

# Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 14 ПСИХОЛОГИЯ

Издательство Московского университета

MOSCOW UNIVERSITY PSYCHOLOGY BULLETIN

№ 1 • 2021 • ЯНВАРЬ-МАРТ

Выходит с 1977 г. один раз в три месяца

Published since 1977 once in three months

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### *Фундаментальные исследования*

- Моросанова В.И.* Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности ..... 3
- Атаджыкова Ю.А., Ениколопов С.Н.* Феномен обыденного садизма. .... 38
- Толочек В.А., Машкова А.С.* Феномен «компетенции»: Оценки компетенций менеджеров (факторы предпочтений) ..... 57
- Веракса А.Н., Веракса Н.Е.* Взаимосвязь метапознания и регуляторных функций в детстве: культурно-исторический контекст ..... 79

### *Прикладные исследования*

- Корнилова Т.В., Чжоу Цюци.* Эмпатия и имплицитные теории эмоций и личности (на китайской выборке). .... 114
- Кричевец А.Н., Корнеев А.А., Сугоняев К.В.* Проблема однородности шкал интеллектуальных способностей: психометрическая оценка ..... 144
- Рассказова Е.И., Солдатова Г.У., Неякина Ю.Ю., Ширяева О.С.* Потребность в информации и отношение к цифровым технологиям как факторы критичного и некритичного распространения новостей о пандемии ..... 170

<i>Меньшикова Г.Я., Пичугина А.О.</i> К вопросу об особенностях анализа движений глаз в процессе восприятия лиц . . . . .	196
<i>Данилова А.Г., Митина О.А.</i> Компьютеризированный качественный анализ текста . . . . .	220
<i>Якушина А.А., Леонов С.В., Асланова М.С.</i> Проверка надежности и валидности диагностической модели перфекционизма в спорте . . . . .	241
<i>Шаехов З.Д., Малышева Н.Г.</i> Влияние веры в конкурентный мир и интернализированной гомофобии на психологическое благополучие у гомосексуальных мужчин . . . . .	265
<i>На факультете психологии — история и современность</i>	
<i>Степанова М.А.</i> Учение П.Я. Гальперина об ориентировке и методы психологического исследования . . . . .	289

## CONTENTS

### *Fundamental studies*

- Morosanova, V.I.* Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving the problems of human activity . . . . . 3
- Atadzhykova, J.A., Enikolopov, S.N.* The phenomenon of ordinary sadism . . . . . 38
- Tolochek, V.A., Mashkova, A.S.* The Phenomenon of “Competence”: Assessment of the competencies of managers: factors of preference . . . . . 57
- Veraksa, A.N., Veraksa N.E.* Interconnection of metacognition and executive functions in childhood: cultural-historical context. . . . . 79

### *Applied studies*

- Kornilova, T.V., Zhou Qiuqi.* Empathy and implicit theories of emotions and personality in a Chinese sample . . . . . 114
- Krichevets, A.N., Korneev, A.A., Sugonyaev, K.V.* The phenomenon of everyday sadism . . . . . 144
- Rasskazova, E.I., Soldatova, G.V., Neyaskina, Y.Y., Shiriaeva, O.S.* The need for information and the attitude towards digital technologies as factors of critical and uncritical dissemination of pandemic news . . . . . 170
- Menshikova, G.Ya., Pichugina, A.O.* To the question of peculiarities of eye movement analysis in the process of face perception. . . . . 196
- Danilova, A.G., Mitina, O.V.* Computerized qualitative text analysis. . . . . 220
- Yakushina, A.A., Leonov, S.V., Aslanova, M.S.* Establishing the reliability and validity of the diagnostics model of perfectionism in sport . . . . . 241
- Shaekhov, Z.D., Malysheva, N.G.* Impact of belief in a competitive world and internalized homophobia on psychological well-being . . . . . 265

### *At the faculty of psychology — history and contemporary*

- Stepanova, M.A.* Galherin’s Theory of Orientation and methods of psychological research . . . . . 289

## ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК: 159.9.072

doi: 10.11621/vsp.2021.01.01

### ОСОЗНАННАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК МЕТАРЕСУРС ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ И РАЗРЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**В. И. Моросанова**

Психологический институт РАО, Москва, Россия.

Для контактов. E-mail: morosanova@mail.ru

**Актуальность.** В кризисных политических, экономических, социальных и экологических условиях большое значение приобретают поиск и исследование психологических ресурсов человека, позволяющих успешно справляться с привычными и новыми задачами жизнедеятельности в условиях, когда изменяются миропорядок и привычный образ жизни.

**Цель** данной статьи заключается в обобщении результатов теоретических и эмпирических исследований для развития ресурсного подхода к исследованию осознанной саморегуляции жизнедеятельности человека как системы психологических средств осознанного выдвижения целей и управления их достижением.

**Методики и выборка.** Положения ресурсного подхода были обоснованы теоретически и верифицированы в исследованиях лаборатории психологии саморегуляции ФГБНУ «Психологический институт РАО». Они выполнены на объемных выборках школьников, студентов, профессионалов. Были использованы когнитивные, личностные и регуляторные методики, как опросные, так и экспериментальные. При организации исследований применялся кросс-секционный и лонгитюдный дизайн.

**Результаты.** Проведённое обобщение результатов эмпирических исследований позволило верифицировать развитые научные представления о том, что осознанная саморегуляция достижения целей является системой универсальных и специальных регуляторных ресурсов человека в зависимости от глобальности задач, для решения которых они предназначены. Реализующие эту систему регуляторные компетенции человека вносят

вклад в продуктивные аспекты достижения учебных и профессиональных целей. Они также являются механизмом мобилизации, координации, медиации и накопления всей палитры других индивидуальных ресурсов и резервов человека для решения разнообразных задач жизнедеятельности. Среди этих задач — личностное саморазвитие и самовоспитание, профессиональное самоопределение, поддержание и повышение психологического благополучия.

Развитие ресурсов осознанной саморегуляции способствует успешному обучению и работе в условиях стремительной цифровизации, является основой адаптации и формирования новой самоорганизации жизни, а также препятствует развитию острых стрессовых реакций и негативных эмоциональных состояний в условиях пандемии коронавируса.

**Вывод.** Осознанная саморегуляция является метаресурсом человека, так как не только вносит значимый вклад в достижение целей практической деятельности, но и способствует решению более широких задач жизнедеятельности.

**Ключевые слова:** осознанная саморегуляция, метаресурс, специальные ресурсы, универсальные ресурсы, образование, благополучие, цифровизация, пандемия.

**Благодарности:** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 20-18-00470 «Саморегуляция и школьная вовлеченность как психологические ресурсы академической успешности: лонгитюдное исследование».

**Для цитирования:** Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 3–37. doi: 10.11621/vsp.2021.01.01

Поступила в редакцию: 18.10.2020 / Принята к публикации: 23.11.2020

## CONSCIOUS SELF-REGULATION AS A METARESOURCE FOR ACHIEVING GOALS AND SOLVING THE PROBLEMS OF HUMAN ACTIVITY

**Varvara I. Morosanova**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.  
Corresponding author. E-mail: morosanova@mail.ru

**Background.** In political, economic, social and environmental crisis conditions, a great importance is given to the investigation and search for the human psychological resources, which make it possible to successfully cope with usual and challenging life tasks in the conditions when the world order and the life styles drastically change.

**Objective** of this article is to summarize the results of theoretical and empirical research for developing the resource approach to the study of the conscious self-regulation of human activity considered as a system of psychological means of consciously setting the goals and managing their achievement.

**Design.** The resource approach provisions were substantiated theoretically and verified empirically in the laboratory of the self-regulation psychology of the Federal State Budgetary Scientific Institution “Psychological Institute of the Russian Academy of Education.” The studies were carried out on the large samples of schoolchildren, students, and professionals. Cognitive, personality and regulatory techniques included questionnaires and experimental tasks. Both cross-sectional and longitudinal design were applied.

**Results.** The generalization of the empirical results made it possible to verify the developed scientific ideas of the conscious self-regulation of achieving goals as a system of the human universal and special regulatory resources, depending on the “globality” of the tasks they are intended for. The person’s regulatory competences implementing this system contribute to the productive aspects of achieving educational and professional goals. They also serve as a mechanism for mobilizing, coordinating, mediating and accumulating the entire palette of other individual resources and human reserves for solving various problems in human activity. Among these tasks are the personality self-development and self-education, professional self-determination, maintaining and increasing psychological well-being.

The development of the conscious self-regulation resources contributes to successful learning and work in the context of rapid digitalization, serves as the basis for adaptation and formation of new self-organization of life, and also prevents acute stress reactions and negative emotional states under conditions of the coronavirus pandemic.

**Conclusions.** Conscious self-regulation is a human meta-resource, since it not only makes a significant contribution to achieving the goals of practical activity, but also contributes to solution of the broader life tasks.

**Keywords:** *conscious self-regulation, meta-resource, special resources, universal resources, education, well-being, digitalization, pandemic.*

**Acknowledgments:** The study was funded by Russian Science Foundation according to the research project № 20-18-00470 «Self-regulation and school engagement as psychological resources of academic success: a longitudinal study»

**For citation:** Morosanova, V.I. (2021) Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving the problems of human activity. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 1, P. 3–37. doi: 10.11621/vsp.2021.01.01

Received: October 18, 2020 / Accepted: November 23, 2020

## Введение

В настоящее время особое значение приобретает психология саморегуляции. Кардинальные изменения, нарушающие привычное существование, происходят в самых различных сферах жизни, что накладывает особые требования к самостоятельности, самоорганизации и активности людей, борющихся за выживание в кризисных политических, экономических, социальных и экологических условиях. Характерным для нашего времени является также бурное развитие и внедрение цифровых технологий. Эта ситуация требует от каждого человека овладения новыми компетенциями пользования интернетом и компьютером, без которых невозможно справиться не только с нарастающими информационными потоками, но и, в широком смысле, быть успешным в достижении учебных и профессиональных целей.

Особую важность проблема актуализации психологических ресурсов приобрела в связи с возникновением пандемии и борьбы людей за свое выживание в столь сложный период. В этих кризисных условиях Генеральный секретарь ООН Антониу Гутерриш (2020) заявил, что психические проблемы, которые возникли в связи с COVID-19, являются одними из главных причин страданий в нашем мире.

Большое значение в условиях пандемии приобретает, с нашей точки зрения, актуализация и развитие ресурсов осознанной саморегуляции человека, которые необходимы для самоорганизации своей внешней и внутренней активности при решении непростой задачи достижения различных целей в ситуации резкого изменения условий жизнедеятельности при повышении уровня неопределенности во всех жизненных сферах (Zinchenko et al., 2020).

**Цель** данной статьи — развитие ресурсного подхода на основе обобщения результатов теоретических и эмпирических исследований осознанной саморегуляции жизнедеятельности человека как системы психологических средств осознанного выдвижения целей и управления их достижением. Надеемся, что развиваемые нами представления о ресурсной роли саморегуляции человека смогут стать научным фундаментом для совершенствования образовательных технологий в условиях цифровой среды, а также для помощи людям в преодолении психологических проблем, вызванных пандемией.

### **Что такое осознанная саморегуляция?**

В настоящее время мы рассматриваем психическую саморегуляцию человека (СР) как многоуровневую и динамическую систему процессов, состояний и свойств, являющуюся инструментом инициации и поддержания произвольной активности человека. Система психической СР имеет свои подсистемы в различных видах активности человека, специфичность которых определяется используемыми для осуществления регуляции поведения психическими средствами: когнитивными, личностными, темпераментальными, эмоциональными и т.д. (Моросанова, 2016).

Осознанная СР человека носит черты управляющего уровня системы психической СР, так как является рефлексивным психологическим инструментом организации активности человека на основе самоорганизации различных подсистем регуляторных процессов операционально-когнитивного и регуляторно-личностного уровней. Эти подсистемы, в свою очередь, мобилизуют первичные психические процессы и состояния (когнитивные, личностные, эмоциональные), выступающие средствами реализации регуляторной активности человека (Моросанова, 2016, 2017). Наши взгляды соответствуют представлениям когнитивной психологии, в которой, кроме собственно когнитивных, рассматриваются метапроцессы (метапамять, мета-

внимание и т.д.) как рефлексивное знание о собственной когнитивной системе, включающее также и управление ею (Pena-Ayala, Cardenas, 2015). Основоположник метакогнитивизма Флэвел рассматривал данный конструкт с позиций когнитивного подхода, Бейкер и коллеги дополнили его регуляторным компонентом (Baker, DeWyngaert, & Zeliger-Kandasamy, 2015), а Бандура — мотивационными переменными (Craig et al., 2020).

Нами не раз было обосновано теоретически и эмпирически, что именно субъектные черты и стоящие за ними индивидуально-типические профили СР являются основой формирования множества индивидуальных стилей СР в разных видах активности и деятельности человека (Моросанова, 2012а; 2012b). Они могут осознаваться субъектом активности и превращаться в психологические ресурсы. Сначала эти ресурсы используются для достижения целей поведения, а по мере взросления и накопления опыта, — трансформируются в ресурсы саморазвития (Моросанова, 2016). Именно возможность изменения степени субъектной активности в преодолении негативных для достижения целей индивидуальных особенностей темперамента и характера — есть сущностная характеристика человека как субъекта достижения цели. Особая роль в этом процессе отводится развитию субъектных (регуляторно-личностных) качеств индивидуальности и самосознания как отражения ее личностной направленности (Моросанова, 2012b, Morosanova, 2013).

Развивая эти положения, мы пришли к выводу о том, что осознанная СР является важнейшим ресурсом достижения целей и саморазвития человека, что и привело нас к необходимости разработки ресурсного подхода к исследованию осознанной СР человека (Моросанова, 2016; 2017).

### **Основные положения ресурсного подхода**

Понятие «ресурсы» в науке в широком смысле слова используется, как показывает анализ литературы, для обозначения характеристики любых артефактов, природных явлений и живых организмов, которые рассматриваются в качестве средств решения определенных задач. Следовательно, с помощью термина «ресурсы» всякий предмет, процесс и организм может рассматриваться в инструментальной функции, а именно как обладающий изменчивым и в то же время ограниченным запасом возможностей для решения тех или иных задач.

В психологии ресурсный подход разрабатывается уже более полвека и представлен в исследованиях таких авторов, как С. Хофбол, Р. Баумайстер, Д. Канеман, К. Вогс, С. Фолкман, Р. Лазарус и др.

Сегодня ресурсный подход широко используется в отечественной психологии (В.А. Бодров, Н.Е. Водопьянова, Д.А. Леонтьев, Т.А. Нестик, Е.А. Сергиенко, С.А. Хазова и др.).

Множественное понимание психологических ресурсов как всей совокупности свойств и отношений индивидуальности, ее опыта жизнедеятельности ставит принципиальный вопрос: стоит ли за словосочетанием «психологический ресурс» конструктивное научное понятие или оно является скорее описательной метафорой, применимой к любым психическим образованиям и характеристикам?

С нашей точки зрения, в исследовательских целях употребление термина «ресурс» имеет смысл, если указано, ресурс решения какой именно задачи имеется в виду. Но, безусловно, чем шире класс задач и глобальнее цель, тем более неопределенно употребление термина «ресурсы». Решением данной проблемы является признание существования универсальных и специальных ресурсов достижения целей, соответствующих различным классам конкретных задач. Тогда встает вопрос: можем ли мы говорить о ресурсах деятельности вообще? Утвердительный ответ на этот вопрос по существу связан с признанием существования метаресурсов, то есть психологических средств, необходимых для успешного достижения целей в любом виде деятельности. Этот, безусловно, в целом дискуссионный вопрос в настоящее время может быть положительно решен благодаря исследованию метапредметных и личностных компетенций в психологии образования и психологии труда (Н.В. Громько, И.А. Зимняя и др.), метарегулятивных психических процессов в когнитивной психологии (А.В. Карпов).

Таким образом, в широком понимании психологические ресурсы — это любые индивидуальные психологические особенности, которые могут осознанно использоваться человеком для достижения определенных целей. Для того, чтобы сузить это определение, не расширять его до всего потенциала индивидуальности человека, мы определяем психологические ресурсы через характеристики ресурсности. В настоящее время к ним можно с уверенностью отнести целесообразность, инструментальность и осознанность, а также накапливаемость, распределяемость, истощаемость и восстанавливаемость (Моросанова, 2016; Обознов, 2018).

Ранее нами было теоретически и эмпирически обосновано, что основные характеристики ресурсности присущи осознанной СР произвольной активности человека (Моросанова, 2016, 2017). Осознанная СР целесообразна, так как именно цель является для нее системообразующим фактором; инструментальна, так как является психологическим средством достижения цели; потенциально осознаваема как в отношении собственно регуляторных процессов, так и внутренних и внешних средств ее реализации. Психическая СР, будучи осознанной, сама становится важнейшим средством, а значит и специфически человеческим ресурсом достижения целей.

Распределяемость осознанной СР как ресурса показана в исследованиях коллективного субъекта труда, когда для достижения общей профессиональной цели регуляторные функции выполняются различными членами рабочей группы (Журавлев, 2018).

Эффекты истощения осознанной СР и ее способности к восстановлению были выявлены и описаны при исследовании утомления и его преодоления в экспериментальных условиях монотонии (Конопкин, 2011), а также при исследовании решения задач операторского профиля в особых условиях пилотажных перегрузок, дефицита времени, информационных перегрузок (Бодров, Обознов, Турзин, 1998). Истощаемость регуляторных ресурсов также была показана в исследованиях роли осознанной СР в преодолении стрессовых функциональных состояний. Оказалось, что высокий уровень развития осознанной СР является ресурсом преодоления острого стресса, но в отношении хронического стресса такой зависимости не наблюдается, что может свидетельствовать об истощаемости регуляторного ресурса (Леонова, Кузнецова, 2019; Моросанова, 2012а; Vaumeister, Tice, & Vohs, 2018; Morosanova et al., 2018b).

Ресурсная природа СР проявляется в существовании зависимости продуктивных аспектов достижения целей от совершенства и уровня развития системы осознанной СР, что было теоретически обосновано и эмпирически подтверждено в наших многочисленных исследованиях на материале различных видов учебной и профессиональной деятельности (Моросанова, 2012а, 2016; Моросанова, Аронова, 2007).

Можно говорить о существовании единого пространства внутренних и внешних средств СР, которые могут выступать ресурсами достижения цели. Внутренние, прежде всего, психологические ресурсы по мере необходимости могут быть дополнены внешними

ресурсами, то есть разнообразными внешними средствами, например, средствами отображения информации и искусственного интеллекта или отношениями со значимыми людьми, которые специально наделяются человеком ресурсным смыслом для достижения значимой цели. К единому пространству внутренних и внешних ресурсов психической СР применим принцип дополнительности, согласно которому растрата внутренних ресурсов компенсируется за счет внешних ресурсов и наоборот (Бодров, Обознов, Турзин, 1998; Хазова, Дорьева, 2012).

**Виды регуляторных ресурсов достижения  
учебных и профессиональных целей:  
методы и результаты их исследования**

Не претендуя на создание классификации, в зависимости от глобальности задач и целей активности мы выделяем специальные и универсальные регуляторные ресурсы человека, обеспечивающие успешность достижения поставленных им целей.

По-видимому, можно говорить об *универсальных регуляторных ресурсах* человека как о комплексе его индивидуальных компетентностей осознанно и самостоятельно выдвигать цели и управлять их достижением. Они включают стилевые особенности когнитивного уровня — по существу, устойчиво проявляющиеся в разных видах активности и деятельности регуляторно-когнитивные навыки и умения планировать цели, моделировать значимые условия их достижения, программировать, оценивать и корректировать действия и их результаты. В основе их реализации лежат первичные когнитивные процессы. На личностном уровне регуляторные стилевые особенности проявляются в субъектных регуляторно-личностных свойствах гибкости, надежности, самостоятельности, инициативности и др., за которыми стоят типичные для человека способы регуляции поведения и отношений с окружающим миром. Эти компетентности имеют в качестве своей дифференциальной основы особенности темперамента, характера и самосознания человека, мобилизуя, интегрируя и опосредствуя их влияние на поведение человека.

Важнейшим показателем, характеризующим индивидуальные регуляторные ресурсы, является развитие общего уровня осознанной СР человека. В наших исследованиях было показано, что он характеризует развитие субъектной активности индивидуальности и является показателем универсальности индивидуальных регуляторных

ресурсов для решения широкого класса специальных задач в разных видах активности и деятельности. Так, чем выше у человека развитие осознанной СР и гармоничнее профиль составляющих его стилевых особенностей, тем выше его ресурсы успешности и эффективности достижения целей в самых разных видах профессиональной деятельности человека и тем шире его образовательные возможности (Моросанова, 2012а; 2016).

*Специальные регуляторные ресурсы* имеют принципиально то же строение, что и универсальные ресурсы. Это также регуляторные компетенции, но они необходимы для достижения специальных (профессиональных и учебных) целей и соответствуют лишь более определенному классу целей или даже одной конкретной задаче. И, что самое существенное, содержание и необходимая степень развития специального ресурса во многом зависит от целей и условий, требований активности, для которой он актуализируется или создается заново (Моросанова, 2012b, 2016).

Таким образом, специальные ресурсы служат психологическим средством решения конкретного вида задач, универсальные ресурсы применимы к решению более широкого их класса (Моросанова, 2016, 2017). В рамках ресурсного подхода осознанная саморегуляция понимается как управляющий мета уровень системы универсальных и специальных регуляторных ресурсов осознанного выдвижения целей и управления их достижением для решения широкого спектра задач жизнедеятельности (Моросанова, 2016, 2017; Моросанова, Потанина, Цыганов, 2020).

Для исследования специальных и универсальных ресурсов осознанной СР нами были разработаны различные многошкальные опросники, большинство из которых представлены в специальном пособии (Моросанова, Бондаренко, 2015). Опросник Моросановой «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ 2004» является базовым, позволяет измерить и оценить *универсальные и специальные* индивидуальные регуляторные ресурсы человека в решении различных задач жизнедеятельности. Для исследования уровня развития и профиля стилевых особенностей осознанной СР учебной деятельности создан опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности «ССУД-М», также существующий в нескольких версиях. Его версия, созданная в 2017 году, наиболее совершенна в психометрическом отношении и позволяет выявлять универсальные и специальные ресурсы достижения учебных целей (Моросанова, Бондаренко, 2017). В нашем

пособии представлены также специализированные опросники, которые больше нацелены на выявление *специальных* регуляторных ресурсов: «Саморегуляция подготовки спортсмена, СПС», «Стиль саморегуляции студентов, ССС», «Саморегуляция в избирательной компании депутата, СИК», «Стилевая саморегуляция подростка».

Результаты наших эмпирических исследований дают ценную информацию и аргументы в пользу существования универсальных и специальных регуляторных ресурсов в зависимости от специфики профессиональной деятельности. Так, например, в спорте высших достижений и в политической деятельности требования к универсальному ресурсу предельно высоки, и среди успешных спортсменов и политиков преобладают люди с развитой осознанной саморегуляцией и гармонично высоким профилем стилевых особенностей саморегуляции (Morosanova, 2016). Наличие такого предельно высокого универсального ресурса не является типичным и необходимым для успешного достижения целей в большинстве жизненных ситуаций. Наши исследования показали, что можно говорить о профессионально важных регуляторных компетенциях как специальных профессиональных психологических ресурсах. Так, для действий спасателей МЧС такими являются ориентировка и оценивание быстро меняющихся и малознакомых условий ЧС, а также выбор алгоритма действий, соответствующих ситуации. Кроме того, как показали обследования спасателей, специальным ресурсом является регуляторная надежность как устойчивость осознанной СР в психологически сложных условиях (Morosanova et al., 2017). Следует отметить, что надежность СР является в целом специальным регуляторным ресурсом в профессиях, предъявляющих особые требования к стрессоустойчивости, в так называемых профессиях высокого риска (спасатели, моряки, пилоты). В свою очередь, у нас есть данные о том, что у педагогов надежность СР значимо ниже, чем в профессиональных группах спасателей, моряков и пилотов. А специальными регуляторными ресурсами, от которых зависит продуктивность педагогической деятельности, выступают регуляторно-когнитивные компетенции в планировании целей, программировании действий, моделировании значимых условий, оценивании результатов, а также регуляторно-личностное качество ответственности (Morosanova, Кондратюк, Гайдамашко, 2020). Мы уже не раз писали о том, что надежность осознанной саморегуляции вносит значимый вклад в преодоление острого стресса и его симптоматики (Morosanova et al., 2018b). И в этом смысле надеж-

ность осознанной саморегуляции может быть рассмотрена уже как универсальный регуляторный ресурс достижения целей для широкого круга ситуаций, когда нужно безошибочно действовать в психологически напряженных условиях.

В начатых исследованиях деятельности новичков и экспертов получены данные о роли универсальных и специальных регуляторных ресурсов в становлении специалиста как профессионала (Ишмуратова, Моросанова, 2020). Обосновано как теоретически, так и эмпирически, что развитие специального регуляторного ресурса происходит по мере накопления профессионального опыта, но при условии, что такой ресурс отвечает специфике самой деятельности (Моросанова, Кондратюк, Гайдамашко, 2020).

Идея об универсальных и специальных регуляторных ресурсах, операционализированная на модельных выборках профессионалов, соотносится также с исследованиями оперативности профессионального развития личности, авторы которых заключают, что, чем сильнее профессиональные виды деятельности отличаются друг от друга, тем в большей степени различаются их системы саморегуляции, в первую очередь на качественном и структурном уровнях (Поваренков, Цымбалюк, 2019).

Для успешного обучения в школе и институте предельно высокое развитие осознанной саморегуляции также не является необходимым. Условием эффективности и надежности обучения является не только и не столько гармоничность и высокий уровень развития стилевых особенностей саморегуляции учебной деятельности (как компонентов универсального ресурса), сколько формирование эффективного регуляторного стиля. Такой стиль может быть сформирован и на основе акцентуированных регуляторных профилей, и не только при высоком, но и при среднем уровне развития саморегуляции. Главное — он является ресурсом (средством), позволяющим мобилизовать благоприятные и компенсировать неблагоприятные для успешности обучения индивидуально-психологические особенности путем создания компенсаторных отношений между высоко и низко развитыми стилевыми особенностями за счет высокой субъектной активности и формирования положительного отношения к учению. Наши многочисленные исследования осознанной саморегуляции учебной деятельности показали, что такой специальный учебный регуляторный ресурс (наряду с мотивацией и когнитивно-интеллектуальными особенностями) вносит значимый вклад в академическую успешность (Моросанова, Фомина, Цыганов, 2017а; Моросанова,

Фомина, Цыганов, 2017b; Morosanova, Fomina, 2017; Morosanova, Fomina, Bondarenko, 2015; Morosanova et al., 2018a; Моросанова и др., 2015; Bondarenko, Fomina, Morosanova, 2020).

Соотношение универсальных и специальных регуляторных ресурсов можно продемонстрировать также на результатах наших исследований регуляторных предикторов академических достижений в успешности изучения различных учебных дисциплин. Так, общее развитие осознанной саморегуляции является универсальным ресурсом академической успеваемости по широкому кругу учебных дисциплин (Моросанова, Филиппова, 2019; Моросанова, Фомина, 2016). А развитие регуляторной надежности лежит в основе такого специального ресурса, как умение проявить свою компетентность в ситуациях проверки знаний, в том числе и при сдаче экзаменов (Моросанова, Филиппова, 2019; Morosanova, Fomina, Filippova, 2020; Fomina, Filippova, Morosanova, 2020). Учет индивидуальных особенностей СР лег в основу развития новых индивидуализированных технологий помощи учащимся в подготовке к экзаменационным испытаниям, которые в течение последних лет прошли успешную апробацию и внедрение на московских экспериментальных площадках (Филиппова, Фомина, Моросанова, 2015).

Следует отметить, что разделение регуляторных ресурсов на универсальные и специальные достаточно относительно и зависит от того, по отношению к какому кругу задач оно применяется. Например, надежность является специальным ресурсом для достижения успешности в профессии спасателей ЧС и универсальным — для класса профессий высокого риска.

### **Осознанная саморегуляция как метауровень психической саморегуляции в решении проблем жизнедеятельности**

В известных нам классификациях психологических ресурсов *регуляторные* ресурсы выделяются в числе субъектных, хотя в их описание вкладывается различное содержание. С нашей точки зрения, регуляторные ресурсы не являются рядоположными остальным видам ресурсов и резервов индивидуальности человека (личностным, когнитивным, средовым, мотивационным, ценностным и т.д.).

Развивая ресурсный подход к исследованию осознанной саморегуляции, мы обосновали ее понимание как метауровня многоуровневой системы психической саморегуляции человека (Моросанова,

2016; 2017). С ее помощью человек координирует подсистемы универсальных и специальных ресурсов — регуляторных компетенций человека, позволяющих осознанно и самостоятельно выдвигать цели и управлять их достижением в разных сферах жизнедеятельности человека. Подсистемы ресурсов осознанной саморегуляции, в свою очередь, взаимосвязаны с подсистемами первичных когнитивных и личностных особенностей, среди которых наиболее активно в настоящее время исследуются когнитивные исполнительные функции (Веракса и др., 2020; Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2019а; Velichkovsky et al., 2019). Они являются первичной основой осознанной саморегуляции, которая, в свою очередь, интегрирует и опосредствует влияние этих функций на поведение человека. Именно в этом смысле осознанная СР является метаресурсом: она не только вносит вклад в продуктивные аспекты достижения целей, но и является механизмом координации, медиации и накопления всей палитры индивидуальных психологических ресурсов для решения субъектом разнообразных задач жизнедеятельности (Моросанова 2016; Morosanova et al., 2016; Fomina, Morosanova, 2017).

Метаприрода осознанной регуляции отчетливо проявляется не только в достижении конкретных целей, но и при решении более широких задач жизнедеятельности, таких как самовоспитание, личностное и профессиональное становление.

Так, осознанная СР является важнейшим механизмом овладения темпераментом и основой становления характера. Эмпирические исследования показали, что существуют типичные акцентуированные профили саморегуляции, структура которых во многом определяется темпераментально-характерологическими особенностями человека (Morosanova, 2003; Плахотникова, Моросанова, 2004). В разных исследованиях было также доказано существование регуляторной специфики у учащихся с различными акцентуациями характера (Моросанова, 2012b). Нам удалось показать, что существуют индивидуально-типологические особенности саморегуляции, данные человеку от природы в силу его темперамента и акцентуаций характера. По существу — это резервы саморегуляции, которые хорошо диагностируются. При высокой степени развития осознанной саморегуляции резервные особенности могут осознаваться субъектом активности и превращаться в психологические ресурсы — сначала достижения целей поведения, а по мере взросления и накопления опыта — в ресурсы саморазвития (Моросанова, 2016). Проведенные

исследования позволили выявить регуляторную специфику таких личностных (в своей основе относящихся к сфере темперамента) свойств, как гибкость, самостоятельность, надежность, тревожность (Моросанова, 2012b). Если они являются стилиобразующими с точки зрения требований деятельности, то их развитие способствует формированию компенсаторных отношений между сильной и слабой сторонами профиля саморегуляции, что обеспечивает выработку субъектом эффективного стиля деятельности.

Разработка и применение специальных тренинговых программ на московских городских экспериментальных площадках показало, что формирование у учащихся направленности на развитие регуляторно-личностных (собственно субъектных, относящихся к сфере характера) качеств ответственности, настойчивости, уверенности, рефлексивности приводит к повышению уровня осознанной саморегуляции, что катализирует процессы личностного саморазвития средствами повышения регуляторного ресурса (Плахотникова, Моросанова, 2004).

В отличие от субъектных, собственно личностные структуры (в первую очередь личностная направленность) определяют не то, как действует человек, а какие по содержанию цели он выдвигает, ради чего он действует и как относится к окружающему миру (Моросанова, 2012b; Morosanova, 2003). В то же время, на основе многолетних исследований индивидуальных различий во влиянии самосознания (отраженной личностной направленности) на поведение и деятельность человека мы пришли к заключению, что развитие индивидуальной осознанной саморегуляции не только определяет способность человека овладеть своим темпераментом и воспитывать характер, но и ведет за собой развитие личностной направленности и дифференциацию самосознания в юношеском возрасте (Моросанова, Аронова, 2007).

Осознанная саморегуляция как метаресурс влияет на формирование позитивного отношения к учению. В наших исследованиях выявлена закономерная взаимосвязь между осознанной саморегуляцией и отношением к учению у старшеклассников (Моросанова, Фомина, Цыганов, 2017а; Моросанова, Фомина, Цыганов, 2017b). Следует отметить, что регуляторные особенности вносят большой вклад в академическую успешность в сравнении с мотивационными характеристиками. Медиаторный анализ показал, что осознанная саморегуляция посредством взаимосвязи с мотивацией учения уси-

ливают ее влияние на успешность учащихся на экзамене (Моросанова, Фомина, 2016; Моросанова, Филиппова, 2019).

Одной из значимых и сложных задач современной школы в эпоху цифровизации является и поддержание успеваемости, мотивации, школьной вовлеченности (Веракса, Веракса, 2020). Учащиеся сегодня имеют много альтернативных источников получения информации, что приводит к обесцениванию традиционных форм педагогического взаимодействия, росту уровня пассивности учащихся в школьной среде, падению учебной мотивации, снижению активности и участия в школьной жизни. Это достаточно тревожная тенденция, имеющая негативные последствия, поскольку школьная вовлеченность отражает значимые процессы, происходящие в образовании и обучении.

Исследования взаимосвязи осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности демонстрируют, что на протяжении всего обучения саморегуляция является важным позитивным фактором, поддерживающим вовлеченность в обучение (Wang, Deng, & Du, 2018; Stefansson et al., 2018). Кроме того, как показали исследования саморегуляции и вовлеченности в дистанционное обучение, саморегуляция может поддерживать вовлеченность в специфических контекстах, что особенно актуально в современных условиях. Нами впервые на российской выборке проведено исследование взаимосвязи различных проявлений школьной вовлеченности/безучастности с особенностями осознанной саморегуляции. Показано, что регуляторные особенности положительно взаимосвязаны с компонентами школьной вовлеченности и отрицательно — с компонентами безучастности. Эти данные подтверждают предположение о том, что осознанная саморегуляция может выступать действенным механизмом поддержания школьной вовлеченности (Фомина, Потанина, Моросанова, 2020).

В наших теоретических и эмпирических исследованиях показано, что, чем более развита осознанная саморегуляция учащихся, тем успешнее они решают проблемы своего профессионального самоопределения. Осознанная саморегуляция содействует осознанному выбору профиля обучения в школе и первичному выбору профессии, связанному с обучением в вузе. При этом, как учащиеся, выбравшие различные профили обучения, так и студенты, обучающиеся различным профессиям, будут различаться профилями регуляторных ресурсов (Кондратюк, Моросанова, 2017).

Исследования показали, что структура и развитие осознанной СР являются предпосылками формирования у школьников профессиональных установок, способствующих рациональности принятия решений в процессе профессионального самоопределения (Моросанова, Индина, 2007). Особый научно-практический интерес представляет выявление тех психологических механизмов, которые обеспечивают индивидуально-специфические и типологические формы взаимосвязи СР, временной перспективы и особенностей профессиональных установок. Было показано, что учащиеся, ориентированные на будущее и обладающие высоким уровнем СР, более решительны в выборе профессии (Моросанова, Ванин, 2010). В этом смысле развитие осознанной СР является тем метаресурсом, который позволяет человеку формировать индивидуально-типологические специальные ресурсы для решения различных задач самоопределения.

### **Осознанная саморегуляция как метаресурс благополучия человека**

Обеспечение благополучия учащихся в настоящее время является актуальной задачей психологии, так как рассматривается в качестве необходимого критерия эффективности образовательной системы в целом (Steinmayr et al., 2018; Suldo et al., 2016).

В последнее время растет количество исследований, в которых показана особая роль актуализации процессов саморегуляции для поддержания адекватного уровня психологического благополучия учащихся. Так, например, показано, что значимый вклад в благополучие вносят самооценка; самоэффективность; самоконтроль; самонаправленность; внутренняя мотивация; саморегуляция (Converse et al., 2018; Orkibi, & Ronen, 2017; van Genugten et al., 2017).

В психологии существуют различные, близкие по содержанию, но различающиеся по широте термины, описывающие феноменологию благополучия, в частности, психологического и субъективного. В частности, феноменология субъективного благополучия связана больше с эмоциональным состоянием удовлетворенности, а психологического — с когнитивными представлениями о реализации потребностей, смыслов и целей личности (Linley et al., 2009).

Установлено, что развитие ресурсов осознанной саморегуляции учебной деятельности вносит значимый вклад в поддержание и повышение как субъективного (СБ), так и психологического благополучия

(ПБ) школьников при изменении условий обучения на этапе перехода с младшей ступени обучения на среднюю (Моросанова, Фомина, 2019; Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2019b; Morosanova et al., 2018c; Fomina, Burmistrova-Savenkova, & Morosanova, 2020).

Впервые на российской выборке нами выявлено, что, вопреки существующим представлениям о распространенности психологических трудностей перехода на среднюю ступень обучения, в среднем по выборке у большинства школьников при переходе из 4-го в 5-й класс отмечается значимое повышение как субъективного благополучия, так и в целом психологического благополучия, а также различных регуляторных характеристик. Снижение благополучия учащихся наблюдается значительно реже: в отношении СБ — у 21%, ПБ — у 18% учащихся (Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2019b; Моросанова, Фомина, 2019).

Группы с различными траекториями СБ и ПБ различаются актуализированными в пятом классе регуляторными ресурсами адаптации к новым условиям обучения. Так, стабильность и повышение ПБ характерны для учащихся, которые осознанно ставят перед собой учебные цели и последовательно их достигают, что обеспечивается регуляторным процессом планирования и регуляторно-личностным свойством ответственности. Повышение ПБ дополнительно обеспечивается гибкой адаптацией к новым требованиям и преподавателям. Снижение ПБ связано с неспособностью школьников оценить значимые для достижения учебных целей условия и игнорированием обратной связи, которую дают им педагоги в виде оценок, замечаний и рекомендаций. Повышение СБ также связано с изменениями регуляторных характеристик: повышением способности планирования учебных целей и развитием регуляторно-личностного свойства гибкости, и в целом — общего уровня саморегуляции (Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2019b; Fomina, Burmistrova-Savenkova, & Morosanova, 2020).

Подтвердились данные о том, что уровень развития осознанной саморегуляции выступает значимым предиктором СБ и ПБ учащихся как в четвертом, так и в пятом классе. Впервые на основе анализа перекрестно-лонгитюдных связей показано, что высокое развитие осознанной саморегуляции в четвертом классе предсказывает более высокий уровень СБ и ПБ учащихся в пятом и шестом классах. Таким образом, осознанная саморегуляция учебной деятельности является не только предиктором субъективного благополучия у младших школьников, но и ресурсом его устойчивости и роста в более старшем

возрасте и при переходе на среднюю ступень обучения (Моросанова, Фомина, 2019; Fomina, Burmistrova-Savenkova & Morosanova, 2020).

Эти данные подтверждают и развивают представление об осознанной саморегуляции как метаресурсе, не только влияющем на продуктивные аспекты достижения учебных целей, но и определяющем благополучие учащихся и успешность при изменении условий обучения. Результаты наших исследований дают основания полагать, что развитие ресурсов СР является эффективным подходом для выработки стратегий повышения благополучия учащихся, профилактики психологических проблем в период становления и развития личности, формирования здорового поколения и общества.

### **Общая способность к осознанной саморегуляции как метаресурс человека в образовании и решении задач жизнедеятельности в кризисных условиях**

Формирование системы универсальных и специальных психологических ресурсов достижения многообразных целей жизнедеятельности зависит от развития общей способности к осознанной СР (ОСС). Понятие ОСС, необходимой человеку для установления действенных отношений с окружающим предметным и социальным миром предложил О.А. Конопкин (2004). Он писал о том, что «по совершенству процессов СР в отдельных освоенных человеком видах деятельности еще нельзя судить о развитии ОСС, о его субъектном развитии и деятельностном потенциале» (Конопкин, 2004, с. 131), тем самым подчеркивая метаприроду ОСС. Нами операционализировано понятие ОСС и выделены основные признаки, позволяющие судить о ее развитии: уровень сформированности и гармоничность профиля осознанной саморегуляции, ее устойчивость и гибкость в различных ситуациях, а также наличие развитого внутреннего плана взаимодействия с действительностью. В настоящее время выделены особенности проявления ОСС: готовность к преодолению нетипичных, незнакомых ситуаций во всех жизненных сферах, продуктивная самостоятельность, упорство и настойчивость в достижении принятой цели. Нами создан комплекс экспериментальных методик ее диагностики и развития (Моросанова, Бондаренко, 2015). Результаты исследований позволяют утверждать, что учащиеся с высоким развитием ОСС характеризуются гармонично высоким регуляторным профилем, высокой познавательной активностью, мотивацией достижения, позитивным отношением к учению, высокой результатив-

ностью выполнения новых и сложных экспериментальных заданий, и наконец, высокой академической успеваемостью. Эти результаты достигаются за счет устойчивости осознанной саморегуляции в новых, нетипичных ситуациях, благодаря наличию внутреннего плана взаимодействия с действительностью и активному поиску возможностей безошибочного и быстрого достижения выбранной цели (Моросанова, Бондаренко, 2016; Morosanova, Bondarenko, 2017). С позиций развиваемых нами подходов развитие общей способности к осознанной саморегуляции проявляется в готовности и возможности человека не только использовать накопленные в опыте регуляторные компетенции, но и создавать новые при значительных изменениях привычных условий существования, возникновении новых требований или для освоения новых видов деятельности.

В современную цифровую эпоху, когда возросли потоки информации и изменились способы ее передачи и предъявления, развитию у учащихся ОСС необходимо уделять особое внимание на всех этапах обучения по следующим причинам.

Во-первых, развитие ОСС предполагает совершенствование основных функций переработки информации (планирования целей, моделирования значимых условий их достижения, программирования действий, оценивания и корректирования их результатов), что особенно важно для успешного анализа возрастающих по объему информационных потоков. Необходимо также развитие управляющих когнитивных функций внимания, рабочей памяти, коррекции ошибок и т.д., являющихся основой и средствами реализации собственно функций осознанной СР.

Во-вторых, по мере развития ОСС происходит формирование и совершенствование внутреннего плана осознанного оперирования информацией для результативного осуществления деятельности путем создания устойчивых представлений о субъективно принимаемых осознаваемых целях, значимых условиях их достижения, способах и стратегиях действий, их результатах и критериях оценивания.

В-третьих, важным условием становления ОСС является формирование умений оперировать во внутреннем плане сознания получаемой информацией, представленной в различных формах: наглядно-образной, вербальной, а также в абстрактно-знаковой.

Именно развитие ОСС способствует эффективному и целенаправленному поиску информации, успешной адаптации к новым условиям обучения и работы, выбору и овладению новыми профессиями, реализации специальных способностей и общей одаренности

человека. Следует признать, что необходимость развития общей способности к осознанной саморегуляции как ключевого мета-ресурса субъектного развития в цифровую эпоху все еще является недостаточно осознанной в современной педагогической науке и практике.

Кризисные условия пандемии резко изменили образовательные условия. Во всех сферах образования и профессиональной подготовки акцент вынужденно переносится на дистанционные цифровые технологии, которые резко изменяют и, по существу, сужают сферу личностного взаимодействия в образовательной практике. В этих условиях также увеличивается нагрузка на способность к осознанной саморегуляции, ресурсное значение которой для образования и профессионального самоопределения в ситуации глобальных изменений условий существования трудно переоценить.

Для периода пандемии COVID-19 характерно беспрецедентное повышение уровня неопределенности во всех сферах жизни, работы, досуга, питания, спорта (Stankovska et al., 2020). Ситуация пандемии нарушила жизненные планы каждого, а построение новых затруднено неопределенностью условий и перспектив выживания. Переживания неопределенности усугубляются опасениями за здоровье, противоречивостью огромных потоков информации о болезни, способах лечения и профилактики, возможностях медицины и жертвах. В этих условиях целенаправленная саморегуляция поведения на основе принятия рациональных решений затруднена, что является причиной страданий людей и, как показывают опросы, вызывает негативные реакции и расстройства (Kumar, Somani, 2020).

Можно отметить, что большое внимание уделяется работе не только медиков, но и психологических служб помощи людям, как с психическими заболеваниями, так и тем, у кого в период пандемии появились симптомы тревоги, депрессии, враждебности и т.п. (Mamun, Griffiths, 2020). Эти явления увеличивают стрессовые нагрузки и приводят к усилению выраженных негативных эмоциональных реакций, которые, в свою очередь, по свидетельству медиков, снижают иммунитет и приводят к росту заболеваемости (Булгакова, 2011; Ветлугина и др., 2012). Психологическим ресурсом стабилизации и повышения иммунитета, по-видимому, в какой-то мере является и осознанная саморегуляция, высокий уровень развития которой препятствует, по нашим данным, возникновению острых стрессовых реакций и негативных эмоциональных состояний в чрезвычайных ситуациях (Morosanova, 2012a; Morosanova et al., 2018b).

Во многих странах, в том числе и в России, начаты многочисленные мероприятия по мониторингу психологических переживаний пандемии и созданию методических рекомендаций по оказанию помощи в преодолении негативных эмоциональных состояний. И здесь, с нашей точки зрения, несомненную актуальность имеет исследование общей способности к осознанной саморегуляции человека, которая по определению является психологическим ресурсом эффективного поведения в новых условиях и ситуациях неопределенности. Это следует из полученных нами ранее результатов, описанных выше, а также начатых исследований ресурсной роли осознанной СР в самоорганизации поведения человека и преодолении негативных эмоциональных состояний в условиях пандемии (Zinchenko et al., 2020). В апреле — июне 2020 года в период карантинных мероприятий и режима самоизоляции сотрудниками лаборатории психологии саморегуляции ПИ РАО были проведены три эмпирических исследования в онлайн-формате. Наиболее объемное исследование (1634 человека в возрасте от 18 до 60 лет из 69 регионов России) было осуществлено на платформе Testograf ([www.testograf.ru](http://www.testograf.ru)) в рамках общероссийского научного проекта «Исследуем дома!» ([www.issleduemdoma.ru](http://www.issleduemdoma.ru)).

Результаты этих исследований показали, что развитость общей способности осознанной саморегуляции проявляет свое позитивное влияние во многих аспектах жизнедеятельности:

1) в ситуациях карантинных мероприятий способствует адаптации к новым условиям, повышающим неопределенность во всех жизненных сферах;

2) в ситуациях самоизоляции выступает как ресурс самоорганизации при перестройке привычного образа жизни;

3) в ситуациях дистанционного образования и профессиональной деятельности является ресурсом актуализации и создания новых компетенций, необходимых для достижения целей;

4) в ситуациях дистанционного общения с близкими и друзьями способствует созданию новых способов выражения и передачи эмоций и чувств;

5) в ситуациях повышенной неопределенности является ресурсом профилактики и преодоления негативных эмоций и дистресса.

Конечно, психологам еще предстоит исследовать психологические ресурсы людей в условиях пандемии. Но уже сейчас можно сказать, что в условиях высокой неопределенности качество жизни людей зависит во многом от развития общей способности осознанной саморегуляции: от того, в какой мере каждый из нас, принимая

ответственность за свою жизнь и здоровье окружающих, может отказать от прежних долгосрочных целей, выдвигать ситуативные цели и задачи в соответствии с кризисными условиями и, проявляя настойчивость, терпение, гибкость и надежность, эффективно управлять их достижением.

### **Заключение**

Психическая саморегуляция является системой универсальных и специальных психологических ресурсов: когнитивных, личностных и регуляторных компетентностей человека, которые могут осознанно им использоваться в качестве средств для решения задач жизнедеятельности. Они могут накапливаться, расходоваться и восстанавливаться. Их следует отличать от психологического потенциала, наблюдаемых и оцениваемых наблюдателем свойств индивидуальности. Человек самостоятельно может наделить их ресурсной ролью, если они будут осознаны и использованы как средство решения какой-либо задачи.

Осознанная СР не рядоположна другим видам ресурсов. Она должна рассматриваться как управляющий метаресурс, так как является средством координации и использования разнообразных индивидуальных универсальных и специальных психологических ресурсов для решения различных задач жизнедеятельности, таких как личностное саморазвитие и профессиональное самоопределение, поддержание и повышение психологического благополучия и т. д.

Развитие общей способности к осознанной саморегуляции, в силу ее рефлексивной и инструментальной природы, необходимо для реализации других общих и специальных способностей человека, для успешного овладения новыми видами учебной и профессиональной деятельности в современных условиях цифровизации общества и нарастания неопределенности в кризисных условиях.

Не утихают бурные дискуссии о том, каким будет мир после кризиса пандемии. Маловероятно, что цивилизованное человечество вернется к прежнему образу жизни, так как под влиянием цифровой революции и пандемии происходят резкие сдвиги не только в экономике, но и необратимые изменения образа жизни и социального взаимодействия людей, их потребностей и ценностей. И, по-видимому, это меняет нас не только в худшую сторону, но и актуализирует наши резервные возможности, в частности, способность к осознанной саморегуляции, для нашего саморазвития и построения нового образа жизни в посткризисном мире.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бодров В.А., Обознов А.А., Турзин, П.С. Информационный стресс в операторской деятельности // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 5. С. 38–53.

Булгакова О.С. Иммуитет и различные стадии стрессорного воздействия // Успехи современного естествознания. 2011. № 4. С. 31–35.

Веракса А.Н. и др. Связь регуляторных функций и показателей функциональной физической подготовки у детей дошкольного возраста: обзор исследований // Вопросы психологии. 2020. №. 2. С. 103–118.

Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проблема средств в цифровом обучении // Педагогика. 2020. № 4. С. 17–26.

Ветлугина Т.П., Никитина В.Б., Невидимова Т.И., Лобачева О.А., Батухтина Е.И., Стоянова И.Я., Семке В.Я. Система иммунитета и уровень тревожности при адаптации человека к новым условиям жизнедеятельности // Фундаментальные исследования. 2012. Т. 1. № 9. С. 17–21.

Журавлев А.Л. Коллективный субъект как феномен и понятие в современной психологии // Разработка понятий современной психологии. 2018. С. 116–161.

Ишмуратова Ю.А., Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как ресурс эффективности решения профессиональных задач у новичков и специалистов // Личностные и регуляторные ресурсы достижения образовательных и профессиональных целей в эпоху цифровизации (22–23 октября 2020). М.: Знание-М, 2020. С. 524–535.

Кондратюк Н.Г., Моросанова В.И. Стилиевые особенности осознанной саморегуляции школьников различных профилей обучения // Личность, интеллект, метакогниция: исследовательские подходы и образовательные практики. Материалы II Международной научно-практической конференции. Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2017. С. 89–97.

Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128–135.

Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Предисл. В.И. Моросановой. М.: ЛЕНАНД, 2011.

Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний: история создания и перспективы развития // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. №. 1. С. 13–33.

Моросанова В.И. Дифференциальный подход к психической саморегуляции: исследование действий профессионала // Психологический журнал. 2012а. Т. 33. № 3. С. 98–110.

Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2012б.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. № 10. С. 13–24.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метасистема психологических ресурсов достижения целей и саморазвития человека // Фундаментальные

и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / Отв. ред. А.Л. Журавлёв, В.А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2017. С. 501–509.

Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр: Университетское психологическое образование, 2015.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Общая способность к саморегуляции: операционализация феномена и экспериментальный подход к диагностике ее развития // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 109–123.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. № 2. С. 27–38.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Вклад исполнительных функций и осознанной саморегуляции в успешность по русскому языку в средней школе // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019а. Т. 12. № 4. С. 54–66.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и лично-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019б. Т. 24. № 4. С. 5–21.

Моросанова В.И., Ванин А.В. Роль индивидуальных особенностей временной перспективы и осознанной саморегуляции при выборе профессии старшеклассниками // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 5 (13). [Электронный ресурс] // URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n5-13/384-morosanova-vanin13> (дата обращения: 30.11.2020).

Моросанова В.И., Индина Т.А. Психологические предпосылки принятия рациональных решений на материале голосования избирателей // Вопросы психологии. 2007. № 6. С. 75–76.

Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г., Гайдамашко И.В. Надежность осознанной саморегуляции как ресурс достижения целей в профессиях высокого риска // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 1. С. 77–95.

Моросанова В.И., Потанина А.М., Цыганов И.Ю. Личностные особенности и академическая успеваемость у школьников с различными профилями осознанной саморегуляции учебной деятельности // Педагогика. 2020. Т. 84. № 9. С. 29–44.

Моросанова В.И., Филиппова Е.В. От чего зависит надежность действий учащихся на экзамене // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 65–78.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 124–135.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция учебной деятельности как ресурс субъективного благополучия школьников при изменении условий обучения // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 62–74.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению: типологические особенности учащихся как специальные ресурсы академической успешности // Вопросы психологии. 2017а. № 4. С. 64–75.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей. М.; СПб.: Нестор-История, 2017б.

Моросанова В.И., Цыганов И.Ю., Ванин А.В., Филиппова Е.В. Осознанная саморегуляция и отношение к учению: их взаимосвязь и вклад в успешность обучения // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 32–45.

Обознов А.А. Интерфейс как внешний ресурс человека-оператора по восприятию и преобразованию информации // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2018. № 1 (86). С. 46–52.

Плахотникова И.В., Моросанова В.И. Развитие личностной саморегуляции. М.: Вербум, 2004.

Поваренков Ю.П., Цымбалюк А.Э. Оперативность развития системы саморегуляции профессиональной деятельности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Т. 16. № 4. С. 608–625.

Филиппова Е.В., Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Программа развития осознанной саморегуляции как средства повышения надежности учебных действий учащихся в ситуации экзамена и экспериментальная проверка ее эффективности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2015. № 4. С. 55–65.

Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И. Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 3. С. 390–411.

Хазова С.А., Дорьева Е.А. Ресурсы субъектности: теория и практика исследования. Кострома, КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012.

Baker L., DeWynngaert L., & Zeligier-Kandasamy A. (2015). Metacognition in comprehension instruction: New directions. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 72–87.

Baumeister R.F., Tice D.M., & Vohs K.D. (2018). The Strength Model of Self-Regulation: Conclusions From the Second Decade of Willpower Research. *Perspectives on Psychological Science*, 13 (2), 141–145.

Bondarenko I.N., Fomina T.G., Morosanova V.I. (2020). Regulatory predictors of linguistic competencies and academic achievement in native language among secondary school students. In *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*. Vol. 91: PRRAEPGDA 2020. Personal and Regulatory Resources in Achieving Educational and Professional Goals in the Digital Age. (pp. 148–155). Future Academy.

Converse P.D., Beverage M.S., Vaghef K., & Moore L.S. (2018). Self-control over time: Implications for work, relationship, and well-being outcomes. *Journal of Research in Personality*, 73, 82–92.

Craig K., Hale D., Grainger C., & Stewart M. (2020). Evaluating metacognitive self-reports: systematic reviews of the value of self-report in metacognitive / Metacognition and Learning research, 15, 155–213.

Fomina T.G., & Morosanova V.I. (2017). Self-regulation, Maths self-efficacy, Maths interest and Mathematics achievement. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Science*, 4 (6), 33–40.

Fomina T.G., Burmistrova-Savenkova A.V., & Morosanova V.I. (2020). Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study. *Behavioral Sciences*, 10 (3), 67.

Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I. (2020). Self-Regulation, Test Anxiety, Reliability And Success in The Final Exam: Structural Model. In *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Vol. 91: PRRAEPGDA 2020. Personal and Regulatory Resources in Achieving Educational and Professional Goals in the Digital Age.* (pp. 57–64). Future Academy.

Guterres A. (2020). We Need to Take Action to Address the Mental Health Crisis in This Pandemic. United Nations Secretary-General. (Retrieved from <https://www.un.org/sg/en/content/sg/articles/2020-05-21/we-need-to-take-action-address-the-mental-health-crisis-pandemic> (review date: 30.11.2020)).

Kumar A., & Somani A. (2020). Dealing with Corona virus anxiety and OCD. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 102053.

Linley P.A., Maltby J., Wood A.M., Osborne G., & Hurling R. (2009). Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures. *Personality and individual differences*, 47 (8), 878–884.

Mamun M.A., & Griffiths M.D. (2020). First COVID-19 suicide case in Bangladesh due to fear of COVID-19 and xenophobia: Possible suicide prevention strategies. *Asian journal of psychiatry*, 51, 102073.

Morosanova V.I. (2003). Extraversion and neuroticism: The typical profiles of self-regulation. *European Psychologist*, 8 (4), 279.

Morosanova, V.I. (2013). Self-regulation and personality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 86, 452–457.

Morosanova V.I., & Bondarenko I.N. (2017). The role of feedback type in self-regulation of learning goals achievement. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, 28–36.

Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G., & Burmistrova-Savenkova A.V. (2018a). Self-regulation, personality factors, academic motivation and math achievement in middle and senior school: variations across grade level. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*, 43, 401–410.

Morosanova V.I., & Fomina T.G. (2017). Self-regulation as a Mediator in the Relationship between Anxiety and Academic Examination Performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1066–1070.

Morosanova V.I., Fomina T.G., & Bondarenko I.N. (2015). Academic achievement: Intelligence, regulatory, and cognitive predictors. *Psychology in Russia*, 8 (3), 136.

Morosanova V.I., Fomina T.G., & Filippova E.V. (2020). The relationship between the conscious self-regulation of schoolchildren's learning activity, their test anxiety level, and the final exam result in mathematics. *Behavioral Science*, 10 (1), 16.

Morosanova V.I., Fomina T.G., Kovas Y., & Bogdanova O.Y. (2016). Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students. *Personality and Individual Differences*, 90, 177–186.

Morosanova V.I., Gaidamashko I.V., Chistyakova S.N., Kondratyuk N.G., & Burmistrova-Savenkova, A.V. (2017). Regulatory and personality predictors of the reliability of professional actions. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10 (4), 195–207.

Morosanova V., Kondratyuk N., Gaidamashko I, Voytikova M. (2018b). Self-regulation and personality traits in overcoming acute and chronic stress. In *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. ICPE 2018 — International Conference on Psychology and Education*. In S. Malykh, E. Nikulchev (Eds). (pp. 460–470). Psychological Institute of Russian Academy of Education; Future Academy.

Morosanova V., Ovanesbekova M., Bondarenko I., Fomina T. (2018c). Conscious self-regulation of the learning activity in the students with differing dynamics of psychological well-being. In *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. ICPE 2018 — International Conference on Psychology and Education*. In S. Malykh, E. Nikulchev (Eds). (pp. 471–481). Psychological Institute of Russian Academy of Education; Future Academy.

Orkibi H., & Ronen T. (2017). Basic psychological needs satisfaction mediates the association between self-control skills and subjective well-being. *Frontiers in psychology*, 8, 936.

Pena-Ayala, A., Cardenas, L. (2015). Personal self-regulation, self-regulated learning and coping strategies, in university context with stress. *Metacognition: Fundaments, applications, and trends*. In A. Peña-Ayala (Ed.). Vol. 76 (pp. 39–72). London: Springer.

Stankovska G., Memedi I., & Dimitrovski D. (2020). Coronavirus COVID-19 disease, mental health and psychosocial support. *Society Register*, 4 (2), 33–48.

Stefansson K.K., Gestsdottir S., Birgisdottir F., & Lerner R.M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of adolescence*, 64, 23–33.

Steinmayr R., Heyder A., Naumburg C., Michels J., & Wirthwein L. (2018). School-related and individual predictors of subjective well-being and academic achievement. *Frontiers in psychology*, 9, 2631.

Suldo S.M., Thalji-Raitano A., Kiefer S.M., & Ferron J.M. (2016). Conceptualizing high school students' mental health through a dual-factor model. *School Psychology Review*, 45 (4), 434–457.

van Genugten L., Dusseldorp E., Massey E.K., & van Empelen P. (2017). Effective self-regulation change techniques to promote mental wellbeing among adolescents: a meta-analysis. *Health psychology review*, 11 (1), 53–71.

Velichkovsky B.B., Bondarenko I.N., & Morosanova V.I. (2019). The relationship between executive functions and language competences in middle school children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12 (1), 104–117.

Wang M., Deng X., & Du X. (2018). Harsh parenting and academic achievement in Chinese adolescents: Potential mediating roles of effortful control and classroom engagement. *Journal of school psychology*, 67, 16–30.

Zinchenko Y.P., Morosanova V.I., Kondratyuk N.G., & Fomina T.G. (2020). Conscious Self-Regulation and Life Self-Organization during a Lockdown. *Psychology in Russia: State of the art*, 13 (4).

## REFERENCES

Bodrov V.A., Oboznov A.A., Turzin, P.S. (1998). Information stress to the operator's activities. *Psichologicheskij zhurnal* (Psychological journal), 19 (5), 38–53. (in Russ.).

Bulgakova O.S. (2011) Immunity and various stages of stress exposure. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya* (Advances in modern natural science), 4, 31–35. (in Russ.).

Veraksa A.N. [et al.]. (2020). The relationship of Executive functions and measures of functional physical training in children of preschool age: a review of research. *Voprosy psikhologii* (Questions of psychology), 2, 103–118. (in Russ.).

Veraksa N.E., Veraksa A.N. (2020). The problem of funds in digital learning. *Pedagogika* (Pedagogy), 4, 17–26 (in Russ.).

Vetlugina T.P., Nikitina V.B., Nevidimova T.I., Lobacheva O.A., Batuhina E.I., Stojanova I.Ja., Semke V.Ja. (2012). The immune system and the level of anxiety in the adaptation of a person to new conditions of life. *Fundamental'nye issledovaniya* (Fundamental research), 1 (9), 17–21. (in Russ.).

Zhuravlev A.L. (2018). Collective subject as a phenomenon and concept in modern psychology. *Razrabotka ponyatii sovremennoi psikhologii* (Development of concepts of modern psychology), 116–161. (in Russ.).

Ishmuratova Yu.A., Morosanova V.I. (2020). Personal and regulatory impacts on educational and professional goals in the digital age, *Conscious self-regulation as a resource for effective solution of professional tasks for novices and experts* (pp. 524–535). (22–23 October 2020). Moscow: Znanie-M. (in Russ.).

Kondratyuk N.G., Morosanova V.I. (2017). Personality, intelligence, metacognitions: research approaches and educational practices. Materials of the II international scientific and practical conference, *Stylistic features of conscious self-regulation of students of various training profiles* (pp. 89–97). Kaluzhskii gosudarstvennyi universitet im. K.E. Tsiolkovskogo. (in Russ.).

Konopkin O.A. (2004) General ability to self-regulation as a factor of subjective development. *Voprosy psikhologii* (Questions of psychology), 2, 128–135. (in Russ.).

Konopkin O.A. (2011). *Psychological mechanisms of activity regulation*. Foreword. V.I. Morosanova. Moscow: LENAND. (in Russ.).

Leonova A.B., Kuznetsova A.S. (2019). Structural-integrative approach to the analysis of functional States: history of creation and development prospects. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14: Psihologija* (Bulletin of the Moscow University. Series 14: Psychology), 1, 13–33. (in Russ.)

Morosanova V.I. (2012a). Differential approach to mental self-regulation: a study of professional actions. *Psihologicheskij zhurnal* (Psychological journal), 33 (3), 98–110. (in Russ.)

Morosanova V.I. (2012b). *Self-regulation and human individuality*. Moscow: Nauka. (in Russ.)

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

Morosanova V.I. (2017). Conscious self-regulation as a metasystem of psychological resources for achieving goals and human self-development. In A.L. Zhuravlev, V.A. Kol'tsova (Eds.), *Fundamental and applied research of modern psychology: results and development prospects* (pp. 501–509). Moscow: Institut psikhologii RAS. (in Russ.)

Morosanova V.I., Aronova E.A. (2007). *Self-consciousness and self-regulation of behavior*. Moscow: Publ. "Institut psikhologii RAN". (in Russ.)

Morosanova V.I., Bondarenko I.N. (2015). *Diagnostics of human self-regulation*. Moscow: Kogito-Centr: University psychological education. (in Russ.)

Morosanova V.I., Bondarenko I.N. (2016). General ability to self-regulation: operationalization of the phenomenon and an experimental approach to the diagnosis of its development. *Voprosy psikhologii* (Questions of psychology), 2, 109–123. (in Russ.)

Morosanova V.I., Bondarenko I.N. (2017). Diagnostics of conscious self-regulation of educational activities: new version of the SSUD-M questionnaire. *Teoreticheskaja i jeksperimental'naja psihologija* (Theoretical and experimental psychology), 10 (2), 27–38. (in Russ.)

Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. (2019a). Contribution of executive functions and conscious self-regulation to the success of Russian language courses in high school. *Teoreticheskaja i jeksperimental'naja psihologija* (Theoretical and experimental psychology), 12 (4), pp. 54–66. (in Russ.)

Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. (2019b). Conscious self-regulation and personal-motivational features of younger adolescents with different dynamics of psychological well-being. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* (Psychological science and education), 24 (4), 5–21. (in Russ.)

Morosanova V.I., Vanin A.V. (2010). The role of individual characteristics of the time perspective and conscious self-regulation in the choice of a profession by high school students. *Psihologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn.* (Psychological research: electron. scientific journal), 5 (13) [Electronic resource] // URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n5-13/384-morosanova-vanin13> (review date: 30.11.2020). (in Russ.)

Morosanova V.I., Indina T.A. (2007). Psychological preconditions for making rational decisions based on the material of voting. *Voprosy psihologii* (Questions of psychology), 6, 75–76. (in Russ.).

Morosanova V.I., Kondratjuk N.G., Gajdamashko I.V. (2020). Reliability of conscious self-regulation as a resource for achieving goals in high-risk professions. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14: Psihologija* (Bulletin of the Moscow University. Series 14: Psychology), 1, 77–95. (in Russ.).

Morosanova V.I., Potanina A.M., Tsyganov I.Yu. (2020). Personal characteristics and academic performance of students with different profiles of conscious self-regulation of educational activities. *Pedagogika* (Pedagogy), 84 (9), 29–44 (in Russ.).

Morosanova V.I., Filippova E.V. (2019). What determines the reliability of students' actions in the exam. *Voprosy psihologii* (Questions of psychology), 1, 65–78. (in Russ.).

Morosanova V.I., Fomina T.G. (2016). Conscious self-regulation in the system of psychological predictors of educational goals achievement. *Voprosy psihologii* (Questions of psychology), 2, 124–135. (in Russ.).

Morosanova V.I., Fomina T.G. (2019). Conscious self-regulation of educational activities as a resource for the subjective well-being of students under changing learning conditions. *Voprosy psihologii* (Questions of psychology), 3, 62–74. (in Russ.).

Morosanova V.I., Fomina T.G., Tsyganov I.Yu. (2017a). Conscious self-regulation and attitude to learning: typological features of students as special resources for academic success. *Voprosy psihologii* (Questions of psychology), 4 64–75. (in Russ.).

Morosanova V.I., Fomina T.G., Tsyganov I.Yu. (2017b). *Conscious self-regulation and attitude to learning in achieving learning goals*. Moscow; SPb.: Nestor-Istoriya. (in Russ.).

Morosanova V.I., Tsyganov I.Yu., Vanin A.V., Filippova E.V. (2015). Conscious self-regulation and attitude to learning: their relationship and contribution to the learning success. *Voprosy psihologii* (Questions of psychology), 5, 32–45. (in Russ.).

Oboznov A.A. (2018). Interface as an external resource of a human operator for perception and transformation information. *Chelovecheskii faktor: problemy psikhologii i ergonomiki* (The human factor: problems of psychology and ergonomics), 1 (86), 46–52. (in Russ.).

Plahotnikova I.V., Morosanova V.I. (2004). *Development of personal self-regulation*. Moscow: Verbum, 2004. (in Russ.).

Povarenkov Yu.P., Tsybalyuk A.E. (2019). Efficiency of development of the system of self-regulation of professional activity. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki* (Psychology. Journal of the Higher school of Economics), 16 (4), 608–625. (in Russ.).

Filippova E.V., Fomina T.G., Morosanova V.I. (2015). Program for the development of conscious self-regulation as a facility of improving the reliability of students' educational actions in the exam situation and experimental verification of its effectiveness. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija* (Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology), 4, 55–65. (in Russ.).

Fomina T.G., Potanina A.M., Morosanova V.I. (2020). The relationship between school involvement and self-regulation of educational activities: state of the issue and prospects of research in Russia and abroad. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* (Bulletin of the peoples' friendship University of Russia. Series: psychology and pedagogy), 17 (3), 390–411. (in Russ.).

Khazova S.A., Dor'eva E.A. (2012). *Resources of subjectivity: the theory and practice of research*. Kostroma, KGU im. N.A. Nekrasova. (in Russ.).

Baker L., DeWyngaert L., Zeligier-Kandasamy A. (2015). Metacognition in comprehension instruction: New directions. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 72–87.

Baumeister R.F., Tice D.M., Vohs K.D. (2018). The Strength Model of Self-Regulation: Conclusions From the Second Decade of Willpower Research. *Perspectives on Psychological Science*, 13 (2), 141–145.

Bondarenko I.N., Fomina T.G., Morosanova V.I. (2020). Regulatory predictors of linguistic competencies and academic achievement in native language among secondary school students. In *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Vol. 91: PRRAEPGDA 2020. Personal and Regulatory Resources in Achieving Educational and Professional Goals in the Digital Age*. (pp. 148–155). Future Academy.

Converse P.D., Beverage M.S., Vaghef K., Moore L.S. (2018). Self-control over time: Implications for work, relationship, and well-being outcomes. *Journal of Research in Personality*, 73, 82–92.

Craig K., Hale D., Grainger C., Stewart M. (2020). Evaluating metacognitive self-reports: systematic reviews of the value of self-report in metacognitive / Metacognition and Learning research, 15, 155–213.

Fomina T.G., Morosanova V.I. (2017). Self-regulation, Maths self-efficacy, Maths interest and Mathematics achievement. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Science*, 4 (6), 33–40.

Fomina T.G., Burmistrova-Savenkova A.V., Morosanova V.I. (2020). Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study. *Behavioral Sciences*, 10 (3), 67.

Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I. (2020). Self-Regulation, Test Anxiety, Reliability And Success in The Final Exam: Structural Model. In *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Vol. 91: PRRAEPGDA 2020. Personal and Regulatory Resources in Achieving Educational and Professional Goals in the Digital Age*. (pp. 57–64). Future Academy.

Guterres A. (2020). We Need to Take Action to Address the Mental Health Crisis in This Pandemic. United Nations Secretary-General. (Retrieved from <https://www.un.org/sg/en/content/sg/articles/2020-05-21/we-need-take-action-address-the-mental-health-crisis-pandemic> (review date: 30.11.2020)).

47 Kumar, A., Somani, A. (2020). Dealing with Corona virus anxiety and OCD. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 102053.

Linley P.A., Maltby J., Wood A.M., Osborne G., Hurling R. (2009). Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures. *Personality and individual differences*, 47 (8), 878–884.

Mamun, M.A., Griffiths, M.D. (2020). First COVID-19 suicide case in Bangladesh due to fear of COVID-19 and xenophobia: Possible suicide prevention strategies. *Asian journal of psychiatry*, 51, 102073.

Morosanova V.I. (2003). Extraversion and neuroticism: The typical profiles of self-regulation. *European Psychologist*, 8 (4), 279.

Morosanova, V.I. (2013). Self-regulation and personality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 86, 452–457.

Morosanova V.I., Bondarenko I.N. (2017). The role of feedback type in self-regulation of learning goals achievement. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, 28–36.

Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G., Burmistrova-Savenkova A.V. (2018a). Self-regulation, personality factors, academic motivation and math achievement in middle and senior school: variations across grade level. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*, 43, 401–410.

Morosanova V.I., Fomina T.G. (2017). Self-regulation as a Mediator in the Relationship between Anxiety and Academic Examination Performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1066–1070.

Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. (2015). Academic achievement: Intelligence, regulatory, and cognitive predictors. *Psychology in Russia*, 8 (3), 136.

Morosanova V.I., Fomina T.G., Filippova E.V. (2020). The relationship between the conscious self-regulation of schoolchildren's learning activity, their test anxiety level, and the final exam result in mathematics. *Behavioral Science*, 10 (1), 16.

Morosanova V.I., Fomina T.G., Kovas Y., Bogdanova O.Y. (2016). Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students. *Personality and Individual Differences*, 90, 177–186.

Morosanova V.I., Gaidamashko I.V., Chistyakova S.N., Kondratyuk N.G., Burmistrova-Savenkova, A.V. (2017). Regulatory and personality predictors of the reliability of professional actions. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10 (4), 195–207.

Morosanova V., Kondratyuk N., Gaidamashko I., Voytikova M. (2018b). Self-regulation and personality traits in overcoming acute and chronic stress. In *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. ICPE 2018 — International Conference on Psychology and Education*. In S. Malykh, E. Nikulchev (Eds). (pp. 460–470). Psychological Institute of Russian Academy of Education; Future Academy.

Morosanova V., Ovanesbekova M., Bondarenko I., Fomina T. (2018c). Conscious self-regulation of the learning activity in the students with differing dynamics of psychological well-being. In *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. ICPE 2018 — International Conference on Psychology and Education*. In S. Malykh, E. Nikulchev (Eds). (pp. 471–481). Psychological Institute of Russian Academy of Education; Future Academy.

Orkibi H., Ronen T. (2017). Basic psychological needs satisfaction mediates the association between self-control skills and subjective well-being. *Frontiers in psychology*, 8, 936.

Pena-Ayala, A., Cardenas, L. (2015). Personal self-regulation, self-regulated learning and coping strategies, in university context with stress. *Metacognition: Fundaments, applications, and trends*. In A. Peña-Ayala (Ed.). Vol. 76 (pp. 39–72). London: Springer.

Stankovska G., Memedi I., Dimitrovski D. (2020). Coronavirus COVID-19 disease, mental health and psychosocial support. *Society Register*, 4 (2), 33–48.

Stefansson K.K., Gestsdottir S., Birgisdottir F., Lerner R.M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of adolescence*, 64, 23–33.

Steinmayr R., Heyder A., Naumburg C., Michels J., Wirthwein L. (2018). School-related and individual predictors of subjective well-being and academic achievement. *Frontiers in psychology*, 9, 2631.

Suldo S.M., Thalji-Raitano A., Kiefer S.M., Ferron J.M. (2016). Conceptualizing high school students' mental health through a dual-factor model. *School Psychology Review*, 45 (4), 434–457.

van Genugten L., Dusseldorp E., Massey E.K., van Empelen P. (2017). Effective self-regulation change techniques to promote mental wellbeing among adolescents: a meta-analysis. *Health psychology review*, 11 (1), 53–71.

Velichkovsky B.B., Bondarenko I.N., Morosanova V.I. (2019). The relationship between executive functions and language competences in middle school children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12 (1), 104–117.

Wang M., Deng X., Du X. (2018). Harsh parenting and academic achievement in Chinese adolescents: Potential mediating roles of effortful control and classroom engagement. *Journal of school psychology*, 67, 16–30.

Zinchenko Y.P., Morosanova V.I., Kondratyuk N.G., Fomina T.G. (2020). Conscious Self-Regulation and Life Self-Organization during a Lockdown. *Psychology in Russia: State of the art*, 13 (4).

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Моросанова Варвара Ильинична** — доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, заведующая лабораторией Психологии саморегуляции Психологического института РАО, Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>. E-mail: [morosanova@mail.ru](mailto:morosanova@mail.ru)

## ABOUT THE AUTHOR

**Varvara I. Morosanova** — Sc.D. (Psychology), Professor, Corresponding Member of the RAE, Chief of Department of Self-regulation psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>. E-mail: [morosanova@mail.ru](mailto:morosanova@mail.ru)

УДК: 159.9.072  
doi: 10.11621/vsp.2021.01.02

## ФЕНОМЕН ОБЫДЕННОГО САДИЗМА

Ю.А. Атаджыкова, С.Н. Ениколопов\*

Научный центр психического здоровья, Москва, Россия.  
Для контактов\*. E-mail: enikolopov@mail.ru

**Актуальность.** В настоящее время в зарубежных исследованиях активно исследуется понятие «обыденного садизма». Изучение предлагаемой субклинической формы садизма вносит значимый вклад в исследование «темных» личностных черт, объединенных в понятие Темной триады, а также связанных явлений, таких, как агрессия, антисоциальное поведение, жестокость и др. Активная разработка инструментов измерения садистических черт позволяет изучать как внешние проявления садизма, так и его основополагающие механизмы.

**Цель.** Обзор современных отечественных и зарубежных исследований, посвященных изучению обыденного садизма и его связей с релевантными конструктами.

**Метод.** Анализ актуальных исследований, посвященных современным представлениям о новой формализации феномена садизма и обзор основных англоязычных инструментов измерения садистических черт.

**Результаты.** Феномен садизма уже многие десятилетия находится в фокусе внимания исследователей и был концептуализирован в различных формах: от нарушения влечений до расстройства личности. Сегодня все чаще используется понятие «обыденный садизм», раскрывающее значение садистических черт вне клинического контекста. В большом количестве работ показана правомерность существования этого конструкта; активно изучаются его формы и внешние проявления (прямой/опосредованный, вербальный/невербальный садизм), исследуются возможные психологические механизмы проявления садизма в повседневной жизни и его связи с другими релевантными явлениями (агрессией, типами аффекта и др.). Одно из центральных мест в дискуссии занимает проблема потенциального включения обыденного садизма в Темную триаду личностных черт. К настоящему моменту на английском языке разработан ряд надежных методик измерения садистических тенденций, некоторые из которых позволяют анализировать и структурные характеристики этого феномена.

**Заключение.** Социальная значимость феномена обыденного садизма обуславливает интерес исследователей к изучению как его внешних проявлений, так и психологических механизмы его формирования. Разработка и/или адаптация инструмента оценки субклинических садистических тенденций откроет новые пути исследования обыденного садизма и связанных конструкторов.

**Ключевые слова:** Темная триада, садизм, обыденный садизм, антисоциальное поведение, психопатия, агрессия.

**Для цитирования:** Атаджыкова Ю.А., Ениколопов С.Н. Феномен обыденного садизма // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 38–56. doi: 10.11621/vsp.2021.01.02

Поступила в редакцию: 22.06.2020 / Принята к публикации: 23.08.2020

## THE PHENOMENON OF ORDINARY SADISM

**Julia A. Atadzhykova, Sergey N. Enikolopov\***

Mental Health Research Center, Moscow, Russia.

Corresponding author\*. E-mail: enikolopov@mail.ru

**Background.** Currently, foreign researchers are actively developing the notion of “ordinary sadism”, and a new concept of ‘everyday sadism’ is being developed. The study of the proposed subclinical form of sadism makes a significant contribution to the study of “dark” personality traits united in the concept of the Dark Triad, as well as related phenomena such as aggression, antisocial behavior, cruelty, etc. The active development of tools for measuring sadistic traits makes it possible to study both the external manifestations of sadism and its fundamental mechanisms.

**Objective.** The review of the modern Russian and foreign studies in the field of everyday sadism and its link with some relevant phenomena.

**Design.** An analysis of current research on modern ideas about the new formalization of the phenomenon of sadism and an overview of the main English-language tools for measuring sadistic traits.

**Results.** The phenomenon of sadism has been in the focus of attention of researchers for many decades and has been conceptualized in various forms: from impairment disorders to personality disorders. Today, the term “ordinary sadism” is increasingly used, revealing the meaning of sadistic traits outside the

clinical context. A large number of studies show the legitimacy of the existence of this construct. Its forms and external manifestations (direct / indirect, verbal / non-verbal sadism) are being actively studied. Possible psychological mechanisms of manifestation of sadism in everyday life and its connection with other relevant phenomena (aggression, types of affect, etc.) are being investigated. The question of potential inclusion of everyday sadism in the Dark triad of personality traits occupies a central place in the scientific debate. Furthermore, several valid measures of sadistic traits have been developed, some of which also allow the analysis of the structure of this phenomenon.

**Conclusion.** The social relevance of everyday sadism determines the interest of many researchers in the study of its outward manifestations as well as its psychological mechanisms. The development and/or adaptation of the measure of sadistic tendencies is bound to open new ways of studying not only sadism per se, but also various related phenomena (e.g., dark personality traits, aggression, antisocial behavior, etc.).

**Keywords:** *Dark Triad, sadism, ordinary sadism, antisocial behavior, psychopathy, aggression.*

**For citation:** Atadzhykova, J.A., Enikolopov, S.N. (2021) The phenomenon of ordinary sadism. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 1, P. 38–56. doi: 10.11621/vsp.2021.01.02

Received: June 22, 2020 / Accepted: August 23, 2020

## Введение

В настоящее время в психологии ведутся дискуссии относительно определения и структуры феномена садизма, и поиски возможных механизмов развития садистических тенденций. Базовое содержание садизма всегда включало в себя элемент получения удовольствия от страданий других (APA, 1987; Meloy, 1997; Baumeister et al., 1999; O’Meara et al., 2011; Крафт Эббинг, 2013). Более узкое понятие сексуального садизма получило свое развитие как самостоятельный феномен в отечественной и зарубежной психологии и психиатрии (Ткаченко, 1999; Brown, 2018; Vixby et al., 2019). В последние годы субклинические формы садизма рассматриваются наряду с другими смежными феноменами — психопатией, нарциссизмом и макиавелизмом, — которые в современной психологии объединены понятием *Темная триада* личностных черт, разработанным в результате

исследования наиболее социально аверсивных, или неприемлемых обществом, так называемых «плохих характеров» (англ. *bad characters*, с. 199, Furnham et al., 2013; Paulhus, Williams, 2002). В настоящее время наблюдается тенденция к расширению конструкта садизма в форме выделения так называемого «обыденного садизма» (англ. *'everyday sadism'*) (Buckels et al., 2013).

### **Садизм и его формы**

Исследование феномена садизма как такового берет начало в работах, посвященных его конкретной форме — сексуальному садизму. Главным образом сексуальный садизм исследован в рамках тяжелых насильственных преступлений и является расстройством, при котором индивид получает удовольствие от причинения боли и/или страданий другим, и/или от их унижения (Davies, O'Meara, 2007; Kirsch, Becker, 2007). В официальном руководстве DSM-V сексуальный садизм определен как парафилия, или расстройство влечения (APA, 2013). Неудивительно, что часто этот феномен наблюдается у индивидов, также обладающих рядом связанных характеристик, таких, как, например, психопатия (Mokros, et al., 2011). Реализация садистических сексуальных фантазий является одним из основных источников мотивации при сексуальных убийствах (Beech, et al., 2005). Можно говорить о достаточной степени разработанности понятия сексуального садизма и в отечественной науке, а именно — в области судебной сексологии (Ткаченко и др., 2001). Сексуальный садизм рассматривается авторами как парафилия, а в психопатологическом подходе выделяется в числе прочих такой критерий формальной характеристики поведения, как процессуальность: так, садизм чаще всего характеризуется качествами незавершенности и пролонгации (значимости как такового поиска объекта и «намеренным продлением осуществляемых действий» (там же, с. 179). Авторами также рассматриваются особенности когнитивного и эмоционального восприятия образа другого; аффективная фиксированность на значимых переживаниях и др., что имеет неоспоримую ценность для исследования поведения и эмоционально-личностной сферы сексуальных преступников. Исследование сексуального садизма в рамках судебной психиатрии и криминологии активно продолжается (Ткаченко, 1999; Ткаченко и др., 2002; Артемьева, Классен, 2016), однако эти данные не всегда представляется возможным экстраполировать на проявления садистических тенденций без сексуального содержания.

Садистическое расстройство личности было включено в третью редакцию официального руководства по психическим расстройствам DSM-III-R (DSM-III-R; APA, 1987), однако в связи с проблемами потенциального злоупотребления в системе правосудия в дальнейшие выпуски DSM эта категория не вошла, что вызвало критику со стороны некоторых авторов, занимающихся проблемой садизма (Melo, 1997). Следует отметить, что диагностические критерии включали в себя причинение другим не только физической боли, но психологического страдания (например, унижение или запугивание), а также «заороженность жестокостью или пытками», что допускает наличие садистического расстройства личности при отсутствии соответствующего поведения в реальности.

В связи с тем, что в один момент садизм прекратил свое существование в рамках одноименного расстройства личности, он неизбежным образом приобрел новую форму: садистической личности, находящейся на спектре вариативности черт нормальной личности и, таким образом, представляющую собой явление обыденного садизма как такового. Г. Шаброль и коллеги определяют садистическую личность, основываясь на представлениях К. Хорни и Д. Шапира, как центрированную на желании унижать, или иметь безграничную власть и контроль над другим индивидом, или на удовлетворении, получаемом из страданий других (Melo, 1992; Chabrol, et al., 2011; Хорни, 2008). Подобное определение было подтверждено в результате исследований, проведенных и другими авторами (Davies, O'Meara, 2007). В представлениях современных авторов, исследующих проблему садизма, этот феномен в широком контексте определяется как «удовольствие от жестокости» (Buckels, 2018, p. 1). Подчеркивается, что садизм не является дискретной категорией, а представляет собой располагающуюся на континууме черту. В этом смысле садизм может не иметь сексуального или криминального контекста, и подчиняется законам нормального распределения в общей популяции (Paulhus, Dutton, 2016; Buckels, 2018). В связи с увеличением количества исследований, посвященных проявлениям садизма вне клинического контекста, и признанием их «укрепления» в обыденной жизни, ряд авторов предполагают существование врожденной готовности к получению удовольствия от чужих страданий. Они указывают на адаптационную значимость садистических склонностей (Nell, 2006), однако эта гипотеза положила начало обширной дискуссии в научном сообществе, что поставило под сомнение возможность полного ее принятия (Bandura, 2006; de Aguirre, 2006).

В настоящее время изучение феномена обыденного садизма реализуется в ряде направлений. Группа исследователей в лаборатории Д. Польуса, где впервые был введен термин «обыденный садизм», использовала экспериментальный метод для выявления садистических тенденций в неклиническом контексте. Участникам эксперимента предлагалось поучаствовать в исследовании связей между личностными чертами и толерантностью к выполнению трудных/неприятных задач. Применение парадигмы «убийства жуков» позволило обнаружить, что испытуемые, отдавшие предпочтение исполнению роли истребителя насекомых (среди других предлагаемых задач значились уборка туалета, работа с ледяной водой и помощь истребителю насекомых), обнаружили наибольшую выраженность садистических черт и получали наибольшее удовольствие от выполнения задания (Buckels et al., 2013). В другом эксперименте испытуемым было предложено сыграть в игру с другим «участником» и в случае победы «нападать» на оппонента с помощью громких звуков, однако в условиях отсутствия аналогичного агрессивного ответа. Это создавало ситуацию отсутствия провокации, которая ранее изучалась в связи с «темными» чертами личности (Reidy et al., 2011; Mokros et al., 2011). Испытуемые, получившие высокие баллы по шкале обыденного садизма, были единственными, кто предпочел выполнить дополнительное скучное и энергозатратное задание только для того, чтобы получить возможность проявить агрессию. Они также обнаружили тенденцию увеличивать громкость звука при отсутствии агрессии со стороны оппонента (Buckels et al., 2013). Таким образом, было экспериментально подтверждено, что садистические личности склонны выбирать ситуации, позволяющие им проявлять агрессию, в том числе без какой-либо провокации, и получать удовольствие от этого.

Другие авторы исследовали возможные психологические механизмы обыденного садизма, выбрав в качестве опосредующего звена когнитивное (Pfattheicher et al., 2017). Было обнаружено, что при наличии задачи мыслить интуитивно («доверять своей интуиции» или «слушать свое сердце»), испытуемые с более выраженными садистическими тенденциями значительно чаще выбирали так называемое «антисоциальное наказание» для других участников эксперимента — то есть наказывали сотрудничающих с ними партнеров. Другие авторы, также учитывавшие переменную гендера в своем эксперименте, смогли частично воспроизвести эти результаты, но только для мужчин; они также обнаружили, что мужчины проявля-

ют бóльшую агрессию по отношению к женщинам, чем к мужчинам (Embrescia, 2018). Другие исследователи, изучавшие связь садизма и агрессии, также подтвердили, что садистические черты являются значимым предиктором агрессии, как с провокацией, так и без нее, вне зависимости от таких переменных, как общая агрессивность, импульсивность и др. (Chester et al., 2018). Интересно, что в своем исследовании авторы обратили внимание на один из ключевых компонентов садизма — получение удовольствия от причинения страданий другим, и измеряли у испытуемых выраженность и полюс аффекта до и после совершения агрессивного акта. В результате серии исследований было выявлено, что, несмотря на субъективно получаемое удовольствие во время совершения агрессивного акта, садизм значимо связан с негативным аффектом, измеренным уже после совершения акта агрессии, причем независимо от изначальной склонности садистических личностей испытывать более выраженный негативный аффект (Chester et al., 2018). С другой стороны, в ряде других исследований связь садизма и позитивного аффекта (в рамках переживания, позволяющего индивиду получить удовольствие от страданий других) подтверждается (например, при изучении связи обыденного садизма и предпочтения жестоких видеоигр (Greitemeyer et al., 2019), при использовании парадигмы «убийства жуков» (Buckels et al., 2013)). Подобная противоречивость существующих данных может быть частично объяснена применением различных экспериментальных парадигм (так, отсутствие позитивного аффекта было выявлено только в экспериментах, в которых предполагалось взаимодействие с другим человеком), но, безусловно, требует дальнейшего исследования.

Наконец, разработка понятия обыденного садизма подразумевает выделение конкретных форм проявления садистических черт в обыденной жизни. Проблема подобной категоризации частично решается в области операционализации конструкта, что будет обсуждаться далее. Кроме разработки мультифакторных методик, позволяющих измерить различные виды садизма (например, прямой и опосредованный; его вербальные и невербальные проявления), в ряде исследований фокусом внимания становится не обыденный садизм в целом, а его конкретные проявления и их связи с другими феноменами. В исследовании сексуальной агрессии авторы обнаружили, что только физический аспект обыденного садизма был значимо связан с враждебной маскулинностью и сексуальной агрессией и служил их предиктором, в то время как вербальная и опосредованная формы

обыденного садизма такой роли не обнаружили (Russell, King, 2016). Исследования вербального и опосредованного садизма проводятся в рамках изучения агрессии в интернете: было выявлено, что опосредованный садизм оказался наиболее сильно связан с феноменом кибербуллинга, в то время как вербальный садизм обнаружил тесные связи с троллингом в интернете (Buckels, 2018). В настоящее время теоретическая и эмпирическая ценность выделения различных форм обыденного садизма находится на этапе активного исследования и имеет большой потенциал для исследователей субклинического садизма.

### **Садизм — еще одна «темная» черта личности?**

Ряд исследований, проведенных в последние годы, в том числе с использованием статистических моделей, подтверждает наличие фактора садизма наряду с психопатией, нарциссизмом и макиавеллизмом (Johnson et al., 2019). Особое внимание уделяется дифференцированию садистического и психопатического типа мотивации, поскольку из всех «темных» черт именно индивиды с выраженными психопатическими и садистическими чертам демонстрируют особо жестокое поведение и агрессию, в том числе в ситуации отсутствия провокации (Reidy et al., 2011). В целом, количество исследований, посвященных структуре потенциальной Темной тетрады, ее месту в структуре личности и связям с другими феноменами, в настоящее время активно увеличивается (Mededović, Petrovic, 2015; Johnson et al., 2018; Paulhus et al., 2018; Rogers et al., 2018).

В одном из последних исследований авторы анализируют фундаментальные мотивы социального характера, которые могут лежать в основе всех «темных» черт (Jonason, Zeigler-Hill, 2018). Предполагается, что «темные» личности характеризуются использованием быстрой жизненной стратегии с двумя базовыми целями: поиск партнера и стремление к статусу; а также склонны обесценивать аффилиативные мотивы (там же, с. 105). Кроме того, в своем исследовании черт Темной тетрады авторы указывают, что паттерны, выявленные для садизма, во многом повторяют наблюдаемые для психопатии и макиавеллизма, в связи с чем отмечают необходимость расширения круга исследуемых явлений и ситуаций для «темных» черт.

Ряд других исследований также предоставляют данные о возможной избыточности метаконструкта Темной триады/тетрады. В одной из последних метааналитических работ авторы указывают, что в на-

учном сообществе на данный момент сосуществуют конкурирующие взгляды на обоснованность включения обыденного садизма в Темную триаду (Muris et al., 2017). Так, некоторые новые исследования с помощью статистического анализа обнаруживают избыточность того или иного элемента Темной триады: например, макиавеллизма (Persson, 2019), или нарциссизма (Dinić, et al., 2019); в то время как другие авторы утверждают достаточность и всеобъемлемость Темной триады и, как следствие, отсутствие необходимости сужать или расширять этот метаконструкт (Book et al., 2015). Некоторые исследователи приходят к выводу, что конструкт «темных» черт имеет скорее диадическую структуру, в рамках которой нарциссизм выделяется как один фактор, а психопатия и макиавеллизм, не обнаружившие различия на уровне статистических критериев — другой (Rogoza, et al., 2018). Авторы предполагают, что выявляемые различия между психопатией и макиавеллизмом (Jones, Paulhus, 2017) существуют на поведенческом уровне, но могут не иметь подтверждения на более глубоких ступенях иерархического анализа.

Таким образом, включение конструкта обыденного садизма в Темную триаду на данный момент является предметом дискуссии, однако вне зависимости от концептуальной корректности включения садизма в Темную тетраду, явление обыденного садизма заслуживает отдельного внимания как самостоятельный конструкт ввиду своей связи с антисоциальным поведением, агрессией и другими клинически и социально значимыми явлениями.

### **Инструменты измерения садистических черт**

Исследование феномена обыденного садизма в целом, и его основополагающих механизмов и различных существующих форм в частности, как указывают зарубежные авторы, занимающиеся этой проблемой, во многом ограничено недостаточностью методического инструментария (Russell, 2019).

Изначально исследования садизма как аспекта нормальной личности послужили толчком к разработке инструмента измерения садистических черт — Краткой шкалы садистических импульсов (КШСИ, SSIS; O'Meara et al., 2011), состоящей из 10 пунктов. В рамках апробации этой методики и изучения ее психометрических свойств было обнаружено, что пункты, описывающие спровоцированное и инструментальное причинение боли другим (например, мотивируемое гневом или подчиненное прочим целям), являются менее ценными индикаторами садизма с точки зрения диагностики и диф-

ференциации этого феномена от смежных. На основе этих данных исследователи предлагают более узкое определение *обыденного садизма*, описывая его как переживание удовольствия от физического, сексуального и/или психологического страдания другого, при этом подчеркивая, что истинный садизм имеет «аппетитивную» мотивацию (англ. *appetitive motivation*), в рамках которой жестокость и причинение боли являются самоцелью (Buckels, 2018).

Как и любая методика, КШСИ имеет ряд ограничений. Так, она включает пункты, связанные с агрессией, мотивированной гневом, а также желанием установить доминантность в отношениях, в то время как нельзя исключать возможность использования этих стратегий индивидами без садистических черт. Также эта методика предлагает лишь те ситуации, в которых индивид лично причиняет другим вред, однако, бесспорно, существуют и другие формы садизма.

Другой инструмент исследования садизма — Шкала оценки садистической личности (ШОСП, ASP; Plouffe et al., 2017), которая также представляет собой краткую шкалу, состоящую из 9 пунктов. Это позволяет успешно использовать ее в одном ряду с методикой Краткой темной триады (Jones, Paulhus, 2014; Егорова и др., 2015), шкалы которой также включают по 9 вопросов, что может потенциально разрешить проблему операционализации Темной тетрады (Plouffe et al., 2019). Тем не менее, содержательно пункты отражают в качестве мотивационного компонента не только удовольствие, но и доминирование, месть и опосредованное достижение других целей (например, «Я думаю о том, чтобы причинить страдание тем, кто меня раздражает»).

В связи с рядом обнаруженных ограничений существующих методик оценки садистических тенденций, в т.ч. их унидименсиональностью, группа исследователей в лаборатории В. Польуса за последние годы разработали новый инструмент — Опросник видов садистических тенденций (ОВСД, VAST; Paulhus, Jones, 2015), который позволяет оценить выраженность садистических тенденций по двум факторам: прямого и викарного (опосредованного) садизма. Хотя в настоящий момент роль викарного садизма остается недостаточно исследованной (Buckels, 2018), разработка новых, мультифакторных методик измерения садистических черт является, безусловно, важным шагом на пути к изучению обыденного садизма, в рамках которого садистические импульсы могут быть выражены неявным образом.

Наконец, новейшей разработкой в области измерения садистических черт, и первым истинно мультифакторным инструментом,

стала Всесторонняя оценка садистических черт (ВОСЧ, CAST; Buckels, 2013). Данный опросник был разработан на основе ОВСД Польуса и Джонса, однако наряду с факторами прямого и опосредованного садизма, эта методика также учитывает различия между вербальной и физической агрессией. Как в процессе апробации, так и в ряде последующих исследований была подтверждена психометрическая обоснованность этой методики, а также ее содержательная связь с некоторыми релевантными конструктами, в т.ч. чертами Темной триады, факторами Большой пятерки, различными видами антисоциального поведения, механизмом рационализации и т.д. (Amrhein, 2018; Buckels, 2018). Тем не менее, несмотря на хорошие психометрические показатели и данные о различных аспектах садизма, ВОСЧ, как и большинство методик измерения садистических черт, обнаруживает сильные связи с психопатией, что при углубленном изучении структуры «темных» черт и садизма (Buckels, 2018) может привести к смешению конструктов. Также требуются дополнительные исследования дискриминантной валидности субшкал ВОСЧ.

### **Заключение**

В зарубежной литературе в последние годы все больше в фокусе внимания оказывается феномен *обыденного садизма* — понятие, которое описывает спектр проявлений жестокости в повседневной жизни в форме переживания удовольствия от физического, сексуального и/или психологического страдания другого. Предметом исследования становятся его внешние проявления и формы (прямой и опосредованный, вербальный и невербальный), его связи с релевантными конструктами (антисоциального поведения, агрессии, в т.ч. сексуальной, разных типов аффекта и др.), а также психологические механизмы его формирования. Другим актуальным вопросом в сфере исследования обыденного садизма является его потенциальное включение в Темную триаду личностных черт, однако на данный момент в литературе можно найти подтверждение обеим альтернативам, и эта проблема требует дальнейших исследований.

В отечественной психологии садизм главным образом исследуется в области судебной медицины и правовых наук (Ткаченко, 1999; Ткаченко и др., 2002), а также в социально-философском и даже филологическом направлениях (Волкова, 2012). «Темные» черты личности также активно исследуются отечественными авторами: в форме целостного метаконструкта Темной триады (Егорова и др.,

2015; Дериш, 2019), и как отдельные конструкты (Соколова, Чечельницкая, 2001; Егорова, 2009; Атаджыкова, Ениколопов, 2015). Однако нельзя не отметить, что феномену обыденного садизма уделено недостаточно внимания в русскоязычной психологической литературе. Наличие апробированных инструментов измерения нарциссических, макиавеллистических черт, конструкта Темной триады в целом, а также завершение апробации методики измерения психопатических черт К. Патрика, требует последовательного введения в арсенал русскоязычных инструментов и методик изучения садистических черт. Подобный инструментарий откроет новые пути изучения указанных конструктов — как их внешних проявлений и потенциально иерархических связей, так и основополагающих механизмов развития тех или иных эмоциональных, личностных и поведенческих особенностей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Атаджыкова Ю.А., Ениколопов С.Н. Апробация методики диагностики психопатии К. Патрика на российской выборке // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 4. С. 75–85.

Артемьева Ж.Г., Классен М.А. Проблемы и вопросы уголовного права, уголовного процесса и криминалистики // Вестник ЮУрГУ. Серия «Право». 2016. Т. 16. № 4, С. 7–12.

Волкова Я.А. Деструктивное общение: к определению понятия // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. 2012. № 2.

Дериш Ф.В. (2019) Половые особенности взаимосвязи Темной триады личности и эмоционального интеллекта // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. № 3. С. 356–371.

Егорова М.С. Макиавеллизм в структуре личностных свойств // Вестник Пермского государственного педагогического университета. Сер. 10. Дифференциальная психология. 2009. № 1/2. С. 65–80.

Егорова М.С., Паршикова О.В. Исследование структуры фактора Честность, Скромность из шестифакторного опросника личности НЕХАСО // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 56. С. 12.

Егорова М.С., Ситникова М.А., Паршикова О.В. Адаптация Короткого опросника Темной триады // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 43. С. 1.

Знаков В.В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 5. С. 16–22.

Крафт Эббинг, Рихард фон. Половая психопатия. Книговек, 2013.

Соколова Е.Т., Чечельницкая Е.П. Психология нарциссизма. Учебно-методический коллектор Психология Москва, 2001.

Ткаченко А.А. Сексуальные извращения — парафилии. М., «Триада-Х», 1999.

Ткаченко А.А., Введенский Г.Е., Дворянчиков Н.В. Судебная сексология. М.: Медицина, 2001.

Ткаченко А.А., Введенский Г.Е., Дворянчиков Н.В., Яковлева Е.Ю. Амбарцумян Е.С. Сексуальные убийства. Агрессия и психическое здоровье / Под ред. академика РАМН Т.Б. Дмитриевой и профессора Б.В. Шостаковича. СПб.: Издательство «Юридический центр Пресс», 2002. С. 224–253.

Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. Серия: Психологические технологии. Академический проект, 2008.

American Psychiatric Association (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed., rev.). Arlington, VA.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA.

Amrhein R.L. (2018). A psychometric investigation of the comprehensive assessment of sadistic tendencies (cast): Evidence from factor analysis and item response theory. Thesis. <http://hdl.handle.net/2142/101098>

Bandura A. (2006). A murky portrait of human cruelty. *Behavioral and Brain Sciences*, 29 (3), 225–227.

Baughman H., Dearing S., Giammarco E., & Vernon P. (2012). Relationships between bullying behaviours and the Dark Triad: A study with adults. *Personality and Individual Differences*, 52, 571–575.

Beech A., Fisher D., & Ward T. (2005). Sexual Murderers' Implicit Theories. *Journal of interpersonal violence*, 20, 1366–89.

Bixby K., White J., & Lester D. (2019). The Characteristics of Sexual Sadists. *Journal of Psychiatry and Behavioral Health Forecast*, 2, Article 1009.

Book A., Visser B., & Volk A. (2016). Unpacking Evil: Claiming the Core of the Dark Triad. *Personality and Individual Differences*, 101, 468.

Brown J. (2018). Sexual Sadism Disorder: An Introduction for Mental Health Professionals. *Forensic Scholars Today*, 4 (1).

Buckels E. (2012). *The Pleasure of Hurting Others: Evidence for Everyday Sadism*. Thesis. University of British Columbia.

Buckels E. (2018). *The Psychology of Everyday Sadism*. Dissertation. University of British Columbia.

Buckels E., Jones D., & Paulhus D. (2013). Behavioral Confirmation of Everyday Sadism. *Psychological science*, 24.

Chabrol H., van Leeuwen N., Rodgers R.F., & Gibbs J.C. (2011). Relations between self-serving cognitive distortions, psychopathic traits, and antisocial behavior in a non-clinical sample of adolescents. *Personality and Individual Differences*, 51 (8), 887–892.

Chester D., DeWall C. & Enjaian B. (2018). Sadism and Aggressive Behavior: Inflicting Pain to Feel Pleasure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45 (8), 1252–1268.

Davies J., & O'Meara A. (2007). 'I consider myself sadistic': A qualitative analysis of sadistic endorsement in a group of Irish undergraduates. *The British Journal of Forensic Practice*, 9, 24–30.

de Aguirre M.I. (2006). Neurobiological bases of aggression, violence, and cruelty. *Behavioral and Brain Sciences*, 29 (3), 228–229.

Dinić B., Wertag A., Tomasevic A., & Sokolovska V. (2009). Centrality and redundancy of the Dark Tetrad traits. *Personality and Individual Differences*.

Embrescia, E.E. (2018). Everyday Sadism and Antisocial Punishment in the Public Goods Game: Is There Evidence of Gender Differences?

Furnham A., Richards S., & Paulhus D. (2013). The Dark Triad of Personality: A 10 Year Review. *Social and Personality Psychology Compass*, 7, 199.

Greitemeyer T., Weiß N., & Heuberger T. (2019). Are everyday sadists specifically attracted to violent video games and do they emotionally benefit from playing those games? *Aggressive Behavior*, 45, 206–213.

Johnson L.K., Plouffe R.A., & Saklofske D.H. (2019). Subclinical sadism and the dark triad: Should there be a dark tetrad? *Journal of Individual Differences*, 40 (3), 127–133.

Jonason P., & Zeigler-Hill V. (2018). The fundamental social motives that characterize dark personality traits. *Personality and Individual Differences*, 132, 98–107.

Jones D.N., & Paulhus D.L. (2017). Duplicity among the dark triad: Three faces of deceit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113 (2), 329–342.

Jones D.N., & Paulhus D.L. (2014). Introducing the Short Dark Triad (SD3): A Brief Measure of Dark Personality Traits. *Assessment*, 21 (1), 28–41.

Kirsch L.G., & Becker J.V. (2007). Emotional deficits in psychopathy and sexual sadism: Implications for violent and sadistic behavior. *Clinical Psychology Review*, 27 (8), 904–922.

Mededović J. & Petrovic B. (2015). The Dark Tetrad. *Journal of Individual Differences*, 36, 228–236.

Meloy J.R. (1997). The psychology of wickedness: Psychopathy and sadism. *Psychiatric Annals*, 27 (9), 630–633.

Meloy J.R. (1992). Violent attachments. Jason Aronson.

Mokros A., Osterheider M., Hucker S.J., & Nitschke J. (2011). Psychopathy and sexual sadism. *Law and Human Behaviour*, 35 (3), 188–199.

Muris P., Merckelbach H., Otgaar H., & Meijer E. (2017). The Malevolent Side of Human Nature: A Meta-Analysis and Critical Review of the Literature on the Dark Triad (Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy). *Perspectives on Psychological Science*, 12 (2), 183–204.

Nell V. (2006). Cruelty's rewards: the gratifications of perpetrators and spectators. *Behavioral and Brain Sciences*, 29 (3), 211–257.

O'Meara A., Davies J., & Hammond S. (2011). The Psychometric Properties and Utility of the Short Sadistic Impulse Scale (SSIS). *Psychological assessment*, 23, 523–31.

Paulhus D.L., & Jones D.N. (2015). Jones Measuring dark personalities via questionnaire. Measures of personality and social psychological constructs. In G.J. Boyle, D.H. Saklofske & G. Matthews (Eds.). (pp. 562–594). San Diego, CA: Academic Press.

Paulhus D.L., & Dutton D.G. (2016). Everyday sadism. The dark side of personality: Science and practice in social, personality, and clinical psychology. In V. Zeigler-Hill & D. K. Marcus (Eds.). (pp. 109–120). American Psychological Association.

Paulhus D.L., & Williams K.M. (2002). The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36 (6), 556–563.

Paulhus D.L., Curtis S.R., & Jones D.N. (2018). Aggression as a trait: the Dark Tetrad Alternative. *Current Opinion in Psychology*, 19, 88–92.

Persson B.N. (2019). Searching for Machiavelli but finding psychopathy and narcissism. *Personality Disorders*, 10 (3), 235–245.

Pfattheicher, S., Keller, J., Knezevic, G. (2017). Sadism, the intuitive system, and antisocial punishment in the public goods game. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43 (3), 337–346.

Plouffe R., Smith M., & Saklofske D. (2019). A psychometric investigation of the Assessment of Sadistic Personality. *Personality and Individual Differences*, 140, 57–60.

Reidy D.E., Zeichner A. & Seibert, L. (2011). Unprovoked Aggression: Effects of Psychopathic Traits and Sadism. *Journal of personality*, 79, 75–100.

Rogers K.H., Le M.T., Buckels E.E., Kim M., & Biesanz J.C. (2018). Dispositional malevolence and impression formation: Dark Tetrad associations with accuracy and positivity in first impressions. *Journal of Personality*, 86 (6), 1050–1064.

Rogoza R., Ciecuch J. (2018). Dark Triad traits and their structure: An empirical approach. *Current Psychology*.

Russell M.J. (2019). A Functional Perspective on Everyday Sadism. Thesis. The University of New Mexico. [https://digitalrepository.unm.edu/psy\\_etds/276](https://digitalrepository.unm.edu/psy_etds/276)

Russell T.D., King A.R. (2016). Anxious, hostile, and sadistic: Maternal attachment and everyday sadism predict hostile masculine beliefs and male sexual violence. *Personality and Individual Differences*, 99, 340–34.

## REFERENCES

Atadzhikova Yu.A., Enikolopov S.N. (2015). Testing K. Patrick Method of Psychopathy Diagnosis in Russian Sample. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 20 (4), 75–85. (*in Russ.*).

Artemèva Zh.G., Klassen M.A. (2016). Problems and Questions of Criminal Law, Criminal Process and Criminology. *Vestnik YuUrGU. Seriya Pravo (YuUrGU Bulletin. Law Series)*, 16. (4), 7–12. (*in Russ.*).

Volkova Ya.A. (2012). Destructive Communication: On the Definition of the Concept. *Vestnik VolGU. Seriya 2: Yazykoznanie (VolGU Bulletin. 2 Series: Linguistics)*, 2. (*in Russ.*).

Derish F.V. (2019). Gender Characteristics of the Interconnection between the Dark Triad Personality Traits and Emotional Intelligence. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya (Perm University Bulletin. Philosophy. Psychology. Sociology)*, 3, 356–371. (*in Russ.*).

Egorova M.S. (2009). Machiavellianism in the Structure of Personality Traits. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Ser. 10. Differentsial'naya psikhologiya (Perm State Pedagogical University Bulletin. Series 10. Differential Psychology)*, 1/2, 65–80. (*in Russ.*).

Egorova M.S., Parshikova O.V. (2017). The structure of Honesty-Humility factor. *Psikhologicheskie issledovaniya (Psychological Studies)*, 10 (56), 12. (*in Russ.*).

Egorova M.S., Sitnikova M.A., Parshikova O.V. (2015). Adaptation of the Short Dark Triad. *Psikhologicheskie issledovaniya (Psychological Studies)*, 8 (43), 1. (*in Russ.*).

Znakov V.V. (2000). Machiavellianism: A Psychological Characteristic of Personality and a Measure of Its Study. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 21 (5), 16–22. (*in Russ.*).

Kraft Ebbing, Rikhard fon. (2013). *Sexual Psychopathy*. Knigovek, 2013. (*in Russ.*).

Sokolova E.T., Chechel'nitskaya E.P. (2001). *Psychology of Narcissism*. Uchebno-metodicheskii kollektor Psikhologiya Moscow. (*in Russ.*).

Tkachenko A.A. (1999). *Sexual Perversions — Paraphilias*. Moscow: Triada-Kh. (*in Russ.*).

Tkachenko A.A., Vvedenskii G.E., Dvoryanchikov N.V. (2001). *Forensic Sexology*. Moscow: Meditsina. (*in Russ.*).

Tkachenko A.A., Vvedenskii G.E., Dvoryanchikov N.V., Yakovleva E.Yu. Ambartsumyan E.S. (2002). Sexual Murders. In T.B. Dmitrieva, B.V. Shostakovich (Eds.), *Aggression and Mental Health* (pp. 224–253). Saint-Petersburg: Izdatel'stvo Yuridicheskii tsentr Press. (*in Russ.*).

Khorni K. (2008). *Our Internal Conflicts. Constructive Theory of Neurosis*. Psychological Technologies Series. Akademicheskii proekt. (*in Russ.*).

American Psychiatric Association (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed., rev.). Arlington, VA.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA.

Amrhein R.L. (2018). A psychometric investigation of the comprehensive assessment of sadistic tendencies (cast): Evidence from factor analysis and item response theory. Thesis. <http://hdl.handle.net/2142/101098>

Bandura A. (2006). A murky portrait of human cruelty. *Behavioral and Brain Sciences*, 29 (3), 225–227.

Baughman H., Dearing S., Giammarco E., & Vernon P. (2012). Relationships between bullying behaviours and the Dark Triad: A study with adults. *Personality and Individual Differences*, 52, 571–575.

Beech A., Fisher D., & Ward T. (2005). Sexual Murderers' Implicit Theories. *Journal of interpersonal violence*, 20, 1366–89.

Bixby K., White J., & Lester D. (2019). The Characteristics of Sexual Sadists. *Journal of Psychiatry and Behavioral Health Forecast*, 2, Article 1009.

Book A., Visser B., & Volk A. (2016). Unpacking Evil: Claiming the Core of the Dark Triad. *Personality and Individual Differences*, 101, 468.

Brown J. (2018). *Sexual Sadism Disorder: An Introduction for Mental Health Professionals*. *Forensic Scholars Today*, 4 (1).

Buckels E. (2012). *The Pleasure of Hurting Others: Evidence for Everyday Sadism*. Thesis. University of British Columbia.

Buckels E. (2018). *The Psychology of Everyday Sadism*. Dissertation. University of British Columbia.

Buckels E., Jones D., & Paulhus D. (2013). Behavioral Confirmation of Everyday Sadism. *Psychological science*, 24.

Chabrol H., van Leeuwen N., Rodgers R.F., & Gibbs J.C. (2011). Relations between self-serving cognitive distortions, psychopathic traits, and antisocial behavior in a non-clinical sample of adolescents. *Personality and Individual Differences*, 51 (8), 887–892.

Chester D., DeWall C. & Enjaian B. (2018). Sadism and Aggressive Behavior: Inflicting Pain to Feel Pleasure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45 (8), 1252–1268.

Davies J., & O'Meara A. (2007). 'I consider myself sadistic': A qualitative analysis of sadistic endorsement in a group of Irish undergraduates. *The British Journal of Forensic Practice*, 9, 24–30.

de Aguirre M.I. (2006). Neurobiological bases of aggression, violence, and cruelty. *Behavioral and Brain Sciences*, 29 (3), 228–229.

Dinić B., Wertag A., Tomasevic A., & Sokolovska V. (2009). Centrality and redundancy of the Dark Tetrad traits. *Personality and Individual Differences*.

Embrescia, E.E. (2018). Everyday Sadism and Antisocial Punishment in the Public Goods Game: Is There Evidence of Gender Differences?

Furnham A., Richards S., & Paulhus D. (2013). The Dark Triad of Personality: A 10 Year Review. *Social and Personality Psychology Compass*, 7, 199.

Greitemeyer T., Weiß N., & Heuberger T. (2019). Are everyday sadists specifically attracted to violent video games and do they emotionally benefit from playing those games? *Aggressive Behavior*, 45, 206–213.

Johnson L.K., Plouffe R.A., & Saklofske D.H. (2019). Subclinical sadism and the dark triad: Should there be a dark tetrad? *Journal of Individual Differences*, 40 (3), 127–133.

Jonason P., & Zeigler-Hill V. (2018). The fundamental social motives that characterize dark personality traits. *Personality and Individual Differences*, 132, 98–107.

Jones D.N., & Paulhus D.L. (2017). Duplicity among the dark triad: Three faces of deceit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113 (2), 329–342.

Jones D.N., & Paulhus D.L. (2014). Introducing the Short Dark Triad (SD3): A Brief Measure of Dark Personality Traits. *Assessment*, 21 (1), 28–41.

Kirsch L.G., & Becker J.V. (2007). Emotional deficits in psychopathy and sexual sadism: Implications for violent and sadistic behavior. *Clinical Psychology Review*, 27 (8), 904–922.

Mededović J. & Petrovic B. (2015). The Dark Tetrad. *Journal of Individual Differences*, 36, 228–236.

Meloy J.R. (1997). The psychology of wickedness: Psychopathy and sadism. *Psychiatric Annals*, 27 (9), 630–633.

Meloy J.R. (1992). Violent attachments. Jason Aronson.

Mokros A., Osterheider M., Hucker S.J., & Nitschke J. (2011). Psychopathy and sexual sadism. *Law and Human Behaviour*, 35 (3), 188–199.

Muris P., Merckelbach H., Otgaar H., & Meijer E. (2017). The Malevolent Side of Human Nature: A Meta-Analysis and Critical Review of the Literature on the Dark Triad (Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy). *Perspectives on Psychological Science*, 12 (2), 183–204.

Nell V. (2006). Cruelty's rewards: the gratifications of perpetrators and spectators. *Behavioral and Brain Sciences*, 29 (3), 211–257.

O'Meara A., Davies J., & Hammond S. (2011). The Psychometric Properties and Utility of the Short Sadistic Impulse Scale (SSIS). *Psychological assessment*, 23, 523-31.

Paulhus D.L., & Jones D.N. (2015). Jones Measuring dark personalities via questionnaire. Measures of personality and social psychological constructs. In G. J. Boyle, D. H. Saklofske & G. Matthews (Eds.). (pp. 562–594). San Diego, CA: Academic Press.

Paulhus D.L., & Dutton D.G. (2016). Everyday sadism. The dark side of personality: Science and practice in social, personality, and clinical psychology. In V. Zeigler-Hill & D. K. Marcus (Eds.). (pp. 109–120). American Psychological Association.

Paulhus D.L., & Williams K.M. (2002). The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36 (6), 556–563.

Paulhus D.L., Curtis S.R., & Jones D.N. (2018). Aggression as a trait: the Dark Tetrad Alternative. *Current Opinion in Psychology*, 19, 88–92.

Persson B.N. (2019). Searching for Machiavelli but finding psychopathy and narcissism. *Personality Disorders*, 10 (3), 235–245.

Pfafftheicher S., Keller J., Knezevic G. (2017). Sadism, the intuitive system, and antisocial punishment in the public goods game. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43 (3), 337–346.

Plouffe R., Smith M., & Saklofske D. (2019). A psychometric investigation of the Assessment of Sadistic Personality. *Personality and Individual Differences*, 140, 57–60.

Reidy D.E., Zeichner A. & Seibert, L. (2011). Unprovoked Aggression: Effects of Psychopathic Traits and Sadism. *Journal of personality*, 79, 75–100.

Rogers K.H., Le M.T., Buckels E.E., Kim M., & Biesanz J.C. (2018). Dispositional malevolence and impression formation: Dark Tetrad associations with accuracy and positivity in first impressions. *Journal of Personality*, 86 (6), 1050–1064.

Rogoza R., Ciecuch J. (2018). Dark Triad traits and their structure: An empirical approach. *Current Psychology*.

Russell M.J. (2019). A Functional Perspective on Everyday Sadism. Thesis. The University of New Mexico. [https://digitalrepository.unm.edu/psy\\_etds/276](https://digitalrepository.unm.edu/psy_etds/276)

Russell T.D., King A.R. (2016). Anxious, hostile, and sadistic: Maternal attachment and everyday sadism predict hostile masculine beliefs and male sexual violence. *Personality and Individual Differences*, 99, 340-34.

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Ениколопов Сергей Николаевич** — кандидат психологических наук, профессор, начальник отдела медицинской психологии Научного центра психического здоровья, Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0615-6703>. E-mail: [enikolopov@mail.ru](mailto:enikolopov@mail.ru)

**Атаджыкова Юлия Акмурадовна** — младший научный сотрудник, отдел медицинской психологии Научного центра психического здоровья, Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4987-8821>. E-mail: [at.julia@gmail.com](mailto:at.julia@gmail.com)

## ABOUT THE AUTHORS

**Sergey N. Enikolopov** — PhD in Psychology, Professor, Head of Medical Psychology Department, Research Center Of Mental Health, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0615-6703>. E-mail: [enikolopov@mail.ru](mailto:enikolopov@mail.ru)

**Julia A. Atadzhykova** — Junior Researcher, Department of Medical Psychology, Center Of Mental Health, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4987-8821>. E-mail: [at.julia@gmail.com](mailto:at.julia@gmail.com)

УДК 159.9

DOI: 10.11621/vsp.2021.01.03

## **ФЕНОМЕН «КОМПЕТЕНЦИИ»: ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕНЕДЖЕРОВ (ФАКТОРЫ ПРЕДПОЧТЕНИЙ)**

**В.А. Толочек\***, **А.С. Машкова**

Институт психологии РАН, Москва, Россия.

Для контактов\*. E-mail: tolochekva@mail.ru

**Актуальность.** Изучение применения компетентностного подхода в профессиональной подготовке специалистов управленческой сферы остается актуальным вопросом для многих исследователей психологов, педагогов и преподавателей. Рассмотрение этой проблемы в первом приближении мы начали в материале, опубликованном в предыдущем номере журнала (Толочек, 2020). Основной вопрос — выявление ограничений компетентностного подхода как факторов его развития и условий, при которых его реализация будет более конструктивной и эффективной. Констатируется, что в русле компетентностного подхода сохраняется нерешенность вопросов о количестве и содержании качеств субъектов, влияющих на эффективность их деятельности; о компетенциях субъектов, исполняющих разные трудовые функции, работающих в разных организациях; о месте компетенций в структуре профессионализма, об их роли в успешности карьеры.

**Методы:** использовались опрос экспертов, дифференцированный и поуровневый анализ матриц частот оценок (выборов) компетенций экспертами.

**Результаты:** В цикле исследований компетенций и особенностей их оценки менеджерами (69 ч.), различающимися по полу, возрасту, стажу, управленческому опыту, должности, работающих в разных компаниях показано, что из 29 компетенций 19 выделены не менее чем 40% экспертов; 8 — выделены не менее 66% экспертов. Оцениваемые как востребованные компетенции сопряжены с индивидуальными особенностями, с эволюцией менеджеров как субъектов и особенностями их деятельности.

**Выводы:** 1. Экспертами (сотрудниками российских компаний) из состава исходного перечня компетенций, описанных зарубежными специалистами, выделяют как актуальные для менеджеров лишь часть компетенций. Среди компетенций выделяется «ядро» базовых, ключевых качеств, и несколько «поясов» («оболочек», «уровней») — менее значимых (универсальных) компетенций, сопряженных с эффективной деятельностью менеджера в разных

сферах. 2. Оценки актуальных (важных, значимых и/или предпочитаемых) для менеджеров компетенций различаются в зависимости от индивидуальных особенностей экспертов (пола, возраста, опыта, должности, успешности карьеры, управленческого потенциала) и длины списка оцениваемых качеств. 3. Оптимальным для решения как научных, так и прикладных задач можно считать перечни компетенций в интервале 15–20 качеств. Базовый список из 29 компетенций можно считать «достаточным и избыточным»; перечень до 19–20 компетенций — «достаточным и необходимым»; список из 8–10 «ядерных» компетенций — «необходимым базовым».

**Ключевые слова:** компетенции, менеджеры, эксперты, оценки, предпочтения, дифференцированный анализ, «ядро», «оболочка».

**Благодарности:** Исследование выполнено в рамках Госзадания Минобрнауки России, тема № 0138-2021-0010 «Регуляция социального взаимодействия в условиях удаленной работы».

**Для цитирования:** Толочек В.А., Машкова А.С. Феномен «компетенции»: Оценки компетенций менеджеров (факторы предпочтений) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 57–78. doi: 10.11621/vsp.2021.01.03

Поступила в редакцию: 08.06.2020 / Принята к публикации: 15.07.2020

## THE PHENOMENON OF “COMPETENCE”: ASSESSMENT OF THE COMPETENCIES OF MANAGERS (FACTORS OF PREFERENCE)

**Vladimir A. Tolochek\***, **Anna S. Mashkova**

Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.  
Corresponding author\*. E-mail: tolochekva@mail.ru

**Background.** The study of the application of the competence-based approach in the professional training of specialists in the management sphere remains an urgent issue for many researchers, psychologists, educators and teachers. We began our consideration of this problem in a first approximation in a material published in the previous issue of the journal (Tolochek, 2020). The main issue is to identify the limitations of the competence-based approach as factors of its development and the conditions under which its implementation will be more constructive

and effective. It is stated that, in line with the competence-based approach, there remains unresolved issues about the number and content of the qualities of subjects that affect the effectiveness of their activities; on the competencies of subjects performing different labor functions, working in organizations; about the place of competences in the structure of professionalism, about their role in career success.

**Design:** expert surveys, a differentiated and level analysis of frequency matrices of assessments (choices) of competencies by experts.

**Results.** The cycle of studies of competencies and the specifics of their assessment included 69 managers differing in gender, age, seniority, managerial experience, positions in different companies. It was shown that out of 29 competencies, 19 were identified in at least 40% of experts; 8 were identified in at least 66% of experts. Competencies assessed as in demand are associated with individual features, with the evolution of managers as subjects and the characteristics of their activities.

**Conclusions:** 1. Only part of the competencies from the initial list of competencies described by foreign specialists were identified as relevant for managers by experts (employees of Russian companies). Among the competences, there is a “core” of basic, key qualities, and several “belts” (“shells”, “levels”) — less significant (universal) competencies associated with the effective activity of a manager in different areas. 2. Assessments of competencies relevant (important, significant and / or preferred) for managers differ depending on the individual characteristics of experts (gender, age, experience, position, career success, managerial potential) and the length of the list of assessed qualities. 3. Lists of competencies in the range of 15-20 qualities can be considered optimal for solving both scientific and applied problems. The basic list of 29 competencies can be considered “sufficient and redundant”; list of up to 19–20 competencies — “sufficient and necessary”; a list of 8–10 “nuclear” competencies — “essential basic”.

**Keywords:** competencies, managers, experts, assessments, preferences, differentiated analysis, “core”, “shell”.

**Acknowledgements:** The study was carried out within the framework of the State Task of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, topic No. 0138-2021-0010 «Regulation of social interaction in remote work».

**For citation:** Tolochek, V.A., Mashkova, A.S. (2021) The Phenomenon of “Competence”: Assessment of the competencies of managers: factors of preference. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 1, P. 57–78. doi: 10.11621/vsp.2021.01.03

Received: June 08, 2020 / Accepted: July 15, 2020

## Введение

Вопросы выделения и оценки качеств «хорошего работника» ставились уже Фр.Тейлором в конце XIX ст.; широко обсуждаться и инструментально изучаться они стали с 1920-х годов. В России такие качества работника, служащего чаще определялись как личностные и профессиональные качества (как «*профессионально значимые качества*» до 1960–1970 годов; с начала 1980-х закрепилось понятие «*профессионально важные качества*» — ПВК). Но дискуссии об их содержании, возможности развития и компенсации, их числе и операциональных структурах продолжались да начала 1990-х годов. В зарубежной психологии вопросы отбора, оценки качеств лучших работников на протяжении XX столетия проводились более широко и последовательно. В начале 1970-х годов Д. Макклеланд, критически рассмотрев сложившуюся практику оценки качеств работника (служащего, обучающегося), представил новый взгляд и подход к оценке таких качеств и их содержания (McClelland, 1973). «Новый взгляд» предполагал более дифференцированный анализ качеств работника, ориентированный на выделение немногих конкретных функции, исполняемых на конкретном рабочем месте; четкое различение изучаемых групп (хороших, средних, плохих работников); учет затрачиваемых ресурсов (временные, материальные и пр.); качества подлежащие оценке были названы «*компетенциями*». (Особенности новой концепции условно будем в дальнейшем называть «*компетентностным подходом*» — *К-подходом*).

В 1990-х годах в отечественной психологии сформировалась тенденция предпочтения отечественными специалистами понятия «*компетенции*», взамен ранее используемого понятия «*профессионально важные качества*», которое стало игнорироваться, уходить из актива ученых и практических психологов. С 2000-х годов российскими учеными регулярно проводятся исследования разных «*компетенций*» работников коммерческих организаций (компаний, предприятий); нередко их результаты отличаются от «базовых перечней» «*компетенций*», предложенных Д. Макклеландом и другими зарубежными специалистами (Вудкок, Фрэнсис, 1991; Спенсер, Спенсер, 2005; Уиддет, Холлифорд, 2003; Boyatzis, 1982; Deist, Winterton, 2005; McClelland, 1973; др.). В этой связи возникает несколько вопросов. *Первый*: о количестве и содержании качеств субъектов, влияющих на эффективность их деятельности; о качествах субъектов, исполняющих

разные трудовые функции, работающих в разных организациях. *Второй* — об особенностях оценок компетенций. Суть К-подхода преимущественно сводится к оперированию экспертными оценками на всех этапах (пилотажа, изучения, составления листов оценок, аттестация); между тем как в независимых исследованиях подтверждалось, что в оценках экспертов имеют место весомые субъективные искажения. *Третий* — о валидности методик (и, соответственно, прогностичности оценок), которые чаще рассматриваются в короткой временной перспективе (прием на работу, назначения на новую должность, аттестация). *Четвертый* — о месте компетенций в структуре профессионализма, об их роли в успешности профессиональной карьеры человека (Поваренков, Слепко, Цымбалюк, 2019; Толочек, Тимашкова, Денисова, 2014; Толочек, 2019, 2020; Шадриков, 2013; Deist, Winterton, 2005; Sultana, 2009; Woodruffe, 1991).

Ключевым из названных выше нам представляется поиск ответов на вопросы *числа и содержания компетенций субъекта* как «необходимых и достаточных», определяющих его социальную успешность как человека (а не только лишь эффективность его деятельности «здесь и теперь») (Толочек, 2019, 2020).

### **Объект, предмет, методы исследования**

*Объект исследования:* профессиональная деятельность менеджеров. *Предмет исследования:* особенности оценки менеджерами актуально востребованных компетенции менеджеров современных российских коммерческих организаций. *Цель:* Изучение факторов предпочтения в оценках менеджерами компетенций менеджеров. *Гипотезы:* 1. В составе оцениваемых как востребованные (выбираемых, выделяемых и/или предпочитаемых) компетенций различаются более и менее актуальные. 2. Оцениваемые как востребованные компетенции сопряжены с индивидуальными особенностями, с эволюцией менеджеров как субъектов, с особенностями их профессиональной деятельности.

*Дизайн исследования и методы.* Первые разработчики моделей компетенций выделяли наборы в 20–30 компетенций (Вудкок, Фрэнсис, 1991; Спенсер, Спенсер, 2005; Уиддет, Холлифорд, 2003; McClelland, 1973; др.). Предполагая, что должностные функции руководителей, занимающих разные позиции, не всегда требуют наличия всех 20–30 и более компетенций, актуален вопрос числа

и содержания качеств, важных для работников российских компаний. Поэтому из базовой модели 29 компетенций 132 сотрудникам трех российских компаний было предложено оценить (выделить, выбрать, указать) те компетенции, которые отражают «*деятельность эффективного руководителя*» (то есть отражают качества эффективных работников, занимающих должности менеджеров — специалистов и руководителей низового и среднего звена управления) (Машкова, 2011). В 2007–2011 годах в трех крупных компаниях г. Екатеринбурга изучались содержание актуальных компетенций, разрабатывалась модель компетенций менеджеров. Было обследовано 170 сотрудников, занимающих должности от руководителей групп до коммерческих директоров. Результаты апробации методики на контрольной выборке подтвердили ее надежность и валидность (Машкова, 2011).

*Моделирование как метод организации базы данных.* Ввиду того, что полученные эмпирические данные представляли собой частоты выборов большой группы экспертов, допускалась возможность манипуляций с базовыми матрицами: А) Для изучения факторов предпочтения в оценках экспертов, нами учитывались их индивидуальные особенности (пол, возраст, управленческий опыт и управленческий потенциал, занимаемая должность, успешность карьеры, компания как сфера деятельности). По каждой из таких характеристик выделялись 2 группы экспертов (до средних значений/ больше средних): возраст (до 35 лет/ 36 лет и старше); управленческий стаж (до 8 лет/ 9 лет и больше); мужчины/ женщины; руководители низового звена управления/ среднего звена; неуспешная/ успешная карьера<sup>1</sup>; управленческий потенциал<sup>2</sup>. В) Для отслеживания информативности разных списков по количеству компетенций нами проводился поуровневый анализ матриц частот оценок (выборов) компетенций экспертами (в настоящей статье рассматриваются только оценки экспертов одной, самой крупной компании — «Гранд-дистрибьютер»). Поуровневые вычисления проводились для частот оценок: а) всего базового перечня компетенций (29 компетенций); б) 19 — выделенных не менее чем 40% экспертов; в) 8 — выделенных не менее чем

---

<sup>1</sup> Успешность карьеры понималась как должностное продвижение в продолжение 5 лет после обследования. За «1» принималась должность, занимаемая экспертом на момент исследования; каждое последующее продвижение оценивалось дополнительно «1»; увольнение из компании — «0».

<sup>2</sup> Управленческий потенциал определялся по формуле: УП = Должность (иерархическая позиция в компании) + Число подчиненных + Статус компании на рынке.

66% экспертов (табл. 1); г) 39 — базового перечня компетенций, плюс 10 новых, гипотетически возможных (предполагалось, что выборы по всем 10 новым компетенциям для всех групп экспертов были равны нулю).

### Результаты исследования

Из базового списка 29 компетенций сотрудники российских компаний чаще (не менее 66% экспертов) выделяли лишь *восемь* компетенций; не менее 50% — *шестнадцать* компетенций (ориентация на достижения, развитие других, управление командой, гибкость, самоконтроль, объединение людей, контроль, ориентация на миссию, аналитическое мышление, стратегическое влияние, уверенность в себе, поиск информации, критическое мышление, менеджерская экспертиза, командное лидерство, инициатива). *Девятнадцать* компетенций выделили не менее 40% экспертов; еще восемь были выделены от 2 до 9% опрошенных; одна — не получила ни одного выбора (Машкова, 2011). Эти особенности оценок сохранились и в оценках экспертов одной из трех компаний — «Гранд-дистрибьютер» (табл. 1).

При проведении дифференцированного анализа оценок компетенций экспертами: 1) базового массива данных (оценок 29 компетенций); 2) сокращенного (19 компетенций); 3) минимального (8 компетенций), — и сравнении трех матриц корреляций, — имело место поступенчатое усиление различий между всеми выделенными нами группами: между мужчинами и женщинами теснота корреляционных связей последовательно уменьшается (0,886...0,745...0,683), иначе — сходство в выборах мужчин и женщин становится меньше и меньше; между молодыми (до 35 лет) и менеджерами более старшего возраста (0,955...0,853...0,568); между менее опытными (стаж до 8 лет) и более опытными управленцами (0,964...0,816...0,598); между руководителями низового звена управления и низового звена (0,971...0,822...0,693); между лицами с малоуспешной карьерой и успешной (0,960...0,747...0,574); между менеджерами с низким управленческим потенциалом и высоким (0,355...0,311...–0,347), табл. 2. Такое же поступенчатое усиление различий имело место и при комбинациях выделенных признаков экспертов (пола и возраста, пола и стажа и пр.).

В отношении оценок лиц с *малоуспешной карьерой* при анализе массивов 29 и 19 компетенций, эта группа не выделяется из

общей выборки; различия появляются лишь при анализе массива из 8 компетенций — в основном для мужчин, лиц более старшего возраста, имеющих больший стаж управленческой работы (0,634...0,718...0,740). В отношении оценок лиц с *успешной карьерой* при анализе массивов 29, 19 и 8 компетенций мера отличий становится еще более выраженной, причем — в отношении почти всех выделенных нами. Значительно большие отличия в оценках менеджеров мы находим, если учитываем их *управленческий потенциал*. При этом оценки управленцев с *низким потенциалом* мало отличаются от суждений представителей всех выделенных групп, тогда как суждения управленцев с *высоким потенциалом* в большей степени отличаются от оценок представителей всех выделенных групп (мужчин, женщин, молодых, зрелых и пр.); мера отличия в обеих группах также возрастала при уменьшении числа анализируемых компетенций. При расчетах массива 39 компетенций мы получили корреляционную матрицу, в которой все коэффициенты приближаются к 1,000 (самые низкие корреляции равны 0,959 и 0,953). Иначе, при увеличении длины списка компетенций (или числа анализируемых переменных) различия между всеми группами экспертов нивелируются.

### **Обсуждение результатов исследования**

Результаты цикла расчетов показали:

1. «Эталонные» перечни компетенций, представленные в зарубежных источниках, не являются завершенными, полными, универсальными, равно пригодными для оценок компетенций менеджеров современных российских компаний.

2. Оптимизированные перечни компетенций (эмпирически выделенных на представительных группах российских менеджеров) более адекватны.

3. В оптимизированном перечне из 29 компетенций различаются три группы качеств (выделяемых не менее 66%, 50%, 20% экспертов и выделяемых лишь в единичных случаях).

4. Три группы компетенций различаются как по частоте их выделения экспертами, так и по тесноте взаимосвязей (отраженных в тесноте их интеркорреляций). Можно предполагать, что эти три группы образуют три уровня (или структуру и подструктуры) в общей организации компетенций. Центральный уровень (или структуру)

можно условно различать как «ядро», два других — как «оболочки» (пояса, подуровни, подструктуры).

5. Имеет место выраженные предпочтения в оценках компетенций представителями разных групп экспертов, различающихся по полу, возрасту, стажу управленческой деятельности, должности, компании (так, женщины из им предложенного перечня выбирали компетенции в 2–7 раза чаще, чем мужчины; более молодые эксперты — в 1,5–4,3 раза чаще, чем более зрелые менеджеры; менее опытные чаще в 1,5–4,0 раза выделяли разные компетенции, чем более опытные управленцы; лица, занимающие должности руководители низового звена в 2–5 раз чаще выделяли компетенции, чем руководители среднего звена — табл. 1 — см. приложение). Другими словами, более опытные, более успешные, более уверенные менеджеры выделяют меньшее число необходимых качеств. Следовательно, есть несколько избыточные базовые, «стартовые» компетенции, формирующиеся у субъектов в начале их деятельности, и «ключевые», «необходимые и достаточные», наличие которых выступает надежным основанием для «эффективной деятельности руководителя» в продолжении его последующей карьеры.

При разных объемах анализируемых переменных (длине списка компетенций) мера сходства-различия в оценках разными экспертами значимости компетенций для эффективной деятельности менеджера заметно разнится. При анализе базового списка из 29 компетенций различия между суждениями экспертов были незначительны (корреляции связей между оценками представителей разных групп находятся в интервале 0,930...0,990). Этот список можно условно считать «достаточный и избыточный». При анализе списка из 19 компетенций выявляются различия между суждениями представителей разных групп (до уровня 0,482...0,596). Этот список можно условно считать «достаточный и необходимый». При анализе списка из 8 компетенций различия между суждениями представителей разных групп заметно возрастают (до уровня 0,373...0,401; при этом большая часть связей была в интервале 0,600...0,900). Этот список можно считать «необходимый базовый». При анализе расширенного списка из 39 компетенций (представленного как базовыми, так и экспериментально введенными в матрицу) различия между суждениями представителей разных групп минимизируются (большая часть связей находится в интервале 0,970...0,990). Этот список назван «избыточный, чрезмерный».

Другими словами, явно выделяется небольшое «ядро» базовых, ключевых качеств (универсальных, актуальных), и несколько «поясов» («оболочек», «подуровней») — более или менее значимых компетенций для *«эффективной деятельности менеджера»* в разных компаниях. Иначе, есть некоторая общая структура управленческих компетенций (отражающая деятельность менеджеров — руководителей низового и среднего звена управления коммерческих компаний); и есть нескольких подструктур — групп актуализируемых качеств субъектов в разных сферах деятельности, исполняющих разные управленческие функции.

Если в отношении формальных признаков (пола, возраста, стажа, должности) выявленные различия монотонно усиливаются по мере сокращения числа анализируемых компетенций, то в отношении «содержательных» (успешность карьеры и потенциал) они были даже контрастными — коэффициенты корреляции достигали отрицательных значений. «Содержательные» характеристики менеджеров оказались более «чувствительны» к выборам (и/или предпочтениям) разных компетенций и к «длине ряда» оцениваемых качеств. Последний факт формирует другой план следствий: 1) за перечнем компетенций («длиной ряда», «списком компетенций», компонентным составом) стоит вопрос — *структуры компетенций*; 2) у представителей разных групп (выделяемых по разным признакам) различаются не только состав, но и, вероятно, и структуры компетенций; 3) все формальные экстенсивные признаки (возраст, стаж, должность) «работают» одинаково, то есть в профессиональном становлении субъекта они играют сходную роль, вносят одинаковую «лепту» в оценки значимости тех или иных компетенций.

Сравнительно незначительные отличия оценок лиц с *малоуспешной карьерой* (согласно корреляционным связям) с общевыборочными и выраженные отличия оценок менеджеров с *успешной карьерой* указывает на то, что с опытом и успешностью, с профессиональным продвижением субъектов, происходят изменения в их оценках, в их предпочтениях. «Застой» специалиста в профессионализме, в должности не приводит к заметным изменениям в его представлениях о значимости тех или иных качеств; представления малоуспешных субъектов характеризуются тривиальностью суждений (близких к статистически средним оценкам).

*Субъективные различия в оценках экспертов нивелируются при расширении списка объектов, подлежащих оценке.* Это может быть

как следствием статистических эффектов, так и содержания предмета исследования. Весомые аргументы, полученные при качественном и поуровневом корреляционном анализе, объясняющие субъективные причины искажений, можно утверждать следующее: 1) число (списки, ряды) компетенций, влияющих на эффективность работы менеджеров, не безграничны; 2) компетенции группируются по степени их важности (и/или универсальности) для работы управленцев; 3) они различаются с учетом специфики работы; 4) одним из факторов выделения менеджерами компетенций как актуальных (оценок, выборов, предпочтений) выступает их «связанность» — взаимная обусловленность, их место в общем «целом», их позиция и роль в общей структуре компетенций, их место и роль в общей эволюции менеджера как профессионала.

В целом, результаты нашего исследования согласованы и соответствуют литературным материалам — в плане выделения сходных качеств менеджеров (Вудкок, Фрэнсис, 1991; Поваренков, Слепко, Цымбалюк, 2019; Толочек, 2019; Уиддет, Холлифорд, 2003; Шадриков, 2013; др.); в плане выявления роли (статуса, структурной позиции) отдельных компетенций они отличаются научной новизной. Одним из инструментов выявления особенностей организации компетенций стал метод исследования, условно названный нами «*моделирование*» (дифференцированный и поуровневый анализ исходных матриц). Рабочие гипотезы получили подтверждение и обозначили новые «открытые вопросы» проблемы (роль компетенций на разных этапах профессиональной карьеры менеджера; эффекты совместной деятельности и др.).

К *артефактам*, не соответствующим нашим ожиданиям, относятся частичные нарушения инструкций отдельными респондентами: при требовании выбрать не меньше 13 компетенций (12 основных и не менее 1 дополнительной компетенции), среднее число выделенных качеств составляло 12,4 (если умножить выбранные 29 компетенций общего списка на частоты (%) их выбора экспертами). В этом артефакте мы усматриваем не просто лишь акты невнимательности или саботажа. Более вероятно, что здесь имели место расхождения представления о феномене разработчика и обследуемых и шире — «теоретиков» (ученых, исследователей) и «практиков» (менеджеров, субъектов деятельности), что еще более заостряет вопрос числа компетенций как «необходимых и достаточных».

Вероятно, компетенции как составляющие *профессиональной картины мира* менеджеров находятся в отношениях взаимной согласованности. Если для субъектов деятельности, скорее, есть некоторая *граница количества реферируемых ими качеств* (порядка 12 компонентов), то списки, представляемые учеными, обычно превышают 20 компетенций. В значительном расхождении того, как представляют себе субъекты свои компетенции и как эти качества представляют ученые, мы находим еще одно подтверждение актуальности выше обсуждаемой темы.

### **Выводы:**

1. Экспертами (сотрудниками российских компаний) из состава исходного (базового) перечня компетенций, описанных зарубежными специалистами, выделяют как актуальные для менеджеров лишь часть компетенций. Среди компетенций выделяется «ядро» базовых, ключевых качеств, и несколько «поясов» («оболочек», «уровней») — менее значимых (универсальных) компетенций, сопряженных с эффективной деятельностью менеджера в разных сферах.

2. Оценки как актуальных (важных, значимых и/или предпочитаемых) менеджерами компетенций менеджеров различаются в зависимости от индивидуальных особенностей экспертов (пола, возраста, опыта, должности, успешности карьеры, управленческого потенциала) и длины списка оцениваемых качеств.

3. Оптимальным для решения как научных, так и прикладных задач можно считать перечни компетенций в интервале 15–20 качеств. При этом базовый список из 29 компетенций можно условно считать «достаточным и избыточным»; перечень до 19–20 компетенций — «достаточным и необходимым»; список из 8–10 «ядерных» компетенций можно считать «необходимым базовым».

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

- Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. М.: Дело, 1991.
- Машкова А.С. Формирование модели компетенций для руководителей среднего звена на основе организации опытно-экспериментальной работы // Известия Уральского государственного университета: Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры, 2011. Т. 89. № 2. С. 197–206.

Поваренков Ю.П., Слепко Ю.Н., Цымбалюк А.Э. Системогенез деятельности профессионала. Ярославль: РИО ЯРГПУ, 2019.

Спенсер Л.М., Спенсер С.М. Компетенции на работе. М: HIPPO, 2005.

Толочек В.А., Тимашкова Н.А., Денисова В.Г. Профессиональное становление субъектов педагогической деятельности: позитивные и негативные изменения // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. № 1. 2014. С. 16–32.

Толочек В.А. Компетентный подход и ПВК-подход: возможности и ограничения // Вестник СПбГУ. Сер. Психология. 2019. Т. 9. Вып. 2 (30). С. 123–137.

Толочек В.А. Феномен «Компетенции»: Открытые вопросы // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 4. С. 84–109. doi: 10.11621/vsp.2020.04.05

Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. М.: HIPPO, 2003.

Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: ИП РАН, 2013.

Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager: A model for effective performance*. Chichester, John Wiley & Sons.

Deist le F.O., Winterton J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), 27–47.

McClelland D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1–14.

Sultana R.G. (2009). Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9, 15–30.

Woodruffe C. (1991). Competent by any other name. *Personnel Management*, 9, 12–24.

## REFERENCES

Vudkok M., Frensis D. (1991). *The liberated manager*. Moscow: Delo. (in Russ.).

Mashkova A.S. (2011). Formation of a competency model for middle managers based on the organization of experimental work. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta: Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury (News of Ural State University: Series 1: Problems of education, science and culture)*. 89, 2, 197–206. (in Russ.).

Povarenkov Yu.P., Slepko Yu.N., Tsybalyuk A.E. (2019). Systemogenesis of professional activity. Yaroslavl: RIO JARGPU. (in Russ.).

Spenser L.M., Spenser S.M. (2005). *Competencies at work*. Moscow: Hippo. (in Russ.).

Tolochek V.A., N. A. Timashkova N.A., Denisova V.G. (2014). Professional formation of subjects of pedagogical activity: positive and negative changes. *Vestnik MGU. Ser. 14. Psikhologiya (Bulletin of Moscow State University. It is gray. 14. Psychology)*, 1, 16–32. (in Russ.).

Tolochek V.A. (2019). Competent approach and PVC approach: opportunities and limitations. *Vestnik SpbGU. Ser. Psikhologiya (Bulletin of St. Petersburg State University. It is gray. Psychology)*, 9, 2 (30), 123–137. (in Russ.).

Tolochek, V.A. (2020) The Competence Phenomenon: Open questions. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 4, P. 84–109. Doi: 10.11621/vsp.2020.04.05. (in Russ.).

Uiddet S., Kholiford S. (2003). Guide to Competencies. Moscow: HIPPO. (in Russ.).

Shadrikov V.D. (2013). Psychology of human activity. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (in Russ.).

Boyatzis, R.E. (1982). The Competent Manager: A model for effective performance. Chichester, John Wiley & Sons.

Deist le F.O., Winterton J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), 27–47.

McClelland D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1–14.

Sultana R.G. (2009). Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9, 15–30.

Woodruffe C. (1991). Competent by any other name. *Personnel Management*, 9, 12–24.

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Толочек Владимир Алексеевич** — доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института психологии РАН, Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>. E-mail: [tolochekva@mail.ru](mailto:tolochekva@mail.ru)

**Машкова Анна Сергеевна** — младший научный сотрудник Института психологии РАН, Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5201-7128>. E-mail: [ania\\_12@mail.ru](mailto:ania_12@mail.ru)

## ABOUT THE AUTHORS

**Vladimir A. Tolochek** — ScD (Psychology), Professor, Leading Researcher, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>. E-mail: [tolochekva@mail.ru](mailto:tolochekva@mail.ru)

**Anna S. Mashkova** — Junior Researcher, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5201-7128>. E-mail: [ania\\_12@mail.ru](mailto:ania_12@mail.ru)

## Приложения

Таблица 1  
 Результаты экспертного выбора компетенций сотрудниками компании «Гранд-дистрибьютер» (n = 69)

№	Компетенция	Σ	Подразделения					Пол		Возраст		Стаж		Должность		Карьера		УП
			РШК (n=11)	Парф. (n=24)	Косм. (n=20)	ДР (n=7)	ЛД (n=7)	Муж	Жен	до 35	36+	до 8	9+	РНЗ	РСЗ	МУК	УК	
1.	Ориентация на достижения	91	16	30	26	10	9	16	75	50	41	56	35	25	66	37	28	5,7
2.	Развитие других	88	13	33	26	9	7	14	74	50	38	57	31	26	62	38	25	5,6
3.	Управление командой	80	14	30	20	9	7	16	64	46	34	51	29	22	58	35	25	5,6
4.	Гибкость	79	12	28	26	4	9	18	61	42	37	45	34	20	59	35	23	5,7
5.	Ориентация на миссию	73	9	28	19	10	7	11	62	41	32	43	30	20	53	30	21	5,8
6.	Контроль	72	12	26	16	9	9	14	58	42	30	46	26	19	53	35	16	5,7
7.	Объединение людей	70	14	29	14	6	7	13	57	38	32	45	25	19	51	30	22	5,8
8.	Самоконтроль	70	10	23	23	7	7	8	62	44	26	46	24	22	48	35	19	5,7
9.	Аналитическое мышление	64	7	23	19	6	9	10	54	36	28	39	25	19	45	30	22	5,7
10.	Инициатива	60	4	19	22	9	6	6	54	35	25	38	22	17	43	23	19	5,6

№	Компетенция	Σ	Подразделения				Пол		Возраст		Стаж		Должность			Карьера		УП
			РШК (n=11)	Парф. (n=24)	Косм. (n=20)	ДР (n=7)	ЛД (n=7)	Муж	Жен	до 35	36+	до 8	9+	РНЗ	РС3	МУК	УК	
11.	Стратегическое влияние	58	14	22	12	6	6	13	47	33	27	34	26	18	42	28	14	5,7
12.	Менеджерская экспертиза	58	7	19	19	4	9	12	46	33	25	36	22	17	41	29	17	5,7
13.	Поиск информации	57	7	25	18	6	1	8	49	29	28	36	21	24	33	25	16	5,5
14.	Уверенность в себе	56	7	17	19	7	6	6	50	28	28	36	20	17	39	27	12	5,7
15.	Командное лидерство	55	12	19	17	4	3	10	45	33	22	36	19	14	41	27	12	5,5
16.	Критическое мышление	55	13	28	7	3	4	12	43	29	26	32	23	14	41	22	19	6,0
17.	Ориентация на партнерство	41	6	15	10	6	4	9	32	23	18	24	17	15	26	13	17	5,8
18.	Межличностное понимание	36	9	11	9	3	6	10	28	18	20	20	18	11	27	18	10	6,2
19.	Построение отношений	36	3	10	14	3	6	3	33	26	10	29	7	12	24	17	12	5,4
20.	Директивность	16	5	8	1	1	1	4	12	13	3	13	3	3	13	6	6	5,8
21.	Видение	7	2	2	1	1	1	3	4	1	6	1	6	0	7	1	4	7,2

№	Компетенция	Σ	Подразделения					Пол		Возраст		Стаж		Должность		Карьера		УП
			РШК (n=11)	Парф. (n=24)	Косм. (n=20)	ДР (n=7)	ЛД (n=7)	Муж	Жен	до 35	36+	до 8	9+	РНЗ	РСЗ	МУК	УК	
22.	Вертикальная коммуникация	7	4	1	1	1	0	3	4	0	7	4	3	0	7	6	0	5,4
23.	Конкретный стиль общения	5	0	3	1	1	0	0	5	4	1	4	1	3	2	1	1	5,0
24.	Профессиональные предпочтения	3	1	1	1	0	0	0	3	1	2	1	2	1	2	0	0	5,5
25.	Точная самооценка	3	1	1	1	0	0	2	1	2	1	1	2	1	2	2	0	5,0
26.	Не боится отказа	2	1	0	0	0	1	0	2	1	1	1	1	0	2	1	1	6,5
27.	Аффилиация	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
28.	Навык письма	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
29.	Пунктуальность	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0

*Примечание:* Σ — общий выбор; РШК — Региональная штаб-квартира (начальники отделов: юридический отдел, служба персонала, финансовый отдел, бухгалтерия и др.); Парф. Косм., ДР — подразделения «Парфюмерия», «Косметика», «Департамент развития»; ЛД — логистический департамент (начальники отделов); Стаж — управленческий стаж; Долж. — должность; РНЗ — руководители низового звена, РСЗ — руководители среднего звена; МУК — малоуспешная карьера; УК — успешная карьера (быстрое продвижение в последующие годы); УП — управленческий потенциал. Все числа отражают проценты (%) выделения экспертами компетенций.

Table 1

Results of expert selection of competencies by "Gradient" company employees (n = 69)

№	Competence	Σ	Subdivisions				Gender		Age		Work experience		Position		Career			
			HO (n=11)	Parf. (n=24)	Cosm. (n=20)	DD (n=7)	LD (n=7)	Male	Female	up to 35 years old	36+	up to 8	9+	LLM	MLM	UC	SC	MP
1.	Achievement orientation	91	16	30	26	10	9	16	75	50	41	56	35	25	66	37	28	5,7
2.	Developing others	88	13	33	26	9	7	14	74	50	38	57	31	26	62	38	25	5,6
3.	Group management	80	14	30	20	9	7	16	64	46	34	51	29	22	58	35	25	5,6
4.	Flexibility	79	12	28	26	4	9	18	61	42	37	45	34	20	59	35	23	5,7
5.	Mission orientation	73	9	28	19	10	7	11	62	41	32	43	30	20	53	30	21	5,8
6.	Control	72	12	26	16	9	9	14	58	42	30	46	26	19	53	35	16	5,7
7.	Bringing others along	70	14	29	14	6	7	13	57	38	32	45	25	19	51	30	22	5,8
8.	Self-control	70	10	23	23	7	7	8	62	44	26	46	24	22	48	35	19	5,7
9.	Analytical thinking	64	7	23	19	6	9	10	54	36	28	39	25	19	45	30	22	5,7
10.	Initiative	60	4	19	22	9	6	6	54	35	25	38	22	17	43	23	19	5,6
11.	Strategic influence	58	14	22	12	6	6	13	47	33	27	34	26	18	42	28	14	5,7

№	Competence	Σ	Subdivisions				Gender		Age		Work experience		Position		Career			
			HO (n=11)	Parf. (n=24)	Cosm. (n=20)	DD (n=7)	LD (n=7)	Male	Female	up to 35 years old	36+	up to 8	9+	LLM	MLM	UC	SC	MP
12.	Managerial expertise	58	7	19	19	4	9	12	46	33	25	36	22	17	41	29	17	5,7
13.	Information seeking	57	7	25	18	6	1	8	49	29	28	36	21	24	33	25	16	5,5
14.	Self confidence	56	7	17	19	7	6	6	50	28	28	36	20	17	39	27	12	5,7
15.	Team leadership	55	12	19	17	4	3	10	45	33	22	36	19	14	41	27	12	5,5
16.	Critical Thinking	55	13	28	7	3	4	12	43	29	26	32	23	14	41	22	19	6,0
17.	Partnership orientation	41	6	15	10	6	4	9	32	23	18	24	17	15	26	13	17	5,8
18.	Interpersonal understanding	36	9	11	9	3	6	10	28	18	20	20	18	11	27	18	10	6,2
19.	Relationships building	36	3	10	14	3	6	3	33	26	10	29	7	12	24	17	12	5,4
20.	Directiveness	16	5	8	1	1	1	4	12	13	3	13	3	3	13	6	6	5,8
21.	Visioning	7	2	2	1	1	1	3	4	1	6	1	6	0	7	1	4	7,2
22.	Upward communications	7	4	1	1	1	0	3	4	0	7	4	3	0	7	6	0	5,4
23.	Concrete style of learning	5	0	3	1	1	0	0	5	4	1	4	1	3	2	1	1	5,0

№	Competence	Σ	Subdivisions				Gender		Age		Work experience		Position		Career		
			HO (n=11)	Parf. Cosm. (n=24)	DD (n=7)	LD (n=7)	Male	Female	up to 35 years old	36+	up to 8	9+	LLM	MLM	UC	SC	MP
24.	Occupational preference	3	1	1	0	0	0	3	1	2	1	2	1	2	0	0	5,5
25.	Accurate self-assessment	3	1	1	0	0	2	1	2	1	1	2	1	2	2	0	5,0
26.	Low fear of rejection	2	1	0	0	1	0	2	1	1	1	1	0	2	1	1	6,5
27.	Affiliative interest	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
28.	Writing skills	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
29.	Thoroughness	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0

Note: Σ — general choice; HO — Head office (heads of departments: legal department, personnel service, financial department, accounting department, etc.); Parf. Cosm., DD — divisions "Perfumery," "Cosmetics," "Development Department"; LD — logistics department (heads of departments); Work experience — managerial experience; Position: LLM — low-level managers, MLM — middle-level managers; UC — unsuccessful career; SC — successful career (rapid advancement in subsequent years); MP — management potential. All numbers reflect the percentage (%) allocated by experts to competencies.

Таблица 2  
Корреляции частоты выборов 29-19-8-39 компетенций экспертами компании «Гранд-дистрибьютер» (69 чел.)  
(фрагмент)

Parameters	29 компетенций			19 компетенций			8 компетенций			39 компетенций		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1 Мужчины	1	0,886	0,894	1	0,745	0,798	1	0,683	0,636	1	0,971	0,979
2 Женщины	0,886	1	0,992	0,745	1	0,965	0,683	1	0,906	0,971	1	0,995
3 Возраст 35- лет	0,894	0,992	1	0,798	0,965	1	0,636	0,906	1	0,979	0,995	1
4 Возраст 36+лет	0,934	0,976	0,955	0,828	0,932	0,853	0,827	0,822	0,568	0,979	0,992	0,982
5 Стаж 8- лет	0,890	0,996	0,996	0,772	0,973	0,986	0,658	0,900	0,984	0,977	0,996	0,998
6 Стаж 9+лет	0,948	0,969	0,956	0,855	0,895	0,837	0,814	0,846	0,610	0,980	0,988	0,980
7 РНЗ	0,864	0,981	0,969	0,637	0,924	0,873	0,379	0,897	0,909	0,960	0,992	0,986
8 РСЗ	0,933	0,989	0,987	0,870	0,964	0,963	0,895	0,930	0,820	0,986	0,996	0,996
9 Карьера МУ	0,909	0,984	0,982	0,816	0,941	0,932	0,634	0,932	0,890	0,980	0,993	0,992
10 Карьера успешная	0,901	0,965	0,964	0,734	0,874	0,853	0,750	0,788	0,722	0,971	0,987	0,985
11 Потенциал управл	0,453	0,437	0,431	0,272	-0,760	-0,040	0,450	0,269	0,289	0,755	0,727	0,736

Примечание: в таблице представлены корреляции 11 переменных с первыми тремя (1 — Мужчины, 2 — Женщины, 3 — Возраст 35- лет). Условные сокращения: « Возраст: 35- — до 35 лет; 36+ — 36 лет и старше; Стаж У — управленческий стаж: 8- — до 8 лет; 9+ — 9 лет и более; Должность: должность низового звена, РСЗ — руководители среднего звена; Карьера МУ — малоуспешная карьера; Карьера успешная — успешная карьера (быстрое продвижение в последующие годы); Потенциал управл. — управленческий потенциал.

Table 2

Correlation of frequency of choosing 29–19–8–39 competencies by "Gradient" company experts (n = 69)  
(fragment)

Параметры	29 Competence			19 Competence			8 Competence			39 Competence		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1 Men	1	0,886	0,894	1	0,745	0,798	1	0,683	0,636	1	0,971	0,979
2 Women	0,886	1	0,992	0,745	1	0,965	0,683	1	0,906	0,971	1	0,995
3 Age up to 35 years	0,894	0,992	1	0,798	0,965	1	0,636	0,906	1	0,979	0,995	1
4 36+ years old	0,934	0,976	0,955	0,828	0,932	0,853	0,827	0,822	0,568	0,979	0,992	0,982
5 Work experience up to 8 years	0,890	0,996	0,996	0,772	0,973	0,986	0,658	0,900	0,984	0,977	0,996	0,998
6 9+ years	0,948	0,969	0,956	0,855	0,895	0,837	0,814	0,846	0,610	0,980	0,988	0,980
7 LLM	0,864	0,981	0,969	0,637	0,924	0,873	0,379	0,897	0,909	0,960	0,992	0,986
8 MLM	0,933	0,989	0,987	0,870	0,964	0,963	0,895	0,930	0,820	0,986	0,996	0,996
9 Unsuccessful career	0,909	0,984	0,982	0,816	0,941	0,932	0,634	0,932	0,890	0,980	0,993	0,992
10 Successful career	0,901	0,965	0,964	0,734	0,874	0,853	0,750	0,788	0,722	0,971	0,987	0,985
11 Management potential	0,453	0,437	0,431	0,272	-0,760	-0,040	0,450	0,269	0,289	0,755	0,727	0,736

Note: the table shows the correlations of 11 variables with the first three (1 — Men, 2 — Women, 3 — Age 35 years). Abbreviations: "Age: 35 — up to 35 years; 36+ — 36 years old and older; Work experience ME — managerial experience: 8 — up to 8 years; 9+ — 9 years and more; Position: LLM — low-level managers, MLM — middle-level managers; UC — unsuccessful career; SC

УДК: 159.99

doi: 10.11621/vsp.2021.01.04

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕТАПОЗНАНИЯ И РЕГУЛЯТОРНЫХ ФУНКЦИЙ В ДЕТСТВЕ: КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ**

**А.Н. Веракса\*, Н.Е. Веракса**

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Для контактов\*. E-mail: veraksa@yandex.ru

Обзор посвящен взаимосвязи регуляторных функций и метапознания в контексте культурно-исторической перспективы. На материале проведенных за последние 15 лет исследований показана общность и различия указанных конструктов. Отдельное внимание уделяется развитию регуляторных функций и метапознания, их связи с академической успешностью детей, роль социального аспекта в их становлении. Показана значимость взрослого в направленном формировании метапознания и саморегуляции, что подтверждает положения культурно-исторической теории. В рамках культурно-исторической парадигмы рассматривается несколько механизмов развития регуляторных функций: подражание, основанное на понимании; знаковое опосредствование; а также общение в социальной ситуации развития. Л.С. Выготский отмечал, что высшие психические функции возникают на основе реальных взаимодействий людей, интериоризируются, превращаясь в психологические функции.

В обзоре установлено, что одной из распространенных моделей структуры регуляторных функций является модель, которая включает в себя такие компоненты как «рабочую память», «сдерживающий контроль» и «когнитивную гибкость».

На основании проведенного анализа можно утверждать влияние концепции Ж. Пиаже на исследования развития регуляторных функций. Известную сложность вызывает объяснение эмоциональной регуляции в контексте проблем метапознания. Вместе с тем Л.С. Выготский говорил о единстве аффекта и интеллекта, что позволяет предположить существование управления поведением и в частности эмоциональными процессами на уровне метакогнитивных процессов.

**Ключевые слова:** метапознание, регуляторные функции, культурно-историческая теория, метакогнитивная регуляция.

**Благодарности:** Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 20-113-50651.

**Для цитирования:** Веракса А.Н., Веракса Н.Е. Взаимосвязь метапознания и регуляторных функций в детстве: культурно-исторический контекст // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 79–113. doi: 10.11621/vsp.2021.01.04

Поступила в редакцию: 16.01.2021 / Принята к публикации: 25.02.2021

## INTERCONNECTION OF METACOGNITION AND EXECUTIVE FUNCTIONS IN CHILDHOOD: CULTURAL-HISTORICAL CONTEXT

The review is devoted to the relationship between executive functions and metacognition in the context of a cultural-historical perspective. On the basis of the research carried out over the past 15 years, the commonality and differences of these constructs are shown. Special attention is paid to the development of executive functions and metacognition, their connection with the academic success of children, the role of the social aspect in their formation. The importance of an adult in the directed formation of metacognition and self-regulation is shown, which confirms the provisions of the cultural-historical theory. Within the framework of the cultural-historical paradigm, several mechanisms for the development of executive functions are considered: imitation based on understanding; sign mediation; as well as communication in a social developmental situation. L.S. Vygotsky noted that higher mental functions arise on the basis of real interactions of people, are interiorized, turning into psychological functions.

The review showed that one of the most common models of the structure of executive functions is a model that includes such components as “working memory”, “inhibitory control” and “cognitive flexibility”.

Based on the analysis, it is possible to assert the influence of J. Piaget’s concept on the development of executive functions. A certain difficulty is caused by the explanation of emotional regulation in the context of metacognitive problems. At the same time, L.S. Vygotsky spoke about the unity of affect and intellect, which suggests the existence behavioral control and, in particular, of emotional processes at the level of metacognitive processes.

**Keywords:** metacognition, regulatory functions, cultural-historical theory, metacognitive regulation.

**Acknowledgements:** The work was supported by the RFBR grant No. 20-113-50651.

**For citation:** Veraksa, A.N., Veraksa, N.E. (2021) Interconnection of meta-cognition and executive functions in childhood: cultural-historical context. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin], 1, P. 79–113. doi: 10.11621/vsp.2021.01.04

Received: January 09, 2021 / Accepted: February 25, 2021

Метапознание — это раздел когнитивной психологии, посвященный изучению того, как люди контролируют свою умственную деятельность и используют результаты этих оценок для определения последующих когнитивных или поведенческих реакций. Одним из основателей когнитивной психологии был Ж. Пиаже. Он предположил, что осознание своих мыслей является аспектом когнитивного развития, который появляется в возрасте около 7 лет.

В 1971 году Дж. Флейвелл ввел понятие «метапамять» и связал его с психологией развития (Flavell, 1971). В его лабораторных исследованиях было показано, что дети могут улучшить показатели запоминания, если исследователи помогают детям задумываться о заданиях и возможных стратегиях их решения. Позднее в 1979 году Дж. Флейвеллом было введено понятие «метапознание», как конструкт, предполагающий взаимосвязь метакогнитивного знания, метакогнитивного опыта и метакогнитивных действий или навыков. В 1985 году Дж. Флейвелл определил метапознание как «познание о познании».

В структуре метапознания были выделены следующие составляющие: декларативное метакогнитивное знание (знание о познании, процессах обучения, работы памяти и др.); процедурное метапознание — метакогнитивные навыки, которое включают в себя: метакогнитивный мониторинг (субъективную оценку когнитивных процессов) и метакогнитивный контроль (регуляцию текущей когнитивной деятельности — отбор материала для изучения, определение времени и др.).

Исследования в области психологии развития показывают, что, как и взрослые, дети основывают свои метакогнитивные суждения на эвристических сигналах (например, легкость запоминания, степень знакомства материала и т.д.), хотя величина их зависимости от таких сигналов может возрастать с возрастом (Koriat & Ackerman, 2010; Lockl & Шнайдер, 2002). Поэтому метакогнитивные суждения характеризуются как «интуитивные чувства» (Price & Norman, 2008),

возникающие из субъективных особенностей опыта принятия решений. Ключевую роль в метакогнитивных процессах выполняют метакогнитивные действия. Метакогнитивные действия относятся к действиям высокого уровня и предполагают регуляцию собственного познания и поведения. Они включают в себя такие компоненты, как планирование, мониторинг и рефлекссию относительно выполняемого действия.

Понятие регуляторных или исполнительных функций появилось десятью годами позднее в контексте детской клинической психологии и нейрофизиологии. Регуляторные функции изучались в основном на выборках детей и взрослых, испытывающих мозговые нарушения (Welsh, Pennington, 1988). Исследования регуляторных функций у детей ссылаются на наиболее верифицированную трехфакторную модель Мияке (Miyake et al., 2000), в которой выделяется рабочая память, сдерживающий контроль и когнитивная гибкость как основные компоненты. Однако некоторые исследователи утверждают, что для детей дошкольного возраста правомерно говорить лишь об одном общем факторе (см., например, Lee, Bull, Ho, 2013; Wiebe, Espy, Charak, 2008), в то время как другие говорят о правомерности использования трехфакторной модели (Lehto et al., 2003; Veraksa et al., 2020). В работе К. Ли и коллег на материалах прослеживания развития регуляторных функций детей 5–15 лет показано, что если для детей до 13 лет наиболее подходящей моделью является модель, состоящая из двух факторов, то в более старшем возрасте этих факторов становится три (Lee et al., 2013). Отметим, что подобные сложности в однозначном определении структуры регуляторных функций в зависимости от возраста, как правило, объясняются спецификой используемых заданий, в которых одновременно может быть задействовано не менее двух компонентов регуляции.

В отечественной психологии проблема регуляции была поставлена в рамках культурно-исторической парадигмы. Обсуждая развитие произвольности поведения, Л.С. Выготский обратился к трем понятиям, которые он объединил в рамках этой темы: *«понятие высшей психической функции, понятие культурного развития поведения и понятие овладения собственными процессами поведения»* (Выготский, 1983, С.14).

Свой анализ проблематики произвольности Л.С. Выготский начал с рассмотрения подражания. Он определил подражание как воспроизведение действия другого на основе понимания, которое включает в себя представление о цели действий и мотивации, дви-

жущей другим. Ребенок не только отражает мотив, но еще и осознает, почему этот мотив определяет поведение другого. В понимание входит также осознание операциональной стороны действий и контроль за собственными действиями, которые должны соответствовать подражаемому поведению. Таким образом, по Л.С. Выготскому, подражательное действие должно быть рефлексивным, т.е. основываться на метакогнитивных процессах.

Говоря о развитии высших функций, Л.С. Выготский отмечал, что регуляция возникает сначала на основе общения людей во внешней форме, а затем переходит во внутреннюю: «В общем мы могли бы сказать, что отношения между высшими психическими функциями были некогда реальными отношениями между людьми» (Выготский, 1983, С. 142). Развитие произвольности Л.С. Выготский связывал с употреблением искусственных стимулов, в частности, с употреблением знаков. Он писал: «... мы выдвигаем вопрос о средствах, с помощью которых совершается овладение поведением. Таким образом, овладение поведением представляет собой опосредованный процесс, который всегда осуществляется через известные вспомогательные стимулы...» (Выготский, 1983, С. 120). Знак как искусственный стимул сначала выступает средством коммуникации, а средством воздействия на личность он становится позднее.

Яркий пример метакогнитивной регуляции запоминания или овладения памятью, по Л.С. Выготскому, представлен в следующем отрывке: «... ребенок в процессе приспособления запоминает и исполняет различные поручения, т.е. производит ряд психических операций. Производя их, ребенок накапливает, приобретает известный наивный психологический опыт, он начинает понимать, как надо запоминать, в чем заключается запоминание, и когда он это поймет, то начинает правильно употреблять тот или иной знак» (Выготский, 1983, С. 158–159).

Л.С. Выготский говорил о том, что этот процесс носит стадийный характер. Весь процесс овладения культурным поведением протекает следующим образом: «В натуральной, или примитивной, стадии ребенок решает задачу непосредственным путем. После решения самых простых задач ребенок переходит к стадии употребления знаков без осознания способа их действия. Затем идет стадия использования внешних знаков и, наконец, стадия внутренних знаков» (Выготский, 1983, С. 161).

Таким образом, Л.С. Выготский разработал свой подход понимания развития регуляции, связанный с процессом овладения

высшей формой поведения. Этот процесс проходит четыре стадии с использованием подражания с пониманием и культурного опосредствования с помощью знаковых средств. Хотя стадийность развития и представлена Л.С. Выготским, но сам процесс этот может проходить неравномерно, фрагментарно, допуская проявление сходных феноменов в разных возрастах в зависимости от ситуации, которая требует соответствующей регуляции. На практике проявление подобных тенденций может выражаться в противоречивых данных о возрастных границах метакогнитивных процессов.

Следует отметить, что термин метапознание Л.С. Выготский не использовал. Однако он рассматривал близкие по смыслу ключевые свойства высших психических функций, к которым относятся осознанность и произвольность. Если такое предположение верно, т.е. метапознание входит в структуру высших психических функций в качестве их составляющих, обеспечивая осознанность и произвольность, то развитие метапознания и регуляции поведения должно зависеть от типа применяемых дошкольниками средств и от той стадии, на которой находится осваиваемое культурное поведение.

### **Развитие в онтогенезе**

О развитии регуляторных функций можно говорить уже на втором году жизни, когда ребенок делает успешный выбор между двумя стимулами и демонстрирует наличие рабочей памяти и сдерживающего контроля, например, при выполнении детского варианта теста Струпа (Diamond, 2006). В онтогенезе сдерживающий контроль, который проявляется в возрастающем внимании, проявляется на первом году жизни, достигая значительного уровня развития к 7 годам (Jurado, Rosselli, 2007). Л.С. Выготский, фактически, рассматривал регуляторный механизм сдерживающего контроля как высшую психическую функцию. Он писал: «ребенку чрезвычайно трудно затормозить первое пришедшее в голову решение и что ему легче дать самый абсурдный ответ, чем признаться в своем незнании. Торможение своих непосредственных реакций, умение вовремя задержать ответ — это продукт развития и воспитания, который возникает лишь очень поздно» (Выготский, Лурия, 1993, С. 143). Развитие переключения происходит позднее, к 4 годам, о чем свидетельствуют многочисленные исследования с помощью методики на сортировку карточек (Zelazo et al., 2003). При этом значимые сдвиги в развитии всех компонентов регуляторных функций наблюдаются к концу дошкольного возраста.

Традиционно считалось, что развитие метапознания происходит при переходе детей в школу. Подавляющее большинство исследований в области метапознания проводилось на учениках школы в рамках психологии образования (Garcia et al., 2016). Однако целый ряд исследований показал, что способность контролировать когнитивные операции проявляется в дошкольном возрасте. Проведенные систематические наблюдения за детьми 3–5 лет говорят о демонстрации ими метакогнитивной регуляции в ситуации совместного взаимодействия со сверстниками, мониторинга деятельности сверстников или самостоятельной деятельности на постоянной основе (Whitebread et al., 2007). В этот период дети, например, рассказывают об умственном вращении в образном плане при описании того, как они решают соответствующие задачи (Estes, 1998). Однако только в начальной школе дети становятся искусными в описании содержимого своих мыслей в потоке сознания (Flavell et al., 1995, 2000). Точно так же, если в 4–5 лет дети имеют недостаточно адекватные представления о своих мнемических возможностях, утверждая, что запомнят все предъявляемые им картинки, то в 6 лет они начинают осознавать ограниченность собственной памяти, а в 10–11 лет понимают, что узнавание проще запоминания (Jaswal, Dodson, 2009).

Такое видение развития метапознания объясняется приверженностью теории Ж. Пиаже, в рамках которой осознание процесса требует наличия определенного уровня развития операций. Однако относительно недавние исследования показывают, что по аналогии с развитием теории сознания в существенно более раннем возрасте можно говорить и о появлении метапознания. Так, было показано, что уже в трехлетнем возрасте при решении задачи на ложное убеждение со сменой места нахождения объекта, дети хотя и вербализуют ошибочное решение, анализ их глазодвигательной активности позволяет говорить о наличии имплицитного верного знания (Ruffman et al., 2001). Точно так же дети демонстрируют как процедурные, так и декларативные компоненты метапознания в 3–5 лет при решении задач на конструирование (см. Marulis, Nelson, 2020). При этом навыки мониторинга в своем развитии опережают навыки контроля (Bryce, Whitebread, 2012).

Поведение детей в возрасте 5 лет может рассматриваться как элементарные формы ориентации, планирования и рефлексии (Whitebread, 1999). Целый ряд исследователей утверждает, что уже в 2 года дети способны демонстрировать метакогнитивную осведом-

ленность, несмотря на ограниченность вербального отчета — проблема состоит лишь в применении адекватных методов исследования (см. Nembacher, Ghetti, 2004; Lyons, Ghetti, 2011).

Классическим методом исследований метакогнитивного мониторинга является опрос испытуемого относительно своих когнитивных процессов до, во время и после выполнения задания. Испытуемых спрашивают о том, как хорошо они освоили ту или иную информацию (суждения об обучении), а также степень уверенности в том или ином ответе в выполнении теста (суждение об уверенности). При этом измерение уровня метакогнитивного контроля происходит путем оценки изменений в поведении испытуемого на основании данных мониторинга. Например, суждения об обучении изучаются вместе со временем, которое испытуемый тратит на заучивание какой-либо информации: предполагается, что результаты метакогнитивного мониторинга влияют на увеличение времени в случае сложной информации. Аналогично в ситуации с высоким уровнем уверенности от испытуемых ожидаются быстрые ответы, а в ситуации низкой уверенности — увеличение времени для ответа.

Важно отметить, что, несмотря на возможность воспроизведения детьми метакогнитивных навыков, например, оценки собственной будущей успешности или успешности уже выполненного задания, дошкольникам свойственно завывать собственные ожидания, выдавая желаемое за действительное, что соответствует пониманию интеллектуального развития, представленному в работах Ж. Пиаже (Salles et al., 2016). В то же время в некоторых исследованиях показано, что уже в три года дети считают, что они хуже запомнят более сложные стимулы в сравнении с простыми (Lipowski et al., 2013). В работе Н. Дестан и коллег (Destan et al., 2014) было показано, что в 5–7 лет дети демонстрируют эффективную работу метакогнитивного мониторинга, соотнося собственные возможности по запоминанию и сложности стимулов. При этом фиксация времени, которое дети тратили на запоминание, показала, что, только начиная с 6 лет наблюдается тенденция больше затрачивать времени на материал, который был оценен как более сложный. Однако в работе Н. Дестан и К. Реберс (Destan, Roebbers, 2014) показана связь переоценки результатов мнемической деятельности дошкольниками с более низким уровнем метакогнитивного мониторинга и контроля, чего не наблюдается у детей, недооценивающих собственные результаты. Именно последние демонстрировали более высокий уровень развития мнемической деятельности.

В целом исследования показывают: 1) справедливость понимания развития произвольности как неравномерного процесса; 2) что в дошкольном возрасте дети обладают необходимым уровнем мониторинга, однако не используют его для контроля поведения; 3) онтогенез метакогнитивных навыков зависит не только от особенностей средств, которыми начинает овладевать ребенок, но и от характера самой ситуации, в которой они применяются.

### **Связь с развитием математических навыков и речи**

И регуляторные функции, и метапознание связаны с академической успешностью детей в школе.

В целом ряде исследований показана связь регуляторных функций с развитием речи. Так, в работе Дж. Уэлш и ее коллег (Welsh et al., 2010), направленной на изучение развития регуляторных функций и развития специфических умений (грамотность и способность к количественному мышлению) приняли участие 164 ребенка 4–6 лет. Исследование длилось на протяжении трех этапов: в начале средней группы детского сада, в конце средней группы детского и в конце старшей группы детского сада. Результаты показали, что развитие таких компонентов регуляторных функций, как рабочая память и контроль внимания, происходит одновременно с развитием таких формирующихся специфических умений, как грамотность и способность к количественному мышлению. Кроме того, оказалось, что развитие вышеуказанных регуляторных функций во время обучения детей в средней группе детского сада непосредственным образом влияет на способность детей успешно решать задачи по чтению и математике в старшей группе детского сада. В исследованиях взаимосвязи речевого и регуляторного развития у детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) было показано, что при высоком уровне развития регуляторных функций речь ребенка будет более правильна лексически и грамматически (Veraksa et al., 2018). Также было установлено, что способность ребенка к порождению нарративов с правильной макроструктурой (то есть осмысленных, имеющих правильную логику и структуру повествования) связано с развитием у него рабочей памяти и когнитивной гибкости (Veraksa et al., 2019). Из полученных в ходе анализа результатов можно сделать вывод о том, что развитие речевых навыков в дошкольном возрасте в большей степени связано со слуховой рабочей памятью и когнитивной гибкостью, и в меньшей степени — с торможением и зрительной рабочей памятью.

Целый ряд исследований показывает взаимосвязь регуляторных функций и развития математических навыков (см., например, Welsh et al., 2010), большой вклад в которые в дошкольном возрасте делает рабочей память (Blair & Razza, 2007; Bull & Scerif, 2001).

Уровень метапознания также коррелирует с успехами детей в математике и чтении (см., например, Bryce et al., 2015). Имеются данные о связи, в первую очередь, процедурного метапознания с успешностью решения задач детьми (Dunlosky & Rawson, 2012; Geurten, Catale & Meulemans, 2015). Дети, которые способны замечать свои ошибки при выполнении арифметических действий (метакогнитивный мониторинг деятельности) лучше справляются с их выполнением (Bellon et al., 2019).

Существует ограниченное количество исследований, в которых показывается одновременно связь регуляторных функций и метапознания с академической успешностью. В работе К. Реберс и коллег (Roebbers et al., 2012) приняли участие 209 детей в возрасте 7 лет, у которых была произведена оценка развития регуляторных функций и метапознания в этом возрасте и спустя один год. Полученные результаты были сопоставлены с успеваемостью детей в математике и грамотности, показав связь как с регуляторными функциями, так и с метапознанием. Аналогично в работе Р.П. Лай и коллег (Lai et al., 2019) на выборке более 400 детей 9–14 лет было показана связь регуляторных функций и метакогнитивного мониторинга с успешностью детей в грамотности и счете. В исследовании Г.Л.М. Родригез и коллег (Rodriguez et al., 2018) на основании оценки успешности детей в математике, развитии речи, искусстве и уровню развития регуляции (измерявшегося с помощью заполненного родителями опросника BRIEF), была показана связь академической успешности детей 6–9 лет со всеми компонентами регуляции и метакогнитивного мониторинга. В лонгитюдном исследовании Н. Блэнксон (Blankson et al., 2017) было обнаружено, что развитие регуляторных функций и метакогнитивных навыков в 3–4 года является прогностичным в освоении математики, в чтении и в развитии социальных навыков в 5 лет.

Полученные результаты согласуются с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского, в контексте которой регуляция и метакогнитивные процессы входят в состав единого механизма управления поведением, связанным именно с процессом овладения высшими психическими функциями. Поэтому весьма ожидаемо, что будет наблюдаться связь успешности академических достижений с развитием как регуляторных функций, так и метакогнитивных процессов.

## **Сопоставление развития регуляторных функций и метапознания**

Обратимся к исследованиям, в которых рассматривается связь развития регуляторных функций и метапознания. В них можно обнаружить две тенденции: одна направлена на установление различий в развитии, а другая — на выявление их сходства. Так, например, данные, полученные в исследовании Гарсия и коллег (García et al., 2016), показали, что дети, имеющие более высокий уровень развития регуляции, обладают и более высоким уровнем метапознания. Большинство подобных исследований носит констатирующий характер. В них используются корреляционные зависимости, что, к сожалению, не позволяет определить направление связи. Латентные переменные, имеющие отношение к изучению подобного взаимовлияния, как правило, не рассматриваются (например, образовательная программа, по которой проходят обучение дети, особенности семейного воспитания и т.д.).

В работе Д. Брайс и коллег (Bruce et al., 2015) было показано, что у детей 5–7 лет существует связь мониторинга со сдерживающим контролем. Слабое развитие метакогнитивных навыков коррелировало с низким развитием рабочей памяти и сдерживающего контроля. При этом обнаруженные закономерности оказались более выражены у младших детей. Данное обстоятельство, с точки зрения авторов исследования, говорит о том, что для развития метапознания необходимо сначала достичь определенного уровня развития регуляторных функций. Другими словами, утверждается первичность регуляции по отношению к метапознанию, и, соответственно, нетождественность развития указанных процессов.

Определенные сложности в анализ различий между регуляторными функциями и метапознанием вносит то обстоятельство, что целый ряд авторов включает метапознание в состав регуляторных функций (Dawson, Guare, 2010; Isquith et al., 2004). Этот факт говорит в пользу подхода Л.С. Выготского, в котором метапознание, как уже отмечалось, включено в структуру высших психических функций.

Среди лонгитюдных исследований нам удалось найти лишь одно, в ходе которого на протяжении года было прослежено развитие основных компонентов регуляторных функций и аспект контроля в навыках метапознания (понимание ребенком сложности написания слов) у 119 детей 8 лет (Spiess et al., 2016). Результаты показали отсутствие взаимосвязи между показателями развития регуляторных

функций в ходе первого замера и уровнем развития метапознания во втором замере.

Если исходить из идеи первичности развития регуляции, вполне логично выглядят утверждения исследователей регуляторных функций, что улучшение самоконтроля обусловлено возрастом и опытом, способностью детей обрабатывать информацию на более низких уровнях сознания, увеличением психологической дистанции, позволяющей детям гибко выбирать свои ответы, а не ограничиваться моделями реакции-стимула.

С позиции метапознания саморегуляция развивается в связи с осознанием собственной когнитивной деятельности и приобретением контроля над мыслями и действиями. Общность развития регуляторных функций и метапознания имеет различные объяснения. Одно из них обосновывается закономерностями интеллектуального развития и, в частности, стадильностью развития интеллекта по Ж. Пиаже, а также указаниями на зависимость развития от становления репрезентаций (Demetrio, Spanoudis, 2017). Большинство статей, анализирующих взаимосвязь регуляторных функций и метапознания, ограничиваются теоретическим анализом конструктов, поскольку эмпирические исследования носят достаточно противоречивый характер (Roebbers, 2017). Зависимость развития регуляции и метапознания от особенностей репрезентаций указывает на связь этих процессов с системами опосредствования, поскольку форма репрезентации зависит от средств, используемых ребенком при решении той или иной задачи. Тем самым подтверждается адекватность рассмотрения регуляторных и метакогнитивных процессов в контексте культурно-исторической теории в качестве компонентов высших психических функций.

Одним из факторов, влияющих на результаты изучения связи регуляторных функций и метапознания у детей является применение в исследованиях опросных методов, которые адресованы взрослым. Полученные данные носят субъективный характер и слабо соответствуют результатам, получаемым с помощью нейропсихологического и других диагностических инструментов. Проведенный М.Топлак и соавторами системный анализ исследований, в которых использовались методы наблюдения и опросные методы и их сопоставление со стандартизированными процедурами, показал очень низкий уровень соответствия, выявив наличие корреляций лишь в 24% исследований (Toplak et al., 2013). Очевидно, что если опросные методы характеризуют, скорее, представления взрослых о поведении детей,

чем само детское поведение, то методы индивидуальной диагностики (в силу высокой структурированности, которая задается взрослым) предлагают детям «оптимальные» возможности для демонстрации развития регуляторных функций. Вопрос всесторонней оценки регуляторных функций, как правило, предполагает сочетание указанных методов, что за редким исключением не встречается в проводимых исследованиях.

Таким образом, несмотря на просматривающуюся структурную общность регуляторных функций и метапознания, существует ряд очевидных различий. Так, например, разделение регуляторных функций на горячие и холодные не находит аналогов в отношении метапознания.

Одной из конструкций понимания взаимосвязи регуляторных функций и метапознания является модель когнитивной саморегуляции, которая исходит из пересечения указанных понятий. Можно было бы ожидать, что пересечение происходит по линии мониторинга как регуляторных функций, так и мониторинга метакогнитивных процессов. Однако исследования показывают, что обнаруживается взаимосвязь регуляторных функций именно с метакогнитивным контролем, но не с метакогнитивным мониторингом.

Е.А. Сергеевко вводит новое понятие «контроль поведения», которое рассматривается как базовая основа регуляции, отличающаяся от субъектной регуляции и не сводящая к понятию саморегуляции или регуляции психических состояний. Термин «контроль поведения» подчеркивает именно психологический уровень в организации регуляции (Сергеевко, Журавлев, 2018).

Важно отметить, что существует целый ряд данных, на основании которых проводится критика конструкта регуляторных функций. А. Ардила говорит о возможности выделения метакогнитивных регуляторных функций и эмоциональных регуляторных функциях (или «холодных» и «горячих» регуляторных функциях), подчеркивая связь метакогнитивных навыков с ситуацией, не требующей высокого уровня активации сдерживающего контроля (Ardilla, 2013). В то же время другие исследователи, анализируя различия между «горячими» и «холодными» функциями, показывают невозможность отделения в лабораторных условиях эмоционального вовлечения детей (Doebel, Munakata, 2018), то есть разделение регуляторных функций должно осуществляться по принципу степени эмоциональности выполняемой задачи для ребенка, особенностей ее мотивации для него, содержания, которое стоит для ребенка за пределами конкретной задачи.

Следование культурно-исторической парадигме позволяет говорить о единстве регуляторных функций и метапознания. Л.С. Выготский говорил о единстве аффекта и интеллекта. В этом случае метакогнитивные процессы в принципе должны допускать наличие эмоциональной составляющей.

Некоторые исследователи делают предположения о том, что развитие регуляторных функций проходит в результате накопления знания, убеждений и ценностей, которые способствуют их использованию в отношении тех или иных целей, что нередко определяется культурой (см., например, Doebel, 2020). Так, например, то обстоятельство, что одни дети успешнее справляются с заданием на сортировку карточек, может объясняться тем, что эти дети имеют более богатый опыт выделения оснований для категоризации в процессе восприятия (цвет, форма), в то время как другие дети его не имеют. Таким образом, фактически авторы изучают то, как дети овладевают собственным поведением, что позволяет рассмотреть данное исследование в контексте подхода Л.С. Выготского. Как уже говорилось выше, вторую стадию Л.С. Выготский назвал стадией наивной психологии. На этой стадии связь между средством и действием является внешней.

Следует учесть, что Дж. Флейвелл рассматривал метакогнитивный опыт (мысли и чувства, которые испытывает человек во время познавательной деятельности) как основу контроля на сознательном уровне. Поэтому развитие регуляторных функций должно осуществляться не столько в лабораторном контексте, сколько с привлечением ценностей, прививаемых ребенку (например, передача ценности самоконтроля через рассказы, моделирование и др.). На материале исследования памяти К. Кози и В. Бьорклунд показали, что уже в 3 года дети склонны выполнять задачу на запоминание в ситуации личной выгоды и не делают этого при просьбе взрослого в ситуации ее отсутствия (Causey, Bjorklund, 2014).

В рамках исследований метапознания также отмечается ограниченность переноса осваиваемых стратегий. Этот термин получил название «дефицита унификации», который нередко определяется различием знания и применения той или иной стратегии метапознания. Нередко авторы прибегают аналогично к объяснению сложностей переноса мотивационными и личностными факторами (Clerc et al., 2014).

Проблема мотивации возникает и в связи с описанными выше феноменами высокой уверенности детей в собственных ответах, ко-

торая интерпретируется как недостаточно развитый метакогнитивный мониторинг, ведущий к соответствующему метакогнитивному контролю. Так, было показано, что высокая уверенность является условием вовлечения детей в достаточно сложные задания, участие в которых способствует развитию, несмотря на ошибки (Shin et al., 2007). Проблематика метапознания в недавнее время оказалась не случайно связанной с вопросами мониторинга эмоций и мотивации (Efklides, 2011; Voekaerts, 1999). Анализируя вопрос связи с мотивацией, авторы отмечают мотивацию как условие метапознания, традиционно изучаемую в контексте ее устойчивости. На выборке детей 3–5 лет (Marulis, Nelson, 2020) было показано, что мотивация связана с метакогнитивными навыками, но не метакогнитивным знанием.

Интересно, что эмоциональный контроль в дошкольном возрасте связан как со сдерживающим контролем, так и с гибкостью, что, по мнению авторов исследования, говорит о представленности этой задачи в различных компонентах регуляторных функций в связи с ее особой значимостью (Isquith et al., 2004).

### **Социальный аспект**

Исследования, проведенные на англоязычных и испаноязычных выборках показывают, что на развитие регуляторных функций существенное влияние оказывает социо-экономический статус ребенка (см., например, Ardilla et al., 2005; Farah et al., 2006). В первую очередь, речь идет об уровне образования родителей, которое опосредует языковое развитие, непосредственно связанное с освоением средств саморегуляции. Более образованные матери предоставляют более богатые языковые образцы для детей и больше читают со своими детьми, в сравнении с менее образованными матерями. Кроме того, низкий социально-экономический статус предполагает ограниченные возможности для когнитивного стимулирования и достаточно высокий уровень стресса. В исследовании А. Ардиллы (Ardilla et al., 2005) было выявлено, что именно уровень образования родителей, а не тип образовательного учреждения (частный или государственный) является более сильным предиктором уровня развития всех компонентов регуляторных функций.

Не менее важным оказывается стиль родительского воспитания. Так, на выборке более 600 семей было показано, что отзывчивость родителей детей в 2 года прогнозирует развитие регуляторных функций в 3 года (Towe-Goodman et al., 2014). В исследовании Н. Лукассен

и коллег (Lucassen et al., 2015) также на выборке более 600 детей была проведена оценка стилей родительского воспитания и их связи с развитием регуляторных функций у детей 3–4 лет. Оказалось, что помимо низкого уровня отзывчивости у матерей, высокий уровень грубого воспитания со стороны отцов отрицательно связаны с развитием регуляции у детей.

Как правило, обнаруженные результаты интерпретируются в логике более низкого уровня стресса, который испытывают дети, или же более стабильного окружения, которое позволяет практиковать навыки саморегуляции. Однако возможно и обратное объяснение, согласно которому дети с более развитыми регуляторными функциями вызывают более положительные ответы со стороны родителей.

Если следовать Л.С. Выготскому, то любая высшая психическая функция первоначально возникает как социальное взаимодействие между ребенком и взрослым и только потом, в процессе своего развития, она трансформируется в знаковую форму и становится внутренней интериоризованной высшей психической функцией. Поэтому, конечно, социальные аспекты взаимодействия и коммуникации ребёнка со взрослым является решающими в развитии регуляции поведения (см., например, Veraksa et al., 2020). Более того, культурно-историческая парадигма оказывается мощным инструментом анализа развития регуляции у детей младшего возраста.

### **Возможности направленного развития**

В целом ряде исследований показана эффективность использования различных видов воздействия для формирования регуляторных функций. Широко известная система когнитивных тренажеров CogMed (Thorell et al., 2009) показала свою эффективность для развития рабочей памяти. Одна из проблем, которая встает при построении такого рода исследований, состоит в сходстве содержания формирующих занятий с содержанием измерительных материалов. Так, например, в работе М. Ротлисбергер и коллег (Rothlisberger et al., 2011) была показана эффективность использования комбинирования группового варианта формирующих занятий с индивидуальными и работой в мини-группах для развития всех трех компонентов регуляторных функций у детей 5–7 лет. Однако анализ показывает высокий уровень сходства предлагаемых программой форм детской активности с самими методиками, направленными на измерение указанных компонентов регуляции. Метаанализ работ, посвященный изучению влияния тренировки рабочей памяти на

академическую успешность и достижения в математике, чтении и речи, не дал убедительного подтверждения этой взаимосвязи (см. Redick et al., 2015). Важно заметить, что длительные по сроку реализации программы развития регуляторных функций предполагают и достаточно длительное обучение педагогов, а сама программа требует от детей определенных исходных навыков саморегуляции как условие успешности обучения.

Достичь развития всех компонентов регуляторных функций позволяет ролевая игра. Причем эффективным является как краткосрочное использование данной технологии (Veraksa et al., 2019), так и ее долгосрочное применение в образовательном процессе (Walker et al., 2020; Bodrova, Leong, 1996). Результаты указывают, скорее, на единство регуляторных и метакогнитивных процессов в рамках теории развития высших психических функций. Л.С. Выготский и его последователи отмечали, что регуляторные функции формируются именно в игровой деятельности благодаря одновременному удержанию реального и воображаемого планов (Кравцов, Кравцова, 2019; Смирнова и др., 2018).

В работе Л. Траверсо и коллег (Traverso et al., 2015) на протяжении 12 встреч в игровой форме дети в возрасте 5 лет выполняли задания, объединенные сюжетом и ролью. Оказалось, что все компоненты регуляторных функций показали значимое развитие с учетом того, что выполняемые детьми задания не были похожи на тестовые процедуры. Однако прогресс наблюдался в отношении лишь горячих, но не холодных регуляторных функций.

Развитие сдерживающего контроля путем тренировки является достаточно сложной задачей. Не случайным представляется целый ряд исследований, в которых развитие регуляторных функций осуществляется за счет использования метакогнитивного мониторинга и контроля. Так, Д. Кло и Дж. Пернер говорят о продуктивности рефлексивного выполнения задания (Kloo, Perner, 2003). На протяжении цикла занятий детей обучали повторять правила во время выполнения теста на сортировку карточек. Детей учили: а) понимать верное измерение: «Это неверно. Мы больше не играем в цвет, игру «желтое» и «зеленое». Теперь мы играем в формы — игру с яблоком и домом»; б) рассматривать условия: «В игре в форму, когда ты видишь яблоко...» и с) определять последствия, связанные с каждым предыдущим стимулом: «... теперь нужно показать на яблоко». Аналогично в работе С. Эспинет и коллег (Espinete et al., 2013) в случае ошибки, ребенка просили назвать правильную игру и параметр, привести

пример и заново выполнить задание. Результаты показали, что в случае такого обучения дети успешнее справлялись с заданиями. Сюда же можно отнести и исследование van Bers (2014), в котором было показано, что уже для детей четвертого года жизни рефлексия с помощью обратной связи является эффективной техникой существенного сдвига в выполнении задания на переключение и формирование устойчивого во времени результата. В другом исследовании (Rossignoli-Palomeque et al., 2019) метакогнитивный мониторинг и контроль были представлены более отчетливо и входили в формирующую программу регуляторных функций, в ходе которой детей обучали повторять инструкцию, вербализация задания (видимого на экране), подкрепление собственного поведения в случае правильного выполнения задания (жестом или словом). Сочетание тренировки и метакогнитивных навыков, по мнению авторов, привело к значимому развитию регуляторных функций у детей 6–8 лет.

Как уже говорилось в начале статьи, Л.С. Выготский подчеркивал, что фундаментом развития высших психических функций является понимание и опосредствование. В рассмотренных выше исследованиях развития регуляции дошкольников понимание выступило в роли рефлексии, а инструктирование, которое осваивал ребенок, становилось средством овладения собственным поведением. Помимо этого, необходимо учитывать и то обстоятельство, что взрослый создавал в этих исследованиях зону ближайшего развития и сам выступал в качестве носителя высшей или идеальной формы. Все это позволяет рассматривать опосредствование, так же, как и овладение собственным поведением через «понимающее подражание», в качестве существенных моментов формирования регуляторных функций.

Интерес представляет использование метакогнитивных навыков для развития горячих регуляторных функций. Исследовательская парадигма отложенного вознаграждения (когда ребенку предлагается, например, подождать и не есть лакомство в данный момент, чтобы затем получить в два раза больше) представляется наиболее эффективной для анализа развития горячих регуляторных функций. В исследовании Дж. Мюррей и коллег (Murray et al., 2015) была предпринята попытка формирования горячих регуляторных функций за счет направленной тренировки внимания у детей 5–7 лет. Авторы исходили из предположения, что сложность выполнения задания ребенком связана с тем, что у него не хватает навыков для того, чтобы отвлечься от лакомства и не думать, не концентрироваться на нем. В ходе специальной программы дети получали инструкции, как

переключать внимание на различные стимулы и в результате дети из экспериментальной группы значительно лучше справились с заданием.

Остановимся подробнее на работе Ю. Моригучи и коллег (Moriguchi et al, 2015), в котором дети 3–5 лет выполняли задание на сортировку карточек в двух вариантах: одна группа после его выполнения получала повторные инструкции от взрослого, а вторая — объясняла инструкции кукле. Оказалось, что во второй группе результаты значительно улучшились.

Описанные выше исследования показывают важность метакогнитивного мониторинга для эффективного обучения (Destan, Roebers, 2014), что может использоваться педагогами как стратегия для развития обучения детей. В исследовании К. Саймонс и коллег (Simons et al., 2020) была показана связь между уровнем развития метапознания (понимания ключевых факторов успешного обучения) и произвольного запоминанием материала в детей 1–6 классов. Авторы подчеркивают, что полученные результаты показывают важность обсуждения метакогнитивных компонентов в рамках школьного обучения, поскольку это может повлечь за собой рост эффективности процесса обучения. В рассмотренных исследованиях педагоги фактически точно так же развивали у детей рефлексию, которая позволяла им лучше понимать формирующиеся у них высшие психические функции, что говорит о перспективности применения культурно-исторической парадигмы к процессам формирования и развития регуляторных функций в детском возрасте. Этот же вывод в полной мере мы можем отнести и к исследованиям, представленным ниже, использующим обратную связь в качестве одной из традиционных стратегий развития метакогнитивного мониторинга и контроля. Например, в исследовании памяти у детей дошкольного возраста (van Loon et al., 2017) в ситуации, когда дети получали информацию о результатах выполнения задания (после того как дали свой прогноз относительно уверенности в собственном ответе), они использовали полученную информацию для коррекции мониторинга и более точного распознавания ошибок. В то же время в целом дети сохраняли тенденцию к более оптимистичному оцениванию своих результатов. В другом исследовании (van Loon, Roebers, 2020) дошкольники 5–7 лет были разделены на три группы при выполнении задания на запоминание и решение задач по аналогии: те, которые получали обратную связь относительно результата (правильный или неправильный ответ); те, которые получали обратную связь относительно результата и прогноза (твой ответ был правильный, и ты верно оценил его как

правильный; твой ответ был правильный, но ты ошибочно оценил его как неверный и т.д.) и те, которые не получали обратной связи. Результаты убедительно показали, что дети, которые получали обратную связь, корректировали метакогнитивный мониторинг и с ходом эксперимента улучшили уровень совпадения правильности ответов и суждения о них (правильный ответ и оценка его как верный или же неверный и оценка его как ошибочного).

Хотя существует большое количество исследований, в рамках которых показаны возможности развития регуляторных функций, совсем немногие связаны с дальнейшим поведением детей вне лабораторных условий. В работе А. Волькерт и М.-П. Ноель (Volckaert, Noel, 2016) направленное формирование регуляторных функций, как указывают авторы, было осуществлено за счет развития метакогнитивного компонента регуляторных функций. Одной из черт программы было использование героев — представителей различных профессий, каждый из которых представлял регуляторную функцию. Например, полицейский свистит в свисток и показывает рукой «стоп», что метафорически представляет сдерживающий контроль. Также дети учили песенку героя «Стоп: сначала думаю, а потом делаю». Аналогично и другие герои — статуя и детектив помогали детям сохранять спокойствие и искать ошибки. Выполняя верно задание (справляясь, например, с задачей полицейского и сдерживая свой ответ), дети получали полицейские карточки; ошибаясь, они теряли карточки. Всего программа включала 16 занятий по 45 минут. Результаты показали не только развитие регуляторных функций, но и снижение проблемного поведения у детей по результатам опроса родителей и педагогов. Это исследование также показывает продуктивность культурно-исторической теории развития при формировании высших форм поведения. Как видно из организации данного исследования, формирование регуляторных способностей строилось в соответствии с перспективой Л.С. Выготского: внешние формы управления поведением трансформировались во внутренние. Эта трансформация осуществлялась строго в соответствии с законом развития высших психических функций, сформулированным Л.С. Выготским.

Среди большого количества исследований, направленных на формирование регуляторных функций, в некоторых получены результаты, показывающие сложность развития метапознания. Так, в работе П.Н. Андерсена и коллег (Andersen et al., 2019) 66 детей на протяжении 12 недель проходили программу, посвященную искусству и культуре, которая включая в себя 36 различных видов активности,

направленных на освоение искусства (танец, музыка, театр, визуальное искусство и др.). Опрос педагогов показал, что в результате вмешательства наблюдались значимые изменения в компонентах регуляторных функций, но не в показатель метапознания. Как представляется с позиции культурно-исторической теории, данное исследование было бы более эффективным с точки зрения формирования метакогнитивных процессов, если бы авторы определили средства, которые позволяют управлять высшими формами поведения, в том числе и метакогнитивными функциями и включили эти средства в экспериментальную программу. Это замечание можно отнести к большинству исследований, направленных на развитие механизмов регуляции детского поведения.

В работе Л. Флук и коллег (Flook et al., 2010) была предпринята попытка формирования регуляторных функций и метапознания с помощью краткосрочной программы (объемом в 8 часов) у детей 7–9 лет, направленной на сосредоточение на собственных сенсорных чувствах, положении своего тела в отношении других людей, взаимосвязи между людьми. В программе сочеталась физическая активность, работа направленного воображения с групповым выполнением задач, связанных с развитием внимания, умения занять позицию другого, представлять взаимосвязь процессов и т.д. Использование такой краткосрочной программы показало свою эффективность по результатам заполнения опросника BRIEF педагогами и родителями детей из экспериментальной и контрольной групп.

Данное исследование точно так же, как и работы, представленные выше, весьма наглядно демонстрирует роль рефлексии в развитии регуляции и метапознания, кроме того, в нем был активизирован и фактор совместного взаимодействия детей в процессе решение групповых задач.

### **Выводы**

1. Анализ статей, рассмотренных в обзоре, убедительно показывает, что дошкольный возраст является чрезвычайно важным периодом в развитии регуляторных функций и метапознания.

2. Метапознание и регуляторные функции связаны с академической успешностью детей, включая развитие математических навыков, речевое развитие и грамотность.

3. В исследованиях взаимосвязи метапознания и регуляторных функций прослеживаются две тенденции: одна направлена на установление различий в развитии, а другая — на выявление их общно-

сти. Синтонность развития метапознания и регуляторных функций объясняется по-разному: стадийностью интеллектуального развития, особенностями развития репрезентаций; на сходство и различие оказывает влияние отзывчивость родителей; их образовательный уровень и другие факторы.

4. В целом ряде исследований была показана возможность направленного влияния на развитие регуляторных функций благодаря использованию рефлексии и игровых форм обучения.

5. Особо следует остановиться на роли взрослого в формировании метапознания и регуляторных функций. В ряде исследований взрослые не только активизировали процессы осознания детьми регуляторных механизмов, но и сам взрослый создает определенную развивающую ситуацию, характеризующуюся наличием зоны ближайшего развития. Более того, взрослой выступает в ней в качестве носителя идеальной формы, такой, как рефлексия. Тем самым воспроизводится отмеченный Л.С. Выготским парадокс развития, когда то, что должно быть в конце развития, присутствует с самого начала и активно взаимодействует с ребенком.

6. Значимым является и отмеченная авторами сложность объяснения эмоциональной регуляции с позиции метапознания. Разделение регуляторных функций на холодные и горячие исключает горячую регуляцию из состава метапознания. Однако следует иметь в виду, что Л.С. Выготский говорил о единстве аффекта и интеллекта. Вывод, который следует из этого контекста позволяет предположить, что метапознание должно иметь свои механизмы эмоциональной регуляции, поскольку коммуникативное взаимодействие должно породить соответствующие эмоциональные переживания и их рефлексии.

Мы стремились показать, что результаты исследований, представленных в обзоре, согласуются с культурно-исторической парадигмой в том случае, если рассматривать регуляторные и метакогнитивные процессы как аналоги таких составляющих высших психических функций, как осознанность и произвольность. В этом случае регуляторные функции и метакогнитивные процессы оказываются структурными единицами единого механизма управления поведением. В пользу такого объединения говорит тот факт, что ряд авторов включает метапознание в состав регуляторных функций.

В материалах, представленных в обзоре, отмечается влияние социальных факторов на развитие метапознания и регуляторных

функций, таких, например, как отзывчивость родителей, характер общения родителей с детьми, уровень их образования. Согласно Л.С. Выготскому, высшие психические функции сначала появляются как формы общения между людьми, и только потом они трансформируются в психические образования. Таким образом, установленное в рассмотренных исследованиях влияние социальных факторов на развитие метапознания и регуляторных функций может быть проинтерпретировано в пользу культурно-исторической парадигмы, т.е. в пользу того, что метапознание и регуляторные функции входят в состав высших психических функций.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. М.: Педагогика, 1983.
- Выготский Л.С., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребёнок. М.: Педагогика-Пресс, 1993.
- Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 4. С. 5–21. doi.org/10.17759/psyedu.2019110401
- Смирнова Е.О., Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Рябкова И.А.* Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 1. С. 4–14. doi.org/10.17759/chrp.2018140101
- Сергиенко Е.А., Виленская Г.А.* Контроль поведения — интегративное понятие психической регуляции /Разработка понятий современной психологии// отв. ред. Сергиенко Е.А., Журавлев А.Л. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 343–378.
- Andersen, P.N., Klausen, M.E., Skogli, E.W.* Art of learning — An art-based intervention aimed at improving children's executive functions // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Art. 1769. doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01769
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., Guajardo, S.* The influence of the parents' educational level on the development of executive functions // *Developmental Neuropsychology*. 2005. Vol. 28. P. 539–560. doi.org/10.1207/s15326942dn2801\_5
- Ardilla, A.* Development of metacognitive and emotional executive functions in children // *Applied Neuropsychology: Child*. 2013. Vol. 2. N 2. P. 82–87. doi.org/10.1080/21622965.2013.748388
- Bellon, E., Fias, W., De Smedt, B.* More than number sense: The additional role of executive functions and metacognition in arithmetic // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2019. Vol. 182. P. 38–60. doi.org/10.1016/j.jecp.2019.01.012
- Bers, M.U. et al.* Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum // *Computers & Education*. 2014. Vol. 72. P. 145–157. doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.020

Blair, C., Razza, R. P. Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten // *Child Development*. 2007. Vol. 78. N 2. P. 647–663. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x

Blankson, A.N., Weaver, J.M., Leerkes, E.M., O'Brien, M., Calkins, S.D., Marcovitch, S. Cognitive and emotional processes as predictors of a successful transition into school // *Early Education and Development*. 2017. Vol. 28. P. 1–20. doi.org/10.1080/10409289.2016.1183434

Bodrova, E., Leong, D. Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education. Englewood Cliffs, N.J: Merrill. 1996.

Boekaerts, M., Minnaert, A. Self-regulation with respect to informal learning // *International Journal of Educational Research*. 1999. Vol. 31. N 6. P. 533–544. doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00020-8

Bryce, D., Whitebread, D. The development of metacognitive skills: evidence from observational analysis of young children's behavior during problem-solving // *Metacognition Learning*. 2012. Vol. 7. P. 197–217. doi.org/10.1007/s11409-012-9091-2

Bryce, D., Whitebread, D., Szűcs, D. The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children // *Metacognition Learning*. 2015. Vol. 10. P. 181–198. doi.org/10.1007/s11409-014-9120-4

Bull, R., Scerif, G. Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching, and working memory // *Developmental Neuropsychology*. 2001. Vol. 19. N 3. P. 273–293. doi.org/10.1207/S15326942DN1903\_3

Causey, K.B., Bjorklund, D.F. Prospective memory in preschool children: influences of agency, incentive, and underlying cognitive mechanisms // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2014. Vol. 127. P. 36–51. doi.org/10.1016/j.jecp.2014.01.020

Clerc, J., Miller, P.H., Cosnefroy, L. Young children's transfer of strategies: Utilization deficiencies, executive function, and metacognition // *Developmental Review*. 2014. Vol. 34. N 4. P. 378–393. doi.org/10.1016/j.dr.2014.10.002

Dawson, P., Guare, R. Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention. (2nd ed.): New York, NY. Guilford Press, 2010. doi.org/10.1080/13632752.2011.545659

Demetriou, A., Spanoudis, G. (2017). Mind and intelligence: Integrating developmental, psychometric, and cognitive theories of human mind. In M. Rosen (Ed.), *Challenges in Educational Measurement — contents and methods* (pp. 39–60). New York: Springer.

Destan, N., Hembacher, E., Ghetti, S., Roebers, C.M. Early metacognitive abilities: The interplay of monitoring and control processes in 5- to 7-year-old children // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2014. Vol. 126. P. 213–228. doi.org/10.1016/j.jecp.2014.04.001

Diamond, A. The early development of executive functions. In E. Bialystok & F. I. M. Craik (Eds.), *Lifespan cognition: Mechanisms of change* (p. 70–95). Oxford University Press, 2006. doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195169539.003.0006

Doebel S. Rethinking executive function and its development // *Perspectives on Psychological Science*. 2020. Vol. 15. N 4. P. 942–956. doi.org/10.1177/1745691620904771

*Doebel, S., Munakata, Y.* Group influences on engaging self-control: children delay gratification and value it more when their in-group delays and their out-group doesn't // *Psychological Science*. 2018. Vol. 29. N 5. P. 738–748. doi.org/10.1177/0956797617747367

*Dunlosky, J., Rawson, K.A.* Overconfidence produces underachievement: Inaccurate self evaluations undermine students' learning and retention // *Learning and Instruction*. 2012. Vol. 22. N 4. P. 271–280. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.08.003

*Efklides, A.* Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model // *Educational Psychologist*. 2011. Vol. 46. N 1. P. 6–25. doi.org/10.1080/00461520.2011.538645

*Espinet S., Anderson J., Zelazo P.* Reflection training improves executive function in preschool-age children: Behavioral and neural effects // *Developmental Cognitive Neuroscience*. 2013. Vol. 4. P. 3–15. doi.org/10.1016/j.dcn.2012.11.009

*Estes, D.* Young children's awareness of their mental activity: The case of mental rotation // *Child Development*. 1998. Vol. 69. N 5. P. 1345–1360. doi.org/10.2307/1132270

*Farah, M.J., Shera, D.M., Savage, J.H., Betancourt, L., Giannetta, J.M., Brodsky, N.L., et al.* Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development // *Brain Research*. 2006. Vol. 1110. N 1. P. 166–174. doi.org/10.1016/j.brainres.2006.06.072

*Flavell, J.H.* Stage-related properties of cognitive development // *Cognitive Psychology*. 1971. Vol. 2. N 4. P. 421–453. doi.org/10.1016/0010-0285(71)90025-9

*Flavell, J.H., Green, F.L., Flavell, E.R.* Development of children's awareness of their own thoughts // *Journal of Cognition and Development*. 2000. Vol. 1. P. 97–112. doi.org/10.1207/S15327647JCD0101N\_10

*Flook, L., Smalley, S., Kiti, J.M., Galla, B.M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., Kasari, C.* Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children // *Journal of Applied School Psychology*. 2010. Vol. 26. N 1. P. 70–95. doi.org/10.1080/15377900903379125

*Garcia, T. et al.* Metacognition and executive functioning in elementary school // *Anal. Psicol*. 2016. Vol. 32. N 2. P. 474–483. doi.org/10.6018/analpsps.32.2.202891

*Geurten, M., Catala, C., Meulemans, T.* When children's knowledge of memory improves children's performance in memory // *Applied Cognitive Psychology*. 2015. Vol. 29. N 2. P. 244–252. doi.org/10.1002/acp.3102

*Hembacher, E., Ghetti, S.* Don't look at my answer: subjective uncertainty underlies preschoolers' exclusion of their least accurate memories // *Psychological Science*. 2014. Vol. 25. N 9. P. 1768–1776. doi.org/10.1177/0956797614542273

*Isquith, P.K., Gioia, G.A., Espy, K.A.* Executive function in preschool children: Examination through everyday behavior // *Developmental Neuropsychology*. 2004. Vol. 26. N 1. P. 403–422. doi.org/10.1207/s15326942dn2601\_3

*Jaswal, V.K., Dodson, C.S.* Metamemory development: Understanding the role of similarity in false memories // *Child Development*. 2009. Vol. 80. N 3. P. 629–635. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01286.x

*Jurado, M.B., Rosselli, M.* The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding // *Neuropsychology Review*. 2007. Vol. 17. P. 213–233. doi.org/10.1007/s11065-007-9040-z

*Kloo, D., Perner, J.* Training transfer between card sorting and false belief understanding: helping children apply conflicting descriptions // *Child Development*. 2003. Vol. 74. P. 1823–1839. doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00640.x

*Koriat, A., Ackerman, R.* Metacognition and mindreading: Judgments of learning for self and other during self-paced study // *Consciousness and Cognition*. 2010. Vol. 19. N 1. P. 251–264. doi.org/10.1016/j.concog.2009.12.010

*Lai, R.P., Ellefson, M.R., Hughes, C.* Executive functions and metacognitive monitoring are not interchangeable in educational settings: Their shared and unique contribution to academic outcomes // *PsyArXiv*. 2019. doi.org/10.31234/osf.io/4jhnz

*Lee, K., Bull, R., Ho, R.M.H.* Developmental changes in executive functioning // *Child Development*. 2013. Vol. 84. P. 1933–1953. doi.org/10.1111/cdev.12096

*Lehto, J.E., Juujärvi, P., Kooistra, L., Pulkkinen, L.* Dimensions of executive functioning: Evidence from children // *British Journal of Developmental Psychology*. 2003. Vol. 21, P. 59–80. doi.org/10.1348/026151003321164627

*Lipowski, S.L., Merriman, W.E., Dunlosky, J.* Preschoolers can make highly accurate judgments of learning // *Developmental Psychology*. 2013. Vol. 49. N 8. P. 1505–1516. doi.org/10.1037/a0030614

*Lockl, K., Schneider, W.* Developmental trends in children's feeling-of-knowing judgements // *International Journal of Behavioral Development*. 2002. Vol. 26. N 4. P. 327–333. doi.org/10.1080/01650250143000210

*Lucassen, N. et al.* Executive functions in early childhood: The role of maternal and paternal parenting practices // *British Journal of Developmental Psychology*. 2015. Vol. 33. N 4. P. 489–505. doi.org/10.1111/bjdp.12112

*Lyons, K.E., Ghetti, S.* The development of uncertainty monitoring in early childhood // *Child Development*. 2011. Vol. 82. N 6. P. 1778–1787. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01649.x

*Marulis, L.M., Nelson, L.J.* Metacognitive processes and associations to executive function and motivation during a problem-solving task in 3–5 year olds // *Metacognition Learning*. 2020. doi.org/10.1007/s11409-020-09244-6

*Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., Howerter, A., Wager, T.* The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: a latent variable analysis // *Cognitive psychology*. 2000. Vol 41. P. 49–100. doi.org/10.1006/cogp.1999.0734

*Moriguchi, Y., Sakata, Y., Ishibashi, M., Ishikawa, Y.* Teaching others rule-use improves executive function and prefrontal activations in young children // *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. Art. 894. doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00894

*Murray, J., Theakston, A., Wells, A.* Can the attention training technique turn one marshmallow into two? Improving children's ability to delay gratification // *Behaviour Research and Therapy*. 2016. Vol. 77. P. 34–39. doi.org/10.1016/j.brat.2015.11.009

Price, M.C., Norman, E. Intuitive decisions on the fringes of consciousness: are they conscious and does it matter // *Judgment and Decision Making*. 2008. Vol. 3. N 1. P 28–41.

Redick, T.S., Shipstead, Z., Wiemers, E.A. et al. What's working in working memory training? An educational perspective // *Educational Psychology Review*. 2015. Vol. 27. P. 617–633. doi.org/10.1007/s10648-015-9314-6

Roebers, C.M. Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation // *Developmental Review*. 2017. Vol. 45. P. 31–51. doi.org/10.1016/j.dr.2017.04.001

Roebers, C.M., Cimeli, P., Röthlisberger, M. et al. Executive functioning, metacognition, and self-perceived competence in elementary school children: An explorative study on their interrelations and their role for school achievement // *Metacognition Learning*. 2012. Vol. 7. P. 151–173. doi.org/10.1007/s11409-012-9089-9

Rodriguez, G.L., Muntada M.C., Pros R.C. Relacion del Funcionamiento y Procesos Metacognitivos con el Rendimiento Academco en Ninos y Ninas de Primaria // *Revista Complutense de Educatoin*. 2018. 29 (4). 1059-1073.

Rossignoli-Palomeque, T. et al. Schoolchildren's compensatory strategies and skills in relation to attention and executive function app training // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Art. 2332. doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02332

Röthlisberger, M. et al. Executive functions in 5- to 8-year olds: Developmental changes and relationship to academic achievement // *Journal of Educational and Developmental Psychology*. 2013. Vol. 3. N 2. P. 153–167. doi.org/10.5539/jedp.v3n2p153

Ruffman, T., Garnham, W., Import A., Connolly D. Does eye gaze indicate implicit knowledge of false belief? Charting transitions in knowledge // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2001. Vol. 80. N 3. P. 201–224. doi.org/10.1006/jecp.2001.2633

Salles, A. et al., The metacognitive abilities of children and adults // *Cognitive Development*. 2016. Vol. 40. P. 101–110. doi.org/10.1016/j.cogdev.2016.08.009

Shin, H., Bjorklund, D.F., Beck, E.F. (2007). The adaptive nature of children's overestimation in a strategic memory task // *Cognitive Development*. 2007. Vol. 22. N 2. P. 197–212. doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.10.001

Simons, C., Metzger, S.R., Sonnenschein, S. Children's metacognitive knowledge of five key learning processes // *Translational Issues in Psychological Science*. 2020. Vol. 6. N 1. P. 32–42. doi.org/10.1037/tps0000219

Spieß, M.A., Meier, B., Roebers, C.M. Development and longitudinal relationships between children's executive functions, prospective memory, and metacognition // *Cognitive Development*. 2016. Vol. 38. P. 99–113. doi.org/10.1016/j.cogdev.2016.02.003

Steiner, M., van Loon, M.H., Bayard, N.S. et al. Development of children's monitoring and control when learning from texts: Effects of age and test format // *Metacognition Learning*. 2020. Vol. 15. P. 3–27. doi.org/10.1007/s11409-019-09208-5

Thorell L., Lindqvist S., Bergman Nutley S., Bohlin G., Klingberg T. Training and transfer effects of executive functions in preschool children // *Developmental Science*. 2009. Vol. 12. P. 106–113. doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00745.x

Toplak, M.E., West, R.F., Stanovich, K.E. Practitioner review: Do performance-based measures and ratings of executive function assess the same construct? // *Journal*

of Child Psychology and Psychiatry. 2013. Vol. 54. N 2. P. 131–143. doi.org/10.1111/jcpp.12001

Towe-Goodman, N.R., Willoughby, M., Blair, C., Gustafsson, H.C., Mills-Koonce, W.R., Cox, M.J. Fathers' sensitive parenting and the development of early executive functioning // Journal of Family Psychology. 2014. Vol. 28. N 6. P. 867–876. doi.org/10.1037/a0038128

Traverso, L., Viterbori, P., Usai, M.C. Improving executive function in childhood: evaluation of a training intervention for 5-year-old children // Frontiers in Psychology. 2015. Vol. 6. Art. 525. doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00525

Van Loon, M.H., Destan, N., Spiess, M.A., de Bruin, A., Roebbers, C.M. Developmental progression in performance evaluations: Effects of children's cue-utilization and self-protection // Learning and Instruction. 2017. Vol. 51. P. 47–60. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.011

Veraksa A., Bukhalenkova D., Almazova O. Executive functions and quality of classroom interactions in kindergarten among 5–6-year-old children // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11: 603776. doi.org/10.3389/fpsyg.2020.603776

Veraksa, A., Bukhalenkova, D., Almazova, A. Studying executive functions in senior preschoolers // PsyCh Journal. 2020. Vol. 1. P. 144–146. doi.org/10.1002/pchj.310

Veraksa, A.N., Bukhalenkova, D.A., Kovyazina, M.S. Language proficiency in preschool children with different levels of executive function // Psychology in Russia: State of the Art. 2018. Vol. 11. N 4. P. 115–129. doi.org/10.11621/pir.2018.0408

Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Bukhalenkova, D.A., Almazova, O., Veraksa, N., Colliver, Y. Does Batman™ affect EF because he is benevolent or skilful? The effect of different pretend roles on pre-schoolers' executive functions // Early Child Development and Care. 2019. doi.org/10.1080/03004430.2019.1658091

Veraksa, A.N., Ochepkova, E., Bukhalenkova, D.A., Kartushina, N. The relationship of executive functions and speech production in senior preschool children: Working memory and storytelling // Clinical Psychology and Special Education. 2019. Vol. 8. N 3. P. 56–84. doi.org/10.17759/cpse.2019080304

Volckaert, A.M.S, Noël, M.-P. Externalizing behavior problems in preschoolers: Impact of an inhibition training // Journal of Abnormal Psychology. 2016. Vol. 5. N 2. doi.org/10.4172/2471-9900.1000154

Walker, S., Fleeer, M., Veresov, N., Duhn, I. Enhancing executive function through imaginary play: a promising new practice principle // Australasian Journal of Early Childhood. 2020. Vol. 45. N 2. P. 114–126. doi.org/10.1177/1836939120918502

Welsh, J.A., Nix, R.L., Blair, C., Bierman, K.L., Nelson, K.E. The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families // Journal of Educational Psychology. 2010. Vol. 102. N 1. P. 43–53. doi.org/10.1037/a0016738

Welsh, M.C., Pennington, B.F. Assessing frontal lobe functioning in children: Views from developmental psychology // Developmental Neuropsychology. 1988. Vol. 4. N 3. P. 199–230. doi.org/10.1080/87565648809540405

Whitebread, D. Interactions between children's metacognitive abilities, working memory capacity, strategies and performance during problem-solving // European

Journal of Psychology of Education. 1999. Vol. 14. P. 489–507. doi.org/10.1007/BF03172975

Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D.P. et al. The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children // *Metacognition Learning*. 2009. Vol. 4. P. 63–85. doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1

Wiebe, S.A., Espy, K.A., Charak, D. Using confirmatory factor analysis to understand executive control in preschool children: I. Latent structure // *Developmental Psychology*. 2008. Vol. 44. P. 575–587. doi.org/10.1037/0012-1649.44.2.575

Zelazo, P.D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S. The development of executive function: Cognitive complexity and control—revised // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 2003. Vol. 68. P. 93–119. doi.org/10.1111/j.1540-5834.2003.06803007.x

## REFERENCES

Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenij: V 6-ti t. T.3. M.: Pedagogika*, 1983. (in Russ.)  
Vygotskij L.S., Lurija A.R. *Jetjudy po istorii povedenija: Obez'jana. Primitiv. Rebjonok. M.: Pedagogika-Press*, 1993. (in Russ.)

Kravcov G.G., Kravcova E.E. *Igra kak zona blizhajshego razvitija detej doskol'nogo vozrasta // Psihologo-pedagogicheskie issledovanija*. 2019. Tom 11. № 4. P. 5–21. doi.org/10.17759/psyedu.2019110401 (in Russ.)

Sergienko E.A., Vilenskaja G.A. *Kontrol' povedenija – integrativnoe ponjatje psihicheskoj reguljacii /Razrabotka ponjatij sovremennoj psihologii// otv. red. Sergienko E.A., Zhuravlev A.L. M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2018. P.343-378. (in Russ.)*

Smirnova E.O., Veraksa A.N., Buhalenkova D.A., Rjabkova I.A. *Svjaz' igrovoj dejatel'nosti doskol'nikov s pokazateljami poznavatel'nogo razvitija // Kul'turno-istoricheskaja psihologija*. 2018. Tom 14. № 1. P. 4–14. doi.org/10.17759/chp.2018140101 (in Russ.)

Andersen, P.N., Klausen, M.E., Skogli, E.W. *Art of learning – An art-based intervention aimed at improving children's executive functions // Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Art. 1769. doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01769

Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., Guajardo, S. *The influence of the parents' educational level on the development of executive functions // Developmental Neuropsychology*. 2005. Vol. 28. P. 539–560. doi.org/10.1207/s15326942dn2801\_5

Ardilla, A. *Development of metacognitive and emotional executive functions in children // Applied Neuropsychology: Child*. 2013. Vol. 2. N 2. P 82–87. doi.org/10.1080/21622965.2013.748388

Bellon, E., Fias, W., De Smedt, B. *More than number sense: The additional role of executive functions and metacognition in arithmetic // Journal of Experimental Child Psychology*. 2019. Vol. 182. P. 38–60. doi.org/10.1016/j.jecp.2019.01.012

Bers, M.U. et al. *Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum // Computers & Education*. 2014. Vol. 72. P. 145–157. doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.020

Blair, C., Razza, R. P. Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten // *Child Development*. 2007. Vol. 78. N 2. P. 647–663. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x

Blankson, A.N., Weaver, J.M., Leerkes, E.M., O'Brien, M., Calkins, S.D., Marcovitch, S. Cognitive and emotional processes as predictors of a successful transition into school // *Early Education and Development*. 2017. Vol. 28. P. 1–20. doi.org/10.1080/10409289.2016.1183434

Bodrova, E., Leong, D. *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill. 1996.

Boekaerts, M., Minnaert, A. Self-regulation with respect to informal learning // *International Journal of Educational Research*. 1999. Vol. 31. N 6. P. 533–544. doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00020-8

Bryce, D., Whitebread, D. The development of metacognitive skills: evidence from observational analysis of young children's behavior during problem-solving // *Metacognition Learning*. 2012. Vol. 7. P. 197–217. doi.org/10.1007/s11409-012-9091-2

Bryce, D., Whitebread, D., Szűcs, D. The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children // *Metacognition Learning*. 2015. Vol. 10. P. 181–198. doi.org/10.1007/s11409-014-9120-4

Bull, R., Scerif, G. Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching, and working memory // *Developmental Neuropsychology*. 2001. Vol. 19. N 3. P. 273–293. doi.org/10.1207/S15326942DN1903\_3

Causey, K.B., Bjorklund, D.F. Prospective memory in preschool children: influences of agency, incentive, and underlying cognitive mechanisms // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2014. Vol. 127. P. 36–51. doi.org/10.1016/j.jecp.2014.01.020

Clerc, J., Miller, P.H., Cosnefroy, L. Young children's transfer of strategies: Utilization deficiencies, executive function, and metacognition // *Developmental Review*. 2014. Vol. 34. N 4. P. 378–393. doi.org/10.1016/j.dr.2014.10.002

Dawson, P., Guare, R. *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention*. (2nd ed.): New York, NY. Guilford Press, 2010. doi.org/10.1080/13632752.2011.545659

Demetriou, A., Spanoudis, G. (2017). Mind and intelligence: Integrating developmental, psychometric, and cognitive theories of human mind. In M. Rosen (Ed.), *Challenges in Educational Measurement— contents and methods* (pp. 39-60). New York: Springer.

Destan, N., Hembacher, E., Ghetti, S., Roebers, C.M. Early metacognitive abilities: The interplay of monitoring and control processes in 5- to 7-year-old children // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2014. Vol. 126. P. 213–228. doi.org/10.1016/j.jecp.2014.04.001

Diamond, A. The early development of executive functions. In E. Bialystok & F. I. M. Craik (Eds.), *Lifespan cognition: Mechanisms of change* (p. 70–95). Oxford University Press, 2006. doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195169539.003.0006

Doebel S. Rethinking executive function and its development // *Perspectives on Psychological Science*. 2020. Vol. 15. N 4. P. 942–956. doi.org/10.1177/1745691620904771

*Doebel, S., Munakata, Y.* Group influences on engaging self-control: children delay gratification and value it more when their in-group delays and their out-group doesn't // *Psychological Science*. 2018. Vol. 29. N 5. P. 738–748. doi.org/10.1177/0956797617747367

*Dunlosky, J., Rawson, K.A.* Overconfidence produces underachievement: Inaccurate self evaluations undermine students' learning and retention // *Learning and Instruction*. 2012. Vol. 22. N 4. P. 271–280. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.08.003

*Efklides, A.* Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model // *Educational Psychologist*. 2011. Vol. 46. N 1. P. 6–25. doi.org/10.1080/00461520.2011.538645

*Espinet S., Anderson J., Zelazo P.* Reflection training improves executive function in preschool-age children: Behavioral and neural effects // *Developmental Cognitive Neuroscience*. 2013. Vol. 4. P. 3–15. doi.org/10.1016/j.dcn.2012.11.009

*Estes, D.* Young children's awareness of their mental activity: The case of mental rotation // *Child Development*. 1998. Vol. 69. N 5. P. 1345–1360. doi.org/10.2307/1132270

*Farah, M.J., Shera, D.M., Savage, J.H., Betancourt, L., Giannetta, J.M., Brodsky, N.L., et al.* Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development // *Brain Research*. 2006. Vol. 1110. N 1. P. 166–174. doi.org/10.1016/j.brainres.2006.06.072

*Flavell, J.H.* Stage-related properties of cognitive development // *Cognitive Psychology*. 1971. Vol. 2. N 4. P. 421–453. doi.org/10.1016/0010-0285(71)90025-9

*Flavell, J.H., Green, F.L., Flavell, E.R.* Development of children's awareness of their own thoughts // *Journal of Cognition and Development*. 2000. Vol. 1. P. 97–112. doi.org/10.1207/S15327647JCD0101N\_10

*Flook, L., Smalley, S., Kitil, J.M., Galla, B.M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., Kasari, C.* Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children // *Journal of Applied School Psychology*. 2010. Vol. 26. N 1. P. 70–95. doi.org/10.1080/15377900903379125

*Garcia, T. et al.* Metacognition and executive functioning in elementary school // *Anal. Psicol*. 2016. Vol. 32. N 2. P. 474–483. doi.org/10.6018/analesps.32.2.202891

*Geurten, M., Catale, C., Meulemans, T.* When children's knowledge of memory improves children's performance in memory // *Applied Cognitive Psychology*. 2015. Vol. 29. N 2. P. 244–252. doi.org/10.1002/acp.3102

*Hembacher, E., Ghetti, S.* Don't look at my answer: subjective uncertainty underlies preschoolers' exclusion of their least accurate memories // *Psychological Science*. 2014. Vol. 25. N 9. P. 1768–1776. doi.org/10.1177/0956797614542273

*Isquith, P.K., Gioia, G.A., Espy, K.A.* Executive function in preschool children: Examination through everyday behavior // *Developmental Neuropsychology*. 2004. Vol. 26. N 1. P. 403–422. doi.org/10.1207/s15326942dn2601\_3

*Jaswal, V.K., Dodson, C.S.* Metamemory development: Understanding the role of similarity in false memories // *Child Development*. 2009. Vol. 80. N 3. P. 629–635. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01286.x

*Jurado, M.B., Rosselli, M.* The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding // *Neuropsychology Review*. 2007. Vol. 17. P. 213–233. doi.org/10.1007/s11065-007-9040-z

*Kloo, D., Perner, J.* Training transfer between card sorting and false belief understanding: helping children apply conflicting descriptions // *Child Development*. 2003. Vol. 74. P. 1823–1839. doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00640.x

*Koriat, A., Ackerman, R.* Metacognition and mindreading: Judgments of learning for self and other during self-paced study // *Consciousness and Cognition*. 2010. Vol. 19. N 1. P. 251–264. doi.org/10.1016/j.concog.2009.12.010

*Lai, R.P., Ellefson, M.R., Hughes, C.* Executive functions and metacognitive monitoring are not interchangeable in educational settings: Their shared and unique contribution to academic outcomes // *PsyArXiv*. 2019. doi.org/10.31234/osf.io/4jhnz

*Lee, K., Bull, R., Ho, R.M.H.* Developmental changes in executive functioning // *Child Development*. 2013. Vol. 84. P. 1933–1953. doi.org/10.1111/cdev.12096

*Lehto, J.E., Juujärvi, P., Kooistra, L., Pulkkinen, L.* Dimensions of executive functioning: Evidence from children // *British Journal of Developmental Psychology*. 2003. Vol. 21, P. 59–80. doi.org/10.1348/026151003321164627

*Lipowski, S.L., Merriman, W.E., Dunlosky, J.* Preschoolers can make highly accurate judgments of learning // *Developmental Psychology*. 2013. Vol. 49. N 8. P. 1505–1516. doi.org/10.1037/a0030614

*Lockl, K., Schneider, W.* Developmental trends in children's feeling-of-knowing judgements // *International Journal of Behavioral Development*. 2002. Vol. 26. N 4. P. 327–333. doi.org/10.1080/01650250143000210

*Lucassen, N. et al.* Executive functions in early childhood: The role of maternal and paternal parenting practices // *British Journal of Developmental Psychology*. 2015. Vol. 33. N 4. P. 489–505. doi.org/10.1111/bjdp.12112

*Lyons, K.E., Ghetti, S.* The development of uncertainty monitoring in early childhood // *Child Development*. 2011. Vol. 82. N 6. P. 1778–1787. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01649.x

*Marulis, L.M., Nelson, L.J.* Metacognitive processes and associations to executive function and motivation during a problem-solving task in 3–5 year olds // *Metacognition Learning*. 2020. doi.org/10.1007/s11409-020-09244-6

*Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., Howerter, A., Wager, T.* The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: a latent variable analysis // *Cognitive psychology*. 2000. Vol 41. P. 49–100. doi.org/10.1006/cogp.1999.0734

*Moriguchi, Y., Sakata, Y., Ishibashi, M., Ishikawa, Y.* Teaching others rule-use improves executive function and prefrontal activations in young children // *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. Art. 894. doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00894

*Murray, J., Theakston, A., Wells, A.* Can the attention training technique turn one marshmallow into two? Improving children's ability to delay gratification // *Behaviour Research and Therapy*. 2016. Vol. 77. P. 34–39. doi.org/10.1016/j.brat.2015.11.009

*Price, M.C., Norman, E.* Intuitive decisions on the fringes of consciousness: are they conscious and does it matter // *Judgment and Decision Making*. 2008. Vol. 3. N 1. P 28–41.

Redick, T.S., Shipstead, Z., Wiemers, E.A. et al. What's working in working memory training? An educational perspective // *Educational Psychology Review*. 2015. Vol. 27. P. 617–633. doi.org/10.1007/s100648-015-9314-6

Rodriguez, G.L., Muntada M.C., Pros R.C. Relacion del Funcionamiento y Procesos Metacognitivos con el Rendimiento Academico en Ninos y Ninas de Primaria// *Revista Complutense de Educatoion*. 2018. 29 (4). 1059-1073.

Roebbers, C.M. Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation // *Developmental Review*. 2017. Vol. 45. P. 31–51. doi.org/10.1016/j.dr.2017.04.001

Roebbers, C.M., Cimeli, P., Röthlisberger, M. et al. Executive functioning, metacognition, and self-perceived competence in elementary school children: An explorative study on their interrelations and their role for school achievement // *Metacognition Learning*. 2012. Vol. 7. P. 151–173. doi.org/10.1007/s11409-012-9089-9

Rossignoli-Palomeque, T. et al. Schoolchildren's compensatory strategies and skills in relation to attention and executive function app training // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Art. 2332. doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02332

Röthlisberger, M. et al. Executive functions in 5- to 8-year olds: Developmental changes and relationship to academic achievement // *Journal of Educational and Developmental Psychology*. 2013. Vol. 3. N 2. P. 153–167. doi.org/10.5539/jedp.v3n2p153

Ruffman, T., Garnham, W., Import A., Connolly D. Does eye gaze indicate implicit knowledge of false belief? Charting transitions in knowledge // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2001. Vol. 80. N 3. P. 201–224. doi.org/10.1006/jecp.2001.2633

Salles, A. et al., The metacognitive abilities of children and adults // *Cognitive Development*. 2016. Vol. 40. P. 101–110. doi.org/10.1016/j.cogdev.2016.08.009

Shin, H., Bjorklund, D.F., Beck, E.F. (2007). The adaptive nature of children's overestimation in a strategic memory task // *Cognitive Development*. 2007. Vol. 22. N 2. P. 197–212. doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.10.001

Simons, C., Metzger, S.R., Sonnenschein, S. Children's metacognitive knowledge of five key learning processes // *Translational Issues in Psychological Science*. 2020. Vol. 6. N 1. P. 32–42. doi.org/10.1037/tps0000219

Spieß, M.A., Meier, B., Roebbers, C.M. Development and longitudinal relationships between children's executive functions, prospective memory, and metacognition // *Cognitive Development*. 2016. Vol. 38. P. 99–113. doi.org/10.1016/j.cogdev.2016.02.003

Steiner, M., van Loon, M.H., Bayard, N.S. et al. Development of children's monitoring and control when learning from texts: Effects of age and test format // *Metacognition Learning*. 2020. Vol. 15. P. 3–27. doi.org/10.1007/s11409-019-09208-5

Thorell L., Lindqvist S., Bergman Nutley S., Bohlin G., Klingberg T. Training and transfer effects of executive functions in preschool children // *Developmental Science*. 2009. Vol. 12. P. 106–113. doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00745.x

Toplak, M.E., West, R.F., Stanovich, K.E. Practitioner review: Do performance-based measures and ratings of executive function assess the same construct? // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2013. Vol. 54. N 2. P. 131–143. doi.org/10.1111/jcpp.12001

Towe-Goodman, N.R., Willoughby, M., Blair, C., Gustafsson, H.C., Mills-Koonce, W.R., Cox, M.J. Fathers' sensitive parenting and the development of early executive functioning // *Journal of Family Psychology*. 2014. Vol. 28. N 6. P. 867–876. doi.org/10.1037/a0038128

Traverso, L., Viterbori, P., Usai, M.C. Improving executive function in childhood: evaluation of a training intervention for 5-year-old children // *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. Art. 525. doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00525

Van Loon, M.H., Destan, N., Spiess, M.A., de Bruin, A., Roebers, C.M. Developmental progression in performance evaluations: Effects of children's cue-utilization and self-protection // *Learning and Instruction*. 2017. Vol. 51. P. 47–60. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.011

Veraksa A., Bukhalenkova D., Almazova O. Executive functions and quality of classroom interactions in kindergarten among 5–6-year-old children // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11: 603776. doi.org/10.3389/fpsyg.2020.603776

Veraksa, A., Bukhalenkova, D., Almazova, A. Studying executive functions in senior preschoolers // *PsyCh Journal*. 2020. Vol. 1. P. 144–146. doi.org/10.1002/pchj.310

Veraksa, A.N., Bukhalenkova, D.A., Kovyazina, M.S. Language proficiency in preschool children with different levels of executive function // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2018. Vol. 11. N 4. P. 115–129. doi.org/10.11621/pir.2018.0408

Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Bukhalenkova, D.A., Almazova, O., Veraksa, N., Colliver, Y. Does Batman™ affect EF because he is benevolent or skilful? The effect of different pretend roles on pre-schoolers' executive functions // *Early Child Development and Care*. 2019. doi.org/10.1080/03004430.2019.1658091

Veraksa, A.N., Ochepkova, E., Bukhalenkova, D.A., Kartushina, N. The relationship of executive functions and speech production in senior preschool children: Working memory and storytelling // *Clinical Psychology and Special Education*. 2019. Vol. 8. N 3. P. 56–84. doi.org/10.17759/cpse.2019080304

Volckaert, A.M.S, Noël, M.-P. Externalizing behavior problems in preschoolers: Impact of an inhibition training // *Journal of Abnormal Psychology*. 2016. Vol. 5. N 2. doi.org/10.4172/2471-9900.1000154

Walker, S., Fleeer, M., Veresov, N., Duhn, I. Enhancing executive function through imaginary play: a promising new practice principle // *Australasian Journal of Early Childhood*. 2020. Vol. 45. N 2. P. 114–126. doi.org/10.1177/1836939120918502

Welsh, J.A., Nix, R.L., Blair, C., Bierman, K.L., Nelson, K.E. The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families // *Journal of Educational Psychology*. 2010. Vol. 102. N 1. P. 43–53. doi.org/10.1037/a0016738

Welsh, M.C., Pennington, B.F. Assessing frontal lobe functioning in children: Views from developmental psychology // *Developmental Neuropsychology*. 1988. Vol. 4. N 3. P. 199–230. doi.org/10.1080/87565648809540405

Whitebread, D. Interactions between children's metacognitive abilities, working memory capacity, strategies and performance during problem-solving // *European Journal of Psychology of Education*. 1999. Vol. 14. P. 489–507. doi.org/10.1007/BF03172975

*Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D.P. et al.* The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children // *Metacognition Learning*. 2009. Vol. 4. P. 63–85. doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1

*Wiebe, S.A., Espy, K.A., Charak, D.* Using confirmatory factor analysis to understand executive control in preschool children: I. Latent structure // *Developmental Psychology*. 2008. Vol. 44. P. 575–587. doi.org/10.1037/0012-1649.44.2.575

*Zelazo, P.D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S.* The development of executive function: Cognitive complexity and control—revised // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 2003. Vol. 68. P. 93–119. doi.org/10.1111/j.1540-5834.2003.06803007.x

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Веракса Александр Николаевич** — доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>. E-mail: [veraksa@yandex.ru](mailto:veraksa@yandex.ru)

**Веракса Николай Евгеньевич** — доктор психологических наук, академик РАО, профессор факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>. E-mail: [veraksa@yandex.ru](mailto:veraksa@yandex.ru)

## ABOUT THE AUTHORS

**Aleksander N. Veraksa** — ScD (Psychology), Corresponding Member of the RAE, Professor, Head of the Department Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>. E-mail: [veraksa@yandex.ru](mailto:veraksa@yandex.ru)

**Nikolay E. Veraksa** — ScD (Psychology), Academician of the RAE, professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>. E-mail: [veraksa@yandex.ru](mailto:veraksa@yandex.ru)

## ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК: 159.9.072

doi: 10.11621/vsp.2021.01.05

### ЭМПАТИЯ И ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ ЭМОЦИЙ И ЛИЧНОСТИ (НА КИТАЙСКОЙ ВЫБОРКЕ)

**Т.В. Корнилова\*, Чжоу Цюци**

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Для контактов\*. E-mail: tvkornilova@mail.ru

**Актуальность.** Эмпатия широко признана как многомерная черта, включающая как когнитивный, так и эмоциональный компоненты. Используемый для их диагностики Опросник когнитивной и аффективной эмпатии — the Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy, кратко QCEI (Reniers et al., 2011), — широко применяется в разных странах. Однако вопрос о его факторной структуре применительно к китайским выборкам оказался не решенным в двух предыдущих работах. Наша апробация позволила уточнить его психометрические характеристики, что важно для дальнейшего его применения в Китае и в кросс-культурных исследованиях. Актуальной является также не исследованная пока проблема соотношения имплицитных теорий (ИТ) эмоций и личности и эмпатии.

**Цели исследования:** 1) реадaptация опросника QCEI на китайской выборке, 2) проверка гипотез о связях имплицитных теорий личности и возможности управления эмоциями с когнитивными и аффективными составляющими эмпатии (на китайской выборке).

**Метод.** 1319 китайских участников заполняли опросник QCEI, из которых 520 очно и 799 — через онлайн-связь. Их данные были случайно разделены на две выборки; для первой проведен эксплораторный факторный анализ и для второй — конфирматорный факторный анализ. Эти 1319 человек заполнили опросник имплицитных теорий эмоций — ИТЭ, из них 520 участников — также опросник имплицитных теорий личности — ИТЛ. Для оценки конвергентной валидности нашего китайского варианта опросника QCAE 799 испытуемых также заполнили опросник на эмпатию М. Дэвиса — IRI.

**Результаты.** Установлена четырехфакторная модель QCAE для китайской выборки (в отличие от авторской пятифакторной); компоненты IRI значимо положительно коррелируют с компонентами QCAE, что свидетельствует об общности их номологической сети. На основании того, что индекс инкрементальности для ИТЭ значимо положительно коррелирует с когнитивной эмпатией, мы приняли гипотезу о когнитивном компоненте как ведущем в предположении человека о возможности управления эмоциями. Индекс инкрементальности ИТЛ положительно коррелирует только с субшкалой Подстройка, что свидетельствует о меньшей представленности когнитивного компонента в ИТЛ в китайской выборке. Из наших результатов следует отвержение гипотезы о связи с аффективным компонентом эмпатии с ИТ эмоций и личности.

**Ключевые слова:** эмпатия, эмоциональный интеллект, когнитивная эмпатия, имплицитные теории эмоций, имплицитные теории личности.

**Для цитирования:** Корнилова Т.В., Чжоу Цюци. Эмпатия и имплицитные теории эмоций и личности (на китайской выборке) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 114–143. doi: 10.11621/vsp.2021.01.05

Поступила в редакцию: 09.11.2020 / Принята к публикации: 25.12.2020

## EMPATHY AND IMPLICIT THEORIES OF EMOTIONS AND PERSONALITY IN A CHINESE SAMPLE

Tatiana V. Kornilova\*, Zhou Qiuqi

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

Corresponding author\*. E-mail: tvkornilova@mail.ru

**Background.** Empathy is widely recognized as a multifaceted trait that includes cognitive and emotional components. The Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy (QCEI) (Reniers et al., 2011) has been widely used in many countries. However, the question of its factor structure as applied to the Chinese samples was not resolved in two previous works. Our approbation allowed us to clarify its psychometric characteristics, which is important for its further application in China and in cross-cultural studies.

The problem of the relationship between the implicit theories (IT) of emotions and personality and empathy, which has not yet been investigated, is also relevant.

**Objective.** 1) re-adaptation of the QCEI questionnaire on a Chinese sample, 2) testing hypotheses about the connections of implicit theories of personality and the ability to control emotions with the cognitive and affective components of empathy (on a Chinese sample).

**Design.** 1,319 Chinese participants completed the QCEI questionnaire, of which 520 in person and 799 through online communication. Their data was randomly split into two samples. Exploratory factor analysis was carried out for the first sample, and confirmatory factor analysis was done for the second one. These 1319 people filled out the questionnaire of implicit theories of emotions (ITE). 520 participants filled out the questionnaire of implicit theories of personality (ITP) as well. To assess the convergent validity of our Chinese version of the QCAE questionnaire 799 participants also completed the M. Davis IRI empathy questionnaire.

**Results.** A four-factor QCAE model was established for the Chinese sample (as opposed to the author's five-factor model); IRI components are significantly positively correlated with QCAE components, which indicates the commonality of their nomological network. Based on the fact that the incrementality index for ITE is significantly and positively correlated with cognitive empathy, we accepted the hypothesis of the cognitive component as the leading one in the person's assumption about the possibility of controlling emotions. The ITP incrementality index positively correlates only with the "Adjustment" subscale, which indicates a lower representation of the cognitive component in ITP in the Chinese sample. It follows from our results that the hypothesis on the connection of the affective component of empathy with the IT of emotions and personality can be rejected.

**Keywords:** *empathy, emotional intelligence, cognitive empathy, implicit theories of emotion, implicit theories of personality*

**For citation:** Kornilova, T.V., Zhou Qiuqi (2021) Empathy and implicit theories of emotions and personality in a Chinese sample. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 1, P. 114–143. doi: 10.11621/vsp.2021.01.05

Received: November 09, 2020 / Accepted: December 25, 2020

## Введение

Как сложный психологический феномен *эмпатия* обсуждается в психологии личности, социальной психологии, психологии развития, психологического консультирования и терапии, неврологии и других областях. Некоторые исследователи рассматривают *эмпатию* как

способность; другие считают, что *эмпатия* — это динамический и направленный психологический процесс (Hoffman, 2002; Liu, 2009), причем с диапазоном от эмоционального резонанса до эмоциональной саморегуляции. Эмпатия рассматривается как составляющая эмоционального интеллекта (ЭИ), если сам ЭИ предстает чертой эмоциональной сферы (Sarrionandia, Mikolajczak, 2020; и др.). Утверждается также многомерное понимание эмпатии, которое включает наряду с когнитивным и эмоциональным аспектом поведенческий и моральный аспекты (Henet et al., 2020).

В данной работе *эмпатия* рассматривается как диспозициональная черта личности. Сегодня большинство исследователей поддерживает включение в эмпатию двух основных компонентов: когнитивного и эмоционального. На основе такого различения был построен опросник Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy, кратко QCAE, который адаптирован в разных странах: в Португалии (Queirós et al., 2018), Франции (Brunet-Gouet, et al., 2019), Великобритании (Reniers et al., 2011), Италии (Di Girolamo, et al., 2019) и ряде других. В этих исследованиях в выборках разных стран авторы устанавливали модель 5 факторов первого порядка и 2 фактора второго порядка.

В Китае Линг с соавторами (Liang et al., 2019) адаптировали данный опросник для студенческой выборки ( $n = 1224$ ). Однако в их работе результаты эксплораторного факторного анализа (ЭФА) и конфирматорного анализа (КФА) не сходились: в результате ЭФА устанавливалась 4-факторная модель, а по результатам КФА принималась 5-факторная. В другом исследовании при апробации на китайских школьниках авторы получили 3 фактора (Wang, Su, 2019). Таким образом, вопрос о факторной структуре опросника для китайских респондентов пока не решен.

Мы решили адаптировать данный опросник заново, чтобы в дальнейшем включать его в другие исследования личностных структур. В данной работе нас интересовали связи эмпатии и имплицитных теорий (ИТ) личности и эмоций. Развитие конструкта ИТ шло от работ Дж. Келли и Р. Тагиури, Р. Стернберга и А. Фернхема (см.: Корнилова и др., 2010). Общим стало понимание ИТ как складывающихся стихийно в собственном опыте и не полностью осознаваемых человеком его представлений о свойствах ума, личности и т.д. — других лиц и своих собственных. Введенная К. Двек дихотомия инкрементальных и константных имплицитных теорий (Dweck, 1999) применялась как для имплицитных теорий личности — ИТЛ, интеллекта, так и для имплицитных теорий эмоций — ИТЭ (Tamir et al., 2007).

Целями нашей работы стали: 1) реадaptация опросника когнитивной эмпатии и эмоциональной эмпатии — QCAE — на китайской выборке и 2) выявление связей ИТЛ и ИТЭ с компонентами когнитивной и аффективной эмпатии, что проявляло бы степень интегрированности в эмпатии представлений человека о возможности регуляции эмоций и развития личности (инкрементальные ИТ).

### **Эмпатия**

В данной работе делается попытка исследовать взаимосвязь между эмпатией и имплицитными теориями эмоций; здесь имплицитные теории эмоций рассматриваются как метакомпонент контроля эмоций в самосознании личности.

Следует отметить, что *когнитивная эмпатия* заключается не только в том, чтобы понимать и чувствовать эмоции, испытываемые другими, но и в способности различать эмоции свои и других (Decety, 2010; Decety, Meyer, 2008). Поскольку внутренние механизмы *модели психического* (*theory of mind* — ТоМ) и *эмпатии* предполагают различение себя и других, эмоциональную атрибуцию и другие когнитивные элементы, некоторые исследователи приравнивают когнитивную эмпатию к модели психического (Preckel et al., 2018). Но между ними есть очевидные различия. Во-первых, области мозга, активируемые этими двумя способами, не полностью эквивалентны; например, верхняя височная борозда и височные полюса активируются только в *модели психического*, но не в процессе *эмпатии*; во-вторых, с точки зрения последовательности развития индивида *эмпатия* появляется раньше, чем *модель психического* — ТоМ (Singer, 2006). Современные работы, демонстрирующие различие распознавания эмоций и способность ТоМ, также свидетельствуют в пользу необходимости различия эмпатии и этой метакогнитивной способности (Oakley et al., 2016).

Сущность аффективной (эмоциональной) эмпатии — сострадание и способность проникнуться чувствами других людей. *Эмоциональная эмпатия* относится к эмоциональной реакции на эмоции других людей, то есть к возникновению эмоциональных переживаний, подобных эмоциям других (Chen et al., 2014). С точки зрения развития нервной системы Дж. Дисети объясняет, что аналогично резонансному эмоциональному сопереживанию от эмоционального возбуждения эмоциональная регуляция также является подкомпонентом *эмпатии* (Decety, 2010). Основываясь на этом мнении, некоторые исследователи отметили, что существует более или ме-

нее линейная связь между эмоциональной регуляцией и эмпатией (Schipper, Petermann, 2013).

Исследования показывают, что отсутствие эмпатии выступает важным аспектом многих психических заболеваний. Алекситимия, психопатия, депрессия — при разнице этиологии и проявления они включают соответствующие искажения или уплощения эмоциональной сферы личности. Барон-Коэн и Уилрайт (Baron-Cohen, Wheelwright, 2004) предложили опросник Empathy Quotient (EQ), который в основном используется при измерении способности к *эмпатии* для аномальных групп (таких как лица с аутизмом).

На сегодняшний день наиболее широко известным опросником диагностики эмпатии является опросник М. Дэвиса Interpersonal Reactivity Index — IRI (Davis, 1983), наряду с QCEI используемый для диагностики когнитивных и эмоциональных компонентов эмпатии (Henet et al., 2020). Однако некоторые исследователи отметили, что шкалы Дэвиса смешивают понятия *эмпатии* и *симпатии* (Reniers et al., 2011; Wang, Su, 2019).

При постановке цели реадaptации более позднего опросника — QCAE, предполагающего выделение двух факторов — когнитивной и эмоциональной эмпатии (Reniers et al., 2011), мы рассматривали использование опросника IRI в качестве необходимого средства оценки конвергентной валидности.

### ***Имплицитные теории эмоций***

В психологическом словаре дается следующее определение слова *имплицитный*: «бессознательный, скрытый, не выраженный словами, относится к процессу, функционирующему по большей части независимо от сознания субъекта» (Reber, Reber, 2001, с. 343–344; цит. по: Корнилова и др., 2010). В целом *имплицитные теории* помогают людям формировать понимание себя и окружающей среды, объясняя и даже предвосхищая реальность мира и взаимодействий с другими (Li, Huang, 2005). Различные *имплицитные теории личности*, которых придерживаются люди, приводят к различным социальным когнитивным моделям и поведенческим реакциям. Люди, которые считают, что личностные свойства фиксированы, склонны использовать абстрактные концептуальные и статические внутренние характеристики для понимания человеческого поведения; в то время как люди, которые верят, что личностные свойства динамичны и пластичны, склонны использовать внутренние и внешние специфические факторы адаптации для понимания человеческого поведения (Wang, Fu, 2003).

К. Двек считает, что ИТ лежит в основе адаптивных функций личности (Dweck, 2008). Корнилова с соавторами (2008) при апробации опросников К. Двек пришли к выводу о том, что *инкрементальные имплицитные теории интеллекта и личности* положительно связаны с уровнем осознанной саморегуляции.

Люди, которые придерживаются *константных теорий*, склонны выполнять простые, не требующие усилий задания, в то время как люди, придерживающиеся инкрементальных теорий, склонны выполнять сложную, трудоемкую и тщательно продуманную систематическую работу (Cui et al., 2016). ИТ четко связаны с целевой направленностью в обучении: инкрементальные ИТ — с направленностью на приобретение мастерства, а константные ИТ — с демонстрацией внешних показателей успешности-результативности (Dweck, Leggett, 1988).

М. Тамир (2007) показала, что у людей существуют такие же имплицитные теории об эмоциях, а точнее о возможности их контролировать. Имплицитные теории эмоций — ИТЭ — понимаются ею по аналогии с пониманием инкрементальных и константных способностей: инкрементальная ИТЭ предполагает, что эмоции изменяются и человек может ими управлять, а константная ИТЭ — что эмоции статичны и не поддаются контролю. В отличие от человека с инкрементальными ИТЭ человек, который разделяет ИТ статичных эмоций, считает, что эмоции не управляемы, нет возможности изменять их.

Эмпирические исследования показывают, что люди с более высокой социальной тревожностью склонны подчеркивать возможность эмоционального контроля (Spokas et al., 2009). Инкрементальные ИТЭ положительно связаны со стратегиями эмоционального подавления, но не связаны с когнитивной переоценкой (Goodman et al., 2020). Так, в экспериментальных исследованиях было показано, что при индукции отрицательного настроения те, кого заставили поверить в неконтролируемость эмоций, прочитав текст, описывающий фиксированный характер эмоции, скорее всего, использовали подавление как стратегию регулирования эмоций (Kneeland et al., 2016).

Китайские психологи (Cheng, Hou, 2002) исследовали универсальность имплицитных взглядов, то есть если человек разделяет *инкрементальную имплицитную теорию интеллекта*, то будет ли у него такое же мнение о *развивающейся личности* или других личностных свойствах. Они выявили, что у китайских испытуемых проявляется высокая согласованность в имплицитных теориях интеллекта, личности, креативности, эмоционального интеллекта,

моральных свойств. Однако другие китайские психологи (Hu, Chen, 2018) включили анализ дисперсии и метода преодоления дисперсии, в результате чего показали, что в имплицитных теориях интеллекта и личности у китайских студентов нет согласованности.

Наша работа частично посвящена освещению проблемы связей ИТ с когнитивными и аффективными составляющими *эмпатии* (на китайской выборке). Эмпатия рассматривается не только как эмоциональный резонанс на чувства другого, но и как готовность понимать эмоции другого, *не делая его позицию или переживание своими собственными* (MacKay, Hughes, 1990).

Проблемой, не исследованной другими авторами, стало соотношение ИТ эмоций, личности и эмпатии. Согласно данным нейровизуализации, аффективные компоненты эмпатии включают в себя активацию зон мозга, вовлеченных в осведомленность и регуляцию эмоций (Henet et al., 2020). Это позволяет предполагать положительную связь между выраженным в ИТЭ представлении человека о возможности управления эмоциями с аффективными компонентами эмпатии. Если человек считает эмоции управляемыми, то логично предположить, что он будет стремиться к этому.

Проверялись *гипотезы*.

1. О соответствии оригинальной 5-факторной модели опросника QCAE для китайской выборки (при реадaptации опросника).

2. О положительной связи имплицитных теорий эмоции и личности с когнитивным и эмоциональным компонентами эмпатии.

## Метод

**Участники исследования.** 1319 китайских респондентов (возраст от 15 до 66 лет), из них 681 мужчина ( $M = 23,78$ ;  $SD = 7,18$ ) и 604 женщины ( $M = 23,75$ ;  $SD = 5,52$ ).

## Психодиагностические методики

1. *Шкала имплицитных теорий эмоций* — ИТЭ — Implicit theories of emotions scale (Tamir et al., 2007). Краткий опросник включает 4 пункта: 2 из которых предполагают согласие с возможностью управлять эмоциями, и 2 свидетельствуют о невозможности управлять эмоциями. Ответы участника отражают степень согласия с утверждением: от 1 («Абсолютно не согласен») до 5 («Абсолютно согласен»). Общий показатель — при выбранном однофакторном решении — означает превалирование инкрементальной ИТ эмоций. В предварительном исследовании подтвердилась его однофакторная

структура. Рассчитывался коэффициент альфа Кронбаха; для шкалы ИТЭ на нашей выборке  $\alpha = 0,543$ .

2. *Шкала ИмPLICITных Теорий Личности* (ИТЛ) (Dweck, 1999). Шкала ИТЛ включает 8 пунктов, из них 4 утверждения, которые относятся к субшкале инкрементальной ИТЛ (например: Каждый, кто бы он ни был, может существенно изменить свои основные характеристики). Четыре утверждения относятся к субшкале константных ИТЛ (пример: Каждый человек относится к определенному типу людей, и мало что можно сделать, чтобы это изменить). Опросник предполагает степень согласия с утверждением от 1 («Абсолютно не согласен») до 6 («Абсолютно согласен»). В предварительном исследовании подтвердилась его однофакторная структура. Коэффициент альфа Кронбаха для шкалы ИТЛ  $\alpha = 0,70$ .

Эти шкалы имPLICITных теорий предьявлялись в нашем переводе на китайский язык.

3. *Опросник когнитивной и аффективной эмпатии* — Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy, QCAE (Reniers et al., 2011; для китайского варианта: Wang, Su, 2019). Включает 31 пункт, оцениваемые по 4-балльной шкале от «Абсолютно не согласен» до «Абсолютно согласен». В исходной модели выделяются 5 субшкал. Субшкала *децентрация* (perspective taking) отражает, насколько человек воспринимает, понимает и принимает опыт другого человека и его точку зрения. Субшкала *подстройка* (online simulation) отражает, насколько человек способен поставить себя на место другого, представив, что он чувствует; может трактоваться как включенная в «модель психического» в аспекте фокусировки на эмоциях другого. Субшкала *эмоциональная заразительность* (emotion contagion) — сензитивность к эмоциям и чувствам других, подверженность их влиянию на собственные эмоциональные состояния. Субшкала *проксимальная чувствительность* (proximal responsivity) — отзывчивость на поведение других в социальных контактах, эмоциональное реагирование на других. Субшкала *периферическая чувствительность* (peripheral responsivity) — более широкий, чем в предыдущей переменной, охват ситуаций с точки зрения того, вызывают они или нет эмоциональные реакции.

В отличие от опросника IRI (Davis, 1983), в QCAE выделяются также два вторичных фактора — *Когнитивная эмпатия* и *Аффективная эмпатия*.

4. *Опросник эмпатии М. Дэвиса* — Questionnaire The Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1983). Включает 28 пунктов, которые в измеряют индивидуальную эмпатию по четырем шкалам: *децентра-*

ция (perspective taking — PT), воображение (fantasy — FC), личный дистресс (personal distress — PD), эмпатическая забота (empathic concern — EC). Опросник предполагает степень согласия с утверждениями от 1 до 5. Чем выше баллы, тем выше уровень эмпатии.

Китайские исследователи (Rong et al., 2013) адаптировали опросник IRI на китайской выборке; в результате показано, что опросник имеет хорошую надежность и структурную валидность. Нами рассчитывались коэффициенты альфа Кронбаха для нашей выборки: для шкалы FC  $\alpha = 0,704$ ; для шкалы PT  $\alpha = 0,663$ ; для шкалы EC  $\alpha = 0,542$ ; для шкалы PD  $\alpha = 0,613$ .

### Процедура исследования

Все 1319 китайских участников заполняли опросник QCAE и опросник ИТЭ, из них некоторые дополнительно заполняли также: (1) опросник C-IRI (n = 770); (2) опросник ИТЛ (n = 520) (табл. 1). 520 заполняли опросники очно, 799 — через онлайн-связь в интернете.

Демографические данные участников

Таблица 1

Кол-во респондентов	Анализ	пол		возраст	
		М	Ж	mean	SD
659	Эксплораторный факторный анализ	344	301	23,56	5,9
660	Конфирматорный факторный анализ	336	303	23,97	6,94
770	Конвергентная валидность (связи со шкалами IRI)	430	369	23,81	7,86
520	Корреляционный анализ шкал опросников QCAE, ИТЭ и ИТЛ	251	231	23,68	2,61

Demographic information for the participants

Table 1

Number of participants	Analysis	sex		age	
		M	F	mean	SD
659	Exploratory factor analysis	344	301	23,56	5,9
660	Confirmatory factor analysis	336	303	23,97	6,94
770	Convergent validity (relationship with the IRI scales)	430	369	23,81	7,86
520	Correlational analysis for the following questionnaires: QCAE, ITE, and ITP	251	231	23,68	2,61

Чтобы установить факторную структуру для опросника QCAE для китайской выборки, мы разделили всех испытуемых случайно

на две группы и провели эксплораторный факторный анализ для первой группы ( $n = 659$ ) и конфирматорный факторный анализ для второй группы ( $n = 660$ ).

## Результаты

### 1. Эксплораторный факторный анализ

Для результатов тестирования по первой выборке ( $n = 659$ ) мы провели ЭФА посредством программы (здесь и далее) IBM SPSS Statistics (Версия 24.0.0 для Mac OS). Значение адекватности выборки Кайзера–Мейера–Олкина составляет 0,886, и критерий сферичности Бартлетта равен 0 ( $p < 0,001$ ). Использовался метод главных компонент с косоугольным вращением «прямой облимин». В результате показано, что 7 факторов с весом больше 1 в сумме объясняют 55,67% общей дисперсии. Однако пункты входят в эти факторы не так, как задано в оригинальной авторской конструкции (Reniers et al., 2011). Впоследствии мы сравнили шестифакторную модель (объясняют 52,42% общей дисперсии) и пятифакторную модель (объясняют 48,88% общей дисперсии) и четырехфакторную модель (объясняют 45,12% общей дисперсии). Результат параллельного анализа позволил остановиться на четырехфакторной модели в силу лучшей ее интерпретируемости. Полученный результат отнесения пунктов к факторам представлен в табл. 2.

Таблица 2

Матрица факторных нагрузок пунктов опросника  
(после косоугольного вращения) по результатам ЭФА

	Факторы			
	1	2	3	4
26. Я могу определить, когда кто-то прячет свои истинные эмоции.	0,753			
27. Я хорошо предсказываю, как поведет себя человек.	0,746			
25. Мне легко понять, о чем хочет поговорить другой человек.	0,711			
19. Я могу легко угадать, что почувствует другой человек.	0,709			
16. Я быстро улавливаю, если кто-то говорит одно, а подразумевает другое.	0,593			
21. Я часто слышу от окружающих, что я хорошо понимаю их чувства и мысли.	0,549			

	Факторы			
	1	2	3	4
15. Я с легкостью могу определить, хочет ли дру- гой человек включиться в беседу.	0,531			
20. Я сразу замечаю, когда кто-то в моем окруже- нии чувствует себя не в своей тарелке (неком- фортно).	0,459			
23. Друзья рассказывают мне о своих проблемах, потому что считают меня очень понимающим человеком.	0,44			
18. Мне легко поставить себя на место другого человека.	0,437			
22. Я легко могу определить, когда кому-то инте- ресно или скучно меня слушать.	0,386	0,08	-0,356	0,033
9. Люди вокруг меня сильно влияют на мое на- строение.		0,754		
10. Я сильно эмоционально сопереживаю, если кто-то из моих друзей огорчен.		0,738		
8. Я склонен/-на нервничать, когда окружающие люди выглядят взволнованными.		0,707		
13. Я счастлив/-а, когда я в веселой компании и грущу, когда окружающие хмурые.		0,635		
12. Я очень расстраиваюсь, если вижу, что кто-то плачет.		0,628		
7. Я часто эмоционально вовлекаюсь в проблемы своих друзей.		0,596		
14. Я сам/-а начинаю волноваться, когда люди во- круг меня обеспокоены или паникуют.		0,577		
11. Для меня естественно глубоко погружаться в мир переживаний персонажа пьесы, фильма или романа.		0,571		
4. Иногда я стараюсь лучше понять моих друзей, взглянув на происходящее их глазами.			-0,796	
3. Прежде чем принять решение, я стараюсь при- нять во внимание аргументы других сторон в споре.			-0,775	
6. Прежде чем критиковать кого-то, я пытаюсь представить, что бы я испытывал на его месте.			-0,71	
5. Когда кто-то расстраивает меня, я стараюсь по- ставить себя на его/ее место.			-0,676	
30. Я всегда стараюсь учитывать чувства других людей, прежде чем что-то сделать.			-0,541	
31. Прежде чем что-то сделать, я стараюсь учесть, как среагируют на это мои друзья.			-0,494	

	Факторы			
	1	2	3	4
28. Я обычно уважительно отношусь к чужой точке зрения, даже если я с ней не согласен/-сна.			-0,445	
24. Я способен/-на почувствовать, когда слишком лезу кому-то в душу, даже если человек этого не говорит.	0,314	0,009	-0,356	0,043
29. Я обычно эмоционально отстранен/-а, когда смотрю фильм.				0,707
2. Обычно, когда я смотрю фильм или пьесу, я сохраняю отстраненную позицию и не вовлекаюсь полностью.				0,66
17. Мне трудно понять, почему люди так сильно расстраиваются из-за некоторых вещей.				0,543
1. Порой мне трудно смотреть на вещи с точки зрения другого человека.				0,518

Table 2

## Factor loadings for questionnaire items (oblique rotation) as per EFA

	Факторы			
	1	2	3	4
26. I can tell when someone is hiding their true emotions.	0,753			
27. I am good at predicting how a person will behave.	0,746			
25. I can easily understand what someone wants to talk about.	0,711			
19. I can easily guess how the other person will feel.	0,709			
16. I am quick to pick up if someone says one thing and implies another.	0,593			
21. I often hear from others that I understand their feelings and thoughts well.	0,549			
15. I can easily tell if somebody wants to engage in conversation.	0,531			
20. I immediately notice when someone around me feels out of place (uncomfortable).	0,459			
23. Friends share their problems with me because they consider me a very understanding person.	0,44			
18. It is easy for me to put myself in another person's shoes.	0,437			
22. I can easily tell when someone is interested or bored listening to me.	0,386	0,08	-0,356	0,033

	<b>Факторы</b>			
	1	2	3	4
9. The people around me have a strong influence on my mood.		0,754		
10. I strongly emotionally empathize if one of my friends is upset.		0,738		
8. I tend to/can get nervous when the people around me look anxious.		0,707		
13. I am happy when I am in cheerful company and sad when those around me are frowning.		0,635		
12. I get very upset if I see someone crying.		0,628		
7. I often get emotionally involved in my friends' problems.		0,596		
14. I get worried when people around me are worried or panicky.		0,577		
11. It is natural for me to delve deeply into the world of experiences of a character in a play, movie or novel.		0,571		
4. Sometimes I try to understand my friends better by trying to see what is happening from their perspective.			-0,796	
3. Before I make a decision, I try to take into account the arguments of all sides in an argument.			-0,775	
6. Before criticizing someone, I try to imagine what I would experience in their place.			-0,71	
5. When someone upsets me, I try to put myself in his/her place.			-0,676	
30. I always try to consider other people's feelings before I do anything.			-0,541	
31. Before I do something, I try to consider how my friends would react to it.			-0,494	
28. I usually respect other people's points of view, even if I don't agree with them.			-0,445	
24. I'm able to sense when I'm getting too close to someone, even if the person doesn't say so.	0,314	0,009	-0,356	0,043
29. I am usually emotionally detached when I watch a movie.				0,707
2. Usually when I'm watching a movie or a play, I keep aloof and don't get fully involved.				0,66
17. I have a hard time understanding why people get so upset about certain things.				0,543
1. Sometimes I find it hard to look at things from the other person's perspective.				0,518

Получены 4 фактора, которые соответствуют названиям: Децентрация (фактор 1); Эмоциональная заразительность (фактор 2); Подстройка (фактор 3); Периферическая чувствительность (фактор 4). По сравнению с авторской версией (Reniers et al., 2011) в нашей работе фактор Проксимальной чувствительности объединился с фактором Эмоциональной заразительности в один.

## 2. Конфирматорный факторный анализ (КФА)

Для второй выборки ( $n = 660$ ) мы провели конфирматорный факторный анализ с применением программного пакета для структурного моделирования EQS for Windows 6.4. Поскольку в оригинальной версии авторы установили пятифакторную модель, мы проводили КФА для пятифакторной модели (по нашей выборке) и для выявленной нами четырехфакторной модели. Более высокие психометрические характеристики (сочетание  $\chi^2$ , GFI, RMSEA — см. в табл. 3) стали основанием выбора нами четырехфакторной модели.

В работе других авторов на китайской выборке (Liang et al., 2019) устанавливалась модель с 5 факторами 1-го порядка и 2 факторами 2-го порядка, что соответствует авторскому варианту (Reniers et al., 2011). Полученные нами характеристики моделей представлены в табл. 3 и на рис. 1.

Таблица 3

### Показатели пригодности альтернативных конфирматорных факторных моделей в репликационной выборке ( $N = 660$ )

	Модель	$\chi^2$	DoF	знач.	CFI	GFI	RMSEA (90% CI)
1	Оригинальная модель (5 факторов первого порядка + 2 фактора второго порядка) (Reniers, et al., 2011)	244,309	85	0,001	0,925	/	0,077 (0,066, 0,088)
2	Оригинальная пятифакторная модель (5 факторов первого порядка + 2 фактора второго порядка) по нашим данным ( $n = 660$ )	563,394	85	0,000	0,878	0,905	0,092 (0,085, 0,100)
3	4 факторная модель (4 факторов первого порядка + 2 фактора второго порядка) по нашим данным ( $n = 660$ )	484,858	81	0,000	0,897	0,911	0,087 (0,080, 0,094)

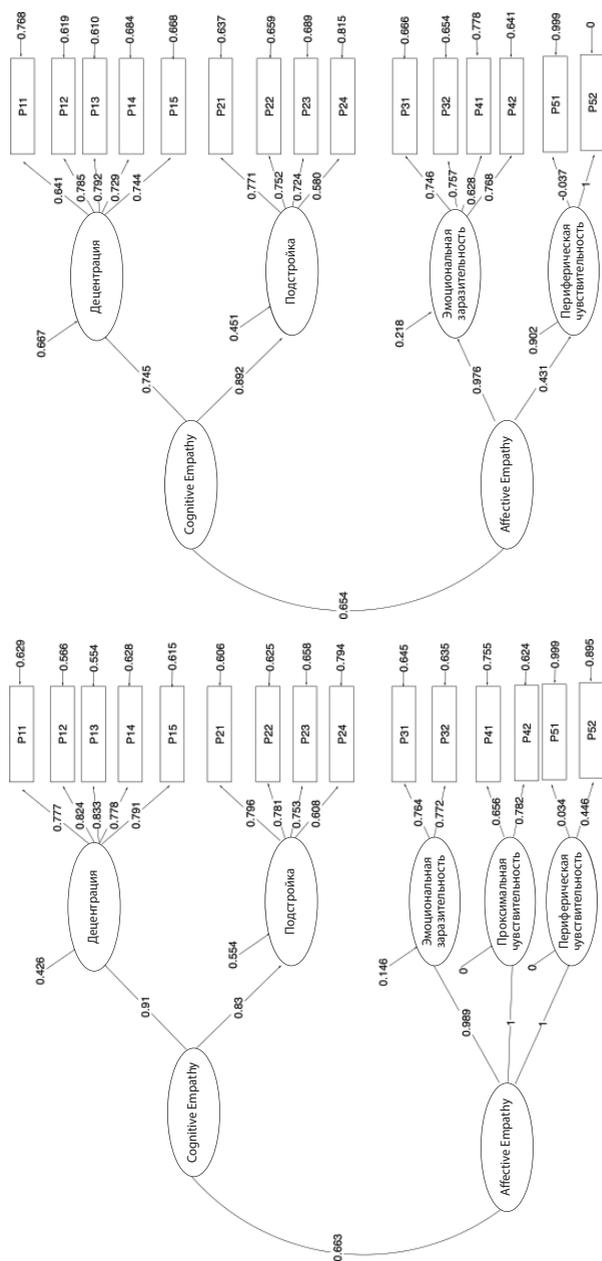


Рис. 1. Структуры пятифакторной модели и четырехфакторной модели

Примечание: слева — пятифакторная модель; справа — четырехфакторная модель. Наблюдаемые переменные: P21 означает пакет (parcel) 1 во втором факторе. Пакеты получены следующим способом: в пакет фактор объединяются парно пункты по схожести значению факторной нагрузки (из результатов ЭФА). Эта процедура повторяется для всех пакетов, однако в шкале Подстройка P24 — три пункта, они объединяются в один пакет (Reniers, et al., 2011).

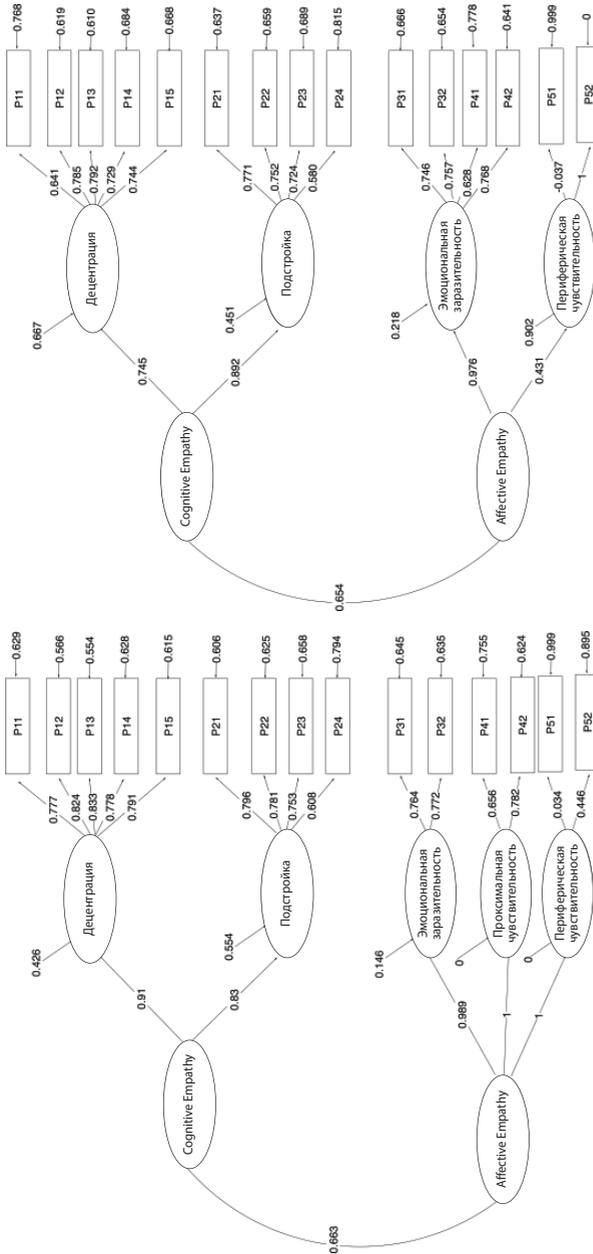


Fig. 1. Structures of the five-factor model and the four-factor model

Note: On the left is the five-factor model; on the right — the four-factor model. Observed variables: P21 means parcel 1 in the second factor. Parcels are obtained in the following way: items are combined into a factor parcel in pairs by a similar value of factor loading (from EFA results). This procedure is repeated for all parcels, however, for the P24 item of Adjustment — three items are combined into one parcel (Reniers, et al., 2011).

Table 3

**The suitability of alternative confirmatory factor models  
 in replication sampling (N = 660)**

Model		$\chi^2$	DoF	Signif.	CFI	GFI	RMSEA (90% CI)
1	Original model (5 first-order factors + 2 second-order factors) (Reniers, et al., 2011)	244,309	85	0,001	0,925	/	0,077 (0,066, 0,088)
2	The original five-factor model (5 first-order factors + 2 second-order factors) according to our data (n = 660)	563,394	85	0,000	0,878	0,905	0,092 (0,085, 0,100)
3	4 factor model (4 factors of the first order + 2 factors of the second order) according to our data (n = 660)	484,858	81	0,000	0,897	0,911	0,087 (0,080, 0,094)

### 3. Конвергентная валидность

Результаты выявления связей шкал эмпатии по опросникам IRI и QCAE представлены в табл. 4.

Таблица 4

**Корреляция шкалы опросника Дэвиса и шкалы опросника QCAE (n = 799)**

Переменные		Когнитивная эмпатия		Аффективная эмпатия	
		Децентрация	Подстройка	Эмоциональная заразительность	Периферическая чувствительность
IRI	Fantasy	0,222**	0,260**	<b>0,490**</b>	<b>0,291**</b>
	Empathic concern	0,229**	0,418**	0,392**	0,285**
	Personal Stress	-0,01	0,070*	0,446**	0,203**
	Perspective Taking	<b>0,481**</b>	<b>0,671**</b>	0,404**	-0,106**

*Примечание:* \*\* — корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя); \* — корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя). Жирным шрифтом выделены наиболее высокие коэффициенты для шкал QCAE.

Table 4

## Correlation for Davis and QCAE scales (n = 799)

Variables		Cognitive empathy		Affective empathy	
		Perspective taking	Online simulation	Emotional contagion	Peripheral responsivity
IRI	Fantasy	0,222**	0,260**	<b>0,490**</b>	<b>0,291**</b>
	Empathic concern	0,229**	0,418**	0,392**	0,285**
	Personal Stress	-0,01	0,070*	0,446**	0,203**
	Perspective Taking	<b>0,481**</b>	<b>0,671**</b>	0,404**	-0,106**

Note: \*\* — correlation is significant at the 0,01 level (bilateral); \* — correlation is significant at the 0,05 level (bilateral). The highest coefficients for the QCAE scales are highlighted in bold.

Отметим, что Децентрация и Подстройка по QCAE сильнее всего коррелируют со шкалой Децентрации из опросника IRI, что свидетельствует об их конвергентной валидности. Эмоциональная заразительность и Периферическая чувствительность положительно корректирует со шкалой Fantasy из опросника IRI, что в целом также соответствует схожести этих шкал как представляющих аффективные компоненты. Однако результаты, представленные в табл. 4, свидетельствуют также о неполном совпадении стоящих за шкалами процессов. Шкала когнитивной эмпатии Децентрация не связана, а Подстройки слабо связана (корреляция 0,07 мала) с Personal Stress, но последняя шкала связана со шкалами Аффективной эмпатии. Эмпатическая заразительность (Empathic concern) сходные связи получила со всеми шкалами по QCAE.

### 5. Надежность опросника QCAE

Посредством программы IBM SPSS Statistics (Версия 24.0.0 для Mac OS) рассчитывался коэффициент альфа Кронбаха для проверки надежности шкал опросника QCAE. Для общего показателя эмпатии по опроснику QCAE  $\alpha = 0,853$ , для шкалы Децентрация  $\alpha = 0,847$ , для Подстройки  $\alpha = 0,764$ , для Эмоциональной заразительности  $\alpha = 0,802$ , для Периферической чувствительности  $\alpha = 0,465$ ; для шкалы Когнитивной эмпатии  $\alpha = 0,869$ , для Аффективной эмпатии  $\alpha = 0,726$ .

Таким образом, для всех шкал, кроме Периферической чувствительности, установлены хорошие показатели надежности (как внутренней согласованности).

### 6. Корреляция ИТЭ, ИТЛ и Эмпатии

Как представлено в табл. 5, показатель ИТ контролируемости эмоций положительно связан со шкалами Децентрации и Подстройки, а также суммарной Когнитивной эмпатией. ИТ развивающейся личности положительно связана с Подстройкой.

Таблица 5

**Связи шкал имплицитных теорий эмоций и личности  
с компонентами эмпатии**

Инкрементальные ИТ	Децентрация	Подстройка	Эмоциональная заразительность	Периферическая чувствительность	Когнитивная эмпатия	Аффективная эмпатия
ИТ «контролируемой эмоции»	<b>0,062*</b>	<b>0,210**</b>	-0,031	0,008	<b>0,145**</b>	-0,023
ИТ развивающейся личности	0,027	<b>0,119**</b>	-0,041	0,027	0,079	-0,02

*Примечание:* \*\* — корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя); \* — корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Table 5

**Relationships of the scales of implicit theories of emotion  
and personality with the empathy scales**

Incremental IT	Perspective taking	Online simulation	Emotional contagion	Peripheral responsivity	Cognitive empathy	Affective empathy
IT "controllable emotions"	<b>0,062*</b>	<b>0,210**</b>	-0,031	0,008	<b>0,145**</b>	-0,023
IT of malleable personality	0,027	<b>0,119**</b>	-0,041	0,027	0,079	-0,02

*Note:* \*\* — Correlation is significant at the 0,01 level (bilateral); \* — correlation is significant at the 0,05 level (bilateral).

## Обсуждение результатов

Нами была принята гипотеза о четырехфакторной структуре опросника QCAE, поскольку эта модель имела лучшие психометрические показатели. Это позволило далее подсчитывать индексы по когнитивной и аффективной эмпатии в соответствии с новым ключом, полученным при реадaptации (см. Приложение). При общности номологической сети QCAE проявил лучшую структурированность с точки зрения выделения компонентов когнитивной и аффективной эмпатии, а также более высокие показатели надежности шкал (за исключением одной).

Полученные результаты позволяют нам принять гипотезу о *связях инкрементальных имплицитных теорий личности и эмоций* именно с *когнитивной эмпатией*, но не с аффективной. Установленные нами факты соответствуют следующим ранее представленным в литературе закономерностям. Лица с инкрементальными ИТ, то имеющие динамические взгляды на людей и окружение, по сравнению с людьми, которые характеризуются константными, статичными представлениями, проявляют большую потребность в познании, в интеллектуальной деятельности (Dweck et al., 1995; Wang, Fu, 2003). Таким образом, именно когнитивные составляющие оказываются связующими для имплицитных теорий эмоций и приверженности человека взглядам о том, что личность может развиваться.

Те установленные нами факты, что представления человека о возможностях развития личности и управления эмоциями связаны с когнитивными составляющими эмпатии, позволяют нам рассматривать имплицитные теории как функционирующие на нижних, «бытийных» (в понимании В.П. Зинченко (2006)) уровнях сознания личности, то есть предполагать именно когнитивную опосредованность выхода эмпатии на высшие уровни сознательной регуляции эмоций.

Отметим и такой представленный в литературе факт, что люди с положительным отношением к регулированию эмоций используют меньше когнитивных ресурсов в ситуациях, вызванных эмоциями, чем люди с отрицательным отношением к регулированию эмоций (Liu, Sang, 2009). Сходным образом мы можем объяснить наш результат тем, что поскольку люди, которые придерживаются инкрементальных ИТ личности и эмоций, тратят меньше когнитивных ресурсов, то есть им легче полагаться на когнитивные составляющие (децентрацию и подстройку).

ИТ развивающейся личности в меньшей степени связаны с эмпатией (только по одному компоненту — *подстройки*), и это можно рассматривать как специфику китайской выборки, определяемую культурологическим фактором — стилем мышления. Однако апелляция к большей склонности китайского стиля мышления к диалектическому взгляду (Lin et al., 2020) здесь пока не получает достаточного основания.

Дальнейшие исследования могут пролить свет на культурную специфику в ИТ у китайских студентов. Ранее в кросс-культурном сравнении российских и азербайджанских выборок было показано, что российские студенты в большей степени считают, что личность может развиваться, но чаще придерживаются теории константного интеллекта (Корнилова и др., 2016). Наше исследование не раскрывает, отличается ли коннотация имплицитных теорий эмоций и личности в восточной культуре от западной (учитывая социальную идеологию, опору на социальные представления разработчиков опросников), поскольку нами использовались переводы западных опросников.

### **Выводы**

1. Реадаптация китайской версии опросника когнитивной и аффективной эмпатии QCAE соответствует модели с 4 первичными и 2 вторичными факторами и показала хорошие показатели надежности и конвергентной валидности.

2. Инкрементальные имплицитные теории развивающейся личности и контролируемости эмоций связаны с когнитивными компонентами эмпатии, и именно звено когнитивных необходимо рассматривать как ведущее в выходе эмпатии на уровень самосознания личности.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

Зинченко, В.П. Сознание как предмет и дело психологии // Методология и история психологии, 2006. Т. 1 (1). С. 207–231.

Корнилова, Т.В., Чумакова, М.А. Кросс-культурное сравнение имплицитных теорий ума и личности (у российских и азербайджанских студентов) / Понять другого: Межкультурное взаимопонимание в современном глобальном мире. Сборник материалов пятой Всероссийской научно-практической конференции «Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития». М.: МГППУ, 2015. С. 52–54.

Корнилова, Т.В., Чумакова, М.А., Корнилов, С.А., Новикова, М.А. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010.

Корнилова, Т.В., Смирнов, С.Д., Чумакова, М.А., Корнилов, С.А., Ново-тоцкая-Власова, Е.В. Модификация опросника имплицитных теорий К. Двек (в контексте изучения академических достижений студентов) // Психологический журнал. 2008. Т. 29 (3). С. 106–120.

Reber, A.S., & Reber, E. (2001). *The Penguin dictionary of psychology*. Penguin Books Limited.

Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34 (2), 163–175.

Brunet-Gouet, E., Myszkowski, N., Ehrminger, M., Urbach, M., Aouizerate, B., Brunel, L., ... & Fond, G.B. (2019). Confirmation of a two-factor solution to the Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy (QCAE) in a French population of patients with schizophrenia spectrum disorders. *Frontiers in Psychiatry*, 10: 751.

Chen Wuying, Lu Jiamei, Liu Lianqi, & Lin Wenyi. (2014). Gender differences in empathy. *Advances in Psychological Science*, 22 (9), 1423–1434. 陈武英, 卢家楣, 刘连启, & 林文毅. 共情的性别差异. *心理科学进展*, 22 (9), 1423–1434.

Cheng Zijuan, & Hou Jietai (2002). Do you think that personality is difficult to change when you believe that your intelligence is unchanged?—The universality of the implicit view of personal attributes. *Psychological News*, 34 (1), 81–88. 成子娟, 侯杰泰. 相信智力不变是否也认为个性难改? 一个人属性内隐观的普遍性// *心理学报*. 34 (1), 81–88.

Cui Yichen, Wang Pei, & Tan Chenhao. (2016). The influence of implicit personality theory on the processing strategies of others' impressions. *Acta Psychology*, 48 (12), 1538–1550. 崔诣晨, 王沛, & 谈晨皓. (2016). 内隐人格理论对他人印象加工策略的影响. *心理学报*, 48 (12), 1538–1550.

Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113.

Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental Neuroscience*, 32 (4), 257–267.

Decety, J., & Meyer, M. (2008). From emotion resonance to empathic understanding: A social developmental neuroscience account. *Development and Psychopathology*, 20 (4), 1053–1080.

Di Girolamo, M., Giromini, L., Winters, C.L., Serie, C.M., & de Ruiter, C. (2019). The questionnaire of cognitive and affective empathy: a comparison between paper-and-pencil versus online formats in Italian samples. *Journal of Personality Assessment*, 101 (2), 159–170.

Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology press.

Dweck, C.S. (2008). Can personality be changed? The role of beliefs in personality and change. *Personality Change*, 17 (6), 391–396.

Dweck C.S., Chiu C., & Hong Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6 (4), 267–285.

Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A Social-cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256.

Goodman, F.R., Kashdan, T.B., & İmamoğlu, A. (2020). Valuing emotional control in social anxiety disorder: A multimethod study of emotion beliefs and emotion regulation. *Emotion*, <http://dx.doi.org/10.1037/emo00007501>

Henet, P., Givron, H., & Desseilles, M. (2020). Empathy in medical students: a rapid review of the literature in 10 key questions. *Acta Psychiatrica Belgica*, 120/3, 38–48.

Hoffman, M. L. (2002). *Empathy and Moral Development*. Cambridge University Press.

Hu Xinyi, & Chen Yinghe (2018). The impact of the implicit view of intelligence and personality on the coping style and depression of college students—analysis of variable center and individual center. *Psychological Development and Education*, 34 (5), 586–593. 胡欣怡, 陈英和. 智力和人格内隐观对大学生应对方式和抑郁的影响 — 变量中心和个体中心的分析 // 心理发展与教育? 34 (5), 586–593.

Kneeland, E.T., Nolen-Hoeksema, S., Dovidio, J.F., & Gruber, J. (2016). Beliefs about emotion's malleability influence state emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 40 (5), 740–749.

Li Yin, & Huang Yunzhi (2005). Historical Vision and Contemporary Exploration of Implicit Theory: Concept Clarification and Methodological Consideration. *Peking University Education Review*, 4 (3), 101–112. 李茵, 黄蕴智. 内隐理论的历史视野与当代探索: 概念澄清及方法考虑 // 北京大学教育评论, 4 (3), 101–112.

Lin, R.M., Hong, Y.J., Xiao, H.W., & Lian, R. (2020). Honesty-Humility and dispositional awe in Confucian culture: The mediating role of Zhong-Yong thinking style. *Personality and Individual Differences*, 167: 110228.

Liang, Y.S., Yang, H.X., Ma, Y.T., Lui, S.S., Cheung, E.F., Wang, Y., & Chan, R.C. (2019). Validation and extension of the Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy in the Chinese setting. *PsyCh Journal*, 8 (4), 439–448.

Liu Conghui, Wang Yongmei, Yu Guoliang, & Wang Yongjun. (2009). A review of the related theories of empathy and exploration of dynamic models. *Advances in Psychological Science*, 17 (5), 964–972. 刘聪慧, 王永梅, 俞国良, & 王拥军. 共情的相关理论评述及动态模型探新. 心理科学进展, 17 (5), 964–972.

Liu Junshen, & Sang Biao (2009). The influence of implicit attitudes of emotion regulation on individual emotion regulation. *Psychological Science*, 3, 571–574. 刘俊升, & 桑标. 情绪调节内隐态度对个体情绪调节的影响. 心理科学, (3), 571–574.

Queirós, A., Fernandes, E., Reniers, R., Sampaio, A., Coutinho, J., & Seara-Cardoso, A. (2018). Psychometric properties of the questionnaire of cognitive and affective empathy in a Portuguese sample. *PLOS One*, 13 (6), e0197755.

MacKay, R.C., & Hughes, J.R. (1990). *Empathy in the helping relationship*. Springer Pub Co.

Oakley, B.F.M., Brewer, R., Bird, G., & Catmur, C. (2016). Theory of mind is not theory of emotion: A cautionary note on the Reading the Mind in the Eyes Test. *Journal of Abnormal Psychology*, 125 (6), 818–823.

Preckel, K., Kanske, P., & Singer, T. (2018). On the interaction of social affect and cognition: empathy, compassion and theory of mind. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 19, 1–6.

Reniers, R.L., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N.M., & Völlm, B.A. (2011). The QCAE: A questionnaire of cognitive and affective empathy. *Journal of Personality Assessment*, 93 (1), 84–95.

Rong Xing, Sun Binghai, Huang Xiaozhong, Cai Minying, & Li Weijian. (2010). Research on the reliability and validity of the Interpersonal Response Index Scale. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 2, 158–160. 戎幸, 孙炳海, 黄小忠, 蔡旻颖, & 李伟健. 人际反应指数量表的信度和效度研究. *中国临床心理学杂志*, (2), 158–160.

Sarrionandia, A., & Mikolajczak, M. (2020). A meta-analysis of the possible behavioural and biological variables linking trait emotional intelligence to health. *Health Psychology Review*, 14 (2), 220–244.

Schipper, M., & Petermann, F. (2013). Relating empathy and emotion regulation: Do deficits in empathy trigger emotion dysregulation? *Social Neuroscience*, 8 (1), 101–107.

Singer, T. (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: review of literature and implications for future research. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 855–863.

Spokas, M., Luterek, J.A., & Heimberg, R.G. (2009). Social anxiety and emotional suppression: The mediating role of beliefs. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40 (2), 283–291.

Tamir, M., John, O.P., Srivastava, S., et al. (2007). Implicit theories of emotion: Affective and social outcomes across a major life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (4): 731.

Wang Moyun, & Fu Xiaolan (2003). A review of the substantive-gradualism dimension of implicit personality theory. *Advances in Psychological Science*, 11 (2), 153–159. 王墨耘, & 傅小兰. 内隐人格理论的实体论-渐变论维度研究述评. *心理科学进展*, 11 (2), 153–159.

Wang, X.S., & Su, Y.J. (2019). Revision of QCAE empathy scale for Chinese adolescents. *Psychology: Techniques and Application*, 7 (9), 536–547. 王协顺, & 苏彦捷. 中国青少年版认知和情感共情量表的修订. *心理技术与应用*, 7 (9), 536–547.

## REFERENCES

- Zinchenko, V.P. (2006). Soznanie kak predmet i delo psihologii (Consciousness as a subject and matter of psychology). *Metodologija i istorija psihologii* [Methodology and history of psychology], 2006, 1 (1), 207–231. (In Russ.).
- Kornilova, T.V., & Chumakova, M.A. (2015). Kross-kul'turnoe sravnenie implicitnyh teorij uma i lichnosti (u rossijskih i azerbajdzhanskih studentov) (Cross-cultural comparison of implicit theories of intelligence and personality (in Russian and Azerbaijani students)). *Ponjat' drugogo: Mezhekul'turnoe vzaimoponimanie v sovremennom global'nom mire. Sbornik materialov pjatoj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii «Prakticheskaja jetnopsihologija: aktual'nye problemy i perspektivy razvitija»* [Understanding the other: Intercultural understanding in the modern global world. Proceedings of the Fifth Russian Scientific and Practical Conference “Practical Ethnopsychology: Actual Problems and Perspectives of Development”]. Moscow: MGPPU, 2015, pp. 52–54. (In Russ.).
- Kornilova, T.V., Chumakova, M.A., Kornilov, S.A., & Novikova, M.A. (2010). *Psihologija Neopredelennosti: Edinstvo Intellektual'no-Lichnostnogo Potenciala Cheloveka* (Psychology of Uncertainty: Unity of human intellectual and personal potential). Moscow: Smysl, Russia, 2010; ISBN 978-5-89357-293-3. (In Russ.).
- Kornilova, T.V., Smirnov, S.D., Chumakova, M.A., Kornilov, S.A., & Novototskaya-Vlasova, E.V. (2008). Modifikatsia oprosnika implitsitnykh teorij C. Dweck (v kontekste izuchenia akademicheskikh dostizhenij studentov) (Modification of C. Dweck's implicit theories questionnaire (in the context of studying students' academic achievement)). *Psikhologicheskij zhurnal* [Psychology journal], 29 (3), 106–120. (In Russ.).
- Reber, A.S., & Reber, E. (2001). *The Penguin dictionary of psychology*. Penguin Books Limited.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34 (2), 163–175.
- Brunet-Gouet, E., Myszkowski, N., Ehrminger, M., Urbach, M., Aouizerate, B., Brunel, L., ... & Fond, G.B. (2019). Confirmation of a two-factor solution to the Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy (QCAE) in a French population of patients with schizophrenia spectrum disorders. *Frontiers in Psychiatry*, 10: 751.
- Chen Wuying, Lu Jiamei, Liu Lianqi, & Lin Wenyi. (2014). Gender differences in empathy. *Advances in Psychological Science*, 22 (9), 1423–1434. 陈武英, 卢家楣, 刘连启, & 林文毅. 共情的性别差异. *心理科学进展*, 22 (9), 1423–1434.
- Cheng Zijuan, & Hou Jietai (2002). Do you think that personality is difficult to change when you believe that your intelligence is unchanged?—The universality of the implicit view of personal attributes. *Psychological News*, 34 (1), 81–88. 成子娟, 侯杰泰. 相信智力不变是否也认为个性难改?—个人属性内隐观的普遍性 // 心理学报. 34 (1), 81–88.

Cui Yichen, Wang Pei, & Tan Chenhao. (2016). The influence of implicit personality theory on the processing strategies of others' impressions. *Acta Psychology*, 48 (12), 1538–1550. 崔诣晨, 王沛, & 谈晨皓. (2016). 内隐人格理论对他人印象加工策略的影响. *心理学报*, 48 (12), 1538–1550.

Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113.

Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental Neuroscience*, 32 (4), 257–267.

Decety, J., & Meyer, M. (2008). From emotion resonance to empathic understanding: A social developmental neuroscience account. *Development and Psychopathology*, 20 (4), 1053–1080.

Di Girolamo, M., Giromini, L., Winters, C.L., Serie, C.M., & de Ruiter, C. (2019). The questionnaire of cognitive and affective empathy: a comparison between paper-and-pencil versus online formats in Italian samples. *Journal of Personality Assessment*, 101 (2), 159–170.

Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology press.

Dweck, C.S. (2008). Can personality be changed? The role of beliefs in personality and change. *Personality Change*, 17 (6), 391–396.

Dweck C.S., Chiu C., & Hong Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6 (4), 267–285.

Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A Social-cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256.

Goodman, F.R., Kashdan, T.B., & İmamoğlu, A. (2020). Valuing emotional control in social anxiety disorder: A multimethod study of emotion beliefs and emotion regulation. *Emotion*, <http://dx.doi.org/10.1037/emo00007501>

Henet, P., Givron, H., & Desseilles, M. (2020). Empathy in medical students: a rapid review of the literature in 10 key questions. *Acta Psychiatrica Belgica*, 120/3, 38–48.

Hoffman, M. L. (2002). *Empathy and Moral Development*. Cambridge University Press.

Hu Xinyi, & Chen Yinghe (2018). The impact of the implicit view of intelligence and personality on the coping style and depression of college students—analysis of variable center and individual center. *Psychological Development and Education*, 34 (5), 586–593. 胡欣怡, 陈英和. 智力和人格内隐观对大学生应对方式和抑郁的影响——变量中心和个体中心的分析 // 心理发展与教育? 34 (5), 586–593.

Kneeland, E.T., Nolen-Hoeksema, S., Dovidio, J.F., & Gruber, J. (2016). Beliefs about emotion's malleability influence state emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 40 (5), 740–749.

Li Yin, & Huang Yunzhi (2005). Historical Vision and Contemporary Exploration of Implicit Theory: Concept Clarification and Methodological Consideration. *Peking*

*University Education Review*, 4 (3), 101–112. 李茵, 黄蕴智. 内隐理论的历史视野与当代探索: 概念澄清及方法考虑 // 北京大学教育评论, 4 (3), 101–112.

Lin, R.M., Hong, Y.J., Xiao, H.W., & Lian, R. (2020). Honesty-Humility and dispositional awe in Confucian culture: The mediating role of Zhong-Yong thinking style. *Personality and Individual Differences*, 167: 110228.

Liang, Y.S., Yang, H.X., Ma, Y.T., Lui, S.S., Cheung, E.F., Wang, Y., & Chan, R.C. (2019). Validation and extension of the Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy in the Chinese setting. *PsyCh Journal*, 8 (4), 439–448.

Liu Conghui, Wang Yongmei, Yu Guoliang, & Wang Yongjun. (2009). A review of the related theories of empathy and exploration of dynamic models. *Advances in Psychological Science*, 17 (5), 964–972. 刘聪慧, 王永梅, 俞国良, & 王拥军. 共情的相关理论评述及动态模型探新. 心理科学进展, 17 (5), 964–972.

Liu Junshen, & Sang Biao (2009). The influence of implicit attitudes of emotion regulation on individual emotion regulation. *Psychological Science*, 3, 571–574. 刘俊升, & 桑标. 情绪调节内隐态度对个体情绪调节的影响. 心理科学, (3), 571–574.

Queirós, A., Fernandes, E., Reniers, R., Sampaio, A., Coutinho, J., & Seara-Cardoso, A. (2018). Psychometric properties of the questionnaire of cognitive and affective empathy in a Portuguese sample. *PLOS One*, 13 (6), e0197755.

MacKay, R.C., & Hughes, J.R. (1990). *Empathy in the helping relationship*. Springer Pub Co.

Oakley, B.F.M., Brewer, R., Bird, G., & Catmur, C. (2016). Theory of mind is not theory of emotion: A cautionary note on the Reading the Mind in the Eyes Test. *Journal of Abnormal Psychology*, 125 (6), 818–823.

Preckel, K., Kanske, P., & Singer, T. (2018). On the interaction of social affect and cognition: empathy, compassion and theory of mind. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 19, 1–6.

Reniers, R.L., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N.M., & Völlm, B.A. (2011). The QCAE: A questionnaire of cognitive and affective empathy. *Journal of Personality Assessment*, 93 (1), 84–95.

Rong Xing, Sun Binghai, Huang Xiaozhong, Cai Mingying, & Li Weijian. (2010). Research on the reliability and validity of the Interpersonal Response Index Scale. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 2, 158–160. 戎幸, 孙炳海, 黄小忠, 蔡旻颖, & 李伟健. 人际反应指数量表的信度和效度研究. 中国临床心理学杂志, (2), 158–160.

Sarrionandia, A., & Mikolajczak, M. (2020). A meta-analysis of the possible behavioural and biological variables linking trait emotional intelligence to health. *Health Psychology Review*, 14 (2), 220–244.

Schipper, M., & Petermann, F. (2013). Relating empathy and emotion regulation: Do deficits in empathy trigger emotion dysregulation? *Social Neuroscience*, 8 (1), 101–107.

Singer, T. (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: review of literature and implications for future research. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 855–863.

Spokas, M., Luterek, J.A., & Heimberg, R.G. (2009). Social anxiety and emotional suppression: The mediating role of beliefs. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40 (2), 283–291.

Tamir, M., John O.P, Srivastava S., et al. (2007). Implicit theories of emotion: Affective and social outcomes across a major life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (4): 731.

Wang Moyun, & Fu Xiaolan (2003). A review of the substantive-gradualism dimension of implicit personality theory. *Advances in Psychological Science*, 11 (2), 153–159. 王墨耘, & 傅小兰. 内隐人格理论的实体论 — 渐变论维度研究述评. *心理科学进展*, 11 (2), 153–159.

Wang, X.S., & Su, Y.J. (2019). Revision of QCAE empathy scale for Chinese adolescents. *Psychology: Techniques and Application*, 7 (9), 536–547. 王协顺, & 苏彦捷. 中国青少年版认知和情感共情量表的修订. *心理技术与应用*, 7 (9), 536–547.

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Корнилова Татьяна Васильевна** — доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5065-3793>. E-mail: [tvkornilova@mail.ru](mailto:tvkornilova@mail.ru)

**Чжоу Цюци** — аспирантка кафедры общей психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6938-9892>. E-mail: [zhouqiuqi3@gmail.com](mailto:zhouqiuqi3@gmail.com)

## ABOUT THE AUTHORS

**Tatiana V. Kornilova** — ScD (Psychology), Professor, General Psychology Department, Lomonosov Moscow State University, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5065-3793>. E-mail: [tvkornilova@mail.ru](mailto:tvkornilova@mail.ru)

**Zhou Qiuqi** — PhD Student, General Psychology Department, Lomonosov Moscow State University, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6938-9892>. E-mail: [zhouqiuqi3@gmail.com](mailto:zhouqiuqi3@gmail.com)

## Приложение

### Ключ к китайской версии QCAE

Для шкалы *Когнитивная эмпатия* суммируются пункты субшкал Децентрации и Подстройки

*Децентрация*: 15, 16, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27

*Подстройка*: \*1, 3, 4, 5, 6, 18, 28, 30, 31

Для шкалы *Аффективная эмпатия* суммируются пункты субшкал Эмоциональная заразительность и Периферическая чувствительность:

*Эмоциональная заразительность*: 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 23

*Периферическая чувствительность*: \*2, 11, \*17, \*29

Примечание: \* означает инверсию балла (пункты: 1, 2, 17, 29).

УДК: 159.9.072

doi: 10.11621/vsp.2021.01.06

## ПРОБЛЕМА ОДНОРОДНОСТИ ШКАЛ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ: ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА

А.Н. Кричевец<sup>1</sup>, А.А. Корнеев<sup>1\*</sup>, К.В. Сугоняев<sup>2</sup>

<sup>1</sup> МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

<sup>2</sup> Институт психологии РАН, Москва, Россия.

Для контактов\*. E-mail: korneeff@gmail.com

**Актуальность.** При разработке психометрических инструментов и оценке их структуры часто используются стандартные процедуры, предусматривающие расчет ограниченного набора коэффициентов. Однако шаблонное использование таких процедур не позволяет учитывать возможные нюансы исследуемых шкал и может приводить к получению неадекватных результатов. В силу этого важным представляется подробный анализ структуры психометрических инструментов, который допускает различные нестандартные приемы.

**Цель** нашей работы — на основе данных выполнения двух интеллектуальных субтестов провести более детальный анализ их структуры на уровне отдельных заданий и оценить достаточность применения стандартных методов оценки надежности и структурной валидности для этих субтестов.

**Методики и выборка.** В качестве материала для анализа мы использовали данные, полученные в ходе тестирования интеллекта у большой выборки респондентов (11335 человек) с помощью батареи «КР-3». В работе подробно рассматривается структура субтестов «Силлогизмы» и «Аналогии»: анализируется надежность шкал, оцениваемая с помощью коэффициента альфа Кронбаха, и факторная структура на пунктовом уровне с помощью конфирматорного факторного анализа.

**Результаты и выводы.** Оценка надежности анализируемых шкал с помощью коэффициента альфа Кронбаха показала, что получаемые оценки зависят от того, учитывается ли при анализе и отборе результатов влияние ограничения времени, стандартно используемого в групповых тестах на интеллект. С другой стороны, подробный анализ отдельных заданий в каждом из субтестов позволил выделить дополнительный, не заложенный

изначально фактор способностей предположительно более общего типа, чем специальные способности, на оценку которых они направлены. Конфирматорный факторный анализ показал существенность этого фактора с точки зрения оценки структуры шкал. Проведенный анализ позволяет заключить, что без подробного анализа процедуры тестирования и структуры заданий исследователь может не заметить важных свойств анализируемых шкал и сделать неполные или неадекватные выводы об их психометрических качествах.

**Ключевые слова:** структура интеллекта, психометрический интеллект, надежность шкалы, конфирматорный факторный анализ.

**Благодарности.** Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект 17-29-07030.

**Для цитирования:** Кричевец А.Н., Корнеев А.А., Сугоняев К.В. Проблема однородности шкал интеллектуальных способностей: психометрическая оценка // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 144–169. doi: 10.11621/vsp.2021.01.06

Поступила в редакцию: 07.11.2020 / Принята к публикации: 25.12.2020

## THE HOMOGENEITY OF SCALES OF INTELLECTUAL ABILITIES: PSYCHOMETRIC ANALYSIS

Anatoly N. Krichevets<sup>1</sup>, Alexey A. Korneev<sup>1\*</sup>, K.V. Sugonyaev<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

<sup>2</sup> Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.

Corresponding author\*. E-mail: korneeff@gmail.com

**Relevance.** Nowadays the researchers commonly use a limited set of standard procedures and statistical coefficients when develop psychometric instruments and investigate their structure. The routine using of such procedures without taking into account the specific features of the psychometric scales can lead to incomplete or even inadequate results. In this context detailed consideration of the structure of psychometric instruments seems to be important and it may demand various non-standard ways of statistical analysis.

**Objectives.** To conduct detailed analysis of the results of two intelligent subtests at the item level and to assess the sufficiency and adequacy of using standard methods for estimation of reliability and structural validity for these subtests.

**Methods.** We analyze the data collected in intelligence testing of a large sample of respondents (11335 young adults). The respondents passed the KR-3 battery. In this study we examine in detail the structure of the subtests “Syllogisms” and “Analogies”. Specifically, we estimated the reliability of the scales by the Cronbach’s alpha coefficient, and the structure at the item level using the confirmatory factor analysis.

**Results and conclusions.** Estimation of the reliability of the scales by Cronbach’s alpha coefficient showed importance of taking into account the time limitation, which is commonly used in intelligence tests. On the other hand, a detailed analysis of each subtest items made it possible to find out an additional factor which was not originally proposed in the factor structure. This is factor of higher-order abilities of abstract analysis, whilst the subtest originally aimed at estimation of the special abilities. Confirmatory factor analysis showed improvement of fit when this factor was added. The results allow to conclude that the researcher may miss the important properties of scales if not making a detailed analysis of testing procedures and the structure of subtest at the item level, and so may draw incomplete or inadequate conclusions about their psychometric properties

**Keywords:** structure of intelligence, psychometric intelligence, reliability, confirmatory factor analysis.

**For citation:** Krichevets, Korneev, A.A., A.N., Sugonyaev, K.V. (2021) The homogeneity of scales of intellectual abilities: psychometric analysis. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 1, P. 144–169. doi: 10.11621/vsp.2021.01.06

Received: November 07, 2020 / Accepted: December 25, 2020

## Введение

Проблема психометрических свойств и структуры инструментов, используемых в исследованиях различных психических феноменов — тема, активно обсуждаемая в современной научной литературе. При этом, однако, часто проверка и оценка методик происходит по стандартным алгоритмам, которые, как и любой шаблон, с одной стороны упрощают задачу анализа, но с другой, могут приводить к потере важной информации об исследуемой реальности и тех инструментах, которые для этого используются. В рамках настоящей работы мы обсуждаем структуру двух шкал психометрического интеллекта, и

анализируем, насколько оправдан стандартный, шаблонный подход к его оценке и что может дать более пристальный взгляд на особенности этих шкал и их состава.

### ***Проблема оценки надежности и структуры психометрического инструмента***

В настоящее время сложилась практически общепринятая процедура анализа структуры многомерного теста. Считается, что каждый конструкт, отражающий психологическое качество, должен оцениваться в тесте определенным набором заданий (задач, вопросов, утверждений), ответы на которые показывают выраженность этого качества у данного индивида. Такой набор заданий как правило называется шкалой или субтестом, а несколько шкал/субтестов составляют тест. Стандартная проверка структуры теста включает в себя, по крайней мере, две процедуры. Во-первых, структура каждого субтеста оценивается на предмет надежности (reliability) получаемого с его помощью итогового показателя, а во-вторых, оценивается соотношение пунктов субтеста между собой и с латентными переменными (психологическими конструктами), на измерение которых он направлен, а также соотношение этих конструктов между собой, для чего применяется факторный анализ (так называемая факторная или структурная валидность, см., например, Митина, 2013).

В самом общем виде, надежность в классической теории тестирования связывается со способностью психометрического инструмента измерять реальное состояние конструкта, на оценку которого он направлен, или, в математическом выражении, это отношение (оценки) дисперсии истинных баллов  $k$  (оценке) дисперсии наблюдаемых баллов. Вот одна из характеристик надежности: «Согласно классической теории тестов, надежность теста указывает на степень, в которой различия в тестовых баллах респондентов являются функцией от истинных различий между ними, а не ошибкой измерения» (Фер, Бакарак, 2010, стр. 91). Существуют различные подходы к оценке надежности, подробное их рассмотрение выходит за пределы данной работы, мы остановимся на понимании надежности как внутренней согласованности результатов, получаемых с помощью психометрического инструмента (Netemeyer, Bearden, Sharma, 2003).

Структура тестов на интеллект, как правило, включает в себя несколько субтестов или шкал, которые направлены на оценку отдельных частных способностей. При этом, традиционный психометрический подход подразумевает, что эти шкалы относительно

независимы, а задания, входящие в один субтест или шкалу однородны — они могут различаться по уровню сложности, но принципиально направлены на измерение одной способности. В силу этого, например, предполагается, что измеренная с помощью линейных коэффициентов корреляции или ковариации согласованность ответов на задания, относящихся к одному субтесту, будет достаточно высока, и при этом сильнее, чем с ответами на задания из других субтестов и шкал. На этих самых общих идеях основаны такие стандартные психометрические процедуры, как оценка надежности шкалы с помощью коэффициента альфа Кронбаха (Cronbach's  $\alpha$ ).

Достаточно очевидно, что такая «идеальная» структура психометрического инструмента (будь то тест на интеллект или какая-либо другая методика), в которой все пункты направлены на измерение только одного конструкта и четко дифференцируются по шкалам — ситуация достаточно редкая, а подчас и невозможная. По крайней мере, усредненные оценки ковариаций, к которым сводится коэффициент альфа Кронбаха — это часто слишком грубая оценка, которая в определенных обстоятельствах может дать недооценку или переоценку реальных психометрических свойств исследуемых методик. В литературе отмечается, что использование таких оценок надежности в качестве показателей однородности пунктов, входящих в одну шкалу, нежелательно; возможны достаточно высокие значения коэффициента альфа Кронбаха даже при неоднородности (т.е. неоднородности) пунктов, включенных в ту или иную шкалу (Фер, Бакарарк, 2010, гл. 6, Netemeyer, Bearden, Sharma, 2003). Для прояснения этого вопроса более целесообразно использование методов факторного анализа применительно к отдельным заданиям теста, и в рамках нашей работы мы показываем, что этот подход может прояснить некоторые неоднозначные вопросы, касающиеся «мерности» того или иного тестового задания.

Также при использовании стандартных методов оценки психометрических свойств теста нужно учитывать, что даже однородные по структуре задания могут быть связаны с использованием различных способностей. Так, решение заданий в одном из субтестов на интеллект, подчас, может требовать не только специфических способностей, на оценку которых направлен субтест или шкала, но и более общих интеллектуальных возможностей. Без подробного рассмотрения специфики пунктов с этой точки зрения, анализ структуры психометрического инструмента оказывается неполным и наша работа направлена на демонстрацию возможностей такого анализа.

Еще одна проблема, которая возникает при оценке психометрических свойств именно тестов на интеллект, связана с часто используемым ограничением времени на их выполнение. Введение ограничения на время выполнения теста естественным образом делает существенным фактор скорости реакции респондента (в самом широком смысле). Связь времени реакции и интеллекта обсуждается достаточно давно (Jensen, Munro, 1979; Barrett, Eysenck, Lucking, 1986 и др.), при этом интеллект связывается со скоростью переработки информации в более общем смысле (см. обзор Sheppard, Vernon, 2008). Оставляя за пределами данной работы подробное обсуждение этого вопроса, отметим, что в таком случае в структуру тестов имеет смысл включать и отдельный фактор скорости, имея в виду при этом, что успешность выполнения заданий с большим порядковым номером будут автоматически больше зависеть от этого фактора, чем выполнение заданий с меньшим номером. Это показано в работе (Estrada, Román, Abad, Colom, 2017), в которой последовательное включение в структурную модель фактора скорости для пунктов из второй половины интеллектуального теста, выполняемого в жестких временных ограничениях, приводило к улучшению оценок качества моделей, при этом факторные нагрузки по основному фактору измеряемой способности для этих пунктов ослабевали. Возможно также, что ограничение может по-разному влиять на успешность выполнения задач разного типа и сложности, что еще больше усложнит факторную структуру. Кроме того, есть данные, что введение временных ограничений ухудшает психометрические свойства тестов на интеллект и может «размывать» оценки структурной модели (Корнилова и др., 2019)

## **Метод**

### **Выборка и методика**

В рамках данного исследования мы рассматриваем результаты тестирования интеллекта у абитуриентов военно-учебных заведений Минобороны России (результаты были собраны в 21 вузе из 18 регионов Российской Федерации). Они включают в себя в общей сложности ответы 11355 респондентов мужского пола (средний возраст  $18,4 \pm 1,29$  лет). В рамках данной работы мы анализируем результаты двух субтестов из батареи «КР-3» (подробное описание батареи — см. Методические рекомендации по организации и проведению профессионального психологического отбора в военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской

Федерации, 2002) — «Аналогии» (далее AN) и «Силлогизмы» (далее SIL), каждое из которых содержит 30 заданий. Выше мы упоминали трудности, возникающие при анализе факторной структуры тестов, имеющих ограничения на время выполнения. Рассматриваемые субтесты имели такие ограничения (соответственно, 5 и 10 минут). Поскольку нас интересовали только те задания, на которые респонденты давали обдуманый ответ, мы решили включить в анализ подмножество заданий и только тех респондентов, которые успевали на них ответить. Для двух рассматриваемых субтестов мы остановились на начальном отрезке из 19 заданий, которые включали по три задания с правильным ответом «нет варианта» в каждом субтесте (в субтесте «аналогии» их всего три, в «силлогизмах» — пять, подробное обсуждение специфики этих пунктов — см. в первой части раздела «результаты»). Мы отбирали респондентов, которые успевали дать ответ на двадцатые задания в обоих субтестах, то есть ответ на девятнадцатое задание с большой вероятностью был дан ими обдуманно. Таких респондентов оказалось 8529.

### **Статическая обработка данных**

Полученные в результате тестирования бинарные переменные — правильность ответов на каждое из заданий. Вероятность правильного ответа зависит от трудности задания. Два задания, измеряющие строго одну интеллектуальную функцию, но имеющие разную трудность, в психометрическом смысле должны характеризоваться как коллинеарные. Однако коэффициент корреляции Пирсона может для них принимать сколь угодно малое значение — тем меньшее, чем больше разница трудностей. Мы использовали тетрагорический коэффициент корреляции (также известный как тетрагорический коэффициент сопряженности Пирсона, Digvi, 1979), который дает в данном случае адекватный высказанным соображениям результат.

Для проверки гипотезы о наличии, помимо факторов частных способностей, обеспечивающих выполнение отдельных субтестов, более общего фактора, позволяющего успешнее решать более сложные задания с отсутствием правильного варианта ответа (об этом см. ниже, в разделе «Содержательный анализ субтестов и входящих в них пунктов»), мы использовали метод конфирматорного факторного анализа. При этом, так как исходные переменные представляли бинарные шкалы, мы использовали метод взвешенных наименьших квадратов с поправками среднего и дисперсии (WLSMV, Muthén,

Muthén, 2012), пригодный для построения и оценки структурных моделей на основе категориальных и бинарных данных. Расчет моделей проводились в пакете Mplus, ver. 8.4.

## Результаты

### **Содержательный анализ субтестов и входящих в них пунктов**

Прежде чем оценивать психометрические свойства включенных в анализ субтестов, рассмотрим подробнее особенности входящих в них пунктов. Первый субтест, рассматриваемый в рамках нашей работы, как было указано выше, это «Силлогизмы», направленный на «оценку способности к логическому рассуждению» (Сугоняев, Радченко, 2018, с. 8). Выполнение этого субтеста подразумевает способность к логическому выводу на основе формальных правил. Подобные задания достаточно активно обсуждаются в исследованиях интеллекта (см, например, Johnson-Laird, 1983; Ушаков, 2005) и широко распространены в различных тестах на интеллект. Второй субтест «Аналогии» позволяет провести «оценку способности к пониманию характера логических связей и отношений между понятиями» (там же). Задания этого типа также являются достаточно известными и часто включаются в субтесты, направленные на измерение вербального интеллекта; например, они входят в состав IST-70 Р. Амтхауэра (Елисеев, 2003), Школьного теста умственного развития (ШТУР, Гуревич и др., 1987) и других). Таким образом, оба субтеста направлены на установление логических связей, но разных их аспектов. Опишем более подробно их структуру.

Субтест «Силлогизмы» состоит из 30 наборов посылок, из которых надо вывести верное умозаключение. Пример задания (здесь и далее полужирным выделены правильные ответы):

Посылки:

*Ни одна рыба не имеет четырехкамерного сердца  
Все акулы — рыбы*

Варианты ответа:

- А) Все акулы имеют четырехкамерное сердце*
- Б) Ни одна акула не имеет четырехкамерного сердца***
- В) Некоторые акулы имеют четырехкамерное сердце*
- Г) Некоторые акулы имеют двухкамерное сердце*
- Д) Нет варианта*

Подробное рассмотрение отдельных пунктов показало, что среди заданий этого субтеста наиболее трудными для испытуемых оказались задания такого типа (пример придуман нами, чтобы не публиковать ответы на входящее в тест задание):

*Щука — это рыба.*

*Ни один окунь не является щукой.*

*А) Всякий окунь — рыба*

*Б) Ни один окунь не является рыбой*

*В) Некоторые окуни являются рыбой*

*Г) Некоторые окуни не являются рыбой*

**Д) Нет ответа**

В этом задании два начальных утверждения не являются посылками силлогизма, и из них невозможно вывести какое-либо умозаключение. В то же время среди ответов имеются содержательно правильные утверждения, и их оценка как неправильных требует более глубокого понимания формальной структуры силлогизма, в отличие от заданий типа предыдущего.

Второй субтест — «Аналогии» состоит из 30 наборов слов, в каждом из которых первые два составляют пару, а к третьему нужно из четырех вариантов ответа подобрать слово, находящееся с ним в таком же отношении, как второе слово с первым. Также в каждом задании есть вариант «нет ответа», который может оказаться правильным. В каждом из заданий есть только один верный ответ.

Пример задания с вариантами ответов:

*Летчик — небо, моряк — ?*

*А) Парус*

***Б) Море***

*В) Корабль*

*Г) Шторм*

**Д) Нет варианта**

Аналогично предыдущему, в данном субтесте также относительно более трудными были задания такого типа:

*Стол — мебель; береза — ?*

*А) Ствол*

*Б) Трава*

*В) Лес*

*Г) Топор*

**Д) Нет ответа**

Эти задания оказались все же проще, чем подобные задания в субтесте «Силлогизмы», вероятно потому, что четвертое понятие практически очевидно — в данном случае дерево (возможно, растение), и его отсутствие в списке устанавливается достаточно легко. В результате, если в «Силлогизмах» задания с правильным ответом «Д» существенно труднее остальных заданий, то в «Аналогиях» разрыв значительно меньше, и даже не все задания с ответом «Д» являются труднейшими. Тем не менее, мы решили проверить гипотезу о том, что для решения заданий этого типа в обоих субтестах требуется достаточный уровень развития особой функции, обеспечивающей работу с формальной стороной логических связей. В таком случае можно ожидать, что более высокий уровень развития этой функции приводит к успеху сначала в решении задач на аналогии, а затем и более трудных задач на силлогизмы. Так как эти трудные вопросы предположительно связаны со способностью прорабатывать формально-логические структуры, в дальнейшем мы их называем «формальными», так же как и факторы, соответствующие способностям такого типа.

### **Оценка надежности шкал**

Мы рассчитали описательную статистику и провели анализ надежности двух шкал с помощью стандартного коэффициента надежности альфа Кронбаха, широко использующегося для этих целей. Мы рассчитали этот коэффициент для каждого из двух субтестов в различных условиях: в полной выборке для всех 30 заданий и для первых 19 заданий, а также отдельно для двух подвыборок: тех, кто успевал дать обдуманый ответ на двадцатое задание в обоих субтестах (далее — «быстрые»), и тех, кто в двадцатом пункте хотя бы одного из субтестов давал неверный ответ (далее — «медленные»), и отдельно для набора из 30 и 19 заданий. Результаты приведены в табл. 1.

Как видно из таблицы, исходная надежность обоих субтестов достаточно высокая ( $\alpha > 0,8$ ). Однако при сокращении числа вопросов коэффициент уменьшается, что ожидаемо, так как он зависит от числа пунктов в шкале (см., например, подробный разбор в Фер, Бакарак, 2010). Другой фактор, влияющий на оценку надежности — это разнородность респондентов: при прочих равных условиях, чем выше вариативность уровней способности в выборке, тем выше оказывается коэффициент надежности (там же).

Таблица 1

**Описательная статистика и Альфа Кронбаха  
 для двух анализируемых субтестов в различных условиях**

Выборка	Число заданий	AN		SIL	
		Среднее (ст. откл)	$\alpha$ Кронбаха	Среднее (ст. откл)	$\alpha$ Кронбаха
Полная (n = 11 335)	Полный набор (30 заданий)	18,78 (5,46)	0,844	15,6 (4,91)	0,813
	Сокращенный на- бор (19 заданий)	14,35 (3,15)	0,735	12,65 (3,38)	0,752
Быстрые (n = 8539)	Полный набор (30 заданий)	20,26 (4,79)	0,796	16,83 (4,41)	0,767
	Сокращенный на- бор (19 заданий)	14,86 (2,83)	0,689	13,23 (3,09)	0,721
Медленные (n = 2796)	Полный набор (30 заданий)	14,25 (4,84)	0,829	11,83 (4,38)	0,788
	Сокращенный на- бор (19 заданий)	12,78 (3,52)	0,765	10,88 (3,63)	0,752

Table 1

**Descriptive statistics and Cronbach's alpha  
 for two analyzed subtests in different conditions**

Sample	Number of items	AN		SIL	
		Mean (standard deviations)	Cronbach's $\alpha$	Mean (standard deviations)	Cronbach's $\alpha$
Full sample (n = 11 335)	Full set of items (30 items)	18,78 (5,46)	0,844	15,6 (4,91)	0,813
	Reduced set of items (19 items)	14,35 (3,15)	0,735	12,65 (3,38)	0,752
"Fast" subsample (n = 8539)	Full set of items (30 items)	20,26 (4,79)	0,796	16,83 (4,41)	0,767
	Reduced set of items (19 items)	14,86 (2,83)	0,689	13,23 (3,09)	0,721
"Slow" subsample (n = 2796)	Full set of items (30 items)	14,25 (4,84)	0,829	11,83 (4,38)	0,788
	Reduced set of items (19 items)	12,78 (3,52)	0,765	10,88 (3,63)	0,752

Используемое нами разделение выборки приводит к снижению вариативности ответов (ср. стандартные отклонения в различных условиях), и также предсказуемо снижает оценки внутренней согласованности шкал.

В дальнейшей части работы мы рассматриваем только сокращенную выборку (8529 респондентов) и только первые 19 заданий из каждого субтеста.

### ***Корреляция между пунктами***

Далее, для анализа структуры анализируемых субтестов, мы рассчитали тетракорические корреляции между ответами на все задания, включенные в анализ. Мы обозначили GA (Аналогии общего вида) группу задач субтеста «Аналогии», у которых в списке был правильный ответ, FA (Формальные аналогии) — задачи с правильным выбором «нет ответа». Аналогично GS и FS — задания общего вида и формальные для субтеста «Силлогизмы». Всего рассчитано 10 средних корреляций между группами и внутри групп, они представлены на рис. 1. Отметим, что, поскольку наша выборка велика, отдельные корреляции оцениваются весьма точно. Усреднение здесь не имеет статистического смысла, а служит только для компактности представления данных.

Как видно из рис. 1, максимальные корреляции наблюдаются между формальными пунктами внутри субтестов, несколько ниже, но тоже относительно высокие — между неформальными внутри субтестов. Это может свидетельствовать о том, что «формальные» задания и задания общего вида обособляются в субтестах. При этом особенно интересно, что явно большие корреляции получены в группах формальных вопросов, то есть оказывается, что более согласованными являются ответы на выделенные нами вопросы, не имеющие правильного ответа и предположительно требующие особой способности. Также важно, что среди шести оставшихся корреляций максимальна корреляция  $FS*FA$ , что соответствует нашей гипотезе: «формальные» задания субтестов меньше отличаются друг от друга, чем от заданий общего вида «своих» субтестов ( $FA*GA$  и  $FS*GS$ ). Несколько странно, что последняя из них так мала — это означает, что преуспевающие в решении «формальных» силлогизмов могут терпеть неудачу в силлогизмах общего вида. Также трудно интерпретировать довольно большую корреляцию ( $FA*GS$ ).

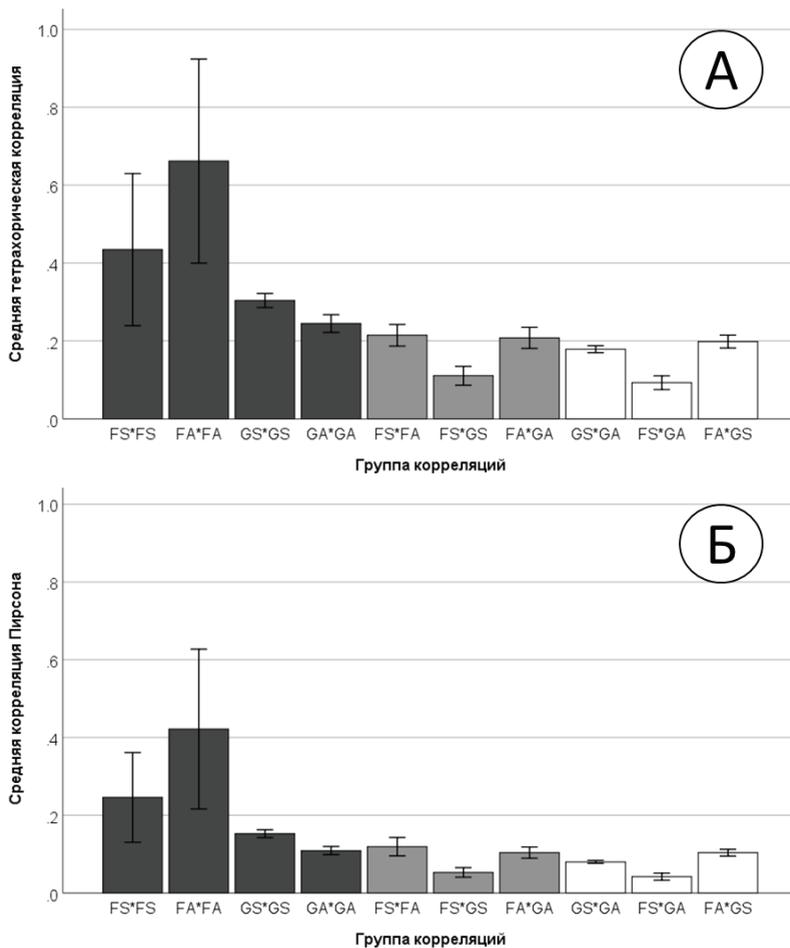


Рис. 1. Средние значения корреляций между пунктами разных типов. Черным обозначены средние корреляции между пунктами одного типа внутри субтестов; серым — средние корреляции между формальными пунктами разных субтестов и между формальными и неформальными пунктами в каждом из субтестов; белым — корреляции неформальных пунктов из разных субтестов и неформальных с формальными из разных субтестов. Столбики ошибок — 95% доверительные интервалы средних значений корреляций.

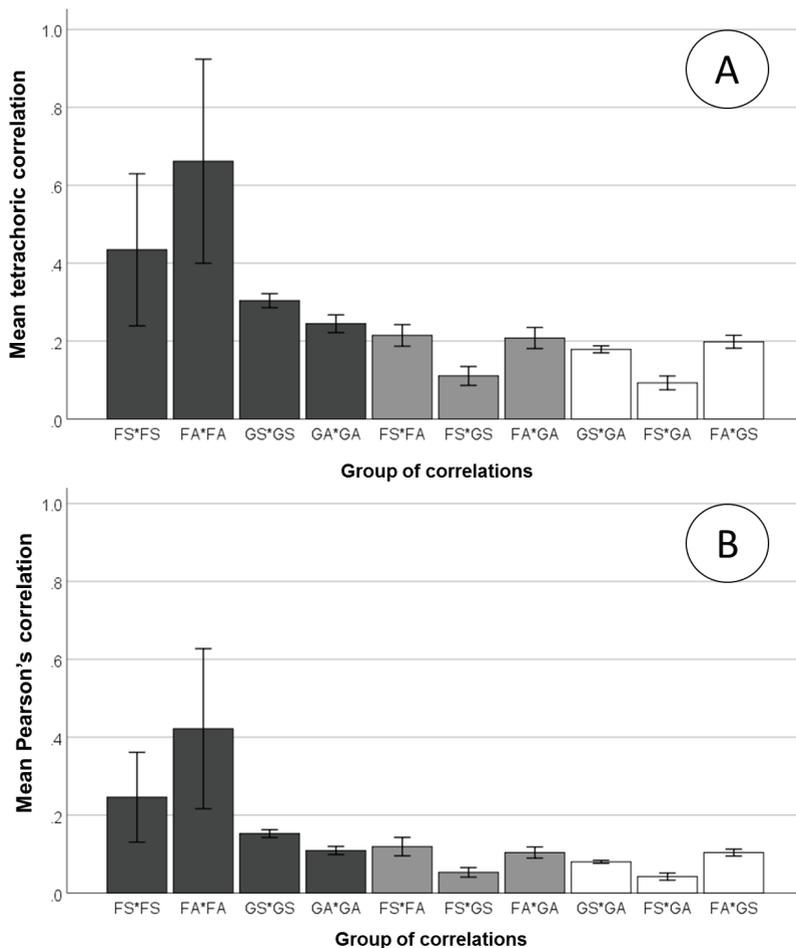


Fig. 1. Mean tetrachoric (A) and Pearson's (B) correlations between items of different types. Black color denotes the mean correlations between items of the same type within the subtests; gray — mean correlations between formal items of different subtests and between formal and informal items in each of the subtests; white — mean correlations between informal items and between informal and formal items from different subtests. Error bars — 95% confidence intervals of mean.

### Структурные модели

Еще одна процедура, используемая при анализе психометрических свойств методик — это конфирматорный факторный анализ, позволяющий проверить соответствие структуры данных заложенным в методику шкалам. Мы рассчитали и оценили шесть моделей (см. рис. 2). Базовая модель, включающая в себя два фактора специальных способностей, соответствующих двум анализируемым субтестам, схематически представлена на рис. 2А. Также мы построили модель, включающую в себя еще один фактор, который связан с решением заданий без правильного ответа. Так как отдельный интерес представляет то, насколько этот фактор может быть связанным с факторами специальных способностей, мы рассчитали и оценили два

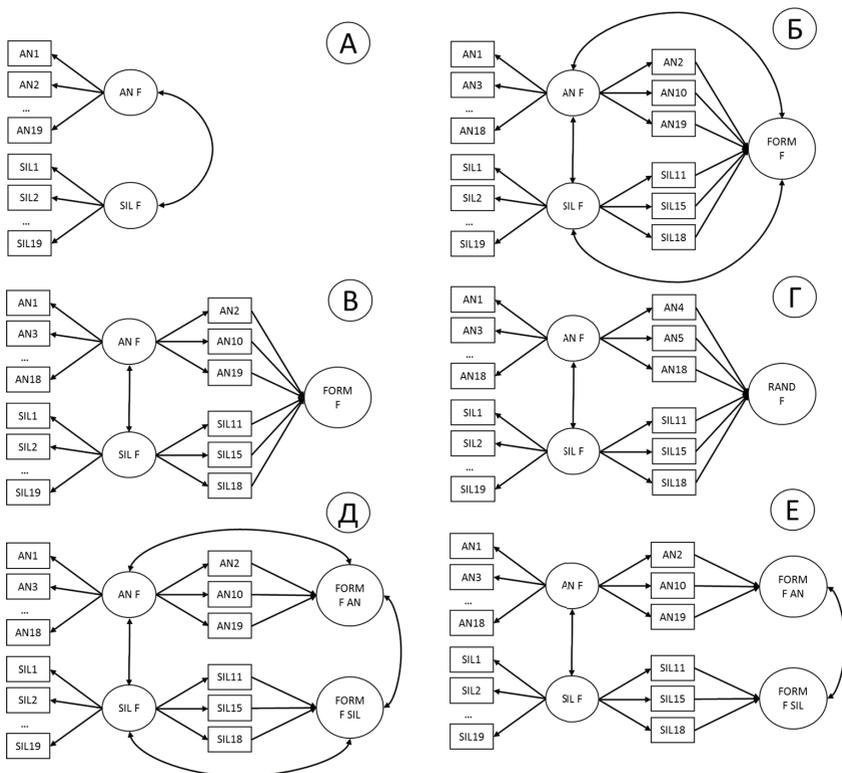


Рис. 2. Структурные модели, проверяемые в исследовании

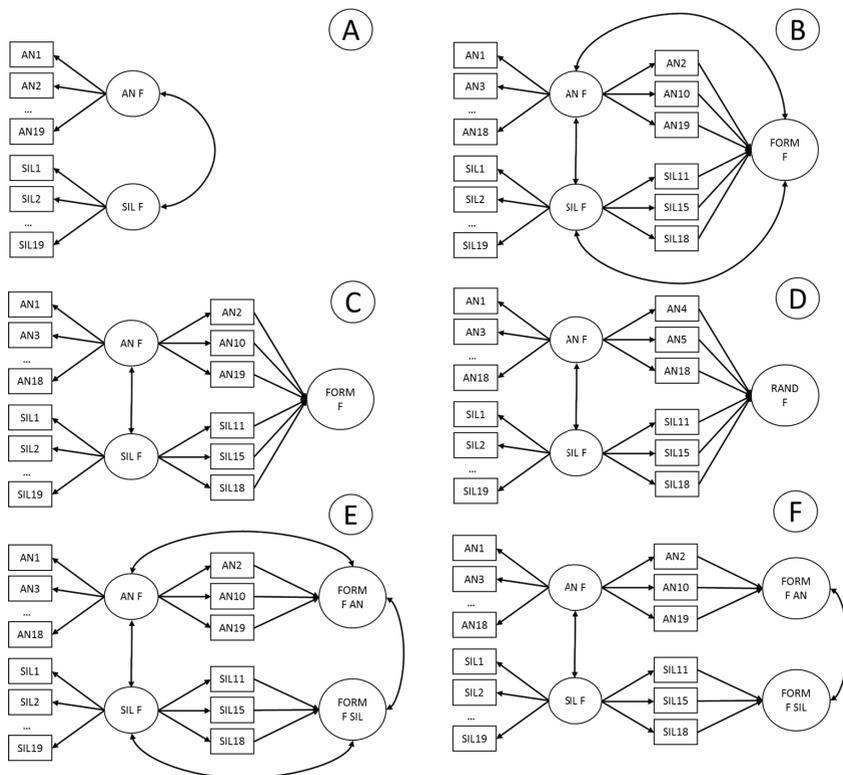


Fig. 2. Structural models in the study

варианта такой трехфакторной модели — с допущением корреляции между общим фактором и частными и без такого допущения (рис. 2Б и 2В соответственно). Для того, чтобы проверить, насколько изменение оценки модели при добавлении третьего фактора обусловлено именно спецификой пунктов без правильного ответа, а не просто добавлением новых связей, и не связан ли этот фактор с большей сложностью отобранных пунктов, была построена и проверена еще одна модель. По структуре она аналогична третьей модели, однако третий фактор в ней связывается с тремя сопоставимыми по сложности заданиями из субтеста «Аналогии» и тремя вопросами без ответов из субтеста «Силлогизмы» (так как аналогичных по сложности заданий в этом субтесте нет (см. рис. 2Г).

Наконец, исходя из результатов анализа корреляций между группами пунктов, была построена модель, в которой формальные пункты в каждом из субтестов связаны с отдельным фактором соответствующих способностей, то есть в модель включено 4 фактора. При этом рассмотрены две модели — допускающая корреляции между «формальными» и «неформальными» факторами для отдельных субтестов и без таких корреляций (рис. 2Д и 2Е соответственно).

Оценки качества моделей приведены в табл. 2.

Таблица 2

Оценки структурных моделей

Тип модели	(df) $\chi^2$	RMSEA	CFI	Значимость различий оценок вложенных моделей от трехфакторной
Двухфакторная (модель А)	(664) 7222,5	0,034	0,872	<0,0001
Трехфакторная с корреляциями (модель Б)	(656) 3933,9	0,024	0,932	0,004
Трехфакторная без корреляций (модель В)	(658) 3925,8	0,024	0,936	
Трехфакторная с неформальными в AN (модель Г)	(658) 5596,4	0,030	0,904	
Четырехфакторная с корреляциями (модель Д)	(655) 2830,1	0,020	0,958	
Четырехфакторная без корреляций (модель Е)	(657) 2989,1	0,020	0,955	

Как видно из табл. 2, двухфакторная модель характеризуется самыми низкими оценками соответствия, при этом значение коэффициента CFI оказалось ниже самого либерального из используемых критериев равного 0,9 (Bentler, 1992). При добавлении третьего фактора, связанного с заданиями без правильного варианта, качество модели улучшается и становится уже вполне приемлемым. При этом наличие или отсутствие корреляций третьего фактора с двумя специальными практически не меняет оценки модели. Модель, в которой третий фактор связан с имеющими ответы пунктами из субтеста «Аналогии», имеет промежуточные оценки — ниже, чем трехфакторная модель, но лучше, чем двухфакторная. Добавим также, что при проверке дополнительной модели, в которой с третьим фактором связывались три «формальных» задания из Силлогизмов

и три случайно выбранных задания из Аналогий были получены результаты, минимально отличающиеся от двухфакторной модели ( $\chi^2(658) = 7048,7$ , RMSEA = 0,034, CFI = 0,875).

Table 2

**Fit indexes of the structural models**

Type of model	(df) $\chi^2$	RMSEA	CFI	Results of chi-squares' difference testing for nested models (in comparison with three factors without correlations)
Two factors (model A)	(664) 7222,5	0,034	0,872	<0,0001
Three factors with correlations between formal and informal factors (model B)	(656) 3933,9	0,024	0,932	0,004
Three factors without correlations between formal and informal factors (model C)	(658) 3925,8	0,024	0,936	
Three factors with informal random items from subtest AN (model D)	(658) 5596,4	0,030	0,904	
Four factors with correlations between formal and informal factors (model E)	(655) 2830,1	0,020	0,958	
Four factors without correlations between formal and informal factors (model F)	(657) 2989,1	0,020	0,955	

Что касается четырехфакторных моделей, то оценки их качества оказываются еще более высокими, чем для трехфакторной модели, и, таким образом, оказывается, что введение разделения на специфические и формальные факторы в каждом из субтестов повышает соответствие структурной модели имеющимся данным. При этом наличие корреляций между формальными и неформальными факторами мало меняют модель, что указывает на их относительную независимость. Также можно отметить, что корреляция между двумя формальными факторами относительно небольшая (0,330 для последней модели), и при исключении возможности корреляций между двумя формальными факторами качество оценок модели снизилось незначительно ( $\chi^2(658) = 3429,1$ , RMSEA = 0,022, CFI = 0,946). Это свидетельствует в пользу относительной независимости

двух выделенных формальных факторов друг от друга. Таким образом, наша гипотеза о наличии дополнительного фактора способностей, связанных с решением формальных задач находит частичное подтверждение с помощью конфирматорного факторного анализа, однако, еще лучше данным соответствует модель, в которой два типа таких способностей при решении силлогизмов и аналогий оказываются разделены.

### **Обсуждение результатов**

Полученные результаты показывают, что использование традиционных схем оценки структуры интеллектуальных тестов может привести к некоторым искажениям результатов.

При анализе надежности шкал, измеряющих специальные способности в исходном варианте субтестов, без специальной фильтрации испытуемых и заданий, которая учитывала бы влияние временных ограничений выполнения, коэффициент Кронбаха оказывается достаточно высоким, но при ограничении числа заданий и отборе испытуемых, которые заведомо успели обдуманно на них ответить, показатель заметно снижается. Снижение коэффициента при сокращении выборки не может объясняться чисто технически, поскольку альфа достаточно независима от размера выборки (Ercan et al., 2007). Скорее можно предположить, что в данном случае снижение надежности может быть связано с исключением относительно «слабой» части выборки, которая вносит важный вклад в дисперсию данных и, таким образом, повышает надежность шкалы, что хорошо видно в табл. 1: в группе «быстрых» респондентов стандартное отклонение заметно снижается по сравнению с полной выборкой.

Понижение альфы при исключении части пунктов, напротив, имеет техническое объяснение — из литературы известно, что альфа Кронбаха снижается при уменьшении числа пунктов, входящих в шкалу. Но это снижение может указывать также на то, что временные ограничения, используемые в процедуре тестирования, привносят влияние на результаты дополнительного фактора скорости. Это надо учитывать и на содержательном уровне, и при дальнейшей оценке структуры субтестов. Фактор скорости вносит свой вклад в корреляцию между ответами на отдельные задания и, судя по полученным нами данным, повышает оценки надежности шкалы, однако насколько это соответствует цели проведения методики и валидности интерпретации ее оценок — вопрос, который должен

задавать себе исследователь. Подробное рассмотрение этой проблемы выходит за пределы нашей работы, но можно указать, что в исследованиях интеллекта обсуждается роль временных ограничений. В частности, в работе (Estrada, Román, Abad, Colom, 2017) обсуждается разделение двух компонентов измерения интеллекта — «сила» (power) и «скорость» (speed). Сравнение выполнения тестов с разной жесткостью временных ограничений в этой работе показало, что надежность (альфа Кронбаха) в менее жестко ограниченном по времени тесте ниже, чем в более жестко ограниченных тестах. Структурная модель, включающая фактор скорости в этом исследовании оказалась заметно лучше, чем однофакторная модель, не имеющая такого фактора. Таким образом, важно иметь в виду, что такая деталь процедуры, как временное ограничение, может сама по себе вносить свой вклад в структуру получаемых данных и это надо учитывать при анализе получаемых результатов. В целом, мы хотим отметить, что если фактор скорости концептуально включен в состав измеряемых конструкторов, то это надо учитывать и при построении структуры методики. Если же действовать в предположении, что скорость решения задач не относится к собственно измеряемым интеллектуальным способностям, то это надо тем или иным способом учитывать при разработке и оценке психометрических свойств методик. В рамках данной работы мы просто указываем на существенность этого фактора, подробное обсуждение возможных способов его учета выходит за ее пределы, но проблема, судя по результатам нашего анализа, может иметь место. В рамках данной работы при анализе структуры субтестов мы предприняли попытку снизить влияние фактора скорости, искусственно ограничив размер выборки и число анализируемых пунктов.

Важный результат, который получен в нашей работе — это существенность учета связей между пунктами разного уровня сложности (названные нами «формальными» и «неформальными»), относящихся к одному специфическому субтесту. На уровне корреляций между отдельными пунктами получены явно большие корреляции между более сложными заданиями, которые, по нашему предположению, задействуют более общие способности к анализу логических структур, а не только специфические способности, на оценку которых направлен тот или иной субтест. Это вполне предсказуемо отражается в оценках факторных моделей, которые учитывают или не учитывают возможность присутствия таких дополнительных факторов. При

использовании более «традиционной» модели, включающей только факторы специальных способностей, оценки ее качества оказались не слишком высоки. Добавление дополнительного фактора «формальных» способностей заметно улучшило качество модели, что указывает на важность учета выделенных нами изначально заданий, не имеющих правильных ответов. Специальная проверка, в которой мы включили в дополнительный фактор не «формальные», а случайные «неформальные» пункты из одного из субтестов показала, что при таком изменении индексы соответствия модели неотличимы от получаемых на «простой» модели только с факторами специальных способностей. Это дает нам основания быть уверенными, что улучшения модели не вызваны просто добавлением новых связей между переменными.

При этом, однако, дополнительный анализ показал, что выделение общего «формального» фактора с точки зрения оценок факторной структуры меньше соответствует структуре данных, чем введение двух дополнительных «формальных» факторов, отдельно для каждого субтеста. Возможно, дело здесь в том, что формальные задания в сравниваемых субтестах существенно различаются по трудности.

Увеличение мощности средств обработки данных все чаще побуждает исследователей отходить от классической организации тестовых данных (факторная структура на уровне субтестов) и работать непосредственно с результатами респондентов по отдельным тестовым заданиям (Molenaar, Kő, Rózsa, Mészáros, 2017; Shwabe, 2016). В нашей работе мы показали один возможный эффект, который можно обнаружить при переходе к схемам обработки на уровне заданий. Мы обнаружили, что респонденты, переходящие на более высокий уровень владения формальными аспектами логических отношений, относительно синхронно (поскольку четырехфакторная модель оказалась все же лучше трехфакторной, мы высказываем этот тезис с осторожностью) получают возможность решать соответствующие этому уровню задания в двух субтестах, которые вполне основательно рассматриваются как отражающие различные интеллектуальные способности. Таким образом, не только у детей (как это описано Ж. Пиаже, например, относительно освоения принципов сохранения в разных областях знаний), но и у взрослых наблюдаются переходы на качественно новые уровни мышления, хотя и в более узких областях. В работах, посвященных оценкам

психометрических свойств шкал интеллекта, в качестве альтернативы традиционной оценке надежности обсуждаются различные подходы. Так, указывается, что использование методов item-response theory (IRT, Bortolotti, Tezza, de Andrade, Bornia, de Sousa Júnior, 2013) может позволять анализировать и сопоставлять свойства отдельных пунктов на различных неоднородных выборках (см., например, Lazarević, Knežević, Mitić, Đurić-Jočić, 2018). Другой обсуждаемой альтернативой является использование так называемой композитной надежности для однородных измерительных моделей (composite reliability for congeneric measurement model, Raykov, 1997). В рамках этого подхода может оцениваться надежность пунктов, которые связаны с различными латентными переменными, а также с композитной латентной переменной, связанной с более общим латентным фактором. В приложении к тесту интеллекта это может быть фактор  $g$ , оценка которого связана как с отдельными специальными способностями, так и с более общими «формальными» (в терминах нашей работы) способностями, а также и с фактором скорости. Также на учет многомерности психометрических инструментов при оценке внутренней надежности направлен иерархический коэффициент  $\omega$  Макдональда (McDonald's  $\omega$ , Dunn et al., 2014), который базируется на предположении о возможном наличии нескольких факторов, с которыми связан каждый пункт методики, что позволяет оценить не только общую надежность (в этом качестве он мало отличается от альфы Кронбаха), но и разложить ее на составляющие, которые относятся к разным факторам (например, специальным и общим факторам интеллекта). На данном этапе наших исследований мы изучаем эти альтернативы, однако их адекватность в ситуации, подобной описанной в данной статье, требует отдельного исследования.

## **Вывод**

Проведенный нами анализ двух шкал интеллекта позволяет указать на слабые места принятых в настоящее время, в качестве стандартных, процедур проверки психометрических свойств тестов на интеллект (и более широкого круга психометрических инструментов). Без детального рассмотрения самой процедуры тестирования и структуры заданий или вопросов исследователь может не заметить важных свойств анализируемых шкал и сделать неполные или неадекватные выводы об их психометрических качествах.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Корнилова Т.В., Корнилов С.А., Зиренко М.С., Чумакова М.А. Психометрические свойства модифицированной батареи Интернационального Ресурса Когнитивных Способностей (ICAR) // Национальный психологический журнал. 2019. № 3 (35). С. 32–45.

Методические рекомендации по организации и проведению профессионального психологического отбора в военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации. М., 2002.

Митина О.В. Разработка и адаптация психологических опросников. М.: Смысл, 2013.

Гуревич К.М., Акимова М.К., Борисова Е.М., Козлова В.Т., Логинова Г.П. Школьный тест умственного развития (ШТУР). Методические рекомендации по работе с тестом (для школьных психологов). М., 1987.

Сугonyaев К.В., Радченко Ю.И. «Закон уменьшения отдачи» Спирмена: исследование на масштабных российских выборках // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2018. Т. 11. №. 1. С. 5–21.

Елисеев О.П. Тест структуры интеллекта (TSI) Р. Амтхауэра / Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2001. С. 342–370.

Ушаков Д.В. Системность в психологии интеллекта: теория, подход, методология // Идея системности в современной психологии / под ред. ВА Барабанщикова. М.: Ин-т психологии РАН. 2005. С. 236–261.

Фер М.Р., Бакарак В.Р. Психометрика: Введение. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2010.

Barrett, P., Eysenck, H.J., & Lucking, S. (1986). Reaction time and intelligence: A replicated study. *Intelligence*, 10 (1), 9–40.

Bentler, P.M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the Bulletin. *Psychological bulletin*, 112 (3), 400–404.

Bortolotti S.L.V., Tezza R., de Andrade D.F., Bornaia A.C., de Sousa Júnior A.F. (2013). Relevance and advantages of using the item response theory. *Quality & Quantity*, 47 (4), 2341–2360.

Divgi, D.R. (1979). Calculation of the tetrachoric correlation coefficient. *Psychometrika*, 44 (2), 169–172.

Dunn, T.J., Baguley, T., & Brunsdon, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British journal of psychology*, 105 (3), 399–412.

Ercan, I., Yazici, B., Sigirli, D., Ediz, B., & Kan, I. (2007). Examining Cronbach alpha, theta, omega reliability coefficients according to sample size. *Journal of modern applied statistical methods*, 6 (1), 291–303.

Estrada, E., Román, F.J., Abad, F.J., & Colom, R. (2017). Separating power and speed components of standardized intelligence measures. *Intelligence*, 61, 159–168.

Jensen, A.R., & Munro, E. (1979). Reaction time, movement time, and intelligence. *Intelligence*, 3 (2), 121–126.

Johnson-Laird P.N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Harvard University Press.

Lazarević, L.B., Knežević, G., Mitić, M., & Đurić-Jočić, D. (2018). Psychometric properties of the Serbian version of the Wechsler adult intelligence scale: (WAIS-IV). *Psihologija*, 51 (3), 333–349.

McDonald R.R. (1999). *Test Theory: A Unified Treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Molenaar D., Kő N., Rózsa S., Mészáros A. (2017). Differentiation of cognitive abilities in the WAIS-IV at the item level. *Intelligence*, 65, 48–59.

Muthén L. K., Muthén B. (2017). *Mplus. The comprehensive modelling program for applied researchers: user's guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Netemeyer R.G., Bearden W.O., Sharma S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. Sage Publications.

Raykov, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, 21 (2), 173–184.

Sheppard, L.D., & Vernon, P.A. (2008). Intelligence and speed of information-processing: A review of 50 years of research. *Personality and individual differences*, 44 (3), 535–551.

Shwabe I. *Nature, Nurture and Item Response Theory — A Psychometric Approach to Behaviour Genetics*. Thesis for: PhD, 2016.

## REFERENCES

Kornilova T.V., Kornilov A.S., Zirenko M.S., Chumakova M.A. (2019). Psychometric properties of the modified International Cognitive Ability Resource (ICAR) test battery. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National psychological journal)*, 3 (35), 32–45. (in Russ.).

Guidelines for organizing and conducting professional psychological selection in military educational institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation (2002). Moscow. (in Russ.).

Mitina O.V. (2013). *Development and adaptation of psychological questionnaires*. Moscow: Smysl. (in Russ.).

Gurevich K.M., Akimova M.K., Borisova E.M., Kozlova V.T., Loginova G.P. (1987). School test of mental development. Methodological recommendations for working with the test (for school psychologists). Moscow. (in Russ.).

Sugonyaev K.V., Radchenko Yu.I. (2018). Spearman's law of diminishing returns: investigation on large-scales russian samples. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya (Bulletin of the South Ural State University. Series "Psychology")*, 11 (1), 5–21. (in Russ.).

Eliseev O.P. (2003). R. Amthauer's intelligence structure test. In *Workshop on Personality Psychology* (pp. 342–370). Saint-Petersburg: Piter. (in Russ.).

Ushakov D.V. Systematic approach in the psychology of intelligence: theory, approach, methodology. Barabanschikov V.A. (ed.) *The idea of the systems in modern psychology* (pp. 236–261). Moscow: Institut psikhologii RAS. (in Russ.).

Fer M.R., Bakarak V.R. (2010). *Psychometrics: Introduction*. Chelyabinsk: Челябинск: Publishing Centre of YurGU. (in Russ.).

Barrett, P., Eysenck, H.J., & Lucking, S. (1986). Reaction time and intelligence: A replicated study. *Intelligence*, 10 (1), 9–40.

Bentler, P.M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the Bulletin. *Psychological bulletin*, 112 (3), 400–404.

Bortolotti S.L.V., Tezza R., de Andrade D.F., Bornaia A.C., de Sousa Júnior A.F. (2013). Relevance and advantages of using the item response theory. *Quality & Quantity*, 47 (4), 2341–2360.

Divgi, D.R. (1979). Calculation of the tetrachoric correlation coefficient. *Psychometrika*, 44 (2), 169–172.

Dunn, T.J., Baguley, T., & Brunsdon, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British journal of psychology*, 105 (3), 399–412.

Ercan, I., Yazici, B., Sigirli, D., Ediz, B., & Kan, I. (2007). Examining Cronbach alpha, theta, omega reliability coefficients according to sample size. *Journal of modern applied statistical methods*, 6 (1), 291–303.

Estrada, E., Román, F.J., Abad, F.J., & Colom, R. (2017). Separating power and speed components of standardized intelligence measures. *Intelligence*, 61, 159–168.

Jensen, A.R., & Munro, E. (1979). Reaction time, movement time, and intelligence. *Intelligence*, 3 (2), 121–126.

Johnson-Laird P.N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Harvard University Press.

Lazarević, L.B., Knežević, G., Mitić, M., & Đurić-Jočić, D. (2018). Psychometric properties of the Serbian version of the Wechsler adult intelligence scale: (WAIS-IV). *Psihologija*, 51 (3), 333–349.

McDonald R.R. (1999). *Test Theory: A Unified Treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Molenaar D., Kó N., Rózsa S., Mészáros A. (2017). Differentiation of cognitive abilities in the WAIS-IV at the item level. *Intelligence*, 65, 48–59.

Muthén L.K., Muthén B. (2017). *Mplus. The comprehensive modelling program for applied researchers: user's guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Netemeyer R.G., Bearden W.O., Sharma S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. Sage Publications.

Raykov, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, 21 (2), 173–184.

Sheppard, L.D., & Vernon, P.A. (2008). Intelligence and speed of information-processing: A review of 50 years of research. *Personality and individual differences*, 44 (3), 535–551.

Shwabe I. *Nature, Nurture and Item Response Theory — A Psychometric Approach to Behaviour Genetics*. Thesis for: PhD, 2016.

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Кричевец Анатолий Николаевич** — кандидат физико-математических наук, доктор философских наук, профессор кафедры методологии психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4064-3858>. E-mail: [ankrich@mail.ru](mailto:ankrich@mail.ru)

**Корнеев Алексей Андреевич** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6389-8215>. E-mail: [korneeff@gmail.com](mailto:korneeff@gmail.com)

**Сугоняев Константин Владимирович** — кандидат технических наук, ассоциированный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества Института психологии РАН, Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6207-7228>. E-mail: [skv-354@yandex.ru](mailto:skv-354@yandex.ru)

## ABOUT THE AUTHORS

**Anatoly N. Krichevets** — ScD (Philosophy), Professor, Department of Psychological Methodology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4064-3858>. E-mail: [ankrich@mail.ru](mailto:ankrich@mail.ru)

**Aleksei A. Korneev** — PhD in psychology, senior research associate, Laboratory of Neuropsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6389-8215>. E-mail: [korneeff@gmail.com](mailto:korneeff@gmail.com)

**Konstantin V. Sugonyaev** — PhD in technical sciences, research associate, Laboratory of Psychology and Psychophysiology of creative activity, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6207-7228>. E-mail: [skv-354@yandex.ru](mailto:skv-354@yandex.ru)

УДК: 159.9.072  
doi: 10.11621/vsp.2021.01.07

## ПОТРЕБНОСТЬ В ИНФОРМАЦИИ И ОТНОШЕНИЕ К ЦИФРОВЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ КАК ФАКТОРЫ КРИТИЧНОГО И НЕКРИТИЧНОГО РАСПРОСТРАНЕНИЯ НОВОСТЕЙ О ПАНДЕМИИ

Е.И. Рассказова<sup>1\*</sup>, Г.У. Солдатова<sup>1\*\*</sup>,  
Ю.Ю. Неяскина<sup>2</sup>, О.С. Ширяева<sup>2</sup>

<sup>1</sup> МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

<sup>2</sup> КамГУ имени Витуса Беринга, Петропавловск-Камчатский, Россия.

Для контактов\*. E-mail: e.i.rasskazova@gmail.com\*, soldatova.galina@gmail.com\*\*

**Актуальность.** Современное общество формирует образ успешного человека как активно взаимодействующего с разными информационными потоками, в том числе с огромным потоком новостного контента. В статье выдвигается предположение о развитии у человека соответствующей потребности в отслеживании и распространении новостей, выраженность которой может объяснять особенности взаимодействия с информацией (ее критичное и некритичное распространение) и субъективное переживание ее избыточности и недостоверности, в том числе в ситуации пандемии.

**Цель** исследования — выявление связи субъективной потребности в новостной информации с ценностями личности, отношением к новым технологиям и распространением новостей о пандемии.

**Методика и выборка.** 270 человек в возрасте от 18 до 61 года заполняли краткий опросник ценностных ориентаций, опросник отношения к новым технологиям, шкалу отслеживания информации о коронавирусе, а также отвечали на вопросы о получении и распространении новостной информации, готовности к критичному и некритичному распространению новостей о пандемии, субъективном переживании избыточности и недоверия к информации о пандемии.

**Результаты.** Согласно результатам, шкала потребности в новостной информации позволяет оценить субъективную важность получения новостей и их обсуждении с другими людьми и характеризуется достаточной согласованностью и факторной валидностью. Потребность в регулярном получении новостей более выражена у мужчин, людей более старшего возраста, людей с высшим образованием, лиц, состоящих в браке, людей,

у которых есть дети, тогда как потребность в обсуждении новостей с социодемографическими факторами не связана. Людям, более склонным к технофилии, более важно регулярно получать и обсуждать с окружающими новостную информацию, что, в свою очередь, выступает медиатором связи технофилии и отслеживания новостей о коронавирусе. Кроме того, потребность в распространении новостей выступает медиатором связи технофилии и готовности к критичному и некритичному распространению информации о пандемии.

**Ключевые слова:** потребность в информации, распространение информации, многозадачность, технофилия, личностные ценности, пандемия.

**Благодарности:** Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда, проект № 18-18-00365 «Цифровая социализация культурно-исторической перспективе: внутритроколенческий и межпоколенческий анализ».

**Для цитирования:** Рассказова Е.И., Солдатова Г.У., Неяскина Ю.Ю., Ширяева О.С. Потребность в информации и отношение к цифровым технологиям как факторы критичного и некритичного распространения новостей о пандемии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 170–195. doi: 10.11621/vsp.2021.01.07

Поступила в редакцию: 04.10.2020 / Принята к публикации: 10.11.2020

## THE NEED FOR INFORMATION AND THE ATTITUDE TOWARDS DIGITAL TECHNOLOGIES AS FACTORS OF CRITICAL AND UNCITICAL DISSEMINATION OF PANDEMIC NEWS

Elena I. Rasskazova<sup>1\*</sup>, Galina V. Soldatova<sup>1\*\*</sup>,  
Yulia Y. Neyaskina<sup>2</sup>, Olga S. Shiriaeva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

<sup>2</sup> Vitus Bering Kamchatka State University, Petropavlovsk-Kamcatskiy, Russia.

Corresponding authors. E-mail: e.i.rasskazova@gmail.com\*, soldatova.galina@gmail.com\*\*

**Relevance.** The modern society creates the image of a successful person as actively interacting with different information flows, including an impressive stream of news content. This paper assumes that there is a personal need for

tracking and spreading news that develops in the interaction between person and digital world. The individual level of this need could explain the interaction with information (its critical and uncritical dissemination) and the subjective experience of its redundancy and inaccuracy, including those experiences and actions in a pandemic situation.

**The aim** of the study was to reveal the relationship of the subjective need for news with personal values, beliefs about technologies (“technophilia”) and the dissemination of news about the pandemic.

**Method.** 270 people (aged 18 to 61) filled out The short (Schwartz) Portrait Values Questionnaire (PVQ), Beliefs about New Technologies Questionnaire, Monitoring of Information about Coronavirus Scale as well as items on the subjective need for receiving and disseminating news, readiness for critical and non-critical dissemination of news about pandemics, subjective experiences of redundancy and distrust of pandemic-related information.

**Results.** According to the results, the Need for News Scale allows assessing the subjective importance of receiving news and discussing them with other people and is characterized by sufficient consistency and factor validity. The need for regular news is more pronounced among men, older people, people with higher education, married people, people who have children, while the need to discuss news is not related to sociodemographic factors. For people, who are more prone to technophilia, it is more important to regularly receive and discuss news information with others, which, in turn, mediates the relationship between technophilia and monitoring news about coronavirus. The need for news dissemination mediates the relationship between technophilia and readiness for critical and non-critical dissemination of information about the pandemic.

**Keywords:** need for information, dissemination of information, multitasking, technophilia, personal values, pandemic.

**Acknowledgement:** The study was supported by the Russian Science Foundation, project No 18-18-00365 «Digital socialization of cultural-historical perspective: intragenerational and intergenerational analysis”.

**For citation:** Rasskazova, E.I., Soldatova, G.V., Neyaskina, Y.Y., Shiriaeva, O.S. (2021) The need for information and the attitude towards digital technologies as factors of critical and uncritical dissemination of pandemic news. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 1, P. 170–195. doi: 10.11621/vsp.2021.01.07

Received: October 04, 2020 / Accepted: November 10, 2020

## Введение

Развитие современного общества не только открывает почти безграничные возможности получения, распространения, управления информацией, но и формирует образ успешного человека как активно взаимодействующего с разными информационными потоками, в том числе с неиссякаемым потоком новостного контента. Потребность в информации в процессе цифровой социализации становится важнейшей формой потребности в познании. Эта потребность была в фокусе внимания многих исследователей (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А. Маслоу, З. Фрейд, Э. Фромм). По мнению Л.И. Божович, она возникает у ребенка в форме потребности в новых впечатлениях уже на четвертой-пятой неделе его жизни и нередко характеризуется как «ненасыщаемая». Л.И. Божович, занимаясь психологическим механизмом развития, происходящего внутри одной и той же потребности, считала, что это ведет к превращению ее в качественно новые формы (Божович, 2001). Именно это мы наблюдаем сегодня, когда пытаемся проанализировать трансформацию познавательной потребности личности в эпоху цифровизации нашей картины мира и повседневности.

В этом контексте сам процесс формирования личности может быть рассмотрен как процесс цифровой социализации (Солдатова, 2018, Smith et al., 2015, Stornaiuolo, 2017), включающий не только освоение новых, цифровых «культурных орудий», но через эту деятельность — формирование мотивационно-личностной сферы и удовлетворение различных потребностей, в том числе и потребности в информации. С позиций культурно-деятельностного подхода в психологии (Асмолов, 2014) закономерно предположить, что социальные требования к успешному человеку как активно вовлеченному и быстро оперирующему с информационным потоком сопряжены с формированием субъективно переживаемой важности текущих событий, настоятельной необходимости «быть в курсе» и владеть актуальной новостной ситуацией.

Следует отметить, что подобное предположение не является новым. В психологии неоднократно обсуждалась возможность анализа цифрового пространства как пространства транзитивности, связанного с трансформацией образа мира и себя (Марцинковская, 2018). В подходе психологии телесности выделены направления трансформации психических функций под влиянием инфокоммуникационных технологий (Рассказова, Емелин, Тхостов, 2015). В частности, в рамках этой модели предложено говорить о формировании в

информационном обществе новых потребностей, заданных социальными нормами и возможностями взаимодействия с технологиями и гаджетами (например, потребности в обладании последней моделью мобильного телефона).

**Потребность в новостях и их распространении  
как формирующаяся с развитием информационного  
общества: метафоры «информационного канала»  
и «информационной сети»**

Предположим, что развитие информационного общества и соответствующих ценностей сопряжено с формированием психологической потребности в отслеживании и распространении новостной информации, выраженность которой может объяснять особенности взаимодействия с информацией в различных ситуациях, ее критичное и некритичное распространение, субъективное переживание ее избыточности и недостоверности. В медиапсихологии было показано, что доверие к информации нередко не связано с ее распространением и достижением «адресата». Это определило постановку многими исследователями задачи дифференциации различных психологических потребностей, стоящих за поиском, просмотром и действиями в соответствии с информацией (Bartsch, Schneider, 2014, Tsftati, Cappella, 2005). Как альтернатива «гедонистического» поиска информации, ориентированного на развлечение и новый опыт, был предложен «эвдемонистический» поиск, ориентированный на понимание и поиск «истины» (Bartsch, Schneider, 2014), на потребность в познании (Tsftati, Cappella, 2005). Интересно, что согласно эмпирическим данным, потребность в «поиске истины» связана с более рефлексивным, критичным отношением к информации, тогда как общая потребность «узнать» отчасти объясняет ситуацию, когда люди просматривают ту информацию, которой не доверяют.

С нашей точки зрения, понимать и, соответственно, операционализировать потребность в поиске и распространении информации можно разными путями, и в обыденном языке зафиксированы, по крайней мере, два разных ее понимания, которые можно описать через метафоры «информационного канала» (или «канала связи») и связывающей людей «сети», то есть связующих и/или управляющих ситуацией «нитей». В рамках метафоры «информационного канала» потребность в информации можно рассматривать как индивидуальный объем информации, который дает человеку пере-

живание, что он «в курсе» и «на связи»<sup>1</sup>. Соответственно, канал может быть «полупуст», и тогда человек будет переживать нехватку информации, или «переполнен», что будет субъективно выражаться в переживании избыточности, перегруженности, неконтролируемости информации, и одной из функций личности становится поддержание баланса в постоянном притоке новой информации. Такое понимание информационного потока во многом созвучно упоминавшемуся гедонистическому поиску информации (Bartsch, Schneider, 2014). Можно предположить, что такого рода потребность в новостях тесно связана со стремлением к новизне, открытостью новому опыту, а на уровне ценностных ориентаций — в важности ценности в стимуляции (Schwartz, 2012) как стремлении к новизне и переменам, а также, возможно, гедонизма. Потребность эта будет сильнее выражена при большем энтузиазме человека в отношении технологий («технофилии»), проявляющемся в восприятии новых технологий как интересных и развлекательных, дающих новую информацию.

Напротив, в рамках метафоры «информационной сети» потребность в новостях выступает как источник участия в ситуации, понимания ситуации, возможности владения и управления ситуацией (через эти связующие «нити»). В отличие от «эвдемонистически» ориентированной потребности в информации (Bartsch, Schneider, 2014), мы предполагаем, что метафора «информационной сети» задает скорее вектор управления, освоения, нежели поиска «истины». В этом случае закономерно предполагать, что в основе потребности в новостях будут лежать ценности поддержания безопасности и достижения успеха, контроля за ситуацией, а ее связь с «технофилией» будет объясняться скорее теми возможностями, которые видит человек в новых технологиях, нежели стремлением к развлечению.

Следует отметить, что данная проблема не раз рассматривалась в медиапсихологии в контексте исследований роли социальных сетей в получении информации, влияющей на представления и принятие решений людей, особенно в политических ситуациях (Kim, Chen, Gil de Zúñiga, 2013; Tewksbury et al., 2001). Отношение к новостной информации как избыточной и присутствующей постоянно может приводить к тому, что люди не считают нужным активно искать

---

<sup>1</sup> По сути, речь идет об «энергетической» метафоре, поскольку информационные потоки понимаются при этом как приток или отток энергии.

новую информацию, что неизбежно искажает их знания (Hermida, 2010). В частности, был описан феномен «новости находят меня сами» (“news finds me”), описывающий представления человека о том, что важные новости будут приходить к нему спонтанно через его социальные сети, то есть нет необходимости прилагать специальные усилия для их поиска (Gil de Zúñiga et al., 2017). Тем не менее, большинство существующих исследований в этой области концентрируются не на психологическом содержании самой потребности в новостной информации, а на стоящем за ней социальном контексте: особенности самой организации информационного потока провоцируют людей на некоторую позицию по отношению к новостям, что определяет их осведомленность и решения. Задачей же данной работы выступает первичное сопоставление двух метафор, тогда как сопоставление феномена “news finds me” с пониманием потребности в новостях как потребности по поддержанию безопасности и потребности в новизне представляет интересную задачу дальнейших исследований.

### **Ситуация пандемии как модель исследования взаимодействия с информацией (отслеживания, доверия, критичного и некритичного распространения)**

Медиакоммуникация в отношении здоровья и болезни традиционно рассматривается через метафоры информационных потоков, распространение которых по социальным каналам мало зависит от клинических факторов, а представляет по сути «взаимное конструирование» мнений разными людьми (Hara, Sanfilippo, 2016), зависящее как от социальных факторов распространения, содержания и динамики этой информации, так и от того, каким образом люди ищут и обращаются с этой информацией (Jang et al., 2019). Нередко это порождает своеобразные «мифы», приобретающие социальное и эпидемиологическое значение — антивакцинационные течения выступают характерным примером таких процессов (Wilson, Keelan, 2013, Jang et al., 2019)

В этом контексте ситуация пандемии выступает как актуальная эмпирическая модель для исследования того, как потребность в новостях проявляется в обращении с информацией о коронавирусе. Распространение информации о коронавирусе и пандемии, как достоверной, так и недостоверной, стало настолько масштабным, что, по сути, лишает человека возможности оценить ее достоверность, в связи с чем Всемирная организация здравоохранения стала использовать

термин «*инфодемии*»<sup>2</sup>. Уже проведенные исследования (Moghanibashi-Mansourieh, 2020; Roy et al., 2020; Huang, Zhao, 2020; Тхостов, Рассказова, 2020) согласованно показывают, что отслеживание, обсуждение и в целом время, затраченное на информацию о пандемии, связано с более высоким уровнем тревоги. При этом само распространение информации очевидно связано с действиями самих людей — что делает актуальным вопрос о том, каковы психологические факторы, стоящие за поиском, оценкой, проверкой и распространением проверенной и непроверенной информации (то есть критичным и некритичным распространением информации) о пандемии.

**Цель** данного исследования — выявление связи субъективной потребности в новостной информации и ее распространении с ценностями личности, отношением к новым технологиям и распространением новостей о пандемии.

Выдвигались следующие **гипотезы**:

1. По субъективным оценкам людей, потребность в новостной информации неоднородна. В ее структуре можно выделить две различные и характеризующиеся достаточной надежностью-согласованностью составляющие: субъективную потребность в регулярном получении новостной информации (в том, чтобы «быть в курсе» новостей) и субъективную потребность в обсуждении и распространении этой информации в межличностном общении.

2. Субъективная потребность в новостной информации связана с ценностями стимуляции и безопасности, а также с отношением к новым технологиям как важным, необходимым и интересным («технофилией»).

3. В период пандемии потребность в получении и распространении новостей связана с отслеживанием новостей о коронавирусе, а также готовностью к их распространению (в том числе, без достаточного анализа их достоверности).

4. Потребность в получении и распространении новостей выступает медиатором связи отношения к технологиям (технофилии/технофобии) и обращения с информацией о пандемии, а именно: люди, более склонные к технофилии, острее ощущают потребность в получении и распространении новостей в целом, которая, в свою очередь, связана с поиском новостей о коронавирусе и их распространением.

---

<sup>2</sup> URL: [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200415-sitrep-86-covid-19.pdf?sfvrsn=c615ea20\\_4](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200415-sitrep-86-covid-19.pdf?sfvrsn=c615ea20_4)

## Методы

Исследование было анонимным и проводилось онлайн в период с 19 по 28 мая 2020 года (8–9 недель от начала объявления режима самоизоляции). Выборка составила 270 взрослых респондентов, из них 156 мужчин (57,8%) и 114 женщин (42,2%), в возрасте от 18 лет до 61 года (средний возраст составил  $29,19 \pm 11,89$  лет). 177 респондентов (65,6%) указали, что холосты (незамужем) или в разводе; 14 человек (5,2%) — состоят в гражданском браке; 79 человек (29,3%) — состоят в официальном браке. Большинство (195 человек, 72,2%) ответили, что не имеют детей; у 23 человек (8,5%) был один ребенок; у 28 человек (10,4%) — двое; у 24 человек (8,9%) — трое и более детей.

Использовались следующие **методики**:

1. С целью оценки *потребности в новостной информации* для данного исследования были сформулированы семь пунктов, отражающие потребность «быть в курсе» новостей и потребностей в рассказе о новостях другим людям и их обсуждении. Каждый из пунктов оценивался по шкале Лайкерта от 1 («Совершенно не согласен») до 5 («Совершенно согласен») баллов. Список пунктов и психометрические свойства шкалы представлены в табл. 1 и описаны ниже.

2. *Краткий Портретный ценностный опросник III. Шварца* (апробирован в рамках международного исследования European Social Survey, ESS (2008)). Состоит из 21 пункта и измеряет 10 типов ценностей: власть, достижение, гедонизм, стимуляция, самостоятельность, универсализм, щедрость, традиции, конформность, безопасность.

3. *Опросник отношения к новым технологиям* (Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Дорохов) включает 18 пунктов, описывающих отношение человека к новым (цифровым) технологиям и устройствам. Каждый пункт оценивается по шкале Лайкерта от 1 до 5 и относится к одной из четырех шкал: субъективной трудности освоения новых технологий (например, «Мысль, что рано или поздно придется осваивать новые технологии, вызывает у меня чувство тревоги», «Использование новых технологий всегда требует от меня больших усилий», альфа Кронбаха по пяти пунктам 0,81), технофобии (например, «Мне кажется, что новые технологии ведут к интеллектуальной и духовной деградации общества», «Я беспокоюсь, что с помощью цифровых технологий обо мне могут все узнать и вмешаться в мою жизнь», альфа Кронбаха по пяти пунктам 0,74), прагматичного отношения к технологиям (например, «Я стараюсь

пользоваться техническими новинками, если они действительно мне чем-то полезны», «Новые технологии повышают уровень и качество моей жизни», альфа Кронбаха по четырем пунктам 0,75), технофилии (например, «Мне нравится быть в курсе последних технологических новинок», «Я считаю, кто успевает овладеть новыми технологиями, будет на вершине успеха», альфа Кронбаха по четырем пунктам 0,70).

4. *Склонность к отслеживанию информации и общению по поводу пандемии* измерялась при помощи трех апробированных в предыдущем исследовании пунктов («Насколько часто Вы следите за новостями о коронавирусе?», «Насколько часто Вы следите за ситуацией по социальным сетям?», «Насколько часто Вы разговариваете о коронавирусе с друзьями или сотрудниками по работе?»), оцениваемых по шкале Лайкерта от 1 («Никогда») до 6 («Постоянно») баллов (Тхостов, Рассказова, 2020). Согласованность шкалы в данном исследовании (альфа Кронбаха) составила 0,74.

5. *Для оценки готовности к критичному и некритичному распространению информации о пандемии* респондентам задавался следующий вопрос: «Представьте, что Вы получили очень важное и интересное сообщение о пандемии, но не уверены, насколько оно достоверно. Однако источник вполне может быть достоверным и, если это так, это важно сообщить знакомым как можно быстрее. Оцените, пожалуйста, насколько вероятно, что Вы сделаете каждое из действий ниже». Далее респонденты оценивали вероятность пяти разных действий («Сообщу как можно быстрее всем, кому это может быть важно — они могут сами разобраться», «Сообщу всем, кому важно, но предупрежу, что не уверен(а) в информации», «Спрошу совета у тех, кто может знать лучше меня», « Попрошу разобраться тех, кто может знать лучше меня», «Сначала внимательно все проверю сам(а)») по шкале Лайкерта от 1 («Вряд ли») до 5 («Скорее всего») баллов. По результатам факторного анализа (метод главных компонент, вращение Варимакс) было выделено две компоненты, объясняющие 73,78% дисперсии данных и характеризующие непосредственную готовность к распространению информации без критического анализа (два первых пункта, альфа Кронбаха 0,78) и готовность к распространению информации после критического анализа (три последних пункта, альфа Кронбаха 0,73).

6. *Субъективное переживание «перегруженности» информацией в период пандемии и ее недостоверности* определялось при помощи

четырёх пунктов, согласие с которыми респонденты оценивали по шкале Лайкерта от 1 («Совершенно не согласен») до 5 («Совершенно согласен») баллов. Два из них описывали переживание «переизбытка», «перегруженности» информацией в период пандемии («Сейчас во время пандемии я чувствую перегруженность разнообразной информацией», «Сейчас во время пандемии меня раздражает переизбыток информации», альфа Кронбаха 0,87) и два — переживание недостоверности, «фейковости» информации в период пандемии («Сейчас во время пандемии меня раздражает нехватка проверенной информации», «Мне кажется, что при пандемии стало появляться гораздо больше фейковых новостей, чем раньше», альфа Кронбаха 0,76).

**Обработка данных** проводилась в программе SPSS Statistics 23.0 и включала методы описательной статистики, расчет надежности-согласованности, метод главных компонент, методы сравнения групп (t-критерий Стьюдента и дисперсионный анализ), корреляционный анализ и анализ медиации. Конфирматорный факторный анализ проводился в программе Mplus 7.0.

## **Результаты**

### ***Психометрические свойства шкалы потребности в новостной информации: надежность-согласованность, факторная валидность, социодемографические факторы***

Факторный анализ методом главных компонент (вращение Варимакс) семи пунктов шкалы потребности в новостной информации свидетельствует в пользу двух компонент, объясняющих 73,56% дисперсии ответов респондентов (табл. 1): потребности в обсуждении информации (рассказывании) другим людям и потребность в регулярном получении последней новостной информации. Обе субшкалы характеризуются достаточной надежностью-согласованностью, а результаты описательной статистики указывают на то, что обе потребности выражены у людей на среднем уровне (3–3,5 балла по шкале от 1 до 5).

Результаты конфирматорного факторного анализа в целом согласуются с результатами эксплораторного анализа: показатели исходной модели с двумя коррелирующими факторами находятся на уровне невысоком, но допустимом ( $\chi^2$  (model fit) = 39,86 при

Таблица 1

**Надежность-согласованность, описательная статистика  
 и факторная валидность шкалы потребности в информации**

№	Пункты шкалы потребности в новостной информации	Компонента 1: Потребность в обсуждении новостей с окружающими	Компонента 2: Потребность в получении новостей
1	Мне важно быть в курсе последних новостей	0,34	<b>0,80</b>
2	Я часто рассказываю новости друзьям и коллегам по работе	<b>0,71</b>	0,43
3	Мне некомфортно, если я долгое время не получаю новостную информацию	0,19	<b>0,85</b>
4	Мне нравится разговаривать с другими людьми о том, что происходит в мире	<b>0,85</b>	0,22
5	Друзья считают меня человеком, который всегда в курсе происходящего	<b>0,67</b>	0,41
6	Мне нравится делиться новостями с другими людьми	<b>0,88</b>	0,16
7	Я стараюсь регулярно читать или смотреть новости	0,28	<b>0,83</b>
<b>Собственные значения (до вращения)</b>		<b>4,15</b>	<b>1,00</b>
<b>Показатели надежности согласованности шкал (альфа Кронбаха)</b>		<b>0,86</b>	<b>0,84</b>
<b>Среднее значение по шкале</b>		<b>3,00</b>	<b>3,11</b>
<b>Стандартное отклонение по шкале</b>		<b>0,98</b>	<b>1,10</b>

$df = 13$ , CFI = 0,972, TLI = 0,955, RMSEA = 0,09 (95% CI [0,06–0,12]), SRMSR = 0,038). Добавление в модель дополнительной попарной корреляции между пунктами «Мне нравится разговаривать с другими людьми о том, что происходит в мире» и «Мне нравится делиться новостями с другими людьми» и корреляции между пунктами «Я часто рассказываю новости друзьям и коллегам по работе» и «Друзья считают меня человеком, который всегда в курсе происходящего», не сводимой к фактору потребности в обсуждении новостей, улучшает показатели модели до хороших ( $\chi^2$  (model fit) = 12,69 при  $df = 11$ , CFI = 0,998, TLI = 0,997, RMSEA = 0,02 (95% CI [0,00–0,07]), SRMSR = 0,016). Содержательно же дополнительные

Table 1

**Reliability-consistency, descriptive statistics  
 and factor validity of the Need for News Scale**

№	Items of the Need for News Scale	Component 1: The Need for Sharing News with Others	Component 2: The Need for Receiving News
1	It is important for me to be aware of the latest news	0,34	<b>0,80</b>
2	I often share the news with friends and colleagues at work	<b>0,71</b>	0,43
3	I feel uncomfortable if I do not receive news for a long time	0,19	<b>0,85</b>
4	I like talking to other people about what's going on in the world	<b>0,85</b>	0,22
5	Friends consider me a person who is always aware of what is happening	<b>0,67</b>	0,41
6	I enjoy sharing news with other people	<b>0,88</b>	0,16
7	I try to read or watch the news regularly	0,28	<b>0,83</b>
<b>Eigenvalues (without rotation)</b>		<b>4,15</b>	<b>1,00</b>
<b>Scale consistencies (Cronbach's alphas)</b>		<b>0,86</b>	<b>0,84</b>
<b>Scale means</b>		<b>3,00</b>	<b>3,11</b>
<b>Scale standard deviations</b>		<b>0,98</b>	<b>1,10</b>

попарные корреляции между пунктами фактора обсуждения информации выглядят закономерными: первые два пункта включают формулировки об общении с «другими людьми», вторые два — об общении с друзьями.

Очевидно, что обе субшкалы (если рассчитывать их как сумму баллов) тесно связаны между собой: корреляция составляет  $r = 0,63$  ( $p < 0,01$ ). Сравнение ответов респондентов об их потребности в получении и в обсуждении новостной информации указывает на то, что первая из них выражена сильнее ( $t = 2,03$ ,  $p < 0,05$ ,  $d = 0,11$ ), однако различия настолько малы, что по величине статистического эффекта не достигают даже значения, предложенного как граничная величина слабого эффекта (Fritz et al., 2012).

Мужчины и женщины одинаково склонны к обсуждению новостей с другими людьми, но мужчины оценивают свою потребность «быть в курсе» новостей выше, чем женщины ( $t = 2,79$ ,  $p < 0,01$ ,

$d$  Коэна = 0,34). Люди, состоящие в гражданском или официальном браке ( $t = -2,60$ ,  $p < 0,05$ ,  $d$  Коэна = 0,33), и люди, у которых есть дети ( $t = -3,24$ ,  $p < 0,01$ ,  $d$  Коэна = 0,44), оценивают свою потребность в получении новостной информации в целом выше, чем одинокие и бездетные люди, соответственно. Следует, однако, отметить, что во всех этих случаях речь идет о слабом по величине статистическом эффекте, и что он касается только получения, но не распространения новостей. Люди старшего возраста выше оценивают свою потребность «быть в курсе» новостей ( $r = 0,25$ ,  $p < 0,01$ ), но не потребность в обсуждении новостей с другими людьми ( $r = 0,03$ ). Люди с высшим образованием выше оценивают свою потребность в получении новостной информации, по сравнению со студентами, людьми со средним, средним специальным и неоконченным высшим образованием ( $t = 4,06$ ,  $p < 0,05$ ,  $\eta^2 = 0,03$ ). Согласно *post hoc* попарному сравнению по критерию Шеффе, эти различия достигают уровня значимости только при попарном сравнении людей с высшим образованием и людей с неоконченным высшим образованием ( $p < 0,05$ ). Субъективная потребность в обсуждении новостей с другими людьми от образования не зависела.

***Связь потребности в новостной информации  
и ее обсуждении с личностными ценностями  
и отношением к новым технологиям***

Вопреки гипотезе о связи с ценностями, потребность в новостях слабо связана или не связана с личностными ценностями (табл. 2). Слабая связь выявлена между потребностью в получении новостей и ценностью безопасности. В остальных случаях корреляции по модулю ниже 0,20 и достигают принятого уровня значимости  $p < 0,05$  только в связи с большим размером выборки. Если рассматривать эти связи, потребность в получении новостей слабоположительно связана с ценностью традиций, но слабоотрицательно — с ценностями самостоятельности и стимуляции. Потребность в обсуждении новостей слабоотрицательно связана с ценностью универсализма и слабоположительно — с ценностями гедонизма, достижения и безопасности. И потребность в получении новостей, и потребность в их обсуждении связаны с отношением к технологиям по типу технофилии и прагматичного отношения, но не связаны с технофобией и трудностями овладения новыми технологиями.

Таблица 2

**Связь потребности в новостях и их обсуждении с личностными ценностями и отношением к новым технологиям: результаты корреляционного анализа**

Личностные ценности и отношение к новым технологиям	Потребность в получении новостей	Потребность в обсуждении новостей с окружающими
Безопасность	0,22**	0,13*
Конформизм	0,08	-0,03
Традиции	0,14*	-0,08
Благожелательность	-0,06	-0,10
Универсализм	-0,10	-0,16**
Самостоятельность	-0,17**	-0,09
Стимуляция (стремление к возбуждению, новизне и переменам)	-0,17**	-0,02
Гедонизм	0,01	0,16**
Достижения	0,00	0,12*
Власть	0,05	0,08
Отношение к технологиям — Трудность освоения новых технологий	-0,03	-0,13*
Отношение к технологиям — Технофобия	0,10	0,08
Отношение к технологиям — Прагматичное отношение к технологиям	0,17**	0,20**
Отношение к технологиям — Технофилия	0,22**	0,29**

\* —  $p < 0,05$ , \*\* —  $p < 0,01$ .

Table 2

**Relationship between the need for news and for their sharing with personal values and attitudes towards new technologies: results of correlation analysis**

Personal values and attitudes towards new technologies	The Need for Receiving News	The Need for Sharing News with Others
Security	0,22**	0,13*
Conformism	0,08	-0,03
Traditions	0,14*	-0,08

Benevolence	-0,06	-0,10
Universality	-0,10	-0,16**
Independence	-0,17**	-0,09
Stimulation	-0,17**	-0,02
Hedonism	0,01	0,16**
Achievement	0,00	0,12*
Power	0,05	0,08
Attitudes towards technologies — Difficulty learning new technologies	-0,03	-0,13*
Attitudes towards technologies — Technophobia	0,10	0,08
Attitudes towards technologies — Pragmatic attitude towards technology	0,17**	0,20**
Attitudes towards technologies — Technophilia	0,22**	0,29**

\* —  $p < 0,05$ , \*\* —  $p < 0,01$ .

### ***Потребность в новостях и отношение к технологиям как факторы отслеживания и распространения информации о пандемии***

Люди с более выраженной потребностью в получении и обсуждении новостей в целом чаще отслеживают информацию о коронавирусе, причем речь идет о выраженной по силе связи (табл. 3). Помимо этого, отслеживание информации о коронавирусе слабо связано с технофилией и технофобией одновременно, а также прагматичным отношением к технологиям. Готовность к распространению информации о пандемии, как непосредственная, так и основанная на предварительном изучении происходящего связана с потребностью в обсуждении новостей, но не связана с отношением к технологиям. Напротив, как субъективное ощущение «перегруженности» новостями о пандемии, так и их «фейковости» практически не связаны с потребностями в новостях (хотя отмечается слабая связь потребности в получении новостей и недоверия новостям в период пандемии), но слабо связана с технофобией и ориентацией на пользу от технологий.

Для проверки четвертой гипотезы — гипотезы о косвенном эффекте (**эффекте медиации** через потребность в информации)

Таблица 3

**Связь потребности в новостях и отношения к новым технологиям  
 с отношением и готовностью к распространению информации  
 о пандемии: результаты корреляционного анализа**

Отношение и готовность к распространению информации о пандемии	Потребность в новостях		Отношение к технологиям			
	В получении	В обсуждении	Трудность освоения новых технологий	Технофобия	Прагматичное отношение к технологиям	Технофилия
Отслеживание информации о коронавирусе	0,51**	0,47**	0,08	0,15*	0,21**	0,16**
Готовность к некритичному распространению информации о пандемии	0,10	0,21**	0,03	0,03	0,04	-0,02
Критичность перед распространением информации о пандемии	0,07	0,24**	0,03	-0,01	0,01	-0,01
Субъективная «перегруженность» информацией в период пандемии	-0,08	-0,04	0,02	0,14*	0,11	0,02
Субъективное недоверие информации («фейковость») в период пандемии	0,13*	0,10	0,03	0,16*	0,17**	0,07

\* —  $p < 0,05$ , \*\* —  $p < 0,01$ .

технофилии в отношении отслеживания информации о пандемии и готовности к ее распространению — проводилась серия анализов медиации. Независимой переменной в анализе во всех случаях выступала субшкала технофилии, а зависимыми переменными были последовательно: отслеживание информации о коронавирусе, готовность к ее распространению и критичность перед ее распространением. Другие типы отношения к технологиям, а также переживания субъективной «перегруженности» информацией о пандемии и недо-

Table 3

**Correlations between the need for news and attitudes towards new technologies with relationship to and readiness for dissemination of information about the pandemic: results of a correlation analysis**

Relationship to and readiness for dissemination of information about the pandemic	The need for news		Attitudes towards technologies			
	For receiving	For sharing	Difficulty learning new technologies	Technophobia	Pragmatic attitude towards technology	Technophilia
Monitoring of information about coronavirus	0,51**	0,47**	0,08	0,15*	0,21**	0,16**
Readiness for non-critical dissemination of information about the pandemic	0,10	0,21**	0,03	0,03	0,04	-0,02
Critical analysis before disseminating pandemic information	0,07	0,24**	0,03	-0,01	0,01	-0,01
Subjective “overload” with information during a pandemic	-0,08	-0,04	0,02	0,14*	0,11	0,02
Subjective mistrust to information (feeling of “fake”) during a pandemic	0,13*	0,10	0,03	0,16*	0,17**	0,07

\* —  $p < 0,05$ , \*\* —  $p < 0,01$ .

верия к ней не включались в анализ, поскольку не были связаны с другими переменными (см. табл. 3). В качестве медиатора в анализе выступали потребность в получении и потребность в распространении новостной информации.

Согласно полученным результатам, не выявлено прямого эффекта технофилии в отношении **готовности к отслеживанию информации о коронавирусе** ( $p > 0,15$ ), но отмечаются косвенные эффекты (эффекты медиации) как через потребность в получении новостей (регрессионный коэффициент  $\beta = 0,14$ , стандартная ошибка  $se = 0,04$ , 95% доверительный интервал 95% CI [0,07–0,24]), так и через потреб-

ность в их распространении ( $\beta = 0,18$ ,  $se = 0,04$ , 95% CI [0,10–0,27]). Иными словами, для людей, более позитивно относящихся к новым технологиям, чаще также более важно регулярно получать новостную информацию («быть в курсе») и обсуждать ее с другими людьми, а это, в свою очередь, усиливает вероятность отслеживания информации о коронавирусе в ситуации пандемии.

Как в отношении **готовности к некритичному распространению информации о пандемии**, так и в отношении **критичности перед распространением этой информации** были выявлены эффекты медиации через потребность в распространении новостей (для переменной готовности:  $\beta = 0,09$ ,  $se = 0,04$ , 95% CI [0,04–0,18]; для переменной критичности:  $\beta = 0,09$ ,  $se = 0,03$ , 95% CI [0,04–0,17]), но не через потребность в их получении. Как и в предыдущем случае, прямого эффекта технофилии в отношении готовности к распространению информации о пандемии выявлено не было. Таким образом, данные свидетельствуют в пользу предположения, что люди с более высокими показателями технофилии более склонны делиться новостями с другими людьми в целом, и эта склонность сопряжена с готовностью к распространению информации о пандемии — как непосредственной, так и после критического анализа этой информации.

## **Обсуждение результатов**

### ***Потребность в новостях: метафоры «информационного канала» и «линии связи»***

В полном соответствии с первой гипотезой исследования, в структуре потребности в новостях можно выделить как минимум две различных составляющих — потребность в регулярном получении текущих новостей («быть в курсе») и потребность в обсуждении новостей с другими людьми. Обе составляющие могут быть надежно оценены скрининговой шкалой и дифференцируются при помощи факторного анализа. Вторая гипотеза получила частичное подтверждение. Потребность в новостях практически не связана с ценностью стимуляции, иными словами, метафора информационного «канала», воспринимаемого человеком как достаточно или недостаточно «заполненного», по-видимому, неудачна. Учитывая, что как потребность в новостях, так и потребность в их обсуждении связаны с технофилией и акцентом на пользу новых технологий, а потребность в получении новостей — с ценностью безопасности, данные скорее свидетельствуют в пользу метафоры «сети», «связую-

щей нити», который соединяет человека с миром и, с одной стороны, является залогом чувства безопасности, а с другой стороны, выступает необходимой составляющей успеха, требований современного общества. С нашей точки зрения, отношение к технологиям как интересным, необходимым и залогом успеха в мире может обострять чувство необходимости «быть на связи» в целом, и делиться новой информацией, в частности. Более того, можно предполагать, что само обсуждение новостей в информационном обществе придает человеку (субъективно или в глазах других людей) статус успешного и современного, является инструментом создания этого имиджа. Однако эта гипотеза выходит за рамки данного исследования и нуждается в эмпирической проверке.

Потребность «быть в курсе» новостей более выражена у мужчин, людей более старшего возраста, людей с высшим образованием, лиц, состоящих в браке, людей, у которых есть дети. Этот результат, по-видимому, объясняется тем, что семейным людям и людям с детьми более важна безопасность (по крайней мере, в данном исследовании), а для мужчин более актуально отношение к новым технологиям по типу технофилии. Следует отметить, что возраст и образование в нашей выборке практически не связаны ни с отношением к технологиям, ни с потребностью в безопасности. Можно предварительно предположить, что люди с высшим образованием выше в целом оценивают важность информации и потому сильнее чувствуют необходимость «быть в курсе».

Потребность в обсуждении новостей, согласно результатам, не зависит от пола, возраста, образования и семейного положения.

***Потребность в новостях как медиатор связи между технофилией и отслеживанием, а также готовностью к распространению новостей о пандемии***

Третья гипотеза подтвердилась в отношении отслеживания информации о коронавирусе (которое связано с потребностью в новостях и их распространении), частично подтвердилась в отношении готовности к распространению информации о пандемии (которая связана только с потребностью в распространении новостей, но не их получении) и не подтвердилась в отношении субъективного переживания избыточности и «фейковости» информации о пандемии. Следует отметить, что негативный результат согласуется с тем, что, по-видимому, метафора «канала» в отношении потребности в новостях — канала, который может быть «перегружен» или, на-

оборот, «полупуст» — неудачна. Как переживание избыточности, так и недостоверности информации о пандемии сегодня — частые феномены (средние значения по шкале от 1 до 5 баллов по этим шкалам составляют в нашей выборке  $2,98 \pm 1,28$  и  $3,31 \pm 1,19$  баллов соответственно), но они не зависят от того, насколько важно людям быть в курсе новостей в целом и делиться ими с другими людьми. Выявление того, какие психологические процессы стоят за этими переживаниями, — задача дальнейших исследований.

Результаты согласуются с предположением, что общая *потребность в новостях и их распространении проявляется в ситуации пандемии в субъективной необходимости отслеживания и обсуждения информации о коронавирусе*, а общая потребность в распространении / обсуждении новостей — в готовности к распространению информации о пандемии, в том числе и некритичному, без проверки этой информации. Иными словами, *потребность в распространении новостей выступает сегодня одним из вероятных источников «инфодемии»*. Тот результат, что одни и те же закономерности выявлены как в отношении критичного, так и в отношении некритичного распространения информации статистически может объясняться очевидной корреляцией между соответствующими переменными ( $r = 0,36$ ,  $p < 0,01$ ), а на эмпирическом уровне анализа означает, что потребность в распространении новостей выступает общим предиктором любых проявлений «инфодемии», тогда как то, будет ли пересылка новости или перепост сообщения спонтанным и непродуманным, или результатом обдумывания и проверки, зависит от каких-то иных факторов.

Наконец, в пользу предположения о том, что именно развитие информационного общества и связанных с ним требований к успешному человеку определяет формирование потребности в новостях, свидетельствует тот результат, что эта потребность выступает медиатором связи между склонностью к технофилии и взаимодействием с информацией в период пандемии. Мы предполагаем, что *положительное отношение, интерес к новым технологиям, связывание с ними образа успешного человека, актуализирует для личности важность постоянного получения новой информации и ее распространения* (в том числе, для поддержания этого образа), что, в свою очередь, сказывается на обращении с текущей информацией.

Таким образом, шкала потребности в новостной информации позволяет оценить субъективную важность получения новостей и их обсуждения с другими людьми и характеризуется достаточной

согласованностью и факторной валидностью. Потребность в регулярном получении новостей более выражена у мужчин, людей более старшего возраста, людей с высшим образованием, лиц, состоящих в браке, людей, у которых есть дети, тогда как потребность в обсуждении новостей с социодемографическими факторами не связана. Потребность в распространении новостей связана с отслеживанием новостей о коронавирусе и готовностью к их критичному и некритичному распространению, а потребность в получении новостей — только с отслеживанием новостей о коронавирусе. Склонность к технофилии косвенно связана как с отслеживанием новостей о коронавирусе (через медиацию со стороны потребности в получении и распространении новостей), так и с готовностью и их критичному и некритичному распространению (через медиацию со стороны потребности в распространении новостей).

С нашей точки зрения, интересной задачей дальнейших исследований является сопоставление роли потребности в получении и обсуждении новостной информации с отношением людей к различным аспектам новостей, а также восприятием необходимости активного новостного поиска (включая феномен «новости найдут меня сами»), доверием к ним и принимаемыми на их основе решениями, в том числе в ситуации пандемии.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Асмолов А.Г. Исторический смысл кризиса культурно-деятельностной психологии // Национальный психологический журнал. 2014. № 1. С. 5–19.

Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2001.

Марцинковская Т.Д. Психологические аспекты технологического общества // Психологические исследования. 2018. № 11 (62). С. 12.

Рассказова Е.И., Емелин В.А., Тхостов А.Ш. Диагностика психологических последствий влияния информационных технологий на человека. М.: Акрополь, 2015.

Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71–80.

Тхостов А.Ш., Рассказова Е.И. Психологическое содержание тревоги и профилактики в ситуации инфодемии: защита от коронавируса или «порочный круг» тревоги? // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2. С. 70–89. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280204>

Bartsch, A., Schneider, F.M. (2014). Entertainment and politics revisited: how non-escapist forms of entertainment can stimulate political interest and information

seeking. *Journal of Communication*, 64 (3): 369–396. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcom.12095>.

*European Social Survey, ESS (2008)*. ESS4-2008 documentation report [Electronic resource]. URL: [https://www.europeansocialsurvey.org/docs/round4/survey/ESS4\\_data\\_documentation\\_report\\_e05\\_5.pdf](https://www.europeansocialsurvey.org/docs/round4/survey/ESS4_data_documentation_report_e05_5.pdf)

Fritz, C.O., Morris, P.E., Richler, J.J. (2012). Effect size estimated: current use, calculations and interpretations. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141 (1), 2–18.

Gil de Zúñiga, H., Weeks, B., Ardèvol-Abreu, A. (2017). Effects of the news-finds-me perception in communication: social media use implication for news seeking and learning about politics. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22 (3): 105–123. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcc4.12185>

Hara, N., Sanfilippo, M. R. (2016). Co-constructing controversy: Content analysis of collaborative knowledge negotiation in online communities. *Information, Communication & Society*, 19, 1587–1604.

Hermida, A. (2010). From TV to Twitter: How ambient news became ambient journalism. *Media-culture Journal*, 13. Retrieved from <http://www.journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/220>

Huang, Y., Zhao, N. (2020). Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey. *Psychiatry Research*, 12. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.112954

Jang, S. Mo, Mckeever, B.W., Mckeever, R., Kim, J.K. (2019). From Social Media to Mainstream News: The Information Flow of the Vaccine-Autism Controversy in the US, Canada, and the UK. *Health Communication*, 34:1, 110–117. DOI: <https://doi.org/10.1080/10410236.2017.1384433>

Kim, Y., Chen, H., & Gil de Zúñiga, H. (2013). Stumbling upon news on the internet: Effect of incidental news exposure and relative entertainment use on political participation. *Computers in Human Behavior*, 29: 2607–2614. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.005>.

Moghanibashi-Mansourieh A. (2020). Assessing the anxiety level of Iranian general population during COVID-19 outbreak. *Asian Journal of Psychiatry*, 18 (51). DOI: 10.1016/j.ajp.2020.102076

Roy D., Tripathy S., Kar S.K., Sharma N., Verma S.K., Kaushal V. (2020). Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 8(51):102083. DOI: 10.1016/j.ajp.2020.102083

Schwartz, Sh. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2 (1). URL: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>.

Smith, J., Hewitt, B., & Skrbiš, Z. (2015). Digital socialization: young people's changing value orientations towards internet use between adolescence and early adulthood. *Information, Communication & Society*, 18 (9), 1022–1038. URL: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1007074>

Stornaiuolo, A. (2017). Contexts of Digital Socialization: Studying Adolescents' Interactions on Social Network Sites. *Human Development*, 60 (5), 233–238. URL: <https://doi.org/10.1159/000480341>

Tewsbury, D., Weaver, A.J., & Maddex, B.D. (2001). Accidentally informed: Incidental news exposure on the world wide web. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 78, 533–554. <https://doi.org/10.1177/107769900107800309>

Tsfati, Y., Cappella, J.M. (2005). Why do people watch news they do not trust? The need for cognition as a moderator in the association between news media skepticism and exposure. *Media Psychology*, 7 (3): 251–271. DOI: [https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0703\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0703_2)

Wilson, K., Keelan, J. (2013). Social media and the empowering of opponents of medical technologies: The case of anti-vaccinationism. *Journal of Medical Internet Research*, 15, e103.

## REFERENCES

Asmolov A.G. (2014). Istoricheskii smysl krizisa kul'turno-deyatel'nostnoi psikhologii. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National psychological journal)*, 1, 5–19. (in Russ.).

Bozhovich L.I. (2001). Problemy formirovaniya lichnosti: Izbrannyye psikhologicheskie Trudy. Pod red. D.I. Fel'dshteina. Moscow: MPSI, Voronezh: MODEK. (in Russ.)

Martsinkovskaya T.D. (2018) Psikhologicheskie aspekty tekhnologicheskogo obshchestva. *Psikhologicheskie issledovaniya (Psychological Study)*, 11 (62), 12. (in Russ.).

Rasskazova E.I., Emelin V.A., Tkhostov A.Sh. (2015). Diagnostika psikhologicheskikh posledstviy vliyaniya informatsionnykh tekhnologii na cheloveka. Moscow: Akropol'. (in Russ.).

Soldatova G.U. (2018). Tsifrovaya sotsializatsiya v kul'turno-istoricheskoi paradigme: izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchemsya mire. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo (Social psychology and society)*, 3 (9), 71–80. (in Russ.).

Tkhostov A.Sh., Rasskazova E.I. (2020). Psikhologicheskoe sodержание trevogi i profilaktiki v situatsii infodemii: zashchita ot koronavirusa ili «porochnyi krug» trevogi? *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya (Consulting psychology and psychotherapy)*, 2 (28), 70–89. (in Russ.) DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280204>

Bartsch, A., Schneider, F.M. (2014). Entertainment and politics revisited: how non-escapist forms of entertainment can stimulate political interest and information seeking. *Journal of Communication*, 64 (3): 369–396. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcom.12095>.

*European Social Survey, ESS* (2008). ESS4-2008 documentation report [Electronic resource]. URL: [https://www.europeansocialsurvey.org/docs/round4/survey/ESS4\\_data\\_documentation\\_report\\_e05\\_5.pdf](https://www.europeansocialsurvey.org/docs/round4/survey/ESS4_data_documentation_report_e05_5.pdf)

Fritz, C.O., Morris, P.E., Richler, J.J. (2012). Effect size estimated: current use, calculations and interpretations. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141 (1), 2–18.

Gil de Zúñiga, H., Weeks, B., Ardèvol-Abreu, A. (2017). Effects of the news-finds-me perception in communication: social media use implication for news seeking and learning about politics. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22 (3): 105–123. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcc4.12185>

Hara, N., Sanfilippo, M.R. (2016). Co-constructing controversy: Content analysis of collaborative knowledge negotiation in online communities. *Information, Communication & Society*, 19, 1587–1604.

Hermida, A. (2010). From TV to Twitter: How ambient news became ambient journalism. *Media-culture Journal*, 13. Retrieved from <http://www.journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/220>

Huang, Y., Zhao, N. (2020). Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey. *Psychiatry Research*, 12. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.112954

Jang, S. Mo, McKeever, B.W., McKeever, R., Kim, J.K. (2019). From Social Media to Mainstream News: The Information Flow of the Vaccine-Autism Controversy in the US, Canada, and the UK, *Health Communication*, 34:1, 110–117. DOI: <https://doi.org/10.1080/10410236.2017.1384433>

Kim, Y., Chen, H., & Gil de Zúñiga, H. (2013). Stumbling upon news on the internet: Effect of incidental news exposure and relative entertainment use on political participation. *Computers in Human Behavior*, 29: 2607–2614. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.005>.

Moghaniabashi-Mansourieh A. (2020). Assessing the anxiety level of Iranian general population during COVID-19 outbreak. *Asian Journal of Psychiatry*, 18 (51). DOI: 10.1016/j.ajp.2020.102076

Roy D., Tripathy S., Kar S.K., Sharma N., Verma S.K., Kaushal V. (2020). Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 8(51):102083. DOI: 10.1016/j.ajp.2020.102083

Schwartz, Sh. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2 (1). URL: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>.

Smith, J., Hewitt, B., & Skrbiš, Z. (2015). Digital socialization: young people's changing value orientations towards internet use between adolescence and early adulthood. *Information, Communication & Society*, 18 (9), 1022–1038. URL: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1007074>

Stornaiuolo, A. (2017). Contexts of Digital Socialization: Studying Adolescents' Interactions on Social Network Sites. *Human Development*, 60 (5), 233–238. URL: <https://doi.org/10.1159/000480341>

Tewksbury, D., Weaver, A.J., & Maddex, B.D. (2001). Accidentally informed: Incidental news exposure on the world wide web. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 78, 533–554. <https://doi.org/10.1177/107769900107800309>

*Tsfati, Y., Cappella, J.M.* (2005). Why do people watch news they do not trust? The need for cognition as a moderator in the association between news media skepticism and exposure. *Media Psychology*, 7 (3): 251–271. DOI: [https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0703\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0703_2)

*Wilson, K., Keelan, J.* (2013). Social media and the empowering of opponents of medical technologies: The case of anti-vaccinationism. *Journal of Medical Internet Research*, 15, e103.

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Солдатова Галина Уртанбековна** — доктор психологических наук, профессор факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>. E-mail: [soldatova.galina@gmail.com](mailto:soldatova.galina@gmail.com)

**Рассказова Елена Игоревна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии, факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>. E-mail: [e.i.rasskazova@gmail.com](mailto:e.i.rasskazova@gmail.com)

**Неяскина Юлия Юрьевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и практической психологии, декан психолого-педагогического факультета Камчатского государственного университета имени Витуса Беринга, Петропавловск-Камчатский, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3223-6512>. E-mail: [neyaskinaju@yandex.ru](mailto:neyaskinaju@yandex.ru)

**Ширяева Ольга Сергеевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и практической психологии Камчатского государственного университета имени Витуса Беринга, Петропавловск-Камчатский, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2071-1443> E-mail: [Ola49@yandex.ru](mailto:Ola49@yandex.ru)

## ABOUT THE AUTHORS

**Galina U. Soldatova** — ScD (Psychology), Professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>. E-mail: [soldatova.galina@gmail.com](mailto:soldatova.galina@gmail.com)

**Elena I. Rasskazova** — PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>. E-mail: [e.i.rasskazova@gmail.com](mailto:e.i.rasskazova@gmail.com)

**Yulia Y. Neyaskina** — PhD in Psychology, Associated Professor, Dean of the Faculty of psychology and education, Vitus Bering Kamchatka State University, Petropavlovsk-Kamchatskiy, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3223-6512>. E-mail: [neyaskinaju@yandex.ru](mailto:neyaskinaju@yandex.ru)

**Olga S. Shiriaeva** — PhD in Psychology, Assistant Professor of theoretical and applied psychology, Vitus Bering Kamchatka State University, Petropavlovsk-Kamchatskiy, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2071-1443> E-mail: [Ola49@yandex.ru](mailto:Ola49@yandex.ru)

УДК: 159.9.01  
doi: 10.11621/vsp.2021.01.08

## К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ АНАЛИЗА ДВИЖЕНИЙ ГЛАЗ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ ЛИЦ

Г.Я. Меньшикова\*, А.О. Пичугина\*\*

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.  
Для контактов. E-mail: gmenshikova@gmail.com\*, aopichugina@gmail.com\*\*

**Актуальность.** Статья посвящена изучению восприятия лиц при использовании технологии айтрекинга. В научной литературе выделяют два процесса — аналитический (восприятие отдельных черт лица) и холистический (восприятие целостной конфигурации всех черт). Предполагается, что каждый из процессов может специфически проявляться в особенностях движений глаз при восприятии лиц. Однако между авторами существуют разногласия относительно того, какие паттерны движений глаз отражают доминирование холистического, а какие — аналитического процессов. Мы предположили, что противоречия в интерпретации глазодвигательных показателей могут быть связаны с особенностями анализа движения глаз, а именно со спецификой выделения зон интереса (глаза, нос, переносица, губы), а также с индивидуальными стратегиями движений глаз при восприятии лиц.

**Цель.** Выявление особенностей анализа движения глаз в процессе восприятия лиц.

**Метод.** Разработан и апробирован метод изучения аналитических и холистических процессов в задаче оценки привлекательности прямо ориентированных и инвертированных лиц с использованием метода айтрекинга. Данные айтрекинга были проанализированы для всей выборки при использовании трех типов обработки, различающихся разметкой зон интереса, а также отдельно для двух групп, различающихся стратегиями движения глаз. Выделение стратегий осуществлялось на основе различий в средних значениях длительности фиксации и амплитуды саккад.

**Результаты.** Показано, что наличие статистически значимых различий во времени пребывания в зонах интереса (ВПЗИ) между условием предъявления прямо ориентированных и инвертированных лиц зависело от способа выделения зон интереса. Также показано, что распределение ВПЗИ по зонам тесно связано с индивидуальными стратегиями движений глаз. Анализ данных отдельно по группам показал значимые различия в распределении ВПЗИ.

**Выводы.** При обработке данных айтрекинга, полученных в процессе восприятия лиц, необходимо учитывать индивидуальные стратегии движений глаз, а также особенности анализа, связанные с выделениями зон интереса. Отсутствие единого эталона выделения этих зон может быть причиной несогласованности данных, на основе которых формулируются гипотезы о доминировании холистического или аналитического процессов. Согласно нашим данным, наиболее эффективным для анализа холистических процессов является более детальный тип разметки зон интереса, в котором выделяются не только главные черты (глаза, нос, рот), но и зона переносицы.

**Ключевые слова:** восприятие лица, аналитические и холистические процессы, эффект инверсии, метод айтрекинга, зоны интереса, стратегии движений глаз.

**Благодарности.** Исследование выполнено за счет гранта РФФИ (Грант № 19-18-00474). Работа выполнена с использованием оборудования, приобретенного за счет средств Программы развития Московского университета.

*Для цитирования:* Меньшикова Г.Я., Пичугина А.О. К вопросу об особенностях анализа движений глаз в процессе восприятия лиц // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 196–219. doi: 10.11621/vsp.2021.01.08

Поступила в редакцию 01.11.2020 / Принята к публикации 20.11.2020

## TO THE QUESTION OF PECULIARITIES OF EYE MOVEMENT ANALYSIS IN THE PROCESS OF FACE PERCEPTION

**Galina Ya. Menshikova\***, **Anna O. Pichugina\*\***

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

Corresponding author. E-mail: gmenshikova@gmail.com\*, aopichugina@gmail.com\*\*

**Background.** The article is devoted to the study of the mechanisms of face perception when using the technology of eye-tracking. In the scientific literature, two processes are distinguished - analytical (perception of individual facial features) and holistic (perception of a general configuration of facial features). It is assumed that each of the mechanisms can be specifically manifested in patterns of eye movements during face perception. However, there is disagreement among the authors concerning the eye movements patterns which reflect the dominance of the holistic or analytical processing. We hypothesized that the contradictions in

the interpretation of eye movement indicators in the studies of face perception may be associated with the features of the eye-tracker data processing, namely, with the specifics of identifying areas of interest (eyes, nose, bridge of the nose, lips), as well as with individual strategies of eye movements.

**Objective.** Revealing the features of eye movements analysis in the process of facial perception.

**Method.** A method for studying analytical and holistic processing in the task of assessing the attractiveness of upright and inverted faces using eye-tracking technology has been developed and tested. The eye-tracking data were analyzed for the entire sample using three types of processing, differing in the marking of the areas of interest (AOIs), and separately for two groups differing in eye movement strategies. The distinction of strategies was considered based on differences in the mean values of the fixation duration and the amplitude of saccades.

**Results.** It was shown that: the presence of statistically significant differences of the dwell time in the AOIs between the condition of upright and inverted faces depended on the method of identifying these AOIs. It was shown that the distribution of the dwell time by zones is closely related to individual strategies of eye movements. Analysis of the data separately by groups showed significant differences in the distribution of the dwell time in the AOIs.

**Conclusion.** When processing eye-tracking data obtained in the studies of face perception, it is necessary to consider individual strategies of eye movements, as well as the features associated with identifying AOIs. The absence of a single standard for identifying these areas can be the reason for inconsistency of the data about the holistic or analytical processing dominance. According to our data, the most effective for the analysis of holistic processing is a more detailed type of marking the AOIs, in which not only the main features (eyes, nose, mouth) are distinguished, but also the area of the nose bridge and nose.

**Keywords:** face perception, analytical and holistic processing, the inversion effect, eye-tracking method, areas of interest, eye movement strategies.

**Acknowledgements.** The research was supported by the Russian Science Foundation (project No № 19-18-00474) and with the use of equipment purchased by Lomonosov Moscow State University Program of Development.

**For citation:** Menshikova, G.Ya., Pichugina, A.O. (2021). To the question of peculiarities of eye movement analysis in the process of face perception. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 1, P. 196–219. doi: 10.11621/vsp.2021.01.08

Received: November 01, 2020 / Accepted: November 20, 2020

## **Введение**

Лицо человека является одним из самых информативных и значимых перцептивных объектов. Была высказана гипотеза о том, что восприятие лиц осуществляется посредством двух базовых процессов — холистического и аналитического (Tanaka, Farah, 1993). Холистический процесс предполагает восприятие лица как относительно недифференцированного целого, тогда как аналитический процесс опирается на восприятие отдельных черт. Для исследования процессов восприятия лица неоднократно использовался метод айтрекинга. Несмотря на большое число исследований в этом направлении (Барбанщиков, 2009; Henderson et al., 2005) в научной литературе существуют различные мнения о характере связи стратегий движений глаз с доминированием холистических или аналитических процессов.

В ряде работ высказывается гипотеза, что холистическая стратегия должна характеризоваться более длительными фиксациями в центральной зоне лица с периодическим сдвигом внимания на другие зоны (Hsiao, Cottrell, 2008; Caldara et al., 2010). Напротив, равномерное распределение непродолжительных фиксаций и переводы взгляда между базовыми чертами лица могут свидетельствовать о наличии аналитического процесса.

Вторая гипотеза предполагает альтернативную интерпретацию аналитических и холистических стратегий движения глаз (Schwarzer et al., 2005). Г. Шварцер с соавторами предположили, что для аналитической стратегии свойственны длительные фиксации на одной из основных черт лица, при этом фиксации на других чертах лица остаются малочисленными. Холистическая стратегия, по их мнению, проявлялась в распределении движений глаз по более обширной лицевой зоне, что свидетельствовало о том, что категоризация происходила преимущественно по нескольким чертам.

В ряде работ была предложена альтернативная гипотеза, согласно которой аналитические и холистические процессы восприятия лица слабо связаны или совсем не связаны с паттернами движений глаз (Williams, Henderson, 2007; Van Belle et al., 2010).

Одна из причин несогласованности мнений авторов в вышеуказанных работах может быть связана с проблемой выделения индивидуальных стратегий движений глаз в процессе восприятия лица (Menshikova, Pichugina, 2019). В ряде работ этот фактор был обозначен как один из наиболее значимых для анализа восприятия лица с помощью метода айтрекинга (Peterson, Eckstein, 2013; Меньшикова,

Луныкова, 2018). Другой причиной может быть отсутствие единого эталона выделения зон интереса при обработке данных айтрекинга. Анализ научной литературы показывает, что авторы выделяют зоны интереса на лице в соответствии со своими представлениями об их размере, форме и числе. Основные различия в разметке областей интереса связаны с тем, что некоторые авторы выделяют зону переносицы в отдельную область интереса, тогда как другие включают ее в другие зоны (глаз или носа), тем самым исключая ее из анализа. Также различия касаются анализа области глаз: в литературе встречается как общий анализ всей области, так и обработка областей правого и левого глаза по отдельности. Так, некоторые авторы выделяли область глаз единым блоком, в который включается область переносицы (Хи, Tanaka, 2013). Пример этого типа разметки показан на рис. 1, а). Авторы этого исследования использовали метод инверсии и показали, что при рассматривании лиц в прямой ориентации большая часть фиксаций совершалась на области глаз и носа, при инверсии — на области носа и губ. Из-за малодифференцированного способа разделения на зоны интереса осталось неясным, были ли расположены фиксации в зоне переносицы, на каждом глазе, либо только на одном из глаз. Подобный способ разделения использовался и в работах (Oakes, Ellis, 2011, Tenenbaum et al., 2013). В других работах (Blais et al., 2008; Bindemann et al., 2009), область переносицы объединялась с областью носа (см. рис. 1, б). В работе (Blais et al., 2008) проводился анализ культурных различий между азиатами и европейцами при восприятии лиц с использованием метода айтрекинга. Было показано, что для европейцев характерна «треугольная» стратегия движений глаз (фиксации на глаза и губах), а для азиатов — концентрирование фиксаций в центре лица, на области носа. Стратегия движений глаз азиатов была интерпретирована авторами как холистическая, при этом при обработке данных айтрекинга область носа была объединена с переносицей в единую зону. На представленных авторами изображениях тепловых карт видно, что часть фиксаций, отнесенная к области носа, совершалась на переносице, что могло повлечь за собой интерпретацию движений глаз как холистических. Однако, если бы переносица была включена в область глаз, интерпретация могла поменяться на противоположенную.

В ряде исследований зоны интереса выделялись сходным образом за исключением одного отличия: области правого и левого глаза анализировались отдельно, при этом область переносицы делилась пополам (Shipley, Kellman, 2001, Henderson et al., 2005).

И, наконец, часть авторов выделяли область переносицы в отдельную зону интереса наряду с областями глаз, носа и рта (Бабанщиков и др., 2009, Senju et al., 2013). При этом в этих исследованиях левый и правый глаз выделялись в отдельные зоны интереса и анализировались отдельно. Пример этого типа разметки показан на рис. 1, в.

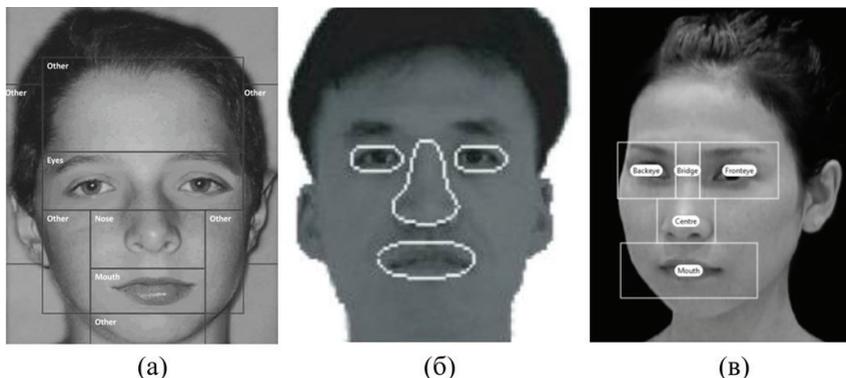


Рис. 1. Примеры выделения зон интереса по данным различных авторов:  
а) Xu и Tanaka, 2013; б) Blais et al., 2008; в) Senju et al., 2013

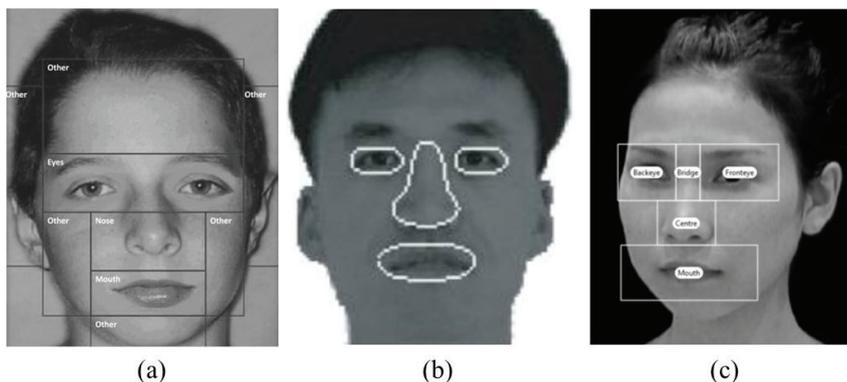


Fig. 1. Examples of identifying areas of interest according to various authors:  
a) Xu and Tanaka, 2013; b) Blais et al., 2008; c) Senju et al., 2013

Мы предположили, что для детального анализа восприятия лиц при использовании метода айтрекинга, более эффективно выделять зоны левого и правого глаза отдельно. Предпосылкой для анализа глаз

по отдельности могут являться исследования, показавшие, что испытуемые совершают неодинаковое количество фиксаций на правой и левой части лица. Например, у многих испытуемых была выявлена так называемая левосторонняя доминантность, то есть преобладание фиксаций на левой стороне лица (Барабанщиков, 2009). Также анализ литературы показал, что наибольшие различия в способах выделения зон интереса, по-видимому, связаны с областью переносицы. Отнесение этой области к зоне глаз или носа разными авторами может как минимум давать недостаточно детальную информацию о распределении фиксаций или даже приводить к искажениям интерпретаций.

На основе анализа данных, полученных в наших исследованиях, а также в исследованиях других авторов, можно выделить три основных способа выделения зон интереса: 1) наиболее детальная разметка, когда область переносицы выделяется в отдельную зону интереса наряду с правым и левым глазом; 2) разметка, при которой переносица будет разделена между правым и левым глазом; 3) разметка, при которой переносица будет включена в зону носа.

Целью нашего исследования было изучение аналитических и холистических процессов при использовании метода айтрекинга. Мы предположили, что каждый из процессов может специфически проявляться в особенностях движений глаз при восприятии лиц. Для объяснения разногласий относительно того, какие паттерны движений глаз отражают доминирование холистического, а какие — аналитического процессов, мы изучали влияние способов анализа движения глаз, а именно влияние специфики выделения зон интереса, а также влияние индивидуальных стратегий движения глаз на выраженность эффекта инверсии.

## **Метод**

**Участники.** В эксперименте участвовало 57 человек (30 мужчин и 27 женщин). Средний возраст мужчин составил 23 года, средний возраст женщин — 21,5. Все с нормальным или скорректированным до нормального зрением.

**Аппаратура.** Стимулы предъявлялись на мониторе с диагональю 23 дюйма, установленном на расстоянии 75 см от наблюдателя. Угловые размеры стимульных изображений варьировали в пределах 3,5–4 угл. град по горизонтали и 6,6–6,8 угл. град. по вертикали. Для записи движений глаз использовался айтрекер SMI iViewX Red-500 с частотой дискретизации 500 Гц.

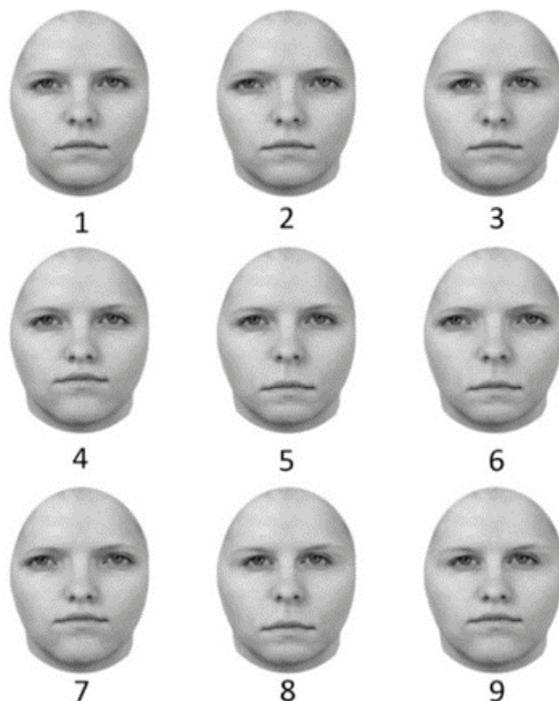


Рис. 2. Примеры стимулов с искаженными чертами лица, созданных на основе одной фотографии

Fig. 2. Examples of stimuli with distorted facial features created from a single photo

**Стимуляция.** В качестве стимулов были использованы фотографии лиц из базы лиц WSEFEP (<http://www.emotional-face.org>). Для эксперимента были отобраны 10 фотографий: пять мужских и пять женских лиц, принадлежащих одной возрастной категории и имеющих нейтральное эмоциональное выражение. С помощью программы Adobe Photoshop CC лица были переведены в черно-белый формат, а также оконтурены овальной рамкой для снижения влияния вторичных признаков лица. Были разработаны варианты искажений черт лица, приводящие к снижению его привлекательности. На рис. 1 представлены все типы искажений для изображения одного лица. Для каждого из 10 изображений были созданы 8 модификаций, в которых либо увеличивалось и уменьшалось расстояние между гла-

зами (рис. 2.2, 2.3), либо увеличивалось и уменьшалось расстояние между носом и губами (рис. 2.4, 2.5), либо применялась комбинация указанных выше искажений (рис. 2.6–2.9). Изменения расстояний составляли  $\pm 10\%$  от величины расстояний между глазами, а также между носом и губами. Таким образом, было подготовлено 90 стимулов (10 лиц  $\times$  9 вариантов искажений) нормально ориентированных лиц. Для каждого стимула была создана его инвертированная версия — лицо было повернуто на  $180^\circ$  по вертикали.

**Процедура.** Испытуемые проходили эксперимент индивидуально. В начале эксперимента каждый испытуемый проходил калибровку с использованием 9 точек. Калибровка считалась точной, если погрешность составляла менее 5 угловых минут. После калибровки на левой или правой периферической зоне монитора появлялся крест. Испытуемого просили его фиксировать. После 500 мс фиксации в центре экрана автоматически предьявлялся стимул. Время предьявления составляло 2 секунды, после чего испытуемый должен был оценить лицо по степени привлекательности. Для этого на экране предьявлялась шкала с цифрами от 1 (максимально непривлекательное) до 9 (максимально привлекательное). Процедура предьявления всех стимулов и их оценки занимала примерно 20 минут. Порядок предьявления стимулов был рандомизирован.

### **Результаты и обсуждение**

Для изучения влияния холистических процессов на глазодвигательные стратегии были рассчитаны усредненные по выборке длительности фиксаций и амплитуды саккад отдельно для прямых и инвертированных стимулов. Тест Колмогорова–Смирнова показал, что распределение средних длительностей фиксаций для прямых и инвертированных стимулов не является нормальным. Медианная длительность фиксаций составила 221 мс, межквартильный размах от 187 мс до 274 мс. Для инвертированных стимулов медианная длительность фиксаций составила 218 мс, межквартильный размах от 188 мс до 261 мс. Критерий Вилкоксона выявил, что длительность фиксаций в прямой ориентации была значимо выше, чем в инвертированной ( $Z = -2,607$ ,  $p = 0,009$ ). Критерий Ходжеса–Лемана показал, что медианы длительности фиксаций для прямых и инвертированных лиц различаются, межвыборочный сдвиг составил 2 мс ( $p = 0,044$ ). Тест Колмогорова–Смирнова выявил, что распределение средней амплитуды саккад для лиц в прямой и инвертированной ориентации

не являлось нормальным. Для лиц в прямой ориентации медиана равна  $5^\circ$ , межквартильный размах от  $4,3^\circ$  до  $5,8^\circ$ , для лиц в обратной ориентации медиана была равна  $5,2^\circ$ , межквартильный размах от  $4,5^\circ$  до  $6^\circ$ . Критерий Вилкоксона показал, что амплитуды саккад были значимо выше для инвертированных лиц ( $Z = -8,664$ ,  $p < 0,001$ ). Сдвиг медианы по критерию Ходжеса–Лемана составил  $-0,2^\circ$  ( $p < 0,001$ ).

Последующая обработка данных движений глаз происходила с использованием трех вариантов разметки зон интереса: а) зона левого глаза, правого глаза, переносицы, носа и губ; б) зона левого глаза, правого глаза, носа и губ, при этом переносица включалась в зоны глаз; в) зона левого глаза, правого глаза, носа и губ, при этом переносица объединялась с областью носа (см. рис. 3). Левым глазом при анализе всегда считался тот, который находился слева для испытуемого, независимо от положения стимула. При этом экспериментатором самостоятельно выделялись только зоны 1–5, зона 6 была выделена айтрекером самостоятельно — в неё входят все области стимула, которые не попали в выделенные зоны интереса. Время пребывания в зоне 6 было настолько маленькое во всех проанализированных случаях ( $< 0,5\%$  от всего времени), что в дальнейшем не использовалось в анализе.

Анализ данных с использованием трех вариантов выделения зон интереса проводился сначала относительно всей выборки, а затем относительно двух групп испытуемых, для которых были выделены индивидуальные стратегии движений глаз. Для выделения группы использовался критерий амбьентного и фокального способов восприятия, предложенный в работе (Unema et al., 2004), или в другой терминологии — охватывающего и сканирующего способов восприятия (Барабанщиков, 2002). Предполагается, что при доминировании первого способа воспринимается конфигурация лица в целом, что проявляется в более долгих фиксациях в центральной части лица, а при доминировании второго способа — фиксируются отдельные черты лица (глаза, губы, нос). В соответствии с этим критерием был рассчитан показатель  $R$ , отражающий отношение средней длительности фиксаций к средней амплитуде саккад, зарегистрированных во время рассматривания лица. Для каждого участника был рассчитан интегральный показатель  $R$ , усредненный по данным наблюдения всех нормально ориентированных изображений. Индивидуальные интегральные показатели были сортированы по возрастанию, после чего данные первого и третьего квартилей в этой последовательности были использованы для выделения двух групп. Одна группа (15 участ-

ников) с долгими фиксациями (272 мс) и короткими амплитудами саккад ( $5,2^\circ$ ) была обозначена как группа со статической стратегией движения глаз. Другая группа (15 участников) с относительно короткими фиксациями (191 мс) и более длинными амплитудами саккад ( $5,46^\circ$ ) была обозначена как группа с динамической стратегией.

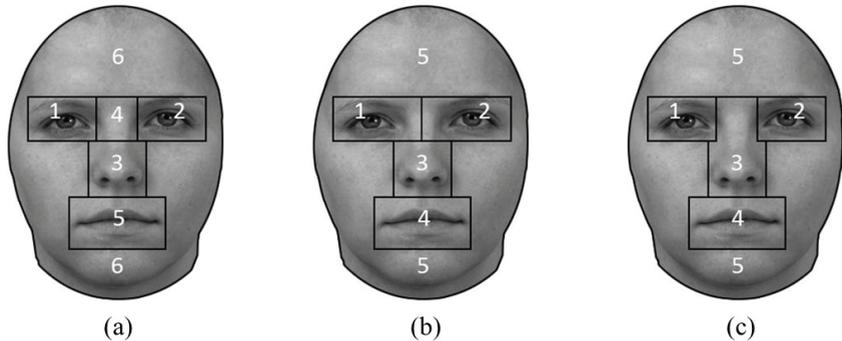


Рис. 3. Три варианта выделения зон интереса для анализа данных айтрекинга

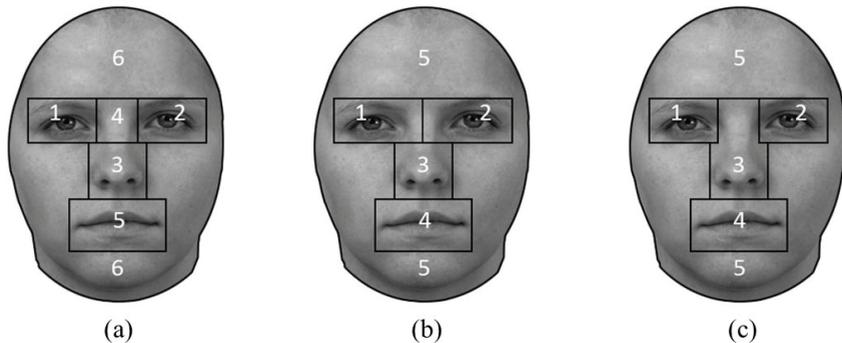


Fig. 3. Three options of identifying areas of interest for analyzing eye tracking data

Данные по времени пребывания взгляда в зонах интереса оказались отличными от нормального распределения, критерий Колмогорова–Смирнова ( $p < 0,001$ ). Для прямых лиц показатели были следующими: медиана = 186, межквартильный размах 0–430,1 мс. Для инвертированных лиц: медиана = 192, межквартильный размах 0–400 мс.

*Первый вариант разметки зон интереса.* Все испытуемые проводили больше времени в областях левого ( $Z = -18,768$ ,  $p < 0,001$ ), правого глаза ( $Z = -4,869$ ,  $p < 0,001$ ) и переносицы ( $Z = -9,155$ ,  $p < 0,001$ ) при наблюдении прямых лиц, по сравнению с инвертированными. При этом взор испытуемых находился более длительное время в зонах носа ( $Z = -7,863$ ,  $p < 0,001$ ) и губ ( $Z = -18,084$ ,  $p < 0,001$ ) при просмотривании инвертированных лиц. Данные, выраженные в процентах, можно увидеть на гистограмме (см. рис. 4, а).

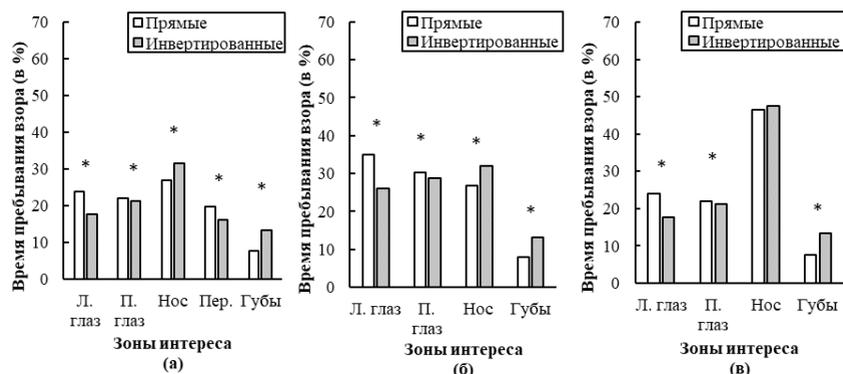


Рис. 4. Распределения времени пребывания взора в зонах интереса (в %) при предъявлении прямых и инвертированных лиц, полученные для трех вариантов (а, б, в) выделения зон интереса. Белые столбики отражают данные для прямых лиц, серые — для инвертированных лиц

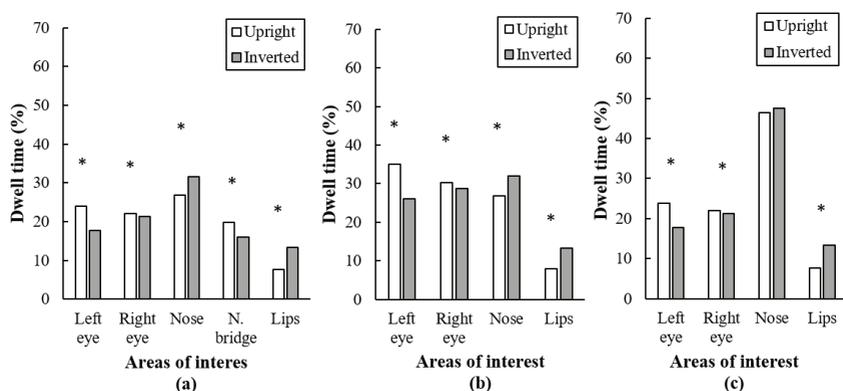


Fig. 4. Dwell time distributions on areas of interest (in %) for upright and inverted faces obtained for three options (a, b, c) of identifying areas of interest. White bars — for upright faces, gray bars — for inverted faces

*Второй вариант разметки зон интереса.* При статистическом анализе результатов всей выборки различия между прямыми и инвертированными лицами по критерию Вилкоксона оказались значимыми во всех зонах интереса (см. рис. 4, б). Испытуемые проводили больше времени в областях левого ( $Z = -21,814$ ,  $p < 0,001$ ) и правого глаза ( $Z = -6,848$ ,  $p < 0,001$ ) при наблюдении прямых лиц, в сравнении с инвертированными. При этом испытуемые проводили сравнительно больше времени в зонах носа ( $Z = -8,994$ ,  $p < 0,001$ ) и губ ( $Z = -17,466$ ,  $p < 0,001$ ) при просматривании инвертированных лиц.

*Третий вариант разметки зон интереса.* Анализ данных всей выборки показал, что испытуемые проводили больше времени в областях левого ( $Z = -18,768$ ,  $p < 0,001$ ) и правого ( $Z = -4,869$ ,  $p < 0,001$ ) глаза при восприятии прямо ориентированных лиц, по сравнению с инвертированными (см. рис. 4, в). При этом они проводили сравнительно больше времени в зоне губ ( $Z = -18,084$ ,  $p < 0,001$ ) при просматривании инвертированных лиц. Значимых различий во времени нахождения взора в области носа для прямых и инвертированных лиц найдено не было ( $Z = -0,345$ ,  $p = 0,730$ ).

### ***Межгрупповые различия в трех вариантах разметки***

Различия между двумя группами испытуемых проводились на данных, полученных при предъявлении только прямо ориентированных лиц.

*Первый вариант разметки зон интереса.* Различия между группами оказались статистически значимы во всех зонах интереса (см. рис. 5, а). Для сравнения групп со статической и динамической стратегией использовался критерий Манна–Уитни. Испытуемые со статической стратегией движений глаз значимо дольше рассматривали области носа ( $Z = -11,828$ ,  $p < 0,001$ ) и переносицы ( $Z = -13,361$ ,  $p < 0,001$ ) при предъявлении им прямых лиц, по сравнению с другой группой. Группа с динамической стратегией при этом дольше рассматривала области левого глаза ( $Z = -13,466$ ,  $p < 0,001$ ), правого глаза ( $Z = -14,253$ ,  $p < 0,001$ ), и губ ( $Z = -8,439$ ,  $p < 0,001$ ) в сравнении с группой, использующей статическую стратегию.

*Второй вариант разметки зон интереса.* Межгрупповые различия при наблюдении лиц в прямом положении во всех областях интереса оказались статистически значимыми (см. рис. 5, б). Испытуемые со статической стратегией проводили больше времени в зоне носа, чем испытуемые из другой группы ( $Z = -11,579$ ,  $p < 0,001$ ). При этом испытуемые с динамической стратегией в свою очередь значимо

дольше рассматривали области левого глаза ( $Z = -3,424, p < 0,001$ ), правого глаза ( $Z = -6,582, p < 0,001$ ) и губ ( $Z = -8,308, p < 0,001$ ).

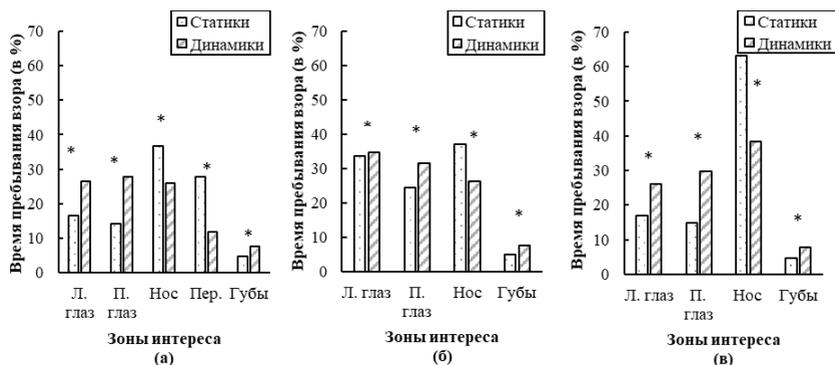


Рис. 5. Распределения времени пребывания взора в зонах интереса (в %) при предъявлении прямых лиц для статической и динамической группы испытуемых. Столбиками с точками помечены данные статической группы, столбиками со штриховкой — динамической группы. Буквами (а, б, в) помечены три варианта выделения зон интереса

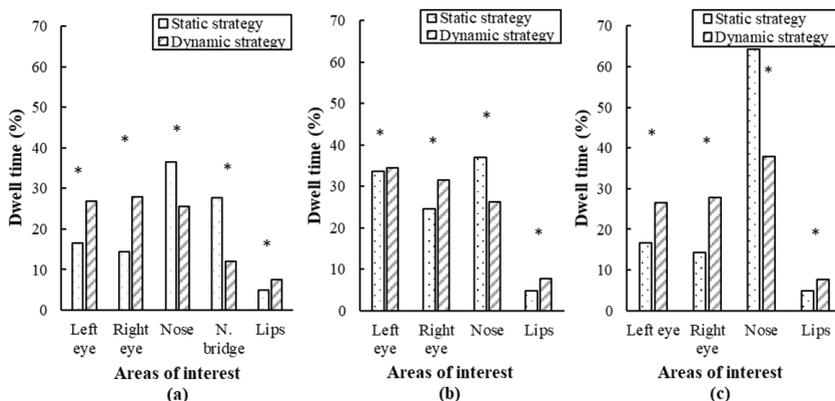


Fig. 5. Dwell time distributions on areas of interest (in %) for upright faces for static and dynamic groups of subjects. Bars with dots mark the data of a static group, bars with hatching — a dynamic group. Letters (a, b, c) mark three options of identifying areas of interest

Третий вариант разметки зон интереса. При межгрупповом анализе времени пребывания в зонах интереса при рассматрива-

нии прямых лиц было выявлено, что все различия статистически значимы (см. рис. 5, в). Так, в условии наблюдения прямых лиц испытуемые со статической стратегией значимо дольше смотрели на нос ( $Z = -17,693$ ,  $p < 0,001$ ), по сравнению с группой, использующей динамическую стратегию. В свою очередь, испытуемые с динамической стратегией сравнительно дольше смотрели на области левого глаза ( $Z = -13,466$ ,  $p < 0,001$ ), правого глаза ( $Z = -14,253$ ,  $p < 0,001$ ) и губ ( $Z = -8,439$ ,  $p < 0,001$ ).

### **Внутригрупповой анализ эффекта инверсии в трех вариантах разметки**

Далее был проведен внутригрупповой анализ влияния эффекта инверсии на распределение времени пребывания по зонам интереса в трех вариантах разметки.

*Первый вариант разметки зон интереса.* Так, испытуемые со статической стратегией проводили значимо больше времени в зоне левого глаза ( $Z = -2,047$ ,  $p = 0,041$ ) и переносицы ( $Z = -5,886$ ,  $p < 0,001$ ) в случае наблюдения прямых лиц, по сравнению с наблюдением инвертированных (см. рис. 6, а). При инверсии они проводили больше времени в зоне правого глаза ( $Z = -2,057$ ,  $p = 0,04$ ) и губ ( $Z = -5,506$ ,  $p < 0,001$ ). В регионе носа значимых различий найдено не было ( $Z = -207$ ,  $p = 0,836$ ).

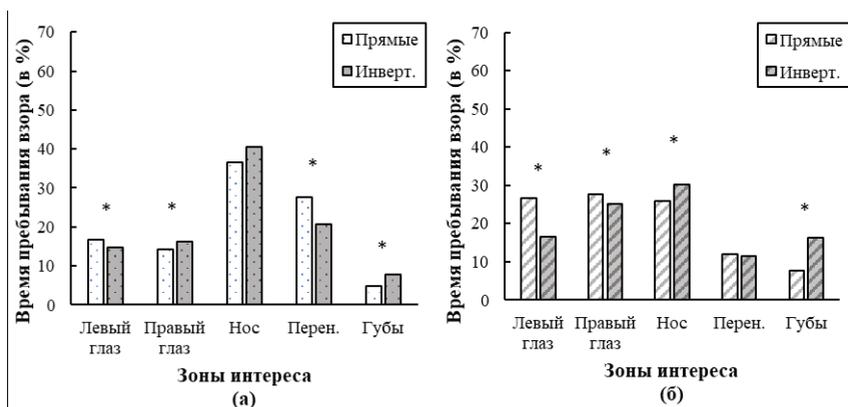


Рис. 6. Первый вариант разметки зон интереса. Время пребывания взора в зонах интереса (в %) при предъявлении прямых и инвертированных лиц для испытуемых статической (а) и динамической (б) групп. Столбиками с точками помечены данные статической группы, столбиками со штриховкой — динамической группы

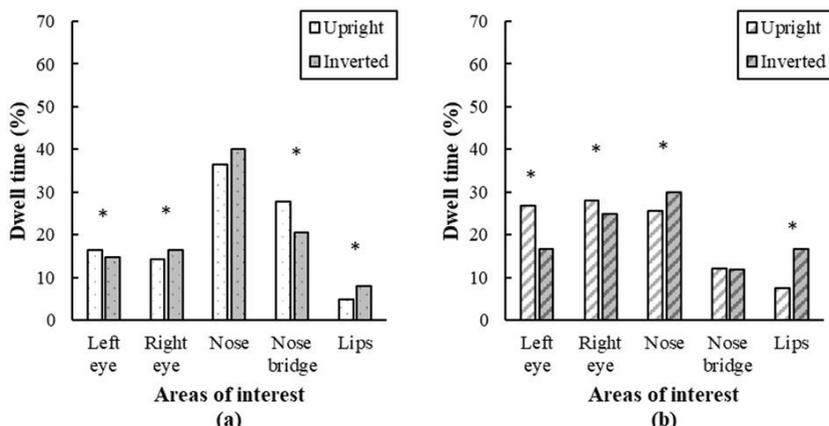


Fig. 6. The first option of identifying areas of interest. Dwell time distributions on areas of interest (in %) for upright and inverted faces for static (a) and dynamic (b) groups of subjects. Bars with dots mark the data of a static group, bars with hatching — a dynamic group

Испытуемые с динамической стратегией задерживали взгляд значительно дольше на зонах интереса левого глаза ( $z = -16,406$ ,  $p < 0,001$ ) и правого глаза ( $Z = -6,501$ ,  $p < 0,001$ ) когда оценивали прямые лица, в сравнении с инвертированными лицами. В инвертированной ориентации они значительно дольше рассматривали области носа ( $Z = -3,624$ ,  $p < 0,001$ ) и губ ( $Z = -14,581$ ,  $p < 0,001$ ). Различий во времени пребывания в зоне переносицы найдено не было ( $Z = -1,416$ ,  $p = 0,157$ ). Данные, выраженные в процентных соотношениях, проиллюстрированы на графике (см. рис. 6, б).

*Второй вариант разметки зон интереса.* Испытуемые, использующие статическую стратегию проводили значительно больше времени в зоне левого глаза ( $Z = -8,828$ ,  $p < 0,001$ ) в случае предъявления прямых лиц, по сравнению с инвертированными. При инверсии они проводили больше времени в зоне губ ( $Z = -6,129$ ,  $p < 0,001$ ). В зоне правого глаза ( $Z = -0,591$ ,  $p = 0,555$ ) и носа ( $Z = -1,588$ ,  $p = 0,112$ ) значимых различий найдено не было (см. рис. 7, а).

При этом испытуемые с динамической стратегией задерживали взгляд значительно дольше на зонах интереса левого глаза ( $z = -16,487$ ,  $p < 0,001$ ) и правого глаза ( $Z = -3,498$ ,  $p = 0,001$ ) когда оценивали прямые лица, по сравнению с инвертированными лицами (см. рис. 7, б). В инвертированной ориентации они проводили значительно больше времени в зонах носа ( $Z = -3,641$ ,  $p < 0,001$ ) и губ ( $Z = -13,229$ ,  $p < 0,001$ ).

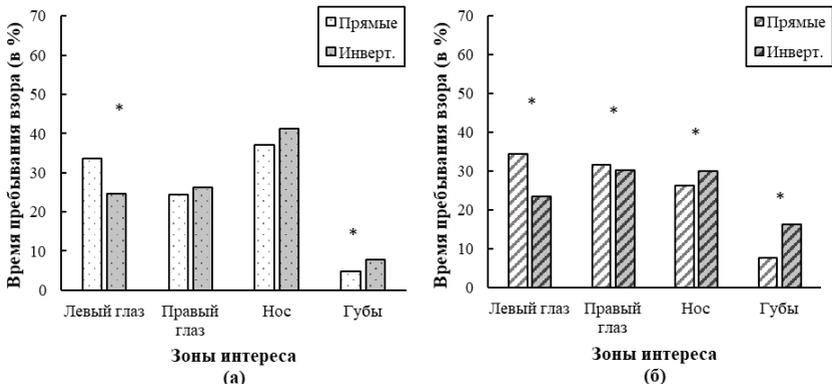


Рис. 7. Второй вариант разметки зон интереса. Время пребывания взора в зонах интереса (в %) при предъявлении прямых и инвертированных лиц для испытуемых статической (а) и динамической (б) групп. Столбиками с точками помечены данные статической группы, столбиками со штриховкой — динамической группы

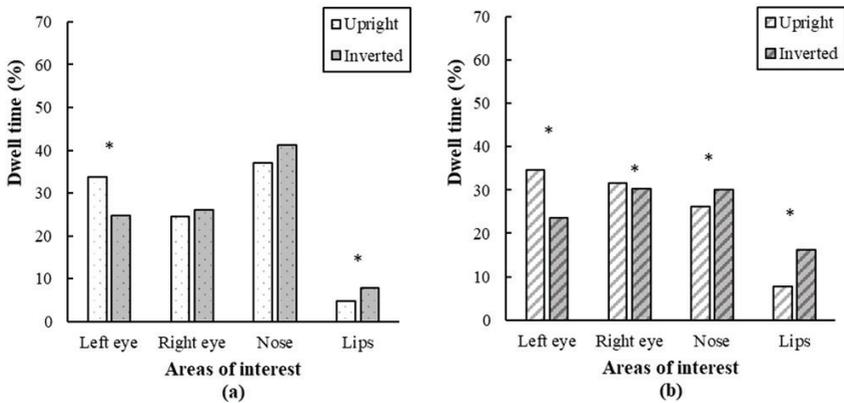


Fig. 7. The second option of identifying areas of interest. Dwell time distributions on areas of interest (in %) for upright and inverted faces for static (a) and dynamic (b) groups of subjects. Bars with dots mark the data of a static group, bars with hatching — a dynamic group

Третий вариант разметки зон интереса. Статики проводили значимо больше времени в зоне левого глаза ( $Z = -2,047, p = 0,041$ ) и носа ( $Z = -3,843, p < 0,001$ ) в случае предъявления прямых лиц, по сравнению с инвертированными (см. рис. 8, а). При инверсии

они проводили больше времени в зоне правого глаза, по сравнению с условием предъявления прямых лиц ( $Z = -2,057, p = 0,04$ ) и губ ( $Z = -5,506, p < 0,001$ ).

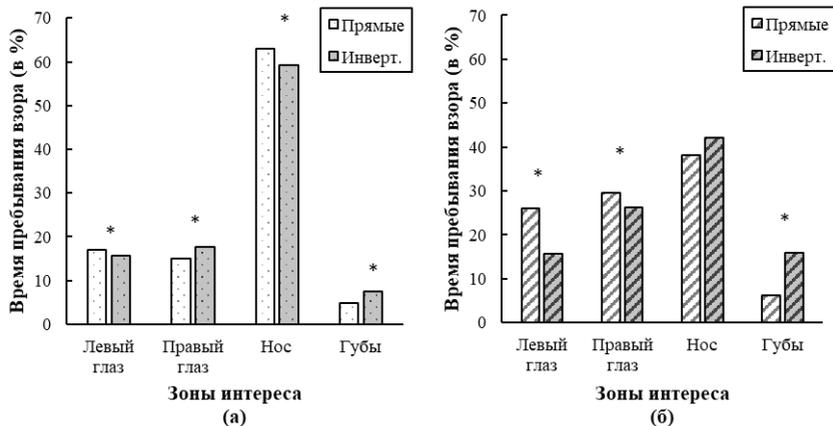


Рис. 8. Третий вариант разметки зон интереса. Время пребывания взора в зонах интереса (в %) при предъявлении прямых и инвертированных лиц для испытуемых статической (а) и динамической (б) групп. Столбиками с точками помечены данные статической группы, столбиками со штриховкой — динамической группы

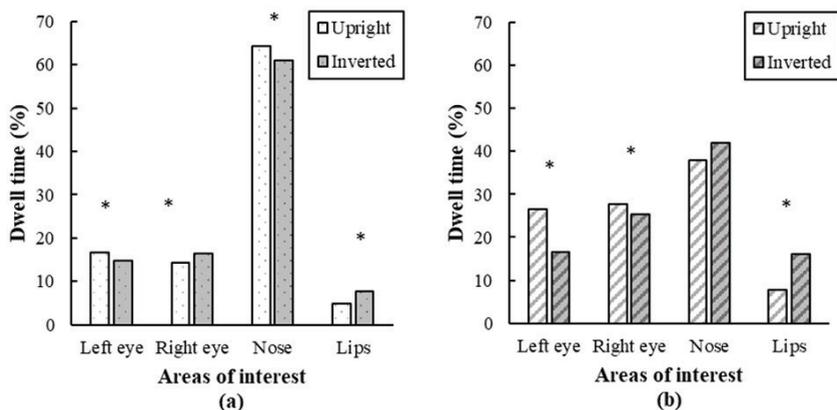


Fig. 8. The third option of identifying areas of interest. Dwell time distributions on areas of interest (in %) for upright and inverted faces for static (a) and dynamic (b) groups of subjects. Bars with dots mark the data of a static group, bars with hatching — a dynamic group

Испытуемые с динамической стратегией задерживали взгляд значимо дольше на зонах интереса левого глаза ( $z = -16,406$ ,  $p < 0,001$ ) и правого глаза ( $Z = -6,501$ ,  $p < 0,001$ ) когда оценивали прямые лица, по сравнению с инвертированными (см. рис. 8, б). В инвертированной ориентации они проводили значимо больше времени в зоне губ ( $Z = -14,581$ ,  $p < 0,001$ ). Различий во времени пребывания в зоне носа найдено не было ( $Z = -1,888$ ,  $p = 0,059$ ).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в зависимости от включения зоны переносицы в состав других зон (глаз или носа) или при ее отдельном анализе наблюдаются различия. Сравнение данных прямо ориентированных и инвертированных лиц по всей выборке, показало, что при первом и втором варианте разметки время пребывания в зонах интереса статистически значимо различалось для всех областей. При третьем варианте разметки статистические различия в длительности наблюдения области носа нивелировались. Следует отметить, что при первом варианте деления зон интереса различия в пребывании в областях носа и переносицы являются разнонаправленными: испытуемые дольше разглядывают переносицу в прямом варианте и меньше рассматривают зону носа в прямом варианте, по сравнению с условием инверсии (см. рис. 4). При этом различия в области переносицы и глаз являются однонаправленными. В таком случае суммирование области переносицы с глазами только усиливает эффект инверсии, а суммирование области переносицы с носом нивелирует различия.

Было выявлено, что межгрупповые различия в трех вариантах обработки данных были статистически значимыми во всех зонах интереса. В силу влияния различий, связанных со стратегиями движений глаз в двух группах, особенности выделения зон интереса не меняли общую структуру распределения времени пребывания в зонах интереса: не привели к исчезновению различий или к смене направленности различий. Сила различий между группами и низкая зависимость от варианта обработки данных лишь подтверждает идею о важности рассмотрения индивидуальных стратегий движений глаз в исследованиях восприятия лиц при использовании метода айтрекинга. Это также подтверждает мысль о том, что игнорирование индивидуальных стратегий является вероятным фактором, ведущим к несогласованности данных, полученных разными авторами.

При внутригрупповом анализе в группе со статической стратегией при первом варианте разметки значимые различия были получены для всех областей, кроме зоны носа (см. рис. 6, а). При-

соединение переносицы к области глаз во втором варианте нивелировало различия в области правого глаза. При этом в третьем варианте разметки статистические различия были выявлены во всех четырех выделенных зонах интереса. В группе с динамической стратегией при первом варианте разметки различия во всех областях были статистически значимыми, кроме области переносицы (см. рис. 6, б). При присоединении этой области к зонам глаз статистические различия сохранились. Однако, при присоединении этой области к области носа в третьем варианте, различия между условиями нивелировались.

Из анализа различий движений глаз по всей выборке и внутри групп видно, что включение зоны переносицы в какую-либо другую зону (глаз или носа) приводит к различным результатам. В одних случаях при присоединении ее к области носа различия между распределением фиксаций при прямом и инвертированном предъявлении усиливаются. Это наблюдается, например, для группы со статической стратегией. Однако, в других случаях — различия уменьшаются или практически исчезают, что видно в результатах группы с динамической стратегией. Эти данные заставляют по-новому взглянуть на проблему выявления стратегии движения глаз, которая может отражать доминирование холистических процессов. Мы рассмотрели наши результаты с точки зрения их соответствия предложенным ранее гипотезам о связи движений глаз с холистическими процессами восприятия лица. Для этого мы провели анализ различий в распределении фиксаций для случаев прямого и инвертированного предъявления. В соответствии с гипотезой (Hsiao, Cottrell, 2008; Caldara et al., 2010), утверждающей, что холистическая стратегия должна характеризоваться более длительными фиксациями в центральной зоне лица, мы ожидали уменьшение длительности фиксаций в зоне носа при предъявлении инвертированных лиц. Однако наши результаты не подтвердили этой гипотезы. Действительно, как видно из рис. 6, и для статической группы (рис. 6, а), и для динамической группы (рис. 6, б) длительность фиксаций в зоне носа не уменьшилась, и даже значимо увеличилась для динамической группы. Также не подтвердилась и альтернативная гипотеза, предложенная в работах (Williams, Henderson, 2007; Van Belle et al., 2010), согласно которой аналитические и холистические процессы восприятия лица слабо связаны с паттернами движений глаз. Наши результаты выявили значимые различия времени пребывания взора почти во всех диагностических зонах лица при сравнении данных прямых и инверти-

рованных лиц. Полученные нами данные лучше всего согласуются с гипотезой (Schwarzer et al., 2005) о том, что холистическая стратегия проявляется в распределении движений глаз по всем зонам лица, тогда как аналитическая — в фиксации преимущественно на одной из черт. На рис. 6 видно, что для каждой выделенной группы снижение влияния холистических процессов проявляется в увеличении времени пребывания взора в центре лица в зоне носа с одновременным снижением фиксаций на других зонах. Этот результат мы смогли подтвердить благодаря более детальной разметке областей интереса лица, выделив для анализа зону переносицы.

### **Выводы**

При проведении анализа движений глаз по всей выборке наличие или отсутствие статистически значимых результатов в зонах интереса зависело от способа разметки областей.

При проведении межгруппового анализа при условии предъявления прямых лиц не было найдено качественных различий в зависимости от способов разметки областей. Это может говорить о значительных различиях между группами и о высокой значимости индивидуальных стратегий движений глаз для изучения процессов восприятия лица.

При проведении внутригруппового анализа среди статической и динамической группы наличие или отсутствие статистически значимых результатов в зонах интереса зависело от способа разметки областей.

В целом наши результаты показали, что более детальная разметка областей интереса (выделение переносицы как отдельной зоны) является более информативной для анализа процессов восприятия лица. Исследование динамики времени пребывания взора в зонах глаз, переносицы, носа и губ в эффекте инверсии позволяет более эффективно интерпретировать данные движений глаз при исследовании холистических процессов восприятия лица.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

- Барабанищikov, В. А.* Восприятие и событие. СПб.: Алетей, 2002.  
*Барабанищikov, В. А.* Восприятие выражений лица. М.: ИП РАН, 2009.  
*Барабанищikov, В. А., Ананьева, К. И., Харитонов, В. Н.* Организация движени-  
ный глаз при восприятии изображений лица // Экспериментальная психология. 2009. Т. 2. № 2. С. 31–60.

Меньшикова, Г.Я., & Лунякова, Е.Г. Индивидуальные стратегии движений глаз в задаче опознания экспрессий композитных лиц / Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности. Под ред. В.В. Знакова, А.Л. Журавлева. М.: ИП РАН, 2018.

Bindemann, M., Scheepers, C., & Burton, A.M. (2009). Viewpoint and center of gravity affect eye movements to human faces. *Journal of vision*, 9 (2), 7–7.

Blais, C., Jack, R.E., Scheepers, C., Fiset, D., & Caldara, R. (2008). Culture shapes how we look at faces. *PLoS one*, 3 (8), e3022.

Caldara, R., Zhou, X., & Mielle, S. (2010). Putting culture under the ‘spotlight’ reveals universal information use for face recognition. *PLoS One*, 5 (3), e9708.

Hsiao, J.H.W., & Cottrell, G. (2008). Two fixations suffice in face recognition. *Psychological science*, 19 (10), 998–1006.

Menshikova, G.Ya., & Pichugina A.O. (2019). Eye movement strategies in holistic face processing. *Journal of eye movement research*, 12 (7), 322.

Oakes, L.M., & Ellis, A.E. (2013). An eye-tracking investigation of developmental changes in infants’ exploration of upright and inverted human faces. *Infancy*, 18 (1), 134–148.

Peterson, M.F., & Eckstein, M.P. (2013). Individual differences in eye movements during face identification reflect observer-specific optimal points of fixation. *Psychological science*, 24 (7), 1216–1225.

Schwarzer, G., Huber, S., & Dümmler, T. (2005). Gaze behavior in analytical and holistic face processing. *Memory & Cognition*, 33 (2), 344–354.

Shipley, T., & Kellman, P. (2001). Gaze control for face learning and recognition by humans and machines. From fragments to objects: Segmentation and grouping in vision, 463.

Henderson, J.M., Williams, C.C., & Falk, R.J. (2005). Eye movements are functional during face learning. *Memory & cognition*, 33 (1), 98–106.

Tanaka, J.W., & Farah, M.J. (1993). Parts and wholes in face recognition. *The Quarterly journal of experimental psychology*, 46 (2), 225–245.

Tenenbaum, E.J., Shah, R.J., Sobel, D.M., Malle, B.F., & Morgan, J.L. (2013). Increased focus on the mouth among infants in the first year of life: a longitudinal eye tracking study. *Infancy*, 18 (4), 534–553.

Unema, P., Pannasch, S., Joos, M., & Velichkovsky, B.M. (2005). Time course of information processing during scene perception: The relationship between saccade amplitude and fixation duration. *Visual Cognition*, 12 (3), 473–494.

Van Belle, G., De Graef, P., Verfaillie, K., Rossion, B., & Lefèvre, P. (2010). Face inversion impairs holistic perception: Evidence from gaze-contingent stimulation. *Journal of vision*, 10 (5), 10–10.

Williams, C.C., & Henderson, J.M. (2007). The face inversion effect is not a consequence of aberrant eye movements. *Memory & Cognition*, 35 (8), 1977–1985.

Xu, B., & Tanaka, J.W. (2013). Does face inversion qualitatively change face processing: An eye movement study using a face change detection task. *Journal of vision*, 13 (2), 22–22.

## REFERENCES

Barabanshchikov, V.A. (2002). Perception and event. St. Petersburg: Aleteiya. (in Russ.).

Barabanshchikov, V.A. (2009). Perception of facial expressions. Moscow: IP RAN. (in Russ.).

Barabanshchikov, V.A., Anan'eva, K.I., Kharitonov, V.N. (2009). The organization of eye movements in the perception of facial images. *Ekspperimental'naya psikhologiya* (Experimental psychology), 2 (2), 31–60 (in Russ.).

Bindemann, M., Scheepers, C., & Burton, A.M. (2009). Viewpoint and center of gravity affect eye movements to human faces. *Journal of vision*, 9 (2), 7–7.

Blais, C., Jack, R.E., Scheepers, C., Fiset, D., & Caldara, R. (2008). Culture shapes how we look at faces. *PLoS one*, 3 (8), e3022.

Caldara, R., Zhou, X., & Mielle, S. (2010). Putting culture under the 'spotlight' reveals universal information use for face recognition. *PLoS One*, 5 (3), e9708.

Hsiao, J.H.W., & Cottrell, G. (2008). Two fixations suffice in face recognition. *Psychological science*, 19 (10), 998–1006.

Menshikova, G.Ya., & Lunyakova, E.G. (2018). Human psychology as a subject of knowledge, communication and activity. In V.V. Znakov, A.L. Zhuravlev (Eds), *Individual strategies of eye movements in the problem of recognizing the expressions of composite faces* (pp. 767–775). Moscow: IP RAN (in Russ.).

Menshikova, G.Ya., & Pichugina A.O. (2019). Eye movement strategies in holistic face processing. *Journal of eye movement research*, 12 (7), 322.

Oakes, L.M., & Ellis, A.E. (2013). An eye tracking investigation of developmental changes in infants' exploration of upright and inverted human faces. *Infancy*, 18 (1), 134–148.

Peterson, M.F., & Eckstein, M.P. (2013). Individual differences in eye movements during face identification reflect observer-specific optimal points of fixation. *Psychological science*, 24 (7), 1216–1225.

Schwarzer, G., Huber, S., & Dümmler, T. (2005). Gaze behavior in analytical and holistic face processing. *Memory & Cognition*, 33 (2), 344–354.

Shipley, T., & Kellman, P. (2001). Gaze control for face learning and recognition by humans and machines. From fragments to objects: Segmentation and grouping in vision, 463.

Henderson, J.M., Williams, C.C., & Falk, R.J. (2005). Eye movements are functional during face learning. *Memory & cognition*, 33 (1), 98–106.

Tanaka, J.W., & Farah, M.J. (1993). Parts and wholes in face recognition. *The Quarterly journal of experimental psychology*, 46 (2), 225–245.

Tenenbaum, E.J., Shah, R.J., Sobel, D.M., Malle, B.F., & Morgan, J.L. (2013). Increased focus on the mouth among infants in the first year of life: a longitudinal eye tracking study. *Infancy*, 18 (4), 534–553.

Unema, P., Pannasch, S., Joos, M., & Velichkovsky, B.M. (2005). Time course of information processing during scene perception: The relationship between saccade amplitude and fixation duration. *Visual Cognition*, 12 (3), 473–494.

Van Belle, G., De Graef, P., Verfaillie, K., Rossion, B., & Lefèvre, P. (2010). Face inversion impairs holistic perception: Evidence from gaze-contingent stimulation. *Journal of vision*, 10 (5), 10–10.

Williams, C.C., & Henderson, J.M. (2007). The face inversion effect is not a consequence of aberrant eye movements. *Memory & Cognition*, 35 (8), 1977–1985.

Xu, B., & Tanaka, J.W. (2013). Does face inversion qualitatively change face processing: An eye movement study using a face change detection task. *Journal of vision*, 13 (2), 22–22.

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Меньшикова Галина Яковлевна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией, лаборатория «Восприятие», факультет психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5670-921X>. E-mail: [gmenchikova@gmail.com](mailto:gmenchikova@gmail.com)

**Пичугина Анна Олеговна** — студентка, кафедра общей психологии, факультет психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6544-7784>. E-mail: [aopichugina@gmail.com](mailto:aopichugina@gmail.com)

#### ABOUT THE AUTHORS

**Galina Ya. Menshikova** — ScD (Philosophy), Head of the Perception Laboratory, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5670-921X>. E-mail: [gmenchikova@gmail.com](mailto:gmenchikova@gmail.com)

**Anna O. Pichugina** — Student, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6544-7784>. E-mail: [aopichugina@gmail.com](mailto:aopichugina@gmail.com)

УДК: 159.99  
doi: 10.11621/vsp.2021.01.09

## КОМПЬЮТЕРИЗИРОВАННЫЙ КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА

А.Г. Данилова<sup>1\*</sup>, О.В. Митина<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Всероссийский институт научной и технической информации РАН, Москва, Россия.

<sup>2</sup> МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Для контактов. E-mail: a\_g\_danilova@mail.ru

**Актуальность.** В прикладной психологии перед исследователем все чаще встает задача анализа больших массивов текста, как вербального, так и визуального. Для этих целей разработаны различные методы анализа и созданы различные компьютерные программы.

**Цель.** Проанализированы возможности компьютеризированного качественного анализа текста. Рассмотрен спектр задач, решаемых различными методами качественного анализа текста.

**Методы.** Проведен теоретический анализ классических методов качественного анализа текста. Проанализирована специфика метода компьютеризированного дискурс-анализа. По Интернету выполнен поиск наиболее популярных программ качественного анализа текста, рассмотрены основные опции и требования к работе в программе.

**Результаты.** Кратко охарактеризованы методы контент-, дискурс-, интент-анализа, конверсационного и нарративного анализа. Описан подход компьютеризированного дискурс-анализа (CMDA). Изложен подход к решению задач различных методов качественного анализа текста в компьютерном анализе качественных данных (Computer Assisted Qualitative Data Analysis; CAQDAS). Рассмотрены возможности некоторых пакетов программного обеспечения, разработанного в рамках подхода CAQDAS.

**Выводы.** Показаны преимущества использования компьютеризированного дискурс-анализа. Очерчена тематика исследований методологических проблем, сопровождающих использование CAQDAS.

**Ключевые слова:** качественный анализ текста, контент-анализ, дискурс-анализ, интент-анализ, конверсационный анализ, нарративный анализ,

компьютеризированный дискурс-анализ, CMDA, компьютерный анализ качественных данных, CAQDAS, исследовательская рефлексия.

*Для цитирования:* Данилова А.Г., Митина О.А. Компьютеризированный качественный анализ текста // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 220–240. doi: 10.11621/vsp.2021.01.09

Поступила в редакцию 29.12.2020 / Принята к публикации 20.01.2021

## COMPUTERIZED QUALITATIVE TEXT ANALYSIS

Anna G. Danilova<sup>1\*</sup>, Olga V. Mitina<sup>2</sup>

<sup>1</sup> All-Russian Institute for Scientific and Technical Information (VINITI), Moscow, Russia.

<sup>2</sup> Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

Corresponding author<sup>1\*</sup>. E-mail: a\_g\_danilova@mail.ru

**Relevance.** In applied psychology, researchers are increasingly faced with the task of analyzing large amounts of text, both verbal and visual. For these purposes, various methods of analysis have been developed and various computer programs have been created.

**Objective.** The possibilities of computerized qualitative text analysis are analyzed. The spectrum of problems solved by various methods of qualitative text analysis is considered.

**Methods.** The theoretical analysis of classical methods of qualitative text analysis is carried out. The specificity of the method of computerized discourse analysis is analyzed. The Internet searched for the most popular programs for qualitative text analysis, considered the main options and requirements for working in the program.

**Results.** Methods of content-, discourse-, intent-analysis, conversion and narrative analysis are briefly characterized. The computerized discourse analysis (CMDA) approach is described. An approach to solving problems of various methods of qualitative analysis of text in computer analysis of qualitative data (Computer Assisted Qualitative Data Analysis; CAQDAS) is presented. The possibilities of some software packages developed within the CAQDAS approach are considered.

**Conclusions.** The advantages of using computerized discourse analysis are shown. The topic of research of methodological problems accompanying the use of CAQDAS is outlined.

**Keywords:** qualitative text analysis, content analysis, discourse analysis, intent analysis, conversion analysis, narrative analysis, computerized discourse analysis, CMDA, computer analysis of qualitative data, CAQDAS, researcher reflection.

**For citation:** Danilova, A.G, Mitina, O.V. (2021) Computerized qualitative text analysis. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 1, P. 220–240. doi: 10.11621/vsp.2021.01.09

Received: December 29, 2020 / Accepted: January 20, 2020

## Введение

Классическая герменевтика подчеркивала неприменимость метода индукции в «науках о духе», поскольку в них не предполагался поиск закономерностей. Острая потребность современных психологических и гуманитарных исследований в валидных и надежных качественных методах привела к появлению широкого спектра методов, основанных на различных теоретических подходах (символический интеракционизм, феноменология, герменевтика, структурализм, семиотика и др.), направленных на работу с вербальными данными и смыслами, и ориентированных на качественную методологию, естественные условия, индуктивные методы анализа. Общей для них является ориентация на переживание как предмет исследования, использование рефлексивных данных, принцип интерпретации; критика позитивистского подхода и отказ от априорного выбора теоретических допущений (Бусыгина, 2009). Выделяют 6 наиболее разработанных методов качественного анализа: биографический (Н. Дензин; изучение значимых событий жизненного пути); феноменологический (В. Дильтей, Э. Гуссерль, А. Джорджи; получение ясных, точных и систематичных описаний переживания или опыта); этнографический (Х. Уолкотт; исследование форм повседневной жизнедеятельности); кейс-стади (Р. Иин, Р. Стейк; глубокое и детальное изучение отдельного случая); дискурс-анализ (исследование текстов в контексте деятельности и культуры); обоснованная теория (Б. Глейзер, А. Стросс; индуктивное построение теории посредством кодирования выявляемых феноменов и структур) (Улановский, 2008).

Качественные методологии подчеркивают важность рефлексии исследователя, то есть осознания его вклада в создание смыслов в ходе исследовательского процесса; выделяют рефлексивность личностную (опыт и убеждения исследователя) и эпистемологическую

(план и методы исследования). Критической точкой качественных исследований считается не возможность множественных интерпретаций, а неточность формулировки вопросов, так что одной из важнейших задач исследования является уточнение вопросов. Для разных подходов рефлексия критична в разной степени. Так, К. Уиллиг считает, что обоснованная теория в психологии не требует рефлексии, но имеет ограниченную применимость, что восполняется использованием феноменологических методов. Л. Киддер и М. Файн (1987) различают два значения термина «качественное исследование»: открытую индуктивную методологию исследования («большое Q»), или включение нечисловых данных в исследования гипотетико-дедуктивного дизайна («малое q»).

Систематизация и организация данных качественного исследования проводятся с помощью тематического анализа (Дж. Холтон) — присвоения наблюдениям кодов, отражающих структуру явления, в основном, методом контент-анализа (термины часто используются как синонимы), что позволяет провести количественную оценку (Willig, 2008).

Контент-анализ (Лассуэл, 1927; Берельсон, 1952; Осгуд, 1974) применяется для раскрытия имплицитного содержания коммуникации через выявление закономерностей в структуре текста и основан на оценке частотного распределения языковых единиц, которыми могут быть: слово; суждение или законченная мысль; тема; персонаж; автор; целостное сообщение.

Процедура контент-анализа требует подбора массива текстов по критериям однородности и тематической репрезентативности. Затем формируется список категорий анализа с учетом межкатегориальных связей и выделяются единицы наблюдения, которые должны быть значимы для интерпретации и однозначно опознаваться в тексте. Кодирование, то есть фиксация каждого появления в тексте единицы наблюдения, проводится вручную с помощью анкет или с применением компьютерных программ. Вычисление частот, относительного и удельного веса, вероятности встречаемости и т.д. дает материал для качественных или количественных выводов (Osgood, 1974; Berelson, 1952; Богомолова, Стефаненко, 1992). В небольших, сугубо психологических исследованиях на локальной выборке с малым числом текстов выделение категорий часто выполняется вручную; даже в этом случае нужно не просто отнести единицы анализа к той или иной категории, но и доказать, что это отнесение не случайно. С этой целью кодирование выполняют несколько экспертов с последующей

проверкой согласованности экспертных мнений, оцениваемой путем расчета  $\alpha$  Криппендорфа (<http://dfreelon.org/utills/recalfront/>).

Контент-анализ применяется при изучении различных типов коммуникативной продукции (монологов и диалогов обыденной речи, публицистических и художественных текстов) и материалов исследований (данных опросов, стенограмм интервью и фокус-групп, рейтингов, проективных методик и др.), визуального материала от графиков до художественных произведений, аудио- и видеозаписей. Текст представляет собой сложный неструктурированный, но законченный в смысловом отношении блок информации; предметом исследования может выступать его фабульное или эмоциональное содержание, контекст его порождения, социальные характеристики коммуникаторов, их намерения и т.д., а также смыслы, порождаемые стыками этих пластов. В зависимости от предмета исследования разработаны подходы нарративного анализа (что сказано?), строгого и критического дискурс-анализа (как сказано?), интен-анализа (зачем сказано?), конверсационного анализа (кем и кому сказано?). На контент-анализе основываются также активно разрабатываемые методы автоматической обработки текстов с применением машинного обучения (Большакова и др., 2017).

Как правило, прикладные задачи целевых исследований охватывают аспекты нескольких подходов, что позволяет полно реализовать классическую схему анализа коммуникативного акта по Г. Лассвеллу (Lasswell, 1948). Разные методы могут комбинироваться для более точной проработки целей исследования, например, для связи микро- и макроуровней дискурса (Бусыгина, 2009). О.Т. Мельникова и Д.А. Хорошилов предложили трехступенчатую модель повышения валидности качественного исследования: феноменология явления в рамках конкретного случая / набора случаев (метод матриц Майлса и Хабермана); стратегии кодировки данных с учетом социального контекста (обоснованная теория); связь «кейса» и макросоциального уровня (дискурс-анализ) (Мельникова, Хорошилов, 2015). Способом контроля валидности и надежности данных является метод триангуляции данных, то есть параллельного применения разных методик с последующим сравнением результатов (Хорошилов, 2012).

## **1. Направления анализа текста**

Дискурс-анализ, то есть исследование структуры коммуникативных отношений, присущих речевым актам, получил свое начало в трудах Ф. Соссюра, К. Леви-Строса. Построенный на базе

«методической» модели языка К. Бюлера, теории речевых актов Дж. Остина и Дж. Серля и феноменологии дискурса Ч.-У. Морриса, дискурс-анализ служит для выявления структур, лежащих в основе коммуникативных последовательностей (Неретина и др. 2017; Сарна, 2021). Рассматривая дискурс как взаимосвязанный набор текстов, дискурс-анализ ориентирован на изучение связей между текстом, дискурсом и контекстом.

В качестве предмета изучения могут выступать: обобщенные представления об окружающем мире («ментальная модель» Ф. Джонсон-Лэрда); структура представлений и ожиданий (модель «фреймов» М. Мински, Ч. Филмора); механизмы формирования и корректировки представлений (модель «скриптов» Р. Шенка, Р. Абельсона); коммуникативные аспекты — взаимовлияние социальных предписаний и личностного опыта в выборе стратегий поведения («ситуационная модель» Т. ван Дейка); взаимовлияние эмпирического, логического, межличностного и контекстуального уровней коммуникации (социосемиотическая «полевая модель» М. Холлидея); культурно обусловленные приемы конструирования образов и убеждения окружающих («репертуары интерпретации» Дж. Поттера и М. Уезерелл). Анализ возможен в рамках одного текста как законченного высказывания (текстуальный подход: В.Б. Шкловский, Ю.Н. Тынянов, Б.М. Эйхенбаум; Р. Барт, К. Леви-Стросс, Ц. Тодоров). Возможно исследование смысловых взаимосвязей между различными текстами (интер- или гипертекстуальный подход: Ю. Кристева, Ж. Деррида, П. Серิโอ), социального контекста порождения текста (контекстуальный подход: К. Гирц, М. Малкей, Дж. Гилберт, Т. ван Дейк), особенностей репрезентации акторов как участников социальных практик (теория социальных акторов, Т. ван Левен), интертекстуальных изменений дискурса в ходе комбинации элементов различных дискурсов, с точки зрения формирования и управления символическими пространствами (критический дискурс-анализ: Т. ван Дейк, Н. Фэрклоу, Р. Водак) (Ван Дейк, 2000; Серิโอ, 1999; Woods, 2016).

Дискурс-анализ применим как к спонтанным, так и к структурированным формам беседы, а также к текстам, и отличается от анализа текста тем, что ориентирован на живое течение диалогической речи, остановка которой искажает и даже разрушает ее смысл. Аналитическая процедура фокусируется на диалогах и текстах как социальных практиках, а также на ресурсах, используемых в овладении этими практиками; этапы интерпретации, понимания и проверки составляют непрерывный цикл (Tannen et al., 2015).

Интент-анализ (Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова) направлен на исследование глубинного психологического содержания речи, то есть выявление сознательных и бессознательных намерений, проявляющихся в речи только косвенно. Пути формирования социальных представлений, влияющих на течение социальных процессов, выявляются методом пошагового экспертного оценивания авторских высказываний по признакам текста, лежащим вне информативного минимума (реконфигурация текстовых структур; коммуникативная избыточность, специфические когнитивно-речевые стратегии и др.). Интент-анализ используется для исследования социальных и социально-психологических проблем по текстам СМИ; надежность результатов определяется путем оценки межэкспертного согласия (Ушакова, 2004; Павлова, Гребенщикова, 2017).

Нарративный анализ (Т. Сарбин, Дж. Брунер) предполагает подход к текстам как к репрезентациям образа мира. Нарратив по Дж. Брунеру — основное культурное средство формирования обыденного сознания, как личности, так и «народной психологии». Предметом анализа являются закономерности структуры повествовательного текста в целом, без выделения тем и абстрагирования дискурсов. Оценивается содержание и функции историй, рассказываемых в социальном взаимодействии. Анализ применим к широкому спектру жанров от мифов и легенд до статей и политических листовок. В исследование часто включается серия документов (подборки публикаций в СМИ, фрагменты переписки; стенограммы интервью, в том числе клинических), где последовательность высказываний отражает динамику предъявления личностных установок либо социальных тенденций, догм и норм (Брокмейер, Харре, 2000).

**Конверсационный анализ** — подход к изучению социального взаимодействия, охватывающий вербальное и невербальное поведение в ситуациях повседневной жизни (Х. Сакс, Э. Щеглофф, Г. Джефферсон). Систематическое описание и анализ естественно протекающего разговора в интеракции двух и более людей включает фиксацию негласных правил, техник, процедур, используемых коммуникаторами для поддержания упорядоченности беседы, с помощью детального анализа кратких коммуникативных эпизодов в контексте взаимодействия. Фокус на процессе коммуникативного взаимодействия дает преимущество перед методами опросов и интервью при решении специфических задач, возникающих в психотерапии, организационной психологии, психологии массовой коммуникации и политической психологии. Ключевые критерии

анализа: фреймы как структура знания, очередность и последовательность реплик, сигналы перехода очереди, «смежные пары» как связанные конструкции типа «вопрос — ответ», разного рода сбои речи и их коррекция (Сакс, Щеглофф, Джефферсон, 1974; Tannen et al., 2015).

## 2. Компьютерный дискурс-анализ

Коммуникативные и речевые особенности интернет-общения вызвали развитие специального направления дискурс-анализа — компьютерного дискурс-анализа (Computer-mediated Discourse Analysis, CMDA). CMDA не представляет собой отдельный метод и не претендует быть теорией, поскольку не выдвигает гипотез о природе компьютерного дискурса (Herring, 2001).

CMDA применяет к ситуациям опосредованного компьютером общения методологические разработки, предложенные в рамках лингвистики, риторики, социальной и когнитивной психологии, этнометодологии, символического интеракционизма, практик бизнес-коммуникаций, моделирования социальных процессов. Таким образом, несмотря на базовый термин «дискурс», практика CMDA объединяет задачи дискурс-, интен-т-, критического дискурс-анализа, нарративного и конверсационного анализа, дополняя анализ текстов данными опросов, интервью, наблюдения или других методов. Основной целью CMDA является анализ элементов речевого взаимодействия на уровне символов, слов, высказываний, сообщений или архивов. Оцениваются труднодоступные для эмпирического анализа явления макросоциального уровня (социальная когерентность, группообразование, социальные ценности, идентичность), которым языковой подход уделяет все больше внимания (Митина, Евдокименко, 2010).

Анализ охватывает четыре уровня языка: структуры, значения, взаимодействия и социальное поведение. Структурный уровень включает оценку использования специальной типографии или орфографии, новых словообразований и структуры предложений. На уровне значений оцениваются значения слов и высказываний. На уровне взаимодействий анализируются репликовый шаг, динамика развития темы и другие средства управления интерактивным взаимодействием. Социальный уровень включает лингвистическое выражение игры, конфликта, властных отношений и группового членства в сериях транзакций. Пятую область анализа CMDA составляют модели участия (измеряемые частотой и длиной отправленных

сообщений и полученных ответов) в тематических или других расширенных дискурсивных выборках (Herring, 2001).

Методологически CMDA представляет собой качественный или количественный контент-анализ речевой продукции. Качественный CMDA достаточно далеко отошел от классических методов, заменив «герменевтический круг» анализом серий текстов и допустив включение количественных методов. Он применяется в различных сферах науки и практики от здравоохранения, юриспруденции и исследований рынка до музыки, туризма, теологии и философии.

### **3. Программы компьютерного анализа качественных данных**

Программы компьютерного анализа качественных данных (Computer Assisted Qualitative Data Analysis; CAQDAS) обеспечивают возможности сбора и анализа данных при решении задач, ориентированных на большие данные: анализа медиа, пользовательского поведения, анализа настроений, бизнес-аналитики. Помимо кодирования работа с текстом допускает создание комментариев и аннотаций, вставку текстов и изображений, объединение различных фрагментов, создание ссылок на фрагменты текстов, документы, веб-сайты. Как правило, представлены широкие возможности визуализации данных (диаграммы, тепловые карты, кластерные деревья). Большая часть программ поддерживает несколько языков.

Программы CAQDAS различаются по типу данных, доступных для анализа, способам кодирования и управления данными и возможностям визуального представления результатов. Поскольку каждая программа имеет свои преимущества, практики утверждают, что трудно назвать лучшей какую-либо одну. Сайт «Top 14 Qualitative Data Analysis Software» (<https://www.predictiveanalyticstoday.com/top-qualitative-data-analysis-software/>) называет следующие наиболее популярные программы анализа текстов: NVivo, ATLAS.ti, Provalis Research Text Analytics Software, Quirkos, MAXQDA, Dedoose, Raven's Eye, Qiqqa, webQDA, HyperRESEARCH, Transana, F4analyse, Annotations, Datagrav. Наиболее популярные бесплатные программы, по рейтингу сайта «Best Text Analysis Software Tools» (<http://intellspot.com/content-analysis-software/>): WordStat, Lexalytics, DiscoverText, Rapid Miner Text Extension, SAS Text Miner, Text2data, Etuma, Luminoso, Pingar DiscoveryOne, MeaningCloud. Для русскоязычного исследователя, по А.М. Рюмину, список рекомендуемых программ выглядит следующим образом: ATLAS.ti, Dedoose, Digital Replay System (DRS),

HyperRESEARCH, MAXQDA, Mixed Media Grid (MiMeG), Nvivo, Transana, QDA MINER, QALRUS (Рюмин, 2019).

Рассмотрим возможности некоторых из перечисленных программ.

**NVivo** (QSR International) специализирована для работы с текстовой и / или мультимедийной информацией небольших или больших объемов данных и предназначена для организации и анализа нечисловых или неструктурированных данных. Позволяет выполнять классификацию, сортировку и упорядочение информации; исследование зависимостей в данных; возможно объединение анализа с поиском и моделированием. Поддерживает широкий спектр методов анализа, включая сетевой и организационный анализ, дискурс-анализ, обоснованную теорию, разговорный анализ, исследование смешанными методами и методологию Framework. Допускает импорт и анализ текстов Word и PDF, изображений, видео, электронных писем, электронных таблиц, онлайн-опросов, веб-данных. Совместима с Microsoft Excel, Microsoft Word, IBM SPSS Statistics, EndNote, Microsoft OneNote, SurveyMonkey и Evernote; конвертирует аудио в текст. Позволяет одновременное представление данных разного типа, например, звукового файла и его расшифровки. Допускает работу в режиме группы. Возможно кодирование зависимостей и проверка кодирования с помощью выделений и полос кодирования (отображения закодированных исходных данных) для совместного использования в команде, включая сравнительные запросы кодирования. Есть функции матричного кодирования, поиска текста и частотного анализа слов. Обработка данных заключается в создании связей между элементами, в том числе иерархически связанных узлов или связей отношений. При работе с текстом возможно создание редактируемых комментариев и аннотаций, привязанных к выделенному тексту; аннотации могут быть самостоятельными или связываться с данными и узлами зависимостей (тем). Включает инструментарий управления ссылками. Допускает построение статических и динамических моделей, трансформирующихся при любых связанных изменениях в анализе. Графики представлены гистограммами и диаграммами, облаками и деревьями слов, диаграммами изучения и сравнения. NVivo формирует контрольный журнал проекта исследования конкретного случая с использованием сводок и резюме отношений, атрибутов и кодирования, допускающих экспорт и распечатку. Как недостаток называют различие интерфейсов Windows и Mac версий. Последняя версия NVivo 12 (Pro, Plus, Mac, Teams) — 2018

поддерживает, помимо английского, шесть языков, но не русский (NVivoSoftware, 2020).

**ATLAS.ti** (ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH) — программа качественного анализа, предназначенная для интерпретации и анализа разнородных источников данных. Анализ включает определение ключевых паттернов, тенденций, зависимостей материалов массива, проверку гипотез. Поддерживаются текстовые документы, PDF, аудио-, видеоматериалы, данные Google Earth (географические карты). Возможен импорт данных опросов, материалов Twitter, Evernote, справочных менеджеров. Программа позволяет осуществлять поиск, извлечение и кодирование данных, определение кодов, связывание кодов или группировку документов, построение концептуальных схем. По результатам кодирования создается матрица, пригодная для обработки в статистических пакетах. Обеспечивается получение и организация больших объемов данных. Выполняется качественный контент-анализ документов, графических файлов, создание комментариев и заметок. Поддерживаются функции предварительного просмотра и создания комментариев для всех элементов, включая комментарии к комментариям. Возможно сетевое отображение данных и связей. Мощный визуальный редактор позволяет создавать и редактировать смарт-коды и смарт-группы. ATLAS.ti обеспечивает удобную обработку файлов мультимедиа с кодированием на уровне кадра и предварительным просмотром; возможно кодирование изображений целиком, по-детально и пофрагментно, с перемещением и изменением размера. Сетевые визуализации могут использоваться как в аналитическом процессе, так и в качестве инструмента для оформления презентаций. Возможно создание многофункциональных облаков слов для всех типов объектов. ATLAS.ti опирается на интуитивно понятный интерфейс, разработанный на основе принципов функционально-ориентированного удобства использования, в основном в формате «блокнот — карандаш», с использованием лент и вкладок. Возможна параллельная работа с несколькими (до четырех) источниками данных. Управление файлами автоматизировано, но допускается и ручное управление. Работа с проектом позволяет добавление новых материалов анализа. Приложение «ATLAS.ti Мобильный для Android» облегчает сбор полевых данных: цитаты, коды или заметки, созданные на смартфоне/планшете, легко переносятся на настольный компьютер. ATLAS.ti 8 поставляется с технической поддержкой программы, обеспечивающей дальнейшее модульное

расширение. Последняя версия — ATLAS.ti 8.4 — 2019. Поддержка Unicode позволяет работать с материалом на любом языке и с любым набором символов (Качественный контент анализ в Atlas.ti, 2019).

**Prosuite** (Provalis Research) — набор инструментов для анализа текста качественными, количественными и смешанными методами. Пакет обеспечивает сравнение, анализ и группировку структурированных и неструктурированных данных и включает программы QDA Miner (качественное кодирование документов и изображений), WordStat (интеллектуальный анализ текста) и SimStat (статистический анализ числовых и категориальных данных). Эти программы бесшовно совместимы, обеспечивая гибкое структурирование числовых и категориальных данных, но могут устанавливаться и по отдельности. Поддерживают не все кодировки кириллицы.

**QDA Miner** выполняет функции кодирования, аннотирования, поиска и анализа небольших и больших баз документов и изображений. Поддерживает файлы форматов Excel, Access, Paradox, DBase, SPSS, NVivo, N6, Atlas.ti, Transana, Transcriber и др. Программа допускает анализ текстовых документов разного объема (вплоть до целых книг) и подборок документов. Применима в решении задач социальных наук, психологии, медицины, исследованиях рынка, бизнес-аналитики и управления документами. Инструменты кодирования позволяют структурировать систему кодов (деревья кодов), изменять размер закодированных сегментов, обеспечивают интерактивный поиск и виртуальную группировку информации. Есть возможности создания заметок и гиперссылок, создания ссылок на закодированные сегменты, документы, файлы и веб-сайты. Доступен прямой импорт данных веб-опросов, социальных сетей, электронной почты. Включает инструменты статистического анализа и визуализации данных: кластеризация, многомерное шкалирование, тепловые карты, анализ соответствия, анализ последовательности. Обеспечивает возможность привязки к текстовым сегментам или графическим областям географических и временных координат, группируя события в пространстве и времени, для создания динамических карт и интерактивных временных шкал. Включает модуль картографирования для создания карт распределения и тепловых карт. Поддерживает режим групповой работы с функцией слияния данных, позволяющей объединять результаты кодирования и отчеты нескольких исследователей, а также оценивать межэкспертное согласие. Содержит командный журнал, документирующий процесс анализа и позволяющий контролировать командную работу. Диспет-

чер отчетов сохраняет статистику, таблицы, графики, комментарии и цитаты. Программа имеет бесплатную версию **QDA Miner Lite**, не выполняющую контент-, кластер-, статистический анализ, но отражающую частоты кодирования, создающую подборки фрагментов текста по коду и ключевому слову и позволяющую копирование отчетных таблиц в Excel. Файлы QDA Miner Lite не совместимы с QDA Miner 5.0 (2016).

WordStat производит контент-анализ и глубинный анализ текста, обеспечивая качественное исследование основных тем и тенденций, но содержит и возможности точного измерения. Программа проводит частотный анализ слов и словосочетаний, содержащихся в тексте или отдельном сегменте. Выполняет описательный анализ и позволяет устанавливать взаимосвязи между словами и категориями, используя словари категоризации. Включает иерархические словари или таксономии для анализа содержания и позволяет их создавать на основе слов, шаблонов слов, фраз и операторов. Позволяет связывать неструктурированный текст со структурированными данными (даты, числа, категории). Обеспечивает поиск по ключевым словам и по контексту. Допускает автоматическую классификацию документов с использованием алгоритмов машинного обучения; классификационные модели сохраняются и применимы в дальнейшем анализе. Содержит модуль GIS Mapping. Помимо упомянутых программ, совместим со Stata (StataCorp). Допускает импорт Word, Excel, HTML, SPSS, Stata, NVivo или PDF-файлов, а также экспорт результатов анализа текста в общеупотребительные форматы файлов (Excel, SPSS, ASCII, HTML, XML, MS Word) и графики (PNG, BMP и JPEG). Последняя версия WordStat 8 (2018).

**Simstat** — статистическая программа, выполняющая также буквенно-цифровые вычисления, задачи преобразования и перекодирования переменных, объединения и слияния файлов. Кроме числовых и категориальных данных, дат и коротких буквенно-цифровых переменных, допускает создание заметок и документов, позволяя хранить в одном файле статистические материалы, результаты опросов, стенограммы интервью, обеспечивая возможность анализа взаимосвязей между числовыми и текстовыми переменными. Имеет функции управления выводом и язык сценариев для автоматизации статистического анализа. Позволяет создавать небольшие приложения, интерактивные учебные пособия, а также программы для компьютерного интервьюирования. Последняя версия Simstat 2.6 (2017) (ProSuite Text Analytics Tools — Provalis Research, 2019).

**MAXQDA** (VERBI Software) — названная в честь М. Вебера профессиональная программа для качественного и смешанного анализа. **MAXQDA Standard** обеспечивает анализ текстов, таблиц, онлайн-опросов, твитов, графических, видео- и аудиофайлов, библиографических файлов. Выполняет систематизацию и классификацию неструктурированных данных, поиск информации, проверку гипотез, формирование отчетов, располагает широким инструментарием визуализации результатов и опций экспорта. Помимо кодирования и создания заметок, имеет инструменты количественного анализа (частотный анализ). Возможности MAXQDA по кодированию визуальных объектов меньше, чем в ATLAS.ti. **MAXQDA Plus** включает модуль MAXDictio, предназначенный для создания словарей, поиска и фильтрации текстовых файлов. **MAXQDA Analytics Pro**, помимо MAXDictio, содержит модуль “Stats”, обеспечивающий статистический анализ данных, а также импорт файлов Excel и SPSS. **MAXQDA Reader** — бесплатная версия, позволяющая чтение, но не редактирование, файлов MAXQDA. **MAXApp** — бесплатное мобильное приложение для Android и iOS, имеющее некоторые основные функции MAXQDA: создание файла, кодировку данных и комментариев, с дальнейшим экспортом в проект MAXQDA. Поддерживает русский язык. Бесплатный триал на 2 недели. Последняя версия — MAXQDA 20.0.0 (2019) (MAXQDA, 2020).

**Dedoose** (UCLA) — веб-приложение для проведения исследования смешанными методами, разработанное для применения в социокультурных исследованиях, но используемое в различных прикладных областях от медицины до анализа рынка. Dedoose объединяет возможности качественного и количественного анализа, обеспечивает интерактивную визуализацию данных. Выполняет функции качественного контент-анализа и визуального анализа. Обеспечивает командную работу и дает возможность предоставлять другим контролируемый доступ к своим проектам; закрытый исходный код гарантирует безопасность данных. Приложение удобно в использовании и нетребовательно к ресурсам компьютера, имеет ориентированный на пользовательский опыт интерфейс. Доступ к приложению предоставляется за абонентскую плату, есть полностью функциональный бесплатный месячный триал. Версия Dedoose 8.1 включает описательную статистику (Dedoose: Home, 2020).

**HyperRESEARCH** (ResearchWare Inc.) — инструмент для качественного анализа. Имеет функции анализа частоты кода, определения тем, работы с шаблонами, создания и экспорта отчетов.

Позволяет анализировать тексты, изображения, видео, аудио, где предусмотрено задание временных границ фрагмента. Включает систему редактируемых фильтров. Автоматизирован процесс выдвижения и проверки гипотез. Не выполняет статистической обработки и анализа настроений, не поддерживает прогнозной аналитики. Располагает широкими возможностями визуализации данных. Имеет интуитивно понятный интерфейс. Кроссплатформенные возможности позволяют использовать программу на любом компьютере и облегчают групповую исследовательскую работу. Позволяет использование онлайн. Автоматически создает сжатый файл. Может использоваться также для конвертирования файлов из формата в формат. По отзывам пользователей, оптимальна для качественного анализа интервью. Последняя версия: HyperRESEARCH 4.5.0 (2019). Имеет русифицированную версию HyperRESEARCH 2.8.3 и полностью функциональную бесплатную версию с ограничениями объема исследования (HyperRESEARCH, 2020).

**Transana** (D.K. Woods, UW-Madison) — бесплатная программа для качественного анализа текста, изображений, аудио- и видеоматериалов. Дает возможность объединения текстовых, графических и мультимедийных данных в одном анализе. Специализирована для обработки видеоматериалов, включая создание сложных коллекций взаимосвязанных клипов, выявление аналитически интересных клипов, маркировку их ключевыми словами и исследование взаимосвязей между ключевыми словами. Предполагает два способа маркировки сегментов данных, категоризацию и кодирование. Допускает создание графических и текстовых отчетов, создает облака слов. Многопользовательская версия обеспечивает удаленную работу в группе в режиме реального времени. Стабильная версия Transana 3.21 (2017) (Transana.com, 2020).

**Aquad** (G. Huber) — бесплатная программа для анализа текстовых, графических, аудио- и видео данных в среде Windows. Включает стандартные инструменты контент-анализа: поиск и выделение сегментов текста, кодирование, создание комментариев и привязка их к целому документу или фрагменту текста, изображения, звукового или видеofайла. Поддерживает функцию сравнения кейсов / документов путем контрастного кодирования файлов. Допускает извлечение сегментов в соответствии с критериями. Позволяет организацию материала анализа в форме таблиц. Обеспечивает проверку гипотез путем поиска взаимосвязей между кодами. Содержит инструменты статистического анализа: частотный анализ слов в соответствии с

критериями, анализ последовательностей, разведочный анализ данных. Стабильная версия Aquad 7.5.5.1 (2017) (AQUAD, 2020).

**OpenCode** (ITS, Umeå universitet) — программа для качественного анализа данных по методологии обоснованной теории. Предназначена для тематического анализа и может служить для разработки системы кодов на основании тематического анализа текста. Обеспечивает импорт текста из любого текстового редактора, выполняет сегментирование текста и кодирование сегментов, позволяет создание комментариев. Предполагает двухэтапный синтез кодов и формирует деревья кодов. Связывает коды с синтезированными основными темами. Выполняет поиск слов в тексте и поиск кодов. Распечатывает результаты любой из вышеперечисленных функций. Данные, текст и кодирование могут быть на любом языке. Версии старше OpenCode 4.0 не совместимы с последующими, но могут устанавливаться параллельно (OpenCode 4.03, 2020).

Quantitative Discourse Analysis Package (B. Goodrich, D. Kurkiewicz, T. Rinker); **qdap R Package** — бесплатный пакет качественного и количественного анализа данных, работающий в системе R в средах Windows, Linux, MacOS. Включает инструменты для подготовки данных транскриптов, предназначенных для обработки естественного языка и анализа текста. Обеспечивает организацию данных с помощью группировки переменных. Проводит частотный анализ типов предложений, слов, фраз, тем дискурса, слогов. Выполняет статистический анализ результатов. Расширенные возможности статистического анализа и визуализации текста достигаются путем интеграции с другими программами R-пакета. Стабильная версия Microsoft qdap 2.2.9 (2017). Требует владения языком R (Package 'qdap', 2020).

Мощность и широта возможностей, которыми располагают программы компьютерного качественного анализа текстов, избавляют исследователей от большого числа технических проблем, так что основной темой исследований применения методов CAQDAS становятся проблемы практического использования различных пакетов программ. Вместе с тем, программы являются только инструментом, применение которого не решает автоматически методологических проблем конкретного исследования. Тем более, программное обеспечение не может рассматриваться как метод анализа. Таким образом, упрощение и стандартизация исследовательских процедур повышает значимость исследовательской рефлексии. Сюда относятся: критический подход к выбору методологического решения; оценка релевантности задач исследования применения того или

иного подхода к качественному анализу текста; учет несводимости каждого из подходов к качественному или количественному контент-анализу; определение целесообразности и валидности применения обоснованной теории. Новым направлением исследований в области CAQDAS-методологии становится выявление факторов, влияющих на исследовательское решение: условий, провоцирующих тенденции к некритической оценке, «рефлексивных моментов», с которыми сталкиваются пользователи CAQDAS, контекстов возникновения рефлексивных инсайтов и проблем, которые они поднимают, рефлексивной компетентности, которую они формируют (MacMillan, Koenig, 2004), (Woods et al., 2016).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Богомолова Н.Н., Стефаненко Т.Г. Контент-анализ. М.: МГУ, 1992.
- Большакова Е.И., Воронцов К.В., Ефремова Н.Э., Клышинский Э.С., Лукашевич Н.В., Сапин А.С. Автоматическая обработка текстов на естественном языке и анализ данных. М.: НИУ ВШЭ, 2017.
- Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. 2000. № 3. С. 29–42.
- Бусыгина Н.П. Феноменологическое описание и интерпретация: примеры анализа данных в качественных психологических исследованиях // Консультативная психология и психотерапия. 2009. № 2 (17). С. 52–76.
- Ван Дейк Т.Д. Язык. Познание. Коммуникация. М., Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000.
- Качественный контент-анализ в Atlas.ti. Обзор программы. [Электронный ресурс] // URL:<https://content-analysis.ru/index.php/soft/kontent-analiz-v-atlas-ti/> (дата обращения 13.11.2019)
- Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса / Под ред. Серию П. М.: Прогресс, 1999.
- Мельникова О.Т., Хорошилов Д.А. Стратегии валидации качественных исследований в психологии // Психологические исследования. 2015. № 44 (8). [Электронный ресурс] // URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.02.2021).
- Митина О.В., Евдокименко А.С. Методы анализа текста: методологические основания и программная реализация // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Психология. 2010. № 40 (216). С. 29–38.
- Неретина С.С., Огурцов А.П., Мурзин Н.Н., Павлов-Пинус К.А. Апории дискурса. – Коллективная монография. М.: Институт философии РАН, 2017.
- Павлова Н.Д., Гребенщикова Т.А. Интент-анализ: основания, процедура, опыт использования. М.: Институт психологии РАН, 2017.
- Рюмин А. Блог о контент-анализе. Блог практических знаний о контент-анализе [Электронный ресурс] // URL:<http://content-analysis.ru/> (дата обращения 13.11.2019).

Сакс Х., Щеглофф Э.А., Джефферсон Г. Простейшая систематика организации очередности в разговоре. Пер. с англ. А.М. Корбута // Социологическое обозрение. 2015. № 1 (14), С. 142–202.

Сарна А.Я. Дискурс-анализ // Гуманитарная энциклопедия: Концепты. Центр гуманитарных технологий / Под ред. Агеева А.В.. 2002–2021. [Электронный ресурс] // URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7232> (дата обращения 14.02.2021).

Улановский А.М. История и векторы развития качественных исследований в психологии // Методология и история психологии. 2008. № 2. С. 129–139.

Ушакова Т.Н. Понятие языкового сознания и структура рече-мысле-языковой системы // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты. Сборник статей. Под ред. Н.В. Уфимцевой. М. — Барнаул. Изд-во Алт. гос. ун-та, 2004. С. 6–17.

AQUAD (English) Analysis of qualitative data [Electronic resource]. URL: <http://www.aquad.de/en> (date of retrieval 14.01.2020).

Berelson B. (1952). Content Analysis in Communication Research, Glencoe: The Free Press.

Dedoose: Home. [Electronic resource]. URL: <https://www.dedoose.com/> (date of retrieval 12.01.2020).

Herring, S.C. (2001). Computer-mediated discourse. In D. Tannen, D. Schiffrin, H. Hamilton (Eds.), Handbook of Discourse Analysis (pp. 612–634). Oxford: Blackwell.

HyperRESEARCH — Researchware. [Electronic resource]. URL: <http://www.researchware.com/products/hyperresearch.html> (date of retrieval 14.01.2020).

Lasswell, H.D. (1948). The structure and function of communication in society. In L. Bryson (Ed.), The communication of ideas (pp. 37–51). New York: Harper and Row. [Electronic resource]. URL: <https://pracownik.kul.pl/files/37108/public/Lasswell.pdf> (date of retrieval 14.01.2020).

MacMillan K., Koenig T. (2004). The Wow Factor: Preconceptions and Expectations for Data Analysis Software in Qualitative Research. In: Social Science Computer Review 22 (2): 179–186. [Electronic resource]. URL: <http://www.researchware.com/products/hyperresearch/download.html> (date of retrieval 14.01.2020).

MAXQDA | All-In-One Tool for Qualitative Data Analysis. [Electronic resource]. URL: <https://www.maxqda.com/> (date of retrieval 12.01.2020).

NVivo Software downloads | NVivo [Electronic resource]. URL: <https://qsrinternational.com/nvivo/support-overview/> (date of retrieval 10.01.2020).

OpenCode 4.03. [Electronic resource]. URL: <https://www.umu.se/en/department-of-epidemiology-and-global-health/research/open-code2/> (date of retrieval 12.01.2020).

Osgood, C.E. (1974b). Probing subjective culture: Part 2. Cross-cultural tool using. Journal of Communication, 24 (2), 82–100.

Package'qdap' [Electronic resource]. URL: <https://cran.r-project.org/web/packages/qdap/qdap.pdf> (date of retrieval 28.08.2020).

ProSuite Text Analytics Tools — Provalis Research. [Electronic resource]. URL: <https://provalisresearch.com/products/prosuite-text-analytics-tools/> (date of retrieval 13.09.2021).

Sidnell J. (2010) *Conversation Analysis. An Introduction*. Malden, Massachusetts: Wiley-Blackwell. [Electronic resource]. URL: <https://oxfordre.com/linguistics/view/10.1093/acrefore/9780199384655.001.0001/acrefore-9780199384655-e-40> (date of retrieval 14.09.2019).

The Handbook of Discourse Analysis (2015). Second Ed. D. Tannen, H.E. Hamilton, D. Schiffrin (Eds). Vol. I. Chichester: John Wiley & Sons Ltd. [Electronic resource]. URL: [www.philsci.univ.kiev.ua/UKR/courses/asp/asp-lit/tannen\\_d\\_hamilton\\_h\\_e\\_schiffrin\\_d\\_eds\\_the\\_handbook\\_of\\_discou.pdf](http://www.philsci.univ.kiev.ua/UKR/courses/asp/asp-lit/tannen_d_hamilton_h_e_schiffrin_d_eds_the_handbook_of_discou.pdf) (date of retrieval 27.08.2021).

Transana.com | Qualitative Analysis Software For Researchers. [Electronic resource]. URL: <https://www.transana.com/> (date of retrieval 10.01.2020).

Van Leeuwen T. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Analysis*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Willig C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology*. Maidenhead: Open Univ. Press.

Woods M., Macklin R., Lewis G. (2016). Researcher reflexivity: exploring the impacts of CAQDAS use. *International Journal of Social Research Methodology*, 19 (4), 385–403.

## REFERENCES

Bogomolova N.N., Stefanenko T.G. (1992). *Content analysis*. Moscow: Moscow State Univ. (In Russ.).

Bol'shakova Ye.I., Vorontsov K.V., Yefremova N.E., Klyshinskiy E.S., Lukashevich N.V., Sapin A.S. (2017) *Automatic processing of texts in natural language and data analysis: study guide*. Moscow: NIU VSHE. (In Russ.).

Brokmeyyer Y., Kharre R. (2000). Narrative: problems and promises of one alternative paradigm. *Voprosy filosofii (Philosophy Issues)*, 3, 29–42. (In Russ.).

Busygina N.P. (2009). Phenomenological description and interpretation: examples of data analysis in qualitative psychological research. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya (Consulting psychology and psychotherapy)*, 17, 2, 52–76. (In Russ.).

Van Deyk T.D. (2000). *Yazyk. Language. Cognition. Communication*. Moscow, Blagoveshchensk: BGK im. I.A. Boduena de Kurtene. (In Russ.).

Quality content analysis at Atlas.ti. Program overview. (Retrieved from <https://content-analysis.ru/index.php/soft/kontent-analiz-v-atlas-ti/>) (review date: 13.11.2019). (In Russ.).

Serio P. (Ed.) (1999). *Squaring of meaning. French School of Discourse Analysis*. Moscow: Progress. (In Russ.).

Mel'nikova O.T., Horoshilov D.A. (2015). Strategies for validating qualitative research in psychology. *Psikhologicheskiye issledovaniya (Psychological research)*, 8, 44, 3. (Retrieved from <http://psystudy.ru>) (review date: 01.02.2021).

Mitina O.V., Yevdokimenko A.S. (2010). Text analysis methods: methodological foundations and software implementation. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Psikhologiya (Bulletin of the South Ural State University. Series Psychology)*, 40 (216), 29–38. (In Russ.).

Neretina S.S., Ogurtsov A.P., Murzin N.N., Pavlov-Pinus K.A. (2017). *Aporia of discourse*. — Collective monograph. Moscow: IF RAN. (In Russ.).

Pavlova N.D., Grebenshchikova T.A. (2017). *Intent analysis: grounds, procedure, experience of use*. Moscow: IPRAN. (In Russ.).

Ryumin A. Blog about content analysis. Blog of practical knowledge about content analysis. (Retrieved from <http://content-analysis.ru/> (review date: 13.11.2019)).

Saks Kh., Shchegloff E.A., Dzhefferson G. (2015). Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Sotsiologicheskoye obozreniye (Sociological Review)*, 14, 1, 142–202. (In Russ.).

Sarna A.Ya. Discourse analysis. In Ageev A.V.(Ed.) *Humanitarian encyclopedia: Concepts. Center for Humanitarian Technologies 2002–2021*. [Electronic resource]. (Retrieved from <https://gtmarket.ru/concepts/7232> (review date: 14.02.2021) (In Russ.).

Ulanovskiy A.M. (2008). History and vectors of development of qualitative research in psychology. *Metodologiya i istoriya psikhologii (Methodology and history of psychology)*, 2, 129–139. (In Russ.).

Ushakova T.N. (2004). Concept of linguistic consciousness and the structure of speech-thought-linguistic system. In Ufimtseva N.V. (Ed.) *Linguistic consciousness: theoretical and applied aspects* (pp. 6–17). Moscow — Barnaul: Altay State Univ. (In Russ.).

AQUAD (English) Analysis of qualitative data. (Retrieved from <http://www.aquad.de/en> (review date: 14.01.2020)).

Berelson B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*, Glencoe: Free Press.

Dedoose: Home. (Retrieved from <https://www.dedoose.com/> (review date: 12.01.2020)).

Herring S.C. (2001). Computer-mediated discourse. In Tannen D., Schiffrin D., Hamilton H. (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis* (pp. 612–634). Oxford: Blackwell.

HyperRESEARCH — Researchware. (Retrieved from <http://www.researchware.com/products/hyperresearch.html> (review date: 14.01.2020)).

Lasswell H.D. (1948). The structure and function of communication in society. In Bryson L. (Ed.), *The communication of ideas* (pp. 37–51). New York: Harper and Row. (Retrieved from <https://pracownik.kul.pl/files/37108/public/Lasswell.pdf> (review date: 14.01.2020)).

MacMillan K., Koenig T. (2004). The Wow Factor: Preconceptions and Expectations for Data Analysis Software in Qualitative Research. In: *Social Science Computer Review* 22 (2): 179–186. (Retrieved from <http://www.researchware.com/products/hyperresearch/download.html> 21. (review date: 15.12.2020)).

MAXQDA | All-In-One Tool for Qualitative Data Analysis (Retrieved from <https://www.maxqda.com/> (review date: 12.01.2020)).

NVivo Software downloads | NVivo (Retrieved from <https://qsrinternational.com/nvivo/support-overview/> (review date: 10.01.2020)).

OpenCode 4.03 (Retrieved from <https://www.umu.se/en/department-of-epidemiology-and-global-health/research/open-code2/> (review date: 12.01.2020)).

Osgood, C.E. (1974b). Probing subjective culture: Part 2. Cross-cultural tool using. *Journal of Communication*, 24 (2), 82–100.

Package‘qdap’. (Retrieved from <https://cran.r-project.org/web/packages/qdap/qdap.pdf> (review date: 28.08.2020).

ProSuite Text Analytics Tools — Provalis Research. (Retrieved from <https://provalisresearch.com/products/prosuite-text-analytics-tools/> (review date: 13.09.2019).

Sidnell J. (2010). *Conversation Analysis. An Introduction*. Malden, Massachusetts: Wiley-Blackwell. Retrieved from <https://oxfordre.com/linguistics/view/10.1093/acrefore/9780199384655.001.0001/acrefore-9780199384655-e-40> (review date: 14.09.2019).

The Handbook of Discourse Analysis (2015). Second Ed. D. Tannen, H.E. Hamilton, D. Schiffrin (Eds.) Vol. I. Chichester: John Wiley & Sons Ltd. (Retrieved from [www.philsci.univ.kiev.ua/UKR/courses/asp/asp-lit/tannen\\_d\\_hamilton\\_h\\_e\\_schiffrin\\_d\\_eds\\_the\\_handbook\\_of\\_discou.pdf](http://www.philsci.univ.kiev.ua/UKR/courses/asp/asp-lit/tannen_d_hamilton_h_e_schiffrin_d_eds_the_handbook_of_discou.pdf) (review date: 27.08.2019)

Transana.com | Qualitative Analysis Software For Researchers. (Retrieved from <https://www.transana.com/> (review date: 10.01.2020).

Van Leeuwen T. (2008) *Discourse and Practice: New Tools for Critical Analysis*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Willig C. (2008) *Introducing qualitative research in psychology*. Maidenhead: Open Univ. Press.

Woods M., Macklin R., Lewis G. (2016) Researcher reflexivity: exploring the impacts of CAQDAS use. In: *International Journal of Social Research Methodology*. 19, 4, 385–403.

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Данилова Анна Геннадьевна** — старший научный сотрудник ВИНТИ РАН, Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3548-372X>. E-mail: [a\\_g\\_danilova@mail.ru](mailto:a_g_danilova@mail.ru)

**Митина Ольга Валентиновна** — кандидат психологических наук, доцент факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2237-4404>. E-mail: [omitina@inbox.ru](mailto:omitina@inbox.ru)

## ABOUT THE AUTHORS

**Anna G. Danilova** — Researcher Associated, All-Russian Institute for Scientific and Technical Information (VINITI RAS), Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3548-372X>, E-mail: [a\\_g\\_danilova@mail.ru](mailto:a_g_danilova@mail.ru)

**Olga V. Mitina** — PhD in Psychology, Associated Professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2237-4404>, E-mail: [omitina@inbox.ru](mailto:omitina@inbox.ru)

УДК: 159.9.072

doi: 10.11621/vsp.2021.01.10

## ПРОВЕРКА НАДЕЖНОСТИ И ВАЛИДНОСТИ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА В СПОРТЕ

А.А. Якушина\*<sup>1</sup>, С.В. Леонов<sup>1</sup>, М.С. Асланова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

<sup>2</sup> Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет), Москва, Россия.

Для контактов\*. E-mail: anastasia.ya.au@yandex.ru

**Актуальность:** проблема диагностики перфекционизма спортивной деятельности актуальна для решения большого количества исследовательских вопросов, связанных с изучением эмоциональных состояний и факторов успешности спортсменов, а также практических задач, связанных с повышением эффективности и результативности спортсменов. В связи с этим появление методики для диагностики перфекционизма в спортивной деятельности представляется нам необходимым и актуальным.

**Цель работы:** апробация методики «Многомерная шкала перфекционизма в спорте», в частности проверка надежности и конструктивной валидности данной методики.

**Методики и выборка:** апробация проводилась на выборке (N = 323) российских спортсменов различных видов спорта. В процессе адаптации опросника выполнен прямой и обратный перевод опросника, проведены проверки факторной структуры опросника с помощью эксплораторного факторного анализа, внутренней согласованности шкал опросника и конвергентной валидности с помощью корреляционного анализа.

**Результаты:** была выделена пятифакторная модель методики, в которую вошли следующие шкалы: «Организация режима и высокие личностные стандарты», «Высокие родительские ожидания», «Сомнения в собственных действиях», «Озабоченность ошибками» и «Высокие тренерские ожидания». Анализ надежности шкал показал значительную внутреннюю согласованность каждой из них. Для оценки конвергентной валидности был проведен корреляционный анализ шкал апробируемой методики и «Трехфакторного опросника перфекционизма» Н.Г. Гаранян и А.Б. Холмогоровой. В результате проведенного анализа было продемонстрировано, что методика «Много-

мерная шкала перфекционизма в спорте» обладает достаточно высокой конвергентной валидностью, что говорит прогностической ценности данного инструмента.

**Выводы:** впервые в области российской психологии спорта представлена апробация инструмента для измерения перфекционизма у спортсменов, который показал высокую структурную валидность и надежность. В связи с этим методика «Многомерная шкала перфекционизма в спорте» может быть использована в практических целях для решения диагностических и психотерапевтических задач в области профессионального спорта.

**Ключевые слова:** апробация методики; перфекционизм; психология спорта; перфекционизм в спорте; личность спортсмена.

**Благодарности.** Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда, проект РНФ 19-78-10134.

**Для цитирования:** Якушина А.А., Леонов С.В., Асланова М.С. Проверка надежности и валидности диагностической модели перфекционизма в спорте // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 241–264. doi: 10.11621/vsp.2021.01.10

Поступила в редакцию: 31.10.2020 / Принята к публикации: 30.11.2020

## ESTABLISHING THE RELIABILITY AND VALIDITY OF THE DIAGNOSTICS MODEL OF PERFECTIONISM IN SPORT

**Anastasia A. Yakushina<sup>\*1</sup>, Sergey V. Leonov<sup>1</sup>, Margarita S. Aslanova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

<sup>2</sup> I.M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russia.

Corresponding author\*. E-mail: anastasia.ya.au@yandex.ru

**Relevance:** the problem of diagnosing perfectionism in sports activities is relevant for solving a large number of research issues related to the study of emotional states and factors of success in athletes, as well as practical tasks related to improving the efficiency and effectiveness of athletes. In this regard, seems to us the design of a method for diagnosing perfectionism in sports activities necessary and relevant.

**Objective:** to test the method “Sport Multidimensional Perfectionism Scale”, and to check the reliability and structural validity of this method.

**Methods:** testing was carried out on a sample (N = 323) of Russian athletes of different kinds of sports. In the process of adapting the questionnaire, a direct and reverse translation of the questionnaire was performed, the factor structure of the questionnaire was checked using exploratory factor analysis, the internal consistency of the questionnaire scales and convergent validity using correlation analysis.

**Results:** a five-factor model of the method was identified. It include the following scales: “Organization and high personal standards“, “High parental expectations“, “Doubts about actions“, “ Concern over mistakes” and “High coaching expectations”. Analysis of the reliability of the scales showed significant internal consistency of each of them. To assess convergent validity, a correlation analysis of the scales of the tested method and the “Three-factor perfectionism questionnaire” by N. G. Garanyan and A. B. Kholmogorova was performed. The results of the analysis showed that the method “Multidimensional perfectionism scale in sports” has the high convergent validity, which indicates a fairly predictive value of this tool.

**Conclusions:** for the first time in the field of Russian sports psychology, a tool for measuring perfectionism in athletes has been tested, which has shown high structural validity and reliability. In this regard, the method “Multidimensional perfectionism scale in sports” can be used for practical purposes to solve diagnostic and psychotherapeutic problems in the field of professional sports.

**Keywords:** perfectionism; sport psychology; perfectionism; perfectionism in athletes; personality of athletes.

**For citation:** Yakushina, A.A., Leonov, S.V., Aslanova, M.S. (2021). Establishing the reliability and validity of the diagnostics model of perfectionism in sport. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 1, P. 241–264. doi: 10.11621/vsp.2021.01.10

Received: October 31, 2020 / Accepted: November 30, 2020

## Введение

Перфекционизм определяется как многомерная конструкция, которая характеризуется сочетанием стремления достичь безупречного результата с негативными переживаниями и постоянными сомнениями в своих действиях (Frost et al., 1990; Frost, Henderson, 1991). Перфекционизм как многомерная черта личности является одной

из наиболее важных характеристик в спортивной деятельности, так как она связана с результативностью и высокой эффективностью атлетов (Dunn et al., 2002; Flett, Hewitt, 2005; Hill et al., 2018; Stoeber, Otto, 2006). В связи с этим нам представляется актуальным изучение особенностей перфекционизма в сфере российского спорта. Отмечается, что для более корректного и детального изучения перфекционизма в различных сферах, необходимо использовать специфические для этой области методики для его измерения (Stoeber J., Stoeber F., 2009). Следовательно, оценка уровня перфекционизма с помощью специфического для спорта инструмента является определяющим фактором в его изучении.

Изначально Р. Фрост и коллеги (Frost et al., 1990) разработали «Шкалу многомерного перфекционизма» (Frost-MPS) для оценки общего уровня перфекционизма. Они предложили шесть факторов, представляющих центральные аспекты перфекционистского мышления и особенностей поведения, проявляющихся в различных сферах жизни: высокие личностные стандарты (связан с уровнем притязаний и самооценкой личности); организация (уделение особого внимания правилам и важность соблюдения четко прописанных инструкций); озабоченность ошибками (негативная реакция на ошибки и тенденция к рассмотрению ошибки как полной неудачи); родительская критика (склонность воспринимать родителей слишком критичными или оказывающими большое давление); сомнения в собственных действиях (склонность беспокоиться о качестве выполнения работы) и родительские ожидания (склонность воспринимать родителей, как тех, кто ставит перед человеком высокие цели).

На основе упомянутого выше опросника Р. Фроста и коллег Дж. Данн (J. Dunn) и Дж. Гутвалс (J. Gotwals) разработали методику «Шкала многомерного перфекционизма в спорте» (Sport-MPS) для изучения особенностей перфекционизма в спорте (Dunn et al., 2005). Данная методика показала достаточную валидность ее параметров. Она включала в себя следующие шкалы: «высокие стандарты», «озабоченность ошибками», «воспринимаемое родительское давление» и «воспринимаемое давление тренера». Конструкт «воспринимаемое родительское давление» был определен как тенденция воспринимать родителей как ставящих высокие цели, слишком критичных и оказывающих большое давление для достижения этих целей; а конструкт «воспринимаемое давление со стороны тренера» был разработан для того, чтобы отобразить особенности спортивной деятельности и среды, в которой находится спортсмен (Anshel, Eom, 2003; Gotwals

et al., 2014). Стоит отметить, что Sport-MPS не включал в себя такие параметры, как «организация режима» и «сомнения в собственных действиях».

В дальнейшем для исправления недостатков методики Sport-MPS была разработана Шкала многомерного перфекционизма в спорте-2 (Sport-MPS-2), включающая в себя 42 вопроса (Gotwals et al., 2009). В этот инструмент, помимо шкал «высокие личностные стандарты» (personal standards), «воспринимаемое родительское давление» (perceived parental pressure), «воспринимаемое тренерское давление» (perceived coach pressure) и «озабоченность ошибками» (concern over mistakes) были добавлены такие шкалы, как «сомнения в собственных действиях» (doubts about actions that), отражающая неуверенность и недовольство спортсменами своей подготовкой, и «организация режима» (organization), отражающая тенденции спортсменов к разработке и осуществлению планов или распорядка дня, которые определяют их поведение до и во время соревнований.

Стоит отметить, что уникальность методики, разработанной Дж. Данном и Дж. Гоутвалсом на основе методики Frost-MPS заключается в том, что в нее была добавлена шкала «воспринимаемое давление тренера» (perceived coach pressure). Также шкала «организация режима» была полностью изменена и подстроена под особенности спортивной деятельности. Несмотря на значительные изменения и добавления, многие исследования показали высокую надежность методики Sport-MPS-2 (Gotwals et al., 2010; Gotwals et al., 2011). В то же время шестифакторная структура методики Sport-MPS-2 была подтверждена не во всех исследованиях (Dunn et al., 2014).

Помимо канадских исследователей, данную методику применяют исследователи в области спорта из других стран. Например, в Великобритании С. Мэллисон с коллегами использовали данную методику для исследования перфекционизма у спортсменов-юниоров (Mallinson et al., 2014), П. Крокер с соавторами также применял методику для оценки половых различий перфекционизма у британских спортсменов различной категории (Crocker et al., 2018). Спортивные психологи из Новой Зеландии П. Ларкин с коллегами (2015), применяя методику Sport-Multidimensional Perfectionism Scale-2 на выборке из 419 футболистов-юниоров, оценивали вовлеченность спортсменов в соревнования в зависимости от уровня проявления перфекционизма (Larkin et al., 2015). Помимо этого, методика SMPS-2 была переведена на португальский язык и адаптирована на 395 бразильских спортсменах различных видов спорта (Andrade

et al., 2015). Также в 2017 году данная методика была переведена на мексиканский испанский язык и адаптирована на 420 спортсменах в Мексике (Pineda-Espeje et al., 2017).

На данный момент в сфере российского спорта применяются различные методики для оценки уровня общего перфекционизма (Распопова, 2012; Сорокина, 2013). Данные методики обладают хорошими показателями надежности и валидности, но не отражают специфичных проявлений перфекционизма в спортивной деятельности. Ввиду отсутствия русскоязычного метода оценки перфекционизма непосредственно в спорте, мы сочли актуальным провести апробацию методики SMPS-2 на российской выборке. Цель этого исследования состояла в том, чтобы утвердить факторную структуру русскоязычной версии Многомерной шкалы перфекционизма в спорте (Sport-MPS-2) и проверить надежность и валидность данной методики.

### **Метод**

Для проведения апробации нами были использованы следующие методики:

1. Переведенная и адаптированная на русский язык методика «Многомерная шкала перфекционизма в спорте», которая является адаптированным на российской выборке вариантом методики Sport — Multidimensional Perfectionism Scale-2 (SMPS-2). Методика состоит из 42 вопросов, которые объединяются в 6 шкал, рассматривающих следующие параметры перфекционизма:

- высокие личные стандарты (7 пунктов, пример «Я чувствую, что мои требования к себе в спорте выше, чем у других спортсменов»);
- озабоченность ошибками (8 пунктов, пример «Даже легкую неудачу на соревнованиях я воспринимаю как полный проигрыш»);
- высокие родительские ожидания (9 пунктов, пример «Я не чувствую, что оправдываю ожидания родителей на соревнованиях»);
- высокие тренерские ожидания (6 пунктов, пример «Тренер ждет от меня безупречных результатов не только на соревнованиях, но и на тренировках»);
- сомнения в собственных действиях (6 пунктов, пример «Я редко чувствую, что тренировки полностью подготавливают меня к соревнованиям»);

- организация режима (6 пунктов, пример «Я следую заранее запланированному плану, чтобы подготовиться к соревнованиям»).

2. Методика «Трехфакторный опросник перфекционизма» (Гаранян и соавт., 2018). Данная методика состоит из 18 вопросов. Шкалы методики:

- Озабоченность оценками со стороны других при неблагоприятных сравнениях с ними.
- Высокие стандарты и требования к себе.
- Негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве.

### **Выборка**

В исследовании приняли участие 323 спортсмена из Москвы, Московской области, Томска и Якутии в возрасте от 16 до 26 лет ( $M = 20,7$ ;  $SD = 3,6$ ): 210 мужчин и 113 женщин. Они являются представителями следующих видов спорта: баскетбол (10), биатлон (3) футбол (32), волейбол (15), спортивное ориентирование (17), бокс (10), вольная борьба (39), греко-римская борьба (9), настольный теннис (13), спортивная гимнастика (1), лыжный спорт (7), гандбол (5), легкая атлетика (23), тхэквондо (16), гребля (5), дзюдо (8), кикбоксинг (15), конный спорт (6), пауэрлифтинг (10), плавание (8), полиатлон (4), регби (14), карате (1), стрельба (25), фехтование (1), фигурное катание (2), хоккей (13), художественная гимнастика (3), мас-рестлинг (2), мотокросс (1), рукопашный бой (1), гиревой спорт (1). Также еще три спортсмена не указали вид спорта, которым они занимаются. Звания и разряды участников исследования варьируются от 3-го юношеского до мастера спорта России международного класса. У троих спортсменов разряд отсутствовал. Стаж занятия основным видом спорта в данной работе не учитывался.

### **Процедура перевода и проведения**

Для адаптации методики Sport-MPS-2 на русский язык были использованы стратегия обратного перевода и методические рекомендации по переводу и адаптации тестов на русский язык. Для этого процесса шкала на английском языке была переведена на русский язык двумя переводчиками. После этого данная версия методики была переведена на английский язык для сопоставления с оригинальной. Перед началом использования методики был сделан анализ полученной версии для подтверждения возможности ее использования на группе спортсменов.

Данное исследование проводилось в соответствии с этическими принципами, предложенными Российским психологическим обществом (РПО). После договоренности с тренером и получения устного согласия спортсмена на прохождение данной методики, каждый из них в индивидуальном порядке участвовал в тестировании. Применение вопросников осуществлялось в присутствии интервьюера для ответа на вопросы участников исследования. Дополнительно было сообщено об анонимности собранных данных и представлении их в обобщенном виде. Примерное время заполнения анкеты составляло 20–25 минут.

## **Результаты исследования**

### ***Анализ факторной структуры методики***

С целью осуществления проверки конвергентной валидности русскоязычной адаптации методики «Многомерная шкала перфекционизма в спорте», в настоящей работе был проведен эксплораторный факторный анализ, позволяющий определить степень репрезентативности вопросов методики, а также проверка степени надежности шкал и корреляционный анализ связей. Апробация проводилась на выборке спортсменов. Результаты были обработаны в IBM SPSS Statistics 22 [rus] и Microsoft Excel 2010.

Опорой для проведения факторного анализа служило первичное предположение о шестифакторной структуре опросника: высокие личностные стандарты, озабоченность ошибками, высокие родительские ожидания, высокие тренерские ожидания, сомнения в собственных действиях и организация режима.

По итогам проведения эксплораторного факторного анализа (вращение методом «главных осей») данная шестифакторная модель была трансформирована в пользу пятифакторной (49,9% описываемой дисперсии). Также было принято решение отказаться от ряда вопросов из-за их низкого факторного веса ( $<0,3$ ) или неоднозначного распределения по факторам. Четыре из пяти факторов по содержанию согласуются с исходными, однако обладают меньшей степенью консистентности, пятый фактор образован путем объединения ряда вопросов, входящих изначально в шкалы «Высокие личностные стандарты» и «Организация режима». В табл. 1 приведено распределение факторных нагрузок пунктов методики, однозначно образующих шкалы.

Таблица 1

**Распределение факторных нагрузок шкал методики  
«Многомерная шкала перфекционизма в спорте»**

Вопрос	Шкала	Факторный вес
18. Я следую заранее запланированному плану, чтобы подготовиться к соревнованиям	Организация режима и высокие личные стандарты	0,815
27. Я следую специальному режиму, чтобы настроиться к соревнованиям		0,810
9. У меня есть предсоревновательный режим, которому я следую		0,763
41. Я составляю четкие стратегии, которым буду следовать во время соревнований		0,738
5. В день соревнования я стараюсь следовать определенному режиму		0,708
34. Я разрабатываю планы, в которых предписано, как именно я хочу выступить во время соревнований		0,636
33. У меня в высшей степени высокие ожидания по отношению к себе в спорте		0,580
21. На мой взгляд, я ожидаю от себя более высоких результатов и лучшего мастерства в спорте, чем большинство других спортсменов		0,531
30. Тренер ожидает от меня идеальных показателей, как во время соревнований, так и во время тренировок		0,515
17. Для меня важно быть компетентным абсолютно во всем, что я делаю в спорте		0,453
4. Мои родители требуют от меня очень высоких спортивных результатов	Высокие родительские ожидания	0,757
29. Мои родители ожидают от меня безупречных результатов в спортивной деятельности		0,733
11. В моей семье только самое выдающееся выступление на соревнованиях считается приемлемым		0,705
15. Ожидания родителей по поводу моей спортивной карьеры были всегда выше, чем мои собственные		0,667
19. Я чувствую, что мои родители недовольны мной, если я выступил/ла недостаточно идеально на соревнованиях		0,665
40. Мои родители хотят, чтобы я был лучше, чем другие в моем виде спорта		0,556

25. Я никогда не чувствую, что мои родители удовлетворены моим выступлением во время соревнований		0,518
7. Я никогда не чувствую, что оправдываю ожидания родителей на соревнованиях		0,424
12. Обычно я не очень уверен/на в качестве своих предсоревновательных тренировок	Сомнения в собственных действиях	0,704
20. Перед соревнованиями я редко бываю удовлетворен/на своими тренировками		0,698
14. Я редко чувствую, что тренировки полностью подготавливают меня к соревнованиям		0,667
37. Обычно мне сложно решить, достаточно ли я тренировался/лась, чтобы подготовиться к соревнованиям		0,570
31. Я редко чувствую, что тренировался/лась достаточно, чтобы подготовиться к соревнованиям		0,569
3. Обычно я не уверен/на в том, достаточно ли эффективно мои тренировки подготавливают меня к соревнованиям.		0,270
2. Даже легкую неудачу на соревнованиях я воспринимаю как полный проигрыш		Озабоченность ошибками
10. Если я проиграл/а на соревнованиях, я чувствую себя несостоявшейся личностью	0,648	
42. Если я играю хорошо, но совершил одну простую ошибку на протяжении всей игры, я все равно чувствую, что разочарован своим выступлением	0,597	
28. Если член моей команды или противник играет лучше меня, я чувствую, что в некоторой степени провалился	0,541	
24. Если я совершу ошибку во время соревнований, я расстроюсь	0,505	
39. Мне кажется, что люди будут думать обо мне хуже, если я совершу ошибки во время соревнований	0,414	
16. Чем меньше ошибок я совершаю на соревнованиях, тем большее количество людей хорошо ко мне относится	0,401	
13. Мой тренер приемлет только безупречные выступления на соревнованиях	Высокие тренерские ожидания	0,706
26. Тренер предъявляет ко мне очень высокие требования на соревнованиях		0,691
6. Я чувствую, что тренер критикует меня, если на соревнованиях я не выполнил/ла всё идеально		0,494

Table 1

**Factorial structure of the “Sport Multidimensional Perfectionism Scale”**

Questions	Scale	Factor loading
18. I follow pre-planned steps to prepare myself for competition	Organization and high personal standards	0,815
27. I follow a routine to get myself into a good mindset going into competition		0,810
9. I have and follow a pre-competitive routine		0,763
41. I set plans that highlight the strategies I want to use when I compete		0,738
5. On the day of competition I have a routine that I try to follow		0,708
34. I develop plans that dictate how I want to perform during competition		0,636
33. I have extremely high goals for myself in my sport		0,580
21. I think I expect higher performance and greater results in my daily sport-training than most players		0,531
30. My coach expects excellence from me at all times: both in training and competition		0,515
17. It is important to me that I am thoroughly competent in everything I do in my sport		0,453
4. My parents set very high standards for me in my sport	High parental expectations	0,757
29. My parents expect excellence from me in my sport		0,733
11. Only outstanding performance during competition is good enough in my family		0,705
15. My parents have always had higher expectations for my future in sport than I have		0,667
19. I feel like I am criticized by my parents for doing things less than perfectly in competition		0,665
40. My parents want me to be better than all other players who play my sport		0,556
25. In competition, I never feel like I can quite live up to my parents' standards		0,518
7. In competition, I never feel like I can quite meet my parents' expectations	0,424	
12. I usually feel unsure about the adequacy of my pre-competition practices	Doubts about actions	0,704
20. Prior to competition, I rarely feel satisfied with my training		0,698

14. I rarely feel that my training fully prepares me for competition		0,667
37. I usually have trouble deciding when I have practiced enough heading into a competition		0,570
31. I rarely feel that I have trained enough in preparation for a competition		0,569
3. I usually feel uncertain as to whether or not my training effectively prepares me for competition		0,270
2. Even if I fail slightly in competition, for me it is as bad as being a complete failure	Concern over mistakes	0,715
10. If I fail in competition, I feel like a failure as a person		0,648
42. If I play well but only make one obvious mistake in the entire game, I still feel disappointed with my performance		0,597
28. If a team-mate or opponent (who plays a similar position to me) plays better than me during competition, then I feel like I failed to some degree		0,541
24. I should be upset if I make a mistake in competition		0,505
39. People will probably think less of me if I make mistakes in competition		0,414
16. The fewer mistakes I make in competition, the more people will like me.		0,401
13. Only outstanding performance in competition is good enough for my coach	High coaching expectations	0,706
26. My coach sets very high standards for me in competition		0,691
6. I feel like my coach criticizes me for doing things less than perfectly in competition		0,494

Структура методики, приведенная в табл. 1 является наиболее репрезентативной. Для ее достижения мы отказались от следующих вопросов:

1. Если я не достигну высоких результатов в спорте, то я стану второсортным игроком. (Вошел в шкалу «Озабоченность ошибками» с высокой нагрузкой.)

8. Я ненавижу быть не самым лучшим в своем виде спорта. (Вошел в шкалу «Озабоченность ошибками» с высокой нагрузкой.)

22. Я чувствую, что никогда не смогу достигнуть уровня высоких стандартов моего тренера. (Вошел в шкалу «Сомнения в собственных действиях» с высокой нагрузкой.)

23. Я чувствую, что мои требования к себе в спорте выше, чем у других спортсменов. (Вошел в шкалу «Высокие тренерские ожидания» с высокой нагрузкой.)

32. Если я не выполню все идеально во время соревнований, я чувствую, что люди перестанут уважать меня как спортсмена. (Нагрузка по факторам <0,3.)

35. Я чувствую, что мой тренер никогда не пытается детально разобрать ошибки, которые я иногда совершаю. (Вошел в шкалу «Сомнения в собственных действиях» с высокой нагрузкой.)

36. Я ставлю перед собой более высокие цели, чем большинство спортсменов в моем виде спорта. (Вошел в шкалу «Высокие тренерские ожидания» с высокой нагрузкой.)

38. Я чувствую, что мои родители никогда не пытаются детально разобрать ошибки, которые я совершаю во время соревнований. (Вошел в шкалу «Озабоченность ошибками» с высокой нагрузкой.)

Причинами для отказа от данных вопросов служит их концептуальное несоответствие тем шкалам, к которым они относятся по результатам проведенного эксплораторного факторного анализа. Так, например, вопросы 1, 8, 23, 36 изначально входили в шкалу «Высокие личностные стандарты» и описывали ситуации, связанные с высокими требованиями спортсмена по отношению к себе и своим достижениям. Вхождение данных вопросов в шкалы «Озабоченность ошибками», «Сомнения в собственных действиях» и «Высокие тренерские ожидания» не отражают их специфику. В оригинальной версии методики вопросы 22 и 35 входили в шкалу «Высокие тренерские ожидания» и демонстрировали отношение тренера к неудачам спортсмена и ощущения спортсмена от взаимодействия с тренером. Вхождение данных вопросов в другие шкалы не раскрывает особенностей данных шкал. Аналогичным образом вопрос 38, изначально входивший в шкалу «Высокие родительские ожидания», не отражает специфику шкалы «Озабоченность ошибками», куда он вошел по результатам нашего исследования. Вопрос 32 в целом не вносит вклад ни в одну из возможных шкал.

Распределение по шкалам является нормальным или близким к нормальному виду ( $Z$ -Колмогорова–Смирнова лежит в диапазоне от 1,189 до 1,689,  $p > 0,040$ ). Значения асимметрии лежат в диапазоне от  $-0,482$  до  $0,710$ , эксцесса от  $-0,816$  до  $2,464$ .

### **Анализ надежности**

Анализ надежности показал, что внутренняя согласованность пунктов методики по шкалам является приемлемой (табл. 2). Кроме того, в результате проведенного корреляционного анализа обнаружены слабые положительные корреляции ( $r$  Пирсона) на высоком уровне значимости ( $p < 0,01$ ) между шкалами методики. Наличие данных устойчивых взаимосвязей между шкалами методики объясняется спецификой перфекционизма как многомерного конструкта, в который включается несколько элементов, которые могут системно взаимодействовать между собой. В то же время невысокие значения данных корреляций определяют специфику каждого из факторов перфекционизма (Frost et al., 1990).

Таблица 2

**Внутренние корреляции и описательные статистики  
по шкалам методики**

Шкала	Организация режима и высокие личные стандарты	Высокие родительские ожидания	Сомнения в собственных действиях	Озабоченность ошибками	Высокие тренерские ожидания
Организация режима и высокие личные стандарты	1	0,277**	0,097	0,328**	0,381**
Высокие родительские ожидания		1	0,345**	0,488**	0,348**
Сомнения в собственных действиях			1	0,394**	0,219**
Озабоченность ошибками				1	0,357**
Высокие тренерские ожидания					1
Среднее значение по шкале	35,8	18,1	15	18,8	8,3
Стандартное отклонение	8,53	6,7	4,9	5,6	3,1
$\alpha$ -Кронбаха	0,880	0,832	0,639	0,763	0,700

Примечание: \*\* Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя).

Table 2

**Bivariate correlations and descriptive statistics of the scales**

Scales	Organization and high personal standards	High parental expectations	Doubts about actions	Concern over mistakes	High coaching expectations
Organization and high personal standards	1	0,277**	0,097	0,328**	0,381**
High parental expectations		1	0,345**	0,488**	0,348**
Doubts about actions			1	0,394**	0,219**
Concern over mistakes				1	0,357**
High coaching expectations					1
Mean	35,8	18,1	15	18,8	8,3
SD	8,53	6,7	4,9	5,6	3,1
Cronbach's alpha	0,880	0,832	0,639	0,763	0,700

\*\* $p < 0,01$ 

Таким образом, по сравнению с оригинальной версией методики Sport-MPS-2, включающей 42 вопроса, в русскоязычную адаптацию методики «Многомерная шкала перфекционизма в спорте» входит 34 вопроса. Данные вопросы образуют 5 шкал, которые не нуждаются в дальнейшей корректировке.

**Оценка конвергентной валидности**

В качестве основного критерия валидизации использованы показатели методики «Трехфакторный опросник перфекционизма» Н.Г. Гараян и А.Б. Холмогоровой. В ходе валидизации проверялись следующие гипотезы о наличии прямых взаимосвязей между следующими шкалами:

- 1) шкала «Организация режима и высокие личностные стандарты» методики «Многомерная шкала перфекционизма в спорте» со шкалой «Высокие стандарты и требования к себе» методики «Трехфакторный опросник перфекционизма»;

- 2) шкалы «Высокие родительские ожидания» и «Высокие тренерские ожидания» методики «Многомерная шкала перфекционизма в спорте» со шкалой «Озабоченность оценками со стороны других при неблагоприятных сравнениях с ними» методики «Трехфакторный опросник перфекционизма»;
- 3) шкалы «Озабоченность ошибками» и «Сомнения в собственных действиях» методики «Многомерная шкала перфекционизма в спорте» со шкалой «Негативное селективное фиксация на собственном несовершенстве» методики «Трехфакторный опросник перфекционизма».

Для проверки данных гипотез был посчитан коэффициент корреляции  $r$  Спирмена. Результаты анализа представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Корреляционный анализ связей шкал методик «Многомерная шкала перфекционизма в спорте» и «Трехфакторный опросник перфекционизма»**

Шкала	Озабоченность оценками со стороны других при неблагоприятных сравнениях с ними	Высокие стандарты и требования к себе	Негативное селективное фиксация на собственном несовершенстве
Организация режима и высокие личные стандарты		0,359**	
Высокие родительские ожидания	0,296**		0,282**
Сомнения в собственных действиях	0,395**		0,363**
Озабоченность ошибками	0,368**		0,391**
Высокие тренерские ожидания	0,141*	0,121*	0,143**

Примечание: \*\* Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя). Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя).

Table 3

**Scale correlations of “Sport Multidimensional Perfectionism Scale”  
and “Three-factor Perfectionism Inventory”**

Scale	Perceived evaluations concerns along with unfavorable social comparisons	High personal standards	Negative selectivity and imperfection concentration
Organization and high personal standards		0,359**	
High parental expectations	0,296**		0,282**
Doubts about actions	0,395**		0,363**
Concern over mistakes	0,368**		0,391**
High coaching expectations	0,141*	0,121*	0,143**

\*\* $p < 0,01$ , \* $p < 0,05$

В результате проведенного корреляционного анализа обнаружены следующие положительные корреляции между шкалами методик (табл. 3):

Шкала «Организация режима и высокие личностные стандарты» методики «Многомерная шкала перфекционизма в спорте» имеет значимые положительные связи со шкалой «Высокий стандарты и требования к себе» методики «Трехфакторный опросник перфекционизма»;

Шкалы «Высокие родительские ожидания», «Сомнения в собственных действиях» и «Озабоченность ошибками» методики «Многомерная шкала перфекционизма в спорте» положительно связана со шкалами «Озабоченность оценками со стороны других при неблагоприятных сравнениях с ними» и «Негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве» методики «Трехфакторный опросник перфекционизма»;

Шкала «Высокие тренерские ожидания» методики «Многомерная шкала перфекционизма в спорте» положительно коррелирует со всеми шкалами методики «Трехфакторный опросник перфекционизма».

## **Обсуждение результатов**

В результате проведённого анализа можно сделать вывод, что представленная пятифакторная модель методики обладает высокой степенью надёжности. Показатели  $\alpha$ -Кронбаха шкал методики «Многомерная шкала перфекционизма в спорте» достаточно высоки ( $>0,6$ ), что демонстрирует наличие общего основания у вопросов каждой из шкал и их внутренней согласованности.

В то же время стоит отметить, что шкала «Организация режима и высокие личностные стандарты» объединяет вопросы, которые в оригинальной версии методики представляли собой 2 отдельные шкалы «Организация режима» и «Высокие личностные стандарты». Стоит подчеркнуть, что «Высокие личностные стандарты» и «Организация режима» являются параметрами, которые относят к адаптивным проявлениям перфекционизма (Stoeber, Otto, 2006). Таким образом, мы можем предположить, что вопросы шкалы «Организация режима и высокие личностные стандарты» в полной мере отражают стремление к достижению высоких результатов в сочетании с тщательной подготовкой к выполнению действий и организацией предсоревновательной рутины, которая способствует лучшей эффективности деятельности (Frost et al., 1993).

При проверке конвергентной валидности методики «Многомерная шкала перфекционизма в спорте» было выдвинуто несколько гипотез о взаимосвязи различных показателей перфекционизма.

Первая гипотеза о взаимосвязи шкал «Организация режима и высокие личностные стандарты» методики «Многомерная шкала перфекционизма в спорте» со шкалой «Высокие стандарты и требования к себе» методики «Трёхфакторный опросник перфекционизма» была подтверждена ( $r = 0,359, p < 0,01$ ). Значимых корреляций шкалы «Организация режима и высокие личностные стандарты» с другими шкалами методики «Трёхфакторный опросник перфекционизма» обнаружено не было.

Вторая гипотеза о взаимосвязи шкал «Высокие родительские ожидания» и «Высокие тренерские ожидания» методики «Многомерная шкала перфекционизма в спорте» со шкалой «Озабоченность оценками со стороны других при неблагоприятных сравнениях с ними» методики «Трёхфакторный опросник перфекционизма» была подтверждена ( $r = 0,296, p < 0,01$  и  $r = 0,141, p < 0,05$  соответственно). При этом стоит отметить, что наблюдается более устойчивая и значи-

мая взаимосвязь между показателями шкал «Высокие родительские ожидания» и «Озабоченность оценками со стороны других при неблагоприятных сравнениях с ними», чем показателя «Высокие тренерские ожидания» с тем же показателем. Мы можем предположить, что может быть связано со спецификой шкалы «Высокие тренерские ожидания», так как она предназначена непосредственно для спортсменов, с другой стороны, это может означать, что спортсмены в большей степени склонны сравнивать себя с достижениями своих родителей и теми требованиями, что они предъявляют (Madigan et al., 2019). Значительное влияние родительских установок на поведение юных спортсменов в их профессиональной деятельности было продемонстрировано многими исследованиями (Appleton et al., 2003; Madigan et al., 2019)

Третья гипотеза о взаимосвязи шкал «Озабоченность ошибками» и «Сомнения в собственных действиях» методики «Многомерная шкала перфекционизма в спорте» со шкалой «Негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве» методики «Трехфакторный опросник перфекционизма» также была подтверждена ( $r = 0,391$ ,  $p < 0,01$  и  $r = 0,363$ ,  $p < 0,01$  соответственно). Кроме того, данные шкалы значимо связаны со шкалой «Озабоченность оценками со стороны других при неблагоприятных сравнениях с ними» ( $r = 0,368$ ,  $p < 0,01$  и  $r = 0,395$ ,  $p < 0,01$  соответственно). Анализируя полученные данные, можно предположить, что если спортсмен тяжело переживает совершенные ошибки и сомневается в правильности совершаемых действий (как на тренировках, так и во время соревнований), то он будет в целом фиксироваться на недочетах и сравнивать себя с другими людьми не только в спортивной деятельности, но и в обычной жизни (Stoeber, 2018).

### **Заключение**

Таким образом, была проведена апробация методики «Многомерная шкала перфекционизма в спорте» на выборке российских спортсменов ( $N = 323$ ). В ходе адаптации исходная шестифакторная модель методики была модифицирована в пятифакторную, которая оказалась статистически более надежной. Итоговые шкалы методики таковы: «Организация режима и высокие личностные стандарты», «Высокие родительские ожидания», «Сомнения в собственных действиях», «Озабоченность ошибками» и «Высокие тренерские ожидания». Данная версия методики представлена 34 вопросами.

В результате проведенного исследования мы можем говорить о том, что полученные нами данные свидетельствуют о достаточно высокой надежности и конвергентной валидности русскоязычной адаптации методики «Многомерная шкала перфекционизма в спорте».

Практическая ценность данной работы заключается в том, что апробированная методика позволит использовать полученные с помощью нее результаты для анализа позитивных и негативных последствий перфекционизма в профессиональной деятельности спортсменов, а также организации различных психотерапевтических и профилактических мероприятий для работы с ярко выраженными неадаптивными проявлениями перфекционизма.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

*Гаранян Н.Г., Холмогорова А. Б., Юдеева Т.Ю.* Факторная структура и психометрические показатели опросника перфекционизма: разработка трехфакторной версии // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 3. С. 8–32. doi:10.17759/cpp.2018260302\

*Распопова А.С.* Формирование конструктивного проявления перфекционизма в спорте посредством психологического тренинга. Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. № 2. С. 165–169.

*Сорокина Л.В.* Связь перфекционизма и эмоционального благополучия спортсменов. Вестник российских университетов. Математика. 2013. № 18 (1). С. 365–366.

Andrade J.R., Nickenig J. R, Lavalée D., Fiorese L. (2015). Adaptation and validation of the Sport Multidimensional Perfectionism Scale-2 (SMPS-2) for the Brazilian sport context. *Motriz: Revista de Educação Física*, 21, 125–136.

Anshel M.H., Eom H.J. (2003). Exploring the dimensions of perfectionism in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 34, 255–271.

Appleton P.R., Hall H.K., Hill A.P. (2011). Examining the influence of the parent initiated and coach-created motivational climate upon athletes' perfectionistic cognitions // *Journal of Sports Sciences*, 29 (7), 661–671.

Crocker P.R.E., García I. P., Mosewich A.D. Sabiston C.M. (2018). Examining gender invariance of the Sport-Multidimensional Perfectionism Scale-2 in intercollegiate athletes // *Psychology of Sport and Exercise*, 34, 57–60. doi:10.1016/j.psychsport.2017.09.005

Dunn J.G.H., Causgrove Dunn J., Syrotiuk D.G. (2002). Relationship between multidimensional perfectionism and goal orientation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 376–395.

Dunn J.G.H., Gotwals J.K., Causgrove Dunn J. (2005). An examination of the domain specificity of perfectionism among intercollegiate student-athletes. *Personality and Individual Differences*, 38, 1439–1448.

Dunn J.G.H., Causgrove Dunn J., Gamache V., Holt N.L. (2014). A person-oriented examination of perfectionism and slump-related coping in female intercollegiate volleyball players. *International Journal of Sport Psychology*, 45, 298–324.

Flett G.L., Hewitt P.L. (2005). The perils of perfectionism in sports and exercise. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 14–18.

Frost R.O., Marten P., Lahart C., Rosenblate R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449–468.

Frost R.O., Heimberg R., Holt C., Mattia J., Neubauer A. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14, 119–126, doi:10.1016/0191-8869(93)90181-2

Frost R.O., Henderson K.J. (1991). Perfectionism and reactions to athletic competition // *Journal Sport Exercise Psychology*, 13, 323–335.

Gotwals J.K. (2011). Perfectionism and burnout within intercollegiate sport: A person-oriented approach. *The Sport Psychologist*, 25 (4), 489–510.

Gotwals J.K., Dunn J.G. (2009). A multi-method multi-analytic approach to establishing internal construct validity evidence: The Sport Multidimensional Perfectionism Scale 2. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 13, 71–92.

Gotwals J.K., Dunn J.G., Causgrove Dunn J., Gamache V. (2010). Establishing validity evidence for the Sport Multidimensional Perfectionism Scale-2 in intercollegiate sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 423–432.

Gotwals J.K., Spencer-Cavaliere N. (2014). Intercollegiate perfectionistic athletes' perspectives on achievement: Contributions to the understanding and assessment of perfectionism in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 45 (4), 271–297.

Hill, A.P., Mallinson-Howard, S.H., Jowett G.E. (2018). Multidimensional Perfectionism in Sport: A Meta-Analytical Review // *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7 (3), 235–270, doi: <https://doi.org/10.1037/spy0000125>

Larkin, P., O'Connor, D., & Williams, A.M. (2015). Perfectionism and sport-specific engagement in elite youth soccer players. *Journal of Sports Sciences*, 34 (14), 1305–1310 doi:10.1080/02640414.2015.1126673

Madigan D.J., Curran T., Stoeber J., Hill A.P., Smith M.M., Passfield L. (2019). Development of perfectionism in junior athletes: A three-sample study of coach and parental pressure // *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 41 (3), 167–175. doi: 10.1123/jsep.2018-0287

Mallinson S.H., Hill A.P., Hall H.K., Gotwals J.K. (2014). The 2 × 2 model of perfectionism and school- and community-based sport participation // *Psychology in the Schools*, 51 (9), 972–985, doi: 10.1002/pits.21796

Pineda-Espeje A., Arrayales E., Raquel Morquecho-Sánchez R., Marina Trejo M. (2017). Validation of the Sport Multidimensional Perfectionism Scale-2 for the Mexican Sport Context *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 5 (2), 27–32, doi: 10.13189/saj.2017.050202

Stoeber J, Otto K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295–319.

Stoeber, J. (2018). *The Psychology of Perfectionism*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315536255>

Stoeber J., Stoeber F.S. (2009). Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences*, 46 (4), 530–535.

## REFERENCES

Andrade J.R., Nickenig J R, Lavallee D., Fiorese L. (2015). Adaptation and validation of the Sport Multidimensional Perfectionism Scale-2 (SMPS-2) for the Brazilian sport context. *Motriz: Revista de Educação Física*, 21, 125–136.

Anshel M.H., Eom H.J. (2003). Exploring the dimensions of perfectionism in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 34, 255–271.

Appleton P.R., Hall H.K., Hill A.P. (2011). Examining the influence of the parent initiated and coach-created motivational climate upon athletes' perfectionistic cognitions // *Journal of Sports Sciences*, 29 (7), 661–671.

Crocker P.R.E., García I.P., Mosewich A.D., Sabiston C.M. (2018). Examining gender invariance of the Sport-Multidimensional Perfectionism Scale-2 in intercollegiate athletes// *Psychology of Sport and Exercise*, 34, 57–60, doi:10.1016/j.psychsport.2017.09.005

Dunn J.G.H., Causgrove Dunn J., Syrotiuk D.G. (2002). Relationship between multidimensional perfectionism and goal orientation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 376–395.

Dunn J.G.H., Gotwals J.K., Causgrove Dunn J. (2005). An examination of the domain specificity of perfectionism among intercollegiate student-athletes. *Personality and Individual Differences*, 38, 1439–1448.

Dunn J.G.H., Causgrove Dunn J., Gamache V., Holt N.L. (2014). A person-oriented examination of perfectionism and slump-related coping in female intercollegiate volleyball players. *International Journal of Sport Psychology*, 45, 298–324.

Flett G.L., Hewitt P.L. (2005). The perils of perfectionism in sports and exercise. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 14–18.

Frost R.O., Marten P., Lahart C., Rosenblate R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449–468.

Frost R.O., Heimberg R., Holt C., Mattia J., Neubauer A.A. (1993). Comparison of two measures of perfectionism // *Personality and Individual Differences*, 14, 119–126. doi:10.1016/0191-8869(93)90181-2

Frost R.O., Henderson K.J. (1991). Perfectionism and reactions to athletic competition // *Journal Sport Exercise Psychology*, 13, 323–335.

Garanian N.G., Kholmogorova A.B., Yudeeva T.Yu. (2018). Factor Structure and Psychometric Properties of Perfectionism Inventory: Developing 3-Factor Version. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya (Counseling Psychology and Psychotherapy)*, 26, 3, 8–32. doi:10.17759/cpp.2018260302.

Gotwals J.K. (2011). Perfectionism and burnout within intercollegiate sport: A person-oriented approach. *The Sport Psychologist*, 25, (4), 489–510.

Gotwals J.K., Dunn J.G. (2009). A multi-method multi-analytic approach to establishing internal construct validity evidence: The Sport Multidimensional Perfectionism Scale 2. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 13, 71–92.

Gotwals J.K., Dunn J.G., Causgrove Dunn J., Gamache V. (2010). Establishing validity evidence for the Sport Multidimensional Perfectionism Scale-2 in intercollegiate sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 423–432.

Gotwals J. K., Spencer-Cavaliere N. (2014). Intercollegiate perfectionistic athletes' perspectives on achievement: Contributions to the understanding and assessment of perfectionism in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 45 (4), 271–297.

Hill A.P., Mallinson-Howard, S.H., Jowett G.E. (2018). Multidimensional Perfectionism in Sport: A Meta-Analytical Review // *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7 (3), 235–270, doi: <https://doi.org/10.1037/spy0000125>

Larkin, P., O'Connor, D., & Williams, A. M. (2015). Perfectionism and sport-specific engagement in elite youth soccer players. *Journal of Sports Sciences*, 34 (14), 1305–1310 doi:10.1080/02640414.2015.1126673

Madigan D.J., Curran T., Stoeber J., Hill A.P., Smith M.M., Passfield L. (2019). Development of perfectionism in junior athletes: A three-sample study of coach and parental pressure//*Journal of Sport & Exercise Psychology*, 41 (3), 167–175. doi: 10.1123/jsep.2018-0287

Mallinson S.H., Hill A.P., Hall H.K., Gotwals J.K. (2014). The 2 × 2 model of perfectionism and school- and community-based sport participation// *Psychology in the Schools*, 51 (9), 972–985, doi: 10.1002/pits.21796

Pineda-Espeje A., Arrayales E., Raquel Morquecho-Sánchez R., Marina Trejo M. (2017). Validation of the Sport Multidimensional Perfectionism Scale-2 for the Mexican Sport Context *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 5 (2), 27–32, doi: 10.13189/saj.2017.050202

Raspopova A.S. (2012). Formation of constructive manifestation of perfectionism in sports through psychological training. *Bulletin of Adygeya State University. Series 3: Pedagogy and Psychology (Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya)*, 2, 165–169.

Sorokina L.V. (2013). Connection of perfectionism and emotional well-being of athletes. *Bulletin of Russian universities. Mathematics (Vestnik rossiyskikh universitetov. Matematika)*, 8 (1), 365–366.

Stoeber J, Otto K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295–319.

Stoeber J., Stoeber F.S. (2009). Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences*, 46 (4), 530–535.

Stoeber, J. (2018). *The Psychology of Perfectionism*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315536255>

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Якушина Анастасия Александровна** — аспирант, сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4968-336X>. E-mail: [anastasia.ya.au@yandex.ru](mailto:anastasia.ya.au@yandex.ru)

**Леонов Сергей Владимирович** — кандидат психологических наук, доцент кафедры методологии психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8883-9649>. E-mail: [svleonov@gmail.com](mailto:svleonov@gmail.com)

**Асланова Маргарита Сергеевна** — ассистент кафедры педагогики и медицинской психологии института психолого-социальной работы Сеченовского Университета, Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3150-221X>. E-mail: [simomargarita@ya.ru](mailto:simomargarita@ya.ru)

## ABOUT THE AUTHORS

**Anastasia A. Yakushina** — PhD student, fellow worker, Department of psychology of education and pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4968-336X>. E-mail: [anastasia.ya.au@yandex.ru](mailto:anastasia.ya.au@yandex.ru)

**Sergey V. Leonov** — PhD in psychology, associate professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8883-9649>. E-mail: [svleonov@gmail.com](mailto:svleonov@gmail.com)

**Margarita S. Aslanova** — Assistant, Department of Pedagogy and Medical Psychology, Institute of Psychological and Social Work, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3150-221X>. E-mail: [simomargarita@ya.ru](mailto:simomargarita@ya.ru)

УДК: 159.99

doi: 10.11621/vsp.2021.01.11

## **ВЛИЯНИЕ ВЕРЫ В КОНКУРЕНТНЫЙ МИР И ИНТЕРНАЛИЗОВАННОЙ ГОМОФОБИИ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ У ГОМОСЕКСУАЛЬНЫХ МУЖЧИН**

**З.Д. Шаехов\*, Н.Г. Малышева**

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Для контактов. E-mail: shaehovzd@gmail.com

**Актуальность.** Одной из быстроразвивающихся и актуальных областей психологических исследований является изучение представителей ЛГБТ-сообщества. Наша работа посвящена анализу таких факторов психологического благополучия гомосексуальных мужчин, как вера в конкурентный мир и интернализированная гомофобия. Изучение данных факторов важно, так как они формируют образ мира и образ себя, создающие фундамент для восприятия своих достижений в социальном мире и самопринятия. Поскольку современное общество сохраняет негативные установки в отношении гомосексуальности, особенно мужской, мы предполагаем, что наряду с усвоением данных предубеждений может формироваться образ мира, в котором необходимо сохранять бдительность и ожидать «подвоха» от окружающих, что будет негативно сказываться на психологическом благополучии мужчин с гомосексуальной ориентацией.

**Целью исследования** было изучение влияния веры в конкурентный мир и интернализированной гомофобии на психологическое благополучие среди мужчин с гомосексуальной ориентацией.

**Методы исследования и выборка.** Исследование проводилось с помощью методик К. Рифф «Психологическое благополучие», Дж. Даккита «Вера в конкурентный мир» и У. Мэйфилда «Интернализированная гомонегативность». В исследовании участвовали 68 мужчин, идентифицирующих себя как гомосексуалы.

**Результаты исследования** показали, что больший вклад в психологическое благополучие вносит интернализированная гомофобия, а роль веры в конкурентный мир существенно меньше. При этом принятие своей гомосексуальности способствует психологическому благополучию, понимаемому К. Рифф как позитивное функционирование личности, а вера в

конкурентный мир негативно сказывается на психологическом благополучии. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что социальное мировоззрение и самоотношение личности играют значительную роль в психологическом благополучии.

**Ключевые слова:** интернализованная гомофобия, вера в конкурентный мир, психологическое благополучие, гомосексуальные мужчины, образ мира, образ себя.

**Для цитирования:** Шаехов З.Д., Мальшиева Н.Г. Влияние веры в конкурентный мир и интернализованной гомофобии на психологическое благополучие у гомосексуальных мужчин // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 265–288. doi: 10.11621/vsp.2021.01.11

Поступила в редакцию: 12.02.2021 / Принята к публикации: 22.02.2021

## IMPACT OF BELIEF IN A COMPETITIVE WORLD AND INTERNALIZED HOMOPHOBIA ON PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Zabir D. Shaekhov\*, Natalia G. Malysheva

Lomonosov Moscow state university, Moscow, Russia.  
Corresponding author\*. E-mail: shaehovzd@gmail.com

**Relevance.** The well-being of LGBT community is one of the most actual issue in psychology today. Our work is devoted to the analysis of such factors of the psychological well-being of homosexual men as belief in a competitive world and internalized homophobia. The study of these factors is important, since they form the image of the world and the image of oneself, which create the foundation for the perception of one's achievements in the social world and self-acceptance. Since modern society maintains negative attitudes towards homosexuality, especially male homosexuality, we assume that along with the assimilation of these prejudices, an image of the world can be formed in which it is necessary to remain vigilant and expect a "dirty trick" from others, which will negatively affect the psychological well-being of gays.

**The aim of the study** was to examine the influence of belief in a competitive world and internalized homophobia on psychological well-being among homosexual men.

**Research methods and sampling.** There are three questionnaires in our study of K. Ryff “Psychological well-being”, J. Duckitt “Jungle world beliefs” and W. Mayfield “Internalized homonegativity”. The study involved 68 men who identified themselves as homosexuals.

**The results of the study** showed that internalized homophobia makes a greater contribution to psychological well-being, while the role of faith in a competitive world is significantly less. At the same time, acceptance of one’s homosexuality contributes to psychological well-being, understood by K. Ryff as a positive functioning of the individual, and faith in a competitive world negatively affects psychological well-being. The results obtained allow us to conclude that the social outlook and self-attitude of the individual play a significant role in psychological well-being.

**Keywords:** internalized homophobia, belief in a competitive world, psychological well-being, homosexual men, image of the world, image of oneself.

**For citation:** Shaekhov, Z.D., Malysheva, N.G. (2021). Impact of belief in a competitive world and internalized homophobia on psychological well-being. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psihologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 1, P. 265–288. doi: 10.11621/vsp.2021.01.11

Received: February 12, 2021 / Accepted: February 22, 2021

## Введение

Психологическое благополучие (ПБ) является одной из наиболее актуальных тем в современной психологии (например, Белинская, Савинкова, 2018; Волченкова, Молчанова, 2019; Сунцова, 2020; Тихомандрицкая и др., 2018; Тихомандрицкая и др., 2019). В нашем исследовании мы будем придерживаться эвдемонистического подхода к ПБ. В данном подходе под ПБ понимается восприятие человеком своих достижений в различных сферах и удовлетворенность этими результатами (Ерзин, Семенова, 2016), что достигается благодаря синтезу собственных целей с социальными нормами (Созонтов, 2006), и особенностями своего поведения. Одна из самых известных моделей, разработанных в данном подходе, принадлежит К. Рифф. Ее понимание психологического благополучия дало ключ к пониманию позитивного функционирования человека, включающего целенаправленное участие в жизни, реализацию личных талантов и способностей и стремление к самопознанию. В рамках подобного по-

нимания ПБ возникает интерес к тому, какие возможности и помехи для позитивного функционирования возникают у представителей групп, занимающих различные позиции в социальной иерархии. Открытым остается также вопрос о том, как удастся осуществлять синтез собственных целей и социальных норм людям в маргинализованных сообществах. Например, можно предположить, что им может быть труднее достичь высокого уровня психологического благополучия в связи с тем, что их цели и стремления могут быть маркированы в обществе как «ненормальные», а предлагаемые обществом социальные нормы могут становиться источником дискриминации для людей данных групп. Так, например, в зарубежной психологии в результате изучения психологического благополучия в эвдемонистическом подходе были получены результаты, утверждающие, что у гомосексуалов оно ниже, чем у гетеросексуалов. Это связывают с различными психологическими и социальными факторами (Малышева, Шаехов, 2019; Biss, Horne, 2005; Frost, LeBlanc, 2014; Kertzner, 2009; Meanley, 2016; Molero, 2017).

В отечественной психологии актуальность исследования лиц с гомосексуальной идентичностью обусловлена тем, что данная группа является, с одной стороны, мало изученной, а с другой стороны, часто становится мишенью негативного отношения и стереотипов, поддерживаемых институционально (Малышева, Голыничик, 2013). Преобладание гегемонной маскулинности, стигматизации, дискриминации и другие социально-психологические процессы негативно влияют на ПБ, принятие собственной идентичности, а также на мировоззрение персон с ЛГБ-идентичностью (Мелков, 2017). В отечественной психологии на сегодняшний день изучены такие психологические аспекты данной группы как межличностные отношения и ценности (Воронцов, 1999), самосознание (Мелков, 2017), процессы профессиональной адаптации и перфекционизма (Акрамова и др., 2014), самооценка (Зиновьева, 2006), связь ПБ и суицидального поведения у подростков (Ерзин, Семенова, 2016; Ерзин и др., 2017) и др. Однако в проведенных исследованиях не уделяется внимание роли образа социального мира в психологическом благополучии взрослых гомосексуальных мужчин.

В качестве одного из элементов конструирования образа мира мы выбрали веру в конкурентный мир, предложенную Дж. Даккитом. Это верование может проявиться в индивидуальном сознании как негативным, так и позитивным образом, то есть представления о мире могут быть как о конкурентном, так и о кооперативном, что связано

с процессом социализации (Duckitt, et al., 2002). Таким образом, вера в конкурентный/кооперативный мир — это призма восприятия социальной реальности в индивидуальном сознании, которая проявляется в поведении, мышлении и принятии решений в межличностных и межгрупповых отношениях. В современном обществе представления о высокой ценности достижений, о необходимости «выигрывать любой ценой» поддерживаются различными социальными институтами, в числе которых и доминирующие идеи о маскулинности. Возможно, подобные предписания могут делать вклад в оценку своих действий мужчинами и способствовать или препятствовать их психологическому благополучию. Однако дополнительный интерес представляет для нас изучение именно гомосексуальных мужчин, поскольку в гетеронормативном мире их маскулинность ставится под сомнение, что может позволять им не следовать идеям конкурентной борьбы, с одной стороны, но с другой — несоответствие гендерным нормам может создавать угрозы, приводящие к сверхбдительности и укрепляющие образ конкурентного мира.

Мы полагаем, что при рассмотрении роли образа мира в психологическом благополучии мужчин с гомосексуальной ориентацией необходимо учитывать и психологические переживания, оценки, даваемые собственной сексуальности. Таким образом, еще одним фактором, потенциально влияющим на ПБ у гомосексуальных мужчин, может считаться интернализованная гомофобия (ИГ) (синонимами являются «внутренняя гомофобия», «интернализованная гомонегативность»), которая в российской психологии, согласно нашему обзору литературы, остается практически неизученной (Воронцов, 2012). ИГ рассматривается как следствие усвоения социально-негативного отношения к гомосексуальности в конкретном обществе, которое происходит в процессе обмена социальной информацией. Первые исследователи (Meyer, 2003; Meyer, 2007; Russell, 2007) ИГ обнаружили и выделили множество ее негативных эффектов/последствий. Дальнейшие исследования продемонстрировали, что содержание отрицательных последствий ИГ может отличаться в различных культурах, однако сама структура ИГ достаточно универсальна. Это позволяет в нашей работе опираться на теоретический подход У. Мэйфилда, который включает три составляющие ИГ: личностная гомонегативность, принятие своей гомосексуальности и моральные стороны гомосексуальности. Необходимо отметить, что последний компонент интернализованной гомонегативности не нашел подтверждения на

российской выборке. Опишем кратко каждую из составляющих ИГ. Первая — личностная гомонегативность — отражает: 1) негативные эмоциональные процессы по отношению к своей гомосексуальной ориентации (например, стыд, депрессия); 2) негативное отношение к собственной гомосексуальности, что может проявляться в виде гнева или агрессии, направленных на самого себя в связи со своей сексуальной ориентацией, желанием контролировать свои «неправильные» эмоции и чувства к людям своего пола. Вторым компонентом интернализированной гомонегативности является принятие своей гомосексуальности. Он отражает выраженность оценки собственной сексуальной ориентации, являющейся частью «Я», и восприятие своей гомосексуальности как (не)нормы (Yanykin, Nasledov, 2017). Третий компонент — мораль гомосексуальности. Он указывает на восприятие гомосексуальности в разрезе аморальности, нарушения нравственности и ведет к негативному восприятию собственной гомосексуальности. (Mayfield, 2001). Концепция У. Мэйфилда представляет собой объемное видение психологического содержания эмоционально-личностного неприятия собственной сексуальной ориентации гомосексуальными людьми.

Интернализированная гомофобия формируется на основе ряда факторов: социальных стереотипов общества по отношению к гомосексуальности; социальных установок; воспринимаемой стигматизации, негативно настроенного общества и ближайшего окружения, негативных отношений между партнерами, дискриминации. Впоследствии эти факторы негативно сказываются на психическом здоровье, автономности, самооценке, могут привести к злоупотреблению алкоголем и психоактивными веществами (Arias et al., 2015; Puckett, et al., 2017; Russell, 2007; Ryan, Blascovich, 2015; Totenhagen, 2018). Приведенные данные указывают на необходимость учета интернализированной гомонегативности при изучении психологического благополучия гомосексуалов.

### **Цель и гипотезы исследования**

Целью исследования было изучение влияния веры в конкурентный мир и интернализированной гомофобии на психологическое благополучие среди мужчин с гомосексуальной ориентацией.

*Гипотеза 1.* Вера в конкурентный мир и личностная гомонегативность снижают психологическое благополучие у гомосексуальных мужчин.

*Гипотеза 2.* Принятие собственной гомосексуальности положительно влияет на психологическое благополучие личности и, соответственно, на ПБ.

## **Участники и методы исследования**

### ***Участники***

В нашем исследовании участвовали 68 мужчин, идентифицирующих себя как гомосексуалы. Средний возраст 34,8 лет.

Рекрутирование респондентов происходило при личном (очном и онлайн) взаимодействии. При получении согласия на участие в исследовании мы отправляли ссылку на гугл-форму опросника по электронной почте. Каждому участнику была выслана обратная связь с интерпретацией его результатов по итогам заполнения тестовых методик.

### ***Методы***

Для проведения исследования нами была разработана гугл-форма опроса. В начале предлагалось ответить на несколько вопросов о себе: возраст, паспортный пол, сексуальная ориентация, а также место проживания.

Для исследования веры в конкурентный мир была использована методика Дж. Даккита «Вера в конкурентный мир» в адаптации для русскоязычных респондентов О.А. Гулевич и ее коллегами (Гулевич, 2014). Мы отдельно подсчитали прямые и обратные шкалы. Обратные шкалы указывают на представление о мире как пространстве кооперации, сотрудничества, проявления честности во взаимоотношениях с социальным окружением. Прямые утверждения отражают такой взгляд на реальность, который предполагает необходимость конкурировать с социальным окружением и т.д.

Для исследования ИГ использовалась методика диагностики гомонегативности У. Мэйфилда в российской модификации А.А. Яныкина и А.Д. Наследова. Данная методика включает две шкалы: личностная гомонегативность и принятие своей гомосексуальности (Yanykin, Nasledov, 2017).

ПБ измерялась с помощью методики К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко. Оригинальная методика К. Рифф включает в себя шесть шкал и единый показатель ПБ. В процессе адаптации на российской выборке Т.Д. Шевеленкова и П.П. Фесенко выделили 4 шкалы — Баланс аффекта, Осмысленность жизни,

Человек как открытая система, Автономность. Путем их складывания образуется единая шкала ПБ (Шевеленкова, Фесенко, 2005). В нашем исследовании использовались классические шкалы психологического благополучия, предложенные К. Рифф, а также шкалы Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко, которые были выделены в процессе адаптации для русскоязычных респондентов.

### **Статистический анализ**

Первичные результаты (словесные ответы) были обработаны с помощью MS Excel, 2016. Сравнительный анализ и построение одномерных обобщенных линейных моделей проводились с помощью программы SPSS 22. Для разделения группы на уровни проявления высоких и низких показателей веры в конкурентный мир и ИГ был применен кластерный анализ (метод k-средних). Сравнительный анализ проводился с помощью непараметрического метода (U-критерий Манна–Уитни), детерминированный анализ проводился с помощью одномерного обобщенного линейного анализа.

### **Результаты**

По методике «Вера в конкурентный мир» были получены следующие результаты: шкала «Вера в конкурентный мир»  $M = 14,24$ ,  $SD = 5,17$ ; шкала «Вера в кооперацию»  $M = 11,96$ ,  $SD = 3,58$ ; общая шкала «Вера в конкурентный мир»  $M = 26,19$ ,  $SD = 7,20$ . Исходя из полученных результатов можно сделать вывод, что уровень веры в конкурентный мир ниже среднего у гомосексуальных мужчин.

По методике «Интернализованная гомонегативность» средние значения по шкале «Личностная гомонегативность»  $M = 9,74$ ,  $SD = 5,86$ , «Принятие своей гомосексуальности»  $M = 21,97$ ,  $SD = 6,37$ , которые свидетельствуют о низком уровне интернализованной гомофобии у гомосексуальных мужчин.

Анализируя данные ПБ по шкалам К. Рифф, мы обнаружили средний уровень выраженности ПБ среди гомосексуальных мужчин ( $M = 349,80$ ,  $SD = 50,1$ ). Также нами обнаружено, что доминирующей шкалой является «Личностный рост» ( $M = 64,1$ ,  $SD = 9,4$ ), а наименее выраженной шкалой — «Самопринятие» ( $M = 53,01$ ,  $SD = 10,5$ ).

Далее мы провели статистический анализ шкал ПБ по Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко. Нами обнаружен средний показатель ПБ ( $M = 291,76$ ,  $SD = 19,82$ ). Наиболее выраженная шкала «Баланс

аффекта» ( $M = 98,78$ ,  $SD = 21,15$ ), наименее выражена — «Автономность» ( $M = 36,15$ ,  $SD = 7,99$ ).

### **Сравнительный анализ ПБ в зависимости от уровня веры в конкурентный мир**

На следующем этапе мы разделили респондентов по результатам параметра «Вера в конкурентный мир» на подгруппы с помощью кластерного анализа. Нами обнаружено, что 24 респондента имеют высокий уровень веры в конкурентный мир, 44 респондента — низкий уровень веры в конкурентный мир. Статистически значимые различия в уровне ПБ между этими подгруппами были выявлены по шкалам «Позитивные отношения с окружающими» и «Человек как открытая система» (см. подр. табл. 1).

Таблица 1

**Различие ПБ в зависимости от уровня веры в конкурентный мир**

Шкалы психологического благополучия	Высокий уровень		Низкий уровень		p
	M	SD	M	SD	
Позитивные отношения с окружающими	51,92	10,16	58,41	9,52	<b>0,020*</b>
Автономность	58,50	10,93	59,80	9,06	0,386
Управление средой	55,25	11,63	57,43	9,85	0,355
Личностный рост	61,38	10,88	65,55	8,21	0,131
Цели в жизни	59,38	13,33	61,25	10,37	0,630
Самопринятие	52,29	12,08	53,41	9,65	0,709
Психологическое благополучие [1]	338,71	59,40	355,84	43,75	0,174
Баланс аффекта	103,63	20,36	96,14	21,34	0,111
Осмысленность жизни	90,46	16,36	93,20	14,12	0,422
Человек как открытая система	60,83	9,10	66,66	7,02	<b>0,016*</b>
Автономность	36,67	8,58	35,86	7,73	0,500
Психологическое благополучие [2]	291,58	15,76	291,86	21,90	0,872

*Примечание.* Жирным шрифтом выделены значимые различия. Уровень статистической значимости:  $p \leq 0,05$ .

Table 1

**The difference in PWB depending on the level of faith  
 in the competitive world**

Scales of psychological well-being	High level		Low level		p
	M	SD	M	SD	
Positive relationships	51,92	10,16	58,41	9,52	<b>0,020*</b>
Autonomy	58,50	10,93	59,80	9,06	0,386
Environmental mastery	55,25	11,63	57,43	9,85	0,355
Personal growth	61,38	10,88	65,55	8,21	0,131
Purpose in life	59,38	13,33	61,25	10,37	0,630
Self-acceptance	52,29	12,08	53,41	9,65	0,709
Psychological well-being [3]	338,71	59,40	355,84	43,75	0,174
Balance of affect	103,63	20,36	96,14	21,34	0,111
The meaningfulness of life	90,46	16,36	93,20	14,12	0,422
Man as an open system	60,83	9,10	66,66	7,02	<b>0,016*</b>
Autonomy	36,67	8,58	35,86	7,73	0,500
Psychological well-being [4]	291,58	15,76	291,86	21,90	0,872

Note. Significant differences are shown in bold. Level of statistical significance:  $p \leq 0,05$ .

Полученные результаты указывают, что респонденты, конструирующие образ межличностных отношений как кооперативный, более позитивно взаимодействуют с окружающими и формируют целостность и реалистичность картины социального мира, также быстрее адаптируются к новым условиям за счет высокого темпа усвоения новых материалов. Другими словами, образ социального окружения играет одну из значительных ролей в построении доверительных отношений с социальным окружением, проявлении эмоций и чувств, а также в выборе стратегии поведения в межличностных взаимоотношениях. Восприятие социального мира также способствует быстрой адаптации к нему и проявлению эмоциональных переживаний.

### **Сравнительный анализ ПБ в зависимости от уровня личностной гомонегативности**

Далее мы рассмотрели уровни проявления первого компонента ИГ — личностной гомонегативности гомонегативности. В результате нами установлено: 17 респондентов с высоким уровнем и 51 — с низким уровнем личностной гомонегативности. Исходя из полученных результатов мы делаем вывод о том, что большинству наших респондентов личностная гомонегативность не свойственна. Низкий уровень личностной гомонегативности может быть связан с тем, что опрос проводился в социальных сетях, которые предполагают элементы самораскрытия для участников. В связи с этим можно предположить, что в данных условиях приняли участие в исследовании те, кто принял свою гомосексуальность.

Таблица 2

**Различие ПБ в зависимости от уровня личностной гомонегативности**

Шкалы психологического благополучия	Высокий уровень		Низкий уровень		p
	M	SD	M	SD	
Позитивные отношения с окружающими	48,88	10,14	58,53	9,05	<b>0,002**</b>
Автономность	50,76	7,03	62,20	8,78	<b>0,000***</b>
Управление средой	48,00	11,12	59,55	8,58	<b>0,000***</b>
Личностный рост	58,29	10,43	66,00	8,24	<b>0,003**</b>
Цели в жизни	52,65	12,74	63,24	9,74	<b>0,004**</b>
Самопринятие	43,47	11,28	56,20	8,09	<b>0,000***</b>
Психологическое благополучие [5]	302,06	48,68	365,71	39,61	<b>0,000***</b>
Баланс аффекта	117,35	21,89	92,59	17,03	<b>0,000***</b>
Осмысленность жизни	82,06	16,31	95,63	12,84	<b>0,003**</b>
Человек как открытая система	60,18	8,03	66,08	7,84	<b>0,009**</b>
Автономность	42,35	6,59	34,08	7,35	<b>0,000***</b>
Психологическое благополучие [6]	301,94	18,26	288,37	19,31	<b>0,029*</b>

*Примечание.* Выделены значимые результаты. Уровень статистической значимости:  $p \leq 0,05$ ,  $p \leq 0,01$ ,  $p \leq 0,001$ .

Table 2

**Difference in PWB depending on the level of personal homonegativity**

Scales of psychological well-being	High level		Low level		P
	M	SD	M	SD	
Positive relationships	48,88	10,14	58,53	9,05	<b>0,002**</b>
Autonomy	50,76	7,03	62,20	8,78	<b>0,000***</b>
Environmental mastery	48,00	11,12	59,55	8,58	<b>0,000***</b>
Personal growth	58,29	10,43	66,00	8,24	<b>0,003**</b>
Purpose in life	52,65	12,74	63,24	9,74	<b>0,004**</b>
Self-acceptance	43,47	11,28	56,20	8,09	<b>0,000***</b>
Psychological well-being [7]	302,06	48,68	365,71	39,61	<b>0,000***</b>
Balance of affect	117,35	21,89	92,59	17,03	<b>0,000***</b>
The meaningfulness of life	82,06	16,31	95,63	12,84	<b>0,003**</b>
Man as an open system	60,18	8,03	66,08	7,84	<b>0,009**</b>
Autonomy	42,35	6,59	34,08	7,35	<b>0,000***</b>
Psychological well-being [8]	301,94	18,26	288,37	19,31	<b>0,029*</b>

Note. Significant differences are shown in bold. Level of statistical significance:  $p \leq 0,05$ ,  $p \leq 0,01$ ,  $p \leq 0,001$ .

Далее мы провели сравнительный анализ проявления ПБ в зависимости от уровня личной гомонегативности. Полученные результаты позволяют заметить, что во всех факторах ПБ имеются достоверные различия (см. подр. табл. 2).

Статистический анализ позволяет сделать вывод о том, что позитивное эмоциональное отношение к собственной гомосексуальности благоприятно влияет на психологическое благополучие гомосексуальных мужчин. То есть, эмоционально-положительное отношение к своей гомосексуальности (и, соответственно, низкий уровень ЛГ) ведет к позитивному функционированию, которое складывается путем синтеза социальных, культурных требований и личностных особенностей и потребностей. Соответственно, чувство стыда, попытки придерживаться социальных норм, рассматривающих гетеросексуальность как единственную «природную» ориентацию, ведут к снижению психологического благополучия у гомосексуалов.

В ходе дальнейшего нашего исследования по шкале «Принятие своей гомосексуальности» по методике «Интернализованная гомонегативность» установлено, что у 20 респондентов наблюдается принятие своей сексуальной ориентации, у 48 респондентов — принятие себя как гомосексуалов, т.е. сформирована идентичность на основании сексуальной ориентации. Далее нами проведен сравнительный анализ по шкале «Принятие своей гомосексуальности» по методике У. Мэйфилда. Получены достоверные статистические различия по всем шкалам методики «Психологического благополучия», кроме интегрированной шкалы психологического благополучия по Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко (см. подр. табл. 3).

Таблица 3

**Различие ПБ в зависимости от уровня принятия своей гомосексуальности**

Шкалы психологического благополучия	Высокий уровень		Низкий уровень		P
	M	SD	M	SD	
Позитивные отношения с окружающими	58,75	8,15	49,80	11,86	<b>0,001**</b>
Автономность	62,31	8,80	52,20	8,04	<b>0,000***</b>
Управление средой	60,46	8,03	47,55	10,19	<b>0,000***</b>
Личностный рост	66,04	7,59	59,35	11,59	<b>0,044*</b>
Цели в жизни	63,75	9,67	53,00	12,02	<b>0,001**</b>
Самопринятие	56,65	7,82	44,30	11,13	<b>0,000***</b>
Психологическое благополучие [9]	367,96	37,14	306,20	50,96	<b>0,000***</b>
Баланс аффекта	91,81	16,71	115,50	21,70	<b>0,000***</b>
Осмысленность жизни	96,71	11,92	81,50	16,06	<b>0,000***</b>
Человек как открытая система	66,06	6,87	61,10	10,22	<b>0,045*</b>
Автономность	33,67	7,06	42,10	6,99	<b>0,000***</b>
Психологическое благополучие [10]	288,25	18,37	300,20	21,08	0,075

*Примечание.* Выделены значимые результаты. Уровень статистической значимости:  $p \leq 0,05$ ,  $p \leq 0,01$ ,  $p \leq 0,001$ .

**Difference in PWB depending on the level of acceptance  
 of one's homosexuality**

Scales of psychological well-being	High level		Low level		P
	M	SD	M	SD	
Positive relationships	58,75	8,15	49,80	11,86	<b>0,001**</b>
Autonomy	62,31	8,80	52,20	8,04	<b>0,000***</b>
Environmental mastery	60,46	8,03	47,55	10,19	<b>0,000***</b>
Personal growth	66,04	7,59	59,35	11,59	<b>0,044*</b>
Purpose in life	63,75	9,67	53,00	12,02	<b>0,001**</b>
Self-acceptance	56,65	7,82	44,30	11,13	<b>0,000***</b>
Psychological well-being [11]	367,96	37,14	306,20	50,96	<b>0,000***</b>
Balance of affect	91,81	16,71	115,50	21,70	<b>0,000***</b>
The meaningfulness of life	96,71	11,92	81,50	16,06	<b>0,000***</b>
Man as an open system	66,06	6,87	61,10	10,22	<b>0,045*</b>
Autonomy	33,67	7,06	42,10	6,99	<b>0,000***</b>
Psychological well-being [12]	288,25	18,37	300,20	21,08	0,075

Note. Significant differences are shown in bold. Level of statistical significance:  $p \leq 0,05$ ,  $p \leq 0,01$ ,  $p \leq 0,001$ .

Полученные результаты в данной выборке позволяют сделать вывод о том, что лица, принявшие свою гомосексуальность как положительную сторону собственной жизни, имеют более позитивное функционирование в обществе, то есть в сложившейся ситуации они нашли способы и методы для самореализации, достижения собственных целей, развития индивидуальности в своем социальном окружении.

**Влияние веры в конкурентный мир  
 и интернализованной гомонегативности  
 на психологическое благополучие**

Далее нами построена одномерная общая линейная модель для установления влияния веры в конкурентный мир и шкал методики «Интернализованная гомонегативность» на общий показатель ПБ.

Одномерная общая линейная модель (ОЛМ-одномерная) показала, что 33% дисперсии значений общего показателя психологического благополучия по К. Рифф детерминированы влиянием шкалы «Личностная гомонегативность» методики «Интернализованная гомонегативность» ( $B = -4,990$ ,  $t = -5,84$ ; значимость 0,000).

Шкала «Принятие своей гомосексуальности» также имеет статистически значимое влияние на психологическое благополучие по К. Рифф у мужчин с гомосексуальной ориентацией ( $B = 4,63$ ,  $t = 5,91$ ; значимость 0,000). Данная шкала «Интернализованной гомонегативности» объясняет 33,6% дисперсии влияния.

Нами установлено, что 30,1% дисперсии психологического благополучия по К. Рифф детерминированы взаимодействием шкал «Личностная гомофобия» и «Вера в конкурентный мир» ( $B = -0,175$ ,  $t = -5,45$ ; значимость 0,000).

В нашем исследовании установлено, что на показатели психологического благополучия по Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко не имеют статистически достоверного влияния ни интернализованная гомонегативность, ни вера в конкурентный мир.

Исходя из результатов, полученных с помощью ОЛМ-одномерной, можем сделать вывод о том, что низкий уровень личностной гомонегативности и высокий уровень принятия собственной гомосексуальности ведет к позитивному функционированию гомосексуальных мужчин, в то время как высокий уровень веры в конкурентный мир и личностная гомонегативность ведет к снижению психологического благополучия. Таким образом, переживание положительных эмоций и позитивное отношение к своей сексуальной ориентации ведут к психологическому благополучию путем нахождения конструктивных способов взаимодействия с социальным окружением, принятия себя, постановки перед собой новых жизненных целей, открытости к новому опыту, умению управлять собственной эмоциональной сферой, а также ведут к независимости от мнения социального окружения по отношению к собственным сексуальным предпочтениям.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о более значительной роли интернализованной гомонегативности в ПБ, чем веры в конкурентный мир.

## Дискуссия

Построение образа мира и образа себя являются одними из основных детерминант позитивного функционирования человека. Процесс построения образа мира и образа себя происходит на всей протяженности онтогенетического развития человека через институты социализации. Однако образ мира является достаточно устойчивым и сложно поддается изменениям, в то время как образ себя часто меняется даже при незначительном воздействии со стороны (Duckitt, et al., 2002; Shook, et al., 2017). По нашему мнению, образ мира имеет сильное влияние на доверительные отношения, привязанности и открытость человека в процессе взаимодействия с социальным окружением. Конструирование образа мира как кооперативного благоприятно влияет на построение позитивных и доверительных отношений с социальным миром, ведет к проявлению сопереживания и заботы о благополучии близких, формированию умения идти на уступки во взаимоотношениях с социальным окружением, с одной стороны. С другой стороны, позитивный образ мира позволяет человеку быть готовым к новому опыту и быстрому усвоению новой информации, что ведет к целостности и формированию реалистического мировосприятия. Таким образом, когда человек рассматривает внешний мир как конкурентный/кооперативный, он не видит следов влияния собственных убеждений и установок по отношению к социальному миру, что способствует / не способствует нахождению «синтеза» между социальным миром и личностными убеждениями и потребностями. Этому может способствовать так называемый «эффект ложного консенсуса»: люди, конструирующие мир как конкурентный, будут считать, что остальные в их социальном окружении тоже настроены на достижение собственных целей путем обмана и манипулирования другими; люди, конструирующие мир как кооперативный, наоборот, будут полагать, что окружающие настроены на сотрудничество и готовы помочь. Эти образы мира будут способствовать построению позитивных отношений с социальным миром и открытости социальному опыту.

Интернализированная гомонегативность среди российской выборки оказалась достаточно низкой, то есть проявление личностной гомонегативности является не очень выраженным, а принятие собственной гомосексуальности можно оценить как достаточно

высокое. В проявлениях ПБ общий уровень ИГ играет большую роль, чем вера в конкурентный мир. Лица с высоким уровнем личностной гомонегативности и низким уровнем принятия своей гомосексуальности как части «Я» имеют затруднения в нахождении синтеза между требованиями общества и личностными особенностями. Иначе говоря, мужчины, склонные осуждать себя за свою гомосексуальность, которая воспринимается как не соответствующая социальным нормам и традиционным представлениям о маскулинности, сталкиваются со сложностями нахождения точки пересечения между требованиями общества и собственной мотивационно-потребностной сферой. В частности, шкалы «Баланс аффекта» и «Автономность» выше у лиц с высоким уровнем ИГ. Другими словами, лица не принимающие своей гомосексуальности и проявляющие личностную гомофобию, демонстрируют негативное самоотношение, неудовлетворенность обстоятельствами собственной жизни, неблагоприятные отношения со своим близким окружением, а также склонность проявлять конформизм к внешним условиям, склонность к зависимости от оценки окружающими их поведения и низкую сопротивляемость давлению окружающих.

В целом, можно отметить, что в процессе социализации у человека формируется образ мира как конкурентный/кооперативный, и представления о необходимости конкурировать/сотрудничать с социальным окружением для достижения собственных целей. Если у гомосексуала образ мира сконструирован как конкурентный, а также гомосексуальность понимается им как отрицательная характеристика, то он будет полагать, что в мире достигают полноценной самореализации лишь те, кто придерживается гетеронормативной модели в обществе, что может проявляться в особенностях эмоциональной сферы и автономности.

Таким образом, самопринятие гомосексуальной идентичности является одним из важнейших факторов формирования и поддержания психологического благополучия, а вера в конкурентный мир является одним из «вспомогательных» механизмов, ослабляющих его. Продемонстрированная в нашем исследовании роль факторов самопринятия и восприятия мира в психологическом благополучии позволяет, вслед за Е.П. Белинской и А.О. Савинкиной рассматривать ПБ как социально-психологическую адаптацию к социальной реальности) (Белинская, Савинкин, 2018).

В теоретическом плане данное исследование позволяет рассматривать определенные аспекты образа мира и отношение к себе как своего рода личностные особенности, делающие вклад в психологическое благополучие человека.

### **Выводы**

В нашем исследовании приняли участие 68 респондентов, идентифицирующих себя как гомосексуалы.

Респонденты, участие которых в исследовании согласовано при виртуальном общении в социальных сетях, принимают свою гомосексуальность, о чем свидетельствуют низкий уровень личной гомонегативности и высокий уровень принятия своей гомосексуальности.

В нашем исследовании личностная гомонегативность отрицательно влияет на психологическое благополучие гомосексуалов. При этом принятие своей гомосексуальности, напротив, — позитивно влияет на психологическое благополучие.

Вера в конкурентный мир не влияет на психологическое благополучие у мужчин, идентифицирующих себя как гомосексуалы.

Взаимодействие показателей веры в конкурентный мир и личностной гомонегативности оказывает негативное влияние на психологическое благополучие гомосексуальных мужчин.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

Акрамова И.А., Минуллина А.Ф., Шаехов З.Ш. Проявление и взаимосвязь адаптационного потенциала личности и перфекционизма в профессиональной деятельности мужчин-гомосексуалов // В мире научных открытий. № 11-6 (59). 2014. С. 2406–2421.

Белинская Е.П., Савинкина А.О. Социально-психологические проблемы здоровья // Человек Работающий. Междисциплинарный подход в психологии здоровья. Под ред. К.А. Бочавера, А.Б. Данилова. М., 2018. С. 7–37.

Волченкова Е.А., Молчанова О.Н. Потерянные возможности «Я»: содержание и связь с психологическим благополучием // Вест. СПб. Сер. Психология Т. 9. Вып. 3. 2019. С. 295–310.

Воронцов Д.В. Квир-теория: перспективы психологического анализа сексуальности // Вопросы психологии. № 2. 2012. С. 152–163.

Воронцов Д.В. Социально-психологические характеристики межличностного общения и поведения мужчин с гомосексуальной идентичностью: дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д. 1999.

Гулевич О.А., Анিকেенок, О.А., Безменова, И.К. Социальные верования: адаптация методик Дж. Даккита. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. № 11 (2). 2014. С. 68–89.

Ерзин А.И., Семенова Т.С. В борьбе со стигмой. Психологическое благополучие гомосексуальных подростков. М., Библио-Глобус. 2016.

Ерзин А.И., Семенова Т.С., Антохин Е.Ю. Черты личности и ранние дезадаптивные схемы как предикторы суицидального риска у подростков-гомосексуалов // Суицидология. Т. 8. № 4 (29). 2017. С. 81–90.

Зиновьева Е.В. Особенности Я-концепции женщин гомосексуальной ориентации // Вестник Костромского государственного университета им. Н. Некрасова. Сер. психол. науки: акмеология образования, гендерная психология. № 12. 2006. С. 104–106.

Малышева Н.Г., Голыничик Е.О. «Закон о запрете пропаганды гомосексуализма» или «гомофобный закон»? процесс конструирования социальной проблемы // Гендерные аспекты социогуманитарного знания III: материалы Третьей Всероссийской (с международным участием) научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Перм. гос. нац. иссл. ун-т, 5–7 декабря 2013). Пермь, 2013.

Малышева Н.Г., Шаехов З.Д. Об исследованиях психологического благополучия гомо- и бисексуалов в современной психологии: обзор литературы // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. № 2. 2019. С. 145–163. doi: 10.11621/vsp.2019.02.145

Мелков С.В. Особенности самосознания мужчин со стигматизированной сексуальной идентичностью. М., МГППУ 2017.

Созонтов А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия // Вопросы психологии. № 4. 2006. С. 105–114.

Сунцова Я.С. Психологическое благополучие личности в связи с доверием к себе и людям // Вестник Удмуртского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. Т. 30 № 1. 2020. С. 33–47.

Тихомандрицкая О.А., Малышева Н.Г., Шаехов З.Д., Кабальнов Н.А. Проблема взаимосвязи личностных ценностей и психологического благополучия у старшеклассников [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 62. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n62/1651-tikhomandritskaya62.html> (дата обращения: 07.08.2020).

Тихомандрицкая О.А., Малышева Н.Г., Шаехов З.Д., Кабальнов Н.А. Роль личностных ценностей в психологическом благополучии современных старшеклассников [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2019. Т. 12, № 63. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2019v12n63/1675-tikhomandritskaya63.html> (дата обращения: 07.08.2020).

Шевеленкова Т.Д., Фесенко Т.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.

Arias A. C., Herazo E., & Oviedo L. (2015). Internalized homophobia in homosexual men: a qualitative study. *Duazary*, 12 (2). P. 140–146.

Biss W.J., Horne S.G. (2005). Sexual satisfaction as more than a gendered concept: The roles of psychological well-being and sexual orientation. *Journal of Constructivist Psychology*. Vol. 18. № 1. P. 25–38. doi.org/10.1080/10720530590523044

Duckitt J., Wagner C., Du Plessis I., & Birum I. (2002). The psychological bases of ideology and prejudice: Testing a dual process model. *Journal of personality and social psychology*, 83 (1). P. 75–93. DOI 10.1037/0022-3514.83.1.75

Frost D.M., LeBlanc A.J. (2014). Nonevent stress contributes to mental health disparities based on sexual orientation: Evidence from a personal projects analysis. *American Journal of Orthopsychiatry*. 84 (5) № 5. P. 557–566. doi.org/10.1037/ort0000024

Kertzner R.M., Meyer I.H., Frost D.M., Stirratt M.J. (2009). Social and psychological well-being in lesbians, gay men, and bisexuals: The effects of race, gender, age, and sexual identity. *American Journal of Orthopsychiatry*. 79 (4). P. 500–510. doi.org/10.1037/a0016848

Mayfield W. (2001). The Development of an Internalized Homonegativity Inventory for Gay Men. *Journal of Homosexuality*, 41 (2), P. 53–76. doi:10.1300/j082v41n02\_04

Meanley S., Pingel E.S., Bauermeister J.A. (2016). Psychological well-being among religious and spiritual-identified young gay and bisexual men. *Sexuality Research and Social Policy*, 13 (1), P. 35–45.

Meyer I.H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence // *Psychological Bulletin*. № 129 (5). P. 674–697.

Meyer I.H. (2007). Prejudice and discrimination as social stressors // *The health of sexual minorities*. In: I.H. Meyer & M.E. Northridge (Eds.). (pp. 242–267). New York, 2007. doi: 10.1007/978-0-387-31334-4\_10

Molero F., Silván-Ferrero P., Fuster-Ruiz de Apodaca M.J. et al. (2017). Subtle and blatant perceived discrimination and well-being in lesbians and gay men in Spain: The role of social support. *Psicothema*, 29 (4). P. 475–481.

Puckett J. A., Newcomb M. E., Garofalo R., & Mustanski B. (2017). Examining the conditions under which internalized homophobia is associated with substance use and condomless sex in young MSM: The moderating role of impulsivity. *Annals of Behavioral Medicine*, № 51 (4). P. 567–577.

Russell G.M. (2007). Internalized homophobia: Lessons from the Mobius strip// *Narrative therapy: Making meaning, making lives*. In C. Brown & T. Augusta-Scott (Eds.). (pp. 151–173). Thousand Oaks, CA, doi: 10.4135/9781452225869.n8

Ryan W.S., & Blascovich J. (2015). Measures of attitudes towards sexual orientation: heterosexism, homophobia, and internalized stigma. In *Measures of personality and social psychological constructs*. (pp. 719–751). Academic Press.

Shook N.J., Ford C.G., & Boggs S.T. (2017). Dangerous worldview: A mediator of the relation between disgust sensitivity and social conservatism. *Personality and Individual Differences*, 119. P. 252–261. doi:10.1016/j.paid.2017.07.027

Totenhagen C.J., Randall A.K., & Lloyd K. (2018). Stress and Relationship Functioning in Same-Sex Couples: The Vulnerabilities of Internalized Homophobia and Outness. *Family Relations*, 67 (3). P. 393–413.

Yanykin A.A., Nasledov A.D. (2017). Internalized homophobia in Russia. *Psychology in Russia: State of the Art*. 10 (2). P. 103–116. doi.org/10.11621/pir.2017.0207

## REFERENCES

- Akramova I.A., Minullina A.F., Shaehov Z.Sh. Projavlenie i vzaimosvjaz' adaptacionnogo potencijala lichnosti i perfekcionizma v professional'noj dejatel'nosti muzhchin-gomoseksualov. V mire nauchnyh otkrytij. № 11-6 (59). 2014. S. 2406–2421.
- Arias A. C., Herazo E., & Oviedo L. (2015). Internalized homophobia in homosexual men: a qualitative study. *Duazary*, 12 (2). P. 140–146.
- Belinskaja E.P., Savinkina A.O. Social'no-psihologicheskie problemy zdorov'ja // *Chelovek Rabotajushhij. Mezhdisciplinarnyj podhod v psihologii zdorov'ja*. Pod red. K.A. Bochavera, A.B. Danilova. Moscow, 2018. S. 7–37. (in Russ.)
- Biss W.J., Horne S.G. (2005). Sexual satisfaction as more than a gendered concept: The roles of psychological well-being and sexual orientation. *Journal of Constructivist Psychology*. Vol. 18. № 1. P. 25–38. doi.org/10.1080/10720530590523044
- Duckitt J., Wagner C., Du Plessis I., & Birum I. (2002). The psychological bases of ideology and prejudice: Testing a dual process model. *Journal of personality and social psychology*. 83 (1). P. 75–93. DOI 10.1037/0022-3514.83.1.75
- Erzin A.I., Semenova T.S. V bor'be so stigmoy. Psihologicheskoe blagopoluchie gomoseksual'nyh podrostkov. Moscow, Biblio-Globus. 2016. (in Russ.)
- Erzin A.I., Semenova T.S., Antohin E.Ju. Cherty lichnosti i rannie dezadaptivnye shemy kak prediktory suicidal'nogo riska u podrostkov-gomoseksualov. *Suicidologija*. T. 8. № 4 (29). 2017. S. 81–90. (in Russ.)
- Frost D.M., LeBlanc A.J. (2014). Nonevent stress contributes to mental health disparities based on sexual orientation: Evidence from a personal projects analysis. *American Journal of Orthopsychiatry*. 84 (5). № 5. P. 557–566. doi.org/10.1037/ort0000024
- Gulevich O.A., Anikeenok, O.A., Bezmenova, I.K. Social'nye verovanija: adaptacija metodik Dzh. Dakkita. *Psihologija. Zhurnal Vyshej shkoly jekonomiki*. № 11 (2). 2014. S. 68–89. (in Russ.)
- Kertzner R.M., Meyer I.H., Frost D.M., Stirratt M.J. (2009). Social and psychological well-being in lesbians, gay men, and bisexuals: The effects of race, gender, age, and sexual identity. *American Journal of Orthopsychiatry*. 79 (4). P. 500–510. doi.org/10.1037/a0016848
- Malysheva N.G., Golynchik E.O. “Zakon o zaprete propagandy gomoseksualizma” ili “gomofobnyj zakon”? : process konstruirovaniya social'noj problemy // *Gendernye aspekty sociogumanitarnogo znaniya III: materialy Tretej Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchnoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh (Perm. gos. nac. issl. un-t, 5–7 dekabrya 2013)*. Perm', 2013. (in Russ.)
- Malysheva N.G., Shaehov Z.D. Ob issledovanijah psihologicheskogo blagopoluchija gomo- i biseksualov v sovremennoj psihologii: obzor literatury. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija*. № 2. 2019. S. 145–163. doi: 10.11621/vsp.2019.02.145. (in Russ.)
- Mayfield W. (2001). The Development of an Internalized Homonegativity Inventory for Gay Men. *Journal of Homosexuality*, 41 (2), P. 53–76. doi:10.1300/j082v41n02\_04

Meanley S., Pingel E.S., Bauermeister J.A. (2016). Psychological well-being among religious and spiritual-identified young gay and bisexual men. *Sexuality Research and Social Policy*, 13 (1), P. 35–45.

Melkov S.V. Osobennosti samosoznaniya muzhchin so stigmatizirovannoj seksual'noj identichnost'ju. Moscow, MGPPU 2017. (in Russ.)

Meyer I.H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence // *Psychological Bulletin*. № 129 (5). P. 674–697.

Meyer I.H. (2007). Prejudice and discrimination as social stressors // *The health of sexual minorities*. In: I.H. Meyer & M.E. Northridge (Eds.). (pp. 242–267). New York, 2007. doi: 10.1007/978-0-387-31334-4\_10

Molero F., Silván-Ferrero P., Fuster-Ruiz de Apodaca M.J. et al. (2017). Subtle and blatant perceived discrimination and well-being in lesbians and gay men in Spain: The role of social support. *Psicothema*, 29 (4). P. 475–481.

Puckett J. A., Newcomb M. E., Garofalo R., & Mustanski B. (2017). Examining the conditions under which internalized homophobia is associated with substance use and condomless sex in young MSM: The moderating role of impulsivity. *Annals of Behavioral Medicine*, № 51 (4). P. 567–577.

Russell G.M. (2007). Internalized homophobia: Lessons from the Mobius strip// *Narrative therapy: Making meaning, making lives*. In C. Brown & T. Augusta-Scott (Eds.). (pp. 151–173). Thousand Oaks, CA, doi: 10.4135/9781452225869.n8

Ryan W.S., & Blascovich J. (2015). Measures of attitudes towards sexual orientation: heterosexism, homophobia, and internalized stigma. In *Measures of personality and social psychological constructs*. (pp. 719–751). Academic Press.

Shevelenkova T.D., Fesenko T.P. Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor koncepcij i metodika issledovanija). *Psihologicheskaja diagnostika*. 2005. № 3. S. 95–129. (in Russ.)

Shook N.J., Ford C.G., & Boggs S.T. (2017). Dangerous worldview: A mediator of the relation between disgust sensitivity and social conservatism. *Personality and Individual Differences*, 119. P. 252–261. doi:10.1016/j.paid.2017.07.027

Sozontov A.E. Gedonisticheskij i jevdemonisticheskij podhody k probleme psihologicheskogo blagopoluchija. *Voprosy psihologii*. № 4. 2006. S.105–114. (in Russ.)

Suncova Ja.S. Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti v svyazi s doveriem k sebe i ljudjam. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Ser. Filosofija. Psihologija. Pedagogika*. T. 30 № 1. 2020. S. 33–47. (in Russ.)

Tihomandrickaja O.A., Malysheva N.G., Shaekhov Z.D., Kabal'nov N.A. Problema vzaimosvjazi lichnostnyh cennostej i psihologicheskogo blagopoluchija u starsheklassnikov [Elektronnyj resurs]. *Psihologicheskie issledovanija*. 2018. T. 11, № 62. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n62/1651-tikhomandritskaya62.html> (data obrashhenija: 07.08.2020). (in Russ.)

Tihomandrickaja O.A., Malysheva N.G., Shaekhov Z.D., Kabal'nov N.A. Rol' lichnostnyh cennostej v psihologicheskom blagopoluchii sovremennyh starsheklassnikov [Elektronnyj resurs]. *Psihologicheskie issledovanija*. 2019. T. 12, № 63. URL:

<http://psystudy.ru/index.php/num/2019v12n63/1675-tikhomandritskaya63.html> (data obrashhenija: 07.08.2020). (in Russ.)

Totenhagen C.J., Randall A.K., & Lloyd K. (2018). Stress and Relationship Functioning in Same-Sex Couples: The Vulnerabilities of Internalized Homophobia and Outness. *Family Relations*, 67 (3). P. 393–413.

Volchenkova E.A., Molchanova O.N. Poterjannye vozmozhnosti «Ja»: sodержanie i svjaz' s psihologicheskim blagopoluchiem. *Vest. SPb. Ser. Psihologija* T. 9. Vyp. 3. 2019. S. 295–310. (in Russ.)

Voroncov D.V. Kvir-teorija: perspektivy psihologicheskogo analiza seksual'nosti. *Voprosy psihologii*. № 2. 2012. S. 152–163. (in Russ.)

Voroncov D.V. Social'no-psihologicheskie karakteristiki mezhlichnostnogo obshhenija i povedenija muzhchin s gomoseksual'noj identichnost'ju: dis. ... kand. psihol. nauk. Rostov n/D. 1999. (in Russ.)

Yanykin A.A., Nasledov A.D. (2017). Internalized homophobia in Russia. *Psychology in Russia: State of the Art*. 10 (2). P. 103–116. doi.org/10.11621/pir.2017.0207

Zinov'eva E.V. Osobennosti Ja-koncepcii zhenshhin gomoseksual'noj orientacii. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. Nekrasova. Ser. psihol. nauki: akmeologija obrazovanija, gendernaja psihologija*. № 12. 2006. S. 104–106. (in Russ.)

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Шаехов Забир Дамирович** — психолог кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9121-6082>. E-mail: [shaehovzd@gmail.com](mailto:shaehovzd@gmail.com)

**Малышева Наталья Георгиевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1264-3703>. E-mail: [tasha.malysheva@gmail.com](mailto:tasha.malysheva@gmail.com)

## ABOUT THE AUTHORS

**Zabir D. Shaekhov** — psychologist of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9121-6082>. E-mail: [shaehovzd@gmail.com](mailto:shaehovzd@gmail.com)

**Natalya G. Malysheva** — PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1264-3703>. E-mail: [tasha.malysheva@gmail.com](mailto:tasha.malysheva@gmail.com)

## ***Приложения***

- [1] По Рифф
- [2] По Шевеленковой и Фесенко
- [3] By Riff
- [4] By Shevelenkova and Fesenko
- [5] По Рифф
- [6] По Шевеленковой и Фесенко
- [7] By Riff
- [8] By Shevelenkova and Fesenko
- [9] По Рифф
- [10] По Шевеленковой и Фесенко
- [11] By Riff
- [12] By Shevelenkova and Fesenko

## НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПСИХОЛОГИИ — ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

УДК: 159.9.072

doi: 10.11621/vsp.2021.01.12

*К истории XIX Международного  
психологического конгресса в Москве*

### УЧЕНИЕ П.Я. ГАЛЬПЕРИНА ОБ ОРИЕНТИРОВКЕ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

**М.А. Степанова**

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Для контактов. E-mail: marina.stepanova@list.ru

**Актуальность исследования.** Поднимается проблема методов психологического исследования, получившая отражение в письменных и устных выступлениях П.Я. Гальперина. Научная значимость данной проблемы обусловлена тем, что исследование с помощью формирующего метода позволяют получить данные, касающиеся закономерностей образования нового действия в условиях не только управляемого, но и стихийного его становления.

**Цель исследования** — получение научных психологических сведений, касающихся формирующего метода исследования. Ключевым понятием теории П.Я. Гальперина выступает понятие ориентировки, которая определяет успешность протекания действия. Полемизируя с Ж. Пиаже по вопросу возрастных возможностей ребенка, П.Я. Гальперин экспериментально показал, что с использованием методики поэтапного формирования «настоящие умственные действия и понятия» появляются гораздо раньше, чем при традиционном стихийном формировании. Если в первом случае процесс формирования становится управляемым, то во втором он всего лишь направляемый. Переход к поэтапному формированию, подчеркивал П.Я. Гальперин, закладывает основу для существенного улучшения спосо-

бов обучения и означает коренное изменение методов психологического исследования.

**Метод исследования** — историко-психологический, анализ первоисточников.

**Полученные результаты.** Публикация состоит из трех частей. Основное место занимает статья П.Я. Гальперина «Метод “срезов” и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления» (вторая часть). Она публикуется по материалам личного архива П.Я. Гальперина. Статья, написанная П.Я. Гальпериным по итогам выступления на Международном психологическом конгрессе в Москве в 1966 году, была ранее напечатана в журнале «Вопросы психологии», в данном виде представляет собой исправленный П.Я. Гальпериным вариант. Текст статьи предваряет краткое предисловие (первая часть), посвященное общей характеристике состоявшейся на психологическом конгрессе дискуссии Ж. Пиаже и П.Я. Гальперина. В заключение (третья часть) предпринята попытка выделить основные линии, по которым возможно провести сравнение взглядов П.Я. Гальперина и Ж. Пиаже.

**Вывод.** Обращение к материалам дискуссии Ж. Пиаже и П.Я. Гальперина имеет не только историко-теоретическое значение, но также позволяет наметить перспективы нынешних научных изысканий в области психологии развития.

Статья приурочена к отмечаемому в этом году 55-летию юбилею XIX Международного психологического конгресса.

**Ключевые слова:** теория поэтапного формирования умственных действия и понятий П.Я. Гальперина, метод срезов и формирующий метод, ориентировка, психология развития.

**Благодарности:** работа выполнена при поддержке гранта РФФИ №119-013-00717.

**Для цитирования:** Степанова М.А. Учение П.Я. Гальперина об ориентировке и методы психологического исследования // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 289–311. doi: 10.11621/vsp.2021.01.12

Поступила в редакцию: 23.12.2019 / Принята к публикации: 11.09.2020

*On the history of the XIX International Psychological Congress in Moscow*

## GALHERIN'S THEORY OF ORIENTATION AND METHODS OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH

**Marina A. Stepanova**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

Corresponding author. E-mail: marina.stepanova@list.ru

**The relevance of the study.** The paper raises the problem of methods of psychological research, this problem is reflected in written and oral speeches of P. Ya. Galperin. The scientific significance of this problem is due to the fact that using the forming method allows us to obtain data concerning the laws of the formation of a new action in the conditions of not only controlled, but also its spontaneous formation.

**The purpose of the study** is to obtain scientific psychological information concerning the forming method. The key concept of the theory of P. Ya. Galperin is the concept of orientation, which determines the success of the action. Polemizing with J. Piaget on the question of age capabilities of the child, P. Ya. Galperin experimentally showed that in the conditions of forming method “real mental actions and concepts” are formed much earlier than in the traditional spontaneous formation. If in the first case the process of formation becomes generally controllable, in the second it is only directed. The transition to the method of formation by stages, stressed P. Ya. Galperin, creates a basis for an appreciable improvement of the methods of instruction and means a radical change in the methods of psychological research.

**Methods** — historical and psychological analysis, comparative analysis.

**The results.** The publication consists of three parts. The main part (the middle one) is P.Ya. Galperin's article «The cross-sectional method and the method of formation by stages». It is published on the materials of the personal archive of P. Ya. Galperin. The article, written by P. Ya. Galperin on the results of his speech at the International psychological Congress in Moscow in 1966, was previously published in the journal “Voprosy psikhologii”, in this form article is a corrected version by P. Ya. Galperin.

The first part of the paper is a short introduction providing a general characteristic of the Piaget and Galperin discussion on Psychological Congress. In conclusion (the third part) an attempt is made to identify the main lines on which it is possible to compare the views of P. Ya. Galperin and J. Piaget.

**The conclusion.** The reference to the materials of Piaget and Galperin discussion is not only of historical and theoretical importance, but also allows us to outline the prospects of current scientific research in the field of genetic psychology.

The article is dedicated to the 55th anniversary of the XIX International Psychological Congress.

**Keywords:** P.Ya. Galperin's theory of staged formation of mental actions and notions, the cross-sectional method and the forming method, orientation, genetic psychology.

**Acknowledgements:** The work is supported by RFBR grant No. 119-013-00717.

**For citation:** Stepanova, M.A. (2021) Galherin's Theory of Orientation and methods of psychological research. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 1, P. 289–311. doi: 10.11621/vsp.2021.01.12

Received: December 23, 2019 / Accepted: September 11, 2020

## Предисловие к публикации

В 1966 году в Москве проходил XVIII Международный психологический конгресс, на котором П.Я. Гальперин не только выступал с докладом «Метод, факты и теории в психологии формирования умственных действий и понятий», но и был соорганизатором с советской стороны совместно с Ж. Пиаже и Б. Инэльдэр 24-го симпозиума «Психология формирования понятий и умственных действий» (председатель симпозиума — Дж. Брунер). Известный исследователь творчества П.Я. Гальперина и Ж. Пиаже Л.Ф. Обухова в статье «П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже<sup>1</sup>» (Обухова, 1995) пишет, что на симпозиуме состоялась единственная дискуссия между Ж. Пиаже и П.Я. Гальпериным. Сравнивая свое понимание становления понятий в детском возрасте с позицией П.Я. Гальперина, Жан Пиаже подытожил: «Я изучаю то, что есть, а вы изучаете то, что может быть». На это П.Я. Гальперин со свойственным ему тонким юмором ответил: «Но то, что есть — лишь частный случай того, что может быть!»

К анализу взглядов Ж. Пиаже П.Я. Гальперин возвращался неоднократно. В архиве нам встретила запись, представляющая его

---

<sup>1</sup> Статья Л.Ф. Обуховой увидела свет в 1995 году под названием «П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже». При переиздании статьи ее название изменилось на «П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже: Два подхода к проблеме психического развития ребенка» (Жан Пиаже..., 2001).

понимание вклада Пиаже в психологическую науку: «Я из тех, кто считает Ж. Пиаже самым большим психологом современности: если из всей истории психологии исключить великих философов, то, может быть, Пиаже окажется и самым большим психологом из всех известных нам до сих пор.

Ему посчастливилось установить некоторые основные факты; на его счету и некоторые идеи фундаментального значения. Что касается фактов, то среди них надо прежде всего указать замечательную серию задач на характерные особенности мышления дошкольника. Эта обширная и разносторонняя серия задач, гениально простых и с замечательным постоянством вскрывающая своеобразие этого детского мышления, составляет непреходящий вклад в психологию. Сколько выдающихся психологов изучали детское мышление, но никому не удавалось сделать ничего подобного. Задачи Пиаже столь легко применимы, а ответы детей столь характерны, что по моему предложению у нас в СССР первые называют «задачами Пиаже», а вторые — «феноменами Пиаже» (подчеркнуто нами — М.С.).

Среди многих других фактов, установленных Пиаже, я отметил бы как особенно значительные «эгоцентрическую позицию ребенка» и его «эгоцентрическую речь». Я не хочу сказать, что этим ограничивается перечень существенных фактов, связанных и Пиаже; просто сейчас, в связи с тем, что я имею в виду сказать дальше, этого достаточно.

Что касается идей, введенных Пиаже в психологию, то здесь я поставил бы на первое место учение о происхождении мышления из целенаправленных предметных действий, о том, что мышление представляет не что иное, как перенесенные в умственный план обобщенные, схематизированные, объединенные в систему разной сложности и разного достоинства предметные действия субъекта. Пиаже не является ни первым, ни единственным автором этой идеи, но никто не сделал больше него для ее обоснования, развития и защиты.

Немалое значение имеет в наше время своеобразное сочетание у Пиаже учения о спонтанности развития мышления ребенка с отрицанием врожденных механизмов такого развития. Понятие спонтанности как следования внутренней логике развития, когда следующая стадия не может появиться иначе как из предыдущей, однако не из нее самой по себе, а из решения новых задач, открываю-

*щихся благодаря достижениям предыдущей стадии, — такое понятие развития существенно обогащает набор представлений об этом фундаментальном процессе»* (Гальперин, Научный архив).

В 1967 году увидела свет книга Дж. Флейвелла «Генетическая психология Жана Пиаже», к которой П.Я. Гальперин и Д.Б. Эльконин написали послесловие, ставшее хрестоматийным благодаря данному в нем всестороннему и глубокому анализу представлений Ж. Пиаже о развитии мышления в детском возрасте. Характеризуя исследования Ж. Пиаже как «одно из самых значительных, если не самое значительное явление современной зарубежной психологии» (Флейвелл, 1967, с. 596), авторы показывают, «насколько не подходят и “биологические” и только логические характеристики Пиаже к развитию познавательной деятельности ребенка» (Флейвелл, 1967, с. 597) и предлагают иное понимание предмета психологии вообще, и психологии мышления, в частности.

Со времени проведения Конгресса в Москве прошло более полувека. Видится целесообразным еще раз обратиться к выступлению П.Я. Гальперина, которое представляет не столько исторический интерес, сколько позволяет наметить перспективы нынешних исследований в логике теории П.Я. Гальперина, а также определить возможные точки приложения теории поэтапного формирования умственных действий и понятий к решению образовательных задач. На важность последнего П.Я. Гальперин обращал внимание, начиная с самых первых своих устных и письменных выступлений (см., например, доклад 1953 года, который был повторно напечатан к 115-летию юбилею ученого) (Гальперин, 2017).

В 4 номере журнала «Вопросы психологии» за 1966 год была опубликована статья П.Я. Гальперина «Метод “срезов” и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления» (Гальперин, 1966а), которая содержательно во многом совпадает с выступлением на Конгрессе (Гальперин, 1966). В этом же номере журнала напечатаны статьи Ж. Пиаже «Как дети образуют математические понятия» (Пиаже, 1966) и Л.Ф. Обуховой «Экспериментальный анализ некоторых “феноменов Пиаже”» (Обухова, 1966), что помогает провести сравнительный анализ научных взглядов Ж. Пиаже и П.Я. Гальперина.

В личном архиве П.Я. Гальперина сохранился вариант журнальной статьи с правками, внесенными уже после выхода журнала. Этот исправленный П.Я. Гальпериним текст и будет приведен ниже.

## Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления

П.Я. Гальперин

Сопоставление наших представлений с идеями Ж. Пиаже имеет для нас огромное значение, потому что мы тоже исходим из действия как центральной проблемы психической жизни и психологии. Мы признаем, что с общебиологической точки зрения психика является вспомогательным аппаратом поведения; более того, мы полагаем, что психические процессы суть не что иное, как сублимированные предметные действия, а образы — от простейших ощущений до абстрактных понятий — суть продукты действий с объектами, представленными в этих образах.

Но, по-видимому, мы расходимся с Пиаже в понимании роли действия в психике и психологии. Постоянное (и в этом смысле основное) содержание понятия о действии — действии вообще — составляют последовательные преобразования объекта как результат воздействия на него другой вещи. При наличии психологического управления действие — это уже не просто любое, а направленное преобразование объекта из наличного состояния в намеренное<sup>2</sup>. Это «предметное содержание» действия, каким бы оно ни было (физическим, математическим, логическим, эстетическим и т.д.), ни в какой форме (материальной или идеальной), ни в каком виде — ни в процессе своего формирования или в законченном виде — не составляет предмета психологии.

Но действие всегда осуществляется с помощью какого-нибудь механизма, и психологию оно начинает интересовать лишь с того момента, когда оно приобретает психологический механизм и само уже не может обойтись без «психологии», без управления с помощью образов и идеальных действий. Дело в том, что с определенного эволюционного уровня подвижность животных создает такую изменчивость условий действия, что только идеальное примеривание в поле образа открывает возможность приспособить поведение к индивидуальным особенностям ситуации; и сделать это, как требуют новые условия, без физических проб и связанного с ними риска.

Такую идеальную деятельность в поле образов по ее общему значению для поведения мы называем *ориентировочной* или прос-

---

<sup>2</sup> Как элемент плана этот момент уже входит в психологический аппарат управления действием.

то *ориентировкой*, и в каждом действии субъекта различаем его ориентировочную и исполнительную часть. То, что обычно называют действием, соответствует только исполнительной его части, но, как мы видим, предметное содержание в действии субъекта представлено по меньшей мере дважды: в ориентировочной части — как образец, в исполнительной части — как его реализация. Не действие в целом, и не его предметное содержание как таковое, а лишь ориентировка действия, его ориентировочная часть составляет предмет психологии.

Логика в этом отношении не составляет исключения. Поскольку она является учением о самых общих отношениях «вещей», мышлению всегда приходится иметь в виду ее понятия, отношения и законы. Но иметь что-нибудь в виду не значит быть этим, и никакую психическую деятельность нельзя свести к логическим или каким-нибудь другим предметным отношениям, хотя всякая психическая деятельность обязательно ориентируется на какие-нибудь из этих отношений. Мы не можем поэтому согласиться с Пиаже, что «интеллект есть система логических операций». Мы думаем, было бы правильней сказать, что интеллект есть система ориентировки на существенные отношения решаемой задачи; даже ко времени, когда в мышлении ребенка выделяются собственно логические операции, интеллект не отождествляется с ними, а только ориентируется на них и осуществляется с их помощью.

Ориентировка является психологическим механизмом действия: и процесс формирования действий и понятий, и их заключительное качество, и успешность их дальнейшего применения — все это зависит от того, как построена ориентировочная часть действия. Поэтому мы стараемся организовать ее так, чтобы обеспечить желаемые качества формируемых действий, а на их основе — и понятий. И так как это нельзя сделать в обход субъекта, то наша первая и главная задача заключается в том, чтобы так ориентировать ребенка в предмете, которым ему предстоит овладеть, чтобы для него открылось свободное и успешное движение к ясно представленной цели.

Поэтому в нашей методике первый этап отводится «составлению ориентировочной основы действия» (Од). В ней мы различаем два основных компонента: *схему* основной структуры явлений, объединяемых в понятия, и *алгоритм* действий по ее распознаванию в этих явлениях. Эти компоненты изображаются материализованно, обычно (но не обязательно) на учебной карте в удобном для работы

виде. Таким образом, перед ребенком не только с самого начала ясно выступают образцы того, чем ему предстоит овладеть, но они становятся орудиями его деятельности и каркасом формируемых действий и понятий. На следующем этапе в таком *материализованном* виде Од используется для решения системы задач. Здесь-то, собственно, впервые схема и алгоритм превращаются соответственно в понятия и действия самого ребенка. Задачи подбираются так и предъявляются в таком порядке, что действия и понятия систематически обобщаются в намеченном объеме. На третьем этапе учебная карта убирается, но каждое ее указание проговаривается, и ориентировка выполняется тут же, в речи, выполняется (опять на всем диапазоне задач). В этой громкой, социализированной речи действие объективно принимает форму суждения и рассуждения. Когда оно становится безошибочным и быстрым, его переносят в план «внешней речи про себя». Здесь оно, впервые став умственным действием, тоже проводится по всему диапазону задач и доводится до тех же показателей. Тогда пошаговый контроль снимается, и это открывает путь к сокращению действия и его переходу во «внутреннюю речь». Последняя представляет собой поток речевых значений без явного присутствия чувственных образов вещей, звуковых образов слов и речевых кинестезий. Естественно, что в самонаблюдении «действие во внутренней речи» уже и субъективно представляется мыслью — мыслью об этом действии; одновременно его объекты начинают «непосредственно выступать» в восприятии (смотря по характеру их признаков) как такие-то образы или понятия.

Итак, мы начинаем не с общего и не с частного, а со *схем*, отвечающих намеченным образцам. (Объекты и процессы должны быть преобразованы в схемы, которые усваиваясь — в умственном плане только через речь — становятся основой конкретных представлений, понятий и умственных действий.) Ничто не заучивается, все усваивается только в действии. Так как содержание понятия и организация действия сначала представлены и выполняются в материализованном виде, то будущие умственные действия и понятия становятся доступными в гораздо более раннем возрасте. Их содержание усваивается все сразу и без посторонних «примесей». Обобщение происходит не путем выделения сходного, а благодаря применению правила к разнообразному материалу. Психологическая эволюция идет от развернутого внешнего действия с частными объектами и объектами, представленными в понятиях, к максимально

обобщенному, сокращенному, слитному и автоматизированному действию, которое выполняется в идеальном плане и с понятиями как новыми объектами.

Таким путем в наших работах были сформированы понятия и умственные действия из области арифметики, геометрии, истории, звукового анализа речи, физики, грамматики, а также разные «двигательные навыки». На основе материалов, заимствованных из работы Выготского–Сахарова были получены «настоящие понятия» у детей 6, а потом и 5 лет — вместо обычных 10–12 лет. Ниже<sup>3</sup> публикуются сообщения об успешном формировании у шестилетних детей понятий, которые Пиаже считает основными: понятия о «сохранении количества» для разных параметров физических величин (Л.Ф. Обухова) и понятий о логических «отношениях классов и подклассов» (Х.М. Тепленькая).

Все это почти противоположно тому, что исследователи наблюдали до сих пор. По их единодушному мнению — да и по нашим данным, когда мы повторяли те же опыты — «настоящие понятия» и «настоящие операции» (в смысле Пиаже) образуются в среднем между 10 и 12 годами; до этого наблюдаются разные комплексы и псевдопонятия и переходные состояния между мышлением предоперационным, конкретно-операционным и собственно операционным. По нашей методике понятия и умственные действия формируются в другие сроки, с другим составом этапов и с изменением их порядка.

Таким образом, перед нами выступают два типа формирования одних и тех же явлений. Очевидно, подлинная закономерность этого процесса состоит не в наборе или последовательности этапов самих по себе — они могут быть и очень разными, — а в том, что их определяет во всех случаях. По нашим исследованиям, такими началами являются: 1) отношение условий, на которые фактически ориентируется ребенок (*Od*), к полной системе условий, обеспечивающих правильное исполнение нового действия (*Сi*), и 2) отношение полной *Od* к полной системе условий, обеспечивающих формирование действий и понятий с заданными свойствами (*Сф*).

По составу и организации эти системы, *Сi* и *Сф* очень сложны и в целом — именно как системы — до сих пор оставались неизвест-

---

<sup>3</sup> Речь идет об опубликованных в этом же номере журнала «Вопросы психологии» статьях Ж. Пиаже, Л.Ф. Обуховой и Х.М. Тепленькой (прим. автора публикации).

ными. Поэтому не только в «спонтанном развитии» и лабораторном эксперименте, где возможности ребенка лишь проверялись, но и в школьном обучении, которое всегда и с первых шагов стремится к построению правильных понятий, процесс их формирования в основном происходил *стихийно*, т.е. с очень плохим управлением и под влиянием многих неучтенных и случайных причин.

Как ни кажется парадоксальным, именно неполнота условий этого процесса, столь разная в отдельных случаях, но всегда значительная, создавала известные постоянные особенности, как бы общую закономерность этого стихийного формирования: постепенность в становлении правильного содержания действий и понятий (отсюда движение через промежуточные сочетания «житейских» и «научных» элементов), постепенный, с частыми задержками, рост обобщения, большую зависимость формирования от индивидуальных особенностей детей и для подавляющего большинства из них большую растянутость процесса во времени; словом — «логику постепенности» в достижении образцов, явно или неявно заданных с самого начала.

Все это обусловлено плохим управлением процессом. Но так как истинная причина оставалась скрытой, такая последовательность ступеней, устанавливаемых методом «поперечных срезов», одинаковая в самых разных условиях и как бы независимо от них, естественно порождала много ошибочных толкований. Возникало представление, что каждая стадия как бы сама ведет к переходу на новую, что мышление становится «просто крепче», начинает учитывать больше фактов, открывает в них новые связи, и это ведет его к переходу на новый уровень. Прекрасные опыты Пиаже хорошо показывают, что дело не так просто. Вот один из этих опытов: два одинаковых игрушечных блока кладут один на другой так, что их концы совпадают. В этом случае даже младшие дети говорят, что блоки по длине одинаковы. Но если у них на глазах сдвинуть верхний блок, дети тут же начинают утверждать, что блоки стали неодинаковыми. Но старшие дети, говорит Пиаже, начинают замечать, что сколько блок теряет на одном конце, столько же он выигрывает на другом и, следовательно, в общем его длина не меняется.

Предпосылка подобного суждения о длине заключается в том, что он вообще начинает выделять длину как отдельную величину, в то время как прежде для него величиною был только конкретный

предмет, «весь» предмет и только «так, как он есть». Но когда отдельное свойство предмета становится самостоятельным объектом познания, это означает коренное изменение теоретической позиции ребенка, и основной вопрос заключается в том, *отчего* же происходит такое изменение.

«Абстрактное» соображение, что предмет не изменился «потому что мы ничего не прибавляли, ничего не убавляли» (из сообщения Обуховой), появляется очень рано, но немного стоит. Увидев, что отношение величин (по доминирующему в восприятии параметру) изменилось, ребенок усматривает в нем изменение «всего предмета» и приписывает это изменение произведенному действию: «он (блок) стал короче (длиннее), потому что вы его сдвинули». Чтобы сохранение количества стало полноценным убеждением ребенка, его нужно научить: 1) разделять параметры объекта и 2) устанавливать на опыте неизменность размера по каждому из них. А для этого нужно орудие, и таким орудием служит мера. Мера — это не просто техническое средство количественной оценки; это показатель и свидетель перехода от непосредственного и глобального сравнения предметов, какими они выступают в восприятии, к опосредованной их оценке по результатам предварительного измерения, это подход к оценке величин с объективной, а не «эгоцентрической» позиции.

Насколько существенно такое выделение отдельных свойств как новых теоретических объектов показывает следующее наблюдение Л.Ф. Обуховой. Она формировала понятие о сохранении количества путем разделения отдельных свойств вещей и определения их размера по каждому свойству. Между начальным периодом, когда дети производили измерение до и после преобразования, и заключительным периодом, когда они внешне уже не пользовались мерой, выступил средний этап, когда дети измеряли обе величины *только до* преобразования. Но в этот момент объекты и так представляются одинаковыми — зачем же измерение? Здесь оно могло служить только для того, чтобы подкрепить мерой еще непрочное у детей представление, различие самих параметров. Когда их различие выступает ясно, то ясным становится и то, что воздействие меняет объект лишь по одному параметру (скажем уровень воды в сосуде), но не затрагивает тот параметр, о котором ставится вопрос (о количестве воды). Разделение параметров и вначале измерение по каждому из них является фундаментом понятия о «сохранении количества».

Мнимая независимость стихийного формирования действий и понятий от внешних условий естественно склоняла к мысли, что этот процесс по существу является спонтанным. Учение о спонтанности развития мышления Пиаже направляет против теории двух факторов (органического созревания и внешнего научения), и в этой мере оно выполняет полезную роль. Но понятие спонтанности не свободно от опасного представления о самодвижении и саморазвертывании структур, даже если допускается, что первоначально эти структуры заимствованы извне.

Мы отстаиваем мнение, что в отличие от животных, психика человека вся задается извне и все ее структуры подлежат усвоению. Верно, что усвоение происходит только через собственную деятельность, но она сама должна быть сформирована, а следовательно, и организована. Она организуется тоже извне и может быть организована по-разному. Поскольку незнание естественно предшествует знанию, плохая организация естественно предшествует хорошей. Но это, конечно, совсем не значит, что для самого процесса плохая организация является более естественной и лучше выражает его спонтанность, чем хорошая, что «сам» всегда лучше, чем «под руководством».

Конечно, и руководство бывает разное и самую лучшую организацию деятельности можно так навязать ребенку, что он будет воспринимать ее как чужую и чуждую. Но это — плохая педагогика, а не внутреннее отношение между собственной деятельностью и той или иной ее организацией. Без ребенка как субъекта деятельности нельзя обойтись в учении, и, значит, следует наметить не только оптимальную организацию его деятельности, но и создать условия, при которых она воспринималась бы ребенком как его собственная, для него не менее «спонтанная» и «естественная», чем организация, которая складывается в слепых пробах и ошибках.

Мнимая независимость общего порядка стихийного формирования и развития от конкретных условий легко порождает убеждение, что этот порядок отражает внутреннюю закономерность процесса, что так не только фактически происходит, но так и должно быть. Пиаже говорит, например, что измерение развивается позднее, чем понятие числа потому, что труднее разделить непрерывное целое на взаимозаменяемые единицы, чем перечислить уже разделенные элементы. Это справедливо, но только в границах общепринятого

обучения счету, а такое обучение грубо нарушает рациональную последовательность начальных математических понятий.

Л.С. Георгиев и я показали, что при таком обучении счету уже начальные арифметические действия и понятия получают узко технический характер, долгое время не используются для количественной оценки величин, не меняют у детей их глобального понимания вещей, не воспитывают у них математического мышления. Мы показали далее, что формирование полноценного счета предполагает довольно большую «пропедевтику»: введение меры (с ее тщательной качественной и количественной дифференцировкой), разделение с ее помощью отдельных параметров вещей, преобразование конкретных величин в собственно математические множества, их взаимно однозначное соотнесение, сравнение и лишь потом на этом основании — введение чисел и действий с ними. Такое обучение, построенное на действии («измерении») гораздо естественнее для детей, чем традиционное обучение с первоначально бессмысленным заучиванием ряда названий и произвольным отнесением очередного слова к очередному предмету; начинать с применения меры много легче, интересней, продуктивней. Такое формирование счета оказывает глубокое влияние на интеллектуальное развитие детей: оно снимает «феномены Пиаже», т.е. глобальную оценку величин по господствующему в восприятии параметру (абсолютно доминирующую в оценках детей того же возраста, обученных счету по обычной методике), снимает «импульсивность суждения» (указание А.В. Запорожца), воспитывает объективный подход к оценке величин. Но, конечно, наша методика существенно перестраивает традиционный порядок обучения.

Дети должны уловить принцип сохранения количества прежде, чем они смогут образовать понятие числа, говорит Пиаже, и, может быть, это соответствует обычному обучению. Но как мы видели, по нашей методике понятие числа формируется не на основе сохранения количества, а на основе отнесения величины к принятой мере, «единице измерения»; и сохранение количества первоначально выступает в качестве не логического принципа, а экспериментально установленного факта. Его доказательство предполагает использование меры и превращение объекта в определенное количество, каким он до этого ребенку не представляется.

Может быть, самое плохое в бесконтрольном господстве метода «поперечных срезов» состоит в том, что констатируемая им последовательность этапов выдается за внутреннюю закономерность процесса — и этим узаконивают и оправдывают убогую (в массе) действительность стихийного формирования вместо того, чтобы раскрыть ее причины и радикально ее изменить.

Принципиальный недостаток «метода срезов» заключается в том, что он ограничен наблюдением и констатацией того, как испытуемый действует, но не раскрывает, почему он действует именно так. Не раскрывает и не может раскрыть, потому что не выявляет *всей* системы условий, определяющих ориентировку человека, а не может выявить их потому, что не известен процесс, условия которого нужно выявить. Ведь это — психическая деятельность, о содержании которой до сих пор не удавалось составить контролируемого представления. И мы совершили бы в известном смысле непоправимую ошибку, если бы забыли или «отодвинули в сторону» то обстоятельство, что стоим перед вопросом о предмете психологии.

Классические опыты В. Келера, затем опыты Бойтендайка, Блоджейта, Фриша на животных, исследования на детях Штерна, Выготского, Пиаже — неизбежно установили: то, *на что* ориентируется испытуемый, можно доказать вполне объективно, то, *как* осуществляется такая ориентировка, обычными методами установить нельзя. И это значит, что объективное изучение психической деятельности остается эпизодическим и не может стать систематическим, пока мы не найдем пути к объективному исследованию идеальных действий.

Этот путь открывает гипотеза, что идеальные действия по содержанию не отличаются от материальных и происходят от них. Но если мы будем только наблюдать, как это происходит, как сами собой стихийно образуются идеальные действия, мы опять не сумеем установить *всех* связей даже для простых физических действий: их ориентировочная часть образуется с необходимостью и без нашего содействия. Лишь в том случае, если мы поставим задачу сформировать действие не «как получится», но всегда с определенными свойствами, мы будем вынуждены подбирать, а следовательно, и устанавливать *все* условия, которые это задание обеспечивает. И не беда, если окажется, что таких возможностей несколько — это подскажет общие принципы их организации.

Итак, магистральный путь исследования психических явлений — это их *построение с заданными свойствами*. Лишь после того, как будет установлена шкала планомерного формирования, по ней можно вести анализ и сложившихся форм психической деятельности.

При формировании по такой шкале «хронологические возрасты» настоящих умственных действий и понятий этапы интеллектуального развития и этапы общего развития личности значительно расходятся. Очевидно, это требует нового анализа всех этих вопросов. Но сейчас по «условиям места и времени» мы не можем на этом останавливаться.

### Комментарии к публикации

Сравнительный анализ научных подходов П.Я. Гальперина и Ж. Пиаже выступил предметом специальных исследований Л.Ф. Обухова. При этом нужно отметить, что Л.Ф. Обухова показала, с одной стороны, самостоятельный вклад П.Я. Гальперина и Ж. Пиаже в психологическую науку, обратив внимание на оригинальность созданных ими теорий, а с другой — представила обоснованную сравнительную характеристику их взглядов.

В своем последнем выступлении, посвященном 120-летию со дня рождения Д.С. Выготского и Ж. Пиаже, Л.Ф. Обухова подчеркнула, что, если теория Пиаже «представляется нам как рациональная, вполне объективная научная система, соответствующая естественно-научному подходу к изучению психики человека» (Обухова, 2016, с. 231), то теория Выготского создает основу для гуманистического взгляда на природу человека, связанного с решением проблемы обучения и умственного развития, которая в дальнейшем выступила предметом исследования П.Я. Гальперина.

Л.Ф. Обухова убедительно показала, что П.Я. Гальперин создал новое направление в психологии, которое сегодня можно назвать *общей генетической психологией*. Это отрасль психологии, которая изучает становление и развитие психических процессов. Она имеет свой *предмет*: все психические процессы изучаются как различные формы ориентировочной деятельности, выполняющие свою специфическую функцию в регуляции поведения. У этой науки есть свой *метод* — метод построения психического явления с заранее заданными показателями. Л.Ф. Обухова подчеркнула, что П.Я. Гальперин

открыл систему, в которой все психические процессы рассматриваются в том особом качестве, которое интересует психологию как науку о развитии психики. Обоснование изложенной выше позиции представлено во многих выступлениях Л.Ф. Обухова. В своем завершенном виде она изложена в статье «Теория П.Я. Гальперина — становление новой отрасли психологии» (Обухова, 2010).

Что касается сравнения подходов П.Я. Гальперина и Ж. Пиаже, то Л.Ф. Обухова отмечала, что теория формирования умственных действий П.Я. Гальперина возникла независимо от теории Ж. Пиаже, но «... по логике своего развития она пришла к анализу того же самого предмета. ... Однако метод и теория П.Я. Гальперина позволяют рассмотреть тот же самый предмет с новой точки зрения» (Обухова, 1995, с. 308). Именно это и составило предмет дискуссии на XVIII Международном психологическом конгрессе в Москве.

Л.Ф. Обухова отмечает преемственность двух дискуссий: Ж. Пиаже, с одной стороны, и Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина, с другой: начатая в 30-е гг. дискуссия Пиаже — Выготский была продолжена и расширена в 60–80-е гг., «но уже на новом этапе становления психологии развития, в диаде Пиаже — Гальперин» (Жан Пиаже..., 2001. с. 26).

По мнению Л.Ф. Обухова, как Ж. Пиаже, так и П.Я. Гальперин исходным пунктом развития мышления считают *предметное действие субъекта*. При этом, правда, понимание действия в теориях двух психологов различно. Если для Ж. Пиаже самым важным в объективной характеристике действия является *процесс* преобразования исходного материала и достижение определенного результата, то П.Я. Гальперин «рассматривает действие как объективный процесс, содержание и форма которого наперед заданы. Объективно существует образец действия и образец продукта, которым оно должно соответствовать» (Обухова, 1995, с. 296). Иначе говоря, П.Я. Гальперин выделил ориентировочную и исполнительную части действия, отмечая при этом, что характеристика действия только по его исполнительной части недостаточна, более того: психологическим механизмом действия служит его ориентировочная часть. Ж. Пиаже, по мнению Л.Ф. Обухова, «оставляет пробел в интерпретации процесса развития, ... так как не раскрывает психологический механизм самого развития» (Обухова, 1966, с. 136).

Ж. Пиаже рассматривает действие глобально как целостное образование, не различая его психологического и предметного содержания, в то время как П.Я. Гальперина интересовал собственно психологический предмет исследования. П.Я. Гальперин считал подмену процессов и законов психологии процессами и законами логики, лингвистики, математики и др. как наиболее опасную форму редукционизма, уводящую от изучения внутренних механизмов психики и ограничивая психологию лишь сбором данных. В теории формирования умственных действий П.Я. Гальперина, обращает внимание Л.Ф. Обухова, гораздо больше психологических показателей действия.

П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже использовали разные *методы исследования*. Обращение Ж. Пиаже к методу поперечных срезов не позволяло выйти за рамки наблюдения и констатации того, как испытуемый действует, и П.Я. Гальперин противопоставил ему метод изучения психических явлений путем их целенаправленного формирования, несомненное преимущество которого состоит «...прежде всего в разработке объективной системы требований к конкретному психическому процессу и системы условий, обеспечивающих выполнение этих требований» (Обухова, 1995, с. 300). В последней прижизненной публикации 1985 года П.Я. Гальперин специально подчеркнул, что видел свою задачу в том, чтобы выяснить, может ли дошкольник усвоить логические операции при условии их управляемого формирования, и подытожил: «Данные Пиаже сохраняют значение только для неуправляемого (а лишь направляемого) развития мышления, для стихийного обучения этим операциям» (Гальперин, 1985, с. 13). В обобщенном виде эта мысль получила отражение в словах Г.В. Бурменской: «... формирующая модель дает ключ к пониманию стихийного развития, но не наоборот. Сила формирующей модели в том, что она позволяет в концентрированной форме воссоздать систему существенных условий познавательного развития, которые в обычной жизни размыты, рассеяны в стихийном опыте ребенка и потому растянуты во времени на многие месяцы и годы» (Бурменская, 2019, с. 14–15).

В ходе изучения развития действия Ж. Пиаже шел «снизу вверх»: от истоков к более высоким формам интеллектуальной деятельности. П.Я. Гальперин исходил из того, что психика задана объективно, закреплена в продуктах материальной и духовной культуры. Это и

позволило Л.Ф. Обухова утверждать, что «... в своих исследованиях психического развития П.Я. Гальперин шел «с конца», «сверху», от анализа объективно-заданной конечной формы поведения к ее становлению у ребенка в ходе специально организованного формирующего эксперимента, где процесс подчиняется логике построения психического явления с заранее заданными свойствами» (Обухова, 1995, с. 302). Таким образом, и Ж. Пиаже, и П.Я. Гальперин изучали развитие действия, но Пиаже в процессе онтогенетического, возрастного развития, а Гальперин — в ходе его планомерного формирования. На неправомочность смешивания тесно взаимосвязанных, но все же различных процессов функционального и собственного возрастного развития указывал и А.В. Запорожец (Запорожец, 1978). Если функциональное развитие может происходить в пределах одного и того же возрастного уровня и заключаться в парциальных изменениях отдельных психических свойств и функций, то возрастное развитие характеризуется не столько усвоением отдельных знаний и умений, сколько общими изменениями личности. А.В. Запорожец специально отмечает, что, хотя выявленная П.Я. Гальпериним закономерность носит универсальный характер, выработка у ребенка сложных отдельных действий и понятий «далеко не всегда приводит к более общим изменениям мышления ребенка и характера его деятельности, знаменующих собой переход на новую ступень возрастного развития» (Запорожец, 1978, с. 251). Такого рода общие сдвиги происходят при третьем типе учения, которое связано «с кардинальной перестройкой ориентировочной основы действия, с образованием новых «общих схем», новых структур мышления» (Запорожец, 1978, с. 252).

А Л.Ф. Обухова, по убеждению Г.В. Бурменской, на основе теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина разработала экспериментальную модель исследования процессов интеллектуального развития: «Вопрос об исследовании качественных преобразований в мышлении имеет не частный, а принципиальный характер — Л.Ф. Обухова формулировала его как проблему соотношения двух типов развития: возрастного (онтогенетического) и функционального (развития отдельных умственных действий, процессов, понятий)» (Бурменская, 2019, с. 13).

Особенно ярко суть глубоких расхождений двух мыслителей — Ж. Пиаже и П.Я. Гальперина — проявилась, как замечает Л.Ф. Обу-

хова, в вопросе формирования у ребенка понятий и умственных образов. И Ж. Пиаже, и П.Я. Гальперин исходили из того, что знания о мире образуются на основе действий субъекта. Однако Ж. Пиаже подчеркивал, что структуры интеллектуальной деятельности нельзя увидеть, поэтому он конструировал их с помощью моделей, взятых из математической логики: «... он навязывал психологической реальности логические законы. При этом вне его внимания оставалось предметное содержание, предметный источник понятия» (Обухова, 1995, с. 304). В теории П.Я. Гальперина формирование понятий осуществляется благодаря действию по распознаванию объектов, и поворотным моментом выступило установление трех типов ориентировки, что «неизбежно ведет к проблеме интеллектуального развития ребенка» (курсив наш — М.С.) (Обухова, 1995, с. 307). При третьем типе происходит формирование *оперативных схем мышления*, которые служат орудием ориентировки в отношении любых объектов соответствующей области знания. Формирование таких общих схем и обеспечивает развитие мышления.

Л.Ф. Обухова специально подчеркивает, что благодаря ориентировке в объекте происходит не конструирование реальности, как думает Пиаже, а ее отражение. И далее заключает: «Изучая возникновение нового знания у ребенка, можно ли не учитывать, что это знание уже присутствует в обществе, а ребенок не существует независимо от него? По-видимому, Ж. Пиаже прав, когда он говорит о конструировании нового знания для человечества, т.е. научного знания. Оно строится взрослым, обладающим уже сформированным интеллектом. Но развивающийся ребенок не конструирует знание, а усваивает его в зависимости от того, как строится его ориентировка в мире» (Обухова, 1995, с. 311).

Трудно переоценить сделанное П.Я. Гальпериним. Л.Ф. Обухова в статье «П.Я. Гальперин среди современников» приходит к выводу: «Сегодня с полным правом можно сказать, что *работы П.Я. Гальперина отмечены историческим значением*, и психология раньше или позже будет развиваться по пути, намеченному им» (курсив наш — М.С.) (Обухова, 2014, с. 74). И наше нынешнее обращение к исследованиям П.Я. Гальперина, посвященное изучению условий образования нового действия и роли в этом процессе ориентировки — наглядное тому подтверждение.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бурменская Г.В. Л.Ф. Обухова: уроки научные и человеческие. Еще раз к вопросу о стратегиях исследования умственного развития ребенка // Национальный психологический журнал. 2019. № 2 (34). С. 10–18.

Гальперин П.Я. Метод, факты и теории в психологии формирования умственных действий и понятий // Материалы XVIII Международного психологического конгресса. Симпозиум 24. Психология формирования понятий и умственных действий. М., 1966. С. 38–58 (на русск. и англ. яз).

Гальперин П.Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопросы психологии. 1966а. № 4. С. 128–135.

Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.

Гальперин П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 2017. № 4. С. 3–20.

Гальперин П.Я. Научный архив.

Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обухова и Г.В. Бурменской; предисл. Л.Ф. Обуховой. М.: Гардарики, 2001.

Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л.И. Анцыферова. М.: Наука, 1978. С. 243–267.

Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола. 1995.

Обухова Л.Ф. К 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского и Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. 2016. № 3. С. 229–231.

Обухова Л.Ф. П.Я. Гальперин среди современников // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 65–75.

Обухова Л.Ф. Теория П.Я. Гальперина — становление новой отрасли психологии // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 4–10.

Обухова Л.Ф. Экспериментальный анализ некоторых «феноменов Пиаже» // Вопросы психологии. 1966. № 4. С. 136–142.

Пиаже Ж. Как дети образуют математические понятия // Вопросы психологии. 1966. № 4. С. 121–135.

Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже. С предисл. Жана Пиаже. Пер. с англ. М.: Просвещение, 1967.

## REFERENCES

Burmenskaya G.V. (2019). L.F.Obukhova: uroki nauchny`e i chelovecheskie. Eshhe raz k voprosu o strategiyax issledovaniya umstvennogo razvitiya rebenka [Lydmila Obukhova: scientific and human lessons. On the strategies of studying child cognitive development] *Nacional`ny`j psixologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], 2 (34), 10–18.

Gal'perin P.Ya. (1966). Metod, fakty` i teorii v psixologii formirovaniya umstvenny`x dejstvij i ponyatij [Methods, facts and theories in the psychology of formation of mental actions and conceptions]. In *Materialy` XVIII Mezhdunarodnogo psixologicheskogo kongressa. Simpozium 24. Psixologiya formirovaniya ponyatij i umstvenny`x dejstvij* [Papers, presented at Symposium 24 of the 18th International Congress of Psychology Concept formation and "inner action"] (pp. 38–58).

Gal'perin P.Ya. (1966a). Metod "srezov" i metod poe`tapnogo formirovaniya v issledovanii detskogo my`shleniya [The cross-sectional method and the method of formation by stages] *Voprosy` psixologii*. [Psychology Issues], 4, 128–135.

Gal'perin P.Ya. (1985). Metody` obucheniya i umstvennoe razvitie rebenka [Methods of teaching and the child's cognitive development]. Moscow: MSU Press.

Gal'perin P.Ya. (2017). Opy`t izucheniya formirovaniya umstvenny`x dejstvij [Experience in studying the formation of mental actions] *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psixologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 4, 3–20.

Gal'perin P.Ya. Nauchny`j arxiv [Scientific archive].

Zhan Piazhe: teoriya, e`ksperimenty`, diskussii: Sb. Statej. Sost. i obshh. red. L.F.Obuxovoj i G.V.Burmenskoj; predisl. L.F.Obuxovoj (2001) [Jean Piaget: theory, experiments, discussions: Collection of articles]. Moscow: Gardariki.

Zaporozhecz A.V. (1978). Znachenie rannix periodov detstva dlya formirovaniya detskoj lichnosti [The importance of early childhood for the formation of children's personality] In: L.I. Ancyferova (Otv. red.). *Princip razvitiya v psixologii* [The Principle of Development in Psychology] (pp. 243–267). Moscow: Nauka.

Obuxova L.F. (1995). Detskaya psixologiya: teorii, fakty`, problemy` [Child psychology: theories, facts, problems.] Moscow: Trivola.

Obuxova L.F. (2016). K 120-letiyu so dnya rozhdeniya L.S.Vy`gotskogo i Zh.Piazhe [On account of the 120-th Birthday Anniversary] *Kul`turno-istoricheskaya psixologiya* [Cultural-Historical Psychology], 3, 229–231.

Obuxova L.F. (2014). P.Ya. Gal'perin sredi sovremennikov [P. Ya. Galperin among contemporaries] *Voprosy` psixologii* [Psychology Issues], 2, 65–75.

Obuxova L.F. (2010) Teoriya P.Ya. Gal'perina — stanovlenie novej otrasli psixologii [Galperin Theory — Establishment of a New Branch in Psychology] *Kul`turno-istoricheskaya psixologiya* [Cultural-Historical Psychology], 4, 4–10.

Obuxova L.F. (1966). E`ksperimental'ny`j analiz nekotory`x "fenomenov Piazhe" [Experimental analysis of some "Piaget phenomena"] *Voprosy` psixologii* [Psychology Issues], 4, 136–142.

Piazhe Zh. (1966). Kak deti obrazuyut matematicheskie ponyatiya [How children form mathematical concepts] *Voprosy` psixologii* [Psychology Issues], 4, 121–135.

Flejevll Dzh. (1967). Geneticheskaya psixologiya Zhana Piazhe. S predisl. Zhana Piazhe [Genetic psychology of Jean Piaget] Per. s angl. Moscow: Prosveshhenie.

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

**Степанова Марина Анатольевна** — кандидат психологических наук, доцент факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>. E-mail: [marina.stepanova@list.ru](mailto:marina.stepanova@list.ru)

## ABOUT THE AUTHOR

**Marina A. Stepanova** — Phd in psychology, associated professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>. E-mail: [marina.stepanova@list.ru](mailto:marina.stepanova@list.ru)

## К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

1. Журнал «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология» содержит публикации (в форме коротких сообщений, статей, обзоров и др.) по основным направлениям научно-исследовательской и учебно-методической работы ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Журнал открыт для публикации результатов научных исследований ученых МГУ, других научных учреждений и высших учебных заведений.

Отбор поступивших в редколлегию работ для публикации в журнале осуществляется на основе их независимого анонимного научного рецензирования.

2. Материалы принимаются в электронном виде. Текст и таблицы — в формате WORD или RTE, шрифт Times New Roman, 14/12, одинарный интервал. Рисунки — желательно в формате PDF.

Общий объем рукописи, включая текст, список литературы, таблицы и рисунки, не должен превышать 30 тыс. знаков с пробелами. Превышение объема может служить основанием для отказа в публикации.

3. Используемая литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после литературы на русском языке. В тексте ссылка на источник делается путем указания в круглых скобках автора книги или статьи, года издания и, в случае прямого цитирования, страниц/ ы. Например: (Иванов, 2010) или (Петров, 2012, с. 147).

4. К статье прилагаются (отдельным файлом) название статьи на английском языке, резюме объемом не менее 200 и не более 250 слов на русском и английском языках, ключевые слова (не более 2 строк) на русском и английском языках.

Сведения об авторах статьи: 1. Фамилия, имя, отчество; 2. Ученая степень, ученое звание; 3. Место работы; 4. Должность; 5. Контактный телефон; 6. *E-mail*.

Для аспирантов и соискателей степени кандидата психологических наук обязательным является развернутый отзыв научного руководителя (присылается вместе со статьей).

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

Редакция знакомится с письмами читателей, но в переписку не вступает. *Плата за публикацию рукописей не взимается.*

Электронный адрес редакции: [vestnik\\_psy@mail.ru](mailto:vestnik_psy@mail.ru)

Примеры оформления источников в списке литературы и другую информацию о журнале см. по адресу: <http://msupsyj.ru/>