

Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 14 ПСИХОЛОГИЯ

Издательство Московского университета

MOSCOW UNIVERSITY PSYCHOLOGY BULLETIN

№ 2 • 2019 • АПРЕЛЬ – ИЮНЬ

Выходит с 1977 г. один раз в три месяца

Published since 1977 once in three months

СОДЕРЖАНИЕ

Междисциплинарные исследования

- Бойко Л.А., Терещенко Л.В., Величковский Б.Б., Латанов А.В. Зрительно-моторная деятельность профессиональных пианистов при чтении с листа нотного текста 3

Эмпирические исследования

- Иванников В.А., Гусев А.Н., Барабанов Д.Д. Связь осмысленности жизни и способа контроля за действием с самооценками студентами волевых качеств 27
- Рассказова Е.И., Ковров Г.В., Мачулина А.И. Субъективные представления о причинах нарушения сна у пациентов с инсомнией, парасомнией и апноэ во сне и их связь с психологическим благополучием 45
- Корнеев А.А., Ахутина Т.В., Матвеева Е.Ю. Особенности чтения третьеклассников с разным уровнем развития навыка: анализ движений глаз 64
- Коротаева И.В. Ориентировка в структуре научного знания как основа умения учиться у студентов разных специализаций 88
- Хасханова М.Т. Религиозная идентичность чеченских студентов: результаты пилотажного исследования 105

Обзорно-аналитические исследования

- Федунина Н.Ю., Вихристюк О.В., Банников Г.С. Практики осознанности в профилактике суицидального поведения подростков (обзор зарубежных исследований) 121
- Мальшиева Н.Г., Шаехов З.Д. Об исследованиях психологического благополучия гомо- и бисексуалов в современной психологии: обзор литературы 145

Методика

- Гилемханова Э.Н. Методика «Индекс социокультурной безопасности школьника» 164

CONTENTS

Interdisciplinary studies

- Boyko L.A., Tereshchenko L.V., Velichkovsky B.B., Latanov A.V.* Visual-motor activity of professional pianists at sight-reading music. 3

Empirical studies

- Ivannikov V.A., Gusev A.N., Barabanov D.D.* The relation of volitional traits self-esteems with meaningfulness of life and action control in students 27
- Rasskazova E.I., Kovrov G.V., Machulina A.I.* Subjective beliefs about reasons of sleep disturbances in patients with insomnia, parasomnias and sleep apnea and their relationship with psychological well-being 45
- Korneev A.A., Akhutina T.V., Matveeva E.Yu.* Reading in third graders with different state of the skill: an eye-tracking study 64
- Korotaeva I.V.* Orientation in the structure of scientific knowledge as a basis of skill to learn from students of different specializations. . . 88
- Khaskhanova M.T.* Religious identity of Chechen students: the results of a pilot study 105

Review, analytical studies

- Fedunina N.Yu., Vikhristyuk O.V., Bannikov G.S.* Mindfulness practices in the prevention of suicidal behavior in adolescents (a review of foreign studies). 121
- Malysheva N.G., Shaekhov Z.D.* On the study of the psychological well-being of homo- and bisexuals in modern psychology: a literature review. 145

Methods

- Gilemkhanova E.N.* Technique “Adolescence Socio-Cultural Safety Index” 164

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.07, 612.087
doi: 10.11621/vsp.2019.02.03

ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПИАНИСТОВ ПРИ ЧТЕНИИ С ЛИСТА НОТНОГО ТЕКСТА

Л. А. Бойко¹, Л. В. Терещенко¹,
Б. Б. Величковский², А. В. Латанов¹

¹ МГУ имени М.В. Ломоносова, биологический факультет, Москва, Россия

² МГУ имени М.В. Ломоносова, факультет психологии, Москва, Россия

Для контактов. E-mail: lulu.boyko@yandex.ru

Актуальность. Музыкальная деятельность профессионального пианиста мало исследована объективными методами. У большинства музыкантов задача чтения нот с листа вызывает особую трудность как в учебной, так и в профессиональной деятельности. Понимание зрительно-моторных механизмов и когнитивных процессов, вовлеченных в реализацию данного навыка, может помочь музыкальной педагогической практике. Большинство исследований по данной теме проведено в условиях, далеких от реальных. Данная работа является междисциплинарной, так как в ней пересекаются интересы музыкальной педагогики, психологии и физиологии.

Цель. На примере задачи по чтению с листа нотного текста в условиях, приближенных к реальным, исследовать взаимодействие зрительно-моторных параметров и их связь с параметрами рабочей памяти.

Методика. 55 человек в возрасте 18—25 лет (30 пианистов и 25 не пианистов) тестировались по методикам OS и N-back для определения индивидуальных параметров рабочей памяти и времени сложной зрительно-моторной реакции. Методом видеоокулографии регистрировались движения глаз у пианистов во время чтения нот с листа.

Результаты. Зрительно-моторные параметры исполнения (зрительно-моторная задержка, ошибки и регрессии) значимо различаются при чтении музыкальных текстов разной сложности. По сравнению с литературными данными получены противоположные результаты для величины зрительно-

моторной задержки в зависимости от сложности текста. Выявлены корреляции между параметрами зрительно-моторной деятельности и рабочей памяти, а также их взаимосвязь с качеством исполнения.

Выводы. Объективно регистрируемые зрительно-моторные параметры имеют сложную взаимосвязь между собой. Качество чтения с листа у профессиональных пианистов опосредовано индивидуальными параметрами рабочей памяти.

Ключевые слова: чтение с листа, движения глаз, зрительно-моторная задержка, рабочая память, музыковедение.

Благодарности: Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (грант №16-06-01082-ОГН).

Для цитирования: Бойко Л.А., Терещенко Л.В., Величковский Б.Б., Латанов А.В. Зрительно-моторная деятельность профессиональных пианистов при чтении с листа нотного текста // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 2. С. 3—26. doi: 10.11621/vsp.2019.02.03

Поступила в редакцию 26.12.18/Принята к публикации 14.01.19

VISUAL-MOTOR ACTIVITY OF PROFESSIONAL PIANISTS AT SIGHT-READING MUSIC

Lyubov A. Boyko¹, Leonid V. Tereshchenko¹, Boris B. Velichkovsky², Alexander V. Latanov¹

¹ Lomonosov Moscow State University, Biological Faculty, Moscow, Russia

² Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia

Corresponding author. E-mail: lulu.boyko@yandex.ru

Abstract

Relevance. The musical activity of a professional pianist has been little studied by objective methods. For most musicians, the task of sight-reading causes a difficulty in both academic and professional activities. Understanding the visual-motor mechanisms and cognitive processes involved in the implementation of sight-reading can help musical pedagogical practice. There are few sight-reading studies and most of them were conducted in conditions far from the real ones. This work is interdisciplinary that involved the interests of musical pedagogy, psychology and physiology.

Objective. On the base of the cognitive task of sight-reading music in conditions close to reality to explore the interaction of visual-motor parameters and their relationship with the parameters of the working memory.

Methods. 55 subjects aged 18–25 years (30 pianists and 25 non-pianists) were tested using the OS and N-back method to determine individual parameters of the working memory, as well as to determine the time of a complex visual-motor response. Eye tracking method was utilized for eye movement recording when the pianists sight read sheet of notes.

Results. The visual-motor performance parameters (eye hand span, errors and regressions) differ significantly at sight-reading musical fragments of varying complexity. Compared with the literature data we obtained opposite results for value of the eye hand span depending on the complexity of the musical text. We revealed correlations between the visual-motor parameters and the working memory parameters as well as their dependence on the quality of performance.

Conclusion. Objectively recorded visual-motor parameters complexly interact with each other. The mastery of sight-reading music of professional pianists closely related with individual parameters of the working memory.

Keywords: sight-reading, eye movements, working memory, eye-hand span, music studies.

Acknowledgements: This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (Grant No. 16-06-01082-OGN).

For citation: Boyko, L.A., Tereshchenko, L.V., Velichkovsky, B.B., & Latanov, A.V. (2019). Visual-motor activity of professional pianists at sight-reading music. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2, 3—26. doi: 10.11621/vsp.2019.02.03

Received: December 26, 2018/Accepted: January 14, 2019

Введение

Чтение с листа фортепианного текста подразумевает чтение и исполнение музыкального произведения, которое пианист ранее не исполнял и не слышал. Процесс чтения с листа одной нотной строки (Sloboda, 1974) сходен с процессом чтения вслух вербального текста (Levine, Kaplan, 1970), но текст для фортепиано включает две строки и более. Параметры движений глаз при чтении двустрочного нотного текста исследованы всего в нескольких работах (Souter, 2001; Weaver, 1943). Сложность такого чтения заключается в восприятии зрительной информации с двух строк одновременно

и параллельном формировании моторной программы движений пальцев обеих рук. Эта сложно координированная зрительно-моторная деятельность осуществляется при участии таких когнитивных процессов, как зрительное внимание, восприятие зрительной информации, реализация моторной программы воспроизведения музыки, а также рабочая память. Моторный аспект такого рода может осуществляться при участии ассоциативных областей правого полушария, правого заднелатерального мозжечка и базальных ганглиев (Sedov et al., 2017).

1. Рабочая память

Рабочая память (РП) представляет собой систему, позволяющую удерживать ограниченный объем релевантной информации в активном и непосредственно доступном для анализа и управления действием состоянии (Baddeley, 2003). Ее характеристики (в первую очередь объем) коррелируют с уровнем общего интеллекта, способностью к обучению и качеством восприятия информации при чтении (Baddeley, Hitch, 1974). Этот вывод поддержан современными теоретическими представлениями о РП, трактующими ее как временное хранилище информации, принимающее участие в мышлении человека и являющееся связующим звеном между системами восприятия, долговременной памяти и действия (Ibid.).

Сегодня предполагается, что РП лежит в основе процесса мышления и высокоуровневых когнитивных функций в целом. Индивидуальные различия в объеме РП коррелируют с показателями академической успеваемости, интеллекта и успешности осуществления различных видов сложной деятельности (Neubauer, 1997). Характерные для РП функциональные ограничения определяют возможности человека по приему и переработке информации, задавая диапазон как познавательных, так и практических действий (Velichkovsky, 2017).

Необходимо добавить, что чтение с листа требует не только удержания в памяти информации, но и постоянного обновления буфера РП. Тем более что на фоне восприятия и декодирования зрительной информации происходит перевод зрительной информации в моторное воплощение, и это требует определенных ресурсов. В случае относительно простого музыкального фрагмента навык чтения с листа реализуется автоматически, с минимальными затратами ресурсов (Kahneman, 1973). В случае сложного музыкального

фрагмента в силу трудности прочтения или моторного воплощения нотного текста требуется больше сознательного контроля, а следовательно, и ресурсов для выполнения задачи (Ibid.). РП также характеризуется скоростью переработки информации, и именно эта скорость может в конечном счете оказаться критическим моментом при чтении с листа.

При чтении с листа активируются ассоциативная память «символ-клавиша» и моторные программы для знакомых паттернов нот, а также подключается пространственный компонент о расположении клавиши на клавиатуре с учетом текущего положения руки. Конечно, у профессиональных пианистов хорошо развито чувство топографии клавиатуры, но зрительный контроль всегда облегчает задачу. На выбор моторной программы влияет не только текущее положение пальцев и руки, но и расположение последующих символов (назовем это контекстом), потому что от контекста зависит выбор аппликатуры. Таким образом, контекст представляет собой сменяющееся пространство символов, накладываемое на пространство клавиатуры.

При обучении у пианиста вырабатывается четкая ассоциация «символ-звук-клавиша». При этом задействуются обе подсистемы РП, по Бэддели: фонологическая петля в ассоциации «символ-звук» и «звук-клавиша», зрительно-пространственная — в ассоциации «символ-клавиша». А. Олпорт с коллегами (Allport et al., 1972) показали, что пианисты во время чтения нот с листа могут выполнять задание на повторение слов за диктором. В их исследовании испытуемые выполняли оба задания одновременно с той же успешностью, что и по отдельности. Однако едва ли такое возможно, если выполнение одной из задач не автоматизировано, в связи с чем она не требует или почти не требует ресурсов внимания. Отсюда можно сделать вывод, что при автоматизации навыка чтения с листа фонологическая петля не задействуется. Однако она может оставаться задействованной в системе обратной связи по отслеживанию и коррекции ошибок. Примечательными оказались наблюдения в ходе эксперимента в нашей предыдущей работе (Терещенко и др., 2016): при чтении сложных музыкальных фрагментов пианисты иногда сопровождают исполнение голосом (напевают нотный текст). Такое происходит, когда по каким-то причинам формирование моторной команды затрудняется и становится проще воспроизвести зрительные символы через более привычный для человека моторный путь — голосовой аппарат. А это в свою очередь может облегчить задачу формирования моторного

ответа через пальцы рук путем подключения ассоциации «звук-клавиша» через фонологическую петлю.

Несомненно, большую роль в успешном чтении с листа играет опыт. Во-первых, это накопление моторных паттернов для реализации задания, что обеспечивается специальными упражнениями на развитие моторики пальцев рук. Такие паттерны зрительно запоминаются как «гештальты» и в дальнейшем легко узнаются в тексте и быстрее трансформируются в моторный ответ. То есть прочтение знакомых паттернов нот может происходить подобно чтению слов, когда фиксация осуществляется не на каждой букве, а лишь на нескольких. Во-вторых, опыт — это развитие структуры зрительно-моторного взаимодействия с достаточно высокой скоростью, т.е. обеспечение быстрого и корректного ответа на сменяющиеся зрительные стимулы. Э. Мейнц и Д. Гамбрик (Meinz, Hambrick, 2010) провели работу по взаимосвязи практики, объема РП и навыка чтения с листа у пианистов. Они показали, что при регулярной практике чтения с листа навык улучшается, но объем РП ограничивает индивидуальные способности пианиста в развитии навыка, опосредованного сложной когнитивной деятельностью.

2. Зрительно-моторная задержка

Во время чтения с листа как вербального (Levin, Kaplan, 1970), так и нотного текста (Weaver, 1943; Sloboda, 1974; Goolsby, 1994; Truitt et al., 1997) наблюдается феномен *зрительно-моторной задержки* (ЗМЗ, от англ. *eye-hand span*), который заключается в том, что прочтение опережает исполнение.

Для изучения ЗМЗ Дж. Слобода (Sloboda, 1974) применил методику «гаснущего экрана». В экспериментах музыканту на экране монитора показывали одногласные ноты, через некоторое время, известное только экспериментатору, экран гасили, а музыкант продолжал играть. После чего оценивали, сколько нот после выключения экрана он воспроизвел правильно. Наиболее простой измеряемый параметр — количество ошибок (неправильно сыгранные ноты), сделанные за время воспроизведения. Ошибки хорошо коррелируют с навыком чтения респондента: самый опытный музыкант сделал 3 ошибки при величине ЗМЗ 6—8 нот, а наименее опытный — 73 ошибки при величине ЗМЗ 3—8 нот (Ibid.).

Для определения ЗМЗ также была применена методика «движущейся рамки»: на экране показывали определенное количество нот

до и после исполняемой; при воспроизведении каждой следующей ноты рамку сдвигали на одну ноту вперед (Truitt et al., 1997). С использованием этой методики была выявлена зависимость параметров движений глаз от количества нот после исполняемой: у опытных музыкантов с увеличением рамки уменьшалась длительность фиксации, а ЗМЗ и амплитуда саккад увеличивались. Также результаты показали, что даже опытные музыканты чаще всего читают на 1—2 ноты вперед, хотя максимально возможное количество нот, опережающих воспроизводимую, могло достигать 7 (Ibid.).

Для двустрочных нот было показано, что ЗМЗ сильно варьируется во время чтения, но не превышает 8 нот (Weaver, 1943), а текст, написанный аккордами по три ноты, музыканты читают на один аккорд вперед (Young, 1971).

Позднее было отмечено, что ЗМЗ имеет два компонента, один из которых связан с обработкой зрительной информации, получаемой через фовеальную часть, а другой — с обработкой информации, получаемой через парафовеальную часть сетчатки (Kinsler, Carpenter, 1995). Благодаря этому профессиональные пианисты при чтении с листа иногда объединяют несколько нот в один знак (чаще в пассажах), и поэтому буфер РП может удерживать больше информации (Furneaux, Land, 1999).

Цель данной работы — исследование взаимодействия зрительно-моторных параметров при выполнении сложной когнитивной задачи и их связь с параметрами РП.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 30 студентов (18 мужчин и 12 женщин в возрасте 18—25 лет) 1—5-го курсов Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского и Российской академии музыки им. Гнесиных по классу фортепиано. В экспериментах пианисты читали с листа подборку из музыкальных фрагментов классических произведений. Во время исполнения синхронно регистрировались движения глаз и воспроизводимые ноты. Для регистрации движений глаз использовался портативный монокулярный айтрекер “Arrington” (*Scene Camera Option, Arrington Research, Inc., USA*) с частотой 30 Hz. Данное оборудование позволяет проводить регистрацию движений глаз без фиксации головы. Задание по чтению с листа пианисты выполняли на цифро-

вом пианино *Yamaha p-45* с молоточковой механикой клавиатуры. С использованием *MIDI*-интерфейса регистрировались события (нажатия на клавиши пианино) и их временные параметры. Временная последовательность событий на клавиатуре пианино синхронизировалась с потоком данных айтрекера. Подробное описание методики и алгоритмов выделения событий на клавиатуре пианино и в видеопотоке айтрекера приведено в наших недавних работах (Терещенко и др., 2016, 2017).

В экспериментах исследовались показатели зрительно-моторной деятельности пианистов при чтении с листа двустрочных нот трех классических музыкальных фрагментов разного склада и сложности: 1. Относительно простой фрагмент (С1) — «Испанская фолья» Алессандро Скарлатти, гомофонно-гармонический склад, 69 тактов; 2. Фрагмент средней сложности (С2) — четырехголосный хорал неизвестного композитора, полифонический склад, 25 тактов). 3. Фрагмент высокой сложности (С3) — четырехголосная Пятая пьеса из «Семи фортепианных пьес в форме фугетт» Роберта Шумана, полифонический склад, 44 такта. Фактор «сложность» определялся совокупностью следующих компонентов: 1) степень трудности зрительного восприятия, зависящая от фактуры нотного текста¹; 2) степень трудности моторного воплощения, задаваемого аппликатурным² характером расположения паттерна нот и 3) степень гармонического предвосхищения (аналогично семантическому предвосхищению при чтении вербального текста).

Объем РП определялся с помощью теста на оценку объема операций (*operation span*, OS) (Turner, Engle, 1989). Задание состояло в запоминании предъявляемых букв в условиях интерферирующей задачи верификации арифметического равенства. Оценка эффективности буфера РП проводили с помощью теста *N-back* (Owen et al., 2005). Задание состояло в определении совпадения/несовпадения предъявляемой буквы с буквой, предъявленной 2 позиции назад (*2-back*). Анализировалась связь этих показателей с показателями зрительно-моторной деятельности при выполнении задачи по чтению с листа.

¹ Фактура — типизированный способ оформления многоголосной музыкальной композиции (моно- и полифоническая, гомофонно-гармоническая, хоральная, арпеджированная и т.д.).

² Аппликатура — способ расположения и порядок чередования пальцев при игре на музыкальном инструменте. Палец указывается цифрой над соответствующей нотой.

Многие видеоокулографические системы, предназначенные для регистрации движений глаз, не учитывают движений головы, что сильно искажает результат при визуализации траектории взора. А в задаче чтения нот это критически важный момент, так как стимульный материал состоит из множества мелких элементов и для дальнейшего анализа крайне важна информация о положении взора в каждый отсчет времени. Для получения максимально точной траектории взора были использованы разработанные нами ранее методика и программно-аппаратный комплекс для регистрации и анализа движений глаз без фиксации головы с учетом движений головы относительно нот (Терещенко и др. 2017). Пример получаемой траектории взора представлен на рис. 1.

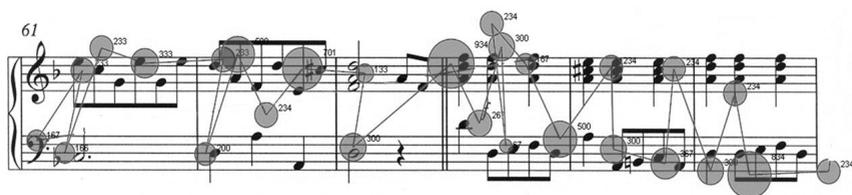


Рис. 1. Траектории движений глаз пианиста при чтении с листа музыкального фрагмента. Диаметр кругов пропорционален длительностям фиксаций, которые подписаны рядом (мс)

С целью исследования эффективности взаимодействия зрительной и двигательной систем у пианистов и испытуемых без навыков игры на фортепиано (контрольная группа, 25 человек такого же возраста, 13 мужчин и 12 женщин) измерялось время *сложной зрительно-моторной реакции* (сЗМР). Эта реакция состояла в нажатии одного из 10 пальцев на «свою» клавишу на клавиатуре компьютера в ответ на подсвечивание на экране монитора круга, соответствующего данному пальцу (имитация игры на инструменте). Каждый круг предьявляли по 10 раз в псевдослучайном порядке.

