испытуемых (копинг-стратегий поведения и личностных характеристик) мы использовали: тест «Преодоление трудных жизненных ситуаций» В. Янке, Г. Эрдманна в адаптации Н.Е. Водопьяновой (Водопьянова, 2009), 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (Капустина, 2001). Жизнестойкость студентов изучили с помощью теста жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой (Леонтьев, Рассказова, 2006). Статистическая обработка данных проводилась с использованием U-критерия Манна — Уитни с помощью программы статистического анализа SPSS-25.

Выборка

Студенты-первокурсники педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета в количестве 81 человек в возрасте от 18 до 20 лет. Из них 40 студентов, покинувших зону боевых действий (из них 38 девушек и 2 юноши), и 41 студент, проживающий на приграничной к зоне СВО территории (из них 37 девушек и 4 юноши) (г. Белгород, Шебекино, Валуйки и приближенные к линии боевого соприкосновения села).

Результаты исследования

Проанализируем особенности копинг-стратегий поведения, личностного профиля и жизнестойкости личности студентов, покинувших зону боевых действий, и студентов, проживающих на приграничной к СВО территории.

Копинг-стратегии поведения респондентов мы изучили с помощью методики «Преодоление трудных жизненных ситуаций», результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1
Специфика образовательных программ в контексте предпосылок развития самоорганизации

Показатели копинг-стратегий поведения	M ₁ N = 40	M ₂ N = 41	U _{кр} Манна – Уитни
	Среднее (стандартное отклонение)		
Позитивные стратегии			
Снижение значения	16,6 (5,19)	15,78 (3,75)	783
Самоодобрение	13,68 (4,14)	16,54 (4,45)	555,5*
Самооправдание	15,55 (2,89)	15,78 (2,94)	804,5
Отвлечение	18,75 (3,88)	16,15 (3,54)	603*
Замещение	18,88 (4,02)	19,20 (3,95)	743,5
Самоутверждение	16,85 (3,05)	17,27 (3,17)	810
Психомышечная релаксация	18,45 (3,58)	18,54 (3,11)	799
Контроль над ситуацией	18,30 (4,12)	18,76 (3,35)	654,5
Самоконтроль	19,25 (4,30)	18,32 (3,41)	754,5
Позитивная самомотивация	16,15 (5,03)	19,95 (4,52)	474,5**
Негативные стратегии			
Бегство от стрессовой ситуации	17,75 (5,04)	12,95 (4,51)	361,5**
Социальная замкнутость	16,08 (3,17)	11,88 (2,95)	327,5**
«Заезженная пластинка»	19,83 (5,32)	16,41 (3,96)	387**
Беспомощность	17,50 (4,18)	12,39 (3,46)	346**
Жалость к себе	16,73 (4,05)	11,68 (3,21)	251,5**
Самообвинение	18,40 (5,18)	13,78 (3,56)	262,5**
Смешанные стратегии			
Поиск социальной поддержки	17,38 (4,27)	16,54 (3,16)	734
Антиципирующее избегание	18,10 (2,61)	17,61 (4,12)	728
Агрессия	17,13 (4,18)	12,10 (3,59)	353**
Прием лекарств	11,98 (3,92)	8,90 (4,22)	419**
Позитивные стратегии	207,14 (33,18)	210,44 (37,10)	818,5
Негативные стратегии	118,27 (19,18)	87,99 (22,61)	263,5**

Примечание: * p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01

Table 1

Descriptive statistics and results of comparison for the indicators of coping strategies in the behaviour of students who left the combat zone (M_1) and students living on the territory bordering the SMO zone (M_2)

Indicators of coping strategies in behaviour	M ₁ N = 40	M ₂ N = 41	U _{cr} Mann- Whitney
	Mean (standart deviation)		
Positive strategies			
Reducing the value	16.6 (5.19)	15.78 (3.75)	783
Self-approval	13.68 (4.14)	16.54 (4.45)	555.5*
Self-justification	15.55 (2.89)	15.78 (2.94)	804.5
Distraction	18.75 (3.88)	16.15 (3.54)	603*
Substitution	18.88 (4.02)	19.20 (3.95)	743.5
Self-affirmation	16.85 (3.05)	17.27 (3.17)	810
Psychomuscular relaxation	18.45 (3.58)	18.54 (3.11)	799
Control over the situation	18.30 (4.12)	18.76 (3.35)	654.5
Self-control	19.25 (4.30)	18.32 (3.41)	754.5
Positive self-motivation	16.15 (5.03)	19.95 (4.52)	474.5**
Negative strategies			
Escape from a stressful situation	17.75 (5.04)	12.95 (4.51)	361.5**
Social isolation	16.08 (3.17)	11.88 (2.95)	327.5**
“A broken record”	19.83 (5.32)	16.41 (3.96)	387**
Helplessness	17.50 (4.18)	12.39 (3.46)	346**
Self-pity	16.73 (4.05)	11.68 (3.21)	251.5**
Self-accusation	18.40 (5.18)	13.78 (3.56)	262.5**
Mixed strategies			
Search for social support	17.38 (4.27)	16.54 (3.16)	734
Anticipatory avoidance	18.10 (2.61)	17.61 (4.12)	728
Aggression	17.13 (4.18)	12.10 (3.59)	353**
Taking medications	11.98 (3.92)	8.90 (4.22)	419**
Positive strategies	207.14 (33.18)	210.44 (37.10)	818.5
Negative strategies	118.27 (19.18)	87.99 (22.61)	263.5**

Note: * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$

Индивидуально-психологические свойства личности респондентов мы изучили с помощью 16-факторного личностного опросника Р.Б. Кеттелла, результаты представлены в Таблице 2.

Таблица 2
Описательные статистики и результаты сравнения показателей индивидуально-психологических свойств личности студентов, покинувших зону боевых действий (M₁), и студентов, проживающих на приграничной к зоне СВО территории (M₂)

Показатели индивидуально-психологических свойств личности	M ₁ N=40	M ₂ N=41	U _{кр}
	Среднее (стандартное отклонение)		
Интеллектуальный блок			
В — интеллект	7,13 (1,52)	5,44 (2,12)	462,5**
М — практичность — мечтательность	5,68 (1,38)	5,49 (1,89)	808
Q ₁ _ консерватизм — радикализм	6,80 (1,93)	6,46 (1,48)	729
Эмоционально-волевой блок			
С — эмоциональная нестабильность — эмоциональная стабильность	4,80 (2,30)	6,88(2,11)	423**
О — спокойствие — тревожность	7,83 (1,29)	5,39 (2,35)	312,5**
І — жесткость-чувствительность -	4,75 (1,37)	4,76 (2,02)	793
Г — низкая — высокая нормативность поведения	4,98 (1,96)	5,51 (1,74)	689
Q ₃ _ низкий — высокий самоконтроль	5,20 (2,11)	6,54 (1,73)	537**
Q ₄ — расслабленность — напряженность	6,85 (1,87)	4,34 (2,19)	319,5**
Коммуникативный блок			
А — замкнутость — общительность	5,08 (1,81)	5,22 (1,90)	771
Н — робость — смелость	5,95 (1,98)	6,49 (2,19)	642,5
F — сдержанность — экспрессивность	5,25 (1,48)	5,32 (1,76)	797
L — доверчивость — подозрительность	5,75 (2,32)	4,73 (1,65)	592,5*
Е — подчиненность — доминантность	6,25 (1,19)	5,88 (1,48)	625,5*
N — прямолинейность — дипломатичность	5,68 (1,81)	5,32 (1,70)	717
Q ₂ — конформизм — неконформизм	6,53 (2,17)	5,34 (1,97)	589*

Примечание: * p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01

Table 2

Descriptive statistics and results of comparison for the indicators of individual psychological personality traits of students who left the combat zone (M₁) and students living on the territory bordering the SMO zone (M₂)

Indicators of individual psychological personality traits	M ₁ N=40	M ₂ N=41	U _{cr}
	Mean (SD)		
Intelligent unit			
B — intelligence	7.13 (1.52)	5.44 (2.12)	462.5**
M — practicality — dreaminess	5.68 (1.38)	5.49 (1.89)	808
Q ₁ — conservatism — radicalism	6.80 (1.93)	6.46 (1.48)	729
Emotional-volitionalblock			
C — emotional instability — emotional stability	4.80 (2.30)	6.88 (2.11)	423**
O — calmness — anxiety	7.83 (1.29)	5.39 (2.35)	312.5**
I — stiffness — sensitivity	4.75 (1.37)	4.76 (2.02)	793
G –low–high normativity of behaviour	4.98 (1.96)	5.51 (1.74)	689
Q ₃ — low –high self-control	5.20 (2.11)	6.54(1.73)	537**
Q ₄ — relaxation — tension	6.85 (1.87)	4.34 (2.19)	319.5**
Communication block			
A — closeness — sociability	5.08 (1.81)	5.22 (1.90)	771
H — timidity — courage	5.95 (1.98)	6.49 (2.19)	642.5
F — restraint — expressiveness	5.25 (1.48)	5.32 (1.76)	797
L — credulity — suspicion	5.75 (2.32)	4.73 (1.65)	592.5*
E — subordination — dominance	6.25 (1.19)	5.88 (1.48)	625.5*
N — artlessness — diplomacy	5.68 (1.81)	5.32 (1.70)	717
Q ₂ — conformism — nonconformism	6.53 (2.17)	5.34 (1.97)	589*

Note: * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$

Особенности жизнестойкости студентов обеих выборок, которую мы изучили с помощью теста жизнестойкости С. Мадди, представлены в Таблице 3.

Таблица 3
Описательные статистики и результаты сравнения показателей
жизнестойкости студентов, покинувших зону боевых действий (M_1),
и студентов, проживающих на приграничной к зоне СВО территории (M_2)

Показатели жизнестойкости	M ₁ N=40	M ₂ N=41	U _{кр}
	Среднее (стандартное отклонение)		
Общий уровень жизнестойкости	53,03 (16,94)	81,61 (20,18)	227**
Вовлеченность	21,80 (8,12)	34,59 (9,14)	232,5**
Контроль	20,98 (7,84)	29,17 (9,16)	384,5**
Принятие риска	10,25 (4,69)	17,85 (4,90)	225,5**

Примечание: ** $p \leq 0,01$

Table 3
The ratio of indicators of the resilience of students, refugees from the war zone (M_1)
and students living on the border of the SMO territory (M_2)

Indicators of resilience	M ₁ N = 40	M ₂ N = 41	U _{cr}
	Mean (SD)		
The overall level of resilience	53.03 (16.94)	81.61 (20.18)	227**
Engagement	21.80 (8.12)	34.59 (9.14)	232.5**
Control	20.98 (7.84)	29.17 (9.16)	384.5**
Risk taking	10.25 (4.69)	17.85 (4.90)	225.5**

Note: ** $p \leq 0.01$

Обсуждение результатов

Обсудим результаты исследования копинг-стратегий поведения студентов (см. Таблицу 1). Копинг-стратегию «самоодобрение» студенты, проживающие на приграничной к зоне СВО территории ($M_2 = 16,54$), по сравнению со студентами, покинувшими зону боевых действий ($M_1 = 13,68$), используют достоверно чаще ($U_{кр} = 555,5$; $p \leq 0,05$). У них выше среднего выражена склонность приуменьшать уровень стресса, в то время как студенты, покинувшие зону боевых действий, более восприимчивы к стрессовым ситуациям. Копинг-стратегия «самооправдание» имеет средний уровень выраженности в обеих выборках респондентов ($M_1 = 15,55$; $M_2 = 15,78$). Студенты, покинувшие зону боевых действий, и студенты, проживающие на

приграничной к зоне СВО территории, в сложных ситуациях склонны подчеркивать отсутствие личной ответственности и перекладывать ее на социальное окружение или непредвиденные факторы.

Вторая категория положительных копинг-стратегий показывает тенденцию студентов к переводу возникших ситуаций в позитив, что помогает справиться со стрессом. Копинг-стратегия «отвлечение» у студентов, покинувших зону боевых действий ($M_1 = 18,75$; $M_2 = 16,15$; $U_{кр} = 0,603$; $p \leq 0,05$), высоко выражена, ее показатели статистически достоверно выше, чем у студентов, проживающих на приграничной к зоне СВО территории, имеющих средний уровень выраженности данного показателя. То есть студенты, покинувшие зону боевых действий, значимо чаще имеют хобби, помогают своей семье, проявляют активность в социальных сетях, для отвлечения от тревожных мыслей прибегают к скроллингу. Копинг-стратегия «замещение» в обеих группах респондентов выражена на высоком уровне ($M_1 = 18,88$; $M_2 = 19,20$), студенты часто обращаются к позитивным ситуациям, к активности, занимаются приятным для себя делом, например, едят вкусную еду, смотрят увлекательные фильмы, занимаются спортом, прогуливаются на свежем воздухе, если это позволяет заместить мысли о негативных переживаемых событиях. Копинг-стратегия «самоутверждение» ($M_1 = 16,85$; $M_2 = 17,27$) в обеих группах респондентов выражена на уровне выше среднего, что проявляется в стремлении к успеху в обучении в вузе. Они активно реализуют себя в волонтерской деятельности, становятся участниками акции «Добро». Копинг-стратегия «психомышечная релаксация» ($M_1 = 18,45$; $M_2 = 18,54$) в обеих группах респондентов выражена на высоком уровне. Студенты часто стремятся к расслаблению, релаксации, активному отдыху на природе или пассивному через прослушивание музыки в безопасной обстановке.

Третья категория положительных копинг-стратегий отражает контроль над стрессовой ситуацией. Копинг-стратегия «контроль над ситуацией» ($M_1 = 18,30$; $M_2 = 18,76$) в обеих группах респондентов выражена на уровне выше среднего. Студенты способны в стрессовой ситуации анализировать происходящие события и планировать собственное будущее, а также успешно реализовывать свои планы. Копинг-стратегия «самоконтроль» ($M_1 = 19,25$; $M_2 = 18,32$) в обеих группах респондентов выражена на высоком уровне. Студенты при возникновении сложной ситуации способны сохранять самообладание и осуществлять контроль деятельности.

По показателю «позитивная самомотивация» ($M_1 = 16,15$; $M_2 = 19,95$; $U_{кр} = 474,5$; $p \leq 0,01$) студенты, проживающие на приграничной к СВО территории, в отличие от студентов, покинувших эту зону, достоверно чаще способны брать ответственность на себя в принятии решений по выходу из волнительных ситуаций и активно самостоятельно контролировать развивающийся ход событий.

Далее рассмотрим особенности проявления негативных копинг-стратегий у студентов обеих выборок. Значимые различия по показателю «бегство от стрессовой ситуации» ($M_1 = 17,75$; $M_2 = 12,95$; $U_{кр} = 361,5$; $p \leq 0,01$) подтверждают то, что студенты, покинувшие зону боевых действий, в отличие от студентов, проживающих на приграничной к зоне СВО территории, чаще отстраняются от напряженной ситуации.

По показателю «социальная замкнутость» ($M_1 = 16,08$; $M_2 = 11,88$; $U_{кр} = 327,5$; $p \leq 0,01$) статистически значимые различия говорят о том, что студенты, покинувшие зону боевых действий, в отличие от студентов, проживающих на приграничной к зоне СВО территории, чаще стремятся уединиться от окружающих людей при возникновении волнительных ситуаций, доверительные отношения могут устанавливать только с «близкими по духу» людьми, которые имеют опыт переживания травматичных событий.

Сравнение показателей по следующим негативным копинг-стратегиям дает основание утверждать, что студенты, покинувшие зону боевых действий, в отличие от проживающих на приграничной к ней территории учащихся, при возникновении экстремальных ситуаций значимо чаще испытывают сложности с отвлечением от негативных мыслей, постоянно обдумывают случившееся посредством «мыслительной жвачки», застревают на негативных аспектах, «накручивают» себя (копинг-стратегия «заезженная пластинка»: $M_1 = 21,83$; $M_2 = 16,41$; $U_{кр} = 387$; $p \leq 0,01$), транслируют беспомощность, безнадежность и разочарование (копинг-стратегия «беспомощность»: $M_1 = 17,5$; $M_2 = 12,39$, $U_{кр} = 346$, $p \leq 0,01$), склонны сочувствовать самим себе, жалеть себя, не принимать случившееся, завидовать окружающим людям, у которых жизнь складывается успешнее (копинг-стратегия «жалость к себе»: $M_1 = 16,73$; $M_2 = 11,68$; $U_{кр} = 251,5$; $p \leq 0,01$), обвиняют себя в происходящих негативных событиях (копинг-стратегия «самообвинение»: $M_1 = 18,64$; $M_2 = 13,78$; $U_{кр} = 262,5$; $p \leq 0,01$).

Опишем особенности проявления смешанных копинг-стратегий. Средний балл копинг-стратегии «поиск социальной поддержки» ($M_1 = 17,38$; $M_2 = 16,54$) в обеих выборках относится к среднему

уровню. Студенты при возникновении сложной ситуации могут стремиться выговориться, поплакаться, чтобы их пожалели, приняли и поняли, оказали социальную поддержку и материальную помощь. В данной стратегии есть позитивный ресурс, заключающийся в том, что через готовность обсуждать возникшие проблемы и эмоции можно преодолеть туннельное мышление и с помощью окружающих найти решение проблемы. Неблагоприятный способ использования данной стратегии — это принятие потребительской позиции по отношению к социуму. Копинг-стратегия «антиципирующее избегание» ($M_1 = 18,10$; $M_2 = 17,61$) в обеих выборках выражена на уровне выше среднего. То есть студенты при возникновении экстремальной ситуации из-за боязни ее повторения часто стараются предотвратить подобные стрессовые ситуации в будущем или избегать их.

Значимые различия по показателю «агрессия» ($M_1 = 17,13$; $M_2 = 12,10$; $U_{кр} = 353$; $p \leq 0,01$) указывают на то, что студенты, покинувшие зону боевых действий, в отличие от живущих на приграничной территории студентов, при возникновении экстремальных ситуаций значительно чаще проявляют раздражение и агрессию. Данная стратегия может быть ресурсной, если агрессию проявлять в конструктивном ключе для преодоления сложной ситуации. Также проявление повышенной агрессии может быть признаком посттравматического стрессового расстройства из-за гиперактивации нервной системы и желания выжить.

Значимые различия по показателю «прием лекарств» ($M_1 = 11,98$; $M_2 = 8,90$; $U_{кр} = 419$; $p \leq 0,01$) подтверждают то, что студенты, покинувшие зону боевых действий, в отличие от студентов второй выборки, при возникновении волнительных ситуаций чаще принимают психотропные средства (лекарства, алкоголь, табакокурение). Данная стратегия может быть ресурсной для студентов первой выборки, так как препараты, выписанные врачами по рецепту в зависимости от степени тяжести эмоциональных переживаний, способны помочь пациентам легче преодолеть экстремальную ситуацию (ситуацию потери жилья, утраты привычных социальных связей). С другой стороны, прием психотропных средств и злоупотребление алкоголем может иметь для личности разрушающий эффект или являться симптомом посттравматического стрессового расстройства.

Значимые различия по интегративному показателю «негативные стратегии» ($M_1 = 118,27$; $M_2 = 78,8$; $U_{кр} = 87,99$; $p \leq 0,01$) подтверждают то, что студенты, покинувшие зону боевых действий, в отличие от студентов второй выборки, при возникновении волнительных

ситуаций чаще проявляют непродуктивные копинг-стратегии, что может негативно сказываться на их психологическом благополучии и снижать их адаптивный потенциал. Использование непродуктивных копинг-стратегий, таких как стратегия избегания ситуаций, которые могут запустить триггер, социальная замкнутость, «заезженная пластинка», которая проявляется в навязчивых мыслях и флешбеках, беспомощность, жалость к себе, самообвинение в виде чувства вины и собственной ущербности, агрессия из-за гиперактивации нервной системы и желания выжить, прием лекарств и психотропных веществ могут быть симптомами посттравматического стрессового расстройства.

Таким образом, студенты, покинувшие зону боевых действий, и студенты, проживающие на приграничных к зоне СВО территориях, одинаково часто используют такие позитивные копинг-стратегии в преодолении форс-мажорных ситуаций, как «замещение», «самоконтроль», «психомышечная релаксация», «контроль над ситуацией». Студенты, проживающие на приграничных к зоне СВО территориях, чаще прибегают к стратегиям «самоодобрение» и «позитивная самомотивация», а студенты, покинувшие зону боевых действий, склонны прибегать к стратегии «отвлечение». Все непродуктивные копинг-стратегии, такие как «бегство от стрессовой ситуации», «социальная замкнутость», «заезженная пластинка», «беспомощность», «жалость к себе», «самообвинение», «агрессия», «прием лекарств» и «негативные копинг-стратегии», студенты, покинувшие зону боевых действий, применяют статистически значимо чаще по сравнению со студентами, проживающими на приграничных к СВО территориях, что может быть признаками проявления посттравматического стрессового расстройства.

Сравним индивидуально-психологические свойства личности респондентов обеих выборок (Таблица 2). По интеллектуальному блоку индивидуально-психологических свойств личности студентов, покинувших зону боевых действий, и студентов, проживающих на приграничной к зоне СВО территории, значимые различия по шкале «интеллект» ($M_1 = 7,13$; $M_2 = 5,44$; $U_{кр} = 462,5$; $p \leq 0,01$) указывают на то, что студенты первой выборки, в отличие от студентов второй выборки, более сообразительны. Показатель «консерватизм — радикализм» ($M_1 = 6,8$; $M_2 = 6,47$) у студентов обеих выборок находится на среднем уровне, но с тенденцией к повышению, что может проявляться в склонности к экспериментированию, готовности к нововве-

дениям, стремлении пересмотреть существующие фундаментальные проблемы.

Эмоционально-волевой блок индивидуально-психологических свойств личности обеих выборок респондентов находится в среднем диапазоне значений, однако по многим показателям обнаружены статистически значимые различия. Значимые различия по «эмоциональной нестабильности — эмоциональной стабильности» ($M_1 = 4,8$; $M_2 = 6,88$; $U_{кр} = 423$; $p \leq 0,01$) указывают на то, что студенты, покинувшие зону боевого соприкосновения, склонны к проявлениям раздражительности и огорчению, а студенты второй выборки более спокойны, уверены в себе, эмоционально устойчивы.

Показатель «жесткость — чувствительность» в обеих группах ($M_1 = 4,75$; $M_2 = 4,76$), выражен на среднем уровне, что может проявляться в приветливости, склонности к зависимости от других, под влиянием ситуации они могут проявлять боязливость или самоуверенность.

Значимые различия по показателям «спокойствие — тревожность» ($M_1 = 7,83$; $M_2 = 5,39$; $U_{кр} = 312,5$; $p \leq 0,01$) и «расслабленность — напряженность» ($M_1 = 6,85$; $M_2 = 4,34$; $U_{кр} = 319,5$; $p \leq 0,01$) подтверждают то, что студенты второй выборки более спокойны и бесстрашны, а студенты, покинувшие зону боевых действий, более тревожны, боязливы, не уверены в себе, склонны воспринимать препятствия как «непреодолимые», что затрудняет поиск выхода из сложной жизненной ситуации. Данный результат может указывать на признаки посттравматического стрессового расстройства.

Значимые различия по фактору «низкий — высокий самоконтроль» ($M_1 = 5,2$; $M_2 = 6,54$; $U_{кр} = 537$; $p \leq 0,01$) подтверждают то, что студенты, проживающие на приграничной к зоне СВО территории, больше контролируют свои эмоции, принимают социальные требования, которые к ним предъявляют, проявляя адаптивность. Студенты, покинувшие зону боевых действий, стремятся удовлетворить свои представления о жизни, прибегая к нарушению социальных норм, часто действуют, не имея четкого представления о случившемся.

Коммуникативный блок свойств личности респондентов обеих выборок находится в диапазоне среднего уровня. Средние значения факторов «робость — смелость» ($M_1 = 5,95$; $M_2 = 6,49$), «сдержанность — экспрессивность» ($M_1 = 5,25$; $M_2 = 5,32$) и «замкнутость — общительность» ($M_1 = 5,08$; $M_2 = 5,22$) свидетельствуют о том, что студенты обеих выборок склонны верить в удачу только на основе собственного опыта. Они способны устанавливать и сохранять личные

контакты, но иногда избегают общения с большой аудиторией или авторитетными людьми.

Полученная нами в обеих выборках средняя выраженность факторов «доверчивость — подозрительность» ($M_1 = 5,75$; $M_2 = 4,73$; $U_{кр} = 592$; $p \leq 0,05$) и «прямолинейность — дипломатичность» ($M_1 = 5,68$; $M_2 = 5,32$) позволяет интерпретировать действия студентов, покинувших зону боевых действий, как доброжелательные, но недоверчивые. Доверительные отношения они могут устанавливать только с «близкими по духу» людьми (общие интересы, длительная дружба, идентичный опыт переживания сложных жизненных событий), предпочитают решать проблемы самостоятельно.

Значимые различия по факторам «подчиненность — доминантность» ($M_1 = 6,25$; $M_2 = 5,88$; $U_{кр} = 625$; $p \leq 0,05$) и «конформизм — неконформизм» ($M_1 = 6,53$; $M_2 = 5,34$; $U_{кр} = 625$; $p \leq 0,05$) указывают на то, что студенты, покинувшие зону боевых действий, в отличие от студентов второй группы, чаще реализуют лидерский потенциал, «не навязываются» окружающим людям, но при необходимости могут себя защитить. Мнение группы может иметь значение, если совпадает с собственными представлениями.

Таким образом, студенты, покинувшие зону боевых действий, вследствие длительного пребывания в стрессовой ситуации проявляют мобилизацию своих интеллектуальных ресурсов, более тревожны и напряжены. Находясь длительное время в режиме выживания, имеют умеренно выраженный лидерский потенциал, могут действовать хаотично, склонны к раздражительности и прокрастинации, относятся к окружающим людям доброжелательно, но без доверия, способны понимать чужие проблемы. Студенты, проживающие на приграничной к СВО территории, более спокойны, уверены в себе, эмоционально устойчивы, организованны, сложные непредсказуемые ситуации не вводят их в ступор.

Сравним жизнестойкость личности студентов (Таблица 3). В обеих выборках респондентов по всем показателям жизнестойкости были получены статистически значимые различия на уровне $p \leq 0,01$: «общий уровень жизнестойкости» ($M_1 = 53,03$; $M_2 = 81,61$; $U_{кр} = 227$), «вовлеченность» ($M_1 = 21,8$; $M_2 = 34,59$; $U_{кр} = 232,5$), «контроль» ($M_1 = 20,98$; $M_2 = 29,17$; $U_{кр} = 384,5$), «принятие риска» ($M_1 = 10,25$; $M_2 = 17,85$; $U_{кр} = 225,5$). Это свидетельствует о том, что студенты второй выборки имеют более высокий уровень жизнестойкости, в отличие от студентов, покинувших зону боевых действий. Оптимальный уровень жизнестойкости личности у студентов, проживающих на

приграничной к зоне СВО территории, препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых. Желание найти свой жизненный путь повышает уверенность в себе и способствует формированию удовольствия от собственной деятельности, в отличие от студентов, покинувших зону боевых действий, проявляют неуверенность в себе, недоверие к миру и чувство беспомощности.

Проанализируем распределение студентов, покинувших зону боевых действий, и студентов, проживающих на приграничной к зоне СВО территории, по уровням жизнестойкости личности. Высокий уровень жизнестойкости имеют 29,2% студентов, проживающих на приграничной к СВО территории, что проявляется в активной жизненной позиции, умении совладать со стрессами; у студентов, покинувших зону боевых действий, высокого уровня жизнестойкости личности не обнаружено. Низкий уровень жизнестойкости наблюдается у 27% студентов, покинувших зону боевых действий, и у 7,3% студентов, проживающих на приграничной к зоне СВО территории, что проявляется в неуверенности в себе, неверии в свои силы и возможности, страхе перед жизненными трудностями. Средний уровень жизнестойкости наблюдается у 73% студентов, покинувших зону боевых действий, и 63,5% у студентов, проживающих на приграничной к СВО территории, что проявляется в повышении тревожности и неуверенности в себе в ситуациях неопределенности и непредсказуемости. Однако, если респондент заручится поддержкой близких и будет находиться в привычных для себя условиях, то он может проявить активную жизненную позицию и попытаться справиться со сложной жизненной ситуацией.

Таким образом, студенты, проживающие на приграничной к зоне СВО территории, у которых сохранна окружающая стабильность в виде социальных связей и жилья, чаще демонстрируют более высокую жизнестойкость. Их вовлеченность в происходящие жизненные события, желание активно действовать, приобретать новые навыки и опыт повышают уверенность в себе и способствуют формированию удовольствия от собственной деятельности, в отличие от студентов, покинувших зону боевых действий, которые чаще проявляют неуверенность в себе, недоверие к миру и чувство беспомощности. Это может быть связано с тем, что студенты, покинувшие зону боевых действий, длительное время находились в трудной жизненной ситуации, пытались выжить под взрывами бомб, потеряли социальные связи, жилье и материальные блага, в измененных для них условиях

проживания и обучения в университете проходят непростой процесс адаптации к новым социальным условиям.

Выводы

1. Студенты, покинувшие зону боевых действий, и студенты, проживающие на приграничных к СВО территориях, одинаково часто используют такие позитивные копинг-стратегии в преодолении форс-мажорных ситуаций, как «замещение», «самоконтроль», «психомышечная релаксация», «контроль над ситуацией». Студенты, проживающие на приграничных к СВО территориях, чаще прибегают к стратегиям «самоодобрение» и «позитивная самомотивация», а студенты, покинувшие зону боевых действий, склонны прибегать к стратегии «отвлечение». Непродуктивные копинг-стратегии: «бегство от стрессовой ситуации», «социальная замкнутость», «заезженная пластинка», «беспомощность», «жалость к себе», «самообвинение», «агрессия», «прием лекарств» и «негативные копинг-стратегии» студенты, покинувшие зону боевых действий, применяют чаще по сравнению со студентами, проживающими на приграничных к СВО территориях, что может быть признаками проявления посттравматического стрессового расстройства.

2. Студенты, покинувшие зону боевых действий, вследствие длительного пребывания в стрессовой ситуации, стремясь выжить, проявляют мобилизацию своих интеллектуальных ресурсов и поэтому демонстрируют более высокий показатель интеллекта. Находясь длительное время в режиме выживания, имеют умеренно выраженный лидерский потенциал, могут действовать хаотично, склонны к раздражительности и прокрастинации, способны понимать чужие проблемы, относятся к окружающим людям доброжелательно, но без доверия. Студенты, проживающие на приграничной к зоне СВО территории, более спокойны, уверены в себе, эмоционально устойчивы, более организованны и настойчивы в ситуациях, в которых имеют опыт адаптации. Респонденты обеих выборок способны сохранять эмоциональное равновесие в привычной для себя обстановке, но при возникновении неожиданных трудностей могут впадать в кратковременное чувство тревоги и беспомощности.

3. Студенты, проживающие на приграничной к СВО территории, у которых сохранена окружающая стабильность в виде социальных связей и жилья, более жизнестойкие. Их вовлеченность в происходящие жизненные события, желание активно действовать, приобретать новые навыки и опыт повышают уверенность в себе и способствуют

формированию удовольствия от собственной деятельности, в отличие от студентов, покинувших зону боевых действий, которые чаще проявляют неуверенность в себе, недоверие к миру и чувство беспомощности.

Заключение

Полученные в исследовании результаты, раскрывающие личностные особенности студентов, покинувших зону боевых действий, и студентов, проживающих на приграничной к зоне СВО территории, были учтены нами в обосновании пояснительной записки при разработке тренинга «Жизнестойкая личность», являющегося основой программы психологического сопровождения беженцев из зоны боевых действий, а также населения, проживающего на приграничной к зоне СВО территории. В перспективе продолжения нашего исследования мы планируем изучить личностные особенности студентов, проживающих в столице РФ, студентов, проживающих на приграничной к СВО территории, и студентов, покинувших зону боевых действий, а также проанализировать направленность связей между выявленными личностными особенностями с проявлениями посттравматического стрессового расстройства в указанных выборках испытуемых.

Список литературы

Акулинина, Т.А., Давлетбаева, З.К. (2019). Особенности копинг-стратегий у студентов в условиях конфликтных ситуаций. В: Опыт реализации Федерального государственного образовательного стандарта в образовательных учреждениях: материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Под ред. Л.М. Никоновой (С. 45–48). Псков: Сибайский информационный центр.

Водопьянова, Н.Е. (2009). Тест Преодоление трудных жизненных ситуаций. URL: <https://psycabi.net/testy/504-koping-strategii-test-preodolenie-trudnykh-zhiznennykh-situatsij-ptzhs-oprosnik-svf120-v-yanke-g-erdmann-adaptatsiya-n-e-vodopyanovoj?ysclid=luk12m8r8f289308914> (дата обращения: 01.10.2023).

Волобуева, Н.М. (2013). Психологическая культура как условие развития жизнестойкости студентов: дисс. канд. психол. наук. Белгород.

Глушановская, К.Э. (2020). Уровень развития адаптационного потенциала иностранных студентов в зависимости от продуктивности используемых копинг-стратегий. *Globus: гуманитарные науки*, 31(1), 27–30.

Ермакова, Е.С. (2022). Связь креативности, жизнестойкости, стрессоустойчивости и совладающего поведения студентов. *Вестник психофизиологии*, 2(1), 42–51.

Кайипбекова, И.У., Гагай, В.В. (2021). Жизнестойкость как основание преодоления трудных жизненных ситуаций подростками из семей мигрантов. *Мир науки. Педагогика и психология*, 9(2), 34–39.

Калашников, А.И. (2022). Специфика совладающего поведения и защитных механизмов и ее связь с жизнестойкостью студентов вуза. В: Человеческий капитал как фактор социальной безопасности. Сборник материалов международной научно-практической конференции (С. 114–121). Екатеринбург: Изд-во УрГПУ.

Капустина, А.Н. (2001). Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. Санкт-Петербург: Речь.

Кудинов, С.И., Кудинов, С.С., Хаммад, С.М. (2017). Жизнестойкость как предиктор самореализации личности в трудных жизненных ситуациях. *Известия Саратовского университета. Серия Акмеология образования. Психология развития*, 23(3), 229–238.

Леонова, Е.Н. (2021). Жизнестойкость и когнитивная оценка трудной жизненной ситуации как предикторы способов совладания. *Человеческий капитал*, 148(4), 90–103.

Леонтьев, Д.А., Рассказова, Е.И. (2006). Тест жизнестойкости. Москва: Смысл.

Мишина, М.М., Воробьева, К.А. (2022). Взаимосвязь информационного контента и особенностей личности в подростковом и юношеском возрасте. *Вестник Московского Государственного Областного Университета. Серия: Психологические науки*, (3), 99–108.

Петровская, В.Г. (2020). Жизнестойкость и социально-психологическое благополучие личности в юношеском возрасте. *Конструктивные педагогические заметки*, 8-1(13), 259–272.

Maltby, J., Hall, S.S. (2022). Less is more. Discovering the latent factors of trait resilience. *Journal of Research in Personality*, (97), 104193. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2022.104193>

Oviedo, L., Seryczyńska, B., Torralba, J., Roszak, P., Angel, J.D., Vyshynska, O., Muzychuk, I. (2022). Coping and Resilience Strategies among Ukraine War Refugees. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(20), 13094.

References

Akulina, T.A., Davletbaeva, Z.K. (2019). Features of coping strategies among students in conflict situations. In: L.M. Nikonova (Ed.), In: The experience of implementing the Federal State Educational Standard in educational institutions: materials of the X All-Russian Scientific and Practical Conference (pp. 45–48). Pskov: Sibay Information Center. (In Russ.).

Ermakova, E.S. (2022). The connection of creativity, resilience, stress resistance and coping behavior of students. *Vestnik Psikhofiziologii (Psychophysiology Bulletin)*, 2(1), 42–51. (In Russ.).

Glushanovskaya, K.E. (2020). The level of development of the adaptive potential of foreign students depending on the productivity of the coping strategies used. *Globus: Gumanitarnye Nauki (Globus: Human Sciences)*, 31(1), 27–30. (In Russ.).

Kalashnikov, A.I. (2022). Specificity of coping behavior and protective mechanisms and its connection with the resilience of university students. In: Human capital as a factor of social security. Collection of materials of the international scientific and practical conference (pp. 114–121). Yekaterinburg: Publishing house USPU. (In Russ.).

Kapustina, A.N. (2001). Multifactorial personal methodology by R. Kettell. St. Petersburg: Rech. (In Russ.).

Kayipbekova, I.U., Gagai, V.V. (2021). Resilience as a basis for overcoming difficult life situations by adolescents from migrant families. *Mir Nauki. Pedagogika i Psikhologiya (The World of Science. Pedagogy and Psychology)*, 9(2), 34–39. (In Russ.).

Kudinov, S.I., Hammad, S.M. (2017). Resilience as a predictor of personal self-realization in difficult life situations. *Izvestiya Saratovskogo Universiteta. Seriya Akmeologiya Obrazovaniya. Psikhologiya Razvitiya (Saratov University Bulletin. Series Acmeology of Education. Psychology of Development)*, 23(3), 229–238. (In Russ.).

Leonova, E.N. (2021). Resilience and cognitive assessment of a difficult life situation as predictors of coping methods. *Chelovecheskii Kapital (Human Capital)*, 148(4), 90–103. (In Russ.).

Leontiev, D.A., Rasskazova, E.I. (2006). The test of resilience. Moscow: Smysl. (In Russ.).

Maltby, J., Hall, S.S. (2022). Less is more. Discovering the latent factors of trait resilience. *Journal of Research in Personality*, (97), 104193. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2022.104193>

Mishina, M.M., Vorobyeva, K.A. (2022). The relationship of information content and personality traits in adolescence and adolescence. *Vestnik Moskovskogo Gosudarstvennogo Oblastnogo Universiteta. Seriya: Psikhologicheskie Nauki (Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences)*, (3), 99108. (In Russ.).

Oviedo, L., Seryczyńska, B., Torralba, J., Roszak, P., Angel, J.D., Vyshynska, O., Muzychuk, I. (2022). Coping and Resilience Strategies among Ukraine War Refugees. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(20), 13094.

Petrovskaya, V.G. (2020). Resilience and socio-psychological well-being of a person in adolescence. *Konstruktivnye Pedagogicheskie Zametki (Constructive Pedagogical Notes)*, 8-1(13), 259–272. (In Russ.).

Vodopyanova, N.E. (2009). The test “Overcoming difficult life situations” URL: <https://psycabi.net/testy/504-koping-strategii-test-preodolenie-trudnykh-zhiznennykh-situatsij-ptzhs-oprosnik-svf120-v-yanke-g-erdmann-adaptatsiya-n-e-vodopyanovoj?ysclid=luk12m8r8f289308914> (access date: 01.10.2023). (In Russ.).

Volobueva, N.M. (2013). Psikhologicheskaya kul'tura kak uslovie razvitiya zhiznестоikosti studentov: Diss. kand. psikhol. nauk. (Psychological culture as a condition for the development of students' resilience: dissertation). Cand. Sci. (Psychology), Belgorod. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Надежда Степановна Ткаченко, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и социальной психологии факультета психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, Белгород, Российская Федерация, tkachenkon2018@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1710-889X>

Марина Михайловна Мишина, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики образования факультета психологии образования Института психологии имени Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, Москва, Российская Федерация, mishinamm@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9348-7804>

ABOUT THE AUTHORS

Nadezhda S. Tkachenko, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor at the Department of Age and Social Psychology of Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation, tkachenkon2018@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1710-889X>

Marina M. Mishina, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of Education at the Vygotsky Institute of Psychology of the Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation, mishinamm@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9348-7804>

Поступила: 12.10.2023; получена после доработки: 12.02.2024; принята в печать: 07.04.2024.

Received: 12.10.2023; revised: 12.02.2024; accepted: 07.04.2024.

МЕТОДИКА / METHODS

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-20>

УДК/UDC 159.9.075, 159.922.8

Технологически расширенная личность: разработка и апробация шкалы самоуправления цифровой повседневностью

Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова ✉, С.Н. Илюхина

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

✉ chigars@gmail.com

Резюме

Актуальность. Стремительное развитие цифровых технологий, в том числе гаджетов, выступающих в роли социокультурных орудий и формирующих новую технологически насыщенную экосистему, все больше фокусирует научное сообщество на изучении технологий не только как инструментов, но и как внешних расширений или достроек человека.

Цель. Разработка и апробация шкалы «Самоуправление цифровой повседневностью» (СУЦП) технологически расширенной личности.

Выборка. Выборку исследования составили 1797 подростков и представителей молодежи 14–35 лет.

Методы. В работе использовалась разработанная авторами шкала СУЦП, включающая 3 субшкалы. Для проверки конвергентной и дискриминантной валидности использовались самооценка пользовательской активности и размера социального онлайн-капитала, индекс цифровой компетентности, шкала интернет-зависимости, методика оценки изменения психологических границ при пользовании техническими средствами МИГ-ТС-2, опросник «Отношение к технологиям».

Результаты. Структура шкалы была уточнена по результатам эксплораторного и конфирматорного факторного анализа (субшкалы «Управление цифровыми устройствами», «Цифровая социальность», «Переживание цифровой повседневности», альфа Кронбаха 0,80–0,88). По сравнению с молодежью подростки показали более низкие результаты, а юноши, по сравнению с девушками, — более высокие показатели по трем субшкалам СУЦП. Все субшкалы СУЦП положительно связаны с показателями пользовательской активности, технофилией и рядом шкал МИГ-ТС-2. Из трех субшкал только «Управление цифровыми устройствами» не показала положительной связи

с уровнем интернет-зависимости, но оказалась положительно связана с цифровой компетентностью и технорационализмом.

Выводы. На основе полученных данных был сделан вывод о надежности-согласованности и валидности разработанной шкалы СУЦП. Пользовательская активность и технофилия выступают условиями формирования расширенной личности, в то время как инструментами самоуправления разнообразием технологических расширений становятся цифровая компетентность и технорационализм. Интернет-зависимость как один из рисков технологически расширенной личности может нивелироваться способностью к самоуправлению своими цифровыми достройками.

Ключевые слова: цифровая социализация, расширенная личность, цифровая социальность, цифровая повседневность, самоуправление

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 23-18-00350, тема проекта «Психологический феномен расширенной личности в социальном контексте смешанной реальности: риски и возможности адаптации к будущему» (<https://www.rscf.ru/project/23-18-00350/>).

Для цитирования: Солдатова, Г.У., Чигарькова, С.В., Илюхина, С.Н. (2024). Технологически расширенная личность: разработка и апробация шкалы самоуправления цифровой повседневностью. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(2), 175–200. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-20>

Digital Extended Personality: Development and Testing of a Digital Daily Life Self-Management Scale

Galina U. Soldatova, Svetlana V. Chigarkova ✉, Svetlana N. Ilyukhina

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ chigars@gmail.com

Abstract

Background. The explosion of digital technologies and gadgets acting as sociocultural tools, forming a new technologically rich ecosystem, raises more and more questions in the scientific community about considering technologies not only as tools, but as external extensions or additions of a person.

Objectives. The aim of the work is to develop and validate the Self-Management of Digital Daily Life (SMDDL) scale for digital extended personality.

Study Participants. The study sample consisted of 1,797 adolescents and youth aged 14–35 years.

Methods. The study utilized the SMDDL scale developed by the authors. The scale includes 3 subscales. To assess convergent and discriminant validity we used the self-assessment of user activity and online social capital, the Digital Competence Index, the Internet Addiction Scale, technique for assessing changes in psychological boundaries when using technical means MIG-TS-2, and the Attitude Towards Technology questionnaire.

Results. The structure of the scale was refined based on the results of exploratory and confirmatory factor analysis (subscales Digital Device Management, Digital Sociality, Experiencing Digital Daily Life, $\alpha = 0.80–0.88$). Compared to youth, adolescents scored lower; males scored higher than females on the three subscales of the SMDDL. All of the SMDDL subscales are positively related to the user activity, technophilia, and a number of MIG-TS-2 scales. Of the three subscales, only Digital Device Management did not show a positive relationship with Internet addiction, but was positively related to digital competence and technorationalism.

Conclusions. Based on the data obtained, a conclusion was made about the reliability, consistency, and validity of the developed SMDDL scale. User activity and technophilia are the conditions for the formation of an extended digital personality, while digital competence and technorationalism become the tools of self-management of the diversity of digital extensions. Internet addiction as one of the risks for a technologically extended personality can be offset by the ability to self-manage one's digital extensions.

Keywords: digital socialization, extended personality, extended self, digital sociality, digital daily life, self-management

Funding. The research was supported by the Russian Science Foundation project №. 23-18-00350 (<https://www.rscf.ru/project/23-18-00350/>).

For citation: Soldatova, G.U., Chigarkova, S.V., Ilyukhina, S.N. (2024). Digital Extended Personality: Development and Testing of a Digital Daily Life Self-Management Scale. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(2), 175–200. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-20>

Введение

Практически общим местом в рассуждениях о влиянии технологий на развитие личности стало рассмотрение смартфонов как хранилищ нашей памяти; поисковых запросов в браузере — как части мыслительного процесса, страниц в социальных медиа — как пространств конструирования идентичности. Все это отражает

процессы, которые еще в середине прошлого века М. Маклюэн обозначал как формирование внешних продолжений человека или как сращивание человека с самыми разными внешними объектами — от одежды до книгопечатания и телевидения (McLuhan, 1964). В современном мире этот ряд дополняют различные цифровые устройства (ЦУ). Смартфоны, компьютеры, умные колонки, фитнес-браслеты, нейросети, интернет вещей, формирующие целостную техносистему, опосредующую повседневность человека, выступают сложными культурными орудиями, умение владеть которыми становится важнейшим навыком, формирующимся в процессе цифровой социализации (Солдатова, Войскунский, 2021). Технологическая оснащенность личности все чаще становится основанием как реализации новых возможностей, так и столкновения с новыми рисками. Соответственно вопросы управления человеком ЦУ будут становиться все более острыми и насущными.

Рассмотрение социокультурных цифровых артефактов как внешних расширений человека ведется в рамках различных направлений, которые можно рассматривать как варианты философско-методологической позиции экстернализма (Иванов, 2019), например, социального экстернализма в культурно-историческом подходе (Выготский, 1982). Именно с опорой в первую очередь на культурно-историческую парадигму мы развиваем социально-когнитивную концепцию цифровой социализации, в которой ее главным результатом рассматривается технологически расширенная личность (РЛ). Существует уже достаточное количество эмпирических фактов, показывающих, что когнитивные, личностные и поведенческие системы такой личности сращиваются с элементами техносистемы в условиях смешанной онлайн/офлайн-реальности (Солдатова, Войскунский, 2021). Накопленный массив теоретических разработок требует обобщения и поиска инструментов для изучения на эмпирическом уровне данного сложного феномена и в первую очередь возможностей самоуправления такой личностью в цифровой повседневности.

1. Расширенная личность и цифровая социальность

Одним из важных направлений осмысления особенностей РЛ представляется изучение новых форм ее поведения, способов и практик социального взаимодействия, конструирования своей идентичности и самопрезентации, порождающих особые нормы цифровой социальности (Солдатова, Войскунский, 2021). Результаты последних исследований указывают на растущую общность виртуальной

и реальной идентичности и формирование целостного образа Я (Перегудина, 2021; Солдатова и др., 2022), самопрезентация которого в смешанной реальности требует от личности согласованности в условиях размывания границ между онлайн и офлайн (Chen, 2016). Социальный капитал как интегративный феномен социальности личности также исследуется в совокупности виртуальных и реальных связей (Spottswood, Wohn, 2020).

2. Расширенная личность и цифровая повседневность

В XXI в. в контексте стремительных цифровых трансформаций уместно говорить о цифровой повседневности (Марцинковская и др., 2023), связанной с приобретением жизненного опыта посредством цифровых технологий и в среде, с каждым годом становящейся все более технологически насыщенной. ЦУ используются РЛ как инструменты оптимизации различных аспектов повседневности: от программ контроля за здоровьем посредством рефлексии телесного опыта (например, селфтрекеры пульса, количества шагов, фаз сна и т.д.) (Schettler et al., 2019) до цифровых ассистентов, сопровождающих человека в разных сферах жизни (работа, отношения, быт) (Page et al., 2018).

Цифровая повседневность определяет изменения в эмоциональной сфере РЛ, которые связаны с целым рядом феноменов: эмоциональная привязанность к ЦУ, например, переживание разлуки с ними (Clayton et al., 2015); использование их как способы эмоциональной регуляции при стрессе, скуке или грусти (Fortes et al., 2021); чувство доверия к ЦУ и их антропоморфизация, например, чат-ботов и голосовых помощников (Adamopoulou, Moussiades, 2020; Hu et al., 2021); технофилия (Журавлев, Нестик, 2018); различные фобии, в том числе технофобия (Журавлев, Нестик, 2018) и номофобия (Rodríguez-García et al., 2020).

3. Расширенная личность и самоуправление

Одна из наиболее значимых проблем, поднимаемых в рамках дискурса о РЛ, — риски, связанные со сращиванием когнитивных, личностных и поведенческих систем человека с внешними технологическими достройками. В качестве ключевых рисков РЛ можно выделить утрату контроля над «достройками» и зависимость от них вплоть до потери жизнеспособности при их отсутствии (Фейгенберг, 2011; Файола и др., 2016; Belk, 2016, Brubaker, 2020). РЛ как сложный и многомерный феномен требует особых инструментов для обеспечения ее благополучия и эффективности. В поисках такого инструмента представляется целесообразным обратиться

к понятию самоуправления личности как сознательному воздействию индивида на себя в целях эффективного использования своих способностей и возможностей в разнообразной деятельности (Кулеш, 2009). Основания для разработки данного понятия представлены в отечественной науке (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, О.А. Конопкин, Г.С. Никифоров, Н.М. Пейсахов). Для РЛ самоуправление может реализовываться в осознании функциональных связей со своими дотройками, понимании границ их использования и специфики влияния на разные сферы жизни человека с учетом постоянных технологических усовершенствований и нововведений, а также регуляции поведения для обеспечения баланса между возможностями и рисками сращивания с технологиями.

4. Методический инструментарий исследования расширенной личности

На данный момент в области исследования РЛ преобладают теоретические работы, а попыток операционализации описанных феноменов на эмпирическом уровне и методических разработок пока достаточно мало. С опорой на работы А. Кларка и Д. Чалмерса (Clark, Chalmers, 1998) нидерландские психологи разработали «Опросник расширенного сознания» («Extended Mind Questionnaire»), включающий три шкалы: опора на технологии при принятии решений, доступность технологии, доверие (автоматическое принятие информации от технологии) (Nijssen et al., 2018). Итальянские исследователи создали шкалу «физически-цифровой интеграции», в структуре которой выделено четыре фактора: идентичность, социальные отношения, пространственно-временное восприятие и сенсорное восприятие (Colledani et al., 2023). Среди отечественных разработок можно выделить относительно близкую по изучаемой проблематике методику оценки изменения психологических границ при пользовании техническими средствами (Рассказова и др., 2015).

Перечисленные методики лишь частично отражают выделенные на основе аналитического обзора характеристики РЛ и не рассматривают важный аспект ее самоуправления, обеспечивающий эффективность адаптации человека к быстрым цифровым трансформациям.

Цель данной работы — разработка и апробация шкалы «Самоуправление цифровой повседневностью» (СУЦП) технологически расширенной личности, предполагающей оценку управления ЦУ, особенностей цифровой социальности личности и переживания ею цифровой повседневности. Дополнительно был поставлен ряд иссле-

довательских задач по изучению связи показателей самоуправления цифровой повседневностью, представленных в методике, с рядом феноменов, выходящих на первый план в контексте взаимодействия с цифровыми технологиями: пользовательская активность, интернет-зависимость, количество контактов в социальных сетях, отношение к технологиям, цифровая компетентность.

В связи с этим были сформулированы соответствующие гипотезы:

1. Все показатели шкалы СУЦП положительно связаны с пользовательской активностью.
2. Интернет-зависимость отрицательно связана с субшкалой «Управление ЦУ» и положительно — с субшкалами «Переживание цифровой повседневности» и «Цифровая социальность».
3. Все показатели шкалы СУЦП положительно связаны с технофилией и технооптимизмом и отрицательно — с технофобией и технопессимизмом.
4. Количество друзей и подписчиков в наиболее часто используемой социальной сети положительно связано с субшкалой «Цифровая социальность».
5. Показатели субшкалы «Управление ЦУ» положительно связаны с уровнем цифровой компетентности.

Методы исследования

1. Разработка пунктов шкалы СУЦП

Пункты формулировались на основе характеристик технологически РЛ, выделенных в соответствии с теоретическим обзором и в опоре на социально-когнитивную концепцию цифровой социализации. Они были включены в 3 субшкалы: 1) переживание и оптимизация цифровой повседневности (18 пунктов об использовании возможностей ЦУ для оптимизации решения повседневных задач, самореализации и самопознания, об эмоциональной привязанности к персональному устройству и восприятию его как неотъемлемой части повседневной жизни), 2) цифровая социальность (8 пунктов об идентичности и самопрезентации в Сети, ее согласованности онлайн и офлайн, создании и поддержании социальных связей, близости в отношениях), 3) управление ЦУ (12 пунктов об осознании возможных цифровых рисков, связанных с коммуникацией, информацией, персональными данными и зависимостью от устройств, знании способов предотвращения рисков, умениях регулировать свою онлайн-

активность во избежание столкновения с ними, навыках сохранения баланса между цифровым миром и реальной жизнью). По итогам было сформулировано 38 пунктов, которые легли в основу апробационного исследования. Пункты оценивались по шкале Лайкерта от 1 — «совершенно не согласен» до 5 — «полностью согласен»).

Респондентам перед заполнением шкалы предлагалось выбрать ЦУ, о котором они будут отвечать на вопросы (варианты ответа: смартфон, компьютер, планшет).

2. Методы

Методический инструментарий включал следующие вопросы и методики:

1. Для проверки конвергентной валидности субшкалы «Цифровая социальность» респонденты отвечали на вопрос о размере социального онлайн-капитала «Сколько у Вас друзей и подписчиков в наиболее используемой социальной сети?» (варианты ответа: от «до 50», «от 50 до 100» до «более 500» с шагом в 50 человек); для субшкалы «Управление ЦУ» использовалась скрининговая версия Индекса цифровой компетентности (Солдатова, Рассказова, 2018); для проверки всех трех субшкал использовались следующие шкалы методики оценки изменения психологических границ при пользовании техническими средствами МИГ-ТС-2 (объект: мобильный телефон): расширение границ — в общении, рефлексия нарушенных границ, предпочтение технологий в силу их простоты и предоставляемых ими возможностей; изменение потребностей — субъективная значимость функциональности, удобства, создаваемого имиджа (Рассказова и др., 2015).

2. Пользовательская активность измерялась с помощью вопроса «Сколько времени в среднем Вы проводите в Интернете в течение суток?» (шкала ответов от «Практически не провожу» до «12 часов и более» с шагом в 1 час) (альфа Кронбаха = 0,82 у подростков) (Солдатова и др., 2021).

3. Для проверки дискриминантной валидности субшкалы «Управление ЦУ» использовалась Шкала интернет-зависимости С. Чена (Малыгин и др., 2011).

4. Для психодиагностики технофобии и технофилии использовался опросник «Отношение к технологиям» (Солдатова и др., 2021).

Сбор данных проводился в ходе опроса в онлайн-формате в течение 2023 года на базе исследовательской сети университетов, школ и колледжей.

Обработка результатов проводилась с использованием IBM SPSS Statistics 22.0 и Jamovi 2.4.8.

Выборка

В исследовании приняли участие 1797 респондентов 14–35 лет ($M = 18,7$, $SD = 3,8$, 71,1% женского пола), которые были поделены на возрастные группы: подростки 14–17 лет (49,7%, 66,1% женского пола) и молодежь 18–35 лет (50,3%, 76,2% женского пола). Выборку составили респонденты из Москвы, Московской области, Ижевска, Новосибирска и Хабаровска.

Результаты исследования

1. Факторная структура

В результате проведенного конфирматорного факторного анализа по трем выделенным в ходе разработки субшкалам были обнаружены низкие показатели качества внутренней структуры ($Df = 662$, $CFI = 0,760$, $RMSEA = 0,0768$, с доверительным интервалом $RMSEA$ 90% (0,0753–0,0784)). Уточнение структуры производилось с помощью эксплораторного факторного анализа (метод главных компонент с использованием вращения Варимакс) по всей выборке. В ходе анализа пункты были сокращены постепенно на основе значений факторных нагрузок (ниже 0,50). В качестве итога была принята структура из трех факторов со значением дисперсии в 56%, показавшая хорошие результаты надежности-согласованности (Рисунок 1, Таблица). Подавляющее большинство респондентов в качестве устройства, о котором они будут отвечать на вопросы, выбрали смартфон (87,6%), каждый десятый — компьютер (11,7%), лишь немногие — планшет (0,7%).

По итогам эксплораторного анализа для оценки качества внутренней структуры был проведен конфирматорный факторный анализ, в соответствии с которым была принята как основная трехфакторная модель из 20 пунктов ($Df = 167$, $CFI = 0,919$, $RMSEA = 0,0645$, с доверительным интервалом $RMSEA$ 90% (0,0614–0,0676)).

2. Социодемографические факторы

В ходе дисперсионного анализа были обнаружены различия по всем трем субшкалам в группах респондентов разного пола и возраста: «Управление ЦУ» ($F = 11,7$, $df = 1763$, $p < 0,01$ — по полу; $F = 24,6$, $df = 1764$, $p < 0,01$ — по возрасту), «Переживание цифровой повседневности»

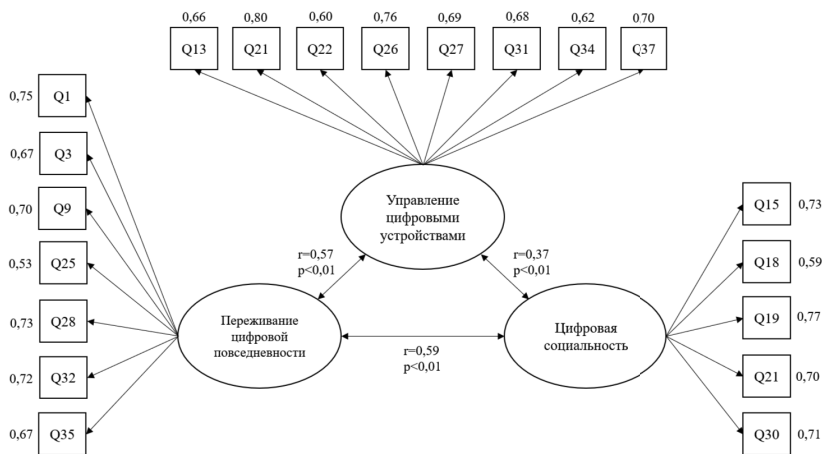


Рисунок 1
Итоговая факторная структура, факторные нагрузки пунктов и корреляции субшкал

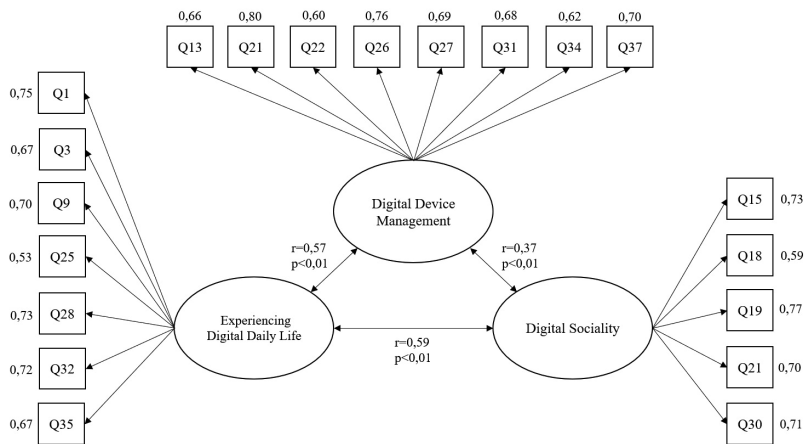


Figure 1
Final factor structure, item factor loadings and subscale correlations

Таблица

Описательная статистика по каждому пункту и результаты эксплораторного факторного анализа

№	Пункты	М	SD
Субшкала 1. Управление ЦУ альфа Кронбаха = 0,87, 21,9% дисперсии, М = 3,8, SD = 0,9			
13	Я управляю моим ЦУ, и оно не мешает мне жить полной жизнью	3,70	1,30
21	Я знаю, что не всю информацию в Интернете нужно принимать на веру, и она зачастую требует проверки	3,95	1,23
22	Я понимаю, что если человек будет интенсивно расширять свои цифровые возможности, то может стать нежизнеспособным без технологий	3,56	1,32
26	Я контролирую свои личные границы и приватность в Интернете	3,91	1,29
27	Я осознаю, что развитие технологий кибератак — серьезная угроза для человечества в цифровом мире	3,41	1,31
31	Я внимательно отношусь к тому, что выкладываю о себе в Интернете	3,65	1,28
34	Я понимаю, что, пользуясь приложениями и ресурсами, я рас- плачиваюсь своими данными	3,70	1,30
37	Я понимаю, что алгоритмы социальных сетей и онлайн-ресурсов контролируют получаемую мной информацию	3,95	1,23
Субшкала 2. Переживание цифровой повседневности альфа Кронбаха = 0,88, 19,2% дисперсии, М = 3,3, SD = 1,0			
1	Мне сложно представить свой обычный день без моего ЦУ	3,63	1,33
3	Я использую мое ЦУ практически во всех своих делах	3,58	1,20
9	Я понимаю, что рассчитываю на мои ЦУ и завишу от них	2,96	1,37
25	Я использую мое ЦУ, чтобы отвлечься от неприятных мыслей и проблем	3,47	1,39
28	Если я забываю мое ЦУ дома, то ощущаю дискомфорт и тревогу на протяжении дня	3,34	1,38
32	Я боюсь остаться без доступа к Интернету на моем ЦУ	3,18	1,36
35	Когда мое ЦУ у меня в руке или рядом со мной, я чувствую себя более уверенным	3,21	1,36
Субшкала 3. Цифровая социальность альфа Кронбаха = 0,80, 14,9% дисперсии, М = 2,6, SD = 1,0			
15	Мой образ в социальных сетях так же важен, как и в реальной жизни	2,80	1,40
18	Я ощущаю себя частью большого цифрового пространства	2,59	1,32

№	Пункты	M	SD
19	Мне важно, чтобы моя страница в социальных сетях отражала мои особенности, интересы и достижения	2,82	1,44
24	Я расстраиваюсь, если получаю мало лайков и комментариев на свою активность в социальных сетях	2,05	1,26
30	Я формирую и контролирую мою репутацию посредством ЦУ	2,66	1,28

Table
Descriptive statistics for each item and the results of exploratory factor analysis

№	Items	M	SD
Subscale 1. Digital Device (DD) Management $\alpha = 0.87$, Var = 21.9%, M = 3.8, SD = 0.9			
13	I manage my DD and it doesn't stop me from living life to the fullest	3.70	1.30
21	I know that not all information on the Internet should be taken on faith and it often requires verification	3.95	1.23
22	I understand that if a human intensively expands his digital capabilities through devices, he may become unviable without technology	3.56	1.32
26	I control my personal boundaries and privacy on the Internet	3.91	1.29
27	I realize that the development of cyber-attack technologies is a serious threat to humanity in the digital world	3.41	1.31
31	I am careful about what I post about myself on the Internet	3.65	1.28
34	I understand that when I use apps and sources, I pay for it with my personal data	3.70	1.30
37	I understand that social media and online algorithms control the information I receive	3.95	1.23
Subscale 2. Experiencing Digital Daily Life $\alpha = 0.88$, Var = 19.2%, M = 3.3, SD = 1.0			
1	I find it difficult to imagine my day without my DD	3.63	1.33
3	I use my DD for almost everything I do	3.58	1.20
9	I understand that I rely and depend on my DD	2.96	1.37
25	I use my DD to distract myself from disturbing thoughts and problems	3.47	1.39
28	If I forget my DD at home, I feel discomfort and anxiety throughout the day	3.34	1.38
32	I'm afraid of being left without internet access on my DD	3.18	1.36
35	Having my DD in my hand or next to me makes me more confident	3.21	1.36

№	Items	M	SD
Subscale 3. Digital Sociality $\alpha = 0.80$, $\text{Var} = 14.9\%$, $M = 2.6$, $SD = 1.0$			
15	My image on social media is as important as in real life	2.80	1.40
18	I feel like I'm a part of a global digital space	2.59	1.32
19	It's important to me that my social media reflects my personality, interests, and accomplishments	2.82	1.44
24	I get upset if I don't get enough likes or comments on my social media posts	2.05	1.26
30	I shape and control my reputation through my DD	2.66	1.28

($F = 102,6$, $df = 1699$, $p < 0,01$ — по полу; $F = 5,2$, $df = 1700$, $p < 0,05$ — по возрасту), «Цифровая социальность» ($F = 49,6$, $df = 1763$, $p < 0,01$ — по полу; $F = 5,4$, $df = 1764$, $p < 0,05$ — по возрасту) (Рисунок 2). Субшкала «Цифровая социальность» оказалась положительно связана с размером социального онлайн-капитала ($r = 0,29$, $p < 0,01$).

3. Пользовательская активность и интернет-зависимость

Показатели по всем трем субшкалам возрастают при повышении пользовательской активности: «Управление ЦУ» ($F = 12,1$, $df = 1764$, $p < 0,01$), «Переживание цифровой повседневности» ($F = 53,1$, $df = 1700$, $p < 0,01$), «Цифровая социальность» ($F = 14,0$, $df = 1764$, $p < 0,01$) (Рисунок 3). Показатели интернет-зависимости оказались положительно связаны с субшкалами «Переживание цифровой повседневности» ($r = 0,45$, $p < 0,01$) и «Цифровая социальность» ($r = 0,42$, $p < 0,01$), но при этом не связаны с субшкалой «Управление ЦУ».

4. Отношение к технологиям и цифровая компетентность

Получены слабые и средние по силе корреляции субшкал методики с отношением к технологиям и цифровой компетентностью. Субшкала «Управление ЦУ» оказалась связана с технофилией ($r = 0,30$, $p < 0,01$) и технорационализмом ($r = 0,27$, $p < 0,05$); «Переживание цифровой повседневности» с технофилией ($r = 0,19$, $p < 0,05$); «Цифровая социальность» при этом положительно связана с технофилией ($r = 0,20$, $p < 0,01$), но отрицательно с технопессимизмом ($r = -0,20$, $p < 0,01$). Уровень цифровой компетентности связан с субшкалой «Управление ЦУ» ($r = 0,22$, $p < 0,01$).

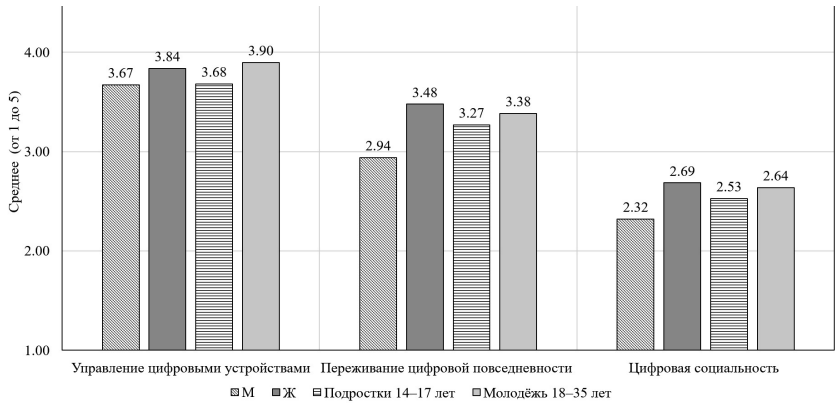


Рисунок 2
Связь субшкал с полом и возрастом

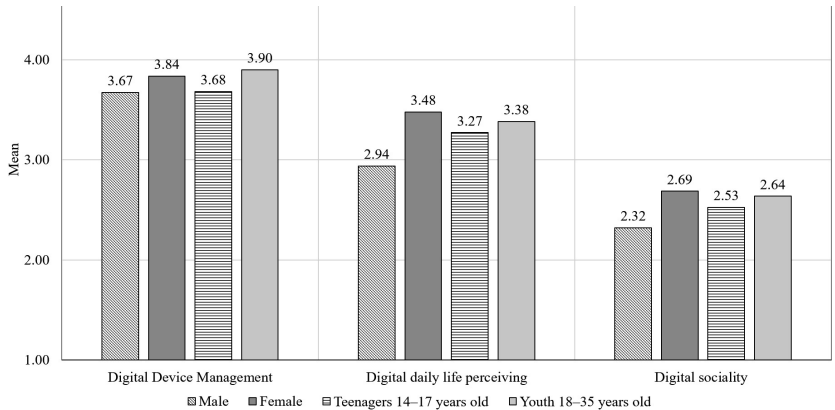


Figure 2
Relationship between subscales and gender and age

5. Психологические границы

Субшкалы методики показывают слабые и средние по силе связи со шкалами методики МИГ-ТС-2. Субшкала «Управление ЦУ» имеет положительную взаимосвязь с предпочтением технологий в силу предоставляемых ими возможностей ($r=0,15$, $p<0,05$), субъективной значимости функциональности ($r=0,22$, $p<0,01$) и удобства ($r=0,15$, $p<0,05$) ЦУ. Субшкала «Переживание цифровой повседневности»

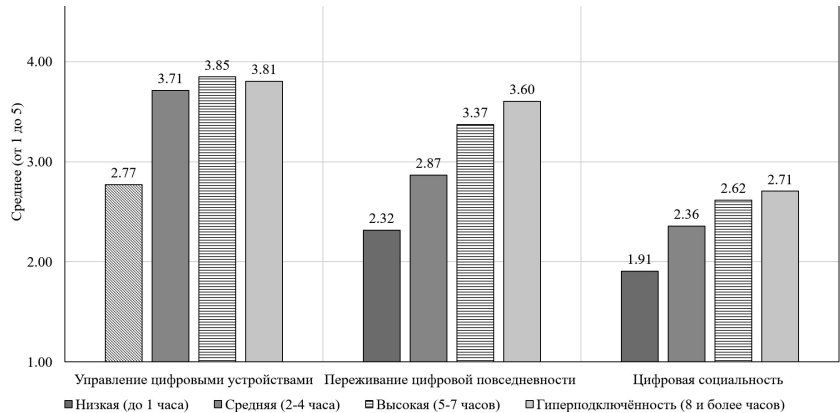


Рисунок 3
Связь субшкал с пользовательской активностью

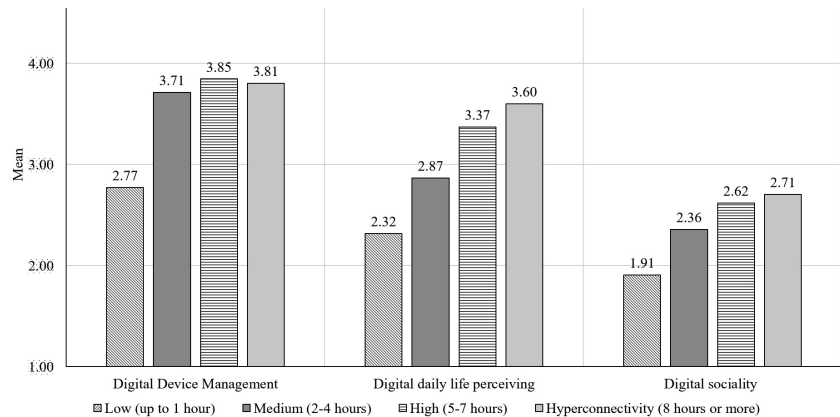


Figure 3
Relationship between subscales and user digital activity

связана со шкалами расширения границ в общении ($r=0,34, p<0,01$), предпочтения технологий благодаря их возможностям ($r=0,47, p<0,01$) и простоте ($r=0,17, p<0,05$), а также с субъективной значимостью функциональности ($r=0,38, p<0,01$), удобства гаджетов ($r=0,29, p<0,01$) и создаваемого имиджа ($r=0,31, p<0,01$). Субшкала «Цифровая социальность» связана со шкалами расширения границ в общении ($r=0,20, p<0,01$), субъективной значимости создаваемого

имиджа ($r=0,35$, $p<0,01$) и функциональности используемых гаджетов ($r=0,18$, $p<0,01$), а также с выбором использования технологий на основе их простоты ($r=0,21$, $p<0,01$) и возможностей ($r=0,30$, $p<0,01$).

Обсуждение результатов

1. Психометрические характеристики шкалы «Самоуправление цифровой повседневностью» (СУЦП)

Полученные результаты эксплораторного и подтверждающего факторного анализа демонстрируют надежность-согласованность, качество внутренней структуры и факторную валидность шкалы СУЦП на основе трех субшкал для оценки индикаторов технологически РЛ: «Управление ЦУ», «Переживание цифровой повседневности» и «Цифровая социальность». В силу оценки степени выраженности данных индикаторов и направленности прежде всего на исследовательские цели, создание норм для шкалы не являлось приоритетной задачей. Связь субшкалы «Цифровая социальность» с показателем количества социальных связей онлайн, технофилией, пользовательской активностью и субшкалой «Расширение границ в общении» (МИГ-ТС-2) демонстрирует ее конвергентную валидность. Конвергентную валидность субшкалы «Переживание цифровой повседневности» показывает обнаруженная связь с пользовательской активностью, технофилией и шкалами МИГ-ТС-2. Отсутствие связи субшкалы «Управление ЦУ» с признаками интернет-зависимости демонстрирует ее дискриминантную валидность, а связь с цифровой компетентностью как инструментом для развития навыков самоуправления цифровыми дотройками технологически РЛ и с технорационализмом как основой для формирования осознанного и реалистичного взгляда на технологии говорит о ее конвергентной валидности. Связь субшкал СУЦП между собой показывает, что технологически РЛ, действующая в условиях цифровой повседневности, — сложный и многомерный феномен, исследование которого возможно как на основе целостного критерия самоуправления, так и на основе отдельных субшкал.

2. СУЦП и социодемографические показатели

Показатели по всем субшкалам СУЦП у девушек по сравнению с юношами оказались выше. Такие результаты могут подкрепляться данными о большей включенности девушек в общение и поддер-

жание отношений в социальных сетях, большей важности для них, по сравнению с юношами, самопрезентации и эмоциональной привязанности к ЦУ (Twenge, Martin, 2020). Более высокие показатели у девушек по шкале «Управление ЦУ» согласуются с данными о том, что девушки оказались более рефлексирующими на тему возможных негативных последствий размывания психологических границ при использовании ЦУ (Рассказова и др., 2015). Наиболее технологически расширенными по сравнению с подростками оказываются представители молодежи. Процесс цифровизации повседневности и, следовательно, «обрастания достройками» разворачивается по мере взросления, что согласуется с результатами апробации «Опросника расширенного сознания» (Nijssen et al., 2018). Таким образом происходит переход от ЦУ для игр, общения и обучения в школе и вузе к цифровому помощнику на работе и в быту или даже персональному ассистенту, помогающему «управлять» своей жизнью во всех ее сферах, особенно если пользователь оптимистично настроен по отношению к технологиям (Schettler et al., 2019; Page et al., 2018).

3. Пользовательская активность

Подключенность и гиперподключенность к Интернету и ЦУ представляется важной характеристикой цифровой повседневности человека, которая может быть измерена посредством одного из количественных параметров пользовательской активности — «экранного времени», проведенного с ЦУ (Солдатова, Войскунский, 2021; Brubaker, 2020; Otrell-Cass, 2019). Экранное время можно рассматривать как один из внешних показателей степени доступности своих цифровых достроек и подключенности к ним (сращивания с ними) для РЛ. Это подтверждается как связью пользовательской активности со всеми тремя субшкалами СУЦП в данной работе, так и схожими данными в исследовании расширенного сознания (Nijssen et al., 2018).

4. Проблемное использование Интернета

Проблемное использование цифровых технологий как применение технологий во вред себе и другим, потеря контроля и нарушение баланса между различными областями жизни могут рассматриваться как риски РЛ. В подтверждение этого в нидерландском исследовании показатель расширенного сознания оказывается предиктором проблемного использования Интернета и социальных сетей (Nijssen et al., 2018). Эмоциональная привязанность к своим цифровым достройкам и высокая значимость виртуального пространства для

самопрезентации и социальных взаимодействий могут ограничить с интернет-зависимостью, что показывают данные как нашего исследования, так и других (Pogorelov, Ryl'skaya, 2022). Такой негативный сценарий потери контроля над цифровыми настройками может выражаться в различных эмоциональных переживаниях в случае потери ЦУ или их временного лишения — тревога, стресс и даже навязчивые фобийные состояния (Clayton et al., 2015; Rodríguez-García et al., 2020). При этом, как показывают данные нашего исследования, профилактикой проблемного использования ЦУ может выступать способность технологически РЛ к самоуправлению своими настройками.

5. Отношение к технологиям

Отношение к технологиям, рассматриваемое в широком спектре социально-психологических феноменов, крайними точками которого можно обозначить технофилию и технооптимизм и, соответственно, технофобию и технопессимизм, определяет соответствующий диапазон от позитивного до негативного отношения: получение удовольствия и радости от использования технологических новинок, веру в их полезность или, напротив, страх перед использованием технологий и ожидание негативных последствий от взаимодействия с ними (Журавлев, Нестик, 2018; Нестик, 2023; Солдатова и др., 2021). Результаты исследования показывают, что технофилия может выступать одним из возможных факторов, способствующих технологическому расширению личности через ее готовность и стремление использовать технологические новинки, полагаться на гаджеты в своей повседневной жизни, признавая их функциональность и удобство. Технорационализм как установка на осознанное использование технологий может способствовать формированию навыков самоуправления настройками в условиях насыщенной цифровой повседневности.

6. Цифровая социальность и социальный онлайн-капитал

Количество друзей в наиболее «обжитой» социальной сети как один из индикаторов социального капитала связано с субшкалой «Цифровая социальность». Социальный капитал может рассматриваться как потенциал РЛ в реализации своих возможностей в социальных онлайн/офлайн-взаимодействиях, который наращивается по мере увеличения включенности в социальную жизнь в смешанной реальности.

7. Управление цифровыми устройствами и цифровая компетентность

Цифровая компетентность, определяемая как готовность и способность уверенно, эффективно, критично и безопасно использовать цифровые технологии в разных сферах жизнедеятельности (Солдатова, Рассказова, 2018; Vuorikari et al., 2022), может выступать одним из инструментов самоуправления РЛ. Регулирующие свои настройки РЛ обладают высоким уровнем цифровой компетентности, которая служит основой для возможности самоуправления индивида и реализации конструктивной стратегии адаптации к многомерной смешанной онлайн-офлайн-реальности. Знания о различных аспектах жизнедеятельности в цифровом пространстве, освоенные действия для безопасной реализации всех возможностей использования цифровых инструментов, потребность в получении этих знаний и развитии умений, а также ответственная позиция по отношению к цифровому миру выступают своего рода базовыми инструментами, которые на операциональном уровне способствуют эффективному самоуправлению РЛ в условиях цифровой повседневности.

Выводы

1. Разработанная шкала СУЦП, включающая три субшкалы: управление техносистемой, переживание цифровой повседневности, цифровая социальность, показала себя надежным и валидным инструментом для оценки самоуправления цифровой повседневностью технологически РЛ. Связь СУЦП с цифровой компетентностью, пользовательской активностью и технофилией как важными показателями особенностей эффективности оснащенной ЦУ личности в смешанной реальности подтверждает возможность рассмотрения данной шкалы в качестве проверенного средства оценки личности, отражающей в условиях ее адаптации к цифровой повседневности уровень осознания и контроля за своими настройками и окружающей технологической средой.

2. Пользовательская активность как доступ и подключенность к цифровым настройкам и технофилия как позитивное отношение к ним выступают условиями формирования РЛ, в то время как инструментами самоуправления разнообразием технологических расширений в условиях насыщенной цифровой повседневности становятся цифровая компетентность — готовность и способность к эффективному и безопасному использованию цифровых настроек

и технорационализм — осознанное и сбалансированное отношение к технологическому прогрессу.

3. В качестве одного из рисков РЛ, эмоционально привязанной к ЦУ, опирающейся на них в смешанной реальности и ощущающей значимость цифровой социальности в разнообразии возможностей общения, самопрезентации и поддержания социальных контактов, выступает интернет-зависимость или проблемное использование Интернета. При этом самоуправление своими достройками может нивелировать эти риски, позволяя не терять контроль над проводимым в Сети временем и соблюдать баланс между реальным и виртуальным мирами.

Перспективы и ограничения

В рамках развития данного направления задачами, вытекающими из ограничений проведенного исследования, выступают повторная проверка структуры шкалы и ее конструктивной валидности на других выборках, в том числе на группе взрослых (старше 35 лет), создание версии шкалы для младшего подросткового возраста, а также разработка новых методических инструментов для оценки технологических расширений личности, возможно с включением в данную версию шкалы дополнительных субшкал, и поиском новых оснований и способов операционализации такого сложного теоретического конструкта, как технологически РЛ.

Список литературы

Выготский, Л.С. (1982). Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. Москва: Педагогика.

Журавлев, А.Л., Нестик, Т.А. (2018). Социально-психологическая детерминация готовности личности к использованию новых технологий. *Психологический журнал*, 39(5), 5–14. <https://doi.org/10.31857/S020595920000829-7>

Иванов, Д.В. (2019). Экстернализм и теория расширенного сознания. *Философия науки и техники*, 24(2), 33–42. <https://doi.org/10.21146/2413-9084-2019-24-2-33-42>

Кулеш, Е.В. (2009). Психологические особенности взаимосвязи самоуправления личности с субъективной картиной ее жизненного пути (на примере подростков): дисс. канд. психол. наук. Хабаровск.

Малыгин, В.Л., Феликсов, К.А., Искандирова, А.С., Антоненко, А.А., Смирнова, Е.А., Хомерики, Н.С. (2011). Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики. Учеб. пособие для студентов. Москва: Московский государственный медико-стоматологический Университет Росздрава.

Марцинковская, Т.Д., Андреева, Н.А., Преображенская, С.В. (2023). Информационная идентичность и восприятие информации как новая цифровая повседневность. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 13(3), 347–361. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.304>

Нестик, Т.А. (2023). Перспективные направления социально-психологических исследований (к 75-летию со дня рождения А.Л. Журавлева). *Теоретическая и экспериментальная психология*, 16(3), 7–22.

Перегудина, В.А. (2021). Опыт исследования идентичности личности активных интернет-пользователей. *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки»*, 18(3), 127–144. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.9>

Рассказова, Е.И., Емелин, В.А., Тхостов, А.Ш. (2015). Диагностика психологических последствий влияния информационных технологий на человека. Москва: Акрополь.

Солдатова, Г.У., Войскунский, А.Е. (2021). Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(3), 431–450. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450>

Солдатова, Г.У., Нестик, Т.А., Рассказова, Е.И., Дорохов, Е.А. (2021). Психодиагностика технофобии и технофилии: разработка и апробация опросника отношения к технологиям для подростков и родителей. *Социальная психология и общество*, 12(4), 170–188. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120410>

Солдатова, Г.У., Рассказова, Е.И. (2018). Краткая и скрининговая версии индекса цифровой компетентности: верификация и возможности применения. *Национальный психологический журнал*, 31(3), 47–56.

Солдатова, Г.У., Чигарькова, С.В., Илюхина, С.Н. (2022). Я-реальное и Я-виртуальное: идентификационные матрицы подростков и взрослых. *Культурно-историческая психология*, 18(4), 27–37. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180403>

Файола, Э., Войскунский, А.Е., Богачева, Н.В. (2016). Человек дополненный: становление киберсознания. *Вопросы философии*, (3), 147–162.

Фейгенберг, И.М. (2011). Человек Достроенный и этика. Цивилизация как этап развития жизни Земли. Москва: Медицинское информационное агентство.

Adamopoulou, E., Moussiades, L. (2020). Chatbots: History, technology, and applications. *Machine Learning with Applications*, (2), 100006. <https://doi.org/10.1016/j.mlwa.2020.100006>

Belk, R. (2016). Extended self and the digital world. *Current Opinion in Psychology*, (10), 50–54. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.11.003>

Brubaker, R. (2020). Digital hyperconnectivity and the self. *Theory and Society*, (49), 771–801.

Chen, C.P. (2016). Forming digital self and parasocial relationships on YouTube. *Journal of Consumer Culture*, 16(1), 232–254. <https://doi.org/10.1177/1469540514521081>

Clark, A., Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7–19.

Clayton, R.B., Leshner, G., Almond, A. (2015). The extended iSelf: The impact of iPhone separation on cognition, emotion, and physiology. *Journal of Computer-mediated Communication*, 20(2), 119–135. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12109>

Colledani, D., Anselmi, P., Robusto, E. (2023). Development of a scale for capturing psychological aspects of physical-digital integration: relationships with psychosocial functioning and facial emotion recognition. *AI & Society*, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s00146-023-01646-9>

Fortes, A.B., Broilo, P.L., Lisboa, C.S.M. (2021). Smartphone use and psychological well-being: the moderating role of emotion regulation. *Trends in Psychology*, (29), 189–203. <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00051-1>

Hu, P., Lu, Y., Gong, Y. (2021). Dual humanness and trust in conversational AI: A person-centered approach. *Computers in Human Behavior*, (119), 106727. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106727>

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw Hill.

Nijssen, S.R., Schaap, G., Verheijen, G.P. (2018). Has your smartphone replaced your brain? Construction and validation of the Extended Mind Questionnaire (XMQ). *PloS one*, 13(8), e0202188. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202188>

Otrell-Cass, K. (Ed.). (2019). *Hyperconnectivity and digital reality: Towards the eutopia of being human*. London: Springer Nature.

Page, X., Bahirat, P., Safi, M.I., Knijnenburg, B.P., Wisniewski, P. (2018). The internet of what? understanding differences in perceptions and adoption for the internet of things. *Proceedings of the ACM on Interactive, Mobile, Wearable and Ubiquitous Technologies*, 2(4), 1–22. <https://doi.org/10.1145/3287061>

Pogorelov, D.N., Rylskaya, E.A. (2022). The Development and Psychometric Characteristics of the “Virtual Identity of Social Media Users” Test. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(4), 101–126. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0407>

Rodríguez-García, A.M., Moreno-Guerrero, A.J., Lopez Belmonte, J. (2020). Nomophobia: An individual's growing fear of being without a smartphone — a systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 580. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020580>

Schettler, A., Raja, V., Anderson, M.L. (2019). The embodiment of objects: Review, analysis, and future directions. *Frontiers in neuroscience*, (13), 1332. <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.01332>

Spottswood, E.L., Wohn, D.Y. (2020). Online social capital: recent trends in research. *Current Opinion in Psychology*, (36), 147–152. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.07.031>

Twenge, J.M., Martin, G.N. (2020). Gender differences in associations between digital media use and psychological well-being: Evidence from three large datasets. *Journal of Adolescence*, (79), 91–102. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.018>

Vuorikari, R., Kluzer, S. Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens — With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/490274>

References

- Adamopoulou, E., Moussiades, L. (2020). Chatbots: History, technology, and applications. *Machine Learning with Applications*, (2), 100006. <https://doi.org/10.1016/j.mlwa.2020.100006>
- Belk, R. (2016). Extended self and the digital world. *Current Opinion in Psychology*, (10), 50–54. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.11.003>
- Brubaker, R. (2020). Digital hyperconnectivity and the self. *Theory and Society*, (49), 771–801.
- Chen, C.P. (2016). Forming digital self and parasocial relationships on YouTube. *Journal of Consumer Culture*, 16(1), 232–254. <https://doi.org/10.1177/1469540514521081>
- Clark, A., Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7–19.
- Clayton, R.B., Leshner, G., Almond, A. (2015). The extended iSelf: The impact of iPhone separation on cognition, emotion, and physiology. *Journal of Computer-mediated Communication*, 20(2), 119–135. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12109>
- Colledani, D., Anselmi, P., Robusto, E. (2023). Development of a scale for capturing psychological aspects of physical–digital integration: relationships with psychosocial functioning and facial emotion recognition. *AI & Society*, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s00146-023-01646-9>
- Faiola, E., Voyskunsky, A.E., Bogacheva, N.V. (2016). Augmented human beings: developing cyberconsciousness. *Voprosy Filosofii (Questions of Philosophy)*, (3), 147–162. (In Russ.).
- Feigenberg, I.M. (2011). The Upgraded Man and Ethics. Civilization as a stage in the development of life on Earth. Moscow: Medical information agency. (In Russ.).
- Fortes, A.B., Broilo, P.L., Lisboa, C.S.M. (2021). Smartphone use and psychological well-being: the moderating role of emotion regulation. *Trends in Psychology*, (29), 189–203. <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00051-1>
- Hu, P., Lu, Y., Gong, Y. (2021). Dual humanness and trust in conversational AI: A person-centered approach. *Computers in Human Behavior*, (119), 106727. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106727>
- Ivanov, D.V. (2019). Externalism and the theory of extended mind. *Filosofia Nauki i Tehniki (Philosophy of Science and Technology)*, 24(2), 33–42. <https://doi.org/10.21146/2413-9084-2019-24-2-33-42> (In Russ.).
- Kulesh, E.V. (2009). Psychological features of the relationship between a person's self-government and the subjective picture of her life path (using the example of adolescents): dissertation. Cand. Sci. (Psychology), Khabarovsk. (In Russ.).
- Malygin, V.L., Feliksov, K.A., Iskandirova, A.S., Antonenko, A.A., Smirnova, E.A., Khomeriki, N.S. (2011). Internet addictive behavior. Criteria and methods of diagnosis. A textbook for students of the Faculty of Clinical Psychology in the discipline of specialization "Psychological correction of addictive behavior." Moscow: Moscow State Medical and Dental University of Roszdrav. (In Russ.).
- Martsinkovskaya, T.D., Andreeva, G.N.A., Preobrazhenskaya, S.V. (2023). Information identity and perception of information as a new digital everyday life. *Vestnik*

Sankt-Peterburgskogo Universiteta. Psihologiya (Bulletin of Saint Petersburg University. Psychology), 13(3), 347–361. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.304> (In Russ.).

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw Hill.

Nestik, T.A. (2023). Promising directions of socio-psychological research (to the 75th anniversary of A.L. Zhuravlev). *Theoretical and Experimental Psychology*, 16(3), 7–22. (In Russ.).

Nijssen, S.R., Schaap, G., Verheijen, G.P. (2018). Has your smartphone replaced your brain? Construction and validation of the Extended Mind Questionnaire (XMQ). *PloS one*, 13(8), e0202188. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202188>

Otrek-Cass, K. (Ed.). (2019). *Hyperconnectivity and digital reality: Towards the eutopia of being human*. London: Springer Nature.

Page, X., Bahirat, P., Safi, M.I., Knijnenburg, B.P., Wisniewski, P. (2018). The internet of what? understanding differences in perceptions and adoption for the internet of things. *Proceedings of the ACM on Interactive, Mobile, Wearable and Ubiquitous Technologies*, 2(4), 1–22. <https://doi.org/10.1145/3287061>

Peregudina, V.A. (2021). Experience in researching the identity of active internet users. *Vestnik Samarskogo Gosudarstvennogo Tekhnicheskogo Universiteta. Seriya: Psikhologo-Pedagogicheskie Nauki (Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences)*, 18(3), 127–144. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.9> (In Russ.).

Pogorelov, D.N., Rylskaya, E.A. (2022). The Development and Psychometric Characteristics of the “Virtual Identity of Social Media Users” Test. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(4), 101–126. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0407>

Rasskazova, E.I., Emelin, V.A., Tkhostov, A.Sh. (2015). Diagnosis of the psychological consequences of the influence of information technology on humans. Moscow: Acropolis. (In Russ.).

Rodríguez-García, A.M., Moreno-Guerrero, A.J., Lopez Belmonte, J. (2020). Nomophobia: An individual's growing fear of being without a smartphone — a systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 580. <https://doi.org/doi:10.3390/ijerph17020580>

Schettler, A., Raja, V., Anderson, M.L. (2019). The embodiment of objects: Review, analysis, and future directions. *Frontiers in Neuroscience*, (13), 1332. <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.01332>

Soldatova, G.U., Chigarkova, S.V., Ilyukhina, S.N. (2022). Real-Self and Virtual-Self: Identity Matrices of Adolescents and Adults. *Kul'turno-Istoricheskaya Psihologiya (Cultural-Historical Psychology)*, 18(4), 27–37. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180403> (In Russ.).

Soldatova, G.U., Nestik, T.A., Rasskazova, E.I., Dorokhov, E.A. (2021). Psychodiagnostics of technophobia and technophilia: testing a questionnaire of attitudes towards technology for adolescents and parents. *Sotsial'naya Psihologiya I Obshchestvo (Social Psychology and Society)*, 12(4), 170–188. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120410> (In Russ.).

Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I. (2018). Brief and screening versions of the Digital Competence Index: verification and application possibilities. *National Psychological Journal*, 31(3), 47–56. (In Russ.).

Soldatova, G.U., Voyskunsky, A.E. (2021). Socio-Cognitive Concept of Digital Socialization: A New Ecosystem and Social Evolution of the Mind. *Psihologiya. Zhurnal Vysshej Shkoly Ekonomiki (Psychology. Journal of the Higher School of Economics)*, 18(3), 431–450. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450> (In Russ.).

Spottswood, E.L., Wohn, D.Y. (2020). Online social capital: recent trends in research. *Current Opinion in Psychology*, (36), 147–152. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.07.031>

Twenge, J.M., Martin, G.N. (2020). Gender differences in associations between digital media use and psychological well-being: Evidence from three large datasets. *Journal of Adolescence*, (79), 91–102. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.018>

Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens — With new examples of knowledge, skills and attitudes. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/490274>

Vygotsky, L.S. (1982). Collected works: in 6 vols. Vol. 1. Questions of theory and history of psychology. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).

Zhuravlev, A.L., Nestik, T.A. (2018). Socio-psychological determination of a person's readiness to use new technologies. *Psihologicheskij Zhurnal (Psychological Journal)*, 39(5), 5–14. <https://doi.org/10.31857/S020595920000829-7> (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Галина Уртанбековна Солдатова, академик РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, soldatova.galina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>

Светлана Вячеславна Чигарькова, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры психологии личности факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, chigars@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7473-9025>

Светлана Николаевна Илюхина, психолог кафедры психологии личности факультета психологи Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, svetla.iluhina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9947-450X>

ABOUT THE AUTHORS

Galina U. Soldatova, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, soldatova.galina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>

Svetlana V. Chigarkova, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher at the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, chigars@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7473-9025>

Svetlana N. Ilyukhina, Psychologist at the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, svetla.iluhina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9947-450X>

Поступила: 15.11.2023; получена после доработки: 19.01.2024; принята в печать: 10.05.2024.

Received: 15.11.2023; revised: 19.01.2024; accepted: 10.05.2024.

МЕТОДИКА / METHODS

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-21>
УДК/UDC 159.95

Нейропсихологический анализ структуры теста цветных прогрессивных матриц Равена у детей 6–9 лет

А.А. Корнеев✉, Е.Ю. Матвеева, Т.В. Ахутина

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

✉ korneeff@gmail.com

Резюме

Актуальность. Цветные прогрессивные матрицы Равена — одна из пространственных методик для оценки общего когнитивного развития у детей. Однако, как показывают исследования, эта методика неоднородна и отдельные задания, входящие в ее состав, могут быть связаны с оценкой различных когнитивных компонентов.

Цель. Данная работа направлена на исследование соотношения выполнения цветных прогрессивных матриц Равена с тремя оцениваемыми в рамках нейропсихологического обследования группами когнитивных функций — переработкой зрительной и зрительно-пространственной информации, а также управляющими функциями детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Выборка. В исследовании приняло участие 297 детей от 6 до 9 лет (152 мальчика, 145 девочек), из них 98 дошкольников, 87 первоклассников и 112 второклассников. Они не имели диагностированных отклонений в развитии и неврологических нарушений.

Методы. Все дети выполняли компьютеризированную методику «Цветные прогрессивные матрицы Равена» в модификации Т.В. Розановой, а также проходили нейропсихологическое обследование, адаптированное для детей 6–9 лет.

Результаты. Показаны возрастные различия в успешности выполнения матриц Равена, наибольшими они оказались при сопоставлении дошкольников и первоклассников, между первоклассниками и второклассниками различия не столь существенны. Проведенный иерархический регрессионный анализ показал, что три части матриц в разной степени связаны

с отдельными группами функций: первая часть методики в наибольшей степени связана с состоянием функций переработки зрительной информации, вторая — с состоянием переработки зрительно-пространственной информации и управляющих функций, а третья — в большей степени с состоянием управляющих функций.

Выводы. Полученные результаты указывают на неоднородность заданий в тесте Равена и на перспективность более подробного анализа структуры методики, в том числе с привлечением нейропсихологического подхода.

Ключевые слова: дошкольники, младшие школьники, нейропсихологическое обследование, управляющие функции, зрительно-пространственные функции, тест Равена

Для цитирования: Корнеев, А.А., Матвеева, Е.Ю., Ахутина, Т.В. (2024). Нейропсихологический анализ структуры теста цветных прогрессивных матриц Равена у детей 6–9 лет. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(2), 201–218. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-21>

Neuropsychological Analysis of the Structure of Ravens's Coloured Progressive Matrices Test in Children 6–9 Years Old

Aleksei A. Korneev✉, Ekaterina Yu. Matveeva,
Tatyana V. Akhitina

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ korneeff@gmail.com

Abstract

Background. Raven's Coloured Progressive Matrices (RCPMs) is a widely used instrument as one of psychometric measures of general intelligence in children. However, according to some researchers, the RCPM is heterogeneous and individual tasks may be associated with the assessment of various cognitive components.

Objective. This study is aimed to examine the influence of functions of visual and visuospatial processing, and executive functions on the productivity of RCPMs.

Study Participants. A total of 297 children from 6 to 9 years old participated in the study. Of these, 98 were preschoolers, 87 first graders and 112 second graders. A total of 152 boys and 145 girls participated in the study. All children had no diagnosed developmental and neurological disorders.

Methods. All the children accomplished the computerized version of RCPM in the Rosanova's modification. They also passed a neuropsychological assessment adapted for 6–9-year-old children.

Results. Age differences were shown. They were the greatest when comparing preschoolers and first-grader. The differences between first-graders and second-graders were less prominent. Hierarchical regression analysis showed that three parts of the matrices are related to separate groups of functions to different degrees. The first part of the test is most related to the state of visual information processing functions; the second part refers to the state of visual-spatial information processing and executive functions; and the third part to a greater extent deals with the state of executive functions.

Conclusion. The results indicate the heterogeneity of tasks in RCPM and the promise of a more detailed analysis of the structure of the technique, including the use of a neuropsychological approach.

Keywords: preschoolers, primary schoolchildren, neuropsychological assessment, executive functions, visual-spatial information processing, Raven's test

For citation: Korneev, A.A., Matveeva, E.Yu., Akhutina, T.V. (2024). Neuropsychological Analysis of the Structure of Ravens's Coloured Progressive Matrices Test in Children 6–9 Years Old. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(2), 201–218. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-21>

Введение

Прогрессивные матрицы Равена были разработаны в 1930-х гг. как невербальный тест оценки интеллекта (фактора g) (Raven, 2000; Lezak et al., 2004). Позднее был создан более простой вариант теста «Цветные прогрессивные матрицы Равена» для оценки интеллектуального развития детей и пожилых людей (Raven, 1965; 1995). Оба теста были разработаны для измерения «общего интеллекта» — способности выявлять логические отношения между разными элементами и создавать абстрактные организующие правила (Raven, 2000). Со временем тесты Равена стали широко использоваться для оценки общей интеллектуальной способности в клинической, образовательной сферах, предоставляя независимую оценку флюидного интеллекта¹ посредством единого общего балла (Asano et al., 2023; Carvalho et al., 2020; Cipolotti et al., 2020; Kovyazina et al., 2021; Petretto et al., 2021; Smirni, Smirni, 2022). Однако ряд исследователей практически сразу отмечали гетерогенность теста (Müller, 1970; Winkelmann, 1972). Сам

¹ Флюидный интеллект (fluid intelligence), также называемый в русском переводе «подвижным» или «текучим» — тип интеллекта, связанного со способностью к абстрактному мышлению, возможностью совершать индуктивные и дедуктивные заключения.

Равен указывал, что различные наборы элементов и заданий могут иметь различные когнитивные характеристики (Raven, 1965).

Применение «Цветных прогрессивных матриц Равена» в клинике локальных поражений мозга показало противоречивые результаты. Так, в части исследований более низкие результаты были обнаружены у пациентов с левополушарными поражениями (Arrigoni, De Renzi, 1964), в других исследованиях с тестом хуже справлялись больные с поражениями в правом полушарии (Costa, 1976; Smirni, 2020). В силу этого достаточно быстро возникло разделение заданий, входящих в методику, на группы, которые задействуют и измеряют различные когнитивные компоненты. Так, Коста предположил, что для решения задач первого набора (набор А) требуются в основном зрительно-гностические функции; второй и третий наборы включают в себя обработку «конфигурации» — пространства (набор Ab) и аналитическое мышление (набор В) (Costa, 1976). В более поздних работах исследователи подтвердили, что три набора «Цветных прогрессивных матриц Равена» задействуют разные когнитивные функции и продемонстрировали избирательные нарушения выполнения теста в зависимости от повреждения правого и левого полушарий (Denes et al., 1978; Villardita, 1985; Lezak et al., 2004). Исследования с использованием нейровизуализации выявили, что при решении более простых задач матриц Равена активация наблюдалась больше в передних отделах правого полушария и в теменных областях обоих полушарий, при решении более сложных задач — в лобных долях как правого, так и левого полушарий, а также в теменных, височных и затылочных отделах левого полушария (Prabhakaran et al., 1997; Kroger et al., 2002; Gray, Thompson, 2004; Lee et al., 2006). Таким образом, исследования показывают, что успешность выполнения цветных прогрессивных матриц Равена может быть связана с разными группами функций. В частности, предиктором успешности выполнения теста может быть состояние функций переработки зрительно-пространственной информации (Pueyo et al., 2008) или управляющих функций (Roca et al., 2010; Uka et al., 2019). Однако вопрос о большем или меньшем вкладе тех или иных функций в выполнение теста в целом или каких-то его частей остается открытым.

Применение различных методов факторного анализа к выполнению «Цветных прогрессивных матриц Равена» детьми позволило выделить три фактора, при этом задания из разных наборов попали в разные факторы (Carlson, Jensen 1980, Muniz et al., 2016; Smirni, Smirni, 2022). Самые простые задания вошли в отдельный фактор

«простое завершение узора» (simple pattern completion) — отсутствующий элемент, который требуется найти ребенку, имеет одинаковую форму и зрительно-пространственные характеристики с узором. По данным Д. Смирни с коллегами, с этими заданиями дети успешно справляются к 6 годам. Во второй фактор «абстрактное мышление по аналогии», или «завершение непрерывного и дискретного узора» (closure and abstract reasoning / continuous and discrete pattern completion), попали задания более сложные, но включающие в себя однородные элементы. В них для обнаружения отсутствующей части требуется анализ структуры основного изображения и обнаружение этих же особенностей в одном из нескольких фрагментов. Самые сложные задания входят в фактор «конкретного и абстрактного мышления» (concrete and abstract reasoning), они требуют от ребенка избирательного анализа как отдельных элементов, так и картины целиком. Ребенок должен найти принцип, соответственно которому построена в каждом отдельном случае фигура, и, исходя из этого, подобрать недостающий фрагмент.

В отечественной психологии чаще используется не количественный, а качественный анализ выполнения (Левченко и др., 2005; Мухордова, Шрейбер, 2011). Принято рассматривать большую часть заданий «Цветных прогрессивных матриц Равена» (28 из 36 задач) в качестве оценки сформированности операции дополнения до целого, и только 8 заданий (A11, A12, Ab12, B8-B12) для оценки сформированности мыслительных операций (установление отношений по принципу решения простых и сложных наглядных аналогий) (Мухордова, Шрейбер, 2011). Н. и М. Семаго также предлагают проводить качественный анализ ошибок и выделяют 9 специфических типов ошибок, которые могут свидетельствовать о наличии разных трудностей у детей (Семаго, Семаго, 2005). Однако авторы подчеркивают, что выделение типов ошибок построено на опыте обследования и требует дополнительных проверок.

Таким образом, на сегодняшний день очевидно, что структура теста не однородна и включает в себя оценку разных когнитивных функций, однако в практике и во многих исследованиях продолжает использоваться только общий показатель продуктивности. В нашем исследовании мы, во-первых, пытаемся оценить успешность выполнения «Цветных прогрессивных матриц Равена» как на уровне всего теста в целом, так и на уровне отдельных субтестов у типично развивающихся детей 6–9 лет, а во-вторых, для уточнения специфики

отдельных субтестов матриц анализируем соотношение выполнения теста Равена с данными нейропсихологического обследования.

Выборка

В исследовании приняли участие 297 детей от 6 до 9 лет: из них 98 дошкольников, средний возраст 6,6 (0,4, здесь и далее в скобках указано стандартное отклонение); 87 первоклассников, средний возраст 7,6 (0,4); 112 второклассников, средний возраст — 8,6 (0,4). Всего в выборку вошли 152 мальчика и 145 девочек. Все дети были учащимися московских школ, без отклонений в развитии и диагностированных неврологических нарушений. Родители всех участников дали информированное согласие на участие в исследовании.

Методы исследования

Дети выполняли методику «Цветные прогрессивные матрицы Равена» (ЦПМР) в модификации Розановой (Розанова, 1978), реализованную на платформе «Практика-МГУ» в рамках батареи компьютеризированного нейропсихологического обследования детей 6–9 лет (Korneev et al., 2018). Данная модификация состоит из 36 таблиц, которые могут быть разделены на три блока — часть А, часть Ab и часть B, по 12 таблиц в каждой, две первые могут считаться тренировочными. В качестве основного параметра успешности выполнения использовалось число правильных ответов в целом по всему тесту и по отдельным частям, причем из анализа исключались тренировочные задания. Максимальный балл по всему тесту составлял 30 баллов, а внутри каждой части — 10 баллов.

Также все дети проходили нейропсихологическое обследование, адаптированное для детей 6–9 лет (Ахутина и др., 2016), по результатам которого были рассчитаны интегральные показатели (индексы) состояния функций программирования и контроля, функций переработки зрительной и зрительно-пространственной информации (о расчете индексов см.: Ахутина и др., 2016, с. 171–186). Индексы построены по принципу штрафных баллов — чем больше значение, тем хуже состояние оцениваемой функции.

При оценке успешности выполнения теста Равена для учета уровня общего развития испытуемых мы использовали разбиение выборки на 3 возрастные группы (дошкольники, первоклассники и второклассники), их сравнение проводилось с помощью дисперсионного анализа. Оценка вклада отдельных когнитивных функций

в выполнение ЦПМР осуществлялась с помощью иерархического регрессионного анализа, и в этом случае, в силу возрастной разнородности выборки, возраст испытуемых использовался в качестве одного из предикторов, влияние которого необходимо учесть, хотя основной интерес в рамках настоящей работы представляет эффект оценок когнитивных функций. Обработка данных проводилась с использованием языка R (вер. 4.2.1) и в статистическом пакете Jamovi (вер. 2.4.8).

Результаты исследования

Описательная статистика выполнения ЦПМР детьми разных возрастных групп представлена в Таблице.

Таблица
Средняя продуктивность исполнения цветных прогрессивных матриц Равена детьми разных возрастных групп (в скобках указаны стандартные отклонения)

Класс	Весь тест	Часть А	Часть Ab	Часть B
Дошкольники	17,4 (4,68)	6,72 (1,34)	6,33 (2,09)	4,35 (2,04)
1-й класс	22,02 (4,33)	7,78 (1,26)	7,85 (1,81)	6,39 (2,23)
2-й класс	22,73 (3,87)	7,53 (1,24)	8,53 (1,42)	6,68 (2,06)

Table
Average scores on Raven’s matrices by children of different age groups (standard deviations are marked in parentheses)

Grade	Total	Part A	Part Ab	Part B
Preschoolers	17.4 (4.68)	6.72 (1.34)	6.33 (2.09)	4.35 (2.04)
First graders	22.02 (4.33)	7.78 (1.26)	7.85 (1.81)	6.39 (2.23)
Second graders	22.73 (3.87)	7.53 (1.24)	8.53 (1.42)	6.68 (2.06)

Дисперсионный анализ с факторами «Класс» и «Часть» показал значимое влияние факторов по отдельности. Для фактора «Класс» ($F(2, 294) = 45,796$; $p < 0,001$; $\eta^2_p = 0,238$) продуктивность выполнения теста увеличивается с возрастом. По результатам попарных сравнений с поправкой Хольма значимые (на уровне $p < 0,001$) различия получены при сравнении дошкольников с учащимися 1-го и 2-го класса, а различия между 1-м и 2-м классом оказались незначимы ($p = 0,089$). Влияние фактора «Часть» также значимо: $F(1,880, 553) = 174,756$; $p < 0,001$; $\eta^2_p = 0,373$, средняя продуктивность значимо снижается от первой к третьей части теста ($p = 0,002$ при сравнении частей А и Ab

и $p < 0,001$ при сравнении частей Аб и В). Также значимым оказалось взаимодействие факторов «Класс» X «Часть» ($F(3,760, 553) = 13,149$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,082$): у дошкольников и первоклассников первые две части различаются минимально, а во втором классе первая часть выполняется заметно хуже второй.

Для оценки вклада трех групп функций — переработки зрительной (далее — ЗФ) и зрительно-пространственной (далее — ЗПФ) информации и функций программирования и контроля произвольного поведения (далее — ПиК) был проведен иерархический регрессионный анализ, позволяющий оценить вклад предикторов в состояние зависимой переменной путем построения и сравнения последовательности вложенных моделей. В каждую следующую модель включается дополнительный предиктор, и по изменению коэффициента детерминации (R^2) можно судить о существенности влияния добавленной переменной на зависимую переменную. При этом учет на предыдущих шагах тех или иных переменных уже учитывает их влияние, в силу чего изменение R^2 дает оценку уникального вклада добавленной переменной, даже если она коррелирует с включенными ранее. В нашем анализе мы прежде всего учитывали (контролировали) влияние возраста испытуемых (в годах), так как в разнородной по возрастному составу выборке это может оказаться существенным; затем мы включали нейropsychологический индекс ЗФ, затем — индекс ЗПФ и, наконец индекс ПиК. Результаты сравнений такой последовательности моделей для общей продуктивности и для продуктивности каждой из трех частей представлены в Таблице 2, а регрессионные коэффициенты последней модели (с полным набором предикторов) — в Таблице 3.

Как видно из Таблицы 2, при оценке влияния нейropsychологических показателей на выполнение всего теста в целом, на фоне достаточно сильного влияния возраста ($R^2 = 0,214$), одинаково заметно на результат теста влияют показатели ЗФ и ЗПФ (прирост R^2 — 0,073 и 0,072 соответственно), и небольшой, хотя и значимый вклад получен для ПиК (прирост R^2 — 0,013), то есть на выполнение ЦПМР в целом из нейropsychологических показателей более существенное влияние оказывают функции переработки информации.

Если же рассматривать отдельные части методики, то картина становится более разнообразной. В первой части А влияние возраста относительно слабое, хотя и существенное ($R^2 = 0,068$), при этом сопоставимый с этим влиянием прирост R^2 (0,070) дает добавление в модель индекса ЗФ, несколько более слабое, но значимое — добавле-

ние показателя ЗПФ (изменение $R^2 = 0,045$), вклад ПиК оказывается минимальным и незначимым (изменение $R^2 = 0,005$). Во второй части Аб растет вклад возраста ($R^2 = 0,212$), учет ЗФ увеличивает этот показатель достаточно заметно (изменение $R^2 = 0,070$), растет вклад ЗПФ (изменение $R^2 = 0,059$), а вклад ПиК подрастает несильно (изменение $R^2 = 0,01$), но становится значимым. Наконец, в третьей части В возрастной фактор оказывается также заметным ($R^2 = 0,178$), вклад ЗФ слабеет (изменение $R^2 = 0,034$), ЗПФ влияют примерно так же, как во второй части (изменение $R^2 = 0,056$), а влияние функций ПиК (изменение $R^2 = 0,026$) усиливается и становится уверенно значимым.

Обсуждение результатов

Что касается общей эффективности выполнения ЦПМР, в отношении продуктивности выполнения всей методики в целом нами обнаружен ожидаемый эффект возраста, дети младшего школьного возраста выполняли тест успешнее, чем дошкольники. Сходные различия между детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста были получены на португальской (Fernandes et al., 2016) и бразильской (Malloy-Diniz et al., 2008) выборках. Этот результат может быть связан с тем, что в возрасте 6–7 лет, при поступлении в школу, происходит резкий скачок в состоянии когнитивных функций, связанный как с созреванием мозговых структур, обеспечивающих развитие управляющих функций в этом возрастном диапазоне (Семенова и др., 2007), так и с переходом в ситуацию школьного обучения, предъявляющую более высокие требования и являющуюся внешним фактором когнитивного развития.

При этом между учащимися первого и второго класса значимых различий не получено. Схожие результаты получены и в других исследованиях детей младшего школьного возраста (Kazem et al., 2009). В исследовании Дж. Пинд и соавторов (Pind et al., 2003) также обнаружился резкий рост продуктивности выполнения ЦПМР от возраста 6,5–7 лет к 7,5–8 годам и последующее замедление возрастной динамики. Таким образом, данный результат выглядит достаточно устойчивым и может указывать на замедление развития функций, задействованных в выполнении методики. Используемый в ней набор заданий оказывается недостаточно чувствительным, чтобы уловить различия между первоклассниками и второклассниками, при хорошем различении дошкольников и первоклассников. Этот результат может быть связан с освоением уже в первом классе навыков, которые позволяют успешно решать задачи, подобные предлагаемым в ЦПМР,

однако более подробный анализ влияния школьного обучения может быть темой отдельного исследования.

При анализе трех частей методики общее снижение точности от первой (наиболее простой) к третьей (наиболее сложной) части неравномерно в трех возрастных группах. От первой ко второй части теста в группе дошкольников происходит снижение продуктивности, в первом классе точность в двух частях практически не отличается, а в третьем — точность ответов даже немного растет. Следует отметить, что в первой части есть две таблицы, которые дети всех трех возрастных групп решают очень плохо: A11 и A12. Доля правильных ответов в A11 составила 0,07, 0,17 и 0,20 в группах дошкольников, первоклассников и второклассников соответственно, а в A12 — 0,11, 0,23 и 0,18 соответственно. Эти две таблицы, очевидно, обладают более высокой сложностью. Д. Смирни (Smirni, 2020) относит их к заданиям, требующим высокого уровня абстрактного мышления. Можно полагать, что эта способность у первоклассников и второклассников различается не слишком сильно, за счет чего общая успешность выполнения части А у них оказывается мало различающейся. Вторая часть (Ab), включающая в себя только одну таблицу такого уровня сложности, второклассниками выполняется лучше, чем первоклассниками.

Оценка роли различных групп функций в выполнении ЦПМР. Иерархический регрессионный анализ показал, что, при контроле тривиального влияния возраста, выполнение методики в целом более существенно зависит от состояния функций переработки зрительной и зрительно-пространственной информации, а дополнительный вклад функций ПиК оказывается более слабым, хотя и статистически значимым. При этом следует учитывать, что оценки самих функций достаточно заметно коррелируют между собой (например, корреляция между показателями ЗФ и УФ составляет 0,425 при $p < 0,001$), что осложняет дифференцированную оценку вклада функций.

Если оценивать влияние функций на выполнение отдельных частей теста, то результаты оказываются разнородными. В первой части, которая связывается с гностическими функциями, нами получено существенное влияние ЗФ, более слабое, но значимое — ЗПФ и минимальное — ПиК. Во второй части, включающей в себя больше задач на анализ и понимание пространственных соотношений, роль показателя ЗПФ растет, значимым, хотя и слабым, оказывается и влияние ПиК. В третьей части, требующей более высокоуровневой переработки и анализа, снижается вклад ЗФ и более существенную роль

играют ЗПФ и ПиК. Эти результаты подтверждают неоднородность отдельных частей ЦПМР с точки зрения задействованных при их решении функций, что следует учитывать при интерпретации результатов этой методики и ее использовании для дифференциальной диагностики различных когнитивных компонентов. При использовании показателя общей точности выполнения методики психолог может не различать относительную слабость той или другой группы функций у испытуемого. Также по общему результату с трудом можно судить о состоянии управляющих функций (которые, конечно, необходимы для успешного выполнения части заданий), их роль «зашумляется» функциями переработки зрительной и зрительно-пространственной информации. Для более адекватной оценки управляющих функций следует обращать внимание на результаты третьей и, отчасти, второй частей методики. И наоборот, для оценки функций переработки зрительной информации более информативными могут оказаться результаты первой части методики (возможно, за исключением наиболее сложных таблиц A11 и A12).

Обсуждение и подробный анализ структуры матриц Равена — это важное и перспективное направление исследования. Есть работы, в которых эта структура анализируется с использованием достаточно мощных статистических методов (Muniz et al., 2016 и др.), но важно учитывать и содержательные особенности отдельных задач методики, позволяющие лучше понять и описать получаемые с помощью статистических процедур результаты. Нейропсихологический подход может стать одним из способов такого содержательного осмысления, и в нашей работе мы предложили первые шаги в этом направлении, проанализировав вклад нейропсихологических оценок трех групп функций в выполнение ЦПМР. В дальнейшем возможен более подробный анализ, который позволил бы использовать эту методику более дифференцированно с точки зрения диагностики состояния различных групп функций у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Выводы

В исследовании предложены нормативные показатели выполнения цветных прогрессивных матриц Равена у детей 6–8 лет на уровне всего теста в целом и отдельных его частей. Показаны возрастные различия — наиболее отчетливые — между дошкольниками и первоклассниками и более слабые — между первоклассниками и второклассниками.

Анализ соотношения результатов ЦПМР и нейропсихологических показателей выявил, что выполнение первой части в наибольшей степени связано с состоянием функций переработки зрительной информации, второй — с состоянием переработки зрительно-пространственной информации и функций программирования и контроля, а третьей — в большей степени зависит от состояния функций программирования и контроля (помимо функций переработки информации, необходимых для выполнения всех заданий). Полученные результаты указывают на возможные пути подробного анализа структуры заданий ЦПМР, в том числе с использованием нейропсихологического подхода.

Список литературы

- Ахутина, Т.В., Корнеев, А.А., Матвеева Е.Ю. (2016). Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет. Под ред. Т.В. Ахутиной. Москва: В. Секачев.
- Мухордова, О.Е., Шрейбер, Т.В. (2011). Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации. Ижевск: Удмуртский университет.
- Левченко, И.Ю., Забрамная, С.Д., Добровольская, Т.А. (2005). Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. 2-е изд. Москва: Академия.
- Семаго, Н.Я., Семаго, М.М. (2005). Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. Санкт-Петербург: Речь.
- Семенова, О.А., Кошельков, Д.А., Мачинская, Р.И. (2007). Возрастные изменения произвольной регуляции деятельности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте. *Культурно- историческая психология*, 3(4), 39–49.
- Розанова, Т.В. (1978). Развитие памяти и мышления глухих детей. Москва: Педагогика.
- Asano, D., Takeda, M., Nobusako, S., Morioka, S. (2023). Error analysis of Raven's Coloured Progressive Matrices in children and adolescents with cerebral palsy. *Journal of Intellectual Disability Research*, 67(7), 655–667.
- Arrigoni, G., De Renzi, E. (1964). Constructional apraxia and hemispheric locus of lesion. *Cortex*, 1(2), 170–197.
- Carlson, J.S., Jensen, C.M. (1980). The factorial structure of the Raven Coloured Progressive Matrices test: A reanalysis. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 1111–1116.
- Carvalho, I.P., Costa, A., Silva, S., Moreira, B., Almeida, A., Moreira-Rosário, A., Calhau, C. (2020). Children's performance on Raven's Coloured progressive matrices in Portugal: The Flynn effect. *Intelligence*, (82), 101485.

Cipolotti, L., Molenberghs, P., Dominguez, J., Smith, N., Smirni, D., Xu, T., Shallice, T., Chan, E. (2020). Fluency and rule breaking behaviour in the frontal cortex. *Neuropsychologia*, (137), 107308. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2019.107308>

Costa, L.D. (1976). Inter-set variability on the Raven coloured progressive matrices as an indicator of specific ability deficit in brain-lesioned patients. *Cortex*, 12(1), 31–40.

Denes, F., Semenza, C., Stoppa, E., Gradenigo, G. (1978). Selective improvement by unilateral brain-damaged patients on raven coloured progressive matrices. *Neuropsychologia*, 16(6), 749–752.

Fernandes, T., Leite, I., Kolinsky, R. (2016). Into the looking glass: Literacy acquisition and mirror invariance in preschool and first-grade children. *Child Development*, 87(6), 2008–2025. <https://doi.org/10.1111/cdev.12550>

Gray, J.R., Thompson, P.M. (2004). Neurobiology of intelligence: science and ethics. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(6), 471–482. <https://doi.org/10.1038/nrn1405>

Kazem, A.M., Alzubiadi, A.S., Alkharusi, H.A., Yousif, Y.H., Alsarmi, A.M., Al-Bulushi, S.S., Aljamali, F.A., Al-Mashhdany, S., Al-Busaidi, O.B., Al-Fori, S.M., Al-Bahrani, W.A., Alshammary, B.M. (2009). A Normative Study of the Raven Coloured Progressive Matrices Test for Omani Children Aged 5-11 Years. *Jurnal Pendidikan Malaysia (Malaysian Journal of Education)*, 34(1), 37–51.

Korneev, A., Akhutina, T., Gusev, A., Kremlev, A., Matveeva, E. (2018). Computerized Neuropsychological Assessment in 6–9 Years-old Children. *KnE Life Sciences*, 4(8), 495–506. <https://doi.org/10.18502/cls.v4i8.3307>

Kovyazina, M., Oschepkova, E., Airapetyan, Z., Ivanova, M., Dedyukina, M., Gavrilova, M. (2021). Executive Functions' Impact on Vocabulary and Verbal Fluency among Mono- and Bilingual Preschool-Aged Children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(4), 65–77. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0405>

Kroger, J.K., Sabb, F.W., Fales, C.L., Bookheimer, S.Y., Cohen, M.S., Holyoak, K. J. (2002). Recruitment of anterior dorsolateral prefrontal cortex in human reasoning: a parametric study of relational complexity. *Cerebral cortex*, 12(5), 477–485. <https://doi.org/10.1093/cercor/12.5.477>

Lee, K.H., Choi, Y.Y., Gray, J.R., Cho, S.H., Chae, J.H., Lee, S., Kim, K. (2006). Neural correlates of superior intelligence: stronger recruitment of posterior parietal cortex. *Neuroimage*, 29(2), 578–586.

Lezak, M.D., Howieson, D.B., Loring, D.W., Fischer, J.S. (2004). Neuropsychological assessment. Oxford: Oxford University Press.

Malloy-Diniz, L.F., Cardoso-Martins, C., Nassif, E.P., Levy, A.M., Leite, W.B., Fuentes, D. (2008). Planning abilities of children aged 4 years and 9 months to 8 1/2 years: Effects of age, fluid intelligence and school type on performance in the Tower of London test. *Dementia & Neuropsychologia*, 2(1), 26–30. <https://doi.org/10.1590/S1980-57642009DN20100006>

Müller, R (1970). Eine kritische empirische Untersuchung des “Draw-a-man-test” und der “Coloured Progressive Matrices”. *Diagnostica*, (16), 138–147.

Muniz, M., Gomes, C.M.A., Pasian, S.R. (2016). Factor structure of Raven's coloured progressive matrices. *Psico-USF*, (21), 259–272.

Petretto, D.R., Grassi, P., Masala, C., Nicotra, E.F. (2021). Pattern of errors in Raven's Colored Progressive Matrices and their use in the clinical assessment of intelligence. In: 2021 IEEE International Symposium on Medical Measurements and Applications (MeMeA), 1–6.

Pind, J., Gunnarsdóttir, E.K., Jóhannesson, H.S. (2003). Raven's Standard Progressive Matrices: New school age norms and a study of the test's validity. *Personality and Individual Differences*, 34(3), 375–386. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00058-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00058-2)

Prabhakaran, V., Smith, J.A., Desmond, J.E., Glover, G.H., Gabrieli, J.D. (1997). Neural substrates of fluid reasoning: an fMRI study of neocortical activation during performance of the Raven's Progressive Matrices Test. *Cognitive psychology*, 33(1), 43–63. <https://doi.org/10.1006/cogp.1997.0659>

Pueyo, R., Junque, C., Vendrell, P., Narberhaus, A., Segarra, D. (2008). Raven's Coloured Progressive Matrices as a measure of cognitive functioning in Cerebral Palsy. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(5), 437–445. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01045.x>

Raven, J.C. (2000). The Raven's progressive matrices: change and stability over culture and time. *Cognitive psychology*, 41(1), 1–48. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0735>

Raven, J.C. (1965). Guide to Using the Colored Progressive Matrices, Sets A. Ab, B. London: H.K. Lewis.

Raven, J.C. (1995). Coloured Progressive Matrices Sets A, Ab, B; Manual Sections 1 & 2. Oxford: Oxford Psychologists Press.

Roca, M., Parr, A., Thompson, R., Woolgar, A., Torralva, T., Antoun, N., Duncan, J. (2010). Executive function and fluid intelligence after frontal lobe lesions. *Brain*, 133(1), 234–247. <https://doi.org/10.1093/brain/awp269>

Smirni, D. (2020). The Raven's Coloured Progressive Matrices in Healthy Children: A Qualitative Approach. *Brain Sciences*, 10(11), 11. <https://doi.org/10.3390/brainsci10110877>

Smirni, P., Smirni, D. (2022). Current and Potential Cognitive Development in Healthy Children: A New Approach to Raven Coloured Progressive Matrices. *Children*, 9(4), 446. URL: <https://www.mdpi.com/2227-9067/9/4/446> (access date: 12.03.2024). <https://doi.org/10.3390/children9040446>

Uka, F., Gunzenhauser, C., Larsen, R.A., von Suchodoletz, A. (2019). Exploring a bidirectional model of executive functions and fluid intelligence across early development. *Intelligence*, (75), 111–121.

Villardita, C. (1985). Raven's colored progressive matrices and intellectual impairment in patients with focal brain damage. *Cortex*, 21(4), 627–635.

Winkelman, W. (1972). Normen für den Mann-Zeichen-Test von Ziler und die Coloured Progressive Matrices von Raven für 5-7 jährige Kinder. *Psychologische Beiträge*, (14), 80–94.

References

Akhutina, T.V., Korneev, A.A., Matveeva, E.Yu. (2016). Methods of 6–9 years old children neuropsychological investigation. Moscow: V. Sekachev. (In Russ.).

Arrigoni, G., De Renzi, E. (1964). Constructional apraxia and hemispheric locus of lesion. *Cortex*, 1(2), 170–197.

Asano, D., Takeda, M., Nobusako, S., Morioka, S. (2023). Error analysis of Raven's Coloured Progressive Matrices in children and adolescents with cerebral palsy. *Journal of Intellectual Disability Research*, 67(7), 655–667.

Carlson, J.S., Jensen, C.M. (1980). The factorial structure of the Raven Coloured Progressive Matrices test: A reanalysis. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 1111–1116.

Carvalho, I.P., Costa, A., Silva, S., Moreira, B., Almeida, A., Moreira-Rosário, A., Calhau, C. (2020). Children's performance on Raven's Coloured progressive matrices in Portugal: The Flynn effect. *Intelligence*, (82), 101485.

Cipolotti, L., Molenberghs, P., Dominguez, J., Smith, N., Smirni, D., Xu, T., Shallice, T., Chan, E. (2020). Fluency and rule breaking behaviour in the frontal cortex. *Neuropsychologia*, (137), Article 107308. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2019.107308>

Costa, L.D. (1976). Interset variability on the Raven coloured progressive matrices as an indicator of specific ability deficit in brain-lesioned patients. *Cortex*, 12(1), 31–40.

Denes, F., Semenza, C., Stoppa, E., Gradenigo, G. (1978). Selective improvement by unilateral brain-damaged patients on Raven coloured progressive matrices. *Neuropsychologia*, 16(6), 749–752.

Fernandes, T., Leite, I., Kolinsky, R. (2016). Into the looking glass: Literacy acquisition and mirror invariance in preschool and first-grade children. *Child Development*, 87(6), 2008–2025. <https://doi.org/10.1111/cdev.12550>

Gray, J.R., Thompson, P.M. (2004). Neurobiology of intelligence: science and ethics. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(6), 471–482. <https://doi.org/10.1038/nrn1405>

Kazem, A.M., Alzubiadi, A.S., Alkharusi, H.A., Yousif, Y.H., Alsarmi, A.M., Al-Bulushi, S.S., Aljamali, F.A., Al-Mashhdany, S., Al-Busaidi, O.B., Al-Fori, S.M., Al-Bahrani, W.A., Alshammary, B.M. (2009). A Normative Study of the Raven Coloured Progressive Matrices Test for Omani Children Aged 5-11 Years. *Jurnal Pendidikan Malaysia (Malaysian Journal of Education)*, 34(1), 37–51.

Korneev, A., Akhutina, T., Gusev, A., Kremlev, A., Matveeva, E. (2018). Computerized Neuropsychological Assessment in 6–9 Years-old Children. *KnE Life Sciences*, 4(8), 495–506. <https://doi.org/10.18502/cls.v4i8.3307>

Kovyazina, M., Oschepkova, E., Airapetyan, Z., Ivanova, M., Dedyukina, M., Gavrilova, M. (2021). Executive Functions' Impact on Vocabulary and Verbal Fluency among Mono- and Bilingual Preschool-Aged Children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(4), 65–77. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0405>

Kroger, J.K., Sabb, F.W., Fales, C.L., Bookheimer, S.Y., Cohen, M.S., Holyoak, K.J. (2002). Recruitment of anterior dorsolateral prefrontal cortex in human reasoning: a parametric study of relational complexity. *Cerebral cortex*, 12(5), 477–485. <https://doi.org/10.1093/cercor/12.5.477>

Lee, K.H., Choi, Y.Y., Gray, J.R., Cho, S.H., Chae, J.H., Lee, S., Kim, K. (2006). Neural correlates of superior intelligence: stronger recruitment of posterior parietal cortex. *Neuroimage*, 29(2), 578–586.

Levchenko, I.Yu., Zabramnaya, S.D., Dobrovolskaya, T.A. (2005). Psychological and pedagogical diagnostics: textbook for students of higher pedagogical educational institutions, 2nd ed. Moscow: Academy. (In Russ.).

Lezak, M.D., Howieson, D.B., Loring, D.W., Fischer, J.S. (2004). Neuropsychological Assessment. Oxford: Oxford University Press.

Malloy-Diniz, L.F., Cardoso-Martins, C., Nassif, E.P., Levy, A.M., Leite, W.B., Fuentes, D. (2008). Planning abilities of children aged 4 years and 9 months to 8 1/2 years: Effects of age, fluid intelligence and school type on performance in the Tower of London test. *Dementia & Neuropsychologia*, 2(1), 26–30. <https://doi.org/10.1590/S1980-57642009DN20100006>

Mukhordova, O.E., Shreiber, T.V. (2011). Raven's progressive matrices: methodical recommendations. Izhevsk: Udmurt University. (In Russ.).

Müller, R (1970). Eine kritische empirische Untersuchung des "Draw-a-man-test" und der "Coloured Progressive Matrices". *Diagnostica*, (16), 138–147.

Muniz, M., Gomes, C.M.A., Pasian, S.R. (2016). Factor structure of Raven's coloured progressive matrices. *Psico-USF*, (21), 259–272.

Petretto, D.R., Grassi, P., Masala, C., Nicotra, E.F. (2021). Pattern of errors in Raven's Colored Progressive Matrices and their use in the clinical assessment of intelligence. In: *2021 IEEE International Symposium on Medical Measurements and Applications (MeMeA)*, 1–6.

Pind, J., Gunnarsdóttir, E.K., Jóhannesson, H.S. (2003). Raven's Standard Progressive Matrices: New school age norms and a study of the test's validity. *Personality and Individual Differences*, 34(3), 375–386. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00058-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00058-2)

Prabhakaran, V., Smith, J.A., Desmond, J.E., Glover, G.H., Gabrieli, J.D. (1997). Neural substrates of fluid reasoning: an fMRI study of neocortical activation during performance of the Raven's Progressive Matrices Test. *Cognitive psychology*, 33(1), 43–63. <https://doi.org/10.1006/cogp.1997.0659>

Pueyo, R., Junque, C., Vendrell, P., Narberhaus, A., Segarra, D. (2008). Raven's Coloured Progressive Matrices as a measure of cognitive functioning in Cerebral Palsy. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(5), 437–445. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01045.x>

Raven, J.C. (2000). The Raven's progressive matrices: change and stability over culture and time. *Cognitive Psychology*, 41(1), 1–48. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0735>

Raven, J.C. (1965). Guide to Using the Colored Progressive Matrices, Sets A, Ab, B. London: H.K. Lewis.

Raven, J.C. (1995). Coloured Progressive Matrices Sets A, Ab, B; Manual Sections 1 & 2. Oxford: Oxford Psychologists Press.

Roca, M., Parr, A., Thompson, R., Woolgar, A., Torralva, T., Antoun, N., Duncan, J. (2010). Executive function and fluid intelligence after frontal lobe lesions. *Brain*, 133(1), 234–247. <https://doi.org/10.1093/brain/awp269>

Rozanova, T.V. (1978). Development of memory and thinking of deaf children. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).

Semago, N.Ya., Semago, M.M. (2005). Theory and practice of assessing the mental development of the child. Preschool and younger school age. St. Petersburg: Rech. (In Russ.).

Semenova, O.A., Koshelcov, D.A., Machinskaya, R.I. (2007). Age Specific Changes of Activity Self Regulation in Preschool Age and Early School Age Children. *Kul'turno-Istoricheskaya Psikhologiya (Cultural-Historical Psychology)*, 3(4), 39–49. (In Russ.).

Smirni, D. (2020). The Raven's Coloured Progressive Matrices in Healthy Children: A Qualitative Approach. *Brain Sciences*, 10(11), 11. <https://doi.org/10.3390/brainsci10110877>

Smirni, P., Smirni, D. (2022). Current and Potential Cognitive Development in Healthy Children: A New Approach to Raven Coloured Progressive Matrices. *Children*, 9(4), 446. URL: <https://www.mdpi.com/2227-9067/9/4/446> (access date: 12.03.2024). <https://doi.org/10.3390/children9040446>

Uka, F., Gunzenhauser, C., Larsen, R.A., von Suchodoletz, A. (2019). Exploring a bidirectional model of executive functions and fluid intelligence across early development. *Intelligence*, (75), 111–121.

Villardita, C. (1985). Raven's colored progressive matrices and intellectual impairment in patients with focal brain damage. *Cortex*, 21(4), 627–635.

Winkelmann, W. (1972). Normen für den Mann-Zeichen-Test von Ziler und die Coloured Progressive Matrices von Raven für 5-7 jährige Kinder. *Psychologische Beitrage*, (14), 80–94.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Алексей Андреевич Корнеев, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, korneeff@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6389-8215>

Екатерина Юрьевна Матвеева, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, obukhova1@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6334-4420>

Татьяна Васильевна Ахутина, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, akhutina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8503-2495>

ABOUT THE AUTHORS

Aleksei A. Korneev, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher at the Laboratory of Neuropsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, korneeff@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-6389-8215>

Ekaterina Yu. Matveeva, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher at the Laboratory of Neuropsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, obukhova1@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6334-4420>

Tatiana V. Akhutina, Dr. Sci. (Psychology), Leading Researcher at the Laboratory of Neuropsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, akhutina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8503-2495>

Поступила: 26.10.2023; получена после доработки: 14.02.2024; принята в печать: 01.04.2024.

Received: 26.10.2023; revised: 14.02.2024; accepted: 01.04.2024.

МЕТОДИКА / METHODS

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-22>

УДК/UDC 159.9.07, 159.91

Апробация на выборке здоровых добровольцев комплекса парадигм фМРТ для выявления феномена «скрытого сознания»

А.Н. Черкасова^{1,2}✉, К.А. Яцко^{1,2}, М.С. Ковязина^{1,2,3},
Н.А. Варако^{1,2,3}, Е.И. Кремнева¹, М.В. Кротенкова¹,
Ю.В. Рябинкина¹, Н.А. Супонева¹, М.А. Пирадов¹

¹ Научный центр неврологии, Москва, Российская Федерация

² Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

³ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ cherka.sova@mail.ru

Резюме

Актуальность. Для диагностики феномена «скрытого сознания» на русскоязычной популяции пациентов с хроническими нарушениями сознания авторами был разработан специализированный комплекс парадигм для проведения под контролем функциональной магнитно-резонансной томографии с опорой на данные общей психологии, нейропсихологии и предшествующие исследования. Перед применением у пациентов желательно проведение его апробации на группе здоровых людей для выявления значимых кластеров активации, соответствующих парадигмам при сохранном сознании, и оценки их воспроизводимости на индивидуальном уровне.

Цель. Апробация на выборке здоровых добровольцев предложенного комплекса парадигм для диагностики феномена «скрытого сознания».

Выборка. В исследовании приняли участие 10 здоровых добровольцев (3 мужчины, 7 женщин, $M = 44$ года, $SD = 17$).

Методы. Исследование проводилось на магнитно-резонансном томографе «Magnetom Verio», «Siemens», с напряженностью магнитного поля 3 Тесла. Участникам предъявлялся иерархический комплекс из девяти пассивных и трех активных парадигм. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью пакета SPM12.

Результаты. При групповом анализе данных значимые кластеры активации были выявлены в шести пассивных парадигмах, охватывающих восприятие тактильных («написание» буквы на животе), слуховых неречевых (звук будильника, два музыкальных фрагмента без слов) и речевых стимулов. На индивидуальном уровне наиболее воспроизводимыми оказались слуховые речевые парадигмы с предъявлением аудиофрагмента из фильма, содержащего obscene лексику, и имени каждого участника в рамках эффекта «коктейльной вечеринки».

Выводы. Полученные результаты позволяют применять зарекомендовавшие себя парадигмы в последующих исследованиях по выявлению феномена «скрытого сознания» на русскоязычной выборке пациентов с хроническими нарушениями сознания. Данные о зонах активации головного мозга здоровых добровольцев в ответ на каждую из парадигм обогащают теоретические представления о церебральной организации когнитивных функций.

Ключевые слова: нейропсихология, сознание, хронические нарушения сознания, «скрытое сознание», функциональная магнитно-резонансная томография

Для цитирования: Черкасова, А.Н., Яцко, К.А., Ковязина, М.С., Варакo, Н.А., Кремнева, Е.И., Кротенкова, М.В., Рябинкина, Ю.В., Супонева, Н.А., Пирадов, М.А. (2024). Апробация на выборке здоровых добровольцев комплекса парадигм фМРТ для выявления феномена «скрытого сознания». *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(2), 219–242. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-22>

Testing a Set of fMRI Paradigms to Detect the “Covert Cognition” Phenomenon on a Sample of Healthy Volunteers

Anastasiia N. Cherkasova ^{1, 2} ✉, Kseniia A. Yatsko ^{1, 2},
Maria S. Kovyazina ^{1, 2, 3}, Natalia A. Varako ^{1, 2, 3},
Elena I. Kremneva ¹, Marina V. Krotenkova ¹,
Yulia V. Ryabinkina ¹, Natalia A. Suponeva ¹,
Mikhail A. Piradov ¹

¹ Research Center of Neurology, Moscow, Russian Federation

² Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

³ Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ cherka.sova@mail.ru

Abstract

Background. The authors developed a specialized set of functional magnetic resonance imaging paradigms, based on data from general psychology, neuropsychology and previous studies, to diagnose the “covert cognition” phenomenon on a Russian-speaking sample of patients with chronic disorders of consciousness. Before using this set with patients, it is advisable to carry out testing on a group of healthy people with preserved consciousness in order to detect significant clusters of activation corresponding to paradigms and to assess their reproducibility at the individual level.

Objectives. The study is aimed at testing the proposed set of fMRI paradigms in order to detect the “covert cognition” phenomenon on a sample of healthy volunteers.

Study Participants. Sample included 10 healthy volunteers (3 men, 7 women, $M = 44$ years, $SD = 17$).

Methods. The study was performed on a magnetic resonance imaging scanner “Magnetom Verio”, “Siemens” with a magnetic field strength of 3 Tesla. The hierarchical set of nine passive and three active paradigms was presented to participants. Statistical analysis was carried out using SPM12.

Results. As a result of group analysis, significant clusters of activation were observed in six passive paradigms, covering the perception of tactile (“writing” a letter on the abdomen), auditory non-speech (alarm clock, two musical fragments without words) and speech stimuli. Auditory speech paradigms (audio fragment from the film with obscene language, testee’s name within the “cocktail party” effect) were the most reproducible paradigms at the individual level.

Conclusions. The obtained results allow us to apply the proven paradigms in further studies to detecting the “covert cognition” phenomenon on a Russian-speaking sample of patients with chronic disorders of consciousness. Data on brain activation in healthy volunteers in different paradigms enriches theoretical understanding of cerebral organization of cognitive functions.

Keywords: neuropsychology, consciousness, prolonged disorders of consciousness, “covert cognition”, functional magnetic resonance imaging

For citation: Cherkasova, A.N., Yatsko, K.A., Kovyazina, M.S., Varako, N.A., Kremneva, E.I., Krotenkova, M.V., Ryabinkina, Yu.V., Suponeva, N.A., Piradov, M.A. (2024). Testing a Set of fMRI Paradigms to Detect the “Covert Cognition” Phenomenon on a Sample of Healthy Volunteers. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(2), 219–242. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-22>

Введение

Феномен «скрытого сознания» был описан у небольшого процента пациентов с хроническими нарушениями сознания (ХНС), которые клинически соответствуют вегетативному состоянию / синдрому ареактивного бодрствования или состоянию минимального сознания «минус», но при этом по данным инструментальных методов демонстрируют активацию головного мозга в ответ на те или иные парадигмы (задания) (Owen et al., 2006; Boly, Laureys, 2018). Разработка таких парадигм активно ведется в последние десятилетия преимущественно за рубежом.

С опорой на данные общей психологии, нейропсихологии и представленные в литературе исследования нами был предложен иерархический комплекс парадигм для проведения под контролем метода функциональной магнитно-резонансной томографии (фМРТ) с целью выявления феномена «скрытого сознания» на русскоязычной выборке пациентов с ХНС (Таблица). Он включает девять пассивных парадигм, в рамках которых осуществляется воздействие на пациентов стимулами разных модальностей (соматосенсорной, слуховой неречевой и речевой), и три активных, которые побуждают пациентов к мысленному выполнению определенных инструкций. Теоретическое клинико-психологическое обоснование каждой парадигмы приводится в отдельной публикации (Черкасова и др., 2024). Перед применением данного комплекса у пациентов с ХНС важно проведение исследования на здоровых добровольцах для выявления усредненных кластеров активации головного мозга, специфических для конкретных парадигм, в ясном сознании и при нормативном когнитивном функционировании. Важно, чтобы эти кластеры были воспроизводимы на индивидуальном уровне для их сопоставления с данными, получаемыми у отдельных пациентов. Целью настоящей публикации является представление результатов апробации предложенного комплекса парадигм фМРТ для выявления феномена «скрытого сознания» на группе здоровых добровольцев.

Методы исследования

Дизайн исследования

Исследование осуществлялось в период с июня по сентябрь 2020 г. Каждому участнику однократно проводилась фМРТ с комплексом парадигм, характеристики которых представлены в Таблице.

Парадигмы предъявлялись в указанной в таблице последовательности. Каждая парадигма имела блоковую структуру: 5 пассивных и 5 активных блоков, чередующихся между собой, продолжительностью 20 секунд (за исключением парадигмы «Русский — японский», включавшей по 4 блока в силу длины предлагаемых для прослушивания произведений). В случае с парадигмами с пассивным предъявлением тех или иных стимулов перед началом каждого из них в наушники, совместимые с МР-томографом, однократно подавалась короткая инструкция (например, «Послушайте»). В случае с парадигмами, подразумевающими выполнение команд, каждый активный блок начинался инструкцией (например, «Представьте, как Вы идете из своей комнаты в кухню») и завершался командой «Стоп». Все инструкции заранее записывались на диктофон и монтировались в единую временную разметку каждой парадигмы с помощью программы Audacity (<http://audacity.sourceforge.net>). Время выполнения одной парадигмы варьировало от 2 минут 40 секунд до 3 минут 40 секунд в зависимости от длины инструкции и количества блоков, суммарное время проведения всего комплекса составило 40 минут 42 секунды. В процессе исследования участников просили лежать с закрытыми глазами.

Таблица
Комплекс парадигм фМРТ, разработанный для выявления феномена «скрытого сознания»

Пассивные парадигмы				
Соматосенсорные				
Краткое на- звание	Активный блок (20 сек)	Пассивный блок (20 сек)	Инструкция	Об- щее время
«Боль»	Надавливание на ногте- вое ложе указательного пальца правой руки	Покой	–	3 мин 20 сек
«Буква»	«Написание» буквы «М» на животе	Покой	Сейчас я «напишу» Вам букву на животе, а Вы назовите ее про себя	3 мин 26 сек

Слуховые неречевые				
«Будиль- ник»	Прослушивание звука будильника	Покой	Послушайте	3 мин 22 сек
«Марш»	Прослушивание марша Ф. Мендельсона	Покой	Послушайте	3 мин 22 сек
«Елочка»	Прослушивание мелодии песни «В лесу родилась елочка»	Покой	Послушайте	3 мин 22 сек
«Смех»	Прослушивание смеха ребенка	Покой	Послушайте	3 мин 22 сек
Слуховые речевые				
«Русский — японский»	Прослушивание рас- сказа на русском языке «Два товарища»	Прослушивание произведения на японском языке «Не уступая дождю»	Послушайте, что говорят	2 мин 40 сек
«Имя»	Прослушивание собственного имени внутри фраз (например, «Знаете, что я узнала об Иване?»)	Шум вечеринки	Послушайте, что говорят	3 мин 24 сек
«Брань»	Прослушивание фрагмента из фильма «Изображая жертву», содержащего obscene- ную лексику	Покой	Послушайте, что говорят	3 мин 24 сек
Активные парадигмы				
«Навига- ция»	Выполнение инструк- ции	Покой	Представьте, как Вы идете из своей ком- наты в кухню	3 мин 40 сек
«Зубы»	Выполнение инструк- ции	Покой	Представьте, как Вы чисти- те зубы	3 мин 40 сек
«Пропой елочку»	Выполнение инструк- ции	Покой	Пропойте про себя песню «В лесу родилась елочка»	3 мин 40 сек

Table
Set of fMRI paradigms proposed to detect the “covert cognition” phenomenon

Passive paradigms				
Somatosensory				
Short name	Active block (20 sec)	Passive block (20 sec)	Instruction	Total time
“Pain”	Pressing on the nail bed of the right hand index finger	Rest	–	3 min 20 sec
“Letter”	“Writing” the letter “M” on the abdomen	Rest	Now I’ll “write” a letter on your abdomen and you name it to yourself	3 min 26 sec
Auditory non-speech				
“Alarm”	Listening to the alarm sound	Rest	Listen	3 min 22 sec
“March”	Listening to the Wedding March (Mendelssohn)	Rest	Listen	3 min 22 sec
“Christmas song”	Listening to the melody of the traditional Russian Christmas song	Rest	Listen	3 min 22 sec
“Laughter”	Listening to the child’s laughter	Rest	Listen	3 min 22 sec
Auditory speech				
“Russian — Japanese”	Listening to narrative in Russian “Two Comrades”	Listening to poem in Japanese “Be Not Defeated by the Rain”	Listen to what they say	2 min 40 sec
“Name”	Listening to testee’s name inside phrases (e.g. “Do you know what I have learned about Ivan?”)	“Cocktail party” noise	Listen to what they say	3 min 24 sec
“Curse”	Listening to the fragment from the film “Playing the Victim” with obscene language	Rest	Listen to what they say	3 min 24 sec

Active paradigms				
“Navigation”	Execution of instruction	Rest	Imagine walking from your room to the kitchen	3 min 40 sec
“Teeth”	Execution of instruction	Rest	Imagine cleaning your teeth	3 min 40 sec
“Sing the Christmas song”	Execution of instruction	Rest	Sing to yourself the traditional Russian Christmas song	3 min 40 sec

Сбор данных

Исследование проводилось на МР-томографе «Magnetom Verio», «Siemens», 3Т. Для получения анатомических данных выполнялось сканирование в режиме «3D-T1 градиентное эхо (T1-mpr)». Затем последовательно были получены 12 наборов функциональных данных для каждой из парадигм в режиме «мультипланарное градиентное эхо» в аксиальной проекции. Всего по каждой парадигме было получено 100 функциональных объемов вещества головного мозга по 10 для каждого блока (за исключением парадигмы «Русский — японский», в которой было получено 80 функциональных объемов).

Обработка данных

Статистический анализ осуществлялся с помощью пакета SPM12 (<https://www.fil.ion.ucl.ac.uk/spm/>) отдельно для каждой парадигмы. Все объемы функциональных данных были выровнены относительно первого для коррекции движения добровольца, после чего средний функциональный файл линейно корегистрировался с соответствующим анатомическим файлом с последующей пространственной нормализацией первого и второго относительно стандартного пространства координат Монреальского неврологического института. Преобразованные функциональные данные размывались при помощи гауссовой функции с размером ядра 8 × 8 × 8 мм для увеличения соотношения сигнал — шум и компенсации вариабельности строения извилин между субъектами. Статистические параметрические карты генерировались на основании повоксельного сравнения при помощи общей линейной модели. Для снижения артефактов от движения параметры ригидной трансформации при выравнивании вводились

в качестве регрессоров при статистической обработке первого уровня для каждого добровольца. При групповом анализе применялась модель со случайными уровнями факторов с установленным порогом статистической значимости $p < 0,001$ (без коррекции) для выявления значимых зон активации. В результатах представлены только зоны с $p < 0,05$ (с FWE-коррекцией на кластерном уровне).

Выборка

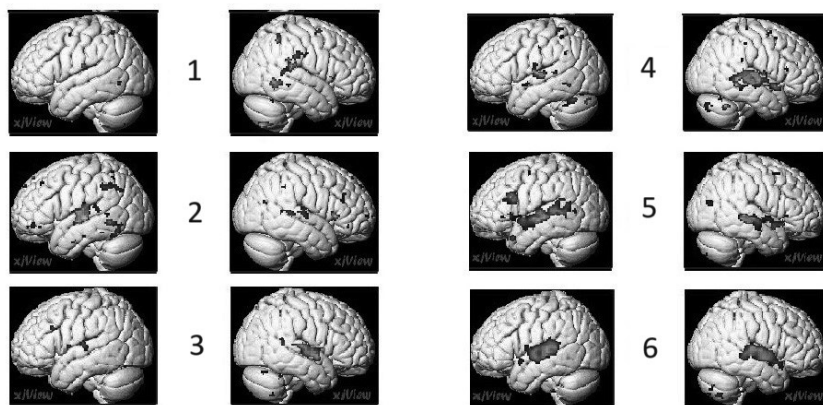
В исследовании приняли участие 10 здоровых добровольцев без неврологических и психиатрических заболеваний в анамнезе (3 мужчины, 7 женщин, $M = 44$ года, $SD = 17$; 4 имели высшее образование, 6 — среднее специальное). При подборе участников мы руководствовались необходимостью репрезентативности выборки генеральной совокупности. Протокол исследования был одобрен Локальным этическим комитетом (заключение № 1-5/23 от 25.01.2023). Перед началом исследования все участники подписывали добровольное информированное согласие.

Результаты исследования

При групповом анализе значимые кластеры активации были получены в 6 пассивных парадигмах, представляющих основные блоки разрабатываемого иерархического комплекса, — «Буква» (сомато-сенсорная), «Будильник», «Марш», «Елочка» (слуховые неречевые), «Имя», «Брань» (слуховые речевые) (Рисунок).

Каждая из этих парадигм была рассмотрена на индивидуальном уровне анализа. Кластеры активации, выявленные для группы в целом, были сопоставлены со значимыми кластерами у каждого здорового добровольца. Наиболее воспроизводимыми оказались парадигмы «Имя» и «Брань». Для них активация хотя бы в одной из зон, выявленных ранее на уровне группы, была получена у 9 из 10 добровольцев. Стоит отметить, что в парадигме «Брань» у каждого добровольца наблюдается активация, соответствующая практически всем зонам, выделенным на группе, тогда как в парадигме «Имя» у многих добровольцев охватываются не все из групповых зон.

Парадигмы, не зарекомендовавшие себя на групповом уровне, были рассмотрены в рамках индивидуального анализа дополнительно. Было отмечено, что в части из них значимые кластеры наблюдаются у многих добровольцев («Смех» — 7 из 10, «Русский — японский» — 6 из 10, «Навигация» — 6 из 10), однако активация имеет



Рисунок

Средняя по группе активация, соответствующая парадигмам: 1 — «Буква»; 2 — «Будильник»; 3 — «Марш»; 4 — «Елочка»; 5 — «Имя»; 6 — «Брань»

Figure

Group activation corresponding to paradigms: 1 — "Letter"; 2 — "Alarm"; 3 — "March"; 4 — "Christmas song"; 5 — "Name"; 6 — "Curse"

высокую межиндивидуальную изменчивость. Отдельно обозначим, что у всех здоровых людей безотносительно данных по группе наблюдалась значимая активация в ответ на те или иные парадигмы. Однако среди них встречались как те, кто имел низкие результаты (активация в 3 заданиях из 12), так и те, кто смог продемонстрировать активацию практически во всех парадигмах комплекса (11 из 12), что также указывает на разброс данных в нормативной выборке.

Обсуждение результатов

В результате апробации по данным группового и индивидуального анализа наиболее эффективными оказались слуховые речевые парадигмы «Имя» и «Брань». Предъявление собственного имени внутри привлекающих внимание предложений на фоне общего шума вечеринки, который нельзя было четко распознать как речь, вызывало на уровне группы активацию в височных долях правого (средняя височная извилина) и левого (верхняя височная извилина) полушарий, а также в нижней лобной извилине слева (поле Бродмана 45). Данная парадигма позволила выявить «классические» речевые

центры Брока и Вернике, остающиеся традиционными мишенями прехирургического картирования функционально значимых зон с помощью фМРТ (для обзора см.: Печенкова и др., 2022). Важно отметить активацию в нижней лобной извилине слева при восприятии речи, что отражает сложность структурно-функциональной организации речевой системы (Лурия, 2022). Можно указать на соответствие полученных зон активации перцептивному уровню переработки слухоречевой информации, выделенному группой А.М. Оуэна у здоровых людей и регистрируемому у части пациентов с ХНС (Coleman et al., 2009). В контексте рассмотрения феномена «скрытого сознания» стоит обозначить, что выявленные зоны активации являются хабами языковой сети, являющейся одной из крупномасштабных сетей сознания (Han et al., 2021). Эта лобно-височно-теменная сеть была описана в ряде работ в том числе с применением парадигм, направленных на прослушивание речи (Scott et al., 2017). Сохранность хабов этой сети может быть крайне важна для пациентов с ХНС.

Следует учитывать, что при анализе на уровне отдельного случая значимая активация нижней лобной извилины слева в этой парадигме наблюдалась только у одного добровольца. Это ограничивает возможности сравнения данных групповой активации здоровых людей с результатами отдельных пациентов. Возможно, в дальнейшем стоит применять ROI-анализ в соответствии с зонами языковой сети (Scott et al., 2017).

В рассматриваемой парадигме помимо непосредственно речевого содержания присутствовал также персонализированный стимул — собственное имя. Имеются данные о том, что в рамках эффекта «коктейльной вечеринки» имя первично воспринимается посредством слухового внимания «снизу вверх», что обеспечивается за счет корково-подкорковой сети, включающей слуховую кору, предклинье, островок, таламус и ствол головного мозга (Nakane et al., 2016). Задействование данного стимула способствовало непроизвольному вовлечению в процесс восприятия поступающей информации, что особенно важно для пациентов с ХНС.

Второй эффективной слухоречевой парадигмой стало предъявление эмоционально нагруженных упроченных выражений, включающих обценную лексику («Брань»). Они сравнивались с состоянием покоя. Средняя по группе здоровых добровольцев активация была выявлена в верхних височных извилинах билатерально и поперечной височной извилине Гешля справа. Данные зоны могут быть связаны как с базовыми процессами восприятия слуховой информации, так

и с восприятием слуховой речевой информации в рамках языковой сети (Han et al., 2021), хотя в отличие от парадигмы с именем активации в левой нижней лобной извилине не отмечалось. Текущее контрольное условие не позволяет разделить эти процессы. Тем не менее выявленные зоны активации стали самыми воспроизводимыми на индивидуальном уровне, что позволяет осуществлять их дальнейшее сопоставление с данными отдельных пациентов с ХНС. При выявлении языковой сети указывается на возможности применения натуралистичных и привлекающих стимулов (Scott et al., 2017). В данном случае таким стимулом выступает общенная лексика, эмоциональная нагрузка которой может способствовать большей включенности в восприятие информации.

Возможно, именно применение высказываний, содержащих обращение по имени и общенную лексику, повлияло на то, что данные парадигмы оказались более эффективными у здоровых добровольцев, чем третья слуховая речевая парадигма «Русский — японский», не продемонстрировавшая значимых кластеров активации на групповом уровне, хотя и показавшая индивидуальные кластеры у 6 из 10 добровольцев.

Рассмотрим далее слуховые неречевые парадигмы «Будильник», «Марш» и «Елочка», которые оказались несколько менее воспроизводимыми на индивидуальном уровне, но продемонстрировали значимую активацию при групповом анализе данных здоровых добровольцев. При предъявлении звука механического будильника кластеры активации наблюдались в левом полушарии в верхней, средней и нижней височных извилинах, в областях *planum polare* и *central operculum*. Наиболее часто в нейropsychологической литературе указывается на ведущую роль височной доли правого полушария в восприятии бытовых шумов (Хомская, 2005; Корсакова, Москвичюте, 2023), что расходится с полученными данными. Однако стоит отметить упоминания о том, что слуховая агнозия может возникать и при поражении левого полушария, а грубые ее проявления наблюдаются при билатеральных поражениях височных долей (Хомская, 2005). Что касается фМРТ-исследований у здоровых людей, в литературе представлены работы по восприятию звуков окружающей среды. В крупном метаанализе (Schirmer et al., 2012) было показано, что при их восприятии выявляются кластеры активации в обоих полушариях (преимущественно в височных долях), но имеется значительно преобладающая левосторонняя латерализация активации

(21, 22, 40, 41 поля по Бродману), с чем в большей степени согласуются наши данные.

Парадигмы «Марш» и «Елочка», в которых использовались музыкальные инструментальные фрагменты без слов, также продемонстрировали активацию височных областей головного мозга: марш Ф. Мендельсона — в поперечной височной извилине Гешля и в области *planum polare* правого полушария, песня «В лесу родилась елочка» — в верхней и средней височных извилинах справа, в поперечной височной извилине Гешля и верхней височной извилине слева. По данным клинической нейropsychологии, чаще всего нарушение восприятия мелодий наблюдается при повреждении височных структур правого полушария (Лурия, 2022; Хомская, 2005; Корсакова, Московичюте, 2023). Имеются указания на роль в переработке музыкальной информации обеих гемисфер с преобладающим вкладом правой (Тонконогий, Пуанте, 2007), на возможное участие в этом процессе полюса левой височной области (Лурия, 2022). При изучении восприятия различных музыкальных стимулов у здоровых людей с помощью фМРТ по данным метаанализа (Schirmer et al., 2012) было выделено 4 кластера активации преимущественно в височных долях правого и левого полушарий с задействованием левой веретенообразной извилины, при этом не было показано преимущественной латерализации. Выявленные в наших музыкальных заданиях кластеры в височных долях преимущественно соотносятся с имеющимися клиническими и нейровизуализационными сведениями. Стоит отметить, что мы не проводили направленного сопоставления мелодий с другими стимулами.

Отдельно остановимся на парадигме «Елочка», в которой имелись более обширные кластеры активации, чем в парадигме «Марш». Мелодия этой песни отличается от классической инструментальной музыки тем, что при ее прослушивании могут сразу вспоминаться слова, то есть возможно скрытое подпевание. Ранее для задачи пропевания про себя песни «Jingle bells» были показаны зоны активации в левой верхней височной извилине, дорзальной премоторной коре и области пре-ДМО (дополнительной моторной области). Две последние зоны интерпретировались как отражение намерения выполнить задачу или когнитивного контроля (Boly et al., 2007) и не активировались в нашей работе, где подпевание, если и имело место, было непроизвольным. Тем не менее оно могло вносить дополнительный вклад в активацию височных структур. За пределами височных областей в парадигме «Елочка» имелись кластеры в скорлупе справа,

постцентральной извилине и передних/средних отделах поясной извилины слева. Активация в постцентральной извилине может указывать на межмодальное взаимодействие слухового и кожно-кинестетического анализаторов при восприятии музыки. Ранее с помощью фМРТ уже была показана активация соматосенсорной коры левого полушария при прослушивании музыки по сравнению с голосовыми стимулами (Angulo-Perkins et al., 2014). Активация скорлупы может быть связана с восприятием такта музыки (Grahn, Brett, 2007). Кроме этого, было показано, что знакомые мелодии по сравнению с незнакомыми, а также со случайными последовательностями звуков активируют среди прочего вентральный стриатум, частью которого является скорлупа (Peretz et al., 2009). Активация передних/средних отделов поясной извилины слева, входящих в лимбическую систему, может быть обусловлена эмоциональным откликом на услышанную мелодию (Juslin, Sakka, 2019). Таким образом, парадигма «Елочка» позволила охватить широкую сеть областей, задействованных в восприятии музыкальных стимулов, помимо зон, связанных с базовыми процессами восприятия слуховой информации. Однако стоит отметить, что при индивидуальном анализе многие из этих областей оказались слабо воспроизводимыми.

В блоке слуховых неречевых парадигм нами также использовался смех ребенка. Значимой активации на уровне группы получено не было (хотя отдельные кластеры имелись у 7 из 10 добровольцев). В соответствии с данными нейробиологии мы могли ожидать активацию височной доли преимущественно правого полушария, структур лимбической системы (Хомская, 2005). В проведенных ранее фМРТ-исследованиях по восприятию смеха указывалось на активацию слуховой коры, миндалины и островка с разной латерализацией в зависимости от контрастного условия (Sander, Scheich, 2005), на вовлечение слуховых и соматосенсорных полей преимущественно справа (Meyer et al., 2005). Мы могли не получить значимых результатов из-за того, что данный стимул был недостаточно различим в шуме томографа. Возможно, разброс активации на индивидуальном уровне наблюдался в связи с теми или иными опосредующими восприятие смеха ребенка переменными (пол, опыт взаимодействия с детьми и т.д.), которые мы не контролировали.

Последней парадигмой, в которой имелись значимые кластеры активации на групповом, а у 7 из 10 добровольцев и на индивидуальном уровнях анализа, стало написание буквы «М» на животе («Буква»). Она входит в соматосенсорный блок и направлена на

«кожное чтение», которое в нейропсихологии связывают с работой теменных отделов левого полушария (Хомская, 2005). Мы же получили активацию в теменных (теменном оперкулюме) и височных (верхней и средней височной извилине, височной покрышке) отделах правого полушария, а также в правом полушарии мозжечка. В теменном оперкулюме представлена вторичная соматосенсорная кора, которая активируется посредством тактильной стимуляции, в большей степени контрлатеральной (Eickhoff et al., 2007). Мы наносили стимул по центру живота без латерализации. Можно предположить, что активация справа возникла вследствие того, что правое полушарие является ведущим в обеспечении тактильного восприятия и соматогнозиса. Активация в височных отделах коры частично пересекается со средневисочным комплексом (hMT+/V5), описанным в нейровизуализационных работах как зона, связанная с восприятием движущихся стимулов, в том числе и тактильных (van Kemenade et al., 2014), наш стимул как раз наносился плавным движением по животу. В целом активация в областях правого полушария, выходящая за рамки теменных отделов, может свидетельствовать о межмодальном взаимодействии, необходимом для осуществления предложенного задания, может отражать симультанное «правополушарное» узнавание образа предъявляемой буквы. Что касается активации в структурах мозжечка, она отмечалась в ряде исследований тактильного восприятия формы (Stoesz et al., 2003) и движущихся стимулов (van Kemenade et al., 2014). Помимо аспекта тактильного восприятия буквы, которая писалась на животе добровольцев, мы просили их называть идентифицированную букву про себя, но зон, специализированно связанных с называнием, мы не выявили. Интересно отметить, что эта парадигма оказалась единственной, в которой значимые кластеры активации имелись у всех здоровых добровольцев безотносительно средних данных по группе. Ограничением парадигмы является то, что нанесение стимула проводилось вручную, поэтому мы не можем говорить об абсолютно идентичной стимуляции для каждого добровольца.

В соматосенсорном блоке имелась еще одна парадигма с нанесением болевого стимула в виде надавливания карандашом на ногтевое ложе («Боль»). Предполагалось получение активации в структурах центрального болевого матрикса (Arkarian et al., 2005). Однако она оказалась неэффективной по данным группового анализа и малоэффективной на индивидуальном уровне. Это могло быть связано с техническими ограничениями, указанными выше для парадигмы

«Буква», но имевшими здесь ключевую роль. Нанесение стимула проводилось вручную без фиксации силы надавливания. Каждый доброволец имеет свой порог болевой чувствительности, который не оценивался. Стимул наносился в момент нахождения человека в томографе, было трудно проконтролировать его реакцию. Слишком сильная стимуляция приводила к артефактам движения. По этим причинам данная парадигма без контроля указанных факторов не рекомендуется для использования.

Все рассмотренные парадигмы являются пассивными. Ни одна из трех применявшихся нами активных парадигм не позволила выявить значимые кластеры активации на групповом уровне. Парадигма «Навигация» успешно использовалась во многих работах с участием здоровых добровольцев и пациентов, мы могли ожидать активацию парагиппокампальной извилины, предклинья, ретроспленальной коры, пре-ДМО и дорзальной премоторной коры (Owen et al., 2006; Boly et al., 2007). Стоит отметить, что, несмотря на отсутствие групповой активации, те или иные кластеры были получены нами на индивидуальном уровне у 6 из 10 добровольцев. Парадигма «Чистка зубов» направлена на мысленное представление определенного предметного действия и, насколько нам известно, ранее в фМРТ-исследованиях не применялась. Парадигма «Пропой елочку», как уже отмечалось, в англоязычной версии вызывала активацию левой верхней височной извилины, дорзальной премоторной коры и области пре-ДМО (Boly et al., 2007). При индивидуальном анализе обе эти парадигмы показали низкие результаты (выявляли те или иные кластеры менее чем у половины добровольцев).

Активные парадигмы являются для нас особым предметом интереса, так как позволяют выявлять у пациентов когнитивно-моторное разобщение — крайне значимый вариант «скрытого сознания» (Schiff, 2015; Белкин и др., 2019), поэтому нам было важно понять, почему мы не получили на нашей выборке результаты, сопоставимые с данными зарубежных коллег. Мысленные представления являются достаточно сложной задачей. В одном из систематических обзоров (Schuster et al., 2011) были выделены параметры, способствующие эффективности представления движений. Среди них отдельное место занимает детализированная инструкция. Возможно, в проведенном исследовании мы не уделили этому достаточно внимания. Инструкция формулировалась в самом общем виде (например, «Представьте, как Вы чистите зубы») и подавалась непосредственно во время сканирования. Добровольцы могли не сразу понять, что от них требуется, могли

выполнять инструкцию по-разному. В связи с этим мы решили не отказываться от активных парадигм, а максимально детализировать и структурировать инструкции к ним для возможного применения в последующих исследованиях. Отдельно обозначим, что задание «Чистка зубов» могло оказаться малоэффективным из-за слишком высокой автоматизации данного процесса в опыте человека, что могло осложнять его развертывание для детального представления.

Выводы

На выборке здоровых добровольцев нами был апробирован комплекс парадигм фМРТ для выявления феномена «скрытого сознания» с целью его дальнейшего применения у пациентов с ХНС. Были выделены эффективные парадигмы во всех пассивных блоках комплекса. Наиболее воспроизводимыми стали парадигмы с предъявлением эмоционально нагруженной общенной лексики и имени в рамках эффекта «коктейльной вечеринки», которые являются авторскими. Намечен путь доработки активных парадигм.

Сочетание нейровизуализации с данными нейропсихологии, ставшими основой для разработки парадигм, может не только помочь в выявлении феномена «скрытого сознания», но способствовать обогащению теоретических представлений о мозговом субстрате отдельных психических функций и сознания в целом. В отечественной нейропсихологии основным методом является синдромный анализ нарушений высших психических функций (Лурия, 2022). Большая часть данных получена на модели поврежденного мозга, который имеет специфику структурно-функциональной организации в силу нарушения и компенсаторных перестроек. Исследования интактного и поврежденного головного мозга с помощью нейровизуализации способствуют верификации и развитию теории системной динамической локализации высших психических функций, на что активно обращается внимание в последние годы (Паникратова и др., 2022).

Список литературы

Белкин, В.А., Поздняков, Д.Г., Белкин, А.А. (2019). Диагностика феномена когнитивно-моторного разобщения у пациентов с хроническими нарушениями сознания. *Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика*, (11), 45–51. <https://doi.org/10.14412/2074-2711-2019-3S-46-51>

Корсакова, Н.К., Московичюте, Л.И. (2023). Клиническая нейропсихология: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт.

Лурия, А.Р. (2022). Высшие корковые функции человека. Санкт-Петербург: Питер.

Паникратова, Я.Р., Власова, Р.М., Лебедева, И.С., Синицын, В.Е., Печенкова, Е.В. (2022). Возможности методов нейровизуализации и нейростимуляции для развития теории системной динамической локализации высших психических функций. *Культурно-историческая психология*, 18(3), 70–80. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180310>

Печенкова, Е.В., Паникратова, Я.Р., Мершина, Е.А., Власова, Р.М. (2022). Хирургическое картирование речевых зон коры головного мозга с помощью фМРТ: актуальное состояние и тенденции. *Медицинская визуализация*, 26(1), 48–69. <https://doi.org/10.24835/1607-0763-1094>

Тонконогий, И.М., Пуанте, А. (2007). Клиническая нейропсихология. Санкт-Петербург: Питер.

Хомская, Е.Д. (2005). Нейропсихология. Санкт-Петербург: Питер.

Черкасова, А.Н., Яцко, К.А., Ковязина, М.С., Варако, Н.А., Кремнева, Ю.В., Рябинкина, Ю.В., Супонева, Н.А., Пирадов, М.А. (2024). Разработка комплекса парадигм фМРТ для выявления феномена «скрытого сознания»: нейропсихологические аспекты. *Национальный психологический журнал*, 19(2), 68–80.

Angulo-Perkins, A., Aube, W., Peretz, I., Barrios, F.A., Armony, J.L., Concha, L. (2014). Music listening engages specific cortical regions within the temporal lobes: Differences between musicians and non-musicians. *Cortex*, (59), 126–137. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2014.07.013>

Apkarian, A.V., Bushnell, M.C., Treede, R.-D., Zubieta, J.-K. (2005). Human brain mechanisms of pain perception and regulation in health and disease. *European Journal of Pain*, 9(4), 463–484. <https://doi.org/10.1016/j.ejpain.2004.11.001>

Boly, M., Coleman, M.R., Davis, M.H., Hampshire, A., Bor, D., Moonen, G., Maquet, P.A., Pickard, J.D., Laureys, S., Owen, A.M. (2007). When thoughts become action: an fMRI paradigm to study volitional brain activity in non-communicative brain injured patients. *NeuroImage*, 36(3), 979–992. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2007.02.047>

Boly, M., Laureys, S. (2018). Functional «unlocking» bedside detection of covert awareness after severe brain damage, *Brain*, 141(5), 1239–1241. <https://doi.org/10.1093/brain/aww080>

Coleman, M.R., Davis, M.H., Rodd, J.M., Robson, T., Ali, A., Owen, A.M., Pickard, J.D. (2009). Towards the routine use of brain imaging to aid the clinical diagnosis of disorders of consciousness. *Brain*, 132(9), 2541–2552. <https://doi.org/10.1093/brain/awp183>

Eickhoff, S.B., Grefkes, C., Zilles, K., Fink, G.R. (2007). The somatotopic organization of cytoarchitectonic areas on the human parietal operculum. *Cerebral Cortex*, 17(8), 1800–1811. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhl090>

Juslin, P.N., Sakka, L.S. (2019). Neural correlation of music and emotion. In: M.H. Thaut, D.A. Hodges (Eds.), *The Oxford Handbook of Music and the Brain* (pp. 108–139). Oxford: Oxford Univ. Press.

Han, M-E., Park, S-Y., Oh, S-O. (2021). Large-scale functional brain networks for consciousness. *Anatomy and Cell Biology*, 54(2), 152–164. <https://doi.org/10.5115/acb.20.305>

Grahn, J.A., Brett, M. (2007). Rhythm and beat perception in motor areas of the brain. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(5), 893–906. <https://doi.org/10.1162/jocn.2007.19.5.893>

Meyer, M., Zysset, S., von Cramon, D.Y., Alter, K. (2005). Distinct fMRI responses to laughter, speech, and sounds along the human peri-sylvian cortex. *Cognitive Brain Research*, 24(2), 291–306. <https://doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2005.02.008>

Nakane, T., Miyakoshi, M., Nakai, T., Naganawa, S. (2016). How the non-attending brain hears its owner's name. *Cerebral Cortex*, 26(10), 4046–4056. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhv184>

Owen, A.M., Coleman, M.R., Boly, M., Davis, M.H., Laureys, S., Pickard, J.D. (2006). Detecting awareness in the vegetative state. *Science*, 313(5792), 1402. <https://doi.org/10.1126/science.1130197>

Peretz, I., Gosselin, N., Belin, P., Zatorre, R.J., Plailly, J., Tillmann, B. (2009). Music lexical networks: the cortical organization of music recognition. *Annals of the New York Academy of Science*, 1169(1), 256–265. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04557.x>

Sander, K., Scheich, H. (2005). Left auditory cortex and amygdala, but right insula dominance for human laughing and crying. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(10), 1519–1531. <https://doi.org/10.1162/089892905774597227>

Schirmer, A., Fox, P.M., Grandjean, D. (2012). On the spatial organization of sound processing in the human temporal lobe: a meta-analysis. *NeuroImage*, 63(1), 137–147. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.06.025>

Schiff, N.D. (2015). Cognitive motor dissociation. Following severe brain injuries. *JAMA Neurology*, 72(12), 1413–1415. <https://doi.org/10.1001/jamaneurol.2015.2899>

Schuster, C., Hilfiker, R., Amft, O., Scheidhauer, A., Andrews, B., Butler, J., Kischka, U., Ettlin, T. (2011). Best practice for motor imagery: a systematic literature review on motor imagery training elements in five different disciplines. *BMC Medicine*, 75(9). <https://doi.org/10.1186/1741-7015-9-75>

Scott, T.L., Gallee, J., Fedorenko, E. (2017). A new fun and robust version of an fMRI localizer for the frontotemporal language system. *Cognitive Neuroscience*, 8(3), 167–176. <https://doi.org/10.1080/17588928.2016.1201466>

Stoesz, M.R., Zhang, M., Weissner, V.D., Prather, S.C., Mao, H., Sathian, K. (2003). Neural networks active during tactile form perception: common and differential activity during macrospatial and microspatial tasks. *International Journal of Psychophysiology*, 50(1-2), 41–49. [https://doi.org/10.1016/S0167-8760\(03\)00123-5](https://doi.org/10.1016/S0167-8760(03)00123-5)

Van Kemenade, B.M., Seymour, K., Wacker, E., Spitzer, B., Blankenburg, F., Sterzer, P. (2014). Tactile and visual motion direction processing in hMT+/V5. *NeuroImage*, (84), 420–427. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.09.004>

References

- Angulo-Perkins, A., Aube, W., Peretz, I., Barrios, F.A., Armony, J.L., Concha, L. (2014). Music listening engages specific cortical regions within the temporal lobes: Differences between musicians and non-musicians. *Cortex*, (59), 126–137. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2014.07.013>
- Apkarian, A.V., Bushnell, M.C., Treede, R-D., Zubieta, J-K. (2005). Human brain mechanisms of pain perception and regulation in health and disease. *European Journal of Pain*, 9(4), 463–484. <https://doi.org/10.1016/j.ejpain.2004.11.001>
- Belkin, V.A., Pozdnyakov, D.G., Belkin, A.A. (2019). Diagnosis of the phenomenon of cognitive-motor dissociation in patients with chronic consciousness disorders. *Nevrologiya, Neiropsikhiatriya, Psikhosomatika (Neurology, Neuropsychiatry, Psychosomatics)*, (11), 46–51. <https://doi.org/10.14412/2074-2711-2019-3S-46-51> (In Russ.).
- Boly, M., Coleman, M.R., Davis, M.H., Hampshire, A., Bor, D., Moonen, G., Maquet, P.A., Pickard, J.D., Laureys, S., Owen, A.M. (2007). When thoughts become action: an fMRI paradigm to study volitional brain activity in non-communicative brain injured patients. *NeuroImage*, 36(3), 979–992. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2007.02.047>
- Boly, M., Laureys, S. (2018). Functional «unlocking» bedside detection of covert awareness after severe brain damage. *Brain*, 141(5), 1239–1241. <https://doi.org/10.1093/brain/awy080>
- Cherkasova, A.N., Yatsko, K.A., Kovyazina, M.S., Varako, N.A., Kremneva, E.I., Ryabinkina, Yu.V., Suponeva, N.A., Piradov, M.A. (2024). Development of a set of fMRI paradigms to detecting the “covert cognition” phenomenon: neuropsychological aspects. *National Psychological Journal*, 19(2), 68–80. (In Russ.).
- Coleman, M.R., Davis, M.H., Rodd, J.M., Robson, T., Ali, A., Owen, A.M., Pickard, J.D. (2009). Towards the routine use of brain imaging to aid the clinical diagnosis of disorders of consciousness. *Brain*, 132(9), 2541–2552. <https://doi.org/10.1093/brain/awp183>
- Eickhoff, S.B., Grefkes, C., Zilles, K., Fink, G.R. (2007). The somatotopic organization of cytoarchitectonic areas on the human parietal operculum. *Cerebral Cortex*, 17(8), 1800–1811. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhl090>
- Juslin, P.N., Sakka, L.S. (2019). Neural correlation of music and emotion. In: M.H. Thaut, D.A. Hodges (Eds.), *The Oxford Handbook of Music and the Brain* (pp. 108–139). Oxford: Oxford Univ. Press.
- Han, M-E., Park, S-Y., Oh, S-O. (2021). Large-scale functional brain networks for consciousness. *Anatomy and Cell Biology*, 54(2), 152–164. <https://doi.org/10.5115/acb.20.305>
- Grahn, J.A., Brett, M. (2007). Rhythm and beat perception in motor areas of the brain. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(5), 893–906. <https://doi.org/10.1162/jocn.2007.19.5.893>
- Khomskaya, E.D. (2005). *Neuropsychology*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
- Korsakova, N.K., Moskovichyute, L.I. (2023). *Clinical neuropsychology*. Moscow: Yurait. (In Russ.).

Luriya, A.R. (2022). Higher cortical functions in man. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).

Meyer, M., Zysset, S., von Cramon, D.Y., Alter, K. (2005). Distinct fMRI responses to laughter, speech, and sounds along the human peri-sylvian cortex. *Cognitive Brain Research*, 24(2), 291–306. <https://doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2005.02.008>

Nakane, T., Miyakoshi, M., Nakai, T., Naganawa, S. (2016). How the non-attending brain hears its owner's name. *Cerebral Cortex*, 26(10), 4046–4056. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhv184>

Owen, A.M., Coleman, M.R., Boly, M., Davis, M.H., Laureys, S., Pickard, J.D. (2006). Detecting awareness in the vegetative state. *Science*, 313(5792), 1402. <https://doi.org/10.1126/science.1130197>

Panikratova, Ya.R., Vlasova, R.M., Lebedeva, I.S., Sinityn, V.E., Pechenkova, E.V. (2022). Scope and perspectives of neuroimaging and neurostimulation to develop the theory of systemic and dynamic localization of higher mental functions. *Kul'turno-istoricheskaya Psikhologiya (Cultural-Historical Psychology)*, 18(3), 70–80. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180310> (In Russ.).

Pechenkova, E.V., Panikratova, Ya.R., Mershina, E.A., Vlasova, R.M. (2022). Presurgical brain mapping of language processing with fMRI: state of the art and tendencies. *Meditinskaya Vizualizatsiya (Medical Visualization)* 26(1), 48–69. <https://doi.org/10.24835/1607-0763-1094> (In Russ.).

Peretz, I., Gosselin, N., Belin, P., Zatorre, R.J., Plailly, J., Tillmann, B. (2009). Music lexical networks: the cortical organization of music recognition. *Annals of the New York Academy of Science*, 1169(1), 256–265. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04557.x>

Sander, K., Scheich, H. (2005). Left auditory cortex and amygdala, but right insula dominance for human laughing and crying. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(10), 1519–1531. <https://doi.org/10.1162/089892905774597227>

Schirmer, A., Fox, P.M., Grandjean, D. (2012). On the spatial organization of sound processing in the human temporal lobe: a meta-analysis. *NeuroImage*, 63(1), 137–147. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.06.025>

Schiff, N.D. (2015). Cognitive motor dissociation. Following severe brain injuries. *JAMA Neurology*, 72(12), 1413–1415. <https://doi.org/10.1001/jamaneurol.2015.2899>

Schuster, C., Hilfiker, R., Amft, O., Scheidhauer, A., Andrews, B., Butler, J., Kischka, U., Ettlin, T. (2011). Best practice for motor imagery: a systematic literature review on motor imagery training elements in five different disciplines. *BMC Medicine*, 75(9). <https://doi.org/10.1186/1741-7015-9-75>

Scott, T.L., Gallee, J., Fedorenko, E. (2017). A new fun and robust version of an fMRI localizer for the frontotemporal language system. *Cognitive Neuroscience*, 8(3), 167–176. <https://doi.org/10.1080/17588928.2016.1201466>

Stoesz, M.R., Zhang, M., Weisser, V.D., Prather, S.C., Mao, H., Sathian, K. (2003). Neural networks active during tactile form perception: common and differential activity during macrospatial and microspatial tasks. *International Journal of Psychophysiology*, 50(1-2), 41–49. [https://doi.org/10.1016/S0167-8760\(03\)00123-5](https://doi.org/10.1016/S0167-8760(03)00123-5)

Tonkonogii, I.M., Puante, A. (2007). Clinical neuropsychology. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).

Van Kemenade, B.M., Seymour, K., Wacker, E., Spitzer, B., Blankenburg, F., Sterzer, P. (2014). Tactile and visual motion direction processing in hMT+/V5. *NeuroImage*, (84), 420–427. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.09.004>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Анастасия Николаевна Черкасова, аспирант кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; младший научный сотрудник Института нейрореабилитации и восстановительных технологий Научного центра неврологии, Москва, Российская Федерация, cherka.sova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7019-474X>

Ксения Александровна Яцко, аспирант кафедры многопрофильной клинической подготовки факультета фундаментальной медицины Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; врач-невролог Института клинической и профилактической неврологии Научного центра неврологии, Москва, Российская Федерация, ksenii.a.yatsko@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3014-4350>

Мария Станиславовна Ковязина, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; старший научный сотрудник Института нейрореабилитации и восстановительных технологий Научного центра неврологии; заведующий лабораторией консультативной психологии и психотерапии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, kms130766@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1795-6645>

Наталья Александровна Варако, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; старший научный сотрудник Института нейрореабилитации и восстановительных технологий Научного центра неврологии; старший научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, nvarako@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8310-8169>

Елена Игоревна Кремнева, кандидат медицинских наук, научный сотрудник Отделения лучевой диагностики Научного центра неврологии, Москва, Российская Федерация kremneva@neurology.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9396-6063>

Марина Викторовна Кротенкова, доктор медицинских наук, главный научный сотрудник, руководитель Отделения лучевой диагностики Научного центра неврологии, Москва, Российская Федерация, krotenkova_mrt@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3820-4554>

Юлия Валерьевна Рябинкина, доктор медицинских наук, ведущий научный сотрудник, заведующая Отделением анестезиологии-реанимации с палатами реанимации и интенсивной терапии Научного центра неврологии, Москва, Российская Федерация, ryabinkina11@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8576-9983>

Наталья Александровна Супонева, член-корреспондент РАН, доктор медицинских наук, профессор, главный научный сотрудник, директор Института нейрореабилитации и восстановительных технологий Научного центра неврологии, Москва, Российская Федерация, nasu2709@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3956-6362>

Михаил Александрович Пирадов, вице-президент РАН, доктор медицинских наук, профессор, академик, директор Научного центра неврологии, Москва, Российская Федерация, dir@neurology.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6338-0392>

ABOUT THE AUTHORS

Anastasiia N. Cherkasova, Postgraduate Student, the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Junior Researcher, Institute of Neurorehabilitation and Recovery Technologies, Research Centre of Neurology, Moscow, Russian Federation, cherka.sova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7019-474X>

Kseniia A. Yatsko, Postgraduate Student, the Department of Multidisciplinary Clinical Training, Faculty of Fundamental Medicine, Lomonosov Moscow State University; neurologist, Institute of Clinical and Preventive Neurology, Research Center of Neurology, Moscow, Russian Federation kseniia.a.ilina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3014-4350>

Maria S. Kovyazina, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor at the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Senior Researcher, Institute of Neurorehabilitation and Recovery Technologies, Research Centre of Neurology; Head of the Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, kms130766@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1795-6645>

Natalia A. Varako, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, the Department of Methodology of Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Senior Researcher, Institute of Neurorehabilitation and Recovery Technologies, Research Centre of Neurology; Senior Researcher, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, nvarako@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8310-8169>

Elena I. Kremneva, Cand. Sci. (Medicine), Researcher at the Department of Radiology, Research Centre of Neurology, Moscow, Russian Federation, kremneva@neurology.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9396-6063>

Marina V. Krotenkova, Dr. Sci. (Medicine), Chief Researcher, Head of the Department of Radiology, Research Centre of Neurology, Moscow, Russian Federation, krotenkova_mrt@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3820-4554>

Yulia V. Ryabinkina, Dr. Sci. (Medicine), Leading Researcher, Head of the Department of Anesthesiology and Intensive Care, Research Center of Neurology, Moscow, Russian Federation, ryabinkina11@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8576-9983>

Natalia A. Suponeva, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sci. (Medicine), Professor, Chief Researcher, Director, Institute of Neuro-rehabilitation and Recovery Technologies, Research Centre of Neurology, Moscow, Russian Federation, nasu2709@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3956-6362>

Mikhail A. Piradov, Vice-President of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sci. (Medicine), Professor, Academician, Director, Research Centre of Neurology, Moscow, Russian Federation, dir@neurology.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6338-0392>

Поступила: 05.11.2023; получена после доработки: 31.01.2024; принята в печать: 06.05.2024.

Received: 05.11.2023; revised: 31.01.2024; accepted: 06.05.2024.

МЕТОДИКА / METHODS

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-23>
УДК/UDC 159.9, 159.922

Валидизация шкалы проявлений психологического благополучия (ШППБ) на выборке российских студентов

Т.Г. Фомина , И.Н. Бондаренко

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

 tanafomina@mail.ru

Резюме

Актуальность. Проблема исследования психологического благополучия современной молодежи приобретает все большую актуальность. Теоретическое обоснование и разработка надежного психодиагностического инструментария для оценки благополучия являются значимой задачей теоретических и прикладных исследований.

Цель. Обосновать преимущества методов, позволяющих проводить диагностику как общего уровня психологического благополучия, так и отдельных компонентов (эвдемонического и гедонистического) с учетом контекстных и возрастных аспектов. Представить результаты валидизации опросника «Шкала проявлений психологического благополучия (ШППБ)» на выборке российских студентов.

Выборка включала 435 студентов российских вузов, возраст которых составлял от 16 до 28 лет ($M_{\text{возраст}} = 19,72$, $SD = 1,67$). Доля девушек в выборке составляла 56,41%, а юношей — 44,52%.

Методы. В исследовании использовались следующие методики: шкала удовлетворенности жизнью (Life Satisfaction Scale) Э. Динера, шкала оптимизма (Test of Dispositional Optimism, TDO-P) и шкала депрессии Центра эпидемиологических исследований (Depression Scale of the Center for Epidemiological Studies, CES-D).

Результаты. Проведен сравнительный анализ психодиагностических инструментов, используемых для оценки различных аспектов психологического благополучия; обозначены тенденции в разработке современных опросных методов его оценки. Конфирматорный факторный анализ позволил обосновать и подтвердить иерархическую структуру конструкта благополучия, где единый общий фактор образован двумя факторами более

низкого порядка, значимо связанными, но оценивающими разные аспекты благополучия (эвдемонистические и гедонистические соответственно). Выявлены значимые положительные взаимосвязи шкал опросника ШППБ с удовлетворенностью жизнью, оптимизмом; и отрицательные — с уровнем депрессии, что позволило оценить конструктивную валидность инструмента. Шкалы опросника также продемонстрировали высокие индексы надежности. Сравнение мужской и женской выборки по шкалам опросника показало необходимость учета гендера при разработке норм опросника.

Выводы. Шкала проявлений психологического благополучия отвечает современным психометрическим стандартам и позволяет оценивать психологическое благополучие в соответствии с новейшими теоретическими подходами. Полученные результаты вносят вклад как в теоретическое осмысление конструкта благополучия, так и в его измерение.

Ключевые слова: психологическое благополучие, валидизация, студенты, конфирматорный факторный анализ

Для цитирования: Фомина, Т.Г., Бондаренко, И.Н. (2024). Валидизация шкалы проявлений психологического благополучия (ШППБ) на выборке российских студентов. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(2), 243–264. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-23>

Validation of the Well-being Manifestations Measurement Scale (WBMMS) on a Sample of Russian Students

Tatiana G. Fomina ✉, Irina N. Bondarenko

Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ tanafomina@mail.ru

Abstract

Background. The article presents a comparative analysis of diagnostic tools used to assess various aspects of psychological well-being. It also outlines trends in the development of modern survey methods for its assessment.

The objective of this study is to substantiate the advantages of the methods that allow diagnosing both the general level of psychological well-being and its separate components (eudemonic and hedonic), taking into account contextual and age-related aspects. The results of the validation of the questionnaire “Well-being Manifestations Measurement Scale (WBMMS)” on a sample of Russian students are presented.

Study Participants. The sample consisted of 435 Russian university students, the age ranging from 16 to 28 years ($M_{\text{age}} = 19.72$, $SD = 1.67$). Of these, 56.41% were female and 44.52% were male.

Methods. The following methods were employed: the scale of general level of subjective well-being (Life Satisfaction Scale) by E. Diener, the scale of optimism (Test of Dispositional Optimism, TDO-P), and the Depression Scale of the Center for Epidemiological Studies, CES-D.

Results. The results of the confirmatory factor analysis (CFA) supported our initial hypothesis that the well-being construct could be adequately represented by a single common factor, formed by two lower-order factors. These factors, eudemonistic and hedonistic, respectively, were significantly correlated with each other, and with the subjective well-being of participants. The instrument demonstrated good convergent validity with these variables, as indicated by the positive correlation with subjective well-being and the negative correlation with optimism. The questionnaire scales exhibited satisfactory reliability values. A comparison of female and male samples on the scales of the SPPB questionnaire indicated the necessity to consider gender in the development of the questionnaire norms.

Conclusions. The scale of manifestations of psychological well-being meets contemporary psychometric standards and allows for the assessment of psychological well-being in accordance with the latest theoretical approaches. The results obtained contribute to both the theoretical understanding of the construct of well-being and its measurement.

Keywords: psychological well-being, validation, students, confirmatory factor analysis

For citation: Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2024). Validation of the Well-being Manifestations Measurement Scale (WBMMS) on a Sample of Russian Students. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(2), 243–264. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-23>

Введение

В настоящее время фундаментальные и прикладные исследования психологического благополучия молодых людей в период студенчества приобретают все большее значение. Для решения данной научной проблемы необходимо разработать надежный психодиагностический инструментарий для оценки и мониторинга благополучия студенческой молодежи в образовательной среде (du Toit et al., 2022; Mukhlis et al., 2024). Качество жизни и психологическое благополучие в учебные годы могут служить важным прогностическим фактором

для будущей профессиональной продуктивности (Самохвалова и др., 2022). Наличие разнообразного инструментария для оценки психологического благополучия студентов является ключевым аспектом создания системы мониторинга психологического здоровья, которая позволит своевременно предоставлять поддержку и помощь студентам, сталкивающимся с трудностями в адаптации, коммуникации и преодолении кризисных ситуаций.

Каждый инструмент должен иметь теоретическое обоснование. В отношении диагностики психологического благополучия (ПБ) обычно выделяют два подхода (Осин, Леонтьев, 2020; Ryan, Deci, 2001 и др.). Первый подход связан с гедонистическим благополучием (счастье, удовольствие, позитивные эмоции), второй — описывает феномен с эвдемонистических позиций (смысл жизни, позитивное функционирование, активность, контроль над событиями). Исследователи отмечают, что эти виды благополучия тесно взаимосвязаны, если говорить об интегральном уровне, однако также важно анализировать и изучать отдельные проявления каждого из них. Поэтому и психодиагностические инструменты обычно соответствуют определенной теоретической концепции.

Одним из наиболее известных представителей первого подхода является Э. Динер, а второго — К. Рифф. В современных подходах исследователи все чаще диагностируют как субъективное (гедонистическое) благополучие, так и психологическое (эвдемонистическое). Примером такого инструмента является методика PERMA-Profiler (Butler, Kern, 2016), основанная на теории М. Селигмана. Исследователи отмечают, что выбор инструмента зависит от того, какая информация о психологическом благополучии респондентов необходима в конкретных ситуациях. Использование методов оценки гедонистического благополучия позволяет избежать сложных определений, поскольку респонденты оценивают общую удовлетворенность жизнью на основе своих собственных критериев. Однако в некоторых исследованиях и практических областях (образование, здравоохранение, экономика, социальная политика и пр.) требуется информация о конкретных компонентах удовлетворенности жизнью или благополучия, таких как физическое, психологическое и социальное благополучие. Одной из целей данного исследования является анализ современного инструментария для оценки психологического благополучия студентов вузов и выбор наиболее подходящего опросника для оценки его различных компонентов и интегрального уровня.

Современный инструментарий оценки психологического благополучия

Усиление внимания к благополучию студентов способствовало разработке сокращенных шкал для оценки не только самого благополучия, но и связанных с ним явлений, таких как позитивное функционирование, психическое здоровье, удовлетворенность, самочувствие, счастье и т.п. (Diener et al., 2010) Некоторые из этих шкал учитывают характеристики академической среды и условий обучения, в то время как другие оценивают более общие аспекты. Рассмотрим наиболее распространенные опросники в данной области.

Для диагностики гедонистического аспекта благополучия в настоящее время применяется широкий спектр психодиагностических методик, включая адаптированные на русский язык. Один из таких инструментов — опросник М. Аргайла «Оксфордский опросник счастья» (Голубев, Дорошева, 2017), который оценивает уровень общего счастья путем оценки таких параметров, как удовлетворенность собой, позитивное отношение к окружающим, наличие интересов, увлечений, энергия, здоровье и др. Шкалы позитивного и негативного аффекта PANAS (Осин, 2012) используются для быстрой оценки позитивной и негативной эмоциональности. Шкала субъективного счастья С. Любомирски (Lyubomirsky, Lepper, 1999; Осин, Леонтьев, 2020) направлена на измерение позитивных эмоций. Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера (Осин, Леонтьев, 2020) предназначена для оценки когнитивного компонента субъективного благополучия.

Отечественные исследователи Р.М. Шамионов и Т.В. Бескова (Шамионов, Бескова, 2018) предложили оригинальную концепцию и инструмент диагностики субъективного благополучия личности. Они определяют субъективное благополучие как социально-психологическое образование, которое может быть оценено по следующим параметрам: эмоциональное благополучие, экзистенциально-деятельностное благополучие, эго-благополучие, гедонистическое благополучие и социально-нормативное благополучие.

Одним из наиболее распространенных методов оценки эвдемистического благополучия является опросник К. Рифф — Ryff's Psychological Well-Being Scales (создан в 1989 г.). На русском языке существуют несколько адаптированных вариантов этого опросника, разработанных Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко (Шевеленкова, Фесенко, 2005), Л.А. Пергаменщиком, Н.Н. Лепешинским (Пергаменщик, Лепешинский, 2007), Л.В. Жуковской и Е.Г. Трошихиной (Жуковская,

Трошихина, 2011). Опросник позволяет оценить степень выраженности основных показателей психологического благополучия личности в соответствии с концепцией К. Рифф, таких как автономность, самопринятие, личностный рост, цели в жизни, компетентность, позитивные отношения с другими и общий уровень благополучия.

Недавно адаптированный на русскоязычной выборке опросник PERMA-Profiler представляет собой инструмент, объединяющий оценку эвдемонистических и гедонистических аспектов благополучия (Исаева и др., 2022). Методика позволяет измерить уровень благополучия по девяти шкалам, включая пять основных, соответствующих модели PERMA М. Селигмана (позитивные эмоции, вовлеченность, взаимоотношения, смысл, достижения), а также четыре дополнительные для оценки негативных эмоций, здоровья, одиночества и счастья.

В данном контексте также следует обратить внимание на инструменты, специально разработанные для студенческих выборок или широко применяемые для мониторинга психического здоровья в образовательной среде.

На выборках студентов из разных стран был адаптирован опросник Warwick Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS), разработанный Р. Теннатом и др. в 2007 г. (Tennat et al., 2007), который измеряет преимущественно позитивные аспекты гедонистического и эвдемонистического благополучия. Шкала состоит из 14 пунктов, ориентированных на оценку позитивного аффекта (включая чувство оптимизма, бодрости, расслабленности) и удовлетворенности межличностными отношениями, общего позитивного функционирования (энергия, ясное мышление, самопринятие, личностное развитие, компетентность и автономия). Акцентирование вопросов методики на позитивных аспектах, по мнению исследователей, способствует поддержке инициатив по укреплению психического здоровья студентов.

Более современным методом измерения благополучия студентов является CSSWQ, предложенный исследователем Тайлером Реншоу (Renshaw, 2018). Опросник состоит из 15 пунктов и оценивает благополучие студентов в четырех ключевых областях, важных для их успешной учебы: академическая эффективность, академическая удовлетворенность, чувство принадлежности и благодарность. Автор обосновывает выбор данных проявлений через анализ конкретных поведенческих показателей в контексте образовательной среды как показателей благополучия студентов.

Краткая и длинная версия опросника Mental Health Continuum-Long Form (МНС-LF; Keyes, 2002) и Short Form (МНС-SF; Keyes, 2009) разработаны для оценки психического благополучия. Эти методики были адаптированы и переведены на более чем 38 языков и включают в себя оценку гедонистических и эвдемонистических аспектов благополучия (Jovanović, 2015). Авторы предлагают оценивать психологическое, эмоциональное и социальное благополучие у респондентов начиная с 12 лет.

Отечественные исследователи представили собственные модели оценки психологического благополучия на выборках студентов (Самохвалова и др., 2022). Они рассматривают совладание, жизнеспособность, самопринятие, доверие к себе, саморегуляцию, самопроектирование, включенность в отношения как основные маркеры психологического благополучия. В результате их работы была создана «Шкала психологического благополучия студентов» (Самохвалова и др., 2022), состоящая из 25 пунктов, позволяющая оценить общий уровень психологического благополучия и его пять компонентов: аффективный, когнитивный, конативный, рефлексивный и ценностно-смысловой.

Таким образом, наблюдаются определенные тенденции в разработке современных опросных методов для оценки психологического благополучия. Во-первых, эти методы должны включать измерение как общего уровня ПБ, так и его отдельных компонентов. Во-вторых, предпочтение отдается инструментам, способным оценивать как эвдемонистические, так и гедонистические аспекты благополучия. В-третьих, необходимо разрабатывать инструменты, учитывающие контекстуальные и возрастные факторы.

Одним из таких инструментов, предлагаемых для использования на студенческой выборке, является опросник «Шкала проявлений психологического благополучия подростков» (Моросанова и др., 2018). Он является адаптацией Шкалы проявлений психологического благополучия (Well-Being Manifestation Measurement Scale, WBMMMS) (Masse et al., 1998). Изучение структуры и валидности опросника на студенческой выборке представляет собой дополнительную цель настоящего исследования. Этот инструмент оценивает различные аспекты психологического благополучия, такие как «Управление собственной личностью и событиями», «Общительность», «Счастье», «Вовлеченность в социальное взаимодействие», «Самооценка» и «Душевное равновесие». Предыдущие исследования с использованием данного опросника подтверждают эффективность его

использования (Brouzos et al., 2016; Fomina et al., 2020). Проверка структуры опросника и оценка его валидности расширят область применения методики и позволят использовать ее для различных практических и научных задач.

Выборка

Студенты 1–5-го курсов московских вузов ($N = 435$, возраст от 16 до 28, $M = 19,72$, $SD = 1,67$, жен. пол — 56,41%, муж. пол — 44,52%).

Методы исследования

«Шкала проявлений психологического благополучия подростков» (Masse et al., 1998; адаптация Моросанова и др., 2018). Представляет собой опросник, стимульный вариант которого состоит из инструкции и набора из 25 утверждений. Утверждения оцениваются по 5-балльной шкале: «никогда», «редко», «иногда», «часто», «почти всегда». Испытуемым предлагается оценить по представленной шкале свое состояние за последний месяц. Обработка представляет собой оценку по следующим шести шкалам: Управление собственной личностью и событиями (4 утверждения), Счастье (5 утверждений), Общительность (4 утверждения), Вовлеченность в социальное взаимодействие (4 утверждения), Самооценка (4 утверждения), Душевное равновесие (4 утверждения), и интегральную шкалу Психологическое благополучие, представляющую собой сумму всех шести шкал. Опросники, которые были использованы для оценки валидности: 1. Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера в адаптации Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева (Осин, Леонтьев, 2020). Методика измеряет эмоциональное переживание индивидом собственной жизни как целого. Методика предназначена для массовых опросов респондентов о степени субъективной удовлетворенности их жизнью. 2. Тест диспозиционного оптимизма, ТДО-П, скрининговая версия (Гордеева и др., 2021) использовался для оценки позитивных и негативных ожиданий от будущего. 3. Шкала депрессии Центра эпидемиологических исследований, CES-D. Методика предназначена для скринингового выявления депрессивного расстройства.

Анализ данных. Для оценки психометрических свойств опросника были использованы: методы описательной статистики, оценка внутренней согласованности (коэффициенты альфа Кронбаха и омега Мак-Доналда), корреляционный анализ, оценка значимых различий, конфирматорный факторный анализ. Анализ данных был произведен с помощью статистических пакетов SPSS 27.0, AMOS 27.0.

Результаты

Оценка внутренней согласованности шкал опросника

В Таблице 1 представлены средние значения и стандартные отклонения по шкалам опросника и по общему показателю ПБ. Для оценки внутренней согласованности шкал опросника рассчитаны коэффициенты омега Мак-Доналда и альфа Кронбаха.

Таблица 1
Описательная статистика и показатели надежности шкал опросника

Шкалы опросника	M	SD	Показатели надежности	
			ω Мак-Доналда	α Кронбаха
Управление собственной личностью и событиями	14,33	3,41	0,834	0,833
Счастье	17,09	4,98	0,885	0,880
Вовлеченность в социальное взаимодействие	14,33	3,68	0,807	0,806
Самооценка	14,34	3,64	0,843	0,837
Душевное равновесие	13,65	3,80	0,791	0,785
Общительность	16,02	3,12	0,771	0,771
Общий уровень ПБ	89,76	19,34	0,953	0,952

Table 1
Descriptive statistics and reliability indices of the questionnaire scales

Scales of the questionnaire	M	SD	Reliability indicators	
			ω McDonald	α Cronbach
Control of Self and Events	14.33	3.41	0.834	0.833
Happiness	17.09	4.98	0.885	0.880
Social Involvement	14.33	3.68	0.807	0.806
Self-esteem	14.34	3.64	0.843	0.837
Mental Balance	13.65	3.80	0.791	0.785
Sociability	16.02	3.12	0.771	0.771
Total level of Psychological Well-being	89.76	19.34	0.953	0.952

Значения коэффициентов надежности превышают 0,8 для четырех шкал и 0,7 для двух. Полученные результаты свидетельствуют о высоком и приемлемом уровне согласованности пунктов как для отдельных шкал, так и для общего уровня ПБ.

Конструктивная валидность

Для проверки конструктивной валидности опросника были рассмотрены взаимосвязи его шкал со шкалой удовлетворенности жизнью Э. Динера, шкалой диспозиционного оптимизма и шкалой депрессии (CES-D). Результаты корреляционного анализа по Спирмену представлены в Таблице 2.

Таблица 2
Взаимосвязи шкал опросника оценки психологического благополучия с удовлетворенностью жизнью, диспозиционным оптимизмом и шкалой депрессии

Психологическое благополучие	Удовлетворен- ность жизнью	Диспозицион- ный оптимизм	Шкала депрессии
Управление собственной личностью и событиями	0,63***	0,29***	-0,46***
Счастье	0,68***	0,19**	-0,58***
Вовлеченность в социальное взаи- модействие	0,53***	0,22**	-0,41***
Самооценка	0,67***	0,28***	-0,56***
Душевное равновесие	0,52***	0,22**	-0,62***
Общительность	0,42***	0,26***	-0,41***
Общий уровень ПБ	0,63***	0,27***	-0,58***

Примечание: уровень значимости *** — $p \leq 0,001$; ** — $p \leq 0,01$

Table 2
Relationship of psychological well-being assessment questionnaire scales with life satisfaction, dispositional optimism and depression scales

Scales of the questionnaire	Life Satisfaction	Dispositional Optimism	Depression Scale
Control of Self and Events	0.63***	0.29***	-0.46***
Happiness	0.68***	0.19**	-0.58***
Social Involvement	0.53***	0.22**	-0.41***
Self-esteem	0.67***	0.28***	-0.56***
Mental Balance	0.52***	0.22**	-0.62***
Sociability	0.42***	0.26***	-0.41***
Total level of Psychological Well-being	0.63***	0.27***	-0.58***

Note: *** — $p \leq 0.001$; ** — $p \leq 0.01$

Статистически значимые коэффициенты корреляции ПБ и удовлетворенности жизнью вполне ожидаемы. Действительно, в подходе Э. Динера удовлетворенность определяется как интегральная оценка человеком своей жизни. Она объединяет частные оценки, которые дает человек происходящим с ним событиям и обстоятельствам. Также получены значимые положительные корреляции с оптимизмом как личностной чертой. Сами коэффициенты корреляции не высоки, что очевидно свидетельствует о том, что ПБ и оптимизм относятся к разным психологическим категориям: состоянию и устойчивой черте личности. Со шкалой депрессии выявлены значимые отрицательные взаимосвязи. Эта шкала является эффективным и инструментом для скрининга симптомов тревоги и депрессии и широко используется во всем мире при проведении клинических исследований. Так как утверждения этой шкалы делают акцент на переживаемом состоянии и касаются самочувствия, активности и эмоций в течение текущего месяца, то высокие значения взаимосвязей не вызывают вопросов. Выявленные взаимосвязи подтверждают конструктивную валидность опросника ПБ.

Конфирматорный факторный анализ

Конфирматорный факторный анализ (КФА) выполнен с использованием программы Amos 23. По результатам применения КФА принята структура опросника с двумя латентными факторами второго порядка (Рисунок). Степень соответствия модели исходным данным оценивалась по следующим индексам согласия: отношение Хи-квадрат к числу степеней свободы ($CMIN/df$) $< 2,0$, p -уровень для $CMIN$ (p) $> 0,05$, индекс согласия CFI (Comparative Fit Indices) $> 0,95$, RMSEA (Mean Square Error of Approximation) $< 0,05$, с ее близостью согласия ($Pclose$) $> 0,50$.

Сравнивались 2 альтернативные модели описания эмпирических данных (Таблица 3).

Модель 1 включает 6 ортогональных латентных факторов в соответствие с 6 шкалами опросника. Утверждения опросника использовались как индикаторные (зависимые) переменные. В соответствии с ключом опросника, в каждый фактор вошло по 4 утверждения, один фактор включает пять утверждений. Все латентные факторы (шкалы) объединены латентным фактором второго порядка, составляющим общий уровень ПБ.

Модель 2 включала 6 коррелируемых между собой латентных факторов 4-й шкалы (Управление собственной личностью и событиями,

Вовлеченность в социальное взаимодействие, Самооценка, Общительность) образуют фактор второго порядка — Эвдемонистическое ПБ. Оставшиеся два фактора — Счастье и Душевное равновесие образуют латентный фактор Гедонистическое ПБ. Эвдемонистическое ПБ и Гедонистическое ПБ взаимосвязаны.

Все индексы согласия, приведенные на Рисунке, свидетельствуют об отличном соответствии модели исходным данным. Все регрессионные коэффициенты модели статистически достоверны ($p < 0,01$).

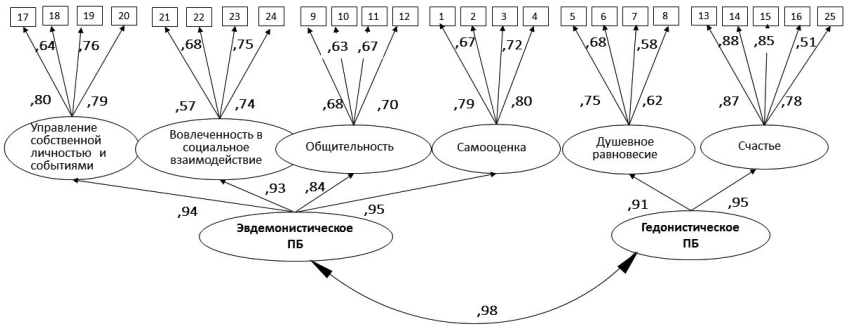


Рисунок
Структурная модель опросника ПБ с двумя латентными факторами второго порядка (Модель 2)

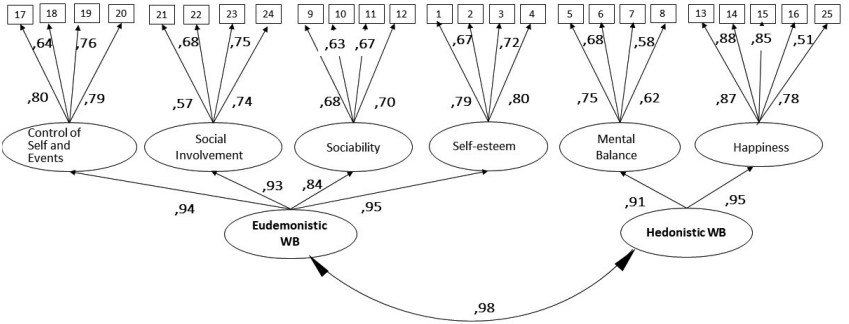


Figure
Structural model of the PWB questionnaire with two second-order latent factors (Model 2)

Таблица 3
Показатели пригодности моделей структурных уравнений с одним и двумя общими факторами

Модель	Описание модели	CMIN/df	df	CFI	RMSEA	PCLOSE
M1	Модель с одним общим фактором ПБ	1,875	239	0,968	0,045	0,899
M2	Модель с двумя коррелирующими факторами второго порядка (эвдемонистическое ПБ и гедонистическое ПБ)	1,811	236	0,971	0,043	0,954

Table 3
Fit indices of structural equation models with one and two common factors

Model	Model Description	CMIN/df	df	CFI	RMSEA	PCLOSE
M1	The model with one common factor of well-being	1.875	239	0.968	0.045	0.899
M2	Model with two correlated second-order factors (eudaemonic PWB and hedonic PWB)	1.811	236	0.971	0.043	0.954

Половые и возрастные различия

В Таблице 4 представлены результаты описательной статистики и сравнительного анализа шкал опросника ПБ (U-критерий Манна — Уитни) для мужской и женской подвыборок.

Различия по полу выявлены по всем шкалам, кроме шкалы Общительность. Важно отметить, что у юношей эти значения выше, чем у девушек. Особенно это отчетливо проявляется в показателях шкал Управление собственной личностью и событиями, Счастье, Душевное равновесие и общий уровень ПБ.

Обсуждение результатов

Количество инструментов, предназначенных для измерения различных аспектов благополучия, постоянно увеличивается. По некоторым обзорам, наблюдается значительное расхождение не только в теоретических концепциях, но и в использовании терминологии для операционализации данного феномена: различные термины могут применяться для описания схожих понятий, а параметры, используемые для оценки гедонистического и эвдемонистического

Таблица 4
Сравнительный анализ шкал опросника ПБ в мужской (N = 191)
и женской (N = 242) подвыборках (U-критерий Манна — Уитни)

Шкалы опросника	Пол	M	SD	U-критерий	p
Управление собственной лич- ностью и событиями	жен	13,67	3,07	16 992,50	0,000
	муж	15,17	3,64		
Счастье	жен	16,10	4,94	17 082,50	0,000
	муж	18,37	4,77		
Вовлеченность в социальное взаимодействие	жен	13,89	3,46	19 149,50	0,002
	муж	14,89	3,87		
Самооценка	жен	13,88	3,58	19 443,50	0,004
	муж	14,92	3,66		
Душевное равновесие	жен	12,98	3,52	17 817,50	0,000
	муж	14,50	3,98		
Общительность	жен	15,92	2,86	21 461,00	0,019
	муж	16,13	3,44		
Общий уровень ПБ	жен	86,43	17,86	17 968,50	0,000
	муж	93,99	20,35		

Table 4
Comparative analysis of Psychological Well-Being questionnaire scales
in male (N = 191) and female (N = 242) subsamples

Scales of the questionnaire	Gender	M	SD	U-criterion	p
Control of Self and Events	F	13.67	3.07	16 992.50	0.000
	M	15.17	3.64		
Happiness	F	16.10	4.94	17 082.50	0.000
	M	18.37	4.77		
Social Involvement	F	13.89	3.46	19 149.50	0.002
	M	14.89	3.87		
Self-esteem	F	13.88	3.58	19 443.50	0.004
	M	14.92	3.66		
Mental Balance	F	12.98	3.52	17 817.50	0.000
	M	14.50	3.98		
Sociability	F	15.92	2.86	21 461.00	0.19
	M	16.13	3.44		
Total level of Psychological Well-being	F	86.43	17.86	17 968.50	0.000
	M	93.99	20.35		

благополучия, могут пересекаться (Cooke et al., 2016). В связи с этим проблема разработки комплексного инструмента для оценки благополучия пока остается нерешенной. Однако одним из возможных подходов к решению этой задачи может быть оценка эвдемонистических и гедонистических проявлений благополучия как двух измерений в рамках единого индекса благополучия (Longo et al., 2017).

В данном исследовании подтверждается идея о том, что эвдемонистические и гедонистические аспекты благополучия могут быть рассмотрены как два фактора второго порядка, которые могут рассматриваться как отдельные показатели в структуре психологического благополучия. Такая бифакторная модель все чаще используется в исследованиях, демонстрируя, что различные проявления благополучия являются частью общего фактора. В связи с этим в последние годы исследователи стараются разработать методики для оценки общего психологического благополучия. Например, в исследовании Y. Longo и коллег (Longo et al., 2017) описываются результаты разработки такого инструмента — The scales of general well-being (SGWB). Этот опросник позволяет оценить общий показатель благополучия и четырнадцать различных его проявлений. Авторы приходят к выводу, что конструкт благополучия имеет иерархическую структуру, где общий фактор образуется из двух факторов более низкого порядка. Полученные результаты вносят вклад в теоретическое понимание психологического благополучия. В случае студентов вузов этот валидизированный нами инструмент оценивает и эвдемонистический, и гедонистический его компоненты. У исследователей появляется возможность определить наличие или отсутствие конфликта между стремлением к развитию и реализации смыслов (эвдемонистическая перспектива) и стремлением к комфорту (гедонизм). Способ разрешения данного конфликта может служить основанием для прогноза успешности в учебе и профессиональной деятельности. Такой подход к исследованию психологического благополучия в переходном периоде от учебы к профессиональной деятельности открывает важное направление для разработки новых концепций благополучия.

В исследовании выявлены половые различия по всем шкалам, кроме шкалы Общительность. Шкала Управление собственной личностью и событиями по характеру составляющих ее вопросов близка к понятию самоэффективности — воспринимаемой способности человека преодолевать определенные ситуации или достигать цели (Bandura, 1977). Самоэффективные люди уверенно справляются с неожиданными событиями, находчивы, могут решить

большинство проблем, если приложат необходимые усилия, сохраняют спокойствие при столкновении с трудностями и в ситуации стресса (Lannin et al., 2019). Были выявлены различия в отношении пола в академической самооффективности у студентов ($t(291) = 2,76, p < 0,01$) (Matovu, 2020). Самооценка у студентов связана с профессиональными достижениями. Вероятно, для молодых людей профессиональная самореализация является приоритетной, они раньше начинают осваиваться в профессии, их планы, как правило, являются более амбициозными. Аналогичные закономерности выявили J. Bachman и P. O'Malley (Bachman, O'Malley, 1977): в 20-летнем возрасте у женщин самооценка ниже, но к 30 годам она повышается до исчезновения различий с мужчинами (Bachman, O'Malley, 1977; Ogihara, Elmer, 2020). Полученные результаты по шкале Общительность требуют отдельного исследования, так как мы не обнаружили аналогичных закономерностей у других исследователей. Счастье и Душевное равновесие являются культурно зависимыми феноменами. Например, у иранских студентов девушки оказались значимо более счастливы и сбалансированы (Goodarzi et al., 2008). Полученные данные подтверждают рекомендации предыдущих исследователей относительно необходимости уточнения нормативных значений для отдельных подвыборок мужчин и женщин (Исаева и др., 2022; Самохвалова и др., 2022).

Выводы

Несмотря на разработанные теоретические подходы и наличие разнообразных психодиагностических инструментов, проблема психологического благополучия не перестает быть актуальной. Одним из значимых запросов теории и практики к ее изучению является возможность оценки и мониторинга проявлений ПБ как в разнообразных сферах жизнедеятельности, так и с учетом контекстуальных факторов. В частности, студенческий возраст является тем периодом, когда стрессовая нагрузка часто превосходит индивидуальные психологические ресурсы и возможности поддержания благополучия, следствием чего становится снижение удовлетворенности жизнью, высокая тревожность в отношении будущего, кризисы профессионального самоопределения, нарушения психического здоровья и т.п. Наличие разнообразного инструментария для оценки ПБ студентов является важным условием для создания системы мониторинга, позволяющего своевременно оценивать разнообразные проявления благополучия, выявлять основные проблемы, вовремя оказывать

поддержку и помощь тем, кто имеет сложности в адаптации, коммуникации, совладании с кризисными ситуациями.

В данном исследовании на выборке студентов была проверена факторная структура опросника «Шкала проявлений психологического благополучия (ШППБ)», проведена оценка конвергентной валидности и надежности. Выявлены значимые положительные взаимосвязи шкал опросника с удовлетворенностью жизнью, оптимизмом; отрицательные — с уровнем депрессии. Обосновано, что методика позволяет осуществлять диагностику как гедонистических, так и эвдемонистических аспектов ПБ. Установлено, что данный инструмент не только соответствует современным стандартам в плане психометрических характеристик, но также позволяет оценивать психологическое благополучие в соответствии с последними теоретическими подходами.

Список литературы

Голубев, А.М., Дорошева, Е.А. (2017). Апробация «Оксфордского опросника счастья» на российской выборке. *Психологический журнал*, 38(3), 108–118.

Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Осин, Е.Н. (2021). Диагностика диспозиционного оптимизма, валидность и надежность опросника ТДО-П. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(1), 34–55.

Жуковская, Л.В., Трошихина, Е.Г. (2011). Шкала психологического благополучия К. Рифф. *Психологический журнал*, 32(2), 82–93.

Исаева, О.М., Акимов, А.Ю., Волкова, Е.Н. (2022). Опросник благополучия PERMA-Profiler: апробация русскоязычной версии. *Социальная психология и общество*, 13(3), 116–133. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130308>

Моросанова, В.И., Бондаренко, И.Н., Фомина, Т.Г. (2018). Создание русскоязычной версии опросника проявлений психологического благополучия (ППБП) для учащихся подросткового возраста. *Вопросы психологии*, (4), 103–109.

Осин, Е.Н. (2012). Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS. *Психология. Журнал высшей школы экономики*, 9(4), 91–110.

Осин, Е.Н., Леонтьев, Д.А. (2020). Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, (1), 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>

Пергаменщик, Л.А., Лепешинский, Н.Н. (2007). Опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф: процесс и результаты адаптации. *Психологическая диагностика*, (3), 73–96.

Самохвалова, А.Г., Шипова, Н.С., Тихомирова, Е.В., Вишневская, О.Н. (2022). Методика оценки психологического благополучия студентов: верификация

и валидизация. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 28(1), 76–83. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-76-83>

Шамяионов, Р.М, Бескова, Т.В. (2018). Методика диагностики субъективного благополучия личности. *Психологические исследования*, 11(60), 8. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n60/1602-shamionov60.html> (дата обращения: 04.03.2024).

Шевеленкова, Т.Д., Фесенко, П.П. (2005). Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования). *Психологическая диагностика*, (3), 95–129.

Bachman, J.G., O'Malley, P.M. (1977). Self-esteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment. *Journal of personality and social psychology*, 35(6), 365.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, (84), 191–215. <https://10.1037/0033-295X.84.2.191>

Brouzos, A., Vassilopoulos, S.P., Boumpouli, C. (2016). Adolescents' subjective and psychological well-being: The role of meaning in life. *Hellenic Journal of Psychology*, 13(3), 153–169.

Butler, J., Kern, M.L. (2016). The PERMA-Profler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>

Cooke, P.J., Melchert, T.P., Connor, K. (2016). Measuring well-being: A review of instruments. *The Counseling Psychologist*, 44(5), 730–757. URL: https://epublications.marquette.edu/edu_fac/401 (access date: 10.04.2024).

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., Biswas, D.R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing, positive, and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>

du Toit, A., Thomson, R., Page, A. (2022). A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies of the antecedents and consequences of wellbeing among university students. *International Journal of Wellbeing*, 12(2), 163–206. <https://doi.org/10.5502/ijw.v12i2.1897>

Fomina, T., Burmistrova-Savenkova, A., Morosanova, V. (2020). Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: A two-wave longitudinal study. *Behavioral Sciences*, 10(3), 67. <https://doi.org/10.3390/bs10030067>

Goodarzi, M., Rajabi, R., Yousefi, B., Mansoor, S. (2008). A comparative study of happiness among male and female athlete students in university of Tehran. *World Journal of Sport Sciences*, 1(1), 61–64.

Jovanović, V. (2015). Structural validity of the Mental Health Continuum-Short Form: The bifactor model of emotional, social and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, (75), 154–159.

Keyes, C.L.M. (2009). Atlanta: Brief Description of the Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF). URL: <http://www.sociology.emory.edu/ckeyes/> (access date: 08.03.2024).

Keyes, C.L.M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222.

Lannin, D.G., Guyll, M., Cornish, M.A., Vogel, D.L., Madon, S. (2019). The importance of counseling self-efficacy: physiologic stress in student helpers. *Journal of College Student Psychotherapy*, 33(1), 14–24. <https://doi.org/10.1080/87568225.2018.1424598>

Longo, Y., Coyne, I., Joseph, S. (2017). The scales of general well-being (SGWB). *Personality and Individual Differences*, (109), 148–159. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.005>

Lyubomirsky, S., Lepper, H.S. (1999). A Measure of Subjective Happiness: Preliminary Reliability and Construct Validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137–155. <https://doi.org/10.1023/a:1006824100041>

Masse, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Belair, S., Battaglini, A. (1998). The structure of mental health: higher-order confirmatory factor analyses of psychological distress and well-being measures. *Social Indicators Research*, 45(1–3), 475–504.

Matovu, M. (2020). Academic self-efficacy and academic performance among university undergraduate students. *European Journal of Education Studies*, 7(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3756004>

Mukhlis, H., Hariri, H., Riswandi, R., Haenilah, E., Sunyono, S., Maulina, D., Fitriadi, F. (2024). A current study of psychological well-being in educational institutions: A systematic literature review. *Journal of Education and Learning (Edu Learn)*, 18(2), 382–390.

Ogihara, Y., Elmer, S. (2020). The pattern of age differences in self-esteem is similar between males and females in Japan: Gender differences in developmental trajectories of self-esteem from childhood to old age. *Cogent Psychology*, 7(1), 1756147. <https://doi.org/10.1080/23311908.2020.1756147>

Renshaw, T.L. (2018). Psychometric of the revised college student subjective well-being questionnaire. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(2), 136–149. <https://doi.org/10.1177/0829573516678704>

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141–166.

Tennat, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(63), 1–13. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>

References

Bachman, J.G., O'Malley, P.M. (1977). Self-esteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(6), 365.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, (84), 191–215. <https://10.1037/0033-295X.84.2.191>

Brouzos, A., Vassilopoulos, S.P., Boumpouli, C. (2016). Adolescents' subjective and psychological well-being: The role of meaning in life. *Hellenic Journal of Psychology*, 13(3), 153–169.

Butler, J., Kern, M.L. (2016). The PERMA-Profilier: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>

Cooke, P.J., Melchert, T.P., Connor, K. (2016). Measuring well-being: A review of instruments. *The Counseling Psychologist*, 44(5), 730–757. URL: https://epublications.marquette.edu/edu_fac/401 (access date: 10.04.2024).

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., Biswas, D.R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing, positive, and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>

du Toit, A., Thomson, R., Page, A. (2022). A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies of the antecedents and consequences of wellbeing among university students. *International Journal of Wellbeing*, 12(2), 163–206. <https://doi.org/10.5502/ijw.v12i2.1897>

Fomina, T., Burmistrova-Savenkova, A., Morosanova, V. (2020). Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: A two-wave longitudinal study. *Behavioral Sciences*, 10(3), 67. <https://doi.org/10.3390/bs10030067>

Golubev, A.M., Dorosheva, E.A. (2017). Approbation of the Oxford Happiness Questionnaire on a Russian sample. *Psihologicheskij Zhurnal (Psychological Journal)*, 38(3), 108–118. (In Russ.).

Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Osin, E.N. (2021). Diagnostics of dispositional optimism, validity and reliability of the TDO-P questionnaire. *Psihologiya Zhurnal Vyshej Shkoly Ekonomiki (Psychology. Journal of the Higher School of Economics)*, 18(1), 34–55. (In Russ.).

Goodarzi, M., Rajabi, R., Yousefi, B., Mansoor, S. (2008). A comparative study of happiness among male and female athlete students in university of Tehran. *World Journal of Sport Sciences*, 1(1), 61–64.

Isaeva, O.M., Akimova, A.Yu., Volkova, E.N. (2022). PERMA-Profilier well-being questionnaire: Validation of the Russian version. *Social Psychology and Society*, 13(3), 116–133. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130308> (In Russ.).

Jovanović, V. (2015). Structural validity of the Mental Health Continuum-Short Form: The bifactor model of emotional, social and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, (75), 154–159.

Keyes, C.L.M. (2009). Atlanta: Brief Description of the Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF). URL: <http://www.sociology.emory.edu/ckeyes/> (access date: 08.03.2024).

Keyes, C.L.M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222.

Lannin, D.G., Guyll, M., Cornish, M.A., Vogel, D.L., Madon, S. (2019). The importance of counseling self-efficacy: physiologic stress in student helpers. *Journal of College Student Psychotherapy*, 33(1), 14–24. <https://doi.org/10.1080/87568225.2018.1424598>

Longo, Y., Coyne, I., Joseph, S. (2017). The scales of general well-being (SGWB). *Personality and Individual Differences*, (109), 148–159. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.005>

Lyubomirsky, S., Lepper, H.S. (1999). A Measure of Subjective Happiness: Preliminary Reliability and Construct Validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137–155. <https://doi.org/10.1023/a:1006824100041>

Masse, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Belair, S., Battaglini, A. (1998). The structure of mental health: higher-order confirmatory factor analyses of psychological distress and well-being measures. *Social Indicators Research*, 45(1–3), 475–504.

Matovu, M. (2020). Academic self-efficacy and academic performance among university undergraduate students. *European Journal of Education Studies*, 7(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3756004>

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2018). Creating a Russian version of the Psychological Well-Being Profile questionnaire for adolescent students. *Voprosy Psichologii (Issues in Psychology)*, (4), 103–109. (In Russ.).

Mukhlis, H., Hariri, H., Riswandi, R., Haenilah, E., Sunyono, S., Maulina, D., Fitriadi, F. (2024). A current study of psychological well-being in educational institutions: A systematic literature review. *Journal of Education and Learning (Edu Learn)*, 18(2), 382–390.

Ogihara, Y., Elmer, S. (2020). The pattern of age differences in self-esteem is similar between males and females in Japan: Gender differences in developmental trajectories of self-esteem from childhood to old age. *Cogent Psychology*, 7(1), 1756147. <https://doi.org/10.1080/23311908.2020.1756147>

Osin, E.N. (2012). Measuring positive and negative emotions: Development of the Russian-language analogue of the PANAS method. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics (Psychology. Journal of Higher School of Economics)*, 9(4), 91–110. (In Russ.).

Osin, E.N., Leontiev, D.A. (2020). Brief Russian-language scales for measuring subjective well-being: Psychometric characteristics and comparative analysis. *Monitoring Obshchestvennogo Mneniya: Ekonomicheskie i Sotsial'nye Peremeny (Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes)*, (1), 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06> (In Russ.).

Pergamenschik, L.A., Lepeshinskiy, N.N. (2007). Questionnaire “Scale of psychological well-being” K. Riff: process and results of adaptation. *Psikhologicheskaya Diagnostika (Psychological Diagnostics)*, (3), 73–97.

Renshaw, T.L. (2018). Psychometric of the revised college student subjective well-being questionnaire. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(2), 136–149. <https://doi.org/10.1177/0829573516678704>

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141–166.

Samokhvalova, A.G., Shipova, N.S., Tikhomirova, E.V., Vishnevskaya, O.N. (2022). Method for assessing the psychological well-being of students: Verification and validation. *Vestnik Kostromskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Pedagogika*.

Psikhologiya. Sotsiokinetika (Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics), 28(1), 76–83. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-76-83> (In Russ.).

Shamionov, R.M., Beskova, T.V. (2018). Method for diagnosing subjective well-being of an individual. *Psikhologicheskie Issledovaniya (Psychological Research)*, 11(60), 8. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n60/1602-shamionov60.html> (access date: 04.03.2024). (In Russ.).

Shevelenkova, T.D. Fesenko, P.P. (2005). Psychological well-being (review of basic concepts and method for diagnosing). *Psikhologicheskaya Diagnostika (Psychological Diagnostics)*, (3), 97–130. (In Russ.).

Tennat, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Jospeh, S., Weich, S., Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(63), 1–13. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>

Zhukovskaya, L.V., Troshikhina, E.G. (2011). Psychological well-being scale by C. Riff. *Psikhologicheskii Zhurnal (Psychological Journal)*, 32(2), 82–93. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Татьяна Геннадьевна Фомина, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, tanafomina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>

Ирина Николаевна Бондаренко, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, pondi@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>

ABOUT THE AUTHORS

Tatiana G. Fomina, Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher, Department of Self-Regulation Psychology, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, tanafomina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>

Irina N. Bondarenko, Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher, Department of Self-Regulation Psychology, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, pondi@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>

Поступила: 20.04.2024; получена после доработки: 03.05.2024; принята в печать: 16.05.2024.

Received: 20.04.2024; revised: 03.05.2024; accepted: 16.05.2024.

ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ / PSYCHOLOGY TO PRACTICE

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-24>
УДК/UDC 159.9.07, 67-05

Профессионально важные качества сотрудников ОВД, рекомендованных на вышестоящую должность, с различными типами профессиональной эффективности (на примере г. Архангельска)

Я.А. Корнеева¹, Р.А. Рыкалов¹, Н.В. Мартиросова^{1,2},
Н.Н. Симонова³ ✉

¹ Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Архангельск, Российская Федерация

² УМВД России по Архангельской области, Архангельск, Российская Федерация

³ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

✉ n23117@mail.ru

Резюме

Актуальность. Определение типов профессиональной эффективности сотрудников органов внутренних дел (далее — ОВД) через соотнесение результативности и «цены» деятельности и выявление выраженности профессионально важных качеств для каждого из типов позволяет разработать и внедрить программы психологического сопровождения сотрудников по сохранению их профессионального здоровья и долголетия.

Цель. Выявить особенности профессионально важных качеств сотрудников ОВД (на примере УМВД России по городу Архангельску), рекомендованных на вышестоящую должность, с разными типами эффективности служебной деятельности.

Выборка. В исследовании приняли участие 78 сотрудников УМВД России по городу Архангельску, из них 56 мужчин и 22 женщины в возрасте от 24 до 55 лет.

Методы. Параметры результативности и «цены» деятельности оценивались с помощью анкетирования, аппаратурных методов и проективных тестов. Профессионально важные качества диагностированы средствами батареи методик психологического тестирования, рекомендованных для применения в ОВД. Статистические методы: описательные статистики, двухэтапный

кластерный анализ, критерий χ^2 для таблиц сопряженности и многомерный дисперсионный анализ.

Результаты. Выделены 4 типа профессиональной эффективности сотрудников ОВД: 1) высокая эффективность, 2) средняя результативность при сохранении ресурсов, 3) результативность за счет «цены» деятельности, 4) сниженная эффективность. Установлено отсутствие статистически значимых различий сотрудников ОВД с разными типами профессиональной эффективности относительно возраста и стажа работы.

Выводы. Сотрудники ОВД с различными типами профессиональной эффективности различаются по выраженности отношения к труду, познавательных и интеллектуальных способностей, социально-психологических, эмоционально-волевых и лидерских качеств.

Ключевые слова: профессионально важные качества, профессиональная пригодность, профессиональная эффективность, тип эффективности, «цена» деятельности, ОВД

Благодарности. Авторы выражают благодарность за помощь в организации и проведении исследования отделению психологической работы морально-психологического отдела Управления по работе с личным составом УМВД России по Архангельской области.

Для цитирования: Корнеева, Я.А., Рыкалов, Р.А., Мартиросова, Н.В., Симонова, Н.Н. (2024). Профессионально важные качества сотрудников ОВД, рекомендованных на вышестоящую должность, с различными типами профессиональной эффективности (на примере г. Архангельска). *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(2), 265–291. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-24>

Different Types of Professional Effectiveness and Professionally Important Qualities in Police Officers Recommended for Higher Position (the Example of Arkhangelsk)

Yana A. Korneeva¹, Roman A. Rykalov¹,
Natalia V. Martirosova^{1,2}, Natalia N. Simonova³ ✉

¹ Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russian Federation

² Regional Ministry of Internal Affairs of Russia for the Arkhangelsk region, Arkhangelsk, Russian Federation

³ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ n23117@mail.ru

Abstract

Background. Determining the types of professional performance in police officers through correlating the effectiveness and “cost” of activities and identifying the expression of professionally important qualities for each of them allows us to develop and implement programmes of psychological support for employees to preserve their professional health and longevity

Objectives. The aim of the study is to identify the professionally important qualities of Arkhangelsk police officers with different types of job performance, recommended for a higher position.

Study Participants. The study involved 78 employees of the Arkhangelsk police department (56 males, 22 females) aged from 24 to 55 years

Methods. The parameters of effectiveness and “cost” of the activity were assessed using questionnaires, instrumental methods and the M. Lüscher colour test. Professionally important qualities were diagnosed with a battery of psychological testing methods recommended for use at police departments. Statistical methods included descriptive statistics, two-stage cluster analysis, χ^2 for contingency tables and multivariate analysis of variance.

Results. Four types of professional performance have been identified in police officers: 1) high performance, 2) average efficiency while saving resources, 3) efficiency due to the “cost” of the activity, 4) reduced performance. It has been established that there are no statistically significant differences between police officers with different types of professional performance regarding age, work experience, and professional orientation.

Conclusions. Police officers with different types of professional performance differ in their attitude to work, cognitive and intellectual abilities, socio-psychological, emotional-volitional and leadership qualities.

Keywords: professionally important qualities, professional psychological suitability, professional performance, performance type, “cost” of activity, police officers

Acknowledgements. The author expresses gratitude for the assistance in organizing and conducting the study by the department of psychological work of the moral and psychological department of the Directorate for Work with Personnel of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the Arkhangelsk Region.

For citation: Korneeva, Ya.A., Rykalov, R.A., Martirosova, N.V., Simonova, N.N. (2024). Different Types of Professional Effectiveness and Professionally Important Qualities in Police Officers Recommended for Higher Position (the Example of Arkhangelsk). *Lomonosov Psychology Journal*, 47(2), 265–291. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-24>

Введение

По мнению как отечественных, так и зарубежных исследователей, работа в полиции является стрессогенной и одной из самых напряженных (Baldwin et al., 2019), требующей от сотрудников умения справляться с опасностью и непредсказуемостью. Длительный стресс оказывает неблагоприятное воздействие на организм и психику сотрудников ОВД, что может приводить к их выгоранию, снижать профессиональное здоровье и долголетие (Тихонова, 2020; Труфанов, 2022; Violanti et al., 2019). Это требует от работников необходимости проявлять психическую устойчивость и использовать оптимальные стратегии адаптации и совладания со стрессом, чтобы справляться со всеми требованиями служебной деятельности.

Все многообразие источников стресса в полицейской деятельности зарубежные авторы разделяют на операционные и организационные стрессоры (McCreary, Thompson, 2006). Операционные стрессоры связаны со спецификой полицейской деятельности и включают следующие: риск травмирования, критика гражданами поведения и действий сотрудников полиции, критические инциденты, образ деятельности полиции в обществе, чрезмерное применение силы, необходимость работать с агрессивным поведением других лиц, сменная работа и т.д. (McCreary, Thompson, 2006; Griffin, Sun, 2018). Организационные стрессоры связаны с полицией как социальным институтом и предполагают возможные конфликты с руководителем или коллегами, недостаточность материальных или человеческих ресурсов, перегрузки и многозадачность на работе, большой объем административных задач и т.д., а также особенности функционирования каждого полицейского участка (Purba, Demou, 2019).

Хронический профессиональный стресс влияет на физическое и психическое здоровье полицейских (Kelley et al., 2019; Carleton et al., 2020), их производительность (Bertilsson et al., 2019; Kelley et al., 2019), контрпродуктивное поведение (Smoktunowicz et al., 2015) и ненадлежащее взаимодействие с гражданами, например, такое как чрезмерное применение силы (Mastracci, Adams, 2019). Многочисленные исследования выявили высокий уровень истощения и деперсонализации полицейских, взаимосвязь между выгоранием и психическими и психологическими проблемами, такими как тревога, депрессия и посттравматическое стрессовое расстройство у сотрудников (Тихонова, 2020; Foley, Massey, 2020; Demou et al., 2020).

В исследовании Е.А. Тихоновой определены факторы, снижающие эффективность профессиональной деятельности и вызыва-

ющие стрессовые переживания у сотрудников ОВД: конфликтные ситуации в профессиональной деятельности, ненормированная продолжительность рабочего дня, строгий контроль, сложность деятельности и высокий уровень ответственности (Тихонова, 2020). Обзорное исследование З.В. Якимовой средствами контент-анализа позволило выделить восемь ключевых факторов профессионального стресса полицейских: снижение компетенций; характеристики сложности и напряженности работы; социальное взаимодействие, включающее конфликты с руководителем, коллегами и гражданами; условия и организация труда (высокая нормативность, недостатки в материально-технической базе и др.); угроза личной безопасности; неудовлетворенность (процессом, результатам, содержанием, условиями труда); нарушение баланса труда и отдыха, работы и личной жизни; личные страхи и беспокойства (Якимова, 2023).

В научных исследованиях обозначаются различные критерии эффективности служебной деятельности полицейских, а также методы ее оценки. В психологических исследованиях проанализирована эффективность сотрудников полиции с использованием оценок начальников, а также количества полученных выговоров и жалоб граждан (Lersch, 2002). Другие авторы оценивали эффективность патрульных постовых через ежеквартальные показатели расследований (Nunn, Quinet, 2002), раскрываемости и снижения уровня преступности (Garicano, Heaton, 2010), выявление, раскрытие и расследование общеуголовных преступлений для оценки деятельности сотрудников уголовного розыска (Артюхов, 2019). В исследовании С.А. Маркиной с соавторами в качестве показателей эффективности деятельности ОВД по противодействию экономическим преступлениям выделяются следующие: раскрываемость преступлений, удельный вес отдельного вида преступлений, удельный вес тяжкой преступности, коэффициент преступности, индекс преступной активности и др. (Маркина и др., 2020). В диссертационном исследовании Е.Г. Бунова оцениваются три аспекта эффективности правоохранительной деятельности ОВД: социальный, экономический и технологический (Бунов, 2014).

Все перечисленные выше показатели относятся к параметрам результативности деятельности. При этом, как утверждают Дж. Бертильссон с соавторами, одним из путей более систематической и объективной оценки деятельности сотрудников полиции является использование структурированных экспертных оценок в сочетании с физиологическими показателями (Bertilsson et al., 2019). Такой

подход к оценке эффективности профессиональной деятельности через соотношение результативности и психологической и физиологической «цены» деятельности был предложен В.П. Зинченко, В.М. Муниповым, В.Ф. Рубахиным и получил развитие в работах А.Б. Леоновой и А.С. Кузнецовой через включение в составляющие эффективности «способа выполнения деятельности» как компонента эффективности профессиональной деятельности (Зинченко и др., 1984; Леонова, Кузнецова, 2019 и др.). С опорой на данный методологический подход разработана и эмпирически доказана типология эффективности профессиональной деятельности вахтовых работников, представленная шестью типами профессиональной эффективности, согласно трехкомпонентной модели (Korneeva, 2022). В последующем типология была уточнена и апробирована на выборке сотрудников Федеральной службы судебных приставов г. Архангельска (ФССП), которая включает четыре типа профессиональной эффективности: 1) высокая эффективность (высокая результативность и оптимальная «цена» деятельности), 2) результативность за счет «цены» деятельности (высокая результативность при высокой «цене» деятельности), 3) средняя результативность при сохранении ресурсов (средняя результативность при оптимальной «цене» деятельности), 4) сниженная эффективность (средняя результативность при высокой «цене» деятельности) (Корнеева и др., 2022). Способ выполнения задач не учитывался в уточненной типологии в связи с тем, что по регламентированным процедурам не были установлены характеристики способа выполнения задач. Этот подход к определению типов профессиональной эффективности применен в настоящем исследовании на выборке сотрудников ОВД.

С целью профилактики и коррекции описанных негативных последствий профессионального стресса сотрудников полиции внедрена система профилактических мероприятий, в том числе профессиональный психологический отбор кандидатов на службу в ОВД (Постановление Правительства РФ от 6 декабря 2012 г. № 1259) и сотрудников, перемещаемых по службе на другие должности в системе МВД России (п. 5.1. Приказа МВД России от 2 сентября 2013 г. № 660), а также реализовываются мероприятия по профилактике развития профессиональных деформаций, суицидальных происшествий и отклоняющихся форм поведения (п. 5.7. Приказа МВД России от 2 сентября 2013 г. № 660). При этом отмечается важность дифференциации требований к личным и деловым качествам сотрудников ОВД (Белецкая, 2019). Обозначается необходимость процессуального

и методического решения вопросов психологического обеспечения в ОВД: расширения перечня психодиагностического инструментария, определение статистических норм для психологических методик при проведении профессионального психологического отбора кандидатов на службу для каждого подразделения (категорий или групп должностей) (Моисеев, 2021).

Развитие профессионально важных качеств (ПВК) помогает сотрудникам ОВД лучше справляться с профессиональными стрессорами и деструктивными изменениями. В работе А.Г. Бадаева с соавторами показана роль интеллектуальных качеств и свойств в конструктивном проявлении агрессивного поведения сотрудниками (в умеренном проявлении вербальной или косвенной агрессии) (Бадаев и др., 2017). В исследованиях отмечена важность нравственных качеств для служебной деятельности полицейского (Блажевич, 2017; Кудин, 2017). В работе А.В. Метелева и Ю.Д. Шустовой проведен анализ исследований ПВК сотрудников органов предварительного расследования, влияющих на успешность их служебной деятельности, к числу которых относятся моральные и волевые качества (Метелев, Шустова, 2022). Установлены личностные особенности руководителей в системе ОВД (Поршуков, 2020). В.В. Вахнина к числу ПВК следователя относит морально-волевые и интеллектуальные качества, социально-коммуникативную компетентность и систему личностных ценностей, направленность и мотивацию сотрудников (Вахнина, 2019). При этом принципиальность, последовательность и целеустремленность имеют наибольшую значимость для успешности выполнения служебной деятельности (Вахнина, 2019). Д.А. Платонов, В.Л. Дементьев также отводят важную роль волевым качествам для успешности деятельности сотрудников ОВД, к числу наиболее значимых из которых относят уверенность, смелость, самообладание, решительность и стойкость по результатам опроса 187 респондентов (Платонов, Дементьев, 2020).

Цель настоящего исследования — выявить особенности ПВК сотрудников УМВД России по городу Архангельску, рекомендованных на вышестоящую должность, при различных типах эффективности служебной деятельности.

Гипотезы:

1. Сотрудники ОВД с различными типами профессиональной эффективности различаются выраженностью ПВК, в частности социально-психологических, эмоционально-волевых качеств и мотивационных характеристик.

2. Типы профессиональной эффективности, характерные для сотрудников ОВД, связаны с их возрастом и стажем службы.

Методы исследования

А. Параметры результативности и «цены» деятельности определялись с помощью анкеты оценки профессиональной эффективности специалистов экстремального профиля, разработанной авторским коллективом (Я.А. Корнеева, Л.И. Шахова, Н.В. Мартиросова, Н.Н. Симонова, А.В. Корнеева) (Рисунок 1).

Б. Характеристики «цены» деятельности также определялись с помощью следующих аппаратурных и психологических методик:

- «Сложная зрительно-моторная реакция» (СЗМР), позволяющая оценить уровень операторской работоспособности на основе скорости реакции и качества ответов на стимулы (75 сигналов).

- «Вариационная кардиоинтервалометрия» (ВКМ), оценивающая функциональное состояние обследуемого по параметрам вариабельности сердечного ритма (128 кардиоциклов).

Методики СЗМР и ВКМ проводились с помощью прибора психофизиологического тестирования УПФТ-1/30 «Психофизиолог».

- Цветовой тест М. Люшера с расчетом интерпретационных коэффициентов по Г.А. Аминеву (Аминев, 1982), предназначенный для изучения актуального состояния (работоспособности, стресса, нервно-психического напряжения).

В. ПВК исследовались с помощью батареи методик психологического тестирования, рекомендованной для применения в ОВД:

- Прогрессивные матрицы Дж. Равена, Л. Пенроуза.

- Методика «Словарь», разработанная К. Сугоняевым на базе субтеста «Словарь» методики Дж. Фланагана.

- Индивидуально-типологический опросник (ИТО) Л.Н. Собчик.

- Калифорнийский психологический опросник (СРП) Г. Гауха в адаптации Н.В. Тарабриной, Н.А. Графиной, Н.А. Батурина.

Диагностика и обработка результатов тестирования проводилась с применением аппаратно-программного психодиагностического комплекса «Мультипсихометр» (Аппаратно-программный психодиагностический комплекс «Мультипсихометр», 2013).

Статистическая обработка данных осуществлена с применением пакета программ IBM SPSS Statistics 25.00 с помощью следующих методов: описательные статистики, двухэтапный кластерный анализ, критерий χ^2 Пирсона для таблиц сопряженности, многомерный дисперсионный анализ (MANOVA).

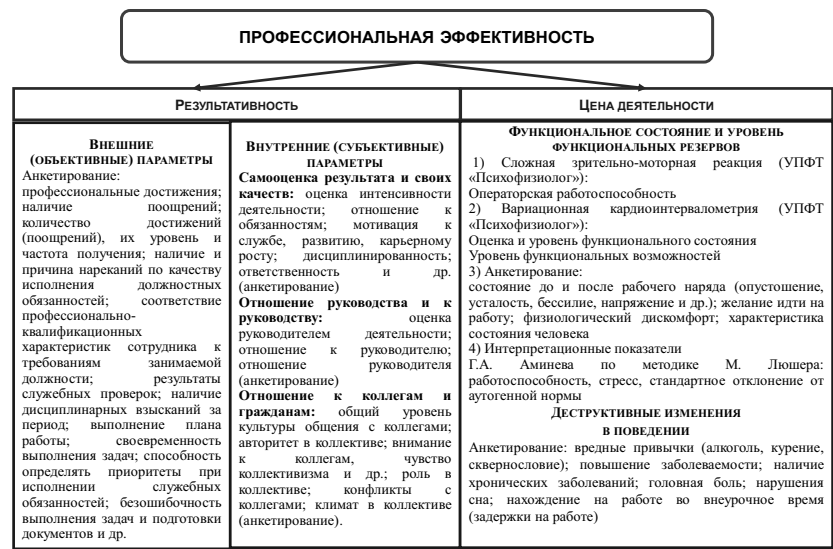


Рисунок 1
Параметры, компоненты профессиональной эффективности сотрудников ОВД и методы их диагностики

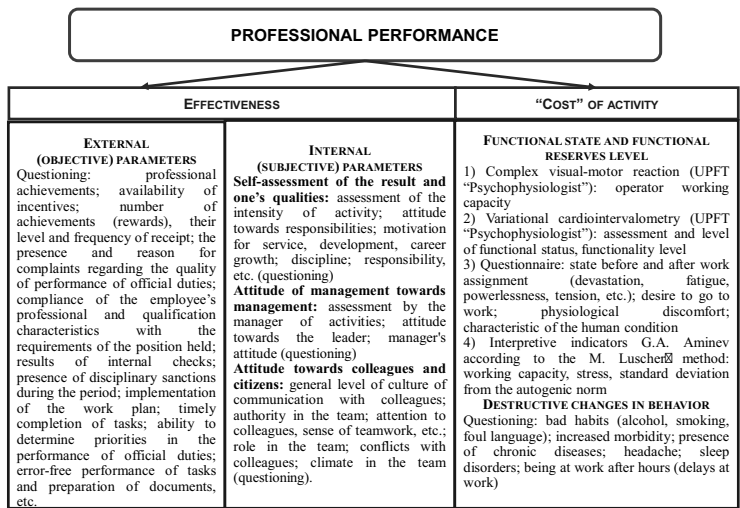


Figure 1
Parameters, components of professional performance of police officers and methods to diagnose them

Результаты исследования

1. Типология профессиональной эффективности сотрудников ОВД

Двухэтапный кластерный анализ (алгоритм кластеризации BIC) данных анкетирования выявил как оптимальное деление всех сотрудников ОВД на два кластера по параметрам результативности деятельности (Рисунок 1). Центроиды кластеров уточнялись с помощью критерия χ^2 Пирсона для таблиц сопряженности. Установлено, что для сотрудников первого кластера в большей степени (45,2%) характерна склонность откладывать выполнение части задач или выполнять их с трудом, в то время как представители второго кластера в 97,9% случаев выполняют работу в срок ($p \leq 0,001$). Профессиональную деятельность и профессионализм сотрудников первого кластера руководители чаще оценивают хорошо (77,4%), в то время как представителей второго кластера в 57,4% на «хорошо» (57,4%) и 34% — на «отлично» ($p = 0,049$). Обобщая все оценки, можно сделать вывод, что сотрудники, отнесенные к первому кластеру (39,8% респондентов), проявляют среднюю результативность, а ко второму (60,2% респондентов) — высокую результативность служебной деятельности.

На следующем этапе исследования аналогичным образом с помощью двухэтапного кластерного анализа сотрудники ОВД были поделены на два кластера по параметрам «цены» деятельности (оптимально относительно проведенной статистической процедуры). Сотрудников, отнесенных к первому кластеру, отличает оптимальное (45,4%) и близкое к оптимальному (43,6%) функциональное состояние, согласно данным аппаратурной методики ВКМ, в то время как представители второго кластера характеризуются предельно-допустимым (26,1%) и допустимым (56,5%) состоянием, выражающимся в напряжении регуляторных систем и мобилизации защитных механизмов ($p \leq 0,001$). Обобщая все оценки, можно сделать вывод, что сотрудники, составившие первый кластер (52,6% респондентов), характеризуются оптимальной «ценой» деятельности, а второй (47,5% респондентов) — высокой «ценой» деятельности, предполагающей высокие затраты психофизиологических и психологических ресурсов на выполнение служебной деятельности.

При соотнесении кластеров, выделенных относительно результативности и «цены» деятельности, нами определены четыре типа профессиональной эффективности сотрудников ОВД (Рисунок 2).



Рисунок 2
Типы профессиональной эффективности сотрудников ОВД на основе соотношения «цены» деятельности и результативности (n = 78, % от общей выборки)

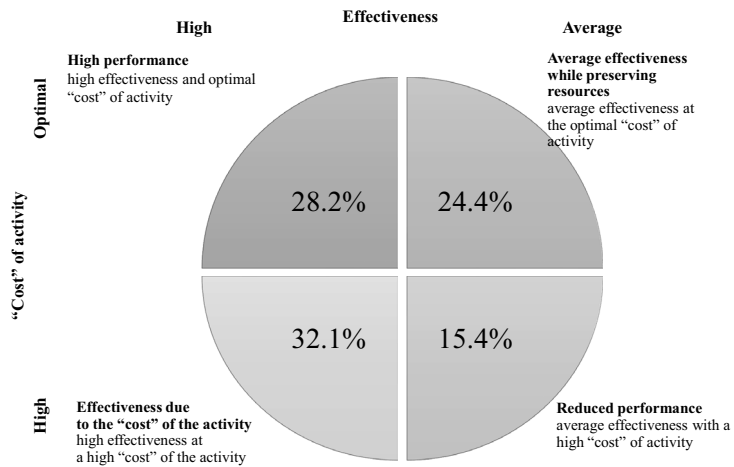


Figure 2
The professional performance types of police officers based on the ratio of the "cost" of activity and effectiveness (n = 78, % of the total sample)

Согласно данным, представленным на Рисунке 2, большинство сотрудников ОВД характеризуются высокой результативностью (60,3%), при этом 47,5% отличаются высокой «ценой» деятельности, то есть затрачивают большое количество внутренних ресурсов для достижения высоких результатов служебной деятельности. Это может быть обусловлено накопительным эффектом действия экстремальных факторов и условий служебной деятельности в связи с большим стажем службы, недостаточной выраженностью или дисгармоничностью в развитии ПВК.

2. Особенности ПВК сотрудников ОВД с различными типами профессиональной эффективности

Для определения особенностей ПВК сотрудников ОВД с различными типами профессиональной эффективности ввиду небольшого объема выборки применены три многомерных дисперсионных анализа, где в качестве фиксированного фактора была отнесенность к группе профессиональной эффективности, а зависимыми переменными — параметры методик Прогрессивные матрицы Равена, Словарь, CPI, ИТО (Таблица). По всем представленным в Таблице параметрам p -значения для критерия равенства дисперсий ошибок Ливиня и для M -теста Бокса больше 0,05, нормальность распределения остатков проверена, проведены апостериорные критерии.

Согласно результатам MANOVA, существуют статистически значимые различия в ПВК сотрудников ОВД с различными типами профессиональной эффективности, измеренные с помощью всех методик: «Прогрессивные матрицы Равена и Словарь» (След Пиллаи 0,301, $F = 2,195$; $p = 0,002$), CPI (След Пиллаи 1,629, $F = 2,736$; $p < 0,001$), ИТО (След Пиллаи 0,766, $F = 2,274$; $p < 0,001$). В Таблице представлены ПВК, имеющие статистически значимые различия у сотрудников ОВД с различными типами профессиональной эффективности (которые структурированы в соответствии с субъектными компонентами профессиональной пригодности Е.А. Климова (Климов, 1998)).

Согласно данным Таблицы, для высокоэффективных сотрудников характерны высокие показатели по шкале «способность к статусу», средне выраженные навыки лидерства и организаторского потенциала; повышенная вовлеченность и включенность в профессиональную деятельность, благодаря которым сотрудники инициативно выполняют поставленные задачи и осуществляют поиск требуемых ресурсов. Представители этого типа характеризуются общей эрудированностью выше средних значений, средней выраженностью

Таблица
Особенности ПВК сотрудников ОВД с различными типами профессиональной
эффективности (результат применения трех MANOVA, согласно одномерным
критериям, приведены только достоверно отличающиеся параметры)

Наименование показателя (методика, шкала)	Высокая эффект-ть M ± SD	Результат- ть за счет «ценны» деятельности M ± SD	Средняя результат-ть при сохране- нии ресурсов M ± SD	Сниженная эффект-ть M ± SD
Отношение к труду, профессии, интересы, склонности				
CPI: способность к статусу**	5,2 ± 0,05	6,6 ± 0,04	4,9 ± 0,05	6,4 ± 0,11
CPI: вовлеченность, способность быть включенным в деятельность**	6,0 ± 0,05	4,9 ± 0,04	5,6 ± 0,05	4,0 ± 0,08
Единичные, специальные способности и ПВК: познавательные и интеллектуальные свойства				
Матрицы Равена: процесс**	5,2 ± 0,03	6,1 ± 0,03	4,9 ± 0,04	4,9 ± 0,08
Матрицы Равена: точность**	5,3 ± 0,03	6,8 ± 0,03	5,4 ± 0,04	5,5 ± 0,08
CPI: креативность**	5,1 ± 0,05	5,7 ± 0,04	4,2 ± 0,05	5,0 ± 0,10
CPI: общая эрудированность и на- читанность **	5,9 ± 0,05	7,7 ± 0,06	6,1 ± 0,04	6,8 ± 0,11
Единичные, специальные способности и ПВК: социально-психологические качества				
CPI: терпимость**	5,8 ± 0,05	7,2 ± 0,04	5,8 ± 0,06	6,4 ± 0,11
CPI: доминирование**	4,7 ± 0,05	6,1 ± 0,04	4,7 ± 0,05	5,5 ± 0,09
CPI: социальное присутствие**	5,1 ± 0,05	6,4 ± 0,04	4,9 ± 0,06	5,6 ± 0,11
ИТО: экстраверсия***	3,8 ± 0,03	5,0 ± 0,03	3,3 ± 0,04	3,5 ± 0,07
ИТО: коммуникативность**	4,4 ± 0,03	5,4 ± 0,03	3,7 ± 0,04	4,1 ± 0,07
CPI: общительность**	4,7 ± 0,05	6,2 ± 0,04	4,3 ± 0,05	5,6 ± 0,10
CPI: эмпатия***	4,2 ± 0,04	6,1 ± 0,04	3,9 ± 0,05	5,3 ± 0,10
Единичные, специальные способности и ПВК: эмоционально-волевые качества				
CPI: ответственность**	6,5 ± 0,05	7,2 ± 0,04	5,6 ± 0,06	6,8 ± 0,11
ИТО: агрессия**	2,9 ± 0,03	2,8 ± 0,03	4,1 ± 0,04	3,6 ± 0,07
Единичные, специальные способности и ПВК: лидерские качества				
ИТО: лидерство***	5,4 ± 0,03	6,3 ± 0,03	4,4 ± 0,04	4,9 ± 0,08
CPI: лидерский потенциал**	5,4 ± 0,05	6,8 ± 0,04	5,3 ± 0,05	5,9 ± 0,10
CPI: организаторский потенциал**	5,4 ± 0,05	7,2 ± 0,03	5,8 ± 0,06	6,4 ± 0,11

Условные обозначения: ** — p = 0,001; *** — p < 0,001
Примечание: 0–3 — низкий уровень; 3,1–4,9 — ниже среднего; 5–6 — средний уровень;
6,1–7,9 — выше среднего; 8–10 — высокий уровень

Table
Features of professionally important qualities of police officers with different types of professional performance (result of three MANOVAs, according to one-dimensional criteria, only significant differences are shown)

Name of indicator (technique, scale)	High performance M ± SD	Effectiveness due to the “cost” of the activity M ± SD	Average effectiveness while preserving resources M ± SD	Reduced performance M ± SD
Attitude to work, profession, interests, inclinations				
CPI: ability to status**	5.2 ± 0.05	6.6 ± 0.04	4.9 ± 0.05	6.4 ± 0.11
CPI: involvement, ability to be included in activities**	6.0 ± 0.05	4.9 ± 0.04	5.6 ± 0.05	4.0 ± 0.08
Single special abilities, and professionally important qualities: cognitive and intellectual properties				
Raven Matrices: Process**	5.2 ± 0.03	6.1 ± 0.03	4.9 ± 0.04	4.9 ± 0.08
Raven Matrices: accuracy**	5.3 ± 0.03	6.8 ± 0.03	5.4 ± 0.04	5.5 ± 0.08
CPI: creativity**	5.1 ± 0.05	5.7 ± 0.04	4.2 ± 0.05	5.0 ± 0.10
CPI: general erudition and reading**	5.9 ± 0.05	7.7 ± 0.06	6.1 ± 0.04	6.8 ± 0.11
Single special abilities and professionally important qualities: socio-psychological qualities				
CPI: tolerance**	5.8 ± 0.05	7.2 ± 0.04	5.8 ± 0.06	6.4 ± 0.11
CPI: dominance**	4.7 ± 0.05	6.1 ± 0.04	4.7 ± 0.05	5.5 ± 0.09
CPI: social presence**	5.1 ± 0.05	6.4 ± 0.04	4.9 ± 0.06	5.6 ± 0.11
ITQ: extraversion***	3.8 ± 0.03	5.0 ± 0.03	3.3 ± 0.04	3.5 ± 0.07
ITQ: sociability**	4.4 ± 0.03	5.4 ± 0.03	3.7 ± 0.04	4.1 ± 0.07
CPI: sociability**	4.7 ± 0.05	6.2 ± 0.04	4.3 ± 0.05	5.6 ± 0.10
CPI: empathy***	4.2 ± 0.04	6.1 ± 0.04	3.9 ± 0.05	5.3 ± 0.10
Single, special abilities and professionally important qualities: emotional and volitional qualities				
CPI: responsibility**	6.5 ± 0.05	7.2 ± 0.04	5.6 ± 0.06	6.8 ± 0.11
ITQ: aggression**	2.9 ± 0.03	2.8 ± 0.03	4.1 ± 0.04	3.6 ± 0.07
Single special abilities and professionally important qualities: leadership skills				
ITQ: leadership***	5.4 ± 0.03	6.3 ± 0.03	4.4 ± 0.04	4.9 ± 0.08
CPI: leadership potential**	5.4 ± 0.05	6.8 ± 0.04	5.3 ± 0.05	5.9 ± 0.10
CPI: organizational potential**	5.4 ± 0.05	7.2 ± 0.03	5.8 ± 0.06	6.4 ± 0.11

Legend: ** — p = 0.001; *** — p < 0.001
Note: 0–3 — low level; 3.1–4.9 — below average; 5–6 — average level; 6.1–7.9 — above average; 8–10 — high level

точности и креативности. Для них характерны следующие социально-психологические особенности: терпимость, сниженная мотивация доминирования, средний уровень социального присутствия, умеренная интровертированность; социабельность, общительность и эмпатия развиты ниже среднего. Им свойственна повышенная ответственность и низкий уровень агрессивности.

Сотрудникам, достигающим высокой результативности за счет «цены» деятельности, свойственны повышенные показатели по шкале «способность к статусу», лидерских качеств и организаторского потенциала; средняя вовлеченность в деятельность. Представители этого типа отличаются показателями выше среднего точности, креативности и эрудированности. Им свойственны следующие социально-психологические качества: высокий уровень терпимости, повышенная мотивация доминирования, выраженное социальное присутствие, средняя экстравертированность и социабельность, повышенная общительность и эмпатия. Сотрудники этого типа, как и представители типа высокой эффективности, обладают выраженным чувством ответственности и низким уровнем агрессивности.

Для сотрудников со средней результативностью при сохранении ресурсов характерны: более низкие показатели «способности к статусу», средняя выраженность лидерского потенциала и организаторских способностей, вовлеченность и включенность в деятельность чуть выше среднего. Они отличаются средней точностью выполнения деятельности при креативности ниже среднего, обладают эрудированностью и начитанностью выше средних значений. Социально-психологические качества представителей этого типа профессиональной эффективности следующие: относительно большая интровертированность, меньшая социабельность, общительность и эмпатия. Эти сотрудники проявляют ответственность на среднем уровне и агрессивность чуть ниже среднего.

Для сотрудников со сниженной эффективностью деятельности характерны: повышенные показатели по шкале «способность к статусу», способность быть включенным в деятельность ниже среднего, в то же время они имеют повышенный организаторский потенциал, среднюю точность выполнения заданий и креативность, повышенную эрудированность (второе место среди всех типов). Из социально-психологических качеств им свойственны повышенная терпимость, доминирование, социальное присутствие, умеренно выраженная интровертированность, общительность и эмпатия. Представители

этого типа профессиональной эффективности отличаются повышенным чувством ответственности и повышенной агрессивностью.

Таким образом, сотрудники ОВД с различными типами профессиональной эффективности отличаются в выраженности отношения к труду, познавательных и интеллектуальных свойств, социально-психологических, эмоционально-волевых и лидерских качеств.

3. Взаимосвязь возраста, стажа служебной деятельности сотрудников ОВД и типа их профессиональной эффективности

Для проверки второй гипотезы о взаимосвязи возраста, стажа служебной деятельности сотрудников ОВД и типа их профессиональной эффективности проведены три одномерных дисперсионных анализа. Статистически значимых различий не выявлено. Можно выделить лишь некоторые различия на уровне статистических тенденций ($p = 0,09$) по стажу в должности представителей различных типов профессиональной эффективности. Наиболее эффективные сотрудники имеют меньший стаж в должности (3,7 лет), чем сотрудники со сниженной эффективностью деятельности (5,9 лет). Это может быть обусловлено мотивацией к работе, высоким внутренним потенциалом, который со временем может снижаться. При увеличении объема выборки можно ожидать статистическое подтверждение выявленных закономерностей по связи типов эффективности со стажем в должности.

Обсуждение результатов

В настоящей статье изложены результаты исследования, представляющие уточнение подхода к типологии профессиональной эффективности и определению специфики выраженности ПВК у сотрудников ОВД с различными типами профессиональной эффективности (Korneeva, 2022). Типология профессиональной эффективности, представленная четырьмя типами, впервые разработана для выборки сотрудников ФССП (Корнеева и др., 2022). При этом распределения сотрудников относительно типов профессиональной эффективности для обеих выборок (ФССП и ОВД) имеют схожие черты: 60,3% сотрудников ОВД и 56,2% сотрудников ФССП отличаются высокой результативностью служебной деятельности. В то же время в выборке ОВД меньше сотрудников со сниженной эффективностью (15,4%) по сравнению с выборкой ФССП (24,6%), что может быть обусловлено тем, что выборку ОВД составили сотрудники,

рекомендованные на вышестоящую должность и составляющие кадровый резерв, в то время как выборку ФССП — сотрудники всех уровней и должностей.

Гипотеза о том, что сотрудники ОВД с различными типами профессиональной эффективности отличаются выраженностью ПВК (в частности, большие различия отмечаются в социально-психологических, эмоционально-волевых качествах и мотивационных характеристиках), в нашем исследовании подтвердилась частично. В результате исследования установлено, что сотрудники ОВД с различными типами эффективности отличаются выраженностью параметров отношения к труду, познавательными и интеллектуальными, социально-психологическими, эмоционально-волевыми и лидерскими качествами, что также соотносится с результатами по выборке ФССП (Корнеева и др., 2022), для которых различия установлены в выраженности гражданских качеств, отношения к труду, в интеллектуальных, волевых, эмоциональных, коммуникативных и лидерских качествах и свойствах. В исследовании Ю.Х. Юнг с соавторами показано, что эмоциональный интеллект и эмоциональные качества играют роль модератора взаимосвязи между стрессом и психологическим здоровьем, поскольку способствуют принятию упреждающих и эффективных стратегий преодоления стресса (Jung et al., 2019).

Следует отметить, что развитые организаторские и лидерские способности позволяют сотрудникам достигать результатов при оптимальной «цене» деятельности в случае их развития на среднем уровне. При высоком уровне развития эти качества приводят к возрастанию «цены» деятельности при высокой мотивации достижения цели деятельности. Подтверждение этому можно увидеть в работах других исследователей, указывающих на большее развитие стресса, напряжения и выгорания у персонала с высокими лидерскими качествами (Harms et al., 2017). В работе М.Д. Баер с соавторами установлено, что необходимость поддерживать образцовую репутацию как основу доверия сотрудников предлагаемым решениям может привести к значительному истощению психологических ресурсов и со временем — к эмоциональному истощению и снижению производительности (Baer et al., 2015).

В исследовании Л.Ю. Нежкиной, И.В. Ярославцевой делается вывод о высокой значимости интеллектуальных, познавательных и эмоционально-волевых качеств сотрудников ОВД для обеспечения высокой эффективности деятельности (Нежкина, Ярославцева, 2018). В то же время высокий уровень выраженности интеллектуальных

и познавательных способностей наряду с обеспечением высокой результативности служебной деятельности также может стимулировать большее расходование внутренних ресурсов и увеличение «цены» деятельности (как показали результаты настоящего исследования). В работе А.Г. Бадаева с соавторами определены значимые положительные взаимосвязи общих умственных способностей и некоторых видов агрессивных реакций (Бадаев и др., 2017).

Гипотеза о том, что отнесенность к типу профессиональной эффективности сотрудников ОВД обусловлена их возрастом и стажем службы, не подтвердилась. Полагаем, что при увеличении объема выборки может подтвердиться тенденция о связи стажа в должности и отнесенности к определенному типу профессиональной эффективности, так как в предыдущем исследовании на выборке вахтовых работников промышленных предприятий получены статистически значимые связи, указывающие на накопительный эффект неблагоприятного воздействия среды: при увеличении стажа работы вахтовым методом увеличивается процент сотрудников с высокой «ценой» деятельности (Korneeva, 2022).

Проведенный анализ ПВК сотрудников ОВД с различными типами профессиональной эффективности позволил подобрать направления для их психологического сопровождения:

- для сотрудников с высокой эффективностью необходимы поддерживающие и профилактические мероприятия (мониторинг состояний сотрудника, удовлетворенности трудом, условий труда);

- для сотрудников со средней результативностью при сохранении ресурсов — коррективная мотивация к деятельности, психологические мероприятия по работе с профессиональным самосознанием, мероприятия по сплочению коллектива параллельно с мероприятиями на повышение эмоционального интеллекта и навыков установления раппорта;

- для сотрудников с результативностью за счет «цены» деятельности (являются группой риска) — реабилитационные, рекреационные мероприятия, мониторинг функциональных состояний, работа с профессиональной мотивацией, просвещение в области функциональных резервов организма, обучение способам саморегуляции;

- для сотрудников со сниженной эффективностью (являются группой риска) — реабилитационные, рекреационные мероприятия, коррективная профессиональная мотивация, диагностика профессиональных деформаций (далее — работа по тем сферам,

в которых они будут выявлены, например, в сфере межличностных коммуникаций).

Настоящее исследование имеет ряд ограничений, связанных с относительно небольшим объемом выборки, а также ее содержательным наполнением из числа сотрудников, рекомендованных к перемещению на вышестоящую должность и в кадровый резерв, что позволяет проводить интерпретацию полученных результатов только в этой части. Использование для оценки ПВК регламентированных методик, с одной стороны, позволяет внедрять полученные результаты в деятельность ведомственных психологов, а с другой стороны, имеет ограничение относительно диагностируемых параметров. Использование дополнительного инструментария для оценки ПВК сотрудников ОВД позволит уточнить полученные результаты.

Перспективными направлениями продолжения исследования является изучение особенностей ПВК сотрудников ОВД с различными типами профессиональной эффективности, осуществляющих различные направления деятельности в различных регионах страны.

Выводы

Профессиональная эффективность сотрудников ОВД представлена четырьмя типами: 1) высокая эффективность, 2) средняя результативность при сохранении ресурсов, 3) результативность за счет «цены» деятельности, 4) сниженная эффективность.

Сотрудники ОВД с различными типами профессиональной эффективности различаются в выраженности отношения к труду, познавательных и интеллектуальных способностей, социально-психологических, эмоционально-волевых и лидерских качеств.

Установлено отсутствие статистически значимых различий сотрудников ОВД с различными типами профессиональной эффективности относительно возраста и стажа службы.

Список литературы

Аминев, Г.А. (1982). Математические методы в инженерной психологии. Уфа: Изд-во БГУ.

Аппаратно-программный психодиагностический комплекс «Мультипсихометр». (2013). Методическое руководство. В 2 частях. Москва: Научно-производственный центр «ДИП».

Артюхов, А.В. (2019). Проблемы ведомственной оценки результатов деятельности подразделений уголовного розыска территориальных органов

внутренних дел Российской Федерации. *Вестник Волгоградской академии МВД России*, 48(1), 86–91.

Бадаев, А.Г., Усачева, И.В., Хуторская, С.В. (2017). Взаимосвязь между интеллектуальным уровнем развития и типом агрессивного поведения сотрудника полиции. *Вестник Московского университета МВД России*, (6), 281–284.

Белецкая, Я.А. (2019). Квалификационные требования к сотрудникам органов внутренних дел, нормативные критерии их установления. *Полицейская деятельность*, (3), 35–40.

Блажевич, Н.В. (2017). Проблема систематизации нравственных качеств полицейского. *Юридическая наука и правоохранительная практика*, (3), 8–12.

Бунов, Е.Г. (2014). Социальная эффективность деятельности органов внутренних дел в условиях реформирования системы управления МВД России: автореф. дисс. канд. социол. наук. Москва.

Бахнина, В.В. (2019). Требования профессиональной деятельности в современных условиях к профессионально важным качествам следователя. *Вестник Московского университета МВД России*, (7), 326–332.

Зинченко, В.П., Мунипов, С.Н., Рубахин, В.Ф. (1984). Психологические вопросы эффективности и качества труда. *Психологический журнал*, 5(2), 25–34.

Климов, Е.А. (1998). Введение в психологию труда. Москва: Культура и спорт, ЮНИТИ.

Корнеева, Я.А., Шахова, Л.И., Корнеева, А.В. (2022). Профессионально важные качества сотрудников федеральной службы судебных приставов с различной эффективностью профессиональной деятельности. *Организационная психология*, (2), 12–37.

Кудин, В.А. (2017). Профессионально-нравственное самосовершенствование сотрудника органов внутренних дел. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*, 76(4), 8–12.

Леонова, А.Б., Кузнецова, А.С. (2019). Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний: история создания и перспективы развития. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 42(1), 13–33.

Маркина, С.А., Афанасьева, Л.В., Пияльцев, А.И. (2020). Оценка эффективности деятельности органов внутренних дел в обеспечении экономической безопасности. *Вестник Академии знаний*, 5(40), 254–267.

Метелев, А.В., Шустова, Ю.Д. (2022). Профессионально важные качества сотрудников органов предварительного расследования МВД России и их влияние на успешность профессиональной деятельности. *Прикладная психология и педагогика*, 7(4), 261–268.

Моисеев, А.В. (2021). Актуальные проблемы психологического обеспечения служебной деятельности в ОВД. *Психология и педагогика служебной деятельности*, (4), 126–129.

Нежкина, Л.Ю., Ярославцева, И.В. (2018). Диагностика личностных и деловых качеств сотрудника органов внутренних дел: технологии, содержание, результаты. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*, 77(1), 214–220.

Платонов, Д.А., Дементьев, В.Л. (2020). Специализированные волевые качества сотрудников органов внутренних дел. *Вестник Московского университета МВД России*, (8), 237–242.

Поршуков, А.С. (2020). Личностные особенности сотрудников органов внутренних дел, назначаемых на должность руководителя. *Национальный психологический журнал*, 37(1), 107–114.

Постановление Правительства РФ от 6 декабря 2012 г. №1259 «Об утверждении правил профессионального психологического отбора на службу в органы внутренних дел Российской Федерации». URL: <https://docs.cntd.ru/document/902384797?ysclid=lwtfjh02u177975119> (дата обращения: 10.10.2023).

Приказ МВД России от 2 сентября 2013 г. №660 «Об утверждении Положения об основах организации психологической работы в органах внутренних дел Российской Федерации». URL: <https://docs.cntd.ru/document/456097996?ysclid=ltwtet7j57328271060> (дата обращения: 10.10.2023).

Тихонова, Е.А. (2020). Факторы профессиональной деятельности, обуславливающие снижение психологических ресурсов сотрудников органов внутренних дел. *Прикладная психология и педагогика*, 5(2), 155–164.

Труфанов, Н.И. (2022). К вопросу о профилактике стрессовых состояний у сотрудников органов внутренних дел. *Прикладная юридическая психология*, 59(2), 54–60.

Якимова, З.В. (2023). Профессиональный стресс в правоохранительной деятельности: зарубежный и отечественный опыт исследования. *Психолог*, (1), 32–50.

Baer, M.D., Dhensa-Kahlon, R.K., Colquitt, J.A., Rodell, J.B., Outlaw, R., Long, D.M. (2015). Uneasy Lies the Head that Bears the Trust: The Effects of Feeling Trusted on Emotional Exhaustion. *Academy of Management Journal*, 58(6), 1637–1657. <http://dx.doi.org/10.5465/amj.2014.0246>

Baldwin, S., Bennell, C., Andersen, J.P., Semple, T., Jenkins, B. (2019). Stress-activity mapping: Physiological responses during general duty police encounters. *Frontiers in Psychology*, (10), 2216. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02216>

Bertilsson, J., Niehorster, D., Fredriksson, P., Dahl, M., Granér, S., Fredriksson, O., Martensson, J., Magnusson, M., Fransson, P., Nyström, M.D.C. (2019). Towards systematic and objective evaluation of police officer performance in stressful situations. *Police Practice and Research*, 21(11), 1–15. <https://doi.org/10.1080/15614263.2019.1666006>

Carleton, R.N., Afifi, T.O., Taillieu, T., Turner, S., Mason, J.E., Ricciardelli, R., McCreary, D.R., Vaughan, A.D., Anderson, G.S., Krakauer, R.L., Donnelly, E.A., Camp, R.D., Groll, D., Cramm, H.A., MacPhee, R.S., Griffiths, C.T. (2020). Assessing the relative impact of diverse stressors among public safety personnel. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, (17), 1234. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041234>

Demou, E., Hale, H., Hunt, K. (2020). Understanding the mental health and wellbeing needs of police officers and staff in Scotland. *Police Practice and Research*, 24(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/15614263.2020.1772782>

Foley, J., Massey, K.L.D. (2020). The “cost” of caring in policing: From burnout to PTSD in police officers in England and Wales. *Police Journal Theory Practice and Principles*, 94(2), 1–18. <https://doi.org/10.1177/0032258X20917442>

Garicano, L., Heaton, P. (2010). Information Technology, Organization, and Productivity in the Public Sector: Evidence from Police Departments. *Journal of Labor Economics*, (1), 167–201.

Griffin, J.D., Sun, I.Y. (2018). Do work-family conflict and resiliency mediate police stress and burnout: A study of state police officers. *American Journal of Criminal Justice*, (43), 354–370. <https://doi.org/10.1007/s12103-017-9401-y>

Harms, P.D., Credé, M., Tynan, M., Leon, M., Jeung, W. (2017). Leadership and stress: A meta-analytic review. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 178–194. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.10.006>

Jung, Y.H., Shin, N.Y., Jang, J.H., Lee, W.J., Lee, D., Choi, Y., Choi, S.H., Kang, D.H. (2019). Relationships among stress, emotional intelligence, cognitive intelligence, and cytokines. *Medicine (Baltimore)*, 98(18), e15345. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000015345>

Kelley, D.C., Siegel, E.H., Wormwood, J.B. (2019). Understanding police performance under stress: insights from the biopsychosocial model of challenge and threat. *Frontiers in Psychology*, (10), 1800. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01800>

Korneeva, Ya. (2022). The Job Performance of Fly-In-Fly-Out Workers in Industrial Enterprises (on the Example of Oil and Gas Production, Diamond Mining Production, and Construction). *Safety*, (8), 76. <https://doi.org/10.3390/safety8040076>

Lersch, K.M. (2002). Are Citizen Complaints Just Another Measure of Officer Productivity? An Analysis of Citizen Complaints and Officer Activity Measures. *Police Practice and Research*, (2), 135–147.

Mastracci, S.H., Adams, I.T. (2019). It’s not depersonalization, It’s emotional labor: examining surface acting and use-of-force with evidence from the US. *International Journal of Law Crime and Justice*, 61(1), 100358. <https://doi.org/10.1016/J.IJLCJ.2019.100358>

McCreary, D.R., Thompson, M.M. (2006). Development of two reliable and valid measures of stressors in policing: The operational and organizational police stress questionnaires. *International Journal of Stress Management*, (13), 494–518. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.4.494>

Nunn, S., Quinet, K. (2002). Evaluating the Effects of Information Technology on Problem-Oriented Policing. *Evaluation Review*, 26(1), 81–108.

Purba, A., Demou, E. (2019). The relationship between organizational stressors and mental wellbeing within police officers: A systematic review. *BMC Public Health*, (19), 1286. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7609-0>

Smoktunowicz, E., Baka, L., Cieslak, R., Nichols, C.F., Benight, C.C., Luszczynska, A. (2015). Explaining counterproductive work behaviors among police officers: the indirect effects of job demands are mediated by job burnout and moderated by job control and social support. *Human Performance*, (28), 332–350. <https://doi.org/10.1080/08959285.2015.1021045>

Violanti, J.M., Owens, S.L., McCanlies, E., Fekedulegn, D., Andrew, M.E. (2019). Law enforcement suicide: a review. *Policing: An International Journal*, (42), 141–164. <https://doi.org/10.1108/PIJPSM-05-2017-0061>

References

Aminev, G.A. (1982). Mathematical methods in engineering psychology. Ufa: Publishing house BGU.

Artyukhov, A.V. (2019). Problems of departmental assessment of the results of the activities of criminal investigation units of territorial internal affairs bodies of the Russian Federation. *Vestnik Volgogradskoj Akademii MVD Rossii (Bulletin of the Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia)*, 48(1), 86–91. (In Russ.).

Badaev, A.G., Usacheva, I.V., Hutorskaja, S.V. (2017). The relationship between the intellectual level of development and the type of aggressive behavior of a police officer. *Vestnik Moskovskogo Universiteta MVD Rossii (Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia)*, (6), 281–284. (In Russ.).

Baer, M.D., Dhensa-Kahlon, R.K., Colquitt, J.A., Rodell, J.B., Outlaw, R., Long, D.M. (2015). Uneasy Lies the Head that Bears the Trust: The Effects of Feeling Trusted on Emotional Exhaustion. *Academy of Management Journal*, 58(6), 1637–1657. <http://dx.doi.org/10.5465/amj.2014.0246>

Baldwin, S., Bennell, C., Andersen, J.P., Semple, T., Jenkins, B. (2019). Stress-activity mapping: Physiological responses during general duty police encounters. *Frontiers in Psychology*, (10), 2216. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02216>

Beletskaya, Ya.A. (2019). Qualification requirements for employees of internal affairs bodies, regulatory criteria for their establishment. *Policejskaja dejatel'nost' (Police Activity)*, (3), 35–40. (In Russ.).

Bertilsson, J., Niehorster, D., Fredriksson, P., Dahl, M., Granér, S., Fredriksson, O., Martensson, J., Magnusson, M., Fransson, P., Nyström, M.D.C. (2019). Towards systematic and objective evaluation of police officer performance in stressful situations. *Police Practice and Research*, 21(11), 1–15. <https://doi.org/10.1080/15614263.2019.1666006>

Blazhevich, N.V. (2017). The problem of systematizing the moral qualities of a police officer. *Juridicheskaja Nauka i Pravoohranitel'naja Praktika (Legal Science and Law Enforcement Practice)*, (3), 8–12. (In Russ.).

Bunov, E.G. (2014). Social efficiency of the activities of internal affairs bodies in the conditions of reforming the management system of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Cand. Sci. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Carleton, R.N., Afifi, T.O., Taillieu, T., Turner, S., Mason, J.E., Ricciardelli, R., McCreary, D.R., Vaughan, A.D., Anderson, G.S., Krakauer, R.L., Donnelly, E.A., Camp, R.D., Groll, D., Cramm, H.A., MacPhee, R.S., Griffiths, C.T. (2020). Assessing the relative impact of diverse stressors among public safety personnel. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, (17), 1234. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041234>

Decree of the Government of the Russian Federation dated December 6, 2012 №1259 “On approval of the Rules for professional psychological selection for service

in the internal affairs bodies of the Russian Federation". URL: <https://docs.cntd.ru/document/902384797?ysclid=ltwctfjh02u177975119> (access date: 10.10.2023). (In Russ.).

Demou, E., Hale, H., Hunt, K. (2020). Understanding the mental health and wellbeing needs of police officers and staff in Scotland. *Police Practice and Research*, 24(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/15614263.2020.1772782>.

Foley, J., Massey, K.L.D. (2020). The “cost” of caring in policing: From burnout to PTSD in police officers in England and Wales. *Police Journal Theory Practice and Principles*, 94(2), 1–18. <https://doi.org/10.1177/0032258X20917442>

Garicano, L., Heaton, P. (2010). Information Technology, Organization, and Productivity in the Public Sector: Evidence from Police Departments. *Journal of Labor Economics*, (1), 167–201.

Griffin, J.D., Sun, I.Y. (2018). Do work-family conflict and resiliency mediate police stress and burnout: A study of state police officers. *American Journal of Criminal Justice*, (43), 354–370. <https://doi.org/10.1007/s12103-017-9401-y>

Hardware-software psychodiagnostic complex “Multipsychometer”. (2013). Methodical manual. In 2 Parts. Moscow: Nauchno-proizvodstvennyj centr “DIP”. (In Russ.).

Harms, P.D., Credé, M., Tynan, M., Leon, M., Jeung, W. (2017). Leadership and stress: A meta-analytic review. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 178–194. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.10.006>

Jung, Y.H., Shin, N.Y., Jang, J.H., Lee, W.J., Lee, D., Choi, Y., Choi, S.H., Kang, D.H. (2019). Relationships among stress, emotional intelligence, cognitive intelligence, and cytokines. *Medicine (Baltimore)*, 98(18), e15345. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000015345>

Kelley, D.C., Siegel, E.H., Wormwood, J.B. (2019). Understanding police performance under stress: insights from the biopsychosocial model of challenge and threat. *Frontiers in Psychology*, (10), 1800. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01800>

Klimov, E.A. (1998). Introduction to occupational psychology. Moscow: Culture and sport, UNITY. (In Russ.).

Korneeva, Ya. (2022). The Job Performance of Fly-In-Fly-Out Workers in Industrial Enterprises (on the Example of Oil and Gas Production, Diamond Mining Production, and Construction). *Safety*, 8(76). <https://doi.org/10.3390/safety8040076>

Korneeva, Ya.A., Shakhova, L.I., Korneeva, A.V. (2022). Professionally important qualities of employees of the federal bailiff service with varying effectiveness of professional activity. *Organizatsionnaya Psihologiya (Organizational Psychology)*, (2), 12–37. (In Russ.).

Kudin, V.A. (2017). Professional and moral self-improvement of an employee of internal affairs bodies. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta MVD Rossii (Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia)*, 4(76), 8–12. (In Russ.).

Leonova, A.B., Kuznetsova, A.S. (2019). Structural-integrative approach to the analysis of functional states: history of creation and development prospects. *Moscow University Psychology Bulletin*, 42(1), 13–33. (In Russ.).

Lersch, K.M. (2002). Are Citizen Complaints Just Another Measure of Officer Productivity? An Analysis of Citizen Complaints and Officer Activity Measures. *Police Practice and Research*, (2), 135–147.

Markina, S.A., Afanasyeva, L.V., Piyaltsev, A.I. (2020). Assessing the effectiveness of the activities of internal affairs bodies in ensuring economic security. *Vestnik Akademii Znaniy (Bulletin of the Academy of Knowledge)*, 5(40), 254–267. (In Russ.).

Mastracci, S.H., Adams, I.T. (2019). It's not depersonalization, It's emotional labor: examining surface acting and use-of-force with evidence from the US. *International Journal of Law Crime and Justice*, 61(1), 100358. <https://doi.org/10.1016/J.IJLCJ.2019.100358>

McCreary, D.R., Thompson, M.M. (2006). Development of two reliable and valid measures of stressors in policing: The operational and organizational police stress questionnaires. *International Journal of Stress Management*, (13), 494–518. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.4.494>

Metelev, A.V., Shustova, Yu.D. (2022). Professionally important qualities of employees of the preliminary investigation bodies of the Ministry of Internal Affairs of Russia and their influence on the success of professional activity. *Prikladnaja Psihologija i Pedagogika (Applied Psychology and Pedagogy)*, 7(4), 261–268. (In Russ.).

Moiseev, A.V. (2021). Current problems of psychological support for official activities in internal affairs bodies. *Psihologija i Pedagogika Sluzhebnoj Dejatel'nosti (Psychology and Pedagogy of Official Activities)*, (4), 126–129. (In Russ.).

Nezhkina, L.Yu., Yaroslavtseva, I.V. (2018). Diagnostics of personal and business qualities of an employee of internal affairs bodies: technologies, content, results. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta MVD Rossii (Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia)*, 77(1), 214–220. (In Russ.).

Nunn, S., Quinet, K. (2002). Evaluating the Effects of Information Technology on Problem-Oriented Policing. *Evaluation Review*, 26(1), 81–108.

Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia dated September 2, 2013 №660 “On approval of the Regulations on the fundamentals of organizing psychological work in the internal affairs bodies of the Russian Federation”. URL: <https://docs.cntd.ru/document/456097996?ysclid=ltwcet7j57328271060> (access date: 10.10.2023). (In Russ.).

Platonov, D.A., Dementyev, V.L. (2020). Specialized volitional qualities of employees of internal affairs bodies. *Vestnik Moskovskogo Universiteta MVD Rossii (Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia)*, (8), 237–242. (In Russ.).

Porshukov, A.S. (2020). Personal characteristics of employees of internal affairs bodies appointed to the position of manager. *National Psychological Journal*, 37(1), 107–114. (In Russ.).

Purba, A., Demou, E. (2019). The relationship between organizational stressors and mental wellbeing within police officers: A systematic review. *BMC Public Health*, (19), 1286. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7609-0>

Smoktunowicz, E., Baka, L., Cieslak, R., Nichols, C.F., Benight, C.C., Luszczynska, A. (2015). Explaining counterproductive work behaviors among police officers: the indirect effects of job demands are mediated by job burnout and moderated by

job control and social support. *Human Performance*, (28), 332–350. <https://doi.org/10.1080/08959285.2015.1021045>

Tikhonova, E.A. (2020). Factors of professional activity that cause a decrease in the psychological resources of employees of internal affairs bodies. *Prikladnaja Psihologija i Pedagogika (Applied Psychology and Pedagogy)*, 5(2), 155–164. (In Russ.).

Trufanov, N.I. (2022). On the issue of preventing stressful conditions among employees of internal affairs bodies. *Prikladnaja Juridicheskaja Psihologija (Applied Legal Psychology)*, 59(2), 54–60. (In Russ.).

Vakhnina, V.V. (2019). Requirements of professional activity in modern conditions for the professionally important qualities of an investigator. *Vestnik Moskovskogo Universiteta MVD Rossii (Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia)*, (7), 326–332. (In Russ.).

Violanti, J.M., Owens, S.L., McCanlies, E., Fekedulegn, D., Andrew, M.E. (2019). Law enforcement suicide: *Policing: An International Journal*, (42), 141–164. <https://doi.org/10.1108/PIJPSM-05-2017-0061>

Yakimova, Z.V. (2023). Professional stress in law enforcement: foreign and domestic research experience. *Psiholog (Psychologist)*, (1), 32–50. (In Russ.).

Zinchenko, V.P., Munipov, S.N., Rubakhin, V.F. (1984). Psychological issues of efficiency and quality of work. *Psihologicheskij Zhurnal (Psychological Journal)*, 5(2), 25–34. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Яна Александровна Корнеева, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, Архангельск, Российская Федерация, ya.korneeva@narfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9118-9539>

Роман Алексеевич Рыкалов, студент специальности «Психология служебной деятельности» высшей школы педагогики, психологии и физической культуры Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, Архангельск, Российская Федерация, romalex79@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0001-4189-8350>

Наталья Вениаминовна Мартиросова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова; старший психолог отделения психологической работы морально-психологического отдела Управления по работе с личным составом УМВД России по Архангельской области, Архангельск, Российская Федерация, martirosova2012@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5201-0209>

Наталья Николаевна Симонова, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, n23117@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5658-6811>

ABOUT THE AUTHORS

Yana A. Korneeva, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor at the Department of Psychology, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russian Federation, ya.korneeva@narfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9118-9539>

Roman A. Rykalov, Student of the Specialty “Psychology of Professional Activity” of the Higher School of Pedagogy, Psychology and Physical Education, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russian Federation, romalex79@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0001-4189-8350>

Natalia V. Martirosova, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor at the Department of Psychology, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov; Senior Psychologist at the Department of Psychological Work of the Moral and Psychological Department of the Office for Work with Personnel of the Ministry of Internal Affairs of Russia for the Arkhangelsk Region, Arkhangelsk, Russian Federation, martirosova2012@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5201-0209>

Natalya N. Simonova, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Leading Researcher at the Laboratory of Occupational Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, n23117@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5658-6811>

Поступила: 19.11.2023; получена после доработки: 27.02.2024; принята в печать: 15.05.2024.

Received: 19.11.2023; revised: 27.02.2024; accepted: 15.05.2024.

ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ / PSYCHOLOGY TO PRACTICE

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-25>
УДК 159.9.07, 159.94, 372

Как дети выбирают игрушки, и связан ли этот выбор с показателями психического развития?

М.Н. Гаврилова ✉, В.Л. Сухих

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

✉ gavrilovamrg@gmail.com

Резюме

Актуальность. Несмотря на глубину теоретического анализа игровой деятельности, существует недостаток эмпирических данных о выборе игрушек современными детьми. В то время как игрушка является средством построения игры и, следовательно, может во многом влиять на ее ключевые характеристики.

Цель. Исследование представляет собой продолжение ранее начатой серии работ, направленной на экспериментальное уточнение предпочтения игрушек и связи этих предпочтений с индивидуальными показателями психического развития детей.

Выборка. Участниками исследования стали 202 ребенка среднего дошкольного возраста и их родители, предоставившие необходимые социально-демографические данные.

Методы. В рамках исследования был использован экспериментальный дизайн с применением метода вынужденного выбора из нескольких опций. Диагностика психического развития детей включала оценку основных компонентов регуляторных функций и способности понимания эмоций и производилась с использованием стандартизированных на российской выборке инструментов.

Результаты. Показано, что дети среднего дошкольного возраста предпочитают в высокой степени реалистичные и детализированные игрушки. В частности, для детей оказались принципиально важны такие факторы, как наличие у игрушки достаточного количества важных для построения мнимой ситуации деталей, возможность ее использования в проигрывании знакомых сюжетов, адекватность воплощения с ней ролевых действий и возможность наделить человеческими чертами.

Выводы. На основе распределения выборов в экспериментальных пробах и устных объяснениях детей, можно с уверенностью заключить, что игровая деятельность строится по законам, описанным в работах классиков отечественной психологии. Также показано, что дети, выбирающие максимально реалистичные игрушки, способны удерживать в памяти большой объем слухоречевой информации, но при этом обладают слабой способностью к когнитивному переключению.

Ключевые слова: игрушка, экспериментальное исследование, предпочтение игрушек, саморегуляция, понимание эмоций

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 22-78-10097, тема проекта «Исследование влияния современной игрушки на развитие ребенка 3–8 лет».

Для цитирования: Гаврилова, М.Н., Сухих, В.Л. (2024). Как дети выбирают игрушки, и связан ли этот выбор с показателями психического развития? *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(2), 292–315. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-25>

How do Children Choose Toys and are These Choices Associated with Developmental Outcomes?

Margarita N. Gavrilova ✉, Vera L. Sukhikh

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ gavrilovamrg@gmail.com

Abstract

Background. Despite the depth of theoretical analysis of play activity there is a lack of empirical data on the choice of toys by modern children. A toy is a means of constructing play and, therefore, can largely influence its key characteristics.

Objectives. The study is a continuation of an earlier series of works aimed at experimentally clarifying children's toy preferences and the relationship of these preferences to individual developmental performance.

Study Participants. 202 children aged 4-5 years were participants in the study. Previously published data obtained on a sample of 3–4-year-old children were used to analyze the age dynamics in toy preference.

Methods. The study used an experimental design with a multiple-choice forced-choice method. Diagnostics of children's mental development included assessment of the main components of regulatory functions and the ability to understand emotions and was performed using instruments standardised on a Russian sample.

Results. It was shown that children prefer highly realistic and detailed toys. In particular, such factors as the toy being detailed, the possibility of its use in playing

through familiar plots, the adequacy of role-playing actions with it and the possibility to endow it with human features proved to be fundamentally important for children. **Conclusions.** From the distribution of choices in experimental trials and children's verbal explanations, it can be confidently concluded that play activity is based on the laws described in the works of Vygotsky, Elkonin, and Smirnova. It is also shown that children who choose the most realistic toys have better verbal working memory, but have a weaker ability in cognitive flexibility. According to the obtained data, as children grow older, they tend to choose less anthropomorphic toys.

Keywords: toy, experiment, toy preference, executive function, understanding emotions

Funding. The study has been supported by Russian Science Foundation (RSF), project No. 22-78-10097, a on the topic "Research on the influence of modern toys on the development of children aged 3-8 years".

For citation: Gavrilova, M.N., Sukhikh, V.L. (2024). How do Children Choose Toys and are These Choices Associated with Developmental Outcomes? *Lomonosov Psychology Journal*, 47(2), 292–315. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-25>

Введение

В научной литературе сложился консенсус в отношении того, что игра является одним из наиболее эффективных средств развития детей дошкольного возраста (Смирнова, Собкин, 2017; Guirguis, 2018; Vidal Carulla et al., 2021). Продолжают вестись многочисленные исследования, направленные на более детальное изучение краткосрочного и долгосрочного влияния игры на результаты когнитивного и эмоционального развития детей, а также возможностей использования игровых технологий в дошкольном образовании (Бухаленкова, Чичина, 2023; Fleer et al., 2017; Hedegaard, 2016; Vidal Carulla et al., 2021). Гораздо меньше исследований посвящено изучению игрушки, в то время как именно она является средством построения игры и, следовательно, может во многом влиять на ее ключевые характеристики.

Процессы глобальной цифровизации приводят к быстрому распространению трендовых и вытеснению более традиционных игрушек (Marsh, 2017), поэтому в последние десятилетия детская игра часто основывается на сюжетах популярных анимационных фильмов и видеоигр (Hinkley et al., 2018). Так, анимационные продукты существенным образом влияют на игру детей через активный

маркетинг и коммерциализацию рынка игрушек. С точки зрения культурно-исторического подхода к пониманию игры, есть веские основания полагать, что распространение и бесконтрольная смена трендовых игрушек может привести к негативным последствиям для детского развития (Рябкова и др., 2019; Whitebread, 2012). Во-первых, игрушка — это не просто предмет потребления, а средство и основной материал для построения игры и создания мнимой ситуации (Эльконин, 1999; Выготский, 1966). Но в результате повышенного интереса к сюжетам анимационных фильмов и видеоигр дети фактически теряют возможность самостоятельно строить сюжет и часто испытывают трудности с тем, чтобы хотя бы минимально отойти от сюжета, заданного популярным анимационным фильмом или игрой. Во-вторых, содержательная игра со сложным увлекательным сюжетом способствует развитию саморегуляции (Fleer, 2022), речи (Nicolopoulou, Ilgaz, 2013; Quinn et al., 2018) и эмоционально-социальному развитию (Colliver, Veraksa, 2021; Mathieson, Banerjee, 2011). В-третьих, принципиально важно, что именно игра является ведущей деятельностью детей на протяжении всего дошкольного периода (Рябкова и др., 2019; Юдина, 2022; Bondi, Bondi, 2021; Веракса и др., 2020). В этом смысле не стоит недооценивать значение игры и игрушки для развития ребенка. Но важно понимать, что и прямое воздействие игрушки на психику ребенка невозможно.

Связь между психическим развитием ребенка и игрушкой имеет непрямой характер и требует глубокого анализа. В результате теоретико-методологической работы, направленной на понимание роли игрушки в развитии ребенка с позиции культурно-исторического подхода, авторами данной статьи была выработана психологическая модель связи между игрушкой и становлением высших психических функций в детском возрасте (Colliver, Veraksa, 2021; Solovieva et al., 2023; Веракса и др., 2020). Предлагаемая теоретическая модель включает в себя четыре ключевых аспекта анализа, которые определяют различные уровни потенциального «влияния» игрушки на развитие ребенка: автодидактичность игрушки, культурный способ действия с ней, окружение ребенка, индивидуальность ребенка. Каждый из перечисленных аспектов более подробно рассматривается ниже.

Под автодидактичностью игрушки понимается то, что она уже своей конструкцией задает применимые к ней действия (Рябкова и др., 2019). Ребенок быстро догадывается, что нужно делать с пирамидкой или матрешкой, которые являются самыми известными примерами автодидактических игрушек. В последние несколько лет популярность

приобрели спиннер и поп-ит, которые относятся к этой же категории. В строгом смысле предмет детской культуры, обладающий только автодидактическим уровнем действий, не может считаться игрушкой, поскольку не предполагает включения в мнимую ситуацию.

Под культурным способом действия предполагается, что большинство игрушек транслирует собой определенные культурные контексты и, по сути, являются культурным средством постижения окружающего мира для ребенка (Смирнова, 2015). То есть, несмотря на свою «детскость», игрушка, скорее, не противопоставлена миру взрослых, а является проводником в него. Простые примеры — это использование ребенком игрушек для воспроизведения привычных культурных сюжетов (чаепитие, дочка-матери, игра в больницу). А популярные игрушки-герои современных анимационных фильмов (кукла Эльза, куклы Монстер Хай, Супермен или Бэтмен) представляют собой целые наборы культурно предписанных сценариев и игровых действий, которые воспроизводятся в игре. При этом зачастую ребенку оказывается сложно отойти от сюжетов и характеров, заданных культурным образцом.

Роль окружения ребенка в отношении игрушки связана с тем, что сама по себе игрушка как средство культурного развития не работает, если она не включена в социальную ситуацию развития. Во-первых, значение имеет то, каким образом взрослые выстраивают взаимодействие с ребенком, каких ценностей придерживаются и какие цели ставят перед собой в отношении его воспитания и обучения. Во-вторых, важны отношения ребенка со сверстниками, включенность в детское сообщество и особенности участия в совместных играх.

Наконец, индивидуальность каждого ребенка определяет то, как встроится в его деятельность та или иная игрушка. К примеру, индивидуально-психологические и характерологические особенности находят свое выражение, когда ребенок использует игрушку творческим, новым образом, в отрыве от ее автодидактических, культурных и принятых в близком окружении способов действия. Тем самым игрушка приобретает уникальные характеристики в контексте деятельности именно этого ребенка.

Уникальные сочетания перечисленных аспектов анализа потенциального влияния игрушки на психическое развитие детей обуславливают особенности взаимодействия конкретного ребенка с конкретной игрушкой. Для кого-то она станет полноценным средством общения и познания окружающего мира в рамках совместной игры, а для кого-то — только предметом с привлекательным внешним видом.

Предпочтение игрушек: методология и направления исследований

В настоящее время ведутся многочисленные исследования, изучающие краткосрочное и долгосрочное влияние игры на развитие детей, а также возможности использования игровых технологий в дошкольном образовании. Значительно меньше внимания уделяется изучению игрушки. Подавляющая часть опубликованных исследований посвящена изучению роли пола и возраста ребенка в предпочтении игрушек (Davis, Hines, 2020; Hassett et al., 2008). И только единицы направлены на совершенствование методологии исследований в этой области (Weisgram, Dinella, 2018), разработку критериев теоретически обоснованной классификации игрушек (Gavrilova et al., 2023) или изучение роли индивидуально-психологических показателей детей при выборе игрушек (Francis, 2010; Kangas et al., 2022; Liu et al., 2020).

Изучение предпочтений при выборе игрушек в основном проводится с помощью опросов или наблюдения. В качестве респондентов выступают сами дети или взрослые, которые проводят с ними много времени (Sung, 2018). Встречается и формат ретроспективного отчета, в котором уже взрослые люди сообщают, с какими игрушками они предпочитали играть в детстве. Более экологичным вариантом получения информации выступает наблюдение за выбором игрушек ребенком, что может происходить в естественных или лабораторных условиях (Hassett et al., 2008; Liu et al., 2020). Парадигмы, в которых наблюдается выбор игрушек ребенком, можно условно разделить на четыре категории: свободная игра, натуралистический подход, визуальное предпочтение или выбор из имеющихся опций (Jadva et al., 2010; Nelson et al., 2005).

Метод вынужденного выбора (от англ. forced choice method) (Davis, Hines, 2020) наиболее часто используется в современных исследованиях. В рамках данной парадигмы детям демонстрируется несколько игрушек или их изображений и предлагается выбрать, какая из них им больше нравится или с какой они хотели бы играть. Преимуществом предъявления в экспериментах реальных игрушек является более высокая экологическая валидность, а недостатком — ограниченность в подборе доступных опций на актуальном рынке детских товаров, а также невозможность в полной мере контролировать выраженность второстепенных признаков (например, цвет или размер). В свою очередь, демонстрация изображений игрушек имеет больше возможностей для варьирования различных признаков игрушки, включая изменение цветов, масштабов и размеров. Однако выбор

игрушек на основе изображений обладает более низкой экологической валидностью и поэтому, вероятно, в меньшей степени способен предсказать предпочтения детей вне экспериментальных условий.

Описание хода исследования

Данное исследование является продолжением ранее начатой серии работ, направленных на уточнение научных представлений о предпочтении игрушек детьми дошкольного возраста и их связи с показателями психического развития. Исследование выполнено в экспериментальной парадигме с применением метода вынужденного выбора. Выбор варьируемых в эксперименте характеристик игрушек основан на ключевых теоретических идеях культурно-исторического подхода касательно игровой деятельности. Исходя из работ Л.С. Выготского, следует, что игрушка должна помочь ребенку создать мнимую ситуацию и принять игровую роль и связанные с ней правила (Выготский, 1966). Следовательно, первая гипотеза эксперимента на предпочтение игрушек заключается в том, что дети будут выбирать наиболее детализированные игрушки, которые позволяют воссоздать проигрываемую ситуацию. Кроме того, Д.Б. Эльконин показал, что объектом детской игры чаще всего являются отношения между людьми (Эльконин, 1999). Поэтому в качестве второй гипотезы эксперимента на предпочтение игрушек было сформулировано предположение, что дети более склонны выбирать наиболее реалистичные и антропоморфные игрушки, которые связаны с непосредственным опытом ребенка и отражают смысл и содержание отношений между людьми.

Исследование отвечает на два основных исследовательских вопроса: какие предпочтения в выборе игрушек наблюдаются у детей среднего дошкольного возраста и существует ли связь между этими предпочтениями и индивидуальными показателями психического развития?

Выборка

Участниками исследования стали 202 ребенка среднего дошкольного возраста (от 4 до 5 лет). Средний возраст детей составил 4 года и 3 месяца ($M = 51,81$ мес., $SD = 4,12$ мес.). Соотношение девочек и мальчиков в выборке было приближенным к равному (53% мальчиков). Все дети на момент проведения исследования посещали государственные детские сады г. Москвы. Для сбора социально-демографических данных о детях был проведен опрос родителей (матерей). По результатам опроса выборка может быть охарактеризована

следующим образом: 92,2% из опрошенных матерей имеют высшее профессиональное образование; 6,4% имеют научную степень; 1,3% имеют среднее профессиональное образование. Обеспеченность семей в 75% случаев была оценена родителями как средняя; в 24% — выше среднего; и 1% — ниже среднего.

Методы

Методики

Диагностика саморегуляции включала оценку трех основных компонентов регуляторных функций: когнитивная гибкость, зрительно-пространственная рабочая память, слухоречевая рабочая память. Когнитивная гибкость оценивалась с помощью методики «Сортировка карточек по изменяемому признаку» (Dimension Card Change Sorting) (Zelazo, 2006). Для оценки зрительно-пространственной рабочей памяти использовалась методика «Память на конструирование» (Memory for Design subtest of NEPSY-II) (Korkman et al., 2007). Слухоречевая рабочая память оценивалась с помощью методики «Повторение предложений» (Sentences Repetition subtest of NEPSY-II) (Korkman et al., 2007). Все методики, примененные для оценки регуляторных функций, успешно прошли процедуру стандартизации на российской выборке (Алмазова и др., 2020). Диагностика эмоционального развития детей производилась с использованием русскоязычной версии методики «Тест на понимание эмоций» (Test of Emotion Comprehension) (Pons et al., 2004), успешно стандартизированной на российской выборке (Веракса и др., 2021).

Процедура исследования включала три этапа. На первом этапе был проведен опрос родителей с целью сбора социально-демографической информации для ее последующего учета при анализе данных. Опрос проводился с помощью бумажных анкет, которые в персональном порядке были переданы родителям в детском саду. На втором этапе была проведена индивидуальная диагностика психического развития детей. Диагностика проводилась опытными тестерами, имеющими фундаментальное психологическое образование. Методики проводились в строго заданной последовательности. Некоторые дети отказывались от выполнения тех или иных методик в процессе диагностики — в таком случае обследование прекращалось. На третьем этапе проводилась экспериментальная сессия индивидуально с каждым ребенком, во время которой фиксировался выбор игрушек из предоставленных опций в трех пробах.

Предъявление игрушек в рамках экспериментальной сессии имело строго заданную последовательность. Одновременно демонстрировалось по три игрушки в каждой из проб: проба на степень детализации (медведь-доктор, кукла-доктор, больница), проба на степень реалистичности (дракон, косморобот, касса) и проба на степень антропоморфности (семья тигров, семья зайчиков, похожих на людей, и семья человечков) (Рисунок). Процедура предъявления: цветные изображения игрушек в высоком разрешении показывались на экране цифрового планшета. Экспериментатор устно озвучивал инструкцию каждому ребенку по скрипту: «Посмотри на эти игрушки. Покажи пальчиком, с какой игрушкой тебе хотелось бы играть больше всего? Спасибо. А теперь покажи, с какой игрушкой тебе хотелось бы играть меньше всего». Длительность эксперимента составляла в среднем около семи минут.



Рисунок

Изображение игрушек, предъявленных в трех экспериментальных пробах: (1) проба на степень детализации, (2) проба на степень реалистичности и (3) проба на степень антропоморфности

Figure

The toys presented in the experiment. In each sample, toys are ranked according to the extent to which characteristics such as (1) the degree of detail, (2) the degree of realism, and (3) the degree of anthropomorphism are expressed

Результаты

Выбор игрушек в экспериментальных пробах и предварительный анализ

На стадии анализа эмпирического материала рассматривались предпочтения детей при выборе игрушек в контексте индивидуальных показателей психического развития детей и таких переменных, как пол и возраст ребенка, уровень образования матери, а также уровень финансовой обеспеченности семьи. Включение указанных контрольных переменных на этапе предварительного анализа было направлено на выявление потенциально значимых переменных, способных повлиять на выбор ребенком той или иной игрушки в трех экспериментальных пробах.

В пробе на степень детализации большинство детей (59,2%) выбрали больницу — наиболее детализированную игрушку. Характерные обоснования выбора звучали следующим образом: «*в ней есть и больные, и доктор*», «*в ней много всего*», «*там есть дверки, человечки, кровати*», «*там есть человечки*», «*она интереснее остальных игрушек*», «*с ней можно в разные игры играть*». Наименее популярным выбором стал мишка-доктор — игрушка с минимальным количеством деталей, которую выбрали всего 25,4% детей. Важно отметить, что мотивация выбора в основном была неигровая: «*он пушистый*», «*он мягкий*», «*он плюшевый*», «*я обожаю всяких мягоньких*», «*он мне нравится*», «*он хороший*», «*меня всегда называют мишкой*». Для получения более полной информации о важных для выбора характеристиках игрушки детей также просили указать игрушку, с которой им хотелось бы играть меньше всего. В пробе на степень детализации такой игрушкой оказался наименее детализированный мишка-доктор. Дети так комментировали свой антивывбор: «*у него лапка прикреплена — я не смогу играть в него*», «*он плюшевый и один*», «*это неинтересная игрушка*», «*у него нет больницы*», «*у него есть лапки, и больше у него ничего нет*», «*у него нет чемоданчика докторского*», «*мишка вообще ничего не делает*», «*у него ничего не снимается*». Также в обосновании антивывбора прозвучали детские ожидания, что игрушка должна быть достаточно реалистична. Например, мишка-доктор оказался наименее интересной игрушкой, поскольку «*он не настоящий и не говорит*», «*он не доктор*», «*он не может лечить*».

В пробе на степень реалистичности большинство детей (54,5%) выбрали магазин — наиболее реалистичную игрушку. На вопрос о том, почему хочется играть именно с этой игрушкой, дети отвечали

так: «я сегодня там был», «это самая интересная игрушка — можно ходить за покупками», «потому что можно говорить, сколько что стоит», «там можно покупать фрукты», «в кассе надо пробивать, кнопки нажимать, чек давать и этой штучкой пикать», «можно столько всего продавать», «там всё покупают», «в магазин так здорово играть — я каждый день играю», «я люблю, как в магазине пикает». Меньше всего дети выбирали сказочного дракона (20,8%) — игрушку с наименьшей степенью реалистичности. Чаще всего выбор пояснялся любовью к драконам или его грозной внешностью: «у него красные глаза», «он злой и рычащий», «он крутой: умеет летать и пускать изо рта огонь», «он мне сильно нужен, чтобы он летал и выпускал огонь», «рычит огнем», «он самый грозный и выпускает огонь». Несколько детей сообщили, что выбрали его по той причине, что «его в жизни не бывает». В качестве игрушки, с которой детям хотелось бы играть меньше всего, в пробе на реалистичность также оказался сказочный дракон. Дети поясняли свой выбор тем, что это сказочный персонаж или что у него неприятная, пугающая внешность: «мне про дракона только сказку читают, и я сразу засыпаю, потому что это скучно», «он только игрушечный, а я люблю настоящих», «это сказка, потому что он только летает и рычит огнем», «у него хвост не двигается и лапки не двигаются», «он страшный», «у него есть такие вот пуньки (прим. — шипы), мне они неприятные».

В пробе на степень антропоморфности большинство детей (40,6%) выбрали зверят в костюмах — игрушку со средней антропоморфностью. Основанием для такого выбора в нескольких случаях послужила одежда: «они в прикольной одежде», «у них веселые одежды», «красивые платьица». Но гораздо чаще дети отмечали их безобидность и милый вид: «они мягкие и пушистые и едят морковку», «они такие хорошенькие», «они мягкие и пушистые», «они красивые», «у них уши большие», «они очень красиво прыгают», «они веселые», «они очень вежливые», «они не кусаются». Наименее популярным выбором в этой пробе оказалась семья человечков — игрушка с максимальной степенью антропоморфности. Ее выбрали только 23,8% детей. Аргументация в пользу этого выбора была связана с принципиальным желанием детей играть с фигурками людей: «они человеки», «я людей очень люблю», «потому что семьи зайчиков и тигров не бывает», «потому что хочу играть руками — у них есть руки», «просто это люди — люди ходят на двух ногах», «я хочу играть с людьми», «этими людьми можно управлять», «такие люди у меня есть дома», «потому что я человек». Часть детей выбрали семью людей по причине сход-

ства фигурок с членами семьи и теплого отношения к ним: «я люблю маму», «здесь любимый малыш, мама и папа», «у меня мама и папа хорошие», «мой брат тоже выше меня», «у меня тоже есть папа, мама, а эта дочка как будто я». Наиболее популярным антивыбором оказалось семейство зайчиков — игрушка со средней степенью антропоморфности. На вопрос, почему с зайчиками хочется играть меньше всего, дети отвечали так: «они не кусают», «это животные», «они прыгают... мне нравятся большие люди», «они все одинаковые», «они ненастоящие и понарошку едят», «у них нет дома — нужен дом», «они не бегают, а прыгают», «мне зайчики не нравятся, потому что у них красные глаза могут быть», «я с ними как-то не очень играю».

Предварительный анализ данных на основе коэффициента корреляции Пирсона показал, что из таких переменных, как пол ребенка, уровень образования матери и уровень финансовой обеспеченности семьи, только пол оказался значимо связан с выбором определенных игрушек в экспериментальных пробах. Мальчики значимо чаще выбирали детализированные игрушки с большим количеством объектов и действий, которые можно к ним применить, в то время как девочки больше ориентировались на игрушку с меньшим количеством деталей ($r(200) = -0,452$; $p < 0,001$). Девочки также склонны к выбору наиболее реалистичных ($r(200) = 0,327$; $p < 0,001$) и антропоморфных ($r(200) = 0,264$, $p < 0,001$) игрушек.

Связь предпочтений при выборе игрушек с психическим развитием

Связь предпочтений при выборе игрушек с показателями психического развития анализировалась с контролем пола детей, так как на стадии предварительного анализа было определено, что данная переменная способна существенно влиять на выбор той или иной игрушки. Анализ проводился путем расчета коэффициента корреляции Пирсона при контроле пола ребенка (Таблица).

Выявлены очень слабые, тем не менее статистически значимые связи показателей психического развития детей с выбором игрушек в единственной экспериментальной пробе — в пробе на степень реалистичности. Дети с высокими показателями когнитивной гибкости чаще сверстников выбирают малореалистичные игрушки, которые далеки от их непосредственного опыта ($r(148) = -0,163$; $p = 0,047$). Дети же со слабой и средней способностью к когнитивному переключению скорее предпочитают играть «в магазин, куда мы ходим каждый день», чем «в дракона, который бывает только в сказках».

Таблица
Описательные статистики и анализ связи между степенью детализации, реалистичности и антропоморфности предпочитаемых игрушек и индивидуальными показателями психического развития детей

	M	SD	Степень детали- зации	Степень реалистич- ности	Степень антропо- морфности
Степень детализации	2,34	0,86	—		
Степень реалистичности	2,34	0,80	0,156*	—	
Степень антропоморфности	1,88	0,76	0,051	0,237**	—
Когнитивная гибкость	13,56	6,52	0,034	-0,163*	-0,041
Зрительная рабочая память	50,04	15,04	0,071	0,010	-0,041
Слухоречевая рабочая память	14,96	3,92	-0,075	0,174*	-0,113
Понимание эмоций	3,58	1,56	-0,150	-0,041	-0,183

Примечания: анализ проведен с контролем переменной «пол ребенка»; * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$; степень детализации, реалистичности и антропоморфности предпочитаемых игрушек выражена в численных значениях от «1» (наименьшая выраженность характеристики) до «3» (наибольшая выраженности характеристики)

Table
Descriptive statistics and correlational analyses of the association of children's toy preferences with individual developmental indicators

	M	SD	Details	Realism	Anthropomorphism
Details	2.34	0.86	—		
Realism	2.34	0.80	0.156*	—	
Anthropomorphism	1.88	0.76	0.051	0.237**	—
Cognitive flexibility	13.56	6.52	0.034	-0.163*	-0.041
Visual working memory	50.04	15.04	0.071	0.010	-0.041
Verbal working memory	14.96	3.92	-0.075	0.174*	-0.113
Understanding of emotions	3.58	1.56	-0.150	-0.041	-0.183

Notes: analyses were conducted with the variable “sex of child” controlled; * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$; the degree of detail, realism and anthropomorphism of the preferred toys is expressed in numerical values from “1” (the least pronounced characteristic) to “3” (the most pronounced characteristic)

При этом выбор наиболее реалистичных игрушек значимо позитивно связан с показателем слухоречевой рабочей памяти ($r(154) = -0,174$; $p = 0,030$). То есть дети, предпочитающие близкие к реальной жизни игрушки, удерживают в памяти больше слухоречевой информации, чем сверстники, играющие в сказочные игрушки. С точки зрения взаимосвязи выбора игрушек в трех экспериментальных пробах, обнаружено, что предпочтение реалистичных игрушек связано с выбором детализированных ($r(198) = 0,156$; $p = 0,028$) и антропоморфных ($r(199) = 0,327$; $p = <0,001$) игрушек.

Обсуждение результатов

Несмотря на богатство и глубину теоретического анализа игровой деятельности в рамках культурно-исторического и других подходов, существует недостаток эмпирических данных как о самой игровой деятельности, так и о выборе игрушек современными детьми. В данном исследовании была предпринята попытка экспериментального изучения предпочтения детьми игрушек с варьированием таких характеристик, как степень детализации, степень реалистичности и степень антропоморфности предъявляемых игрушек. Работа является продолжением ранее начатой серии исследований. Выбор варьируемых в эксперименте характеристик был обусловлен целью получения ответов на поставленные исследовательские вопросы и проверки гипотез, сформулированных на основе идей культурно-исторического подхода.

Первый исследовательский вопрос в рамках выполненного эксперимента был связан с выяснением предпочтений в выборе игрушек у детей среднего дошкольного возраста. На основе распределения выборов в каждой из проб самыми популярными выборами стали: максимально детализированная игрушка в пробе на степень детализации; наиболее реалистичная игрушка в пробе на степень реалистичности; игрушка средней степени антропоморфности в пробе на степень антропоморфности. Полученный результат полностью поддерживает первую гипотезу исследования, сформулированную на основе идей Л.С. Выготского относительно ключевых характеристик игры в дошкольном детстве. А именно подтвердилась гипотеза о том, что дети чаще всего будут выбирать наиболее детализированные игрушки, которые позволяют в точности воссоздать проигрываемую ситуацию (Выготский, 1966). Частично подтвердилась гипотеза, сформулированная на основе работ Д.Б. Эльконина (Эльконин, 1999): дети действительно склонны выбирать наиболее реалистичные

игрушки, приближенные по сюжету к непосредственному опыту (например, игра в магазин). Однако наиболее антропоморфные игрушки не стали самым популярным выбором в соответствующей пробе. Методологически и практически важно то, что указанные выше гипотезы нашли свое подтверждение не только в распределении совершенных выборов в экспериментальных пробах, но и в устных объяснениях детей.

При выборе игрушки в пробе на степень детализации детские комментарии часто были связаны именно с количеством деталей, важных для построения игры с богатым и подробным сюжетом. Дети говорили, что выбрали детализированную игрушку (больницу), так как в ней есть все необходимое для игры в доктора. Например, для детей было важно наличие фигурок не только докторов, но и пациентов, присутствие таких атрибутов, как дверцы, кабинеты, шприцы, — что позволило бы воссоздать «больничную атмосферу». Дополнительное подтверждение гипотезы о предпочтении детьми детализированных игрушек придают устные комментарии при выборе игрушки, с которой им хотелось бы играть меньше всего. Так, в пробе на детализированность антивыбором стал наименее детализированный мишка-доктор по причине отсутствия у него важных для игры атрибутов (*«у него нет чемоданчика докторского»*, *«у него есть лапки и больше ничего нет»*), сложности подобрать для него подходящую больницу и пациентов, невозможности использовать в игре хотя бы имеющиеся детали (*«у него лапка прикреплена»*, *«у него ничего не снимается»*). Интересным наблюдением также стало то, что дети ожидают от игрушки возможности воплощения с ней ролевых действий. Например, дети отмечали, что меньше всего хотят играть в больницу с мышкой-доктором, поскольку мышки не умеют говорить, мышки не бывают докторами, мышки не умеют лечить и мышки *«вообще ничего не делают»*.

Устные объяснения при выборе игрушки в пробе на степень реалистичности были действительно часто связаны с отсылками к личному опыту. Так, дети поясняли выбор наиболее реалистичной игрушки (игрушечная касса) тем, что часто бывают в магазине с родителями, любят совершать покупки, знакомы с ролевыми действиями продавца и покупателя (например, *«можно говорить, сколько что стоит»* или *«в кассе надо пробивать, кнопочки нажимать, чек давать и этой штучкой пикать»*), испытывают желание воспроизводить в игре поведение и действия взрослых. И наоборот, антивыбором в этой пробе стала наименее реалистичная игрушка — сказочный

дракон. Чаще всего причиной нежелания играть с драконом выступала невозможность придумать сюжеты, в которых он мог бы фигурировать (*«он только летает и рычит огнем и больше ничего»*), знание о том, что в действительности драконов не существует (*«он ненастоящий»*), *«драконы только в скучных сказках»*).

Комментарии детей относительно выбора игрушки в пробе на степень антропоморфности заслуживают отдельного внимания и анализа, поскольку, во-первых, не подтвердилась изначальная гипотеза (см. выше), а во-вторых, одна и та же игрушка (семейство зайчиков в одежде) стала самой популярной одновременно в качестве самой желанной и самой нежеланной игрушки. При выборе семейства зайчиков как наиболее желанной игрушки дети обозначали симпатию к их внешности (*«у них красивые платица»*, *«они такие хорошенькие»*, *«у них уши большие»*) или ссылались на милый и безобидный характер (*«они веселые»*, *«они очень вежливые»*, *«они не кусаются»*). Из этого следует, что объяснение выбора не было связано с игровой мотивацией. В то время как немногочисленная группа детей, выбравшая семейство человечков, ссылалась на высокую пригодность таких фигурок для игры. Например, дети отмечали, что в игре немыслимо, чтобы люди, члены семьи, прыгали как зайчики — они должны ходить, и делать это нужно на двух ногах. Также важно, чтобы у игровых фигурок были руки, иначе не получится играть в семью. Наконец, дети ссылались на возможность проигрывания интересующих их сюжетов только при помощи человеческих фигурок (*«я хочу играть в семью человечков, потому что я человек»*, *«хочу играть с ними, потому что они человеки»*, *«потому что семьи зайчиков и тигров не бывает»*). Как было отмечено выше, семейство зайчиков стало также и наиболее популярным антивыбором в описываемой пробе — их большинство детей выбрали как те, с которыми бы им хотелось играть в семью меньше всего. В этом случае аргументация была связана уже не с внешним видом игрушек, а с принципиальной невозможностью использовать их для игры в семью. Любопытно, что в первую очередь детей смущало то, что зайчики прыгают, а не ходят. Вероятно, такой способ передвижения фигурок, продиктованный особенностями движения зайцев в реальной жизни, разрушает мнимую ситуацию и не позволяет детям проигрывать знакомые им сюжеты. Также детей смущало, что *«зайчики — это не люди, а животные»* и что *«они все одинаковые»*. Эти комментарии указывают на то, что фигурки зайчиков (и, скорее всего, других животных) детям сложно наделить

человеческими чертами, характерами. И игрушки кажутся детям очень похожими.

Второй исследовательский вопрос был направлен на уточнение научных данных о том, существует ли связь между предпочтениями при выборе игрушек и индивидуальными показателями психического развития детей в среднем дошкольном возрасте. Рассмотрение данных производилось при контроле пола детей, поскольку предварительный анализ и ранее опубликованные исследования свидетельствуют о том, что данная переменная способна существенно влиять на предпочтение тех или иных игрушек. Корреляционный анализ выявил значимые связи только в пробе на степень реалистичности. Обнаружено, что чем лучше у ребенка развита когнитивная гибкость, тем выше вероятность выбора менее реалистичной игрушки. Дети же со слабой и средней способностью к когнитивному переключению предпочитают играть игрушки, максимально приближенные к их непосредственному опыту. В то же время дети, предпочитающие реалистичные игрушки, удерживают в рабочей памяти значимо больше речевой информации, чем сверстники, выбирающие малореалистичные игрушки. Эти связи могут быть объяснены тем, что реалистичная игрушка позволяет развить содержательную игру со сложным увлекательным сюжетом, что, согласно исследованиям, способствует развитию рабочей памяти (Fleer, 2022; Веракса и др., 2020; Vidal Carulla et al., 2021). Ранее не было опубликовано результатов исследований или гипотез касательно более высокой когнитивной гибкости у детей, предпочитающих малореалистичные игрушки. С позиции здравого смысла этот результат может объясняться способностью ребенка различать уровни реальности и переключаться между ними в рамках игровой деятельности, чему должны способствовать вымышленные, несуществующие в действительности персонажи.

Итак, в результате проведенного исследования экспериментально показано, что дети среднего дошкольного возраста предпочитают в большей степени реалистичные и детализированные игрушки. Устное обоснование детьми такого выбора указывает на значимость необходимых для игры функциональных атрибутов, возможность использования игрушки для построения знакомых ребенку сюжетов, возможностей воплощения с ней ролевых действий, а также возможность наделить ее человеческими чертами. Так, для игры в доктора не подойдет игрушка, не имеющая нужных медицинских атрибутов или не соответствующая роли доктора (*«медвежонок не может лечить»*), *«с зайчиками не получится играть в семью, пото-*

му что они прыгают»). Показано, что имеется слабая, но значимая связь между степенью реалистичности предпочитаемой ребенком игрушки и показателями когнитивной гибкости и слухоречевой рабочей памяти. Дети, выбирающие максимально реалистичные игрушки, способны удерживать в памяти большой объем слухоречевой информации, но при этом обладают слабой способностью к когнитивному переключению. Наконец, обнаружено, что по мере взросления дети в меньшей степени склонны выбирать антропоморфные игрушки.

Практическое применение

Информация о выявленных закономерностях может быть полезна родительскому и педагогическому сообществу при подборе игрушек для детей младшего и среднего дошкольного возраста, а также оценки их развивающего потенциала. Полученные результаты также могут использоваться в рамках разработки игрушек для детей указанных возрастов.

Выводы

Полученные результаты в высокой степени согласуются с пониманием игры и ее ключевых характеристик с точки зрения культурно-исторического подхода (Смирнова, 2015; Веракса и др., 2020). Рассматривая распределение выборов в экспериментальных пробах и устные комментарии детей, можно с уверенностью заключить, что создание мнимой ситуации строится по законам, которые были описаны в работах классиков отечественной психологии (Эльконин, 1999; Выготский, 1966). Чтобы игрушка была интересна ребенку для игры (а не просто представляла интерес как предмет), она должна отвечать целому перечню требований. Так, согласно тезисам, обозначенным в работах Л.С. Выготского, игрушка действительно должна обеспечить ребенку возможность воссоздания реальных ситуаций и принятия игровой роли и связанных с ней правил (Выготский, 1966). В поддержку идей Д.Б. Эльконина полученные данные указывают на то, что дети хотят видеть объектом игры отношения между людьми и поэтому склонны выбирать наиболее реалистичные игрушки, отражающие смысл и содержание этих отношений (Эльконин, 1999).

Список литературы

Алмазова, О.В., Бухаленкова, Д.А., Веракса, А.Н., Гаврилова, М.Н., Якупова, В.А. (2020). Развитие саморегуляции у дошкольников (5–7 лет). 2-е изд. Москва: Мозаика-Синтез.

Бухаленкова, Д.А., Чичина, Е.А. (2023). Особенности развития воображения у дошкольников, играющих в цифровые игры разных типов. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 20(3), 482–500. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-482-500>

Веракса, Н.Е., Вересов, Н.Н., Веракса, А.Н., Сухих, В.Л. (2020). Современные проблемы детской игры: Культурно-исторический контекст. *Культурно-историческая психология*, 16(3), 60–70. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160307>

Веракса, Н.Е., Веракса, А.Н., Гаврилова, М.Н., Бухаленкова, Д.А., Тарасова, К.С. (2021). Тест на понимание эмоций: адаптация русскоязычной версии на российской выборке детей дошкольного возраста. *Психология. Журнал высшей школы экономики*, 18(1), 56–70. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-56-70>

Выготский, Л.С. (1966). Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*, (6), 62–68.

Смирнова, Е.О. (2015). К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 11(3), 9–15. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110302>

Смирнова, Е.О., Собкин, В.С. (2017). Исследования игры: трудности и возможности. *Культурно-историческая психология*, 13(3), 83–86. <https://doi.org/10.17759/chp.2017130310>

Рябкова, И.А., Смирнова, Е.О., Шеина, Е.Г. (2019). Возрастные особенности ролевой игры с игровыми средствами у детей дошкольного возраста. *Психологическая наука и образование*, 24(5), 5–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240501>

Эльконин, Д.Б. (1999). Психология игры. Москва: ВЛАДОС.

Юдина, Е.Г. (2022). Детская игра как территория свободы. *Национальный психологический журнал*, (3), 13–25.

Bondi, D., Bondi, D. (2021). Free play or not free play: An interdisciplinary approach to deal with paradoxes. *Creativity Research Journal*, 33(1), 26–32. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1833543>

Colliver, Y., Veraksa, N. (2021). Vygotsky's contributions to understandings of emotional development through early childhood play. In the Influence of Theorists and Pioneers on Early Childhood Education (pp. 38–52). Abingdon: Routledge.

Davis, J.T.M., Hines, M. (2020). How large are gender differences in toy preferences? A systematic review and meta-analysis of toy preference research. *Archives of Sexual Behavior*, 49(2), 373–394. <https://doi.org/10.1007/s10508-019-01624-7>

Fleer, M., Veresov, N., Harrison, L., Walker, S. (2017). Working with teachers' pedagogical strengths: The design of executive function activities for play-based programs. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(4), 47–55. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.4.06>

Fleer, M. (2022). How conceptual playworlds create different conditions for children's development across cultural age periods: A programmatic study overview. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2(1-2), 3–29. <https://doi.org/10.11621/nicep.2022.0201>

Francis, B. (2010). Gender, toys and learning. *Oxford Review of Education*, 36(3), 325–344. <https://doi.org/10.1080/03054981003732278>

Gavrilova, M., Sukhikh, V., Veresov, N. (2023) Do executive function and family factors predict children's preference for trendy over classic toys? An experimental investigation. *Frontiers in Psychology*, (14), 1190876. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190876>

Guirguis, R. (2018). Should we let them play? Three key benefits of play to improve early childhood programs. *International Journal of Education and Practice*, 6(1), 43–49. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2018.61.43.49>

Hassett, J.M., Siebert, E.R., Wallen, K. (2008). Sex differences in rhesus monkey toy preferences parallel those of children. *Hormones and Behavior*, 54(3), 359–364. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2008.03.008>

Hedegaard, M. (2016). Imagination and emotion in children's play: A cultural-historical approach. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 59–74. <https://doi.org/10.4225/03/584e7127b23dd>

Hinkley, T., Brown, H., Carson, V., Teychenne, M. (2018). Cross sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children. *PLOS ONE*, 13(4), e0193700. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193700>

Jadva, V., Hines, M., Golombok, S. (2010). Infants' preferences for toys, colors, and shapes: Sex differences and similarities. *Archives of Sexual Behavior*, 39(6), 1261–1273. <https://doi.org/10.1007/s10508-010-9618-z>

Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Brotherus, A., Gearon, L., Kuusisto, A. (2022). Outlining play and playful learning in Finland and Brazil: A content analysis of early childhood education policy documents. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(2), 153–165. <https://doi.org/10.1177/1463949120966104>

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

Liu, L., Escudero, P., Quattropiani, C., Robbins, R.A. (2020). Factors affecting infant toy preferences: Age, gender, experience, motor development, and parental attitude. *Infancy*, 25(5), 593–617. <https://doi.org/10.1111/inf.12352>

Marsh, K. (2017). Creating bridges: music, play and well-being in the lives of refugee and immigrant children and young people. *Music Education Research*, 19(1), 60–73.

Mathieson, K., Banerjee, R. (2011). Peer play, emotion understanding, and socio-moral explanation: The role of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(2), 188–196. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2010.02020.x>

Nicolopoulou, A., Ilgaz, H. (2013). What do we know about pretend play and narrative development? *American Journal of Play*, 6(1), 55–81.

Nelson, L.J., Rubin, K. H., Fox, N.A. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 185–200.

Pons, F., Harris, P.L., De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152.

Quinn, S., Donnelly, S., Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review. *Developmental Review*, (49), 121–135. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.005>

Solovieva, Yu., Quintanar, L., Plotnikova, V.A. (2023). Playing online as preparation for mathematics: The cultural-historical approach as an alternative to constructivism. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(3), 56–73. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0305>

Sung, J. (2018). How young children and their mothers experience two different types of toys: A traditional stuffed toy versus an animated digital toy. *Child and Youth Care Forum*, 47(2), 233–257. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9428-8>

Vidal Carulla, C., Christodoulakis, N., Adbo, K. (2021). Development of preschool children's executive functions throughout a play-based learning approach that embeds science concepts. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 1–11. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020588>

Whitebread, D.D. (2012). The importance of play. *Toy Industries of Europe*, (April), 1–55. <https://doi.org/10.5455/msm.2015.27.438-441>

Weisgram, E.S., Dinella, L.M. (2018). Gender typing of children's toys: How early play experiences impact development (pp. 300–341). Washington: American Psychological Association.

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

References

Almazova, O.V., Buhalenkova, D.A., Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Yakupova, V.A. (2020). Development of self-regulation in preschoolers (5–7 years old). 2nd ed. Moscow: Mozaika-Sintez. (In Russ.).

Bondi, D., Bondi, D. (2021). Free play or not free play: An interdisciplinary approach to deal with paradoxes. *Creativity Research Journal*, 33(1), 26–32. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1833543>

Bukhalenkova, D.A., Chichinina, E.A. (2023). Features of the imagination in preschoolers playing various digital games. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika (RUDN Journal of Psychology and Pedagogics)*, 20(3), 482–500. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-482-500> (In Russ.).

Colliver, Y., Veraksa, N. (2021). Vygotsky's contributions to understandings of emotional development through early childhood play. In the Influence of Theorists and Pioneers on Early Childhood Education (pp. 38–52). Abingdon: Routledge.

Davis, J.T.M., Hines, M. (2020). How large are gender differences in toy preferences? A systematic review and meta-analysis of toy preference research. *Archives of Sexual Behavior*, 49(2), 373–394. <https://doi.org/10.1007/s10508-019-01624-7>

Elkonin, D.B. (1999). Psychology of the game. Moscow: VLADOS. (In Russ.).

Fleer, M. (2022). How conceptual playworlds create different conditions for children's development across cultural age periods: A programmatic study overview. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2(1-2), 3–29. <https://doi.org/10.11621/nicep.2022.0201>

Fleer, M., Veresov, N., Harrison, L., Walker, S. (2017). Working with teachers' pedagogical strengths: The design of executive function activities for play-based programs. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(4), 47–55. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.4.06>

Francis, B. (2010). Gender, toys and learning. *Oxford Review of Education*, 36(3), 325–344. <https://doi.org/10.1080/03054981003732278>

Gavrilova, M., Sukhikh, V., Veresov, N. (2023) Do executive function and family factors predict children's preference for trendy over classic toys? An experimental investigation. *Frontiers in Psychology*, (14), 1190876. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190876>

Guirguis, R. (2018). Should we let them play? Three key benefits of play to improve early childhood programs. *International Journal of Education and Practice*, 6(1), 43–49. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2018.61.43.49>

Hassett, J.M., Siebert, E.R., Wallen, K. (2008). Sex differences in rhesus monkey toy preferences parallel those of children. *Hormones and Behavior*, 54(3), 359–364. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2008.03.008>

Hedegaard, M. (2016). Imagination and emotion in children's play: A cultural-historical approach. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 59–74. <https://doi.org/10.4225/03/584e7127b23dd>

Hinkley, T., Brown, H., Carson, V., Teychenne, M. (2018). Cross sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children. *PLOS ONE*, 13(4), e0193700. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193700>

Jadva, V., Hines, M., Golombok, S. (2010). Infants' preferences for toys, colors, and shapes: Sex differences and similarities. *Archives of Sexual Behavior*, 39(6), 1261–1273. <https://doi.org/10.1007/s10508-010-9618-z>

Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Brotherus, A., Gearon, L., Kuusisto, A. (2022). Outlining play and playful learning in Finland and Brazil: A content analysis of early childhood education policy documents. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(2), 153–165. <https://doi.org/10.1177/1463949120966104>

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

Liu, L., Escudero, P., Quattropani, C., Robbins, R.A. (2020). Factors affecting infant toy preferences: Age, gender, experience, motor development, and parental attitude. *Infancy*, 25(5), 593–617. <https://doi.org/10.1111/inf.12352>

Marsh, K. (2017). Creating bridges: music, play and well-being in the lives of refugee and immigrant children and young people. *Music Education Research*, 19(1), 60–73.

Mathieson, K., Banerjee, R. (2011). Peer play, emotion understanding, and socio-moral explanation: The role of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(2), 188–196. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2010.02020.x>

Nelson, L.J., Rubin, K. H., Fox, N.A. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 185–200.

Nicolopoulou, A., Ilgaz, H. (2013). What do we know about pretend play and narrative development? *American Journal of Play*, 6(1), 55–81.

Pons, F., Harris, P.L., De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152.

Quinn, S., Donnelly, S., Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review. *Developmental Review*, (49), 121–135. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.005>

Ryabkova, I.A., Smirnova, E.O., Sheina, E.G. (2019). Age specifics of role-playing with play tools in preschool children. *Psichologicheskaya Nauka i Obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 24(5), 5–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240501> (In Russ.).

Smirnova E.O., Sobkin V.S. (2017). Researching play: challenges and opportunities. *Kul'turno-istoricheskaya Psihologiya (Cultural-Historical Psychology)*, 13(3), 83–86. <https://doi.org/10.17759/chp.2017130310> (In Russ.).

Smirnova, E.O. (2015). On the problem of will and self-regulation in cultural-historical psychology. *Kul'turno-istoricheskaya Psihologiya (Cultural-Historical Psychology)*, 11(3), 9–15. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110302> (In Russ.).

Solovieva, Yu., Quintanar, L., Plotnikova, V.A. (2023). Playing online as preparation for mathematics: The cultural-historical approach as an alternative to constructivism. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(3), 56–73. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0305>

Sung, J. (2018). How young children and their mothers experience two different types of toys: A traditional stuffed toy versus an animated digital toy. *Child and Youth Care Forum*, 47(2), 233–257. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9428-8>

Veraksa, N.E., Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Buhalenkova, D.A., Tarasova, K.S. (2021). Test for understanding emotions: adaptation of the Russian version on a Russian sample of preschool children. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 18(1), 56–70, <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-56-70> (In Russ.).

Veraksa, N.E., Veresov, N.N., Veraksa, A.N., Sukhikh, V.L. (2020). Modern problems of children's play: cultural-historical context. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-Historical Psychology)*, 16(3), 60–70. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160307> (In Russ.).

Vidal Carulla, C., Christodoulakis, N., Adbo, K. (2021). Development of preschool children's executive functions throughout a play-based learning approach that embeds science concepts. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 1–11. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020588>

Vygotsky, L.S. (1966). Game and its role in the mental development of a child. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, (6), 62–68. (In Russ.).

Weisgram, E.S., Dinella, L.M. (2018). Gender typing of children's toys: How early play experiences impact development (pp. 300–341). Washington: American Psychological Association.

Whitebread, D.D. (2012). The importance of play. *Toy Industries of Europe*, (April), 1–55. <https://doi.org/10.5455/msm.2015.27.438-441>

Yudina, E.G. (2022). Pretend play as the territory of freedom. *National psychological journal*, (3), 13–25. (In Russ.).

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

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

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

Вера Леонидовна Сухих, младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, sukhikhvera@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5036-5743>

ABOUT THE AUTHORS

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

Vera L. Sukhikh, Researcher at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, sukhikhvera@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5036-5743>

Поступила: 11.04.2024; получена после доработки: 17.05.2024; принята в печать: 17.06.2024.

Received: 11.04.2024; revised: 17.05.2024; accepted: 17.06.2024.

ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ / PSYCHOLOGY TO PRACTICE

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-26>

УДК/UDC 304.2

Отношение педагогов и психологов к игрушке: историческая динамика ценностных ориентиров в России

И.А. Рябкова ✉, М.Г. Мазманянц

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ ibaladinskaya@gmail.com

Резюме

Актуальность. Вместе с игрушками, которые общество предлагает для детской игры, транслируются ценностные ориентиры этого общества. Детская игра зависит от идеологии взрослых, их представлений об устройстве игры, ее значении и месте в жизни ребенка. Отношение к игрушкам отражает отношение взрослых к детям и меняется вместе с социокультурной ситуацией. Изучение этой динамики необходимо как для расширения научных представлений об игрушке, так и для понимания того, какой вклад вносят взрослые в построение феномена детства.

Цель. Изучить динамику отношения к игрушке на протяжении конца XIX — начала XXI в.

Выборка. В исследовании было использовано 110 источников, из которых 85 составили конечный список литературы.

Методы. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы конца XIX — начала XXI в., посвященной теме детской игрушки.

Результаты. Обнаружены два сдвига в отношении к игрушке, обусловленных изменениями социокультурной ситуации в стране: первый связан с революцией и возникновением СССР, а второй — с перестройкой и распадом СССР. В конце XIX — начале XX в. игрушка — это любой предмет, используемый в игре, хорошая игрушка — самодельная игрушка, а чтобы правильно выбрать игрушки, нужно изучать игровые потребности ребенка. С возникновением СССР игрушки — средство воспитания и обучения, поэтому их нужно выбирать, ориентируясь на цели коммунизма: играя с ними, ребенок становится советским гражданином. Под игрушками теперь понимаются те, что создаются взрослыми для детей, а хорошие игрушки — те,

что способствуют формированию такого человека. С распадом СССР растет плюрализм мнений в сфере игры и игрушки. Увеличивается число исследований в этой области и появляется представление о необходимости создания объективной оценки игрушек.

Выводы. В исследовании показана динамика отношения педагогов и психологов к игрушке в условиях смены социокультурных ситуаций.

Ключевые слова: игрушки, полифункциональные материалы, предметно-пространственная среда, дошкольники, дети, представления педагогов, социокультурная ситуация

Для цитирования: Рябкова, И.А., Мазманиянц, М.Г. (2024). Отношение педагогов и психологов к игрушке: историческая динамика ценностных ориентиров в России. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(2), 316–350. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-26>

Teachers' and Psychologists' Attitude to a Toy: the Historical Dynamics of Value Orientations in Russia

Irina A. Ryabkova ✉, Margarita G. Mazmaniantz

Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research,
Moscow, Russian Federation

✉ ibaladinskaya@gmail.com

Abstract

Background. Along with toys that society offers for children's play, the values of this society are broadcast. Children's play turns out to be dependent on the ideology, adults' ideas about its structure, meaning and place in children's life. The attitude towards toys reflects the attitude of adults towards children, and changes along with the socio-cultural situation. The study of this dynamics is necessary not only to expand scientific understanding of toys, but also to understand what contribution adults make to the construction of the phenomenon of childhood.

Objectives. The aim is to study the dynamics of attitudes towards toys during the period from the late 19th to early 21st centuries.

Study Material. The study used 110 sources, 85 of which made up the final list of references.

Methods. Theoretical analysis of psychological and pedagogical literature of the late 19th — early 21st centuries devoted to the theme of children's toys was conducted.

Results. Two shifts in attitude to toys have been found due to changes in the socio-cultural situation in Russia. The first shift is associated with the revolution and the emergence of the USSR, and the second one with the Perestroika and collapse of the USSR. In the late 19th and early 20th centuries, a child was understood as a subject of play activity, independently creating toys in accordance with their play ideas. So, a toy is any object that is used in play, a good toy is a homemade toy. Choosing the right toys requires observation of a child's play. With the emergence of the USSR, play became a way of pedagogical influence on a child. Toys were regarded as means of education and training. Therefore, they were to be chosen based on the goals of communism: by playing with them, the child became a Soviet citizen. Toys are understood as created by adults for children with good toys being aimed at the development of a Soviet citizen. With the collapse of the USSR, the pluralism of opinions in the field of play and toys is growing. The number of studies in this area is increasing and there is an understanding of the need to create an objective tool for assessment of toys.

Conclusions. The study shows the dynamics of the attitude of teachers and psychologists to a toy in conditions of changing socio-cultural situations.

Keywords: toys, open-end materials, object-spatial environment, preschoolers, children, teachers' attitude to toys, socio-cultural situation

For citation: Ryabkova, I.A., Mazmanians, M.G. (2024). Teachers' and Psychologists' Attitude to a Toy: the Historical Dynamics of Value Orientations in Russia. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(2), 316–350. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-26>

«Покупные игрушки есть особая отрасль промышленности, которая поддерживается не потребностями детства, а тем отношением, которое взрослые проявляют к детям».

Д.Д. Галанин, Игры и игрушки

Введение

Игрушка представляет собой сложный культурный объект, с одной стороны, являющийся средством игры ребенка, с другой — отражающий веяния определенного культурно-исторического периода. Играя, ребенок вкладывает в игрушку свои переживания, актуальный опыт, впечатления, представления о мире, себе и других людях. В этом качестве она выступает тем предметом, который ребенок использует для выражения самого себя. Вместе с тем игрушка испытывает на себе

влияние материальной культуры, экономики, политики и т.д. Она представляет собой предмет интереса различных групп людей. Так, для производителя она интересна прежде всего в качестве товара, приносящего прибыль; для политика — является средством воздействия на общество; для искусствоведа — предметом искусства. Предлагая игрушку ребенку, взрослые передают ему определенные культурные представления, иными словами, она выступает также в качестве психологического средства, способствующего формированию картины мира ребенка. В связи с этим психолого-педагогический анализ игрушки всегда сложен и требует учета той социокультурной ситуации, в которой она была создана и использована. Такой анализ является важным способом рефлексии взрослых, конструирующих детство.

В России отношение к игрушке имеет особенную историческую динамику. Это обусловлено тем, что в ней несколько раз кардинально менялось устройство общества. Очевидно, данные перемены затрагивали различные сферы жизни людей и не могли не отразиться на представлении об игрушке. Рассмотрение игрушек в культурно-исторической динамике интересует нас в первую очередь с точки зрения психологов и педагогов, задающих систему координат их изучения и использования в практике детской игры. Анализ литературы с конца XIX в. и по настоящее время обнаруживает два существенных сдвига в отношении к игрушке, обусловленных изменениями социокультурной ситуации в стране: первый связан с революцией и возникновением СССР, а второй — с перестройкой и распадом СССР.

Рассмотрим игрушку относительно тех дискурсов, которые задавали вектор обсуждения в то или иное время в научных кругах: *что такое игрушка, что является хорошей игрушкой и как ее нужно выбирать.*

Взгляд на игрушку в первой четверти XX в.: игрушка как средство свободной и творческой игры ребенка

«Хороши игрушки в виде простого материала... они не стесняют дитя в осуществлении его творческих замыслов... могут превращаться во все, во что придется».

П.А. Литвинский, Игрушки, их назначение и выбор

В конце XIX — начале XX в. игра трактуется как свободная, инициативная, творческая деятельность ребенка, связанная в первую

очередь с его впечатлениями и переживаниями, с его личными потребностями и интересами и только посредством этого развивающая умственные, волевые, коммуникативные способности (Зеньковский, 1995; Малахьева-Мирович, 1912; Сикорский, 1901; Покровский, 1884; и др.). Движущей силой игры является удовольствие, наслаждение, обусловленные не результатом, но ею самой: «В играх... главный двигатель есть непосредственное удовольствие... Элемент чувства всегда занимает в них самое видное место», и дальше: «...результат заключается в самом процессе, в том удовольствии, которое доставляет игра» (Каптерев, 1898, с. 13).

Такое представление об игре обуславливало взгляды ученых того времени и на игрушки. Игрушка воспринималась прежде всего как средство воплощения идеи ребенка; подчеркивалась возможность для него проявлять свои индивидуальные черты, фантазировать (Бартрам, 1909; Галанин, 1903; Литвинский 1899; Каптерев, 1898; и др.). Главной задачей игрушки ставится ее помощь ребенку в разворачивании его творческой идеи. Она должна удовлетворять быстро меняющиеся интересы ребенка в игре, способствовать детской активности (Каптерев, 1898). А.П. Литвинский говорит, что «...игрушка есть средство для мысли без слов. Через игрушки ребенок удовлетворяет потребности поговорить и подумать о том, что он видит в окружающем мире» (Литвинский, 1899, с. 20).

Отсюда возникает особая функция игрушки, которая заключается в том, чтобы поддерживать детскую инициативу, творчество, переживания. Данная точка зрения связана с *отношением к ребенку как субъекту игры*: важно, чтобы именно он и мог, и хотел использовать предмет для разворачивания своих игровых идей. Следовательно, только наблюдая за игрой ребенка, можно сказать, что есть игрушка, а что ею не является — это определяет ребенок, а не взрослый, поэтому игрушки, предлагаемые детям взрослыми, далеко не всегда являются игрушками на самом деле.

Например, к таким «ненастоящим» игрушкам могут относиться дидактические материалы. П.А. Литвинский пишет: «Прежде всего, мы должны протестовать против обычного смешения в игрушках двух предметов совершенно различных по своему назначению: игрушки с учебным пособием» (Литвинский, 1899, с. 4). Поскольку увлеченность самим процессом отделяет игру от обучения и труда, некоторые авторы критикуют немецких педагогов за их стремление во всякую игру вплести обучение или «работу». Так, В.Г. Малахеева-Ми-

рович относит фребелевские забавы¹ к категории «мертвых игрушек», говоря о том, что они убивают детскую инициативу, не оставляя для свободного творчества никакого места (Малахиева-Мирович, 1912, с. 151). Аналогично высказывался и Д.Д. Галанин (Галанин, 1909, с. 7), и Л.С. Тезавровская (Тезавровская, 1916, с. 6, 10). Стоит заметить, что такой же позиции несколько позже придерживался и П.П. Блонский, который критично отзывался об использовании некоторых материалов М. Монтессори и Ф. Фребеля в дошкольном возрасте, хотя и придерживался ряда принципов обучения, разработанных этими авторами (Блонский, 1921, с. 64). Д.Д. Галанин соглашается с П.А. Литвинским, что не нужно смешивать игру и учение, и добавляет, что «...не менее вредно смешивать игру с воспитанием» (Галанин, 1903, с. 8). Игра — самодеятельность, исходящая из побуждений ребенка, а дидактические занятия, обучение — деятельность взрослых, направленная на ребенка как на объект воздействия. Соответственно, необходимо выделять игрушки как самостоятельную категорию, обладающую специфическими признаками, отличающими их от дидактических материалов.

Важнейший посыл различных ученых того времени, занимающихся вопросами дошкольного детства, заключается в том, что игрушка — предмет в первую очередь детской игры, активности ребенка. Игрушка должна нравиться ребенку, должна находить отклик в его душе, иначе она перестает быть игрушкой. П.А. Литвинский пишет: «Чувство удовольствия, испытываемое играющим, есть единственный главный мотив при выборе игрушек» (Литвинский, 1899, с. 5). Следовательно, возникает вопрос: что же такое «хорошая игрушка»? Важно, что, отвечая на этот вопрос, ученые подчеркивают различия между взглядами взрослого и ребенка на игрушку, фактически указывая на разницу мотиваций для ее приобретения. Например, П.Ф. Каптерев пишет, что дети вкладывают в понятие игрушки не то же самое, что взрослые: «...детям в игрушках дороги побуждения, толчки к собственному творчеству, и гибкий материал для их собственного творчества» (Каптерев, 1898, с. 36). Н.Д. Бартрам говорит, что «взрослые видят в игрушке забаву, для детей же она — радость» (Бартрам, 1912, с. 241).

¹ Фребелевские забавы (то же, что фребелевские дары) — набор дидактических игрушек, придуманных Ф. Фребелем: мягкие разноцветные мячи на веревочках; деревянные шар, куб и цилиндр; набор из 8 кубиков; набор из 8 деревянных плит; 27 маленьких кубиков; набор из разных элементов для конструирования.

Таким образом, в конце XIX — начале XX в. уже ставится вопрос о выборе игрушек для детей, о том, чем наполнять детское игровое пространство (Каптерев, 1898; Литвинский, 1899; Ванъ-Путерен, 1899; Малахьева-Мирович, 1912; Тезавровская, 1916; и др.). Во многом данный вопрос обусловлен стремительно меняющейся ситуацией на рынке игрушек: появляется фабричное производство, игрушка становится все более разнообразной, а детские комнаты (конечно, имеются в виду комнаты детей из обеспеченных семей) становятся переполненными игрушками. У педагогов и психологов появляется возможность наблюдать игру детей в очень разных социокультурных ситуациях, и многие из них отмечают, что дети гораздо лучше, богаче играют с подручными материалами, чем с промышленными игрушками.

В связи с этим фабричная игрушка подвергается сильной критике: Д.Д. Галанин говорит, что покупные игрушки больше предпочитают взрослые, чем дети (Галанин, 1909). Критика таких игрушек связана с чрезмерной натуралистичностью, механистичностью и «безобразностью», которые мешают детской игре (Граборов, 1923; Малахьева-Мирович, 1912; и др.). В.Г. Малахьева-Мирович выделяет 5 категорий покупных игрушек, которые, по ее мнению, не способствуют творческому развитию ребенка. Например, механические игрушки попадают в категорию «скучных», поскольку дарят удивление на короткий промежуток времени, а после либо разбираются ребенком, либо он и вовсе про них забывает. Скучные игрушки не способны меняться под интерес ребенка, они статичны в своем образе и способе взаимодействия. Также она выделяет игрушки «глупые» (некрасивые, безобразные, страшные), «мертвые» (подавляющие творчество ребенка), «пошлые» (карикатурные), «безнравственные» (военные игрушки, вызывающие «животные» инстинкты насилия, крови и т.д.) (Малахьева-Мирович, 1912, с. 148). Кроме того, что эти игрушки ограничивают ребенка в проявлениях, они еще и сложны в своей конструкции, из-за чего поломанную фабричную игрушку ребенок не может самостоятельно починить, поэтому они часто оказываются забытыми в дальнем углу. Художественное оформление фабричных игрушек также было не на высоком уровне, поэтому их эстетические качества, по мнению различных авторов, снижают эстетическое чувство ребенка, не способствуют развитию вкуса у детей (Граборов, 1923; Блонский, 1921; Малахьева-Мирович, 1912; Бартрам, 1909; и др.). Таким образом, слишком сложные конструкции, детализированные образы, хрупкость и недолговечность игрушек — плохие

спутники детской игры. В лучшем случае фабричные игрушки будут служить предметом гордости и любования (Малахиева-Мирович говорит о них как предназначенных «ослеплять глаза менее богатых детей и наполнять сердце их завистью» (Малахиева-Мирович, 1912, с. 153)), в худшем же будут пылиться за стеклянными дверцами шкафов. Некоторые авторы иронично замечают, что формирование стремления к порядку и аккуратности — это действительно необходимая задача воспитания, но вряд ли протирание пыли со своих игрушек — такое уж хорошее занятие для решения этой задачи (см., например, Галанин, 1909). Выбирать нужно такие игрушки, с которыми ребенок будет играть. В.Г. Малахиева-Мирович говорит, что хороши те покупные игрушки, «жизненное значение которых проверено на опыте» (Малахиева-Мирович, 1912, с. 155), то есть такие, о которых мы точно можем сказать, что они будут поддерживать активность ребенка.

Исходя из этих представлений формулировался своего рода концепт хорошей игрушки, единогласно принимаемый практически всеми авторами: *хорошая игрушка — та, которая способна быть гибким, податливым, послушным материалом детской игры*, и, соответственно, плохая — та, что не позволяет ребенку разворачивать свой замысел, не отражает опыта и впечатлений ребенка. В связи с этим, по мнению большинства психологов и педагогов, лучшей игрушкой для детей является любой предмет, который ребенок охотно использует в своей игре. Так, П.А. Литвинский в работе «Игрушки, их назначение и выбор» кроме промышленных игрушек выделяет и другие: «Предметы домашнего обихода, обстановки комнат и т.п. могут быть употребляемы детьми, как игрушки» (Литвинский, 1899, с. 35); «Ребенок, растущий на свободе, умеет обходиться без особо изготовленных игрушек; животные, растения, воздух, вода, огонь, земля дают прекрасный материал для игры, вполне заменяющий искусственно приготовленные игрушки» (Литвинский, 1899, с. 39). Важно, чтобы ребенок мог самостоятельно делать себе игрушки «по своему вдохновению, с затратой собственных умственных и физических сил», поскольку «так они становятся из мертвых вещей живыми друзьями ребенка, свидетелями его вкусов, увлечений и всего пути его развития» (Малахиева-Мирович, 1912, с. 155). По мнению В.Г. Малахиевой-Мирович, хорошая игрушка — почти всегда самодельная игрушка, потому что только она максимально поддерживает творческий потенциал ребенка. В такие игрушки он вкладывает свои смыслы, опыт, чувства. Л.С. Тезавровская высказывается в пользу

приобретения детскими садами бросового и природного материала с тем, чтобы дети могли использовать его по своему усмотрению. «И тогда, — говорит она, — на смену *трафаретной* машинной игрушке придет *индивидуальная* игрушка, отвечающая потребностям каждого ребенка, а не являющаяся продуктом измышлений взрослых, — безразличным, а зачастую и вредным для детской души» (Тезавровская, 1916, с. 41).

Итак, для данного периода характерно понимать под игрушкой *любой предмет, который ребенок использует в своей игре*: вкладывая свой замысел в любой предмет, ребенок превращает его в игрушку. Условные и самодельные игрушки являются предпочитаемыми при наполнении детского игрового пространства: они гораздо ценнее, чем любая покупная игрушка. Авторы подчеркивают, что для понимания, какие нужны игрушки детям, необходимо прежде всего наблюдать и изучать детскую игру.

Игрушка в Советском Союзе: воспитание коллективиста индустриального общества

«Игрушка, созданная из живых источников нашей социалистической жизни является подлинным орудием коммунистического воспитания».

Е.А. Флерины, Игрушка и требования к ней

После революции 1917 г. изменения в отношении к игрушке (и игре) произошли не сразу: какое-то время господствовали дореволюционные представления, и лишь в 1920-е гг. постепенно наметились кардинально новые взгляды. Так, в работе П.П. Блонского 1919 г. говорится о приоритете творческого и поэтического воспитания в дошкольном возрасте (Блонский, 1921) и поддерживается традиционный дискурс об инициативности и самостоятельности детских игр: «...скажем относящееся ко всем играм ребенка: обогащайте психику и активность ребенка, и соответствующие игры в огромном большинстве случаев он сам себе создаст» (Блонский, 1921, с. 48). Игры должны быть свободными, а взрослый должен уметь создать для них условия, присоединяться на равных. В связи с этим и «игрушка должна быть такова, чтобы с ней можно было играть, т.е. она должна предоставить простор детской фантазии, не низводить ребенка на степень силы, приводящей игрушку в движение» (Граборов, 1923, с. 105). А.Н. Граборов подчеркивает, что дети не любят замысловатые игрушки, они нуждаются в пространстве для возможности одухотворить их, внести

в них свои коррективы. Например, он критикует возможность куклы закрывать глаза, когда она оказывается в горизонтальном положении, ведь даже игра в укладывание спать не может состоять только в изменении вертикального положения куклы в горизонтальное и обратно: а как же все эти уговоры, баюкание, рассказывание сказок, капризы и «нежелание» кукол спать? Выходит, положил куклу, и она тут же «спит» (Граборов, 1923). П.П. Блонский основной акцент делает на играх с подручными материалами, самодельными игрушками. Даже рассказывая о подвижных играх, говорит о мячах не только как о промышленных игрушках, но и как о самодельных, например, о мячах из скомканной бумаги, о снежках (Блонский, 1921).

Вместе с тем возникает новый образовательный вектор, связанный с идеей создания «нового человека» в постреволюционный период: «Цель образования — введение ребенка во владение современной индустриальной культурой» (Блонский, 1921, с. 18). Следовательно, ребенка нужно целенаправленно развивать и воспитывать в соответствии с новыми идеалами (прежде всего, речь идет о трудовом воспитании, о человеке, который будет трудиться на благо общества или даже человечества). Отсюда вырастает ценность игрушек, отражающих разнообразие индустриального мира: считается, что ребенка нужно знакомить с достижениями научно-технического прогресса, поэтому любые реалистические и механизированные игрушки очень хороши, ведь разбирая и собирая, наблюдая работу механизмов, ребенок осваивает их. Положительное отношение к реалистичным и механистическим игрушкам сохраняется на протяжении всего советского периода (Переверзев, 1984; Крупская, 1959; Флерина, 1933; и др.). Считается, что посредством игры с ними развиваются технические навыки детей и их представления о научно-технических достижениях страны и советской реальности.

В работах, связанных с детской игрой, исчезают термины «удовольствие», «наслаждение». На смену им приходят другие слова — «бодрость», «веселье», что отражено в публикациях журнала «Советская игрушка» за 1930-е гг. и в работах различных авторов (Флерина, 1933, с. 16; Крупская, 1958а, с. 130). Теперь игрушка должна бодрить, должна быть яркой, красочной, радостной (Аркин, 1948). В игрушках хотят видеть больше оптимизма, жизнеутверждения, причастности к прогрессу (Локуциевская, 1984, с. 13). Очевидно, это абсолютно другой характер высказывания: удовольствие всегда носит характер индивидуальной эмоциональной реакции, оно связано с личными потребностями, влечениями, интересами, в то время как требова-

ние «бодрости» и «веселья» обращается, скорее, к поведению, чем чувствам играющего. Интересно в этой связи подчеркивание коллективного характера чувств, возникающих в игре. Так, Е.А. Флерина, рассказывая о сюжетном конструировании, включении в игру персонажей, которые нравятся детям, отмечает: «Игра разворачивается, интерес нарастает, коллективная эмоция усиливается» (Флерина, 1927, с. 39).

Идея того, что игрушка должна нравиться прежде всего ребенку, не то чтобы исчезает из поля зрения авторов — они отмечают, что игрушки должны нравиться детям, перечисляют те материалы, которые вызывают интерес детей, — но вместе с тем сама идея, что взгляды взрослого и ребенка на игрушку существенно различаются, практически исчезает — так же как представление об удовольствии от процесса игры. Взрослые знают, что нужно детям. Они могут производить не самые качественные игрушки (этот аспект подвергается серьезной критике — см., например, многочисленные статьи в журнале «Советская игрушка»), но мысль о том, что нужно наблюдать за игрой ребенка с целью разработок новых игрушек или их выбора, больше не важна.

Постепенно трансформируется понятие «игрушка». На протяжении советского периода уходит представление о ней как любом предмете, который ребенок использует в своей игре. Все чаще этот термин означает только *предмет, созданный взрослыми для игры, и даже еще уже — производственную игрушку*. Так, если авторы хотят подчеркнуть, что игрушка была сделана ребенком для своей игры (или взрослым для ребенка), то будут называть ее «самодельной», если говорят о других предметах, используемых в игре, то — «подручным», «бросовым» материалом, «предметом-заместителем» и т.п. И только в случае производственной или игрушки, сделанной своими руками, но отражающей какой-то вид покупной продукции (например, связанного бабушкой зайки), используется термин «игрушка» без добавления к ней определения «производственная», «покупная» и т.д., как это было еще в начале века. Во многом сложившееся понимание обусловлено стремлением контролировать содержание детских игр, управлять ими посредством игрушек. Например, Е.А. Флерина, говоря о материале для строительных игр, пишет: «Природный и бросовый материал при всем его богатстве и педагогическом значении трудно систематизировать и учитывать... Поэтому необходим систематически подобранный искусственный строительный материал, который давал бы возможность ребенку... получать навыки более

планомерно, систематично. Педагогу такой материал даст большую определенность в контроле над процессом детской постройки и ее результатами» (Флериная, 1927, с. 35).

В то же время возникает термин «советская игрушка», что можно понимать как проявление стремления своего рода обособления от буржуазного (капиталистического) мира². Игрушка понимается, прежде всего, как средство развития и воспитания; это важнейший предмет игры, следовательно, необходимо подчинить интересы детских игр задачам коммунистического воспитания (Мухина, 1988; Новоселова, 1987; Локуциевская, 1984; Крупская, 19586; Флериная, 1935; и др.). Игры и игрушки детей становятся предметом рассмотрения на высшем уровне. В 1932 г. создается Научно-исследовательский институт игрушки в г. Загорске, задачей которого является разработка тематики и образцов новой советской высокохудожественной реалистической игрушки, отвечающей задачам коммунистического воспитания детей. В 1933 г. постановлением ЦК ВКП(б) и ЦКК-РКИ задаются ценностные ориентиры в производстве игрушки, а в 1934 г. создается Комитет по игрушке при Наркомпросе РСФСР³, который «осуществляет политико-идеологическое руководство и контроль за созданием, производством и распространением игрушек для детей всех возрастов» (Об утверждении Положения о Комитете по игрушке при НКПросе РСФСР. Пост. СНК 21 января 1934 г.). Комитет должен не только разрабатывать и утверждать требования к игрушкам, устраивать выставки игрушек, но и создавать списки рекомендованных, допущенных к производству и запрещенных игрушек, причем решения Комитета обязательны для всех организаций и за неподчинение производства привлекаются к ответственности. Так, в 1934–1935 гг. разрешались игрушки, помогающие вырастить трудолюбивого, спортивного, образованного, политически грамотного советского гражданина. Среди таких игрушек были грузовик с заводным механизмом, городской транспорт, буденовец. Вместе с тем под запрет попали такие игрушки, как люльки, куклы с детьми, игрушки-копилки и т.п., то есть те, что не соответствовали политической линии государства. Например, игрушка «Буржуй» была запрещена как «идеологически

² С 1935 по 1939 г. даже выходил журнал «Советская игрушка», в котором освещался широкий круг вопросов по теме: от вопросов производства и продаж игрушек до описания конкретных случаев игр в детском саду.

³ Комитет существовал с 1934 по 1938 г. В дальнейшем функция разработки игрушек перешла к НИИ игрушки в Загорске (основанном в 1932 г.), что обеспечило преемственность централизации производимых игрушек в СССР.

вредный образ»; люлька — как «антипедагогическая и ненужная игрушка» (Список игрушек разрешенных и запрещенных Комитетом по игрушкам НАРКОМПРОСА РСФСР, 1934, с. 37).

Ведущими педагогами и психологами страны также постулируется некоторый идеал игрушки, важнейшим свойством которой является то, что она «...должна быть ценной с идеологической и педагогической точки зрения» (Флерины, 1933, с. 12). Игрушка должна развивать и воспитывать определенные качества, среди которых главным является коллективизм: «Игрушка должна стимулировать детей к коллективным играм» (Флерины, 1933, с. 12); «С самых ранних лет необходимо ставить ребенка в такие условия, чтобы он жил, играл, работал, делил свои радости и горести с другими детьми. Необходимо, чтобы эта совместная жизнь была как можно полнее, радостнее, ярче. Коллективные переживания должны ассоциироваться у ребенка с рядом радостных эмоций» (Крупская, 1958а, с. 37); «Воспитательное значение игрушки заключается в том, что ее содержание влияет на формирование интересов детей, расширяет их кругозор, в играх с игрушками воспитатель легче объединяет детский коллектив» (Сорокина, 1951, с. 128). В связи с этим индивидуальные игры оказываются не то чтобы запрещенными, но нежелательными и не полезными. Несмотря на то, что они признаются характерными для маленьких детей (до 3–4 лет), тем не менее важной педагогической задачей является приобщение детей к коллективным занятиям (Эльконин, 1978; Усова, 1976; и др.). В качестве иллюстрации можно привести работу Е.А. Флериной о строительных играх дошкольников: если еще в 1919 г. П.П. Блонский пишет о пользе индивидуальных строительных игр, где у ребенка появляется прекрасная возможность для «внутреннего сосредоточения» (Блонский, 1921, с. 52), то уже в 1927 г. Е.А. Флерины в своей работе делает акцент на том, что ребенок приобщается к коллективу с малых лет и что правильно поставленная педагогическая работа приводит к тому, что «детская постройка становится *не изолированным процессом*, а частью детского коллективного быта» (*курсив наш.* — И.А., М.Г.) (Флерины, 1927, с. 41). Д.Б. Эльконин также ставит под сомнение вопрос о ценности индивидуальной игры ребенка: такая «игра не только не выполняет функцию “моральной и познавательной децентрации”, но и, наоборот, фиксирует еще больше личную, единственную точку зрения ребенка на предметы и отношения, фиксирует эгоцентрическую позицию. Такая игра действительно может уводить ребенка от реального мира

в замкнутый мир его индивидуальных желаний, ограниченных рамками узкосемейных отношений» (Эльконин, 1978, с. 215).

Воспитание коллективизма как основная педагогическая цель влияет в том числе на одобряемые / не одобряемые темы детских игр и, соответственно, выбор игрушек для детей. Приветствуются сюжеты, связанные с общественной жизнью, коллективным трудом, производственными процессами; критикуются любые темы, как-то поддерживающие индивидуалистические настроения. Например, традиционные игры «в семью» относятся к нежелательным, и на несколько лет отношение советских ученых к кукле становится достаточно негативным. Кукла обвиняется в том, что направляет ребенка (главным образом девочку) на игру «в “семью”, “гости”, битье детей, сплетни, ссоры, интерес к нарядам, мишуре и пр.», замыкает интересы вокруг семейного очага, отвлекает внимание от более содержательных и расширяющих кругозор игр (Флерина, 1933, с. 18). Е.А. Флерина считает, что данная критика справедлива для кукол «буржуазно-мещанского» типа и что лучшей борьбой с ней будет создание куклы-ребенка, причем кроме «куклы-одиночки» необходимо приобретать наборы, изображающие детей детского сада, пионеров, солдат, трудящихся разных стран и народов СССР. Иными словами, куклы допускаются, даже нужны, но их облик строго контролируется. Так, кукла-ребенок — это невинный образ, который дети предположительно не будут наделять чертами взрослого и разыгрывать с ним эпизоды из «взрослой» жизни. Вместе с тем эти же куклы с их детским обликом в итоге изображали взрослых, одетых в различные профессиональные одежды, а также в национальные костюмы, которые являлись костюмами взрослых (не детей) и должны были знакомить детей с народами СССР.

Патриотическое воспитание через игрушку является своего рода квинтэссенцией идей о формировании идеального гражданина коммунистического общества. «Игрушки, богато отражающие социалистическую действительность, родную природу, способствуют формированию характера и интересов советского ребенка, помогают воспитывать его смелым, активным, творческим человеком, патриотом социалистической Родины» (Флерина, 1961, с. 10). Особенную роль в этом процессе играет военная игрушка, призванная увлекать детей героическими сюжетами, вызывать интерес к военной технике, стремление к подражанию героизму советских воинов (Урбанская, 1977; Флерина, 1933; Кривошеин, 1938, с. 13).

Важно заметить, что критика, изменения во взглядах на игрушку в СССР были связаны с идеологическими (например, политическими) веяниями. Так, если еще в 1933 г. игры в «семью» (куклы) признавались антисоветскими, то уже в 1936 г. Е.А. Флерина пишет: «Игра с куклами в семью, маму, папу, детей, уход за ребятами... — все это важные воспитательные моменты». И дальше *«Мы не боимся этого интереса к семье... Ребенку на его жизненном пути приходится осваивать сначала ближайшее окружение — семью» (курсив наш. — И.А., М.Г.)* (Флерина, 1936, с. 29). В конце 1930-х гг. в журнале «Советская игрушка» педагоги уже рассказывают об играх в детских садах с использованием кукол и отмечают недостаток кукол и одежды для них. Важно, что в этот период остро стоял вопрос о необходимости поднимать рождаемость в стране, что, вероятно, повлияло на такие резкие изменения в отношении куклы. Позже, уже после окончания Второй мировой войны, Е.А. Аркин также подчеркивает изменения в отношении к кукле: «...при одних условиях педагогического руководства кукла может быть носителем прекрасных воспитательных ценностей, при других — проводником пошлого мещанского вкуса и ограниченных, бедных интересов. В обоих случаях центр тяжести лежит не в кукле и не в ребенке, а в той жизни, которая окружает ребенка, в опыте и умении тех, кто воспитывает ребенка» (Аркин, 1948, с. 1). Похожая ситуация произошла и с военными игрушками, которые ранее признавались идеологически верными (формирующими патриотизм), но в 1960 г. начались серьезные споры о том, нужны ли такие игрушки: члены ЦК ВЛКСМ в основном настаивали на их производстве с целью патриотического воспитания, в то время как многие педагоги призывали запретить или ограничить их производство, так как считали, что они приводят к росту агрессии среди детей (Лейтер, 2011). Так, поддерживая антивоенные настроения и одновременно обособляясь от капиталистических стран, Е.А. Флерина пишет, что при помощи военной игрушки «внушаются детям с малых лет человеконенавистничество, шовинизм, милитаризм, мистицизм. В США, например, производится в огромных количествах главным образом военная игрушка, пропагандирующая атомные бомбы, реактивные самолеты — снаряды и другие орудия массового уничтожения людей» (Флерина, 1961, с. 10).

Таким образом, *выбор игрушек в СССР определялся в первую очередь не игровыми предпочтениями ребенка, но теми политическими и идеологическими задачами, которые ставили перед образованием взрослые*. Конечно, желательно, чтобы игрушка нравилась ребенку.

С другой стороны, необходимо давать ребенку ту, что будет стимулировать, организовывать и направлять игру в определенное русло. Е.А. Аркин подчеркивает, что все разнообразие требований, предъявляемых к детской игрушке, должно найти свое обоснование в той воспитательной роли, которая отводится игрушке, и в особенностях возрастного развития ребенка (Аркин, 1948). Главным в игрушке является ее способность учить ребенка или воспитывать его. Например, Н.А. Крупская отдает предпочтение той кукле, на которой ребенок может тренироваться завязывать тесемки, застегивать пуговицы (Крупская, 1959). По мнению педагогов, хорошая игрушка — та, что предоставляет возможности для разнообразных действий с нею. Однако при этом под различными действиями понимаются те, что связаны с дополнительными механизмами, встроенными в игрушку (Новоселова, 1987, с. 15; Флерина, 1961, с. 243).

Важно, что запрос на производство определенных игрушек идет не «снизу» — от потребителей (детей и их родителей, педагогов), а «сверху» — например, от Комитета, определяющего, каким игрушкам быть в Советском Союзе, а каким нет. Основная идея заключается в массовости производства, простоте и дешевизне игрушек (Крупская, 1959). Увеличивается количество дошкольных учреждений, которые необходимо заполнять одобренным игровым материалом. При этом проблемы на рынке игрушек остаются существенными на протяжении всего периода: перепроизводство штампованных образцов, которые оказываются не востребованными, и вместе с тем их низкое качество, дефицит нужных игрушек характерны как для 1920-х гг., так и для 1980-х. Так, в 1938 г. И. Западинский, критикуя выполнение резолюций в сфере игрушечной промышленности, пишет: «Совещание по игрушке признало необходимым *увеличить выпуск специальных игр к праздникам и политическим кампаниям*, но это остается только на бумаге» (Западинский, 1938, *курсив наш.* — И.А., М.Г.). В 1984 г. Л.Б. Переверзев, обсуждая проблемы советской игровой промышленности, отмечает: «Максимум нареканий вызывают два очевидных всем недостатка: скудость ассортимента и низкое качество изготовления» (Переверзев, 1984, с. 1).

Стремление руководства страны контролировать темы детских игр с целью воспитания идеологически правильного советского гражданина и абсолютный контроль над производством приводят к тому, что само понятие «игрушка» кардинально меняет свое содержание: из предмета детской игры оно превращается в *предмет, созданный взрослым для детской игры*. Индивидуальные игровые потребности

ребенка подчиняются коллективным задачам, и вместо ориентации на них при выборе игрушек в лучшем случае ориентируются на индивидуальные «особенности». Нацеленность на то, что игра будет доставлять удовольствие ребенку, сменяется желанием «взбодрить» ребенка и научить его чему-нибудь полезному. Полифункциональные (бросовые, подручные, природные) материалы больше не рассматриваются как игрушки, и в стране, где «все лучшее — детям», оказывается утерян «голос ребенка».

Распад СССР и современная Россия: проблема объективной оценки игрушки

«Над всеми сложностями создания игрушки стоит ее потребитель — ребенок, и ради его будущего взрослые готовы приложить любые усилия для успеха этого дела».

Г.Г. Локуциевская, Как делают игрушки в институте игрушки

В середине 80-х гг. XX в. наметились новые тенденции в сфере игры и игрушки и, несмотря на то что ведущими ценностями пока остаются коммунистические, все чаще критикуется игрушечная промышленность и ставится вопрос о кардинальных переменах в этой сфере. Обсуждается необходимость пересмотра комплексной работы уже на этапе проектирования игровых материалов и предметной среды: на производствах должен быть союз высококвалифицированных педагогов и дизайнеров либо, в качестве альтернативы, необходимо обучать дизайнеров возрастной психологии, детской игре, требованиям к игрушкам (Новоселова, 1984; Переверзев, 1984). Педагоги и психологи подчеркивают важность корректировки ассортимента игрушек посредством создания их типологии, которая должна учитывать психологию ребенка, задачи воспитания, возможности технологии, интересы экономики (Новоселова, 1984; Локуциевская, 1984). Делаются попытки создавать такие типологии или пересматривать старые. Так, С.Л. Новоселова предлагает классификацию игрушек по 5 основаниям (материал изготовления, размеры, функциональность, художественный образ и степень готовности игрушек для самостоятельной игры), и выбор игрушек для того или иного возраста предлагается осуществлять с опорой на эту классификацию (Новоселова, Локуциевская, 1984); В.С. Мухина предлагает осуществлять выбор игрушек по возрастам в соответствии с ведущей деятельностью (Мухина, 1988).

Кроме того, появляется интерес общества к личному выбору ребенка. Так, в 1984 г. журналом «Техническая эстетика» был проведен опрос покупателей игрушечного магазина о том, что они хотят купить, а что не хотят, и почему. Сам по себе тот факт, что кроме взрослых были опрошены и дети (то есть их мнением интересовались) заслуживает внимания. Дети давали совершенно неожиданные ответы, которые часто шли вразрез с пожеланиями о покупках у взрослых. Например, мама предлагает новую игрушку, а ребенок отказывается и просит не покупать: «Почему он не нравится тебе? Ты рассмотри его как следует, он очень красивый. — Не хочу красивый. — А какой хочешь?», ребенок вытаскивает пригретый на груди деревянный автомобиль, явно сделанный детскими руками, и объясняет: «Валера дал поиграть. Это самосвал. Он очень хороший. На нем можно песок возить. Песок рассыпается и получается дорога. А этот автомобиль не такой».

С распадом СССР тенденции к пересмотру создания и выбора игрушек усиливаются, что обусловлено целым рядом причин. Во-первых, возрастающими объемами производства и продажи игровой продукции для детей, а также ее разнообразия. Возникает рыночная свобода, которая приводит к появлению в детских комнатах необычных, «страшных», «взрослых» игрушек. Рынок наполняется новыми игрушками, которые значимо отличаются от советских целым рядом характеристик (обликом, направленностью, качеством). Появляются электронные игрушки и игры, представляющие собой совершенно новые виды игровых материалов, о значении которых пока ничего не известно. Во-вторых, общество испытывает потребность в поиске новых ценностных ориентиров, в том числе в сфере образования и заботы о детях. Перемены на рынке игрушек, с одной стороны, отражают эти изменения, а с другой — проблематизируют их. Так, в 1997 г. С.Л. Новоселова, не так давно (в 1987 г.) говорившая о коммунистическом воспитании посредством игрушки, пишет о необходимости ориентации на «общечеловеческие гуманитарные ценности» в связи со сменой идеологической, политической и т.д. парадигм в стране (Новоселова, 1997, с. 5). Наконец, в-третьих, в этот период *возрождается представление о ребенке как субъекте своей игры*, что требует учета его интересов. У ребенка есть право на игру — свободную, спонтанную, самостоятельную детскую деятельность — и это теперь закреплено в Конвенции о правах ребенка⁴. Несмотря на то, что выбор

⁴ Верховный совет СССР. Постановление от 13 июня 1990 г. № 1559-1.

совершается заботящимися взрослыми (родителями, педагогами и т.д.), игрушка становится в первую очередь предметом потребления для ребенка, что вновь ведет к усилению дискурса о том, что ребенок и взрослый смотрят на игрушку «разными глазами» (Денисенкова, Счастливая, 2016; Виноградова, 2015; Локтионова, 2005; Михайленко, Короткова, 2001; и др.).

Новая социокультурная ситуация способствует появлению множества равноправных голосов, обсуждающих проблему игрушек, зачастую с противоположных позиций. Мозаичность взглядов, разнонаправленных мотиваций относительно игрушки сопровождается также усилением научного подхода к игрушке: растет число исследований, направленных на изучение игровых материалов. Исследования выполняют важную функцию поиска надежных данных для формирования объективного отношения к игрушкам.

В связи с этим возникает интерес к изучению детских предпочтений игрушек, которые призваны учесть тот самый «взгляд ребенка» (Собкин, Скобельцина, 2012; Соколова, 2012; Горбунова, 2015; Собкин, Марич, 2002), а также различий в восприятии игрушек взрослыми и детьми. Так, И.А. Виноградова в своем исследовании представляет критерии, которые выделяют воспитатели и родители детей дошкольного возраста, однако подчеркивает, что при оценке привлекательности игрушки необходимо учитывать ее современность и популярность в детской субкультуре (Виноградова, 2015). Постулируется важнейшее требование к взрослым, приобретающим игрушки для детей, ориентироваться на то, что нравится ребенку (Герасимова, 2020; Алешина, Иванова, 2011; Маневский, 2008; Локтионова, 2005; Смирнова, 2005). Аргумент в пользу потребностей и интересов ребенка становится все более проявленным и выражается в тезисе «если нравится ребенку, если он с этим играет, значит, это хорошо».

При этом необходимо различать то, что нравится, и то, что вызывает сильные чувства, зависимость или кратковременный интерес. Так, А.В. Локтионова рассматривает игрушку с точки зрения экзистенциальных переживаний ребенка, поэтому требования к игрушкам рождаются из ориентировки на чувства и эмоции детей (Локтионова, 2005). Взрослые, создавая детские игрушки, часто вкладывают в них свои переживания, таким образом транслируя их детям. Отсюда обилие «агрессивных», «страшных», «сексуализированных» игрушек на рынке. С этим же связано появление компьютерных игр с недетским содержанием, но попадающих в пользование к детям. А.В. Локтионова подчеркивает, что такая ситуация приводит к тому,

что вместо гармонизации детских переживаний данные игрушки приводят к зависимости или негативным эмоциональным состояниям детей. К.Л. Лидин также ставит в центр анализа игрушки ее способность вызывать эмоциональные реакции различной интенсивности и направленности. При этом он предлагает оценивать игрушки не с позиции «хорошая» или «плохая», а с той, кому именно она подходит: например, «для невротичного ребенка», «для ребенка с повышенной агрессивностью» и т.п. Словом, игрушка воспринимается своего рода как лекарство, которое будет выравнивать психическое состояние ребенка (Лидин, 2006).

Выбор игрушки становится в каком-то смысле экзистенциальным выбором. Она понимается как предмет, способный глубоко повлиять на личность ребенка: его восприятие, мышление, чувства, волю. Отсюда выраженное стремление защитить ребенка от вредоносного влияния игрушки. Появляются голоса, предостерегающие от такого воздействия современной игрушки. Например, проводятся исследования на базе методики К.Л. Лидина, направленной на оценку влияния игрушек на эмоциональное состояние ребенка: утверждается, что мишка Тедди увеличивает риск возникновения у ребенка невротических состояний, а подвеска Тигренок не вызывает эмоциональный отклик. Важно, что эти оценки основаны на эмоциональных реакциях взрослых людей, а не детей (для которых данные игрушки были созданы) (Штайц, Гейдебрехт, 2016).

Стремление защитить детей от негативного влияния игрушки существует одновременно с представлением о ее практически сакральной способности: игрушке приписывается сила «правильно» развивать ребенка. Например, она должна помогать выражать ребенку его бессознательные фантазии, помогать ему обретать чувство идентичности, отдельности, формировать свое собственное личностное пространство. Игрушка защищает от внутренних переживаний и тревожащих событий, помогает найти определенный компромисс между своими потребностями и требованиями внешнего мира (Теплова, 2013; Калина, 2012; Лидин, 2006; Локтионова, 2005; Урунтаева, 2001). Г.А. Урунтаева пишет: «Игры с образными игрушками помогают малышу защититься от отрицательных переживаний, снять эмоциональное напряжение, компенсировать недостаток любви и сочувствия со стороны взрослых и сверстников» (Урунтаева, 2001, с. 76).

Взрослый осознает не только возможность влиять на развитие и самочувствие ребенка, выбирая игрушки, но и свою ответственность за совершенные выборы. Стремление, с одной стороны, защитить

ребенка и направить его развитие, а с другой — учесть его интересы и не спутать их с интересами взрослых приводит к вопросу о психолого-педагогической экспертизе игровой продукции для детей, которая должна стать своего рода *объективным методом выбора*. Вопрос о создании и реализации такой экспертизы поднимается на протяжении всего времени существования Российской Федерации. Например, регулярно принимаются соответствующие законы: так, в 1996 г. вышло распоряжение Правительства РФ «О необходимости введения психолого-педагогической оценки детских игр и игрушек» от 15 апреля 1996 года № 610-р; в Федеральном законе «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» 1998 г., в пункте 3 статьи 14 сохранилась только часть распоряжения о защите детей от негативного воздействия; в 2000 г. выходит Приказ Министерства образования № 1917 «О временном порядке экспертизы игрушек»; в ноябре 2020 г. появился проект Федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу проведения экспертизы возможного риска от применения настольных игр и игрушек для психического здоровья детей». Кроме того, что экспертиза понимается как контроль за производством и продажей игрушек на государственном уровне, существует множество попыток создания независимой системы оценки, смысл которой заключается в том, чтобы сориентировать покупателей на образцы качественной — хорошей — продукции или предостеречь от плохой (Рябкова, Шеина, 2022; Бухаленкова и др., 2021; Ожогова, Тельнова, 2019; Улитина, 2016; Штайц, Гейдебрехт, 2016; Акимова и др., 2016; Коточигова, 2016; Янковская и др., 2009; Смирнова и др., 2008; и др.). Однако под «хорошей» и «плохой» при этом понимаются разные игрушки.

Несмотря на то, что увеличивается число психологических исследований, надежных данных о влиянии игрушек на психику недостаточно для того, чтобы делать однозначные выводы. В работах ученых обычно показывается, что значение игрушки существенно меняется в зависимости от возрастных и индивидуальных предпочтений детей, а также социокультурной ситуации, в которой они растут. Так, исследование Е.О. Смирновой игры детей с куклами *Monster High* показывает, что для девочек куклы сами по себе не носят характер страшной, пугающей игрушки (Смирнова и др., 2016). В другом исследовании было показано, что большинство дошкольников играют с *Monster High* как с обычными куклами: не было зафиксировано агрессии или страха в их играх. Только дети школьного возраста (9–10 лет) начинают

противопоставлять людей и монстров. Кроме того, исследуется, вызывает ли кукла Барби у дошкольников преждевременный интерес к половой жизни. Результаты показывают, что эта кукла может только способствовать проявлению уже имеющегося интереса к данной теме, но сама по себе не провоцирует детей на разыгрывание таких сюжетов (Эльконинова, Крыжов, 2022). Исследование игровой деятельности мальчиков-дошкольников с игрушечным оружием и боевой техникой выявило, что игра с такими игрушками не приводит к развитию патриотизма, мужества, стремления защищать и т.п. Игра с военной игрушкой зависит от особенностей познавательной сферы ребенка (Алешина, Иванова, 2011). Таким образом, игрушка представляет собой сложный культурный объект, нуждающийся в комплексном междисциплинарном анализе, разнообразных исследованиях (Собкин и др., 2022; Григорьев, Юсова, 2011; Шинкаренко, 2009; Смирнова и др., 2008; Онощенко, 2007; Лидин, 2006).

Важно, что обсуждение психолого-педагогической оценки игровых материалов возможно только по отношению к промышленной игрушке. Определения «промышленная», «покупная», «производственная» сегодня являются избыточными по отношению к слову «игрушка». Для современного человека «игрушка» — это и есть производственная игрушка, *которую взрослый конструирует для ребенка*. Это особая социокультурная ситуация развития, в которой ребенок выступает в качестве объекта влияния со стороны разных взрослых, стремящихся к различным целям (реализация продукции, формирование ценностных установок, развитие определенных качеств и т.п.). Взяв в свои руки контроль над созданием игрушек для детей, взрослый, с одной стороны, направляет развитие ребенка, но с другой — лишает его возможности быть субъектом деятельности.

В настоящее время растет число психологов и педагогов, подчеркивающих ценность игры ребенка с полифункциональным материалом. Безусловно, предлагая ребенку такую среду, общество теряет контроль над характеристиками игрушки и ее воздействием на ребенка. Однако именно так появляется индивидуальная игрушка, созданная под конкретную игру и для конкретного ребенка, в которой все начинается с идеи ребенка, идущей от его потребности, и заканчивается самостоятельным ее изготовлением теми способами, которыми он владеет (Лаврентьева, 2016; Рябкова, 2016а; 2016б; Трифонова, 2016; Теплова, 2013; и др.). Ценность такой игрушки в ее творческой свободе, возможности самовыражения и индивидуализации. Это те качества, которые возможны и в случае промышленной игрушки.

Именно их Е.О. Смирнова вкладывала в понятие «открытость»: открытая игрушка — та, что поддерживает побуждения и возможности ребенка, его опыт, впечатления, переживания (Смирнова и др., 2008, с. 9). Это значит, что производитель, создавая игрушку, и взрослый, приобретая ее, могут на них ориентироваться в попытке выстроить такую предметную игровую среду, которая будет поддерживать потребности ребенка и вместе с тем способствовать его развитию (Якшина и др., 2020; Смирнова и др., 2018; Собкин и др., 2018; Белолуцкая и др., 2018; Доронов, 2011; Новоселова, Овчинников, 1984).

Таким образом, сегодня в России под игрушкой закрепилось понимание именно производственной, в то время как самодельные игрушки и полифункциональные материалы требуют особого обоснования и значительных усилий для их включения в игровое пространство. Появляется идея объективности, попытки *учитывать глубинные потребности ребенка и одновременно ориентироваться на развивающие задачи*. Высокая значимость игрушек, их безусловная ценность для развития детей определяют необходимость специальных знаний и компетенций в области детства и игры при производстве и выборе игрушек. Оценка игрушек становится профессиональной областью.

Заключение

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил обнаружить динамику отношения к игрушке в России начиная с конца XIX в. и по настоящее время, связанную с особенностями социокультурной ситуации, существовавшей в различные исторические эпохи.

В конце XIX — начале XX в. *под игрушкой понимался любой предмет*, который ребенок использует в своей игре, однако постепенно, с развитием промышленности и усилением контроля за выпускаемой продукцией, под игрушкой стали понимать только производственные объекты. Полифункциональный материал как часть игровой среды ребенка теперь требует специального обоснования.

Представление о «хорошей игрушке» также прошло путь трансформации. В дореволюционной России так оценивают либо те игрушки, которые ребенок создает себе из подручных материалов в соответствии с игровым замыслом, либо это промышленные игрушки, опять же, используемые детьми в игре. В Советском Союзе данная ситуация кардинально переменилась — теперь взрослые являются носителями «идеала» игрушки: они ставят воспитательные и об-

учающие задачи, а игрушки оцениваются на предмет соответствия поставленным задачам. Смена идеалов ведет к смене представлений о «хорошести» игрушек. С распадом СССР и развитием постиндустриальной культуры появляется полифония отношений к игрушке, усиление научного подхода к оценке игрушек.

Выбор игрушек также оказался зависим от социокультурных перемен. В дореволюционной России провозглашалась ценность наблюдения за детской игрой, благодаря которому можно было сделать удачный выбор: наполнить среду теми объектами, которые будут служить разворачиванию творческого замысла ребенка, а не пылиться по углам или демонстрироваться как дорогой предмет. С возникновением Советского Союза идея ориентироваться на ребенка постепенно пропадает. Выбор игрушки опирается на решения взрослых, которые лучше знают, в каком направлении вести детей, чтобы в итоге они стали настоящими советскими гражданами. Сегодня отношение к выбору игрушек в обществе отличается плюрализмом мнений. Возвращается стремление прислушиваться к желаниям детей, ориентироваться на их игровые потребности, одновременно с желанием использовать игрушку как средство развития. Характерно появление феномена психолого-педагогической экспертизы игрушек и различных подходов к ней, а также профессионализация данной области.

Таким образом, даже небольшой исторический экскурс, представленный в данной работе, показывает, насколько влияет социокультурная ситуация (экономическая и материальная культура, политические и идеологические установки, преобладающие в обществе, и т.п.) на то, что будет считаться (хорошей) игрушкой, и на подходы к тому, как ее выбирать. В этой связи чрезвычайно ценной видится современная тенденция к изучению влияния игрушек на игру детей и детское развитие. Современная психология располагает необходимыми инструментами для проведения исследований в данной области. Изучение игры с различными материалами позволит получить надежные данные, опираясь на которые можно создавать объективную систему оценки и выбора (подбора) игрушек для детей не только с учетом возрастных задач развития или особенностей детей, но и с заботой об их индивидуальных потребностях и интересах. При этом нужно понимать, что разработка методологии изучения игрушки находится в самом начале пути, поэтому необходимо не только согласование усилий представителей различных заинтересованных групп (производителей, ученых, педагогов и т.д.), но и разнообразие

научных коллективов, творчество которых будет направлено на решение данной проблемы.

Список литературы

Акимова, Ю.А., Савенков, А.И., Ключко, О.И., Вачкова, С.Н., Цаплина, О.В., Смирнова, П.В. (2016). Психолого-педагогическая экспертиза игрушки. Учеб. пособие. Москва: Юрайт.

Алешина, И.Н., Иванова, Е.С. (2011). Игровая деятельность с военной игрушкой как средство изучения психологических особенностей ребенка дошкольного возраста. *Вестник ТГУ*, (9), 157–162.

Аркин, Е.А. (1948). Игрушка. Дошкольный возраст. Москва: Учпедгиз.

Бартрам, Н.Д. (1909). Об игрушках: по поводу выставки игрушек прошлого и настоящего в Московском кустарном Музее. Москва: Типография Московского городского Арнольдо-Третьяковского училища глухонемых.

Бартрам, Н.Д. (1912). Игрушки и начатки ручного труда, Воспитательное значение игрушки. В: Игрушка. Ее история и значение. Москва: Типография Т-ва И.Д. Сыткина.

Белолуцкая, А.К., Веракса, А.Н., Алмазова, О.В., Бухаленкова, Д.А., Гаврилова, М.Н., Шиян, И.Б. (2018). Связь характеристик образовательной среды детского сада и уровня развития регуляторных функций дошкольников. *Психологическая наука и образование*, 23(6), 85–96. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230608>

Блонский, П.П. (1921). Трудовая школа. Владивосток: Изд-во Дальневосточного краевого союза земств и городов (Далькрайземгор).

Бухаленкова, Д.А., Сухих, В.Л., Якупова, В.А. (2021). Развитие саморегуляции в игре: во что и как играть с дошкольниками? *Современное дошкольное образование*, (1), 8–16. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2021-10091>

Вань-Путерен, М.Д. (1899). Нормальная детская для детей до 3х лет. *Энциклопедия семейного воспитания и обучения*, (14).

Виноградова, И.А. (2015). Критерии оценивания детских игрушек участниками образовательного процесса. *Проблемы и перспективы развития образования в России*, (35), 7–11.

Галанин, Д.Д. (1903). Игры и игрушки. Москва: Ред. журн. «Детское чтение» и «Педагогический листок».

Галанин, Д.Д. (1909). Игры и игрушки. 2-е изд. Москва: Ред. журн. «Юная Россия» и «Педагогический листок».

Герасимова, С.Л. (2020). Роль игрушки в жизни ребёнка. *Наука и образование сегодня*, 1(48), 64–65.

Горбунова, О.Ф. (2015). Игры и игрушки дошкольников в современной детской субкультуре. В: Материалы Ежегодной междунар. Науч.-практич. конф. «Воспитание и обучение детей младшего возраста».

Граборов, А.Н. (1923). Вспомогательная школа (школа для умственно-отсталых детей). Москва, Петроград: Государственное издательство.

Григорьев, Э.П., Юсова, З.С. (2011). Детская игрушка как звено установления толерантных коммуникаций в мировой культуре. *Вестник ОГУ*, (9), 27–33.

Денисенкова, Н.С., Счастливая, Т.Н. (2016). Современная игрушка: бедствие или культурная реальность. *Современное дошкольное образование*, (3), 60–65.

Доронов, С.Г. (2011). Сюжетная игрушка: история и современность. *Дошкольное образование. Образование и наука*, (9), 109–122.

Западинский, И. (1938). О резолюциях и их выполнении. *Советская игрушка*, (12).

Зеньковский, В.В. (1995). Психология детства: Учеб. пособие для вузов. Екатеринбург: Деловая книга.

Калина, О.Г. (2012). Детская игрушка и внутренний мир ребенка, или речь в защиту «Плохих» кукол. *Современное дошкольное образование*, (4), 54–61.

Каптерев, П.Ф. (1898). О детских играх и развлечениях. *Энциклопедия семейного воспитания и обучения*, (4).

Коточигова, Е.В. (2016). Может ли педагог дошкольного образования провести экспертизу игрушки? В: Материалы Ежегодной междунар. науч. практич. конф. «Воспитание и обучение детей младшего возраста». Москва: Мозаика-Синтез.

Кривошеин, И.К. (Ред.). (1938). *Советская игрушка*, 4(7).

Кривошеин, И.К. (Ред.). (1938). *Советская игрушка*, 4(29).

Кривошеин, И.К. (Ред.). (1938). *Советская игрушка*, 12(9).

Кривошеин, И.К. (Ред.). (1938). *Советская игрушка*, 12(16).

Кривошеин, И.К. (Ред.). (1938). *Советская игрушка*, 12(19).

Кривошеин, И.К. (Ред.). (1938). *Советская игрушка*, 12(23).

Крупская, Н.К. (1958а). Общественное воспитание. В: Педагогические сочинения. Т. 2: Общие вопросы педагогики; Организация народного образования в СССР. Под ред. Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, Н.А. Константинова. Москва: Изд-во Академии педагогических наук.

Крупская, Н.К. (1958б). О социальном воспитании. В: Педагогические сочинения. Т. 2: Общие вопросы педагогики; Организация народного образования в СССР. Под ред. Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, Н.А. Константинова. Москва: Изд-во Академии педагогических наук.

Крупская, Н.К. (1959). Об игрушках для дошколят. В: Педагогические сочинения. Т. 6: Дошкольное воспитание. Вопросы семейного воспитания и быта. Под ред. Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, И.В. Чувашева. Москва: Изд-во Академии педагогических наук.

Лаврентьева, И.А. (2016). Рукотворные игрушки в творческом развитии детей дошкольного возраста. *Гуманитарное пространство*, 5(4), 487–497.

Лейтер, Л. (2011). Совсем как настоящие... — игры и игрушки в СССР в 1950 — 1960е годы. *Неприкосновенный запас*, (3), 77.

Лидин, К.Л. (2006). К вопросу о психологической экспертизе игрушек. В: Развитие человека в современном мире: Материалы Всеросс. науч.-практич. конф. Под ред. О.А. Белобрыкиной, О.А. Шамшиковой. Новосибирск: Изд-во НГПУ.

Литвинский, П.А. (1899). Игрушки, их назначение и выбор. *Энциклопедия семейного воспитания и обучения*, (13), 1–44.

Локтионова, А.В. (2005). Игровая среда современного ребенка. *Консультативная психология и психотерапия*, 13(1), 31–57.

Локуциевская, Г.Г. (1984). Как делают игрушки в институте игрушки. *Техническая эстетика*, 11(27). URL: https://tatlin.ru/lib/technicheskaya_estetika_11_1984?ysclid=lx18tlgyp128664929 (дата обращения: 01.03.2024).

Малахьева-Мирович, В. (1912). Воспитательное значение игрушки. В: Игрушка. Ее история и значение. Под ред. Н.Д. Бартрама. Москва: Типография Т-ва И.Д. Сыткина.

Маневский, С.Е. (2008). Видимое пространство внутреннего мира. Игра, игрушки, терапия. В: Актуальные проблемы игровой культуры современного детства. Под ред. Е.А. Репринцевой. Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та.

Михайленко, Н.Я., Короткова, Н.А. (2001). Как играть с ребенком. 2-е изд. Москва: Академический Проект.

Мухина, В.С. (1988). Игрушка как средство психического развития ребенка. *Вопросы психологии*, (2), 123–128.

Новоселова, С.Л. (1984). Проблемы качества промышленной игрушки. *Техническая эстетика*, 11(27). URL: https://tatlin.ru/lib/technicheskaya_estetika_11_1984?ysclid=lx18tlgyp128664929 (дата обращения: 01.03.2024).

Новоселова, С.Л. (1987). Педагогические требования и возрастная адресованность игрушек (методические рекомендации), Москва: б.и.

Новоселова, С.Л. (1997). Эргодизайнерская концепция развивающей предметно-пространственной среды детства. Развивающая предметно-пространственная среда детства (С. 5–15). Москва: ВНИИТЭ.

Новоселова, С.Л., Локуциевская, Г.Г. (1984). Современные требования к педагогической классификации игрушек. Игра и самостоятельная деятельность детей в системе коммунистического воспитания. Таллинн.

Новоселова, С.Л., Овчинников, А.А. (1984). Мебель — игрушка для детского сада. *Техническая эстетика*, 11(27).

Об утверждении Положения о Комитете по игрушке при НКПросе РСФСР. (1934). Постановление СНК 21 января 1934 г.

Ожогова, Е.Г., Тельнова, Ж.Н. (2019). Психолого-педагогические проблемы, вызванные современной детской игрушкой. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*, (3), 162–166.

Онощенко, С.В. (2007). Формы использования игрушки как средства формирования социального опыта ребенка. *Гаудеамус*, (11), 185–187.

Переверзев, Л.Б. (1984). Дизайн игрушки. *Техническая эстетика*, 11(27).

Покровский, Е.А. (1884). Значение детских игр в отношении воспитания и здоровья. Москва: Музей прикладных знаний.

Рябкова, И.А. (2016а). Исследование свободной игры с полифункциональным материалом. В: сб. материалов Ежегодной междунар. науч.-практич. конф. «Воспитание и обучение детей младшего возраста» (С. 60–62). Москва: Мозаика-Синтез.

Рябкова, И.А. (2016б). Построение игрового замысла в свободной игре дошкольников. *Вопросы психологии*, (5), 28–36.

Рябкова, И.А., Шеина, Е.Г. (2022). Подход Е.О. Смирновой к оценке игрушек для детей. *Национальный психологический журнал*, 17(3), 35–43.

Сикорский, И.А. (1901). Душа ребенка. *Энциклопедия семейного воспитания и обучения*, 30–32.

Смирнова, Е.О. (2005). Игрушки: как оценить их качество. *Дошкольное воспитание*, (4).

Смирнова, Е.О., Орлова, И.А., Соколова, М.В., Смирнова, С.Ю. (2016). Что видят и чего не видят дети в куклах Монстр Хай. *Современное дошкольное образование*, (2), 34–43.

Смирнова, Е.О., Рябкова, И.А., Абдулаева, Е.А. (2018). Развивающая предметно-пространственная среда в детском саду. Методическое пособие. ФГОС ДО. 2-е изд. Москва: Русское слово.

Смирнова, Е.О., Салмина, Н.Г., Тиханова, И.Г. (2008). Психологическая экспертиза игрушки. *Психологическая наука и образование*, 13(3), 5–19.

Собкин, В.С., Калашникова, Е.А., Лыкова, Т.А. (2022). Российский музей детства: к вопросу о разработке научной концепции. *Национальный психологический журнал*, 17(3), 89–96.

Собкин, В.С., Марич, Е.М. (2002). Социология семейного воспитания: дошкольный возраст. Труды по социологии образования. Т. VII. Вып. XII. Москва: Центр социологии образования РАО.

Собкин, В.С., Скобельцина, К.Н. (2012). Игровые предпочтения современных дошкольников (по материалам опроса родителей). *Психологическая наука и образование*, 16(2), 56–67.

Собкин, В.С., Смирнова, Е.О., Штенгер, У. (2018). Детский сад, воспитывающий личность (описание опыта работы детского сада «Амарес», Кёльн, Германия). *Современное дошкольное образование*, (8), 4–14.

Соколова, М.В. (2012). Исследование домашней игровой среды ребенка дошкольного возраста. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*, (6), 84–90.

Сорокина, А.И. (1951). Дошкольная педагогика. Москва: Учпедгиз.

Список игрушек, разрешенных и запрещенных Комитетом по игрушкам Наркомпроса РСФСР. (1934). Москва, Ленинград: Всесоюзное кооперативное объединенное издательство.

Тезавровская, Л.С. (1916). Бросовый материал. Москва: Кружок совместного воспитания и образования детей.

Теплова, А.Б. (2013). Педагогический потенциал материнского фольклора и традиционной игрушки для становления картины мира современного ребенка: автореф. дисс. канд. пед. наук. Москва.

Трифоновна, Е.В. (2016). Игрушка как орудие деятельности ребенка. *Гуманитарное пространство*, (4), 558–568.

Улитина, Л.И. (2016). Психолого-педагогические требования к современной детской игрушке. Сб. материалов Ежегодной междунар. науч.-практич. конф. «Воспитание и обучение детей младшего возраста», (5), 947.

Урбанская, О.Н. (1977). Воспитателю о работе с семьей. 2-е изд. Москва: Просвещение.

Урунтаева, Г.А. (2001). Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 5-е изд. Москва: Академия.

Усова, А.П. (1976). Творческие игры и руководство ими. Роль игры в воспитании детей: Сб. статей. Под ред. А.В. Запорожца. Москва: Просвещение.

Флериная, Е.А. (1927). Восьмое методическое письмо Наркомпроса РСФСР. Москва: Госиздат.

Флериная, Е.А. (1933). Методическое пособие для дошкольных работников. Москва: Учпедгиз.

Флериная, Е.А. (1935). Игрушка и требования к ней. *Советская игрушка*, (1).

Флериная, Е.А. (1936). Кукла и ее роль в воспитании ребенка. *Советская игрушка*, (8).

Флериная, Е.А. (1961). Эстетическое воспитание дошкольника (С. 240–243). Москва: Изд-во АПН РСФСР

Шинкаренко, А.Е. (2009). Функции игрушки как феномена культуры. *Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология*, (1), 62–65.

Штайц, Т.К., Гейдебрехт, Н.А. (2016). Где поставить запятую: «Играть нельзя выбрасывать»? (о психологической оценке детских игрушек). *РЕМ: Psychology. Educology. Medicine*, (2), 316–343.

Эльконин, Д.Б. (1978). Психология игры. Москва: Педагогика.

Эльconiнова, Л.И., Крызов, П.А. (2022). Психологическая экспертиза куклы в рамках культурно-исторического подхода: границы и возможности. *Культурно-историческая психология*, 18(3), 41–50.

Якшина, А.Н., Ле-Ван, Т.Н., Зададаев, С.А., Шиян, И.Б. (2020). Разработка и апробация шкалы оценки условий развития игровой деятельности детей в дошкольных группах. *Современное дошкольное образование*, (6), 21–31

Янковская, Н.А., Аминов, Н.А., Малахов, Ф.В. (2009). Психологическая экспертиза игр. Москва: НИИ школьных технологий.

References

Akimova, Yu.A., Savenkov, A.I., Klyuchko, O.I., Vachkova, S.N., Tsaplina, O.V., Smirnova, P.V. (2016). Psychological and pedagogical examination of toys. A study guide. Moscow: Yurait. (In Russ.).

Aleshina, I.N., Ivanova, E.S. (2011). Play activity with military toys as a means of studying psychological characteristics of preschool children. *Vestnik TGU (Herald of TSU)*, (9), 157–162. (In Russ.).

Arkin, E.A. (1948). Toy. Preschool Age. Moscow: Uchpedgiz. (In Russ.).

Bartram, N.D. (1909). On Toys Regarding the Exhibition of Toys Past and Present at the Moscow Artisan Museum. Moscow: Publishing house of the Moscow City Arnold-Tretyakov School of the Deaf and Mutes. (In Russ.).

Bartram, N.D. (1912). Toys and the rudiments of manual labor, the educational value of toys. There is a Toy in the collection. Its history and significance. Moscow: Printing house of I.D. Sytkin. (In Russ.).

Belolutskaia, A.K., Veraksa, A.N., Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., Gavrilova, M.N., Shiyani, I.B. (2018). The relationship between characteristics of the educational environment of the kindergarten and the level of development of regulatory functions in preschool children. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie. (Psychological Science and Education)*, 23(6), 85–96. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230608> (In Russ.).

Blonsky, P.P. (1921). Labor School. Vladivostok: Publishing house of the Far Eastern Provincial Union of Zemstvos and Cities (Dalkrayzemgor). (In Russ.).

Bukhalenkova, D.A., Sukhikh, V.L., Yakupova, V.A. (2021). Development of self-regulation through play: what and how to play with preschoolers? *Sovremennoe Doshkol'noe Obrazovanie (Modern Preschool Education)*, (1), 8–16. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2021-10091> (In Russ.).

Denisenkova, N.S., Schastnaya, T.N. (2016). Modern toy: disaster or cultural reality. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie (Modern Preschool Education)*, (3), 60–65. (In Russ.).

Doronov, S.G. (2011). Storytelling toy: history and modernity. *Doshkol'noe Obrazovanie. Obrazovanie i Nauka (Preschool Education. Education and Science)*, (9), 109–122. (In Russ.).

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

Elkoninova, L.I., Kryzhov, P.A. (2022). Psychological expertise of a doll within the framework of the cultural-historical approach: boundaries and opportunities. *Kul'turno-Istoricheskaya Psikhologiya (Cultural-Historical Psychology)*, 18(3), 41–50. (In Russ.).

Flerina, E.A. (1927). Eighth Methodological Letter of the People's Commissariat of Education of the RSFSR. Moscow: State Publishing House. (In Russ.).

Flerina, E.A. (1933). Methodological Guide for Preschool Workers. Moscow: Uchpedgiz. (In Russ.).

Flerina, E.A. (1935). Toy and its requirements. *Sovetskaya Igrushka (Soviet Toy)*, (1). (In Russ.).

Flerina, E.A. (1936). A doll and its role in the upbringing of a child. *Sovetskaya Igrushka (Soviet Toy)*, (8). (In Russ.).

Flerina, E.A. (1961). Aesthetic Education of Preschoolers (pp. 240–243). Moscow: Publishing house APN RSFSR. (In Russ.).

Galanin, D.D. (1903). Games and Toys. Moscow: Ed. of the journal “Children's reading” and “Pedagogical leaflet”. (In Russ.).

Galanin, D.D. (1909). Games and Toys. 2nd ed. Moscow: Ed. of the journal “Young Russia” and “Pedagogical leaflet”. (In Russ.).

Gerasimova, S.L. (2020). The role of toys in the life of a child. *Nauka i Obrazovanie Segodnya (Science and Education Today)*, 1(48), 64–65. (In Russ.).

Gorbunova, O.F. (2015). Games and toys of preschoolers in the modern children's subculture. In the collection of materials of the Annual International Scientific and Practical Conference "Education and training of young children". (In Russ.).

Graborov, A.N. (1923). Auxiliary School (School for Mentally Retarded Children). Moscow, Petrograd: State Publishing House. (In Russ.).

Grigoryev, E.P., Yusova, Z.S. (2011). Children's toy as a link in establishing tolerant communication in world culture. *Vestnik OGU (Herald of OGU)*, (9), 27–33. (In Russ.).

Kalina, O.G. (2012). Children's toys and the inner world of the child, or a speech in defense of "Bad" dolls. *Sovremennoe Doshkol'noe Obrazovanie (Modern Preschool Education)*, (4), 54–61. (In Russ.).

Kapterev, P.F. (1898). On children's games and entertainments. *Entsiklopediya Semeynogo Vospitaniya i Obucheniya (Encyclopedia of Family Upbringing and Education)*, (4). (In Russ.).

Kotchigova, E.V. (2016). Can a preschool educator conduct toy expertise? In the collection of materials of the Annual International Scientific and Practical Conference "Education and Training of Young Children", (5). (In Russ.).

Krivoshein, I.K. (Ed.). (1938). *Sovetskaya Igrushka (Soviet Toy)*, 4(7). (In Russ.).

Krivoshein, I.K. (Ed.). (1938). *Sovetskaya Igrushka (Soviet Toy)*, 4(29). (In Russ.).

Krivoshein, I.K. (Ed.). (1938). *Sovetskaya Igrushka (Soviet Toy)*, 12(9). (In Russ.).

Krivoshein, I.K. (Ed.). (1938). *Sovetskaya Igrushka (Soviet Toy)*, 12(16). (In Russ.).

Krivoshein, I.K. (Ed.). (1938). *Sovetskaya Igrushka (Soviet Toy)*, 12(19). (In Russ.).

Krivoshein, I.K. (Ed.). (1938). *Sovetskaya Igrushka (Soviet Toy)*, 12(23). (In Russ.).

Krupsкая, N.K. (1958a). Social education. The collection contains Pedagogical essays. Vol. 2: General issues of pedagogy; Organization of public education in the USSR. In: N.K. Goncharov, I.A. Kairov, N.A. Konstantinov (Eds.). Moscow: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences. (In Russ.).

Krupsкая, N.K. (1958b). About social education. The collection contains Pedagogical essays. Vol. 2: General issues of pedagogy; Organization of public education in the USSR. In: N.K. Goncharov, I.A. Kairov, N.A. Konstantinov (Eds.). Moscow: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences. (In Russ.).

Krupsкая, N.K. (1959). About toys for preschoolers. The collection contains Pedagogical essays. Vol. 6: Preschool education. Issues of family education and everyday life. In: N.K. Goncharov, I.A. Kairov, I.V. Chuvashhev (Eds.). Moscow: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences. (In Russ.).

Lavrenteva, I.A. (2016). Handmade toys in the creative development of preschool children. *Gumanitarnoe Prostranstvo (Humanitarian Space)*, 5(4), 487–497. (In Russ.).

Leiter, L. (2011). Just like real ones... — games and toys in the USSR in the 1950s–1960s. *Neprikosnovennyi Zapas (Emergency Ration)*, (3), 77. (In Russ.).

Lidin, K.L. (2006). On the issue of psychological examination of toys. In the Collection Human Development in the modern world: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. In: O.A. Belobrykina, O.A. Shamshikova (Eds.). Novosibirsk: Publishing house NSPU. (In Russ.).

Litvinskiy, P.A. (1899). Toys, their purpose and selection. *Entsiklopediya Semeynogo Vospitaniya i Obucheniya (Encyclopedia of Family Upbringing and Education)*, (13), 1–44. (In Russ.).

Loktionova, A.V. (2005). The play environment of the modern child. *Konsultativnaya Psikhologiya i Psikhoterapiya (Consultative Psychology and Psychotherapy)*, 13(1), 31–57. (In Russ.).

Lokutsievskaya, G.G. (1984). How toys are made at the Toy Institute. *Tekhnicheskaya Estetika (Technical Aesthetics)*, 11(27). URL: https://tatlin.ru/lib/tekhnicheskaya_estetika_11_1984?ysclid=lx18tlgyp128664929 (access date: 01.03.2024). (In Russ.).

Malakhieva-Mirovich, V. (1912). The educational value of toys. There is a Toy in the collection. Its history and significance. In: N.D. Bartram. (Ed.). Moscow: Printing house of I.D. Sytkin. (In Russ.).

Manevsky, S.E. (2008). The visible space of the inner world. Play, toys, therapy. In: The Actual Problems of the Game Culture of Modern Childhood. In: E.A. Reprintseva (Ed.). Kursk: Publishing house of Kursk State University. (In Russ.).

Mikhaylenko, N.Ya., Korotkova, N.A. (2001). How to Play with a Child. 2nd ed. Moscow: Academic Project. (In Russ.).

Mukhina, V.S. (1988). Toy as a means of child's mental development. *Voprosy psikhologii (Issues in Psychology)*, (2), 123–128. (In Russ.).

Novoselova, L.S. (1987). Pedagogical requirements and age-related targeting of toys (methodological recommendations). Moscow: w.p. (In Russ.).

Novoselova, S.L. (1984). Problems of industrial toy quality. *Tekhnicheskaya Estetika (Technical Aesthetics)*, 11(27). URL: https://tatlin.ru/lib/tekhnicheskaya_estetika_11_1984?ysclid=lx18tlgyp128664929 (access date: 01.03.2024). (In Russ.).

Novoselova, S.L., Lokutsievskaya, G.G. (1984). Modern requirements for pedagogical classification of toys. Play and independent activities of children in the system of communist education. Tallinn. (In Russ.).

Novoselova, S.L., Ovchinnikov, A.A. (1984). Furniture — toy for kindergarten. *Tekhnicheskaya Estetika (Technical Aesthetics)*, 11(27). URL: https://tatlin.ru/lib/tekhnicheskaya_estetika_11_1984?ysclid=lx18tlgyp128664929 (access date: 01.03.2024). (In Russ.).

Novosyolova, S.L. (1997). Ergodesign concept of developmental object-spatial environment of childhood. Developmental object-spatial environment of childhood (pp. 5–15). Moscow: VNIITE. (In Russ.).

On approval of the Regulations on the Toy Committee under the People's Commissariat for Promotion of the RSFSR. (1934). Resolution of the Council of People's Commissars of January 21, 1934. (In Russ.).

Onoshchenko, S.V. (2007). Forms of using toys as a means of shaping the child's social experience. *Gaudeamus (Gaudeamus)*, (11). (In Russ.).

Ozhogova, E.G., Telnova, Zh.N. (2019). Psychological and pedagogical problems caused by modern children's toys. *Vestnik Omskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta. Gumanitarnye Issledovaniya (Bulletin of the Omsk State Pedagogical University. Humanities Research)*, (3), 162–166. (In Russ.).

Pereverzev, L.B. (1984). Design of toys. *Tekhnicheskaya Estetika (Technical Aesthetics)*, 11(27). URL: https://tatlin.ru/lib/tehnicheskaya_estetika_11_1984?ysclid=lx18tlgyp128664929 (access date: 01.03.2024). (In Russ.).

Pokrovsky, E.A. (1884). The Significance of Children's Games in Relation to Education and Health. Moscow: Museum of Applied Knowledge. (In Russ.).

Ryabkova, I.A. (2016a). Research on free play with multifunctional material. In the collection of materials of the Annual International Scientific and Practical Conference "Education and Training of Young Children" (pp. 60–62). Moscow: Mozaika-Sintez. (In Russ.).

Ryabkova, I.A. (2016b). Construction of the play intent in preschoolers' free play. *Voprosy psikhologii (Issues in Psychology)*, (5), 28–36. (In Russ.).

Ryabkova, I.A., Sheina, E.G. (2022). E.O. Smirnova's approach to evaluating toys for children. *National Psychological Journal*, 17(3), 35–43. (In Russ.).

Shinkarenko, A.E. (2009). The functions of the toy as a cultural phenomenon. *Gumanitarnyi vektor. Seriya: Pedagogika, psikhologiya (Humanitarian Vector. Series: Pedagogy, Psychology)*, (1), 62–65. (In Russ.).

Shtaits, T.K., Geidebrekht, N.A. (2016). Where to put the comma: "Play should not be thrown away"? (on the psychological evaluation of children's toys). *PEM: Psychology. Educology. Medicine*, (2), 316–343. (In Russ.).

Sikorsky, I.A. (1901). Child's soul. *Entsiklopediya Semeinogo Vospitaniya i Obucheniya (Encyclopedia of Family Upbringing and Education)*, 30–32. (In Russ.).

Smirnova, E.O. (2005). Toys: how to evaluate their quality. *Doshkol'noe Vospitanie (Preschool Education)*, (4). (In Russ.).

Smirnova, E.O., Orlova, I.A., Sokolova, M.V., Smirnova, S.Yu. (2016). What children see and don't see in Monster High dolls. *Sovremennoe Doshkol'noe Obrazovanie (Modern Preschool Education)*, (2), 34–43. (In Russ.).

Smirnova, E.O., Ryabkova, I.A., Abdulaeva, E.A. (2018). Developing subject-spatial environment in kindergarten. Methodical manual. FGOS DO. 2-nd ed. Moscow: Russian word. (In Russ.).

Smirnova, E.O., Salmina, N.G., Tikhanova, I.G. (2008). Psychological expertise of toys. *Psihologicheskaja Nauka i Obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 13(3), 5–19. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Kalashnikova, E.A., Lykova, T.A. (2022). Russian Museum of Childhood: on the development of a scientific concept. *National Psychological Journal*, 17(3), 89–96. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Marich, E.M. (2002) Sociology of Family Upbringing: Preschool Age. Works on Sociology of Education. Ed. VII, Issue XII. M: Center for Sociology of Education RAO. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Skobeltsina, K.N. (2012). Play preferences of modern preschoolers (based on parent survey data). *Psihologicheskaja Nauka i Obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 16(2), 56–67. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Smirnova, E.O., Shtenger, U. (2018). Kindergarten fostering personality (description of the experience of the "Amares" kindergarten, Cologne, Germany).

Sovremennoe Doshkol'noe Obrazovanie (Modern Preschool Education), (8), 4–14. (In Russ.).

Sokolova, M.V. (2012). Study of the home play environment of preschool children. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i Praktika (Modern Preschool Education. Theory and Practice)*, (6), 84–90. (In Russ.).

Sorokina, A.I. (1951). *Preschool Pedagogy*. Moscow: Uchpedgiz. (In Russ.).

The list of toys allowed and prohibited by the Committee on Toys of the People's Commissariat of the RSFSR. (1934). Moscow, Leningrad: All-Union Cooperative United Publishing House. (In Russ.).

Teplova, A.B. (2013). The pedagogical potential of maternal folklore and traditional toys for the formation of a picture of the world of a modern child: dissertation. Cand.Sci. (Pedagogy). Moscow. (In Russ.).

Tezavrovskaya, L.S. (1916). *Waste material*. Moscow: Circle of Joint Upbringing and Education of Children. (In Russ.).

Trifonova, E.V. (2016). Toy as a tool of child's activity. *Gumanitarnoe Prostranstvo (Humanitarian Space)*, (4), 558–568. (In Russ.).

Ulitina, L.I. (2016). Psychological and pedagogical requirements for a modern children's toy. Collection of materials of the Annual International Scientific and Practical Conference "Education and Education of Young Children", (5), 947. (In Russ.).

Urbanskaya, O.N. (1977). *To the Educator on Working with the Family*. 2nd ed. Moscow: Enlightenment. (In Russ.).

Urutaeva, G.A. (2001). *Preschool psychology: Textbook for students. secondary school. establishments*. 5th ed. Moscow: Academy. (In Russ.).

Usova, A.P. (1976). Creative games and their management. The role of play in parenting: Sat. articles. In: A.V. Zaporozhets (Eds.). Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).

Van-Puteren, M.D. (1899). Normal nursery for children under 3 years old. *Enciklopediya Semeynogo Vospitaniya i Obucheniya (Encyclopedia of Family Upbringing and Education)*, (14). (In Russ.).

Vinogradova, I.A. (2015). Criteria for evaluation of children's toys by participants of the educational process. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii (Problems and prospects for the development of education in Russia)*, (35), 7–11. (In Russ.).

Yakshina, A.N., Le-Van, T.N., Zadadaev, S.A., Shiyan, I.B. (2020). Development and validation of a scale for assessing the conditions for the development of children's play activities in preschool groups. *Sovremennoe Doshkol'noe Obrazovanie (Modern Preschool Education)*, (6), 21–31. (In Russ.).

Yankovskaya, N.A., Aminov, N.A., Malakhov, F.V. (2009). *Psychological examination of games*. Moscow: Research Institute of School Technologies. (In Russ.).

Zapadinskii, I. (1938). On resolutions and their implementation. *Sovetskaya Igrushka (Soviet Toy)*, (12). (In Russ.).

Zenkovsky, V.V. (1995). *Psychology of childhood: Study guide for universities*. Yekaterinburg: Delovaya kniga. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Ирина Александровна Рябкова, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории Центра социокультурных проблем современного образования Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, ibaladinskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>

Маргарита Григорьевна Мазманиянц, младший научный сотрудник лаборатории Центра социокультурных проблем современного образования Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, margaritamazmanyants@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8343-5872>

ABOUT THE AUTHORS

Irina A. Ryabkova, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, Laboratory "The Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education", The Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ibaladinskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>

Margarita G. Mazmanians, Junior Researcher, Laboratory "The Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education", The Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, margaritamazmanyants@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8343-5872>

Поступила: 19.04.2024; получена после доработки: 22.05.2024; принята в печать: 28.05.2024.

Received: 19.04.2024; revised: 22.05.2024; accepted: 28.05.2024.