Для статистической обработки в зависимости от характера распределения (удовлетворяющих или не удовлетворяющих закону нормального распределения) выборки различных показателей исполнения и других параметров использовались *t*-критерий Стьюдента, критерий Манна—Уитни, параметрический (ANOVA) и непараметрический (критерий Краскела—Уоллеса) дисперсионный анализ. Для оценки связи между параметрами применялся коэффициент корреляции Пирсона.

Результаты

1. Качество исполнения произведений при чтении с листа существенно зависит от темпа. В свою очередь темп определяется сложностью произведения для пианиста, т.е. чем сложнее музыкальный текст, тем медленнее его воспроизводит музыкант. Чтобы исключить влияние темпа исполнения на исследуемые показатели, мы нормировали их на темп исполнения произведений. Показатели темпа, традиционно рассчитываемого как число долей (четвертей) в минуту (Мальтер, 1972), для трех произведений возрастающей сложности (С1, С2 и С3) составляли соответственно 99.4 ± 2.4 , 54.0 ± 1.8 и 52.9 ± 1.7 долей/мин. Темп при исполнении легкого произведения высоко достоверно отличался от темпа исполнения произведений средней ($t_{55} = -15.896$, $p < 0.0001$) и высокой сложности ($t_{55} = -15.165$, $p < 0.0001$). Все исследованные показатели исполнения, рассчитанные для трех произведений, нормировались на темп их исполнения (на 100 долей/мин.). Если показатели зрительно-моторной деятельности пианистов и объем их РП аддитивно связаны с темпом исполнения (и соответственно со сложностью произведения), логично ожидать уравнивания этих показателей при исполнении произведений разной сложности. Вопреки такой логике мы не выявили предполагаемого уравнивания исследуемых показателей исполнения.

2. Одним из ключевых параметров при чтении с листа является ЗМЗ, которая отражает число знаков нотации между текущей позицией взора на нотном тексте (т.е. читаемым знаком) и воспроизводимым знаком. С повышением сложности музыкальных фрагментов (С1→С3) средняя величина ЗМЗ, нормированной на темп их исполнения, достоверно увеличивалась и составляла 7.93 ± 0.53 , 12.16 ± 0.68 и 11.01 ± 0.72 знаков/(доли/мин.) соответственно.

На рис. 2 (А, Б, В) представлены параметры зрительно-моторной деятельности (ЗМЗ, число ошибок, число регрессий) при чтении с листа музыкальных фрагментов трех градаций сложности (С1, С2, С3). ЗМЗ при чтении С1 высоко достоверно отличалась от ЗМЗ при чтении С2 ($t_{54} = 3.806$, $p < 0.001$) и С3 ($t_{54} = 3.463$, $p < 0.001$) (рис. 2, А). Нормированная доля ошибок (ошиб./доли/мин., в %) при чтении С1 составила 12.39 ± 0.77 и оказалась достоверно меньше, чем при чтении С2 (16.44 ± 1.30 , $Z_{58} = 2.372$, $p < 0.05$) и С3 (19.03 ± 1.03 , $Z_{57} = 3.783$, $p < 0.0001$) (рис. 2, Б). Таким образом, число ошибок монотонно возрастало со сложностью произведений. Нормированная доля возвратных саккад (регрессий) (регрессий/(доли/мин., в %) от общего числа саккад

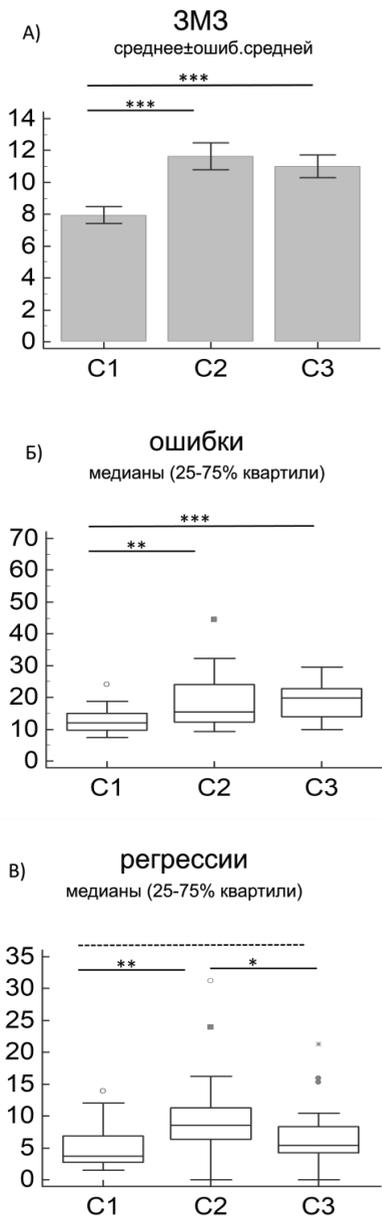


Рис. 2. Параметры зрительно-моторной деятельности (ЗМЗ — зрительно-моторная задержка, число ошибок и регрессий) при чтении с листа музыкальных фрагментов трех градаций сложности. А) ЗМЗ — зрительно-моторная задержка (знаков/(доли/мин.)), Б) доля ошибок (доля ошибок/(доли/мин.), %) с выбросами (кружочки и квадратики), В) доля регрессий (регрессии/(доли/мин.) с выбросами (кружочки и квадратики), %). Уровни значимости различий: --- — $0.1 < p < 0.05$, * — $p < 0.05$, ** — $p < 0.01$, *** — $p < 0.001$

при чтении С1 составила 4.95 ± 0.59 и оказалась достоверно меньше, чем при чтении С2 (9.43 ± 0.90 , $Z_{58} = 3.491$, $p < 0.001$) и С3 на уровне тенденции (8.15 ± 1.74 , $Z_{57} = 1.947$, $p = 0.052$) (рис. 2, В). При этом доли регрессий при исполнении С2 и С3 также достоверно различались ($Z_{57} = 2.123$, $p < 0.05$). Этот показатель не продемонстрировал монотонной зависимости от сложности произведения.

3. Анализ корреляций между нормированными параметрами зрительно-моторной деятельности (рис. 3, А, Б) показал следующее.

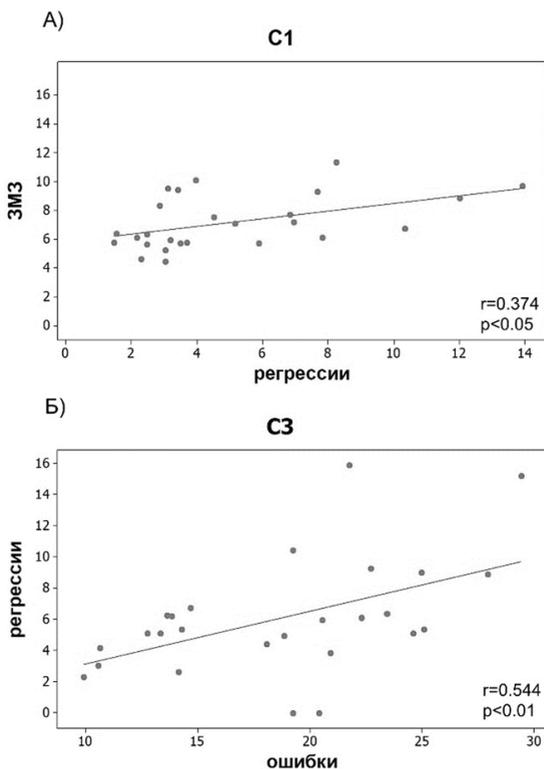


Рис. 3. Корреляции между нормированными параметрами зрительно-моторной деятельности: А) между ЗМЗ и регрессиями при чтении простого фрагмента (С1) между ошибками и регрессиями при чтении сложного фрагмента (С3), Б) между ошибками и регрессиями при чтении сложного фрагмента (С3). ЗМЗ — зрительно-моторная задержка (знаки/(доли/мин.)), доля ошибок (доля ошибок/(доли/мин.), %), доля регрессий (регрессии/(доли/мин.), %)

При чтении СЗ выявлена достоверная линейная корреляция между ошибками и регрессиями ($r=0.544$, $p<0.01$) (рис. 3, Б). При чтении С1 наблюдается положительная линейная корреляция между ЗМЗ и регрессиями ($r=0.374$, $p<0.05$) (рис. 3, А). Регрессии совершаются в случае обнаружения ошибок воспроизведения по обратной слуховой связи или при трудности зрительного распознавания нотного паттерна, связанного со сложностью прочтения текста. Каких-либо других достоверных корреляций между параметрами исполнения всех произведений выявлено не было.

4. Объем РП (по методике OS) у пианистов составил в среднем 4.5 ± 0.9 элементов ($N=28$) при эффективности обновления буфера РП $94\pm 1\%$ (по методике *N-back*). Выявлены обратные корреляции (рис. 4): А) между ошибками (один из индикаторов качества чтения) и объемом РП при исполнении С1; Б) между ошибками и эффективностью обновления буфера РП; В) между ЗМЗ и эффективностью обновления буфера РП в СЗ.

5. Для исследования взаимодействия зрительной и двигательной систем у пианистов и испытуемых без навыков игры на фортепиано (контрольная группа) было измерено время сложной зрительно-моторной реакции (сЗМР). Эта реакция состояла в нажатии каждого из 10 пальцев на одну из 10 клавиш клавиатуры компьютера в ответ на подсвечивание одного из 10 кругов на экране (имитация игры на инструменте). Время сЗМР у пианистов составило в среднем для всех пальцев 705 ± 2 мс и оказалось высоко достоверно меньше этого показателя в контрольной группе 1004 ± 6 мс ($Z_{5128}=45.094$, $p<0.0001$). Выявлены достоверные корреляции: между сЗМР и ЗМЗ при чтении С1 ($r=0.452$, $p<0.05$); между стабильностью зрительно-моторной деятельности (измерена как обратная величина стандартного отклонения ЗМЗ) и сЗМР для С1 ($r=-0.582$, $p<0.01$) и СЗ ($r=-0.443$, $p<0.05$).

6. Музыкальным экспертом (преподавателем кафедры музыкального искусства факультета искусств МГУ им. М.В. Ломоносова) была произведена субъективная оценка качества чтения с листа по балльной шкале в диапазоне от 2 до 5 (5 — «отлично», 2 — «плохо»). На основании суммы присвоенных баллов за чтение каждого из трех музыкальных фрагментов выборка пианистов была разделена на две группы: те, кто справились с заданиями на «удовлетворительно» и

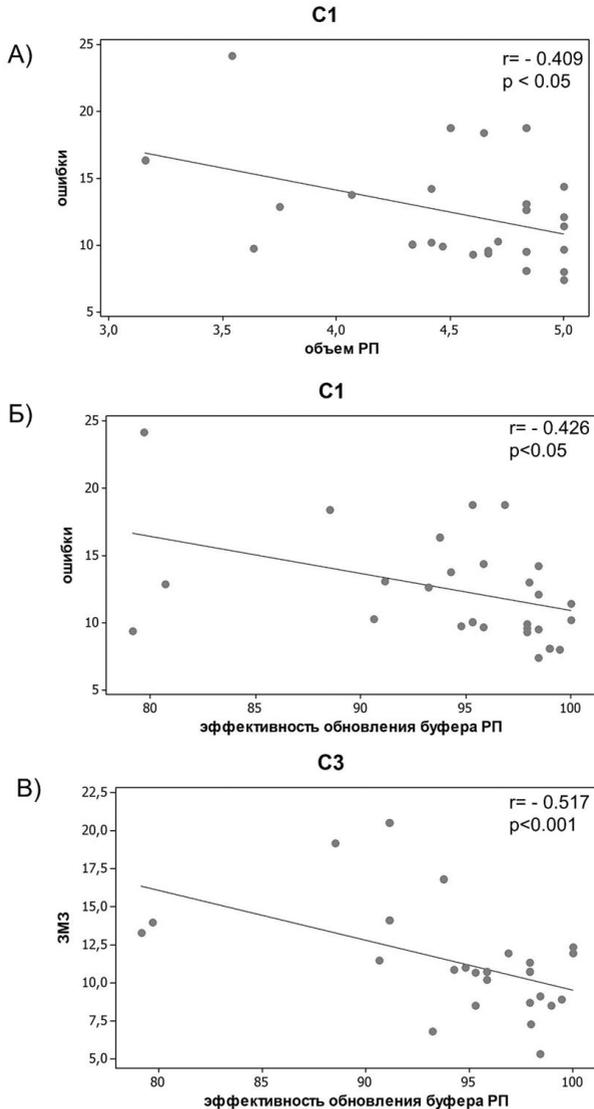


Рис. 4. А) Корреляция объема РП (элементы) с нормированными ошибками (доля ошибок/(доли/мин.) при чтении простого фрагмента (С1). Корреляция между эффективностью обновления буфера РП (%) и нормированной ЗМЗ (знаки/(доли/мин.): Б) при чтении простого фрагмента (С1) и В) при чтении сложного фрагмента (С3)

«плохо» (8—11 баллов, группа 1, гр. 1), и те, кто справились с заданиями на «отлично» и «хорошо» (12—15 баллов, группа 2, гр. 2). Далее у этих двух групп были проанализированы различия в величинах параметров зрительно-моторной деятельности и РП.

Группы пианистов не различались по средним значениям ЗМЗ при чтении всех произведений. Однако при чтении С2 и С3 выявлена статистически значимо меньшая дисперсия в группе 2 (при чтении С2 — 34.04 против 8.31, $F_{14,13}=4.097$ $p=0.015$; при чтении С3 — 25.87 против 4.65, $F_{13,13}=5.56$, $p=0.004$ для групп 1 и 2 соответственно).

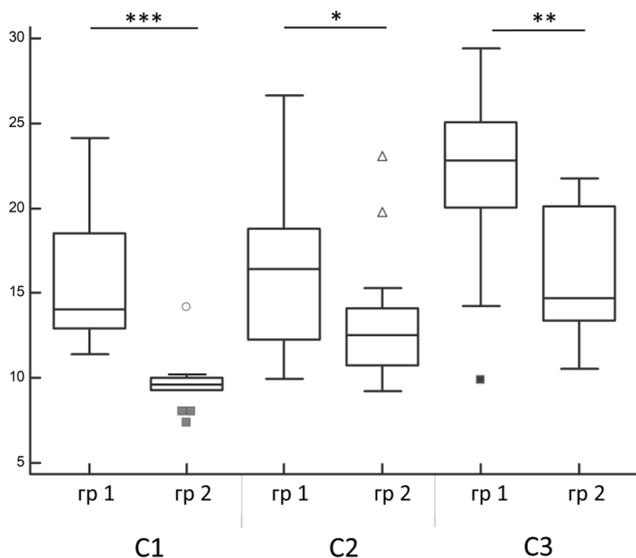


Рис. 5. Нормированные доли ошибок при чтении музыкальных фрагментов разной сложности при экспертном разделении на группы по качеству чтения с листа. Выбросы обозначены знаками (круги, квадраты, треугольники). Уровни значимости различий: * — $p<0.05$, ** — $p<0.01$, *** — $p<0.001$

Нормированные доли ошибок в группе 2 при чтении всех произведений оказались достоверно меньше, чем в группе 1 (рис. 5). При чтении С1 и С3 в группе 2 совершалось достоверно меньше регрессий, чем в группе 1 (рис. 6). Выявлена статистически значимо меньшая дисперсия в группе 2 (при чтении С1 — 13.39 против 3.31, $F_{14,13}= 4.05$ $p=0.014$; при чтении С3 — 147.73 против 13.44, $F_{13,13}= 10.99$, $p<0.001$ для групп 1 и 2 соответственно).

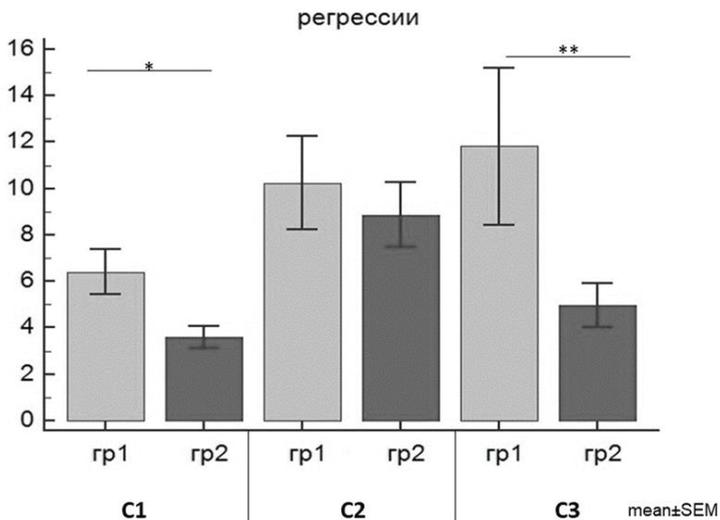


Рис. 6. Нормированное число регрессий при чтении музыкальных фрагментов разной сложности при экспертном разделении на группы по качеству чтения с листа. Уровни значимости различий: * — $p < 0.05$, ** — $p < 0.01$

Группы пианистов не различались по объему РП, рассчитанному по методике OS (4.38 ± 0.18 против 4.61 ± 0.09 , $t_{26} = -1.13$, $p = 0.273$). Однако дисперсия этого параметра оказалась достоверно меньше у группы 2 (0.41 против 0.12, для групп 1 и 2 соответственно, $F_{26} = 3.360$, $p < 0.05$). По эффективности обновления буфера РП (%) группы также не различались (93.1 ± 1.7 и 95.6 ± 1.4 для групп 1 и 2 соответственно, $t_{27} = -1.17$, $p = 0.252$). При этом дисперсии этого параметра РП достоверно различались и составляли 38.81 и 28.67 для групп пианистов 1 и 2 соответственно ($F_{27} = 4.540$, $p < 0.01$).

Обсуждение

Все исследуемые нами параметры деятельности пианистов при чтении с листа подвержены влиянию множества факторов, которые могут быть скрыты от нашего наблюдения или недоступны для регистрации. Поэтому оценка некоторых параметров может быть неоднозначной и требовать более детального изучения.

Один из ключевых параметров, по которому можно судить о результате выполнения задания по чтению с листа, — это темп.

В частности, стабильность поддержания темпа отражает степень сложности при чтении с листа. Как было показано в ранней работе (Souter, 2001), на темп влияет сложность произведения. Важно, что сложность произведения не ограничивается самим нотным текстом, а во многом зависит от опыта чтения с листа и собственной оценки своих навыков. Следовательно, темп — это индивидуальный показатель, отражающий влияние объективной и субъективной сложности произведения. В условиях нашего эксперимента пианистам задавали темп игры, чтобы исключить фактор субъективной сложности. Но тем не менее некоторые пианисты довольно существенно отклонялись от заданного темпа в сторону ускорения или замедления. В литературе показано влияние темпа на величину ЗМЗ (Smith, 1988), поэтому чтобы учесть это влияние, мы нормировали показатели зрительно-моторной деятельности на индивидуальный темп исполнения.

В ряде работ была показана обратная линейная зависимость величины ЗМЗ от сложности произведения (Sloboda, 1974; Souter, 2001; Терещенко и др., 2016, 2017). С1 — относительно простой музыкальный фрагмент гомофонно-гармонического склада, однополостное произведение с простым аккомпанементом. Для простого произведения мы ожидали получить самое высокое значение ЗМЗ, но результат оказался противоположным. Это может быть связано с тем, что хранение в буфере РП большого числа элементов, естественно, требует больше ментальных ресурсов (Posner, Petersen, 1990). Возможно, при чтении легкого произведения у пианистов хватает эффективности обновления РП для перевода зрительной информации в моторный ответ, чтобы избежать использования всего объема РП. Данное предположение подтверждается выявленной нами обратной корреляцией величины ЗМЗ с эффективностью обновления буфера РП (рис. 4, В).

Для параметров ЗМЗ и регрессий не характерна их монотонная зависимость от степени сложности нотного текста (рис. 2). С2 и С3 представляют собой четырехголосные полифонические фрагменты. С3 характеризуется менее типичными мелодико-гармоническими оборотами, тогда как С2 имеет более плотную фактуру, что, возможно, и является одной из причин большего числа регрессий. Но при чтении этого фрагмента значения ЗМЗ оказались самыми высокими. Произведение С2 написано в форме хорала, имеет также аккордовую фактуру и почти на каждую долю приходится по четыре ноты. Поэтому пианисту необходимо читать как минимум на один аккорд вперед, что и ведет к увеличению значений ЗМЗ.

Время сЗМР было исследовано как составляющий параметр навыка чтения с листа. У пианистов оно оказалось высоко достоверно меньше этого показателя в контрольной группе. Такие результаты свидетельствуют о более высокой эффективности зрительно-моторной интеграции у музыкантов по сравнению с немусыкантами. Мы выявили достоверную корреляцию между сЗМР и ЗМЗ при чтении относительно простого музыкального фрагмента. При этом также выявлена корреляция между стабильностью зрительно-моторной деятельности и сЗМР для чтения с листа относительно простого музыкального фрагмента. Таким образом, стабильность исполнения отчасти обратно зависит от времени сЗМР, отражающего уровень моторных навыков.

При чтении вербальных текстов регрессии обычно связывают с когнитивными сложностями прочтения (Анисимов и др., 2014). По результатам нашей работы, только при чтении сложного музыкального фрагмента наблюдается прямая зависимость между ошибками и регрессиями (рис. 3, Б), а при чтении простого музыкального фрагмента наблюдается прямая зависимость между ЗМЗ и регрессиями (рис. 3, А). Из этого следует, что при выполнении относительно нетрудной когнитивной задачи одним из факторов, связанных с появлением регрессий, выступает относительно большая ЗМЗ в пределах данного музыкального текста. При выполнении более сложной когнитивной задачи таким фактором являются ошибки исполнения, которые вызывают возвратные саккады (и последующие рефиксации) к месту неверно прочитанного текста по обратной слуховой связи (Souter, 2001).

При экспертном разделении пианистов на группы по качеству выполнения заданий по чтению с листа выявлены различия в однородности групп как по показателям зрительно-моторной деятельности, так и по параметрам РП. Средние величины ЗМЗ статистически не различались в обеих группах при чтении всех трех музыкальных текстов. Это можно объяснить тем, что выборка пианистов в целом состояла из музыкантов одинаково высокого уровня профессионализма в своей сфере. Но при этом разница между группами средне и хорошо читающих с листа пианистов отражается на дисперсии параметра ЗМЗ при чтении более сложных произведений (С2 и С3) (рис. 5). Данный параметр можно интерпретировать как стабильность зрительно-моторной интеграции. Меньшее количество ошибок в группе хорошо читающих с листа пианистов (рис. 5) является ожи-

даемым результатом, так как этот параметр входит в субъективную экспертную оценку качества чтения с листа. Вместе с тем и число регрессий оказалось меньше у хорошо читающих пианистов (рис. 6). Необходимо отметить, что регрессия является локальной когнитивной задачей, которая вызвана факторами трудности прочтения и требует программирования саккады и восприятия зрительной информации в нарушение традиционного правостороннего пространственного восприятия, характерного для чтения, в потоке когнитивных процессов при зрительно-моторной интеграции.

Интересные результаты были получены при анализе параметров РП для групп средне и хорошо читающих с листа пианистов. По объему РП и эффективности ее обновления группы различались только по дисперсии параметров (для хорошо читающих она выше). В какой-то степени данный параметр служит интегральным показателем скорости осуществления ряда ментальных процессов: восприятия информации, принятия решения об аппликатурном паттерне и формирования сложно координированного моторного ответа. Как известно, индивидуальные параметры РП коррелируют с успешностью осуществления разного рода когнитивной деятельности, а также ограничивают ее возможности (Величковский, 2015). Таким образом, степень развития навыка чтения с листа также ограничена индивидуальными параметрами РП, наиболее важный из которых — эффективность обновления буфера РП.

Заключение

Полученные результаты свидетельствуют о сложной зависимости между качеством исполнения музыки при чтении с листа и объективно регистрируемыми зрительно-моторными параметрами.

Успешность чтения с листа опосредована индивидуальными параметрами РП, а группа пианистов, наиболее успешно справившихся с заданиями, характеризуется большей однородностью (меньшей дисперсией) как по показателям зрительно-моторной деятельности, так и по параметрам РП.

Таким образом, успешность чтения с листа фортепианного текста профессиональными пианистами характеризуется наименее возможной ЗМЗ при высокой эффективности обновления буфера РП.

Полученные нами результаты могут быть применены для объективной оценки исполнительского мастерства у пианистов в профессиональной деятельности и в музыкальной педагогике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Анисимов В.Н., Федорова О.В., Латанов А.В. Параметры движений глаз при чтении предложений с синтаксической неоднозначностью в русском языке // Физиология человека. 2014. Т. 40. № 5. С. 57—68. doi.org/10.1134/S0362119714040033

Величковский Б.Б. Рабочая память человека. Структура и механизмы. М.: Когито-Центр, 2015.

Мальтер Л.И. Таблицы по инструментоведению. М.: Советский композитор, 1972.

Тереженко Л.В., Бойко Л.А., Иванченко Д.К. и др. Чтение музыкального текста с листа пианистами: взгляд нейробиолога // Процедуры и методы экспериментально-психологических исследований. Сер. Интеграция академической и университетской психологии / Отв. ред. В.А. Барабанщиков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 339—344.

Тереженко Л.В., Бойко Л.А., Иванченко Д.К. и др. Характеристики музыкального исполнения и зрительно-моторного взаимодействия при чтении с листа у пианистов в зависимости от особенностей музыкального произведения // Экспериментальная психология. 2017. Т. 10. № 2. С. 40—53. doi.org/10.17759/exrpsy.2017100204

Allport D.A., Antinis B., Reynolds P. On the division of attention: A disproof of the single channel hypothesis // Quarterly Journal of Experimental Psychology. 1972. Vol. 24. P. 225—235. doi.org/10.1080/00335557243000102

Baddeley A. Working memory: looking back and looking forward // Nature Reviews Neuroscience. 2003. Vol. 4. N 10. P. 829—839. doi.org/10.1038/nrn1201

Baddeley A.D., Hitch G. Working Memory // The psychology of learning and motivation / Ed. by G.H. Bower. Vol. 8. N.Y.: Academic Press, 1974. P. 47—89. doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1

Furneaux S., Land M.F. The effects of skill on the eye-hand span during musical sight reading // Proceeding of the Royal Society of London. Series B. 1999. Vol. 266. P. 2435—2440. doi.org/10.1098/rspb.1999.0943

Goolsby T.W. Eye movement in music reading: effects of reading ability, notational complexity, and encounters // Music Perception. 1994. Vol. 12. N 1. P. 77—96. doi.org/10.2307/40285756

Kahneman D. Attention and effort. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973.

Kinsler V., Carpenter R.H.S. Saccadic eye movement while reading music // Vision Research. 1995. Vol. 35. N 10. P. 1447—1458. doi.org/10.1016/0042-6989(95)98724-N

Levin H., Kaplan E.A. Grammatical structure and reading // Basic studies on reading / Ed. by H. Levin, J.P. Williams. N.Y.: Basic Books, 1970. P. 222—245.

Meinz E.J., Hambrick D.Z. Deliberate practice is necessary but not sufficient to explain individual differences in piano sight-reading skill: The role of working memory capacity // Psychological Science. 2010. Vol. 21. Is. 7. P. 914—919. doi.org/10.1177/0956797610373933

Neubauer A.C. The mental speed approach to the assessment of intelligence // *Advances in Cognition and Educational Practice: Reflections on the Concept of Intelligence*. V. 4. / Ed. by J. Kingma, W. Tomic. Greenwich, CT: JAI Press, 1997. P. 149—174.

Owen A.M., McMillan K.M., Laird A.R., Bullmore E. N-Back working memory paradigm: meta-analysis of normative functional neuroimaging studies // *Human Brain Mapping*. 2005. Vol. 25. P. 46—59. doi.org/10.1002/hbm.20131

Posner M., Petersen S. The attention system of the human brain // *Annual Review of Neuroscience*. 1990. Vol. 13. P. 25—42. doi.org/10.1146/annurev.ne.13.030190.000325

Sedov A.S., Popov V.A., Filyushkina V.I. et al. Cognitive aspects of human motor activity: Contribution of right hemisphere and cerebellum // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2017. Vol. 10. N 3. P. 206—217.

Sloboda J.A. The eye-hand span: an approach to the study of sight-reading // *Psychology of Music*. 1974. Vol. 2. P. 4—10. doi.org/10.1177/030573567422001

Smith D.J. An investigation of the effects of varying temporal settings on eye movements while sight reading trumpet music and while reading language aloud: Doctoral dissertation, Pennsylvania State University, 1988.

Souter T. Eye movement and memory in the sight reading of keyboard music: Doctoral dissertation, University of Sydney, Australia, 2001.

Truitt F.E., Clifton C., Pollatsek A., Rayner K. The perceptual span and the eye-hand span in sight reading music // *Visual Cognition*. 1997. Vol. 4. N 2. P. 143—161. doi.org/10.1080/713756756

Turner M., Engle R. Is working memory capacity task dependent? // *Journal of Memory and Language*. 1989. Vol. 28. P. 127—154. doi.org/10.1016/0749-596X(89)90040-5

Velichkovsky B.B. The concentric model of human working memory: A validation study using complex span and updating tasks // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2017. Vol. 10. N 3. P. 74—92.

Weaver H.E. Studies of ocular behavior in music reading. I. A survey of visual processes in reading differently constructed musical selections // *Psychology Monographs*. 1943. Vol. 55. P. 1—30. doi.org/10.1037/h0093537

Young L.J. A study of the eye-movements and eye-hand temporal relationships of successful and unsuccessful piano sight-readers while piano sight-reading: Doctoral dissertation, Indiana University, 1971.

REFERENCES

Allport, D.A., Antinis, B., Reynolds, P. (1972). On the Division of Attention: A Disproof of the Single Channel Hypothesis. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 24, 225—235. doi.org/10.1080/0033557243000102

Anisimov, V.N., Fedorova, O.V., Latanov, A.V. (2014). *Parametry dvizhenij glaz pri chtenii predlozhenij s sintaksicheskoy neodnoznachnost'yu v russkom yazyke* [Parameters of Eye Movements when Reading Sentences with Syntactic Ambiguity in the Russian Language]. *Fiziologiya cheloveka* [Human Physiology], 40, 5, 57—68. doi.org/10.1134/S0362119714040033

Baddeley, A. (2003). Working Memory: Looking Back and Looking Forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4, 10, 829—839. doi.org/10.1038/nrn1201

Baddeley, A.D., Hitch, G. (1974). Working Memory. In G.H. Bower (ed.), *The Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 8, pp. 47—89). N.Y.: Academic Press. doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1

Furneaux S., Land M.F. (1999). The Effects of Skill on the Eye-Hand Span during Musical Sight Reading. *Proceeding of the Royal Society of London. Series B*, 266, 2435—2440. doi.org/10.1098/rspb.1999.0943

Goolsby, T.W. (1994). Eye Movement in Music Reading: Effects of Reading Ability, Notational Complexity, and Encounters. *Music Perception*, 12, 1, 77—96. doi.org/10.2307/40285756

Kahneman, D. (1973). *Attention and Effort*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kinsler, V., Carpenter, R.H.S. (1995). Saccadic Eye Movement while Reading Music. *Vision Research*, 35, 10, 1447—1458. doi.org/10.1016/0042-6989(95)98724-N

Levin, H., Kaplan, E.A. (1970). Grammatical Structure and Reading. In H. Levin, J.P. Williams (eds.), *Basic studies on reading* (pp. 222—245). N.Y.: Basic Books.

Mal'ter, L.I. (1972). *Tablitsy po instrumentovedeniyu* [Instrumentation Tables]. Moscow: Sovetsky kompozitor.

Mainz, E.J., Hambrick, D.Z. (2010). Deliberate Practice is Necessary but not Sufficient to Explain Individual Differences in Piano Sight-reading Skill: The role of Working Memory Capacity. *Psychological Science*, 21, 7, 914—919. doi.org/10.1177/0956797610373933

Neubauer, A.C. (1997). The Mental Speed approach to the Assessment of Intelligence. In J. Kingma, W. Tomic (eds.), *Advances in Cognition and Educational Practice: Reflections on the Concept of Intelligence* (V. 4, pp. 149—174). Greenwich, CT: JAI Press.

Owen, A.M., McMillan, K.M., Laird, A.R., Bullmore, E. (2005). N-Back Working Memory Paradigm: Meta-analysis of Normative Functional Neuroimaging Studies. *Human Brain Mapping*, 25, 46—59. doi.org/10.1002/hbm.20131

Posner, M., Petersen, S. (1990). The Attention System of the Human Brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25—42. doi.org/10.1146/annurev.ne.13.030190.000325

Sedov, A.S., Popov, V.A., Filyushkina, V.I., et al. (2017). Cognitive aspects of human motor activity: Contribution of right hemisphere and cerebellum. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10 (3), 206—217.

Sloboda, J.A. (1974). The Eye-Hand Span: An Approach to the Study of Sight-reading. *Psychology of Music*, 2, 4—10. doi.org/10.1177/030573567422001

Smith, D.J. (1988). *An Investigation of the Effects of Varying Temporal Settings on Eye Movements while Sight Reading Trumpet Music and while Reading Language Aloud*: Doctoral dissertation. Pennsylvania State University.

Souter, T. (2001). *Eye Movement and Memory in the Sight Reading of Keyboard Music*: Doctoral dissertation. University of Sydney, Australia.

Tereshchenko, L.V., Boyko, L.A., Ivanchenko, D.K., et al. (2016). Chtenie muzykal'nogo teksta s lista pianistami: vzglyad neirofiziologa [Reading a musical text from a sheet of pianists: a view of a neurophysiologist]. In V.A. Barabanshchikov

(ed.), *Procedury i metody eksperimental'no-psihologicheskikh issledovanij. Ser. Integraciya akademicheskoy i universitetskoj psihologii* [Procedures and methods of experimental-psychological research. Series: Integration of academic and university psychology] (pp. 339—344). Moscow: Publishing House “Institute of Psychology RAS”. doi.org/10.17759/exppsy.2017100204

Tereshchenko, L.V., Boyko, L.A., Ivanchenko, D.K., et al. (2017). Harakteristiki muzykal'nogo ispolnenie i zritelno-motornogo vzaimodeistviq pri chtenii s lista u pianistov v zavisimosti ot osobennostej muzykal'nogo proizvedeniya [Characteristics of musical performance and visual-motor interaction when reading from a sheet of pianists, depending on the characteristics of the musical work]. *Eksperimental'naya psikhologiya* [Experimental Psychology], 10, 2, 40—53.

Truitt, F.E., Clifton, C., Pollatsek, A., Rayner, K. (1997). The Perceptual Span and the Eye-Hand Span in Sight Reading Music. *Visual Cognition*, 4, 2, 143—161. doi.org/10.1080/713756756

Turner, M., Engle, R. (1989). Is Working Memory Capacity Task Dependent? *Journal of Memory and Language*, 28, 127—154. doi.org/10.1016/0749-596X(89)90040-5

Velichkovsky, B.B. (2015). *Rabochaya pamyat' cheloveka. Struktura i mekhanizmy* [Working memory of a person. Structure and mechanisms]. Moscow: Kogito-Centr.

Velichkovsky, B.B. (2017). The concentric model of human working memory: A validation study using complex span and updating tasks. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10 (3), 74—92.

Weaver, H.E. (1943). Studies of Ocular Behavior in Music Reading. I. A survey of visual processes in reading differently constructed musical selections. *Psychology Monographs*, 55, 1—30. doi.org/10.1037/h0093537

Young, L.J. (1971). *A study of the Eye-movements and Eye-Hand Temporal Relationships of Successful and Unsuccessful Piano Sight-readers while Piano Sight-reading*: Doctoral dissertation. Indiana University.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Бойко Любовь Алексеевна — инженер кафедры высшей нервной деятельности биологического ф-та МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия). *E-mail*: lulu.boiko@yandex.ru

Терещенко Леонид Викторович — кандидат биологических наук, старший научный сотрудник кафедры высшей нервной деятельности биологического ф-та МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия). *E-mail*: lter@mail.ru

Величковский Борис Борисович — доктор психологических наук, доцент кафедры методологии психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия). *E-mail*: velitchk@mail.ru

Латанов Александр Васильевич — доктор биологических наук, профессор, зав. кафедрой высшей нервной деятельности биологического ф-та МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия). *E-mail*: latanov.msu@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Lyubov A. Boyko, Engineer of the Department of Higher Nervous Activity of the Biological Faculty of the Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: lulu.boyko@yandex.ru

Leonid V. Tereshchenko, Cand. Sci. (Biol.), Senior Researcher, Department of Higher Nervous Activity, Biological Faculty, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: lter@mail.ru

Boris B. Velichkovsky, Doct. Sci. (Psychol.), Associate Professor of the Department of Methodology of Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: velitchk@mail.ru

Alexander V. Latanov, Doct. Sci. (Biol.), Professor, Head of the Department of Higher Nervous Activity of the Biological Faculty of the Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: latanov.msu@gmail.com

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.072, 159.947
doi: 10.11621/vsp.2019.02.27

СВЯЗЬ ОСМЫСЛЕННОСТИ ЖИЗНИ И СПОСОБА КОНТРОЛЯ ЗА ДЕЙСТВИЕМ С САМООЦЕНКАМИ СТУДЕНТАМИ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ

В. А. Иванников¹, А. Н. Гусев¹, Д. Д. Барабанов²

¹ МГУ имени М.В. Ломоносова, факультет психологии, Москва, Россия

² Московский институт психоанализа, Москва, Россия

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

Актуальность исследования состоит в необходимости понять, какие факторы могут определять самооценки волевых качеств личности.

Цель работы. Изучение психологических механизмов, определяющих представления человека о развитии у него волевых качеств.

Методики и выборка. Выборку составили 943 студента разных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова 1-х и 5-х курсов (591 женщина и 352 мужчины). Применялись следующие методики: методика самооценки волевых качеств (Иванников, Эйрман), тест-опросник Ю. Куля (НАКЕМР-90) в адаптации С.А. Шапкина, тест смысловых ориентаций в адаптации Д.А. Леонтьева.

Результаты. Выявлена достоверная связь величин показателей шкалы контроля за действием при планировании теста Ю. Куля (КДп) и показателя общей осмысленности жизни (ОЖ) теста СЖО между собой и с тремя волевыми качествами: волевой, уверенный, смелый. Установлена положительная линейная связь показателей ОЖ и КДп с суммарным баллом самооценок 20 волевых качеств (СВК). Анализ данных 9 подгрупп студентов, различающихся соотношением уровней величин контроля за действием и осмысленности жизни, показал, что наименьшая величина самооценок наблюдается в подгруппе с наименьшими значениями КДп и ОЖ, а наибольшая — в подгруппе с максимальными значениями этих показателей. Результаты двухфакторного дисперсионного анализа показали достоверные

влияния факторов «контроль за действием» и «осмысленность жизни» на величину СВК.

Выводы. Полученные результаты обсуждаются в рамках представлений В.А. Иванникова о психологических механизмах волевой регуляции личности, а именно о роли смысла в процессе переноса побудительности от мотива на цель, что объясняет закономерную связь смысловых образований и самооенок волевых качеств, а также вклада такого ресурса регуляции направленности деятельности человека, как способ контроля за действием.

Ключевые слова: воля, самооценка волевых качеств, осмысленность жизни, контроль за действием.

Для цитирования: Иванников В.А., Гусев А.Н., Барабанов Д.Д. Связь осмысленности жизни и способа контроля за действием с самооценками студентами волевых качеств // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 2. С. 27—44. doi: 10.11621/vsp.2019.02.27

Поступила в редакцию 07.03.19/Принята к публикации 21.03.19

THE RELATION OF VOLITIONAL TRAITS SELF-ESTEEMS WITH MEANINGFULNESS OF LIFE AND ACTION CONTROL IN STUDENTS

Vyacheslav A. Ivannikov¹, Alexey N. Gusev¹, Daniil D. Barabanov²

¹ *Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia*

² *Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia*

Corresponding author. E-mail: angusev@mail.ru

Abstract

The relevance of the study is the need to clarify what factors can determine the self-esteems of volitional traits of a person.

Objective. The empirical study of the possible influence of action control mode and action and meaningfulness of life level on person's representation about the development of his volitional traits.

Methods. 943 first-fifth year university students were asked to complete three questionnaires: Self-esteem technique of the volitional traits (V. Ivannikov, E. Aidman), Action control in planning scale (NAKEMP-90) in adaptation of S. Schapkin, Purpose in Life test in adaptation of D. Leontiev.

Results. There was a reliable relationship of the values of action control in planning scale (ACP) and general meaningfulness of life index (MLI) with three volitional traits (strong-willed, confident, bold) and total score of 20 volitional traits (TSVT). The results of 2-way ANOVA showed significant effects of Action Control and Meaningfulness of Life on the value of TSVT. The lowest TSVT values were observed in students with low values of ACP and MLI, and the highest -with high values of these indexes.

Conclusion. The results are discussed in the framework of V.A. Ivannikov's theoretical ideas about psychological mechanisms of volitional regulation of personality, especially the role of the meaning formation in the process of transferring prompting from motive to purpose. It explains the natural connection of person's meanings and self-esteems of volitional traits, as well as the contribution of such resource of self-regulation of human activity as action control mode.

Keywords: volition, self-esteems of the volitional traits, meaningfulness of life, action control.

For citation: Ivannikov, V.A., Gusev, A.N., & Barabanov, D.D. (2019). The relation of volitional traits self-esteems with meaningfulness of life and action control in students. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2, 27—44. doi: 10.11621/vsp.2019.02.27

Received: March 07, 2019/Accepted: March 21, 2019

Введение

Осуществление любой деятельности регулируется субъектом одновременно и непроизвольно, и произвольно, а иногда и волевым способом. Исследования волевой регуляции деятельности и отдельных действий сталкиваются с методическими проблемами, главной из которых остается трудность, а порой и невозможность объективного выделения именно волевого компонента саморегуляции. Волевая регуляция является разновидностью произвольной регуляции, и в качестве ее критерия выступает необходимость разрешения конфликта между задачами человека как личности и задачами (и возможностями) более низких уровней его функционирования (как природного и общественного индивида). Механизмом волевой регуляции служит намеренное изменение смысла действия (Иванников и др., 2014). Но эти критерии не имеют очевидных внешних проявлений и поэтому ими сложно пользоваться.

Попытки применить в исследованиях волевой регуляции самооценки и экспертные оценки степени развития отдельных *волевых качеств* (ВК) респондентов встречаются с критикой такого подхода, как основанного на субъективных представлениях оценивающего об особенностях своих или чужих ВК. При этом критики, как правило, не уточняют, почему многие весьма распространенные в психодиагностике самооценочные методы изучения личности валидны и надежны, а самооценки и экспертные оценки ВК — нет. Игнорируется и утверждение, что психическое отражение и есть представление о мире, на которое ориентируется субъект деятельности и которое участвует в управлении и регуляции деятельности. Между тем многочисленные исследования, использовавшие самооценочные методики, показали достоверные и надежные связи величины оценок ВК с возрастом, полом и профессией оцениваемых людей, со многими их психофизиологическими характеристиками и результатами различных тестов (Барабанов, 2015; Гаврилина, 2010; Иванников, Эйдман, 1990; Монроз, 2016; Шляпников, 2007; Эйдман, 1986).

На самом деле проблема «объективности» и «субъективности» психологических измерений лежит не в плоскости «необъективности» самооценок и «объективности» внешних критериев оценки поведения человека, а в других — более важных и более общих представлениях о надежности и валидности эмпирических данных (Дорфман, 2005; Теплов, 1985).

В контексте обозначенного выше представления о природе волевой регуляции нас заинтересовали связи величины среднего балла ВК (СБВК) или суммы этих баллов (СВК) с результатами измерений личностной диспозиции контроля за действием по тесту Ю. Куля (НАКЕМР-90) в адаптации С.А. Шапкина (1997) и оценками смысловых ориентаций личности по тесту СЖО (Леонтьев, 2000). При этом известно, что результаты этих двух тестов тоже достоверно коррелируют между собой (Барабанов, 2015; Личностный потенциал..., 2011; Монроз 2016; Шляпников, 2010).

Мы исходили из следующего предположения: смысловые образования человека (осмысленность жизни) и его готовность к активности при различных обстоятельствах, которые выявляются в тесте СЖО и в таких мотивационно-волевых диспозициях, как ориентация на действие (ОД) или на состояние (ОС), положительно связаны с величинами самооценок человеком своих ВК и могут рассматриваться как их важные предикторы.

Самооценка человеком собственных качеств — это по сути оценка своей способности совершать необходимые действия и действовать с определенными характеристиками в данный момент с учетом прошлого опыта. Некоторые характеристики действий и самого человека как субъекта деятельности (решительность, настойчивость, уверенность, упорство, инициативность и др.), которые принято считать ВК, зависят от многих факторов. Например, плохое знание условий среды или слабое владение умениями приводят к неуверенности в необходимости и успехе действий и к нерешительности. Сильная мотивация, адекватное знание среды, эффективные навыки и энергетическая вооруженность человека обеспечивают готовность действовать уверенно, решительно и настойчиво, что подтверждено литературными данными (Иванников 2006; Селиванов, 1974). Признание роли смысла в переносе побудительности от мотива на цель позволяет предполагать связь смысловых образований с возможностью обращения к волевой регуляции в случаях ее необходимости. Поэтому величина самооценок ВК, за которыми стоит прошлый опыт субъекта успешной регуляции своих действий, должен быть также связан с осмысленностью жизни. Более высокий уровень контроля действий (выявляемая ОД) должен влиять на самооценки ВК, потому что волевая регуляция действий зависит от возможностей человека (знания и умения, энергетическая обеспеченность, функциональное состояние), которые определяют ресурс (или потенциал) действия. Если смыслы действия определяют его необходимость, то ресурсы (потенциал) определяют готовность к действию.

Цель исследования — проверка гипотезы о связи осмысленности жизни и готовности к активности с величиной самооценок человеком своих ВК. Задача: анализ изменений самооценок ВК при различных сочетаниях величины показателей осмысленности жизни (ОЖ) и контроля действий (КД). Мы ожидали, что у респондентов, показавших низкие результаты по обоим тестам, величина самооценок ВК будет самой низкой, а у респондентов с высокими результатами по этим тестам — самой высокой.

Методы

Участники и процедура исследования. В эмпирическом исследовании приняли участие 943 студента МГУ имени М.В. Ломоносова

1-го (n=480) и 5-го (n=591) курсов, мужского (n=352) и женского (n=591) пола. Исследование проводилось в рамках задачи выявления различий волевой регуляции студентов разных курсов во время их обучения в вузе в 2010—2011 и 2012—2013 учебных годах (Барабанов, 2015). Тестирование проводилось с помощью бумажных бланков. Студенты, согласившиеся добровольно и без оплаты участвовать в исследовании, заполняли эти бланки в присутствии исследователя и передавали ему.

Были использованы следующие методики.

1. *Методика самооценки волевых качеств* (Иванников, Эйдман, 1990), направленная на выявление уровня и структуры самооценки следующих качеств личности, большинство из которых традиционно считается волевыми: *ответственный, дисциплинированный, целеустремленный, принципиальный, обязательный, настойчивый, решительный, волевой, инициативный, выдержанный, самостоятельный, энергичный, терпеливый, упорный, смелый, спокойный, деловитый, уверенный, организованный, внимательный*. Испытуемому предлагалось оценить себя по каждому качеству по 5-балльной шкале (от 1 — совершенно не выражено до 5 — максимально выражено). Подсчитывались оценки по каждому ВК и интегральный показатель — сумма баллов по всем 20 качествам (СВК): минимальное значение — 20, максимальное — 100 баллов.

2. *Тест-опросник Ю. Куля НАКЕМР-90* в адаптации С.А. Шапкина (1997) предназначен для диагностики индивидуальных особенностей мотивационно-волевой регуляции, процессов реализации намерения в действии. В основе методики лежит теория контроля за действием Ю. Куля, согласно которой существует два типа волевой регуляции процесса реализации намерения в действии — самоконтроль и саморегуляция. Склонность человека к самоконтролю определяется ориентацией на состояние (ОС-диспозиция), а к саморегуляции — ориентацией на действие (ОД-диспозиция). При обработке данных и анализе результатов использовалась самая «сильная», на наш взгляд, шкала этого опросника — «*Шкала контроля за действием при планировании*» — ШКД(п). Вычислялся показатель КДп.

3. *Тест смысложизненных ориентаций* (СЖО) в адаптации Д.А. Леонтьева (2000). В данном исследовании для нас представлял наибольший интерес общий показатель осмысленности жизни (ОЖ), а оценки по отдельным шкалам этого теста не учитывались.

Обработка данных проводилась при помощи статистической системы IBM SPSS Statistics 22.0. Применялась процедура многофакторного дисперсионного анализа, сравнение средних по отдельным группам испытуемых осуществлялось с помощью критерия наименьшей значимой разницы — НЗР. Для оценки связи двух переменных использовались процедуры корреляционного и регрессионного анализа, строились таблицы сопряженности.

Результаты

1. Связь самооценок волевых качеств студентов с показателями осмысленности жизни и контроля за действием при планировании

1.1. Для оценки силы и направленности связей величины самооценок ВК с показателями КДп и ОЖ применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ). Анализ корреляционных связей (рис. 1) выявил, что значения КДп положительно связаны с ОЖ ($p < 0.01$) и самооценками таких ВК, как *уверенность* ($p < 0.01$), *воля* ($p < 0.00$) и *смелость* ($p < 0.001$). ОЖ положительно коррелирует с самооценками по тем же трем качествам. Также обнаружены статистически достоверные связи между самооценками этих трех качеств: *уверенность* коррелирует с *волей* ($p < 0.001$) и *смелостью* ($p < 0.01$); *воля* — со *смелостью* ($p \leq 0.001$). Данная пятерка показателей (ОЖ, КДп, самооценки по *воле*, *смелости* и *уверенности*) образует основную плеяду корреляционных связей (фигура вписанной звезды в центре рис. 1). В отличие от КДп показатель ОЖ положительно коррелирует с оценками еще пяти волевых качеств: *принципиальность*, *спокойствие*, *деловитость*, *обязательность*, *дисциплинированность* ($p < 0.001$).

На рис. 2 приведены диаграммы рассеяния, демонстрирующие соотношение величин показателя СВК (сумма оценок всех ВК) с индексами ОЖ и КДп. Результаты регрессионного анализа показали хорошо выраженную положительную линейную связь величины СВК (как предсказываемой переменной) с двумя предикторами: ОЖ ($R^2 = 0.296$, $F(1, 941) = 394.92$, $p < 0.001$) и КДп ($R^2 = 0.174$, $F(1, 941) = 198.12$, $p < 0.001$).

1.2. Для проверки гипотезы о совместном влиянии на величину СВК тех особенностей человека, которые выявляются с помощью тестов Ю. Куля и СЖО, мы выделили три группы (Г1, Г2, Г3) студентов

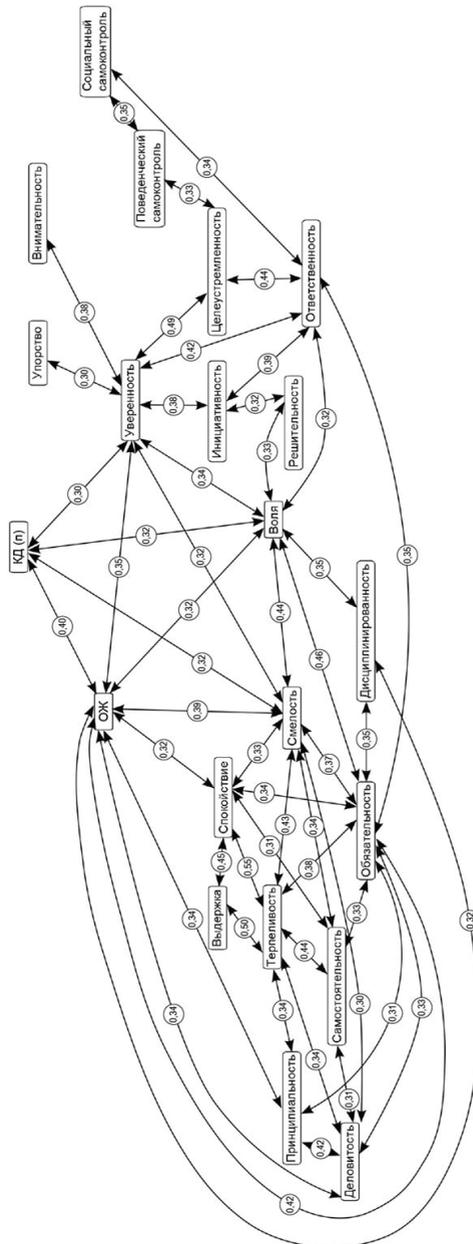


Рис. 1. Структура корреляционных связей оцениваемых показателей

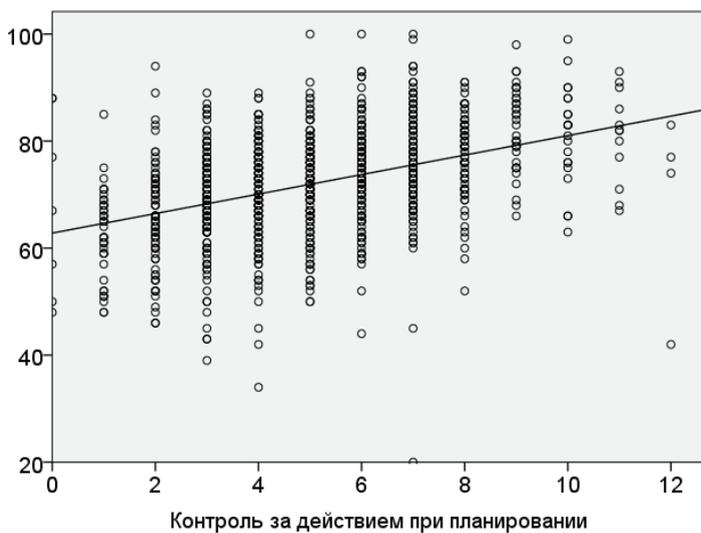
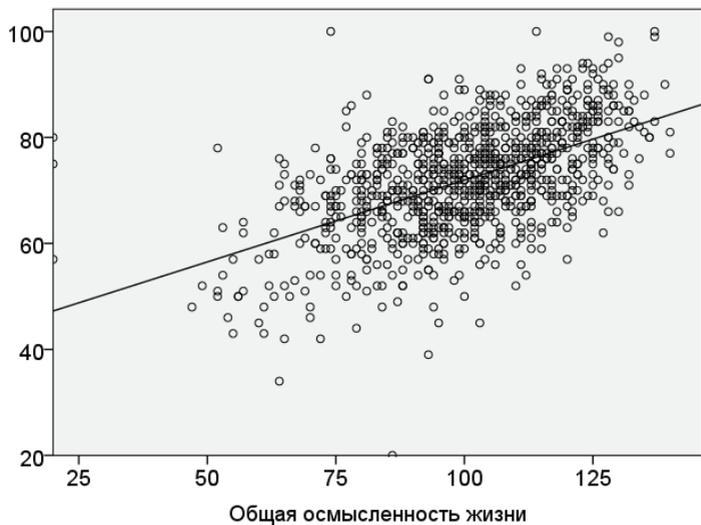


Рис 2. Соотношение в группе студентов суммы баллов ВК (СВК по оси ординат) с показателями ОЖ (вверху) и КДп (внизу)

по уровню показателей КДп (низкий, средний, высокий уровень) и три группы студентов (Г1, Г2, Г3) по уровню показателей ОЖ (низкий, средний, высокий уровень) (табл. 1).

Таблица 1

Распределение испытуемых по группам с низкими (Г1), средними (Г2) и высокими (Г3) показателями контроля за действием при планировании (КДп) и общей осмысленности жизни (ОЖ)

Уровень КДп (количество баллов)		Уровень ОЖ (количество стенов)			Всего
		Низкий — Г1 (1—4)	Средний — Г2 (5—7)	Высокий — Г3 (8—10)	
Низкий — Г1 (1—93)	n	194	112	105	411
	%	20.6	11.9	11.1	43.6
Средний — Г2 (94—104)	n	97	92	189	378
	%	10.3	9.8	20.0	40.1
Высокий — Г3 (105 и более)	n	17	27	110	154
	%	1.8	2.9	11.7	16.3
Всего	n	308	231	404	943
	%	32.7	24.5	42.8	100.0

Комбинация этих групп позволяет выделить 9 подгрупп, различающихся сочетанием студентов, имеющих разные показатели по этим двум тестам: подгруппа 1-1 включала: Г1 по тесту Ю. Куля и Г1 по тесту СЖО; подгруппа 1-2: Г1 по тесту Ю. Куля и Г2 по СЖО; подгруппа 1-3: Г1 по тесту Ю. Куля и Г3 по СЖО; и т.д.

Эти подгруппы оказались различными по своей численности. Наибольшее число студентов вошло в подгруппы 1-1 (низкие значения КДп и ОЖ) и 2-3 (средние значения КДп и высокие ОЖ) — всего более 40% всех участников исследования. Самыми малочисленными оказались подгруппы 3-1 и 3-2 (в сумме 4.7%) — те, где выявлены высокие показатели КДп в сочетании с низкими и средними показателями ОЖ.

Далее рассмотрим более детально распределения студентов по тестам Ю. Куля и СЖО. Почти половина студентов, имеющих низкие показатели КДп (т.е. ориентированные на состояние, типичные ОС-испытуемые), имеют и низкие показатели ОЖ. Половина студентов со средними показателями КДп одновременно имеет высокие по-

казатели ОЖ. Подчеркнем, что более 70% студентов с высокими показателями КДп имеют также и высокие показатели ОЖ. И лишь крайне малое число студентов показали несоответствие шкальных значений по этим двум тестам: низкие значения ОЖ при высоких значениях КДп.

Подавляющее большинство студентов с низкими показателями ОЖ также имеют и низкие показатели КДп. Почти половина студентов со средними значениями ОЖ имели преимущественно низкие показатели КДп. Около половины студентов, показавших высокую осмысленность жизни, имеют средние значения по тесту Ю. Куля (нет выраженности ни ОД, ни ОС-диспозиции), а остальные студенты примерно поровну распределились по подгруппам ОС и ОД. Данные показывают, что сочетание высоких баллов ОЖ и низких значений КДп встречается редко.

Таким образом, описательный анализ распределений испытуемых по разным группами и подгруппам дает достаточно очевидные свидетельства хорошей сопряженности уровней показателей КДп и ОЖ. Статистический анализ степени сопряженности уровней данных показателей на всей выборке студентов подтвердил достоверность вывода о неслучайности такого соответствия ($\chi^2(4)=121.24$, $p<0.001$).

2. Оценка эффектов влияния осмысленности жизни и контроля за действием при планировании на самооценку волевых качеств студентов: межгрупповой анализ

Далее в рамках проверки нашей гипотезы представим результаты двухфакторного дисперсионного анализа, направленного на статистическую оценку эффектов влияния каждого из факторов (ОЖ и КДп) в отдельности и эффекта их совместного влияния на самооценки ВК студентов.

Из табл. 2, где приведены средние суммы оценок по 20 качествам при различных сочетаниях уровней каждого из двух факторов, видно, что самые низкие оценки (64.52 балла) дали себе студенты из подгруппы 1-1, а самые высокие оценки (81.1) поставили себе студенты из подгруппы 3-3. В подгруппе 2-2 оценка составила 71.43 балла. Рост показателей по тесту Ю. Куля соответствует росту показателей по тесту СЖО. При сравнении результатов подгрупп 1-2 и 2-1 (69.3 и 68.4); 1-3 и 3-1 (73.5 и 69.5); 2-3 и 3-2 (71.4 и 77.2) выявляется немого большее влияние показателей теста СЖО, чем баллов по тесту Ю. Куля на самооценки студентов.

Таблица 2

Средняя величина суммы оценок волевых качеств (СВК) по подгруппам студентов с низкими (1), средними (2) и высокими (3) уровнями показателей ОЖ и КДп

Уровень ОЖ	Уровень КДп	Среднее значение	Стандартная ошибка	95%-ный доверительный интервал	
				Нижняя граница	Верхняя граница
1	1	64.521	0.631	63.283	65.758
	2	68.454	0.892	66.703	70.204
	3	69.471	2.131	65.289	73.652
2	1	69.357	0.830	67.728	70.986
	2	71.435	0.916	69.637	73.232
	3	76.259	1.691	72.941	79.577
3	1	73.486	0.857	71.803	75.168
	2	77.238	0.639	75.984	78.492
	3	81.073	0.838	79.429	82.717

Результаты дисперсионного анализа обнаружили статистически достоверное влияние на СВК фактора ОЖ ($F(2, 934)=61.82, p<0.001, \eta^2=0.12$). Данный эффект выразился в том, что СВК увеличивались при увеличении ОЖ. СВК в каждой из трех групп (67.48, 72.35 и 77.27 соответственно) статистически достоверно отличались друг от друга (критерий НЗР, $p<0.001$). Вклад данного фактора в общую дисперсию эмпирических значений СВК — 12%.

Также было обнаружено статистически достоверное влияние фактора КДп ($F(2, 934)=24.47, p<0.001, \eta^2=0.05$). Данный эффект выразился в том, что средние значения ВК увеличивались при увеличении уровня саморегуляции (см. табл. 2). Средние значения в каждой из трех групп (69.12, 72.38 и 75.60 соответственно) статистически достоверно отличались друг от друга (критерий НЗР, $0.001<p<0.002$), т.е. у ОД-испытуемых ВК выражены максимально, а в группе ОС-испытуемых минимально. Вклад данного фактора в общую дисперсию эмпирических значений СВК — 5%.

Эффект совместного влияния на СВК факторов ОЖ и КДп оказался статистически недостоверен ($F(4, 934)=0.68, p=0.608, \eta^2=0.003$). Его вклад в общую дисперсию крайне мал — лишь 0.3%.

На рис. 3 представлено изменение величин СВК в группах студентов с различными сочетаниями уровней факторов ОЖ и КДп. Общая эмпирическая зависимость ярко выражена: чем больше осмысленность жизни и уровень саморегуляции, тем выше значения суммарной самооценки волевых качеств.

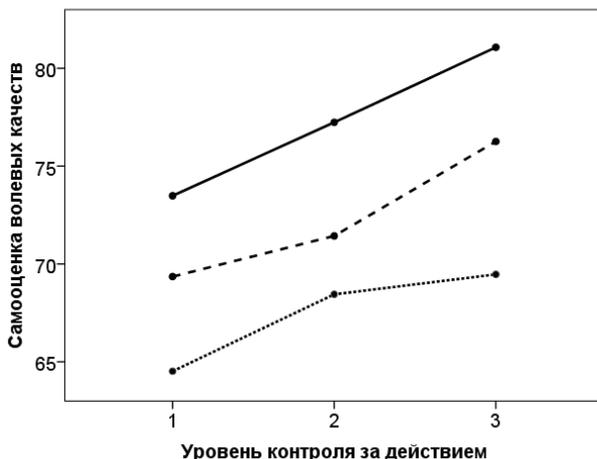


Рис. 3. Выраженность ВК студентов при различных сочетаниях уровней факторов КДп и ОЖ. Условные обозначения: сплошная линия — высокий уровень ОЖ, штриховая — средний уровень, пунктир — низкий уровень ОЖ

Обсуждение результатов

Полученные результаты однозначно свидетельствуют о том, что оценки ОЖ и КД, во-первых, значимо коррелируют между собой, и, во-вторых, особенности человека, выявляемые по тестам СЖО и НАКЕМР-90, влияют (прямо или опосредованно) на величину самооценок тех его индивидуально-психологических особенностей, которые традиционно считаются ВК личности.

Еще раз отметим, что эмпирические оценки КДп положительно связаны с оценками ОЖ: более 70% ОД-студентов имеют и самые высокие величины ОЖ, и только 11% из них имеют низкие показатели по тесту СЖО. Отметим также, что почти половина студентов, имеющих низкие значения КДп, имеют и низкие значения ОЖ (у остальных примерно поровну средних и высоких показателей по тесту СЖО).

А студенты с высокими показателями ОЖ имеют преимущественно средние и высокие показатели КДп (более 70%). Как можно объяснить полученные результаты?

Мы исходим из того, что волевая регуляция, как один из видов саморегуляции, является составной частью процесса выбора, порождения и осуществления деятельности человека. Волю можно понять только как высшую психическую функцию, социальную по происхождению, системно построенную и опосредованную по структуре, произвольную по способу осуществления, обеспечивающую волевую регуляцию деятельности и состояния человека (Иванников, 2006; Иванников и др., 2014). Механизмом *ситуативной* волевой регуляции, по нашему мнению, является намеренное изменение смысла действия, который определяется личностными ценностями. *Диспозиционные* формы волевой регуляции как волевые привычки проявляются в виде устойчивых характеристик человека и его деятельности (решительность, инициативность, упорство, целеустремленность и т.д.), которые традиционно понимаются как ВК (свойства) человека. Успех волевой регуляции определяется, во-первых, шириной и глубиной выраженности смысловой сферы человека, во-вторых, его ресурсами деятельности (энергетическая оснащенность, знания и навыки, функциональное состояние).

Самооценка человеком своих ВК — это основанная на его прошлом опыте субъективная оценка представления о своей *готовности* действовать сейчас и действовать определенным образом (например, решительно, смело, инициативно). Мы полагаем, что эта готовность определяется смысловой наполненностью его жизни, поэтому можно ожидать, что более глубокая осмысленность жизни, выявляемая тестом СЖО, будет обеспечивать и более высокие самооценки ВК. Кроме того, величина ресурсов также должна влиять на самооценки, потому что она влияет на величину создаваемого побуждения к действию (Иванников, 2006). Поэтому такой диспозиционный личностный ресурс, как способ контроля за действием, разделяющий людей на ориентированных на действие и ориентированных на состояние, также должен определять сформированную у взрослого человека готовность в случае затруднения поступать тем или иным привычным образом. Напомним, что в рамках теории Ю. Куля разработано представление о двух типах волевой регуляции личности — саморегуляции и самоконтроле (Kuhl, 1985). Многие эмпирические исследования подтвердили, что люди с ОД, по сравнению с людьми

с ОС, показывают более эффективный способ волевой саморегуляции, они успешнее реализуют в действии свои намерения, проявляя упорство и настойчивость в достижении цели, в меньшей степени отвлекаются на внешние неблагоприятные условия и свои переживания в ходе выполняемого действия (Kuhl et al., 1991).

Таким образом, на наш взгляд, полученные результаты вполне закономерны. Выраженные в самооценках представления студентов о себе как о субъектах выполнения повседневных жизненных задач оказались тесно связанными с наличием или отсутствием у них целей, придающих жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, а также с тем, каким образом они привыкли справляться с достижением таких целей.

Заключение

Остается открытым вопрос о причине корреляций показателей тестов СЖО и НАКЕМР-90 и степени их влияния на самооценки волевых качеств. Можно предположить несколько вариантов такой связи: а) показатели обоих тестов определяются общим фактором, поэтому они коррелируют между собой; б) осмысленность жизни — главный фактор, определяющий самооценки, а способ контроля за действием — дополнительное положительное условие; в) способ контроля за действием определяет величину самооценок, а осмысленность жизни является дополнительным положительным условием. Проверка этих гипотез — наша задача на будущее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Барабанов Д.Д. Развитие волевой регуляции студентов: Автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 2015.

Гаврилина И.В. Факторы влияния на оценки степени развития волевых качеств личности: Автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 2010.

Дорфман Л.Я. Методологические основы эмпирической психологии. М.: Смысл; Академия, 2005.

Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. 3-е изд. СПб.: Питер, 2006.

Иванников В.А., Барабанов Д.Д., Монроз А.В. и др. Место понятия «воля» в современной психологии // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 15—23.

Иванников В.А., Эйдеман Е.В. Структура волевых качеств по данным самооценки // Психологический журнал. 1990. Т. 11. № 3. С. 39—49.

- Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций. М.: Смысл, 2000.
Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011.
Монроз А.В. Особенности волевой регуляции в разных видах жизнедеятельности личности: Автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 2016.
Селиванов В.И. Психология волевой активности. Рязань: РГПУ, 1974.
Теплов Б.М. Об объективном методе в психологии // Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 2. С. 281—309.
Шапкин С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов. М: Смысл, 1997.
Шляпников В.Н. Динамика волевой регуляции в процессе профессиональной адаптации молодых специалистов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2007. № 4. С. 75—83.
Шляпников В.Н. Роль волевой регуляции в процессе профессиональной адаптации молодых специалистов // Вопросы психологии. 2010. № 6. С. 4—16.
Эйдман Е.В. Волевая регуляция деятельности в условиях предельного напряжения: Автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 1986.

Kuhl J. Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation // Action control: From cognition to behavior / Ed. by J. Kuhl, J. Beckmann. Berlin: Springer-Verlag, 1985. P. 101—128. doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_6

Kuhl J., Goshcke T., Kazen-Saad M. A Theory of Self-Regulation: Personality, Assessment, and Experimental Analysis. Vol. 1, 2. Osnabrück: Universität Osnabrück, 1991.

REFERENCES

- Barabanov, D.D. (2015). *Razvitie volevoj regulyacii studentov*: Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk [Development of volitional regulation of students: Abstract of the candidate of psychological sciences]. Moscow.
- Dorfman, L.Ya. (2005). *Metodologicheskie osnovy empiricheskoy psihologii* [Methodological foundations of empirical psychology]. Moscow: Smysl; Akademiya.
- Eydman, E.V. (1986). *Volevaya regulyaciya deyatelnosti v usloviyah predel'nogo napryazheniya*: Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Volitional regulation of activity in conditions of extreme stress: Abstract of the candidate of psychological sciences]. Moscow.
- Gavrilina, I.V. (2010). *Faktory vliyaniya na ocenki stepeni razvitiya volevykh kachestv lichnosti*: Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk [Factors influencing the assessment of the degree of development of volitional personality traits: Abstract of the candidate of psychological sciences]. Moscow.

Ivannikov, V.A. (2006). *Psichologicheskie mekhanizmy volevoj regulyatsii* [Psychological mechanisms of volitional regulation]. 3rd ed. St. Petersburg: Piter.

Ivannikov, V.A., Barabanov, D.D., Monroz, A.V., et al. (2014). Mesto ponyatiya «volya» v sovremennoj psihologii [Place the concept of “will” in modern psychology]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 2, 15—23.

Ivannikov, V.A., Eydman, E.V. (1990). Struktura volevykh kachestv po dannym samoocenki [The structure of volitional qualities according to self-assessment]. *Psichologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 11, 3, 39—49.

Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl, J. Beckmann (eds.) *Action Control: From Cognition to Behavior* (pp. 101—128). Berlin: Springer-Verlag. doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_6

Kuhl, J., Goshke, T., Kazen-Saad, M. (1991). *A Theory of Self-Regulation: Personality, Assessment, and Experimental Analysis*. Vol. 1, 2. Osnabrück: Universität Osnabrück.

Leontiev, D.A. (2000). *Test smyslozhiznennykh orientacij* [Life Sense Orientation Test]. Moscow: Smysl.

Leontiev, D.A. (2011, ed.). *Lichnostnyj potentsial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnosis]. Moscow: Smysl.

Monroz, A.V. (2016). *Osobennosti volevoj regulyatsii v raznykh vidakh zhiznedeyatel'nosti lichnosti*: Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Features of volitional regulation in different types of personal activity: Abstract of the candidate of psychological sciences]. Moscow.

Selivanov, V.I. (1974). *Psikhologiya volevoy aktivnosti* [Psychology of volitional activity]. Ryazan: Ryazan State Pedagogical University.

Shapkin, S.A. (1997). *Eksperimental'noe izuchenie volevykh processov* [Experimental study of volitional processes]. Moscow: Smysl.

Shlyapnikov, V.N. (2007). Dinamika volevoj regulyatsii v protsesse professional'noy adaptatsii molodykh spetsialistov [Dynamics of volitional regulation in the process of professional adaptation of young professionals]. *Moscow University Psychology Bulletin*, 4, 75—83.

Shlyapnikov, V.N. (2010). Rol' volevoj regulyatsii v protsesse professional'noy adaptatsii molodykh spetsialistov [The role of volitional regulation in the process of professional adaptation of young professionals]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 6, 4—16.

Teplov, B.M. (1985). Ob ob'ektivnom metode v psihologii [On the objective method in psychology]. In Teplov, B.M. *Izbrannye trudy: V 2 t.* [Selected Works: In 2 v.] (Vol. 2, pp. 281—309). Moscow: Pedagogika.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Иваников Вячеслав Андреевич — академик РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* vaiv@mail.ru

Гусев Алексей Николаевич — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* angusev@mail.ru

Барабанов Даниил Дмитриевич — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и дифференциальной психологии Московского института психоанализа. *E-mail:* d.d.barabanov@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Vyacheslav A. Ivannikov, Academician of the Russian Academy of Education, Doct. Sci. (Psychol.), Professor of the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. *E-mail:* vaiv@mail.ru

Aleksey N. Gusev, Doct. Sci. (Psychol.), Professor of the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. *E-mail:* angusev@mail.ru

Daniil D. Barabanov, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor of the Department of Personality Psychology and Differential Psychology of the Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia. *E-mail:* d.d.barabanov@gmail.com

УДК 159.9.07
doi: 10.11621/vsp.2019.02.45

СУБЪЕКТИВНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРИЧИНАХ НАРУШЕНИЯ СНА У ПАЦИЕНТОВ С ИНСОМНИЕЙ, ПАРАСОМНИЕЙ И АПНОЭ ВО СНЕ И ИХ СВЯЗЬ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ

Е. И. Рассказова^{1,2}, Г. В. Ковров³, А. И. Мачулина⁴

¹ МГУ имени М.В. Ломоносова, факультет психологии, Москва, Россия

² ФГБНУ Научный центр психического здоровья, Москва, Россия

³ Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова, Москва, Россия

⁴ Городская клиническая больница имени братьев Бахрушиных, Москва, Россия

Для контактов. E-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

Актуальность. Исследования, позволяющие установить особенности субъективных представлений о причинах нарушений сна (НС) в норме и при различных заболеваниях, а также их связь с психологическим благополучием, могут способствовать уточнению знаний о функциях таких представлений при различных заболеваниях.

Цель. Сравнение субъективных причин НС в норме, при инсомниях, парасомниях и синдроме апноэ во сне, а также выявление представлений о причинах НС, связанных с тревогой и депрессией.

Методы. Пациенты с синдромом апноэ во сне ($n=77$), парасомниями ($n=18$) и хронической инсомнией ($n=105$) заполняли анкеты причин НС, качества сна, скрининговой оценки апноэ во сне, шкалу сонливости Эпворта, госпитальную шкалу тревоги и депрессии. У 154 из этих пациентов была проведена полисомнография в течение одной ночи. В контрольную группу вошли 102 человека с периодическими НС, не достигающими до клинического уровня, и 33 — без НС. Они заполняли анкеты качества сна и причин НС.

Результаты. В норме для людей характерен широкий круг возможных атрибуций своих НС. При жалобах на периодические нарушения усиливается фокус внимания на эмоциональных причинах, а при хронических нарушениях представления о причинах становятся узко специфичными

для данного заболевания. При апноэ и инсомнии субъективная связь НС с неприятными ощущениями в руках и ногах особенно стрессогенна для человека и отмечается при более высоком уровне депрессии и (на уровне тенденции) тревоги. Атрибуция НС жизненным событиям сопряжена с более высоким уровнем тревоги, особенно при инсомнии.

Выводы. Данные свидетельствуют о том, что некоторые представления о причинах НС связаны с психологическим неблагополучием вне зависимости от субъективного и объективного качества сна.

Ключевые слова: сомнология, психосоматика, представления о болезни, причины нарушений сна, синдром апноэ во сне, инсомния.

Благодарности: Работа выполнена при поддержке РФФИ (проект № 17-06-00363).

Для цитирования: Рассказова Е.И., Ковров Г.В., Мачулина А.И. Субъективные представления о причинах нарушения сна у пациентов с инсомнией, парасомнией и апноэ во сне и их связь с психологическим благополучием // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 2. С. 45—63. doi: 10.11621/vsp.2019.02.45

Поступила в редакцию 13.01.19/Принята к публикации 27.01.19

SUBJECTIVE BELIEFS ABOUT REASONS OF SLEEP DISTURBANCES IN PATIENTS WITH INSOMNIA, PARASOMNIAS AND SLEEP APNEA AND THEIR RELATIONSHIP WITH PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Elena I. Rasskazova^{1, 2}, *Gennady V. Kovrov*³, *Anna I. Machulina*⁴

¹ Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia

² Mental Health Research Center, Moscow, Russia

³ I.M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russia

⁴ City Clinical Hospital named after the Bakhrushins brothers, Moscow, Russia

Corresponding author. E-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

Abstract

Relevance. In psychosomatics, subjective attributions of the causes of the disease are considered as one of the components of illness representation. In somnology, the dysfunctional beliefs about illness reasons are considered as a factor in insomnia perpetuation. Study of the characteristics of subjective perceptions

of sleep disorders reasons in good sleepers versus sleep disorders, as well as their relationship to well-being, can help to clarify theoretical knowledge about the functions of reasons' representations in various illnesses.

Objective. The aim was to compare the subjective reasons of sleep disorders in good sleepers, insomnia, parasomnias and sleep apnea, as well as to reveal the relationship between beliefs about the reasons of sleep disorders and anxiety and depression.

Methods. The clinical group consisted of 77 patients with sleep apnea syndrome, 18 patients with parasomnias, 105 patients with chronic insomnia who filled the Checklists of Sleep Quality, Subjective Reasons of Sleep Disorders, Screening for Sleep Apnea, Epworth Sleepiness Scale, Hospital Anxiety and Depression Scale. In 46 patients with apnea, 15 patients with parasomnias and 93 patients with insomnia, polysomnography was performed over one night. The control group included 102 people, 67 of them with periodic sleep complaints, and 33 without sleep complaints who filled Checklists of Sleep Quality, Subjective Reasons of Sleep Disorders.

Results. Good sleepers are characterized by a wide range of sleep problems' attributions. In case of complaints for some sleep problems, the focus on emotional causes was enhanced while in case of chronic disorders, the number of reasons was narrowed to those specific for that sleep disorder. In both apnea and insomnia, subjective belief that sleep is disturbed by unpleasant sensations in the arms and legs was especially stressful for participants and was associated with depression and marginally associated with anxiety. Attribution of sleep disorders to life events was associated with a higher level of anxiety, especially in insomnia.

Conclusions. The data supports the hypothesis that some subjective reasons of sleep disorders are associated with psychological distress, regardless of the subjective and objective quality of sleep.

Keywords: somnology, psychosomatics, illness representation, reasons of sleep disturbances, sleep apnea syndrome, insomnia.

Acknowledgements: This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 17-06-00363).

For citation: Rasskazova, E.I., Kovrov, G.V., & Machulina, A.I. (2019). Subjective beliefs about reasons of sleep disturbances in patients with insomnia, parasomnias and sleep apnea and their relationship with psychological well-being. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2, 45—63. doi: 10.11621/vsp.2019.02.45

Received: January 13, 2019/Accepted: January 27, 2019

Введение

Представления пациентов о причинах своего заболевания активно обсуждаются в психосоматике и психологии здоровья в рамках проблемы роли социокультурных представлений в хронификации заболеваний (Тхостов, 2017), в первую очередь в форме проблемы локуса контроля причин болезни (Рассказова, Тхостов, 2016), а также в модели саморегуляции Х. Левенталя (Leventhal et al., 2003), где представления пациентов считаются одним из пяти главных компонентов репрезентации заболевания на когнитивном уровне. В обсуждении роли локуса контроля нам представляется ключевой следующая идея: если внутренний локус контроля лечения является составляющей эффективного восстановления и реабилитации, то внутренний локус контроля причин болезни может быть сопряжен с чувством вины и руминациями, препятствующими эффективному лечению (Ташлыков, 1984). Было показано, что представления больного о причинах болезни позволяют предсказать его участие в программах реабилитации, а также более скорое возвращение на работу и к социальной активности после инфаркта миокарда (Karpein et al., 2003). Представления о биологической, в отличие от психосоциальной, природе заболевания характерны для пациентов с функциональными синдромами (Moss-Morris, Wrapson, 2003).

Следует отметить, что в модели саморегуляции «осмысление» человеком ситуации болезни происходит одновременно на конкретном (на уровне ощущений, переживаний, жалоб) и абстрактном (болезни) уровнях (Leventhal et al., 2003) и нередко включает переживания, связанные с отказом от поставленных ранее жизненных целей и их изменением (Рассказова, 2018). Это хорошо соотносится с представлениями психологии телесности о первичном и вторичном значении болезни (Тхостов, 2002). С нашей точки зрения, в сомнологии такое различие особенно актуально: важно различать представления о причинах инсомнии как заболевания и причинах конкретных, ситуативных *нарушений сна* (НС). Последние описывают скорее субъективную подверженность сна воздействию различных факторов, и именно они рассматриваются в данной работе как наиболее конкретный уровень репрезентации сна при различных его нарушениях.

Психологические подходы в сомнологии считают доказанной ключевую роль представлений и мыслей о сне в хронификации НС

(Espie et al., 2006; Perlis et al., 2011). Более того, Ч. Морин (Morin, 1993, 2010) рассматривает представления о «ложных» причинах НС как важнейшую (первую в его списке) группу дисфункциональных убеждений в отношении сна, выступающих фактором хронификации инсомнии. К ним, в частности, относятся объяснения невозможности засыпания любыми внешними причинами: болью, аллергией, менопаузой, возрастом, депрессией, нарушением обмена веществ, поскольку такие атрибуты связаны с переживанием бессилия и пассивностью в лечении. С нашей точки зрения, атрибуты НС внутренним факторам также может способствовать их хронификации в случае, если эти факторы воспринимаются человеком как неконтролируемые, независимые от его усилий (Рассказова, Тхостов, 2012). В этом случае «стресс», признаваемый причиной НС большинством респондентов, будет относиться к этой группе условно «ложных» атрибуций, поскольку, в отличие от поведения или особенностей личности, он воспринимается людьми как неконкретный и скорее вынужденный, чем выбранный и контролируемый.

Тем не менее, несмотря на теоретический интерес к причинам НС, исследований, посвященных сравнению субъективных причин НС при различных хронических заболеваниях, а также изучению их связи с тяжестью заболевания и психологическим благополучием, немного (Инсомния..., 2005; Краткое руководство..., 2018).

Отметим два момента, напрямую следующих из когнитивного подхода (Beck, 2011), центрального для психологии сна (Perlis et al., 2011). Во-первых, строго говоря, дисфункциональные убеждения не всегда бывают ошибочными, поэтому термин «ложные», использованный Ч. Моринем, неточен. Дисфункциональны любые представления, являющиеся факторами риска или хронификации некоторых психологических проблем или нарушений. Прибегая к метафоре: сон человека действительно зависит от менопаузы, возраста и пр. и может зависеть от погоды, но объяснение своих НС менопаузой, возрастом или погодой чревато их усугублением. Во-вторых, исходное допущение когнитивной терапии состоит в том, что работа должна начинаться с обсуждения конкретных ситуаций. В этом смысле атрибуты НС также делятся на конкретные (смена часовых поясов, например) и обобщенные (стресс); последние скорее выступают факторами риска, поскольку дают человеку иллюзию «объяснения» и понимания (Тхостов, 2002).

Цели исследования: 1) сравнение субъективных причин НС в норме, при инсомниях, парасомниях и синдроме апноэ во сне; 2) выявление представлений о причинах НС, связанных с тревогой и депрессией после статистического контроля типа заболевания, объективной и субъективной картины сна. Тревога и депрессия при этом рассматриваются как общие проявления снижения психологического благополучия и качества жизни (McDowel, 2006; Sirgy et al., 2006).

Методы

Клиническую выборку составили следующие группы респондентов: 77 пациентов с синдромом обструктивного апноэ во сне — СОАС (59 мужчин, 75.6%); 18 пациентов с парасомниями (14 мужчин, 77.8%) и 105 пациентов с хронической инсомнией (38 мужчин, 35.8%), проходивших амбулаторное лечение в Сомнологическом центре при Московском государственном медицинском университете имени И.М. Сеченова. Оценка диагноза НС проводилась в соответствии со 2-й редакцией Международной классификации расстройств сна (Iber et al., 2007). Полная запись полисомнографии, сделанная в указанном центре, была у 46 пациентов с СОАС (объективные данные о дыхании у 68 пациентов), 15 пациентов с парасомниями и 93 пациентов с инсомнией. Малый размер выборки пациентов с парасомниями обусловлен их малой распространенностью и редкими обращениями в сомнологические клиники.

Критерии исключения: возраст менее 18 или более 70 лет, опыт злоупотребления психоактивными веществами (кроме предписанных неврологом снотворных препаратов в соответствии с рекомендуемыми дозировками и регулярностью), черепно-мозговые травмы и инсульты, диагностированные психические заболевания (кроме реакций на острый стресс в анамнезе), обострения соматических заболеваний, которые могли быть связаны с НС.

Обследование проходило в два этапа.

1. *Клинико-психологический этап* включал: 1) обследование неврологом-сомнологом; 2) опрос об особенностях цикла сна и бодрствования, а также 3) заполнение анкеты качества сна (Инсомния..., 2005) — скрининговой методики субъективной оценки сна дважды (общей и после полисомнографической регистрации сна), анкеты скрининговой оценки апноэ во сне (Там же), шкалы сонливости Эпворта (Johns, 1991), а также госпитальной шкалы тревоги и де-

прессии (Сыропятов и др., 2003; Zigmond, Snaith, 1983). Кроме того, респонденты заполняли анкету причин НС (Инсомния..., 2005), которая представляет собой перечень внутренних и внешних факторов (список представлен далее в табл. 3), каждый из которых респондент оценивает по бинарной шкале (нарушает ли данный фактор его сон или нет). Анкета использовалась в данной работе для оценки субъективных представлений респондентов о чувствительности своего сна к действию различных факторов.

2. *Полисомнографический этап* включал запись сна в течение одной ночи (регистрировались ЭЭГ, ЭМГ, движения глаз, а у пациентов с СОАС — дыхание во сне и вариабельность сердечного ритма) и последующую его расшифровку (Iber et al., 2007) с вычислением длительности сна, его стадий и латентных периодов, числа и длительности пробуждений за одну ночь, а также индекса сна (Инсомния..., 2005). У пациентов с СОАС дополнительно рассчитывался индекс СОАС.

Контрольную выборку (группу нормы — Н-группу) составили 102 человека, не обращавшихся за медицинской консультацией по поводу НС и считавших себя не имеющими клинических НС на данный момент (29 мужчин, 28.7%). Из них 67 человек (65.7%) положительно ответили на вопрос, были ли когда-либо у них НС, 33 человека (32.4%) — отрицательно и двое (2.0%) не дали ответа.

Респонденты Н-группы заполняли анкеты качества сна (общую версию) и причин НС.

Обработка данных проводилась в программе SPSS Statistics 23.0 и включала методы сравнения частот, сравнения групп и анализа модальности.

Результаты

1. Субъективные нарушения сна

Из табл. 1, где приведены средние баллы по анкете качества сна в клинических и контрольной группах, видно, что в Н-группе люди без истории НС оценивают свой сон лучше, чем люди с историей НС ($t=4.73$, $df=98$, $p<0.01$, $\eta^2=0.19$), но не столь негативно, как пациенты с инсомнией ($F=97.96$, $df_1=2$, $df_2=202$, $p<0.01$, $\eta^2=0.49$). По критерию Шеффе группы пациентов с инсомнией, людей без истории жалоб на НС и людей с историей таких жалоб значительно различаются между собой ($p<0.01$).

Таблица 1

Показатели субъективного качества сна в норме и патологии

Группа		Субъективное качество сна			
		Общее		Отдельная ночь	
		Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.
Контрольная (норма)	в целом	3.54	0.50	–	–
	без НС в прошлом	3.84	0.43	–	–
	с НС в прошлом	3.39	0.46	–	–
СОАС		3.26	0.47	3.13	0.54
Парасомнии		3.47	0.47	2.90	0.73
Инсомнии		2.38	0.73	2.60	0.89
F-критерий Фишера		76.47**		8.47**	
Величина статистического эффекта η^2		0.44		0.09	

Примечание. Здесь и в следующих таблицах уровень значимости различий: * — $p < 0.05$, ** — $p < 0.01$.

У пациентов с СОАС и парасомниями субъективное качество сна ниже, чем в Н-группе, но выше, чем у пациентов с инсомнией. Однако по критерию Шеффе попарные различия между СОАС и парасомниями не достигают принятого уровня значимости. Пациенты с инсомнией оценивают свой сон в целом хуже, чем респонденты всех остальных групп ($p < 0.01$). Кроме того, качество сна при СОАС хуже, чем в Н-группе в целом ($p < 0.05$). В ситуации полисомнографии (одна ночь) пациенты с инсомниями оценивают свой сон хуже, чем пациенты с СОАС ($p < 0.01$), но не отличаются от пациентов с парасомниями. В группе с парасомниями отмечается расхождение между общей и ситуативной оценкой: при общей оценке своего сна как относительно благополучного пациенты жалуются, что плохо спали именно в ночь полисомнографического обследования.

Различия по анкете скрининга апноэ во сне (табл. 2) касаются исключительно пациентов с СОАС, набирающих более высокие по-

Таблица 2

Показатели апноэ во сне, сонливости, тревоги и депрессии при различных нарушениях сна

Клинические группы		Анкета скрининга апноэ во сне	Шкала сонливости Эпворта	Госпитальная шкала — тревога	Госпитальная шкала — депрессия
СОАС	Среднее	6.47	9.24	5.75	5.06
	Ст. откл.	2.53	5.84	3.27	3.32
Парасомнии	Среднее	2.35	6.35	7.13	5.00
	Ст. откл.	2.52	3.92	4.26	2.63
Инсомнии	Среднее	3.18	5.78	9.45	7.19
	Ст. откл.	2.41	5.01	4.35	4.39
F-критерий Фишера		45.30**	10.30**	19.61**	7.46**
Величина статистического эффекта η^2		0.32	0.10	0.17	0.07

казатели по сравнению с другими группами (по критерию Шеффе только пациенты с СОАС отличаются от двух других групп, $p < 0.01$). Практически повторяют этот паттерн результаты по сонливости, хотя попарные различия между пациентами с парасомниями и с СОАС немного не достигают принятого уровня значимости ($p < 0.05$). Уровень субъективной тревоги и депрессии у пациентов с инсомниями выше, чем при СОАС ($p < 0.01$), а пациенты с парасомниями не отличаются значимо от двух других групп, хотя по уровню депрессии ближе к пациентам с СОАС.

2. Субъективные причины нарушений сна

Как видно из табл. 3, большинство респондентов Н-группы считают причинами своих НС стресс, жизненные события, колебания настроения, болезни, ночную или суточную работу и перелеты. Каждый третий в этой группе называет причиной НС неприятные ощущения в конечностях (это чаще, чем в клинических группах), а также нарушения дыхания во сне. Респонденты клинических групп редко признают влияние на свой сон колебаний настроения, болез-

Таблица 3

Частота субъективных причин нарушений сна у пациентов с СОАС, парасомниями и инсомниями

Субъективные причины нарушений сна	Частота субъективных причин в группах (%)				Сравнение клинических групп между собой		Сравнение клинических групп с нормой	
	СОАС	Парасомнии	Инсомнии	Норма	χ^2 Пирсона	Стат. эффект V Крамера	χ^2 Пирсона	Стат. эффект V Крамера
Стресс	33.3	27.8	60.0	67.7	15.65**	.28	27.33**	.30
Жизненные события	14.1	11.1	53.3	64.6	35.28**	.42	56.93**	.44
Колебания настроения	10.3	5.6	20.0	78.8	4.71	.15	120.01**	.63
Болезнь	16.7	11.1	22.9	56.6	1.97	.10	43.76**	.38
Повышенная двигательная активность во сне	10.3	22.2	7.6	11.1	3.67	.14	3.65	.11
Неприятные ощущения в ногах/руках	15.4	11.1	20.0	33.3	1.21	.08	10.58*	.19
Храп	84.6	11.1	11.4	11.1	106.84**	.73	146.97**	.70
Нарушения дыхания во сне	67.9	0.0	15.2	31.3	65.49**	.57	66.71**	.47
Энурез	7.7	0.0	1.9	–	4.74	.15		
Снохождение	2.6	44.4	0.0	6.1	65.41**	.57	61.49**	.45
Сноговорение	9.0	55.6	1.0	4.0	56.19**	.53	69.78**	.48
Ночное скрежетание зубами	1.3	27.8	3.8	7.1	22.35**	.33	20.31**	.26
Ночная или суточная работа	3.8	0.0	7.6	53.5	2.38	.11	92.03**	.55
Быстрая смена часовых поясов (перелеты)	6.4	0.0	6.7	43.4	1.26	.08	62.65**	.46
Смена времени года	2.6	0.0	11.4	9.1	6.91*	.19	6.75	.15

ни, а также работы и перелетов, т.е. тех факторов, которые можно контролировать.

Пациенты с инсомнией, как и респонденты Н-группы, винят в своих НС стресс и жизненные события чаще, чем пациенты с СОАС и парасомниями. Каждый десятый человек без НС или с инсомнией говорит о влиянии смены времен года, чего практически не отмечают пациенты с СОАС и парасомниями. У пациентов с СОАС на первый план выходят храп и нарушения дыхания во сне; для пациентов с парасомниями — снохождение, сноговорение, бруксизм (ночное скрежетание зубами), повышенная двигательная активность во сне. Хотя частоты упоминания этих причин невелики (по-видимому, в силу разнообразия парасомний).

Таблица 4

Частота субъективных причин нарушений сна в контрольной группе: сравнение респондентов, признающих и отрицающих нарушения сна в прошлом или настоящем

Субъективные причины нарушений сна	Жалобы на нарушения сна (%)		χ^2 Пирсона	Стат. эффект V Крамера
	нет	были/есть		
Стресс	50.0	76.1	6.75**	.26
Жизненные события	43.8	74.6	9.03**	.30
Колебания настроения	62.5	86.6	7.51**	.28
Болезнь	53.1	58.2	0.23	.05
Повышенная двигательная активность во сне	12.5	10.4	0.09	.03
Неприятные ощущения в ногах/руках	34.4	32.8	0.02	.02
Храп	3.1	14.9	3.05	.18
Нарушения дыхания во сне	31.3	31.3	0.00	.00
Снохождение	6.3	6.0	0.00	.01
Сноговорение	3.1	4.5	0.10	.03
Ночное скрежетание зубами	6.3	7.5	0.05	.02
Ночная или суточная работа	43.8	58.2	1.82	.14
Быстрая смена часовых поясов (перелеты)	46.9	41.8	0.23	.05
Смена времени года (если да, то в какой сезон сон хуже)	12.5	7.5	0.67	.08

Дополнительное сравнение респондентов Н-группы, отрицающих и утверждающих наличие НС в прошлом или настоящем (табл. 4), показывает, что люди, признающие НС в своей жизни, чаще отмечают в качестве причин стресс. Если общее количество называемых респондентами причин НС рассматривать как показатель «хрупкости», «уязвимости» сна под воздействием внешних факторов, то этот показатель наиболее высок в Н-группе (среднее количество причин 5.12 ± 2.74), затем следуют пациенты с СОАС (2.86 ± 1.74), инсомнией (2.43 ± 1.79) и, наконец, парасомниями (2.28 ± 1.45 , $F=32.21$, $p<0.01$, $\eta^2=0.25$). При *post hoc* попарном сравнении по критерию Шеффе подтверждение получают только отличия Н-группы от всех трех клинических групп.

При этом респонденты Н-группы, отрицающие НС в прошлом, несколько реже говорят о том, что их сон ухудшается под воздействием стресса, жизненных событий и колебаний настроения. Общее количество причин НС на уровне тенденции выше в Н-группе у тех, кто имеет опыт НС (4.39 ± 2.87 у отрицающих и 5.47 ± 2.63 у признающих НС; $t= -1.86$, $p<0.07$, $\eta^2=0.19$). Других различий между группами не выявлено.

3. Субъективные причины нарушений сна как предиктор тревоги и депрессии при инсомнии и апноэ во сне

Исследование связи субъективных причин НС с тревогой и депрессией при инсомнии и СОАС проводилось при помощи анализа модерации. Группа с парасомниями в анализ не включалась ввиду малочисленности. На первом шаге в модели, предсказывающей тревогу и депрессию, в качестве независимых переменных вносились диагноз (инсомния/СОАС), объективные характеристики сна, корреляции которых с тревогой и депрессией соответственно хотя бы в одной клинической группе превышали по модулю 0.15, а также общая субъективная оценка сна, сонливость, апноэ во сне и переменные модераторы, характеризующие взаимодействие каждого из этих параметров сна с клинической группой (пациенты с СОАС кодировались как -1, инсомнией — как 1). В случае тревоги объективными характеристиками, включенными в модель, были длительность третьей стадии, латентные периоды второй, третьей и четвертой стадий, быстрого сна, количество циклов сна и его эффективность, индекс сна. В случае депрессии: длительность первой стадии, бодрствования во сне, латентные периоды засыпания, длительность второй и третьей стадий, количество пробуждений, количество циклов сна, индекс сна,

эффективность сна. На втором шаге в модель добавлялись причины НС, которые были значимо связаны с тревогой и депрессией хотя бы в одной клинической группе. Для тревоги это были: общий показатель «хрупкости» сна, стресс, жизненные события, настроение, неприятные ощущения в ногах/руках, смена времени года. Для депрессии: неприятные ощущения и смена времени года. На третьем шаге добавлялись переменные взаимодействия клинической группы и причин.

По результатам первого шага модели, предсказывающей тревогу у пациентов с инсомнией и СОАС, уровень тревоги выше при инсомнии, не связан с объективным качеством сна и сонливостью (на основании чего данные переменные были исключены из анализа), но в обеих клинических группах он возрастает при более низких показателях по субъективному качеству сна и более высоких — по апноэ во сне ($\beta=0.42$, $p<0.01$ и $\beta=0.17$, $p<0.05$ соответственно; $\Delta R^2=22.68\%$). Из переменных второго шага предсказывали тревогу и были оставлены в модели такие причины НС, как стресс, жизненные события и (на уровне тенденции) неприятные ощущения в руках/ногах ($\beta=0.15$, $p<0.07$, $\beta=0.18$, $p<0.05$ и $\beta=0.11$, $p<0.08$ соответственно; $\Delta R^2=9.15\%$); из переменных третьего шага — переменная взаимодействия жизненных событий и клинической группы ($\beta=0.26$, $p<0.01$; $\Delta R^2=3.30\%$). Иными словами, в обеих клинических группах уровень тревоги выше у тех, кто считает, что его сон нарушается под влиянием жизненных событий и (на уровне тенденции) под влиянием стресса и неприятных ощущений в руках и ногах. При этом представление о роли жизненных событий значимо лучше предсказывает тревогу при инсомнии, чем при СОАС. Дополнительный учет представлений о причинах НС позволяет объяснить еще 12.45% дисперсии уровня тревоги.

По результатам первого шага модели, предсказывающей депрессию (в целом, $\Delta R^2=19.89\%$), уровень депрессии на уровне тенденции выше у пациентов с инсомниями по сравнению с СОАС, хотя после учета других субъективных факторов эта связь исчезает ($\beta=0.18$, $p<0.07$). В обеих клинических группах депрессия выше при низкой эффективности сна, а при инсомниях — еще и при высоком индексе сна, характеризующем общую выраженность объективных НС ($\beta=-0.17$, $p<0.07$ и $\beta=0.21$, $p<0.05$ соответственно). В обеих группах после учета объективного качества сна депрессия связана с худшей субъективной оценкой сна, особенно это характерно для пациентов с инсомниями ($\beta=-0.34$, $p<0.05$ и $\beta=0.31$, $p<0.05$ соответственно). На втором шаге модели был выявлен эффект жалоб на НС из-за неприятных ощущений в руках и ногах ($\beta=0.18$, $p<0.05$; $\Delta R^2=3.07\%$).

Обсуждение результатов

Субъективные жалобы при различных нарушениях сна. Результаты, полученные при сравнении субъективных жалоб пациентов на качество сна, нарушения дыхания во сне, дневную сонливость, тревогу и депрессию, согласуются с существующими данными (Инсомния..., 2005; Краткое руководство..., 2018). Так, наихудшие субъективные оценки сна характерны для пациентов с инсомнией, а в норме люди с историей НС в прошлом оценивают свой сон хуже, чем люди без опыта НС. В сравнении с другими клиническими группами у пациентов с инсомнией отмечается более высокий уровень тревоги и депрессии, что также закономерно, учитывая тесную связь этих факторов с жалобами на НС (Perlis et al., 2011). Напротив, показатели апноэ и сонливости максимальны у пациентов с СОАС.

Субъективные причины нарушений сна в норме и патологии. Представление о том, что стресс и негативные жизненные события, а также ряд внешних факторов (ночная работа, перелеты) являются причинами НС, по-видимому, распространено в культуре в целом, независимо от отсутствия/наличия НС (Рассказова, Тхостов, 2012). Пациенты с инсомнией признают эти причины не чаще, а даже немного реже, чем респонденты без НС. Хронические НС, требующие обращения за медицинской помощью, напротив, сопряжены с «сужением» круга возможных причин: для пациентов клинических групп начинают выходить на первый план конкретные субъективные причины, тогда как другие они перестают признавать. Иными словами, для пациентов с НС характерна бóльшая в сравнении с популяцией *селективность* в отборе того, что нарушает их сон, а что — нет. Воспользуемся метафорой Х. Левенталя (Leventhal et al., 2003): в поисках смысла своего состояния, своей болезни человек движется к более узкому, а не к широкому кругу субъективных причин, поскольку ему важно объяснить это состояние не только себе, но и обосновать врачу и близким тяжесть своего состояния и важность адресной медицинской помощи.

Субъективные причины нарушений сна как предиктор тревоги и депрессии. В соответствии с психологическими моделями в психосоматике, в отличие от объективного качества сна, слабо связанного или не связанного с субъективным неблагополучием пациентов с апноэ во сне и инсомнией, субъективная оценка связана с благополучием более тесно, а представления о причинах нарушения вносят дополнительный вклад в предсказательную модель. В частности, в

обеих клинических группах уровень тревоги выше у тех, кто считает, что его сон нарушается под влиянием жизненных событий (особенно выражен этот эффект у пациентов с инсомнией) и (на уровне тенденции) под влиянием стресса и неприятных ощущений в руках и ногах. Уровень депрессии выше у тех, кто жалуется на нарушения сна из-за неприятных ощущений в руках и ногах, что также характерно и для пациентов с СОАС и с инсомнией. Иными словами, неприятные ощущения в руках и ногах особенно стрессогенны для человека и связаны с депрессией. Следует отметить, что речь не идет о клинически значимых симптомах, постольку ни у одного из пациентов данного исследования не было соответствующего диагноза. Можно предположить, что атрибуция НС, по каким бы причинам они ни развивались, неприятным ощущениям субъективно тяжело переживается человеком. Напротив, те, кто считает, что их сон зависит от жизненных событий, демонстрируют более высокий уровень тревоги, особенно при инсомнии.

Заключение

С теоретической точки зрения полученные данные согласуются с представлениями модели саморегуляции и психологии телесности о регуляторной функции субъективных атрибуций людьми своих НС в отношении психологического благополучия, не сводимой к субъективному и объективному качеству сна. Представления о причинах заболевания выступают одной из составляющих внутренней картины болезни, определяя в том числе эмоциональное состояние пациентов. С практической точки зрения эти результаты указывают на различные мишени психологических интервенций у лиц с жалобами на НС в норме, в отличие от лиц с хронической инсомнией и апноэ во сне. В частности, в начале развития НС важную роль могут играть анализ возможных атрибуций и их конкретизация, переоценка важности эмоциональных причин. При хронических нарушениях сна на первый план выходит обсуждение атрибуции НС неприятным ощущениям в руках и ногах, а также стрессу и жизненным событиям, поскольку именно они сопряжены с неблагополучием. Следует отметить, что выводы данной работы ограничиваются использованием лишь двух негативных индикаторов благополучия — тревоги и депрессии, а также неучетом других аспектов внутренней картины болезни и лечения, что является задачей дальнейших исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Инсомния: современные диагностические и лечебные подходы / Под ред. Я.И. Левина. М.: Медпрактика, 2005.

Краткое руководство по клинической сомнологии: Учеб. пособие / Под общей ред. проф. Г.В. Коврова. М.: МЕДпресс-информ, 2018.

Рассказова Е.И. Апробация русскоязычной версии шкалы отказа и смены цели // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2018. № 2. С. 100—117. doi.org/10.11621/vsp.2018.02.100

Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. Клиническая психология сна и его нарушений. М.: Смысл, 2012.

Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. Апробация методик диагностики локуса контроля причин болезни и лечения и самоэффективности в отношении лечения // Вестник ЮУрГУ. Сер. Психология. 2016. Т. 9. № 1. С. 71—83. doi.org/10.14529/psy160108

Сыропятов О.Г., Дзержинская Н.А., Астапов Ю.Н., Иванцова Г.В. Ранняя диагностика и лечение депрессии в общей медицинской практике. Киев: Гелариум-тест, 2003.

Ташлыков В.А. Психология лечебного процесса. Л.: Медицина, 1984.

Тхостов А.Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002.

Тхостов А.Ш. Возможности и перспективы социальной патопсихологии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 1. С. 36—50. doi.org/10.11621/vsp.2017.01.36

Beck J.S. Cognitive therapy for challenging problems. N.Y.: The Guilford Press, 2011.

Espie C.A., Broomfield N.M., MacMahon K.M. et al. The attention-intention-effort pathway in the development of psychophysiological insomnia: a theoretical review // Sleep Medicine Review. 2006. Vol. 10. P. 215—245. doi.org/10.1016/j.smr.2006.03.002

Iber C., Ancoli-Israel S., Chesson A. et al. The American Academy of Sleep Medicine Manual for the Scoring of Sleep and Associated Events: Rules, Terminology and Technical Specifications. 1st ed. Westchester, Ill: American Academy of Sleep Medicine, 2007.

Johns M.W. A new method for measuring daytime sleepiness: the Epworth sleepiness scale // Sleep. 1991. Vol. 14. P. 540—545. doi.org/10.1093/sleep/14.6.540

Kaptein A., Scharloo M., Helder D. et al. Representation of chronic illness // The self-regulation of health and illness behavior / Ed. by L.D. Cameron, H. Leventhal. N.Y.: Routledge, 2003. P. 97—118.

Leventhal H., Brissette I., Leventhal E. The common-sense model of self-regulation of health and illness // The self-regulation of health and illness behavior / Ed. by L.D. Cameron, H. Leventhal. N.Y.: Routledge, 2003. P. 42—65.

McDowel J. Measuring health. A guide to rating scales and questionnaires. N.Y.: Oxford University Press, 2006. doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195165678.001.0001

Morin C.M. *Insomnia: psychological assessment and management*. N.Y.: Guilford Press, 1993.

Morin C.M. Chronic insomnia: recent advances and innovations in treatment developments and dissemination // *Canadian Psychology*. 2010. Vol. 51. N 1. P. 31—39. doi.org/10.1037/a0018715

Moss-Morris R., Wrapson W. Representational beliefs about functional somatic syndromes // *The self-regulation of health and illness behavior* / Ed. by L.D. Cameron, H. Leventhal. N.Y.: Routledge, 2003. P. 119—137.

Perlis M., Shaw P.J., Cano G., Espie C.A. Models of insomnia // *Principles and Practice of Sleep Medicine* / Ed. by M. Kryger, T. Ross, W. Dement. Philadelphia, PA: Elsevier Saunders, 2011. P. 850—865. doi.org/10.1016/B978-1-4160-6645-3.00078-5

Sirgy M.J., Michalos A.C., Ferris A.L. et al. The quality of life (QOL) research movement: past, present and future // *Social Indicators Research*. 2006. Vol. 76. P. 343—466. doi.org/10.1007/s11205-005-2877-8

Zigmond A.S., Snaith R.P. The Hospital Anxiety and Depression Scale // *Acta Psychiatria Scandinavica*. 1983. Vol. 67. N 6. P. 361—370. doi.org/10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x

REFERENCES

Beck, J.S. (2011). *Cognitive Therapy for Challenging Problems*. N.Y.: The Guilford Press.

Espie, C.A., Broomfield, N.M., MacMahon, K.M., et al. (2006). The attention-intention-effort pathway in the development of psychophysiological insomnia: a theoretical review. *Sleep Medicine Review*, 10, 215—245. doi.org/10.1016/j.smrv.2006.03.002

Iber, C., Ancoli-Israel, S., Chesson, A., et al. (2007). *The American Academy of Sleep Medicine Manual for the Scoring of Sleep and Associated Events: Rules, Terminology and Technical Specifications*. 1st ed. Westchester, Ill: American Academy of Sleep Medicine.

Johns, M.W. (1991). A new method for measuring daytime sleepiness: the Epworth sleepiness scale. *Sleep*, 14, 540—545. doi.org/10.1093/sleep/14.6.540

Kaptein, A., Scharloo, M., Helder, D., et al. (2003). Representation of chronic illness. In L.D. Cameron, H. Leventhal (eds.), *The Self-regulation of Health and Illness Behavior* (pp. 97—118). N.Y.: Routledge.

Kovrova, G.V. (2018, ed.). *Kratkoe rukovodstvo po klinicheskoj somnologii: Ucheb. posobie* [A brief guide to clinical somnology: tutorial]. Moscow: MEDpress-inform.

Leventhal, H., Brissette, I., Leventhal, E. (2003). The common-sense model of self-regulation of health and illness. In L.D. Cameron, H. Leventhal (eds.). *The Self-regulation of Health and Illness Behavior* (pp. 42—65). N.Y.: Routledge.

Levin, Ya.I. (2005, ed.). *Insomniya: sovremennyye diagnosticheskie i lechebnyye podhody* [Insomnia: modern diagnostic and therapeutic approaches]. Moscow: Medpraktika.

McDowel, J. (2006). *Measuring Health. A guide to rating scales and questionnaires*. N.Y.: Oxford University Press. doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195165678.001.0001

Morin, C.M. (1993). *Insomnia: Psychological Assessment and Management*. N.Y.: Guilford Press.

Morin, C.M. (2010). Chronic insomnia: recent advances and innovations in treatment developments and dissemination. *Canadian Psychology*, 51, 1, 31—39. doi.org/10.1037/a0018715

Moss-Morris, R., Wrapson, W. (2003). Representational beliefs about functional somatic syndromes. In L.D. Cameron, H. Leventhal (eds.). *The Self-regulation of Health and Illness Behavior* (pp. 119—137). N.Y.: Routledge.

Perlis, M., Shaw, P.J., Cano, G., Espie, C.A. (2011). Models of Insomnia. In M. Kryger, T. Ross, W. Dement (eds.), *Principles and Practice of Sleep Medicine* (pp. 850—865). Philadelphia, PA: Elsevier Saunders. doi.org/10.1016/B978-1-4160-6645-3.00078-5

Rasskazova, E.I. (2018). Aprobatsiya russkoyazychnoy versii shkaly otkaza i smeny tseli [Testing the Russian version of the scale of failure and target change]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 2, 100—117. doi.org/10.11621/vsp.2018.02.100

Rasskazova, E.I., Thostov, A.Sh. (2012). *Klinicheskaya psikhologiya sna i ego narusheniy* [Clinical psychology of sleep and its disorders]. Moscow: Smysl.

Rasskazova, E.I., Tkhostov, A.Sh. (2016). Aprobatsiya metodik diagnostiki lokusa kontrolya prichin bolezni i lecheniya i samoeffektivnosti v otnoshenii lecheniya [Testing methods for diagnosing locus for controlling the causes of disease and treatment and self-efficacy in relation to treatment]. *Vestnik YuUrGU. Ser. Psikhologiya* [Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology]. 2016. T. 9. № 1. S. 71—83. doi.org/10.14529/psy160108

Sirgy, M.J., Michalos, A.C., Ferris, A.L., et al. (2006). The quality of life (QOL) research movement: past, present and future. *Social Indicators Research*, 76, 343—466. doi.org/10.1007/s11205-005-2877-8

Syropyatov, O.G., Dzeruzhinskaya, N.A., Astapov, Yu.N., Ivantsova, G.V. (2003). *Rannyyaya diagnostika i lechenie depressii v obshchey medicinskoj praktike* [Early diagnosis and treatment of depression in general medical practice]. Kiev: Gelarium-test.

Tashlykov, V.A. (1984). *Psikhologiya lechebnogo protsessa*. Leningrad: Medicina.

Tkhostov, A.Sh. (2002). *Psikhologiya telesnosti* [Psychology of Physicality]. Moscow: Smysl.

Tkhostov, A.Sh. (2017). Vozmozhnosti i perspektivy sotsial'noy patopsikhologii [Opportunities and prospects of social pathopsychology]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 1, 36—50. doi.org/10.11621/vsp.2017.01.36

Zigmond, A.S., Snaith, R.P. (1983). *The Hospital Anxiety and Depression Scale*. *Acta Psychiatrica Scandinavia*, 67, 6, 361—370. doi.org/10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Рассказова Елена Игоревна — кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, старший научный сотрудник отдела медицинской психологии ФГБНУ НЦПЗ, Москва, Россия. *E-mail:* e.i.rasskazova@gmail.com

Ковров Геннадий Васильевич — доктор медицинских наук, профессор, главный научный сотрудник научно-исследовательского отдела неврологии Первого МГМУ имени И.М. Сеченова, Москва, Россия. *E-mail:* kgv2006@yandex.ru

Мачулина Анна Ивановна — врач-невролог неврологического отделения ГКБ имени братьев Бахрушиных, Москва, Россия. *E-mail:* anna.machulina@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Elena I. Rasskazova, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor at the Department of Neuro-and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Senior Researcher, Department of Medical Psychology, Mental Health Research Center, Moscow, Russia. *E-mail:* e.i.rasskazova@gmail.com

Gennady V. Kovrov, Doct. Sci. (Med.), Professor, Chief Researcher of the Research Department of Neurology at the I.M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russia. *E-mail:* kgv2006@yandex.ru

Anna I. Machulina, Neurologist of the Neurological Department of the City Clinical Hospital named after the Bakhrushins brothers, Moscow, Russia. *E-mail:* anna.machulina@gmail.com

УДК 159.922
doi: 10.11621/vsp.2019.02.64

ОСОБЕННОСТИ ЧТЕНИЯ ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ НАВЫКА: АНАЛИЗ ДВИЖЕНИЙ ГЛАЗ

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

МГУ имени М.В. Ломоносова, факультет психологии, Москва, Россия
Для контактов. E-mail: korneeff@gmail.com

Актуальность. Формирование чтения в норме и патологии — востребованное наукой и практикой направление исследований в мировой психологии. В поиске объективных методов изучения чтения ученые пришли к методу анализа движения глаз, однако число работ, посвященных формированию чтения на русском языке, крайне невелико.

Цели работы. 1) Объективная оценка техники чтения у учеников третьего класса с разным уровнем овладения навыком. 2) Сопоставление навыка чтения с состоянием когнитивных функций детей. 3) Описание возможных стратегий освоения чтения на основе показателей глазодвигательной активности.

Методики и выборка. Техника чтения оценивалась по методикам «Чтение регулярных и нерегулярных слов» Т.В. Ахутиной и «Стандартизованная методика исследования навыка чтения» (СМИНЧ) А.Н. Корнева и О.А. Ишимовой. Движения глаз регистрировались при чтении составленного нами корпуса предложений для исследования чтения у младших школьников. Когнитивные функции оценивались с помощью методов нейропсихологического обследования детей 6—9 лет, разработанных Т.В. Ахутиной с коллегами. В исследовании приняли участие 56 третьеклассников, средний возраст — 9 лет и 7 месяцев.

Результаты. Выделение групп с разными уровнями владения навыком чтения слов позволило показать ряд отличий в состоянии когнитивных функций и глазодвигательной активности детей в этих группах. У хуже читающих детей чаще наблюдалась относительная слабость функций переработки зрительно-пространственной информации, управляющих и

слухоречевых функций. Они делали больше фиксаций и с большей длительностью, чем лучше читающие дети. Качественный анализ чтения двух детей с дислексией и двух детей с избирательным развитием сублексической/лексической стратегии чтения позволил описать особенности чтения у детей со слабостью одной или обеих стратегий.

Выводы. Полученные в исследовании результаты, с одной стороны, показывают общую взаимосвязь особенностей освоения чтения и состояния отдельных когнитивных функций детей, а с другой — говорят об отсутствии жесткой детерминации уровня развития чтения состоянием когнитивных функций.

Ключевые слова: чтение, стратегии чтения, дислексия, младшие школьники, движение глаз, нейропсихология, когнитивные функции.

Благодарности: Работа выполнена при поддержке РФФИ (проект №16-06-00374).

Авторы выражают признательность О.А. Величенковой, И.С. Новичковой и Е.В. Рыбчинской за помощь в работе.

Для цитирования: Корнеев А.А., Ахутина Т.В., Матвеева Е.Ю. Особенности чтения третьеклассников с разным уровнем развития навыка: анализ движений глаз // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 2. С. 64—87. doi: 10.11621/vsp.2019.02.64

Поступила в редакцию 10.12.18/Принята к публикации 27.12.18

READING IN THIRD GRADERS WITH DIFFERENT STATE OF THE SKILL: AN EYE-TRACKING STUDY

Aleksei A. Korneev, Tatiana V. Akhutina, Ekaterina Yu. Matveeva

Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia

Corresponding author. E-mail: korneeff@gmail.com

Abstract

Relevance. Eye-tracking study of reading is widely used methodology in modern psychology. But there is a lack of such studies in Russian language. Particularly, there are few eye-tracking studies of reading on early stages of acquisition of this skill.

Objectives. The main aim of our study is to describe process of reading in children 9-10 years old. We compare state of cognitive functions of children and

state of their reading skills and try to describe possible strategies for mastering the skill of reading based on indicators of oculomotor activity.

Methods. 56 third graders participated in the study, mean age – 9.62 years old. The reading skills were assessed using the method “Reading regular and irregular words”. We also record eye-movements of the children during reading the corpus of sentences designed for early schoolchildren. Cognitive functions were assessed by neuropsychological assessment adapted for children of 6–9 years old.

Results. We separated the sample into two subgroups with relatively low and high state of reading skill and found differences in the state of cognitive functions and in the oculomotor activity of children in these groups. The children with relatively low reading skill often had weaknesses of executive functions, functions of visual-spatial and auditory information processing. They made more fixations and their fixations were longer than children with high state of the reading skill. A qualitative analysis of the reading of two children with dyslexia and two children with selective development of sub-lexical / lexical routes made it possible to describe the features of reading in children with the weakness of the both strategies or one of them.

Conclusion. The results obtained in the study, on the one hand, show a general interrelation between the features of reading mastering and the state of individual cognitive functions of children, and on the other hand, they indicate that there is no rigid determination of the level of reading development by the state of cognitive functions.

Keywords: reading, reading strategies, dyslexia, primary school children, eye-tracking, neuropsychology, cognitive functions.

Acknowledgements: This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 16-06-00374).

We are grateful to O.A. Velichenkova, I.S. Novichkova and E.V. Rybchinskaya for help in the work.

For citation: Korneev, A.A., Akhutina, T.V., & Matveeva, E.Yu. (2019). Reading in third graders with different state of the skill: an eye-tracking study. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2, 64—87. doi: 10.11621/vsp.2019.02.64

Введение

Анализ формирования чтения в норме и патологии — востребованное наукой и практикой направление исследований в мировой психологии. Однако работ, посвященных овладению чтением русскими младшими школьниками, мало. В литературе существуют различные взгляды на пути освоения этого навыка. Например, широко известна модель «двойного маршрута при чтении слов» (*dual route models of visual word recognition*), разработанная на материале ошибок чтения у взрослых больных с нарушениями чтения (Coltheart et al., 1993). В соответствии с этой моделью чтение слов идет по двум конкурирующим путям — сублексическому (медленному) и лексическому (более быстрому): в первом случае слова декодируются последовательно по правилам звукобуквенных соответствий; во втором — форма целого слова опознается как известная единица и прямо соотносится со значением слова. В соответствии с этой моделью только слова с регулярным прочтением (читаемые по общим правилам звукобуквенных соответствий, например *кто*, *этот*) декодируются последовательно по этим правилам, а нерегулярные слова (читаемые не по правилам, например *что*, *его*) должны читаться по лексическому пути. Соотношение этих двух путей (стратегий, маршрутов) у детей на начальных этапах освоения навыка чтения изучено недостаточно. Остаются вопросы: превалирует ли та или другая стратегия на разных этапах обучения чтению? Связано ли использование стратегий с индивидуальными особенностями когнитивной сферы ребенка? Подойти к решению этих вопросов позволяет исследование чтения регулярных и нерегулярных слов в сочетании с анализом движений глаз.

Метод регистрации движений глаз позволяет провести детальный анализ процесса чтения. Можно выделить два основных направления исследований чтения с использованием данного метода: 1) анализ чтения в зависимости от читаемого текста; 2) исследование связи особенностей чтения с состоянием когнитивных функций читающего.

В рамках первого направления исследуются характеристики движений глаз при чтении текста с варьируемыми свойствами. Так, хорошо изучено влияние длины и частотности слова на количество и продолжительность фиксации; недавно такие данные получены на выборке взрослых людей и на русском языке (Laurinavichyute et al., 2018). Исследования второго направления подтверждают тезис, что

комплексный навык чтения зависит от многих когнитивных компонентов и их состав меняется на разных этапах овладения чтением (Лурия, 2008). Показано, что важными для чтения являются функции переработки слуховой (Snowling, 2000; Yu et al., 2018) и зрительной информации (Lobier et al., 2014). Имеются данные, что дети с дислексией обнаруживают слабость фонологических процессов и зрительного внимания, отсутствие дефицита этих функций обнаружено только у 17—22% детей с дислексией (Zoubrinetzky et al., 2014). По данным метаанализа 29 исследований (Chamberlain et al., 2018), при дислексии наблюдаются устойчивое снижение зрительно-пространственных функций и выраженная вариативность их состояния. Еще одна важная для овладения чтением группа функций — это управляющие функции (см. обзор: Titz, Karbach, 2014). На сегодня широко показана роль управляющих функций в понимании текста при чтении, но их соотношение с технической составляющей чтения, в том числе с глазодвигательной активностью, освещено недостаточно.

В нашем исследовании предпринимается попытка объединения этих двух подходов. С одной стороны, мы ставили задачу проследить влияние свойств слов (их длины и частотности) на движения глаз, а с другой — соотнести состояние навыка чтения, выбор путей чтения с результатами нейропсихологической оценки различных когнитивных функций — управляющих, функций переработки слуховой и зрительно-пространственной информации.

Наше исследование проведено на материале чтения учащихся третьего класса. По мнению А.Н. Корнева (1995), в этом возрасте происходит «решающая перестройка способа чтения». Развитие технической составляющей чтения наиболее детально описано у детей, читающих на английском (Zawoyski et al., 2015) и немецком языках (Vorstius et al., 2014). Показано, что развитие навыка чтения сопровождается снижением продолжительности фиксаций и доли повторных фиксаций на слове, увеличением амплитуды саккад, а также увеличением объема воспринимаемой информации (*perceptual span*). На материале русского языка показано снижение продолжительности фиксаций и увеличение амплитуды саккад у учащихся 4-го класса по сравнению с первоклассниками при чтении текстов разной сложности (Иванов и др., 2010). Основные характеристики движений глаз при чтении у второклассников описаны в наших работах (Корнеев и др., 2017, 2018). В них подтверждены известные эффекты влияния длины и частотности слова, а также продемонстрирована связь технических составляющих чтения с функциями переработки

зрительно-пространственной информации и с управляющими функциями; при этом роль функций переработки слуховой информации не была определена.

Продолжая эту линию исследований, в настоящей работе мы поставили задачу описать навык чтения у учащихся третьего класса. Ранее мы обнаружили, что третьеклассники по сравнению с второклассниками при чтении делают меньше фиксации, их общая продолжительность меньше (Akhutina et al., 2019). Одновременно первичный анализ данных глазодвигательной активности у третьеклассников показал их большую вариативность. Это позволяет предположить, что в зависимости от состояния навыка чтения этот процесс может быть организован у детей по-разному, что отразится в том числе и на движениях глаз. Исследованию этого вопроса посвящена настоящая работа.

Методика

Выборка. В исследовании приняли участие 56 третьеклассников (34 мальчика, 22 девочки, средний возраст — 9 лет 7 месяцев (от 8 лет 6 месяцев до 10 лет 6 месяцев)).

Оценка состояния навыка чтения осуществлялась с помощью методики «Чтение регулярных и нерегулярных слов» (Ахутина, 2015). В этой методике детям предлагается прочитать 64 слова, разделенных на 4 группы по 16 слов в каждой:

- частотные регулярные («никто», «погода»);
- нечастотные регулярные («метель», «сыщик»);
- частотные нерегулярные («ничего», «мужчина»);
- нечастотные нерегулярные («отель», «извозчик»).

Также для оценки уровня сформированности чтения был использован тест «Стандартизованная методика исследования навыка чтения» (СМИНЧ) (Корнеев, Ишимова, 2010), где измеряются скорость и число ошибок при чтении связного текста в течение 1 минуты. Тест включает в себя два текста, в рамках данной работы анализируются данные чтения только одного из них.

Оценка движений глаз при чтении проводилась с помощью корпуса предложений для исследования чтения у младших школьников (Корнеев и др., 2017). Он состоит из 30 предложений, включающих целевое слово с контролируемой длиной (короткие — 3—4 буквы, средние — 5—6 букв и длинные — 7—8 букв) и частотностью (высокочастотные и низкочастотные). Длина предложений — от 6 до 9

слов, целевое слово никогда не оказывается первым или последним. Текст выводился на экран черным цветом на светло-сером фоне, использовался шрифт Ubuntu Mono Normal, размер — 26 pt.

Испытуемый должен читать про себя предъявляемое предложение и быть готовым отвечать на вопрос по его содержанию. Предложения предъявлялись так: вначале с левого края экрана появляется фиксационная точка. Ребенок фиксирует на ней взгляд в течение 500 мс, затем появляется предложение. После прочтения взгляд надо зафиксировать на отмеченной кружком зоне в правом нижнем углу экрана. После этого текст исчезает и на экране либо появляется проверочный вопрос, либо начинается предъявление следующего предложения.

Для оценки когнитивных функций учеников использовались «Методы нейропсихологического обследования детей 6—9 лет» (Ахутина и др., 2016). Все дети прошли полное обследование по 20 тестам.

Оборудование. Регистрация движений глаз осуществлялась с помощью установки EyeLink 1000 (SR Research), частота опроса 1000 Гц. Испытуемый сидел перед экраном (диагональ 22 дюйма, частота обновления монитора 200 Гц) на расстоянии 90 см.

Обработка результатов

Первичная обработка результатов осуществлялась с помощью штатного программного обеспечения (*Data Viewer, SR research*). С его помощью в записях выделялись фиксации и саккады, в дальнейший анализ включалась только та часть записей, которая относится к ключевым словам в тестовых предложениях.

В качестве *параметров движения глаз* использовались: 1) время первой фиксации (*first fixation duration — FFD*); 2) суммарное время фиксаций на слове до перехода к следующему слову (*gaze duration — GD*); 3) суммарное время всех фиксаций на слове в течение всей пробы (*total viewing time — TT*); 4) общее число фиксаций на слове (*fixation count — FC*). Из анализа исключены фиксации короче 80 мс или длиннее среднего времени фиксаций по всей пробе больше, чем на 2.5 стандартного отклонения. Показатели были усреднены для трех градаций длины слова и для двух типов частотности.

Чтение регулярных и нерегулярных слов анализировалось отдельно для четырех типов слов, оценивались продуктивность чтения (количество правильно прочтенных слов), общее время чтения слов, число ошибок.

По результатам нейропсихологического обследования рассчитывались обобщенные показатели (индексы) состояния 7 групп когнитивных функций (1 показатель функций I блока, 4 — II блока и 2 — III блока) (Ахутина и др., 2016; Полонская, 2007; Solovieva, Quintanar, 2018). Индексы рассчитывались по принципу штрафных баллов и были стандартизированы, нулевое значение соответствует средней оценке для данной выборки, положительное значение означает относительную слабость функции, а отрицательное — состояние лучше среднего.

Результаты

1. Анализ чтения регулярных и нерегулярных слов

Из табл. 1 видно, что большая продуктивность и меньшее время чтения наблюдаются для частотных слов по сравнению с нечастотными, а также для регулярных слов по сравнению с нерегулярными. Дисперсионный анализ с двумя внутригрупповыми факторами — «частотность» и «регулярность» — показал значимое влияние обоих факторов и на продуктивность, и на время, затрачиваемое на чтение ($p < 0.001$ во всех случаях).

Таблица 1

**Средние значения и стандартные отклонения (в скобках)
показателей чтения третьеклассниками регулярных и нерегулярных
слов разной частотности**

Показатель	Тип слова			
	Регулярные		Нерегулярные	
	Частотные	Нечастотные	Частотные	Нечастотные
Продуктивность (из 16)	14.8 (1.49)	11.65 (2.64)	10.35 (5.36)	6.26 (5.00)
Время чтения (с)	17.61 (10.17)	28.15 (13.42)	20.7 (11.78)	30.24 (15.6)

Высокая вариативность продуктивности чтения нечастотных слов указывает на то, что этот показатель может быть достаточно чувствительным к состоянию навыка чтения у третьеклассников. Используя суммарную продуктивность чтения нечастотных слов, мы выделили две группы детей с разным состоянием навыка чтения. В группу с хорошим состоянием навыка включены дети с продуктивностью чтения нечастотных слов выше средней по всей выборке (25

детей, группа 1). Остальные дети были отнесены к группе со средним и плохим состоянием навыка чтения (31 ребенок, группа 2).

Табл. 2 показывает, что дети группы 1 читают все типы слов с меньшим числом ошибок и быстрее. Разница между группами в продуктивности мала только при чтении частотных регулярных слов, разница во времени велика во всех типах слов.

Таблица 2

Средние значения и стандартные отклонения показателей чтения регулярных и нерегулярных слов детьми двух групп: 1 — хорошо читающие, 2 — средне и плохо читающие

Показатель	Тип слова							
	Частотные регулярные		Нечастотные регулярные		Частотные нерегулярные		Нечастотные нерегулярные	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Продуктивность	15.78 (0.55)	14.18 (1.57)	13.61 (1.54)	10.39 (2.42)	14.72 (1.27)	7.54 (5.09)	10.94 (2.96)	3.25 (3.47)
Время чтения (с)	13.72 (3.82)	20.11 (12.11)	20.33 (5.34)	33.18 (14.66)	15.94 (4.93)	23.75 (13.83)	21.11 (7.24)	36.11 (16.77)

Оценка когнитивных функций детей показала, что в группе 1 состояние ВПФ по всем показателям лучше, чем в группе 2. В трех случаях получены значимые различия: по индексам программирования и контроля (среднее значение в группе 1 — -0.29 (ст. откл. 0.77), в группе 2 — 0.24 (1.11), $t(54) = -2.038$, $p = 0.046$), переработки зрительно-пространственной информации (среднее в первой группе — -0.33 (0.68), во второй — 0.27 (1.14), $t(54) = -2.336$, $p = 0.023$) и регуляции активности (среднее в первой группе — -0.42 (0.58), во второй — 0.34 (1.14), $t(54) = -3.057$, $p = 0.003$). В одном случае (индекс переработки слуховой информации) найдены пограничные различия (среднее в первой группе — -0.28 (0.87), во второй — 0.23 (1.06), $t(54) = -1.924$, $p = 0.060$).

2. Анализ движений глаз при чтении в группах детей с разным уровнем освоения навыка

Средние показатели движений глаз при чтении третьеклассниками слов разной частотности и длины представлены на рис. 1. Дисперсионный анализ с двумя внутригрупповыми факторами («длина» и «частотность») и одним межгрупповым («группа») показал

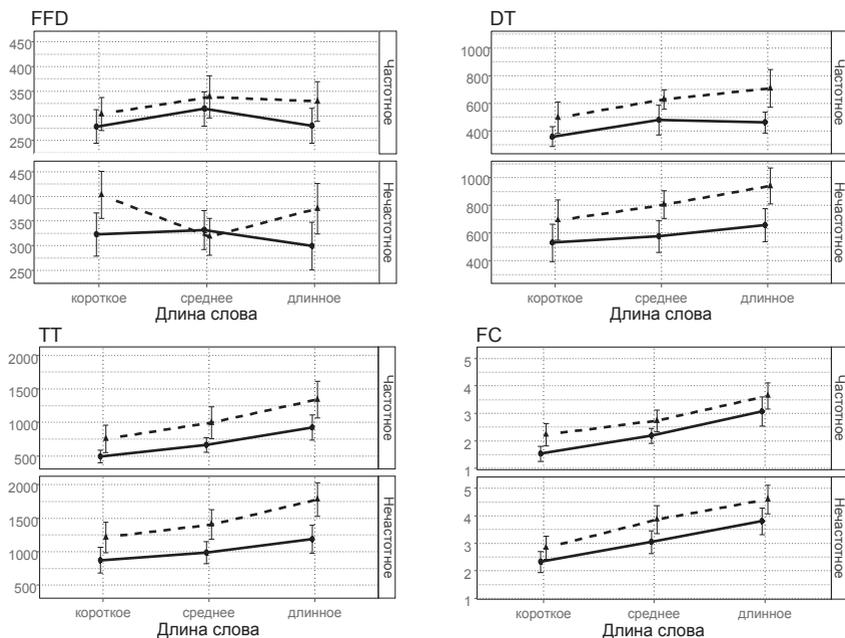


Рис. 1. Основные показатели движений глаз при чтении третьеклассниками слов разной частотности и длины: время первой фиксации (*FFD*), время фиксации при первом прочтении (*DT*), общее время фиксаций (*TT*) и среднее число фиксаций (*FC*). Условные обозначения: штриховая линия — группа 1 (хорошо читающие дети), сплошная — группа 2 (средне и плохо читающие дети)

следующее. По всем четырем параметрам наблюдаются сильные эффекты фактора группы (эффект для показателя *FFD* — $F(1, 54)=5.786$, $p=0.020$, для *DT* — $F(1, 54)=15.514$, $p<0.001$, для *TT* — $F(1, 54)=12.801$, $p<0.001$ и для *FC* — $F(1, 54)=10.924$, $p=0.002$). Хорошо читающие дети (группа 1) делают короткие фиксации, их число и общая длительность заметно ниже. Эффекты длины и частотности слова в обеих группах выражены достаточно отчетливо (на уровне $p<0.001$ во всех случаях). Исключение составляет время первой фиксации (*FFD*), где не получен значимый эффект длины ($p=0.873$), но получен значимый эффект взаимодействия факторов группы и длины ($F(2, 108)=3.973$, $p=0.022$). Также можно отметить субзначимое влияние этого же взаимодействия на общее время фиксаций: в группе 2 эффект длины сильнее, чем в группе 1 ($F(2, 108)=3.003$, $p=0.054$).

Полученные данные позволяют выделить признаки незрелости движений глаз: отчетливое увеличение длины и числа фиксаций в целом и особенно на длинных и нечастотных словах.

3. Анализ особенностей чтения детей со слабостью обеих или одной из стратегий чтения

Мы выбрали для анализа четыре отдельных случая. Сначала рассмотрим результаты 1-го этапа методики СМИНЧ, позволяющего оценить уровень сформированности навыка чтения (Корнев, Ишимова, 2010, с. 8). В табл. 3 представлены длина (число слов) прочитанного за минуту текста № 1 этой методики и число ошибок, подсчитанное двумя способами — по СМИНЧ и по более детальному способу М.Н. Русецкой (2007). Можно видеть, что ученики Р.А. и Т.А. получили по 1-му этапу теста СМИНЧ меньше 76 баллов, что выходит за рамки статистической нормы (5-я перцентиль). По мнению авторов СМИНЧ, «те, кто получили такой результат, должны рассматриваться как дети с дислексией» при подтверждении того, что стойкая избирательная неспособность овладеть навыком чтения наблюдается у них «несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального (и речевого) развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и наличие оптимальных условий обучения» (Корнев, Ишимова, 2010, с. 6, 11). Проведенный нами нейропсихологический анализ показал, что эти дети соответствуют указанным параметрам выделения дислексии, поскольку у них отмечаются только парциальные отклонения в развитии ВПФ. У двух других детей (В.М. и З.М.) грубого нарушения чтения нет, хотя В.М. близок к «низкой норме».

Таблица 3

Данные теста СМИНЧ на оценку техники чтения (текст № 1)

Инициалы детей	Число слов, прочтенных за 1 мин.	Число ошибок		Баллы по СМИНЧ	Оценка чтения
		по СМИНЧ	по Русецкой		
Р.А.	24	1	3	64	дислексия
Т.А.	24	3	9	61	дислексия
В.М.	68	2	5	86	нет дислексии
З.М.	97	2	6	105	нет дислексии

Таблица 4

**Результаты теста «Чтение регулярных и нерегулярных слов»
 у четырех детей с трудностями овладения чтением,
 в скобках — число ошибок регуляризации**

Показатель	Тип слов	Испытуемые				Среднее по общей выборке
		Р.А.	Т.А.	В.М.	З.М.	
Продуктивность (из 16)	Регулярные частотные	12	10	15	15	14.8
	Регулярные нечастотные	5	6	10	9	11.65
	Нерегулярные частотные	0 (15.5)	0 (16)	0 (16)	15 (1)	10.35 (5.1)
	Нерегулярные нечастотные	0 (11)	0 (16)	1 (15)	4 (8)	6.26 (7.3)
Время (с)	Регулярные частотные	64	47	20	11	17.6
	Регулярные нечастотные	87	53	31	24	28.2
	Нерегулярные частотные	77	48	19	11	20.7
	Нерегулярные нечастотные	93	50	27	22	30.2

В табл. 4 приведены результаты тех же детей по тесту «Чтение регулярных и нерегулярных слов». Помимо продуктивности и времени в ней указаны среднее количество ошибок регуляризации, заключающейся в прочтении нерегулярного слова как регулярного. Прежде чем приступить к анализу конкретных данных, напомним, что чтение *регулярных частотных* слов может идти как по сублексическому (регулярные слова), так и по лексическому пути (частотные слова). Чтение *регулярных нечастотных* слов у большинства детей идет по сублексическому пути; лексический путь возможен только у детей с большим запасом зрительных образов слов. Чтение *нерегулярных* слов может идти только по лексическому пути, причем чтение *нечастотных* слов возможно лишь в том случае, если зрительный словарь ребенка достаточно богат. Иными словами, для оценки состояния сублексического пути важна успешность чтения *регулярных нечастотных* слов, а для оценки лексического пути — нерегулярных, особенно *нерегулярных частотных* слов.

Сначала рассмотрим *результаты двух учащихся с дислексией*. Третьеклассники Р.А. и Т.А. читали текст СМИНЧ медленно, с ошибками. Их уровень чтения — слоговое с элементами синтетического (цельными словами). Из трех ошибок Р.А. — 1 угадывающее чтение

(вместо «под берегом» прочитано «под березами») и 2 замены гласных. Из 9 ошибок Т.А. — 3 угадывающее чтение, остальные — пропуски, вставки и замены звуков.

В методике «Чтение регулярных и нерегулярных слов» Р.А. и Т.А. правильно прочли 16 из 32 регулярных слов (при среднем 26.5) и ни одного нерегулярного слова, что говорит о слабости у них *обеих стратегий* (и сублексической, и лексической).

Перейдем к анализу движений глаз этих детей. Длительность первой фиксации (*FFD*) и общее время фиксаций на слове (*TT*) обоих третьеклассников в сопоставлении с данными групп 1 (хорошо читающих) и 2 (плохо читающих) приведены на рис. 2. Как видно, профили обоих детей с дислексией резко отличаются от средних данных обеих групп; они действуют намного медленнее своих одноклассников. Особенно длительные *FFD* и *TT* зафиксированы у Р.А. (в длинных словах *TT* достигает 7.5—8 с). Влияние фактора частотности проявляется в увеличении *TT* в нечастотных словах у обоих детей, а также в удлинении *FFD* у Р.А. Противоположный эффект частотности обнаруживается у Т.А., он вызывает сокращение *FFD* в нечастотных словах. Величина эффекта частотности в *TT* больше у Т.А, разность общего времени фиксаций на частотных и нечастотных словах у него достигает 847 мс, у Р.А. 520 мс при средней разности по группе 395. У обоих детей с дислексией выражен эффект длины слова, особенно у Р.А.

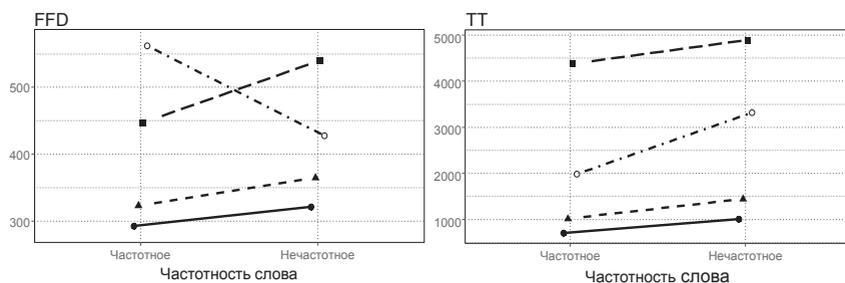


Рис. 2. Средние показатели времени первой фиксации (*FFD*) и общего времени фиксаций (*TT*) при чтении слов разной длины и частотности испытуемыми Р.А. и Т.А. в сопоставлении со средними показателями в группах 1 и 2. Условные обозначения: группа 1 — квадрат, сплошная линия; группа 2 — треугольник, пунктир; испытуемый Р.А. — квадрат, штриховая; испытуемый Т.А. — пустой круг, штрих-пунктир

Очень длительные *FFD* и *ТТ* у Р.А. позволяют предположить, что у него очень плохи обе стратегии чтения. У Т.А. лексическая стратегия чуть лучше сублексической, по сравнению с Р.А. у него меньше увеличено время фиксации, меньше выражено влияние длины слова и больше — влияние частотности; у него больше звуковых ошибок при чтении.

Таблица 5

Нейропсихологические профили учеников

Блоки	Ученики			
	Р.А.	Т.А.	В.М.	З.М.
Программирования и контроля	2.69	-0.21	1.43	0.39
Обработки слуховой информации	-0.55	1.33	0.75	0.71
Обработки зрительно-пространственной информации	1.68	0.95	2.36	-0.74
Энергетический блок	0.80	1.22	2.88	-0.22

Примечание. Жирным выделены худшие показатели у каждого из испытуемых.

По данным нейропсихологического обследования (табл. 5), у обоих третьеклассников снижены функции переработки зрительно-пространственной информации (Р.А. — 1.68; Т.А. — 0.95). У Р.А. к этому добавляется выраженная слабость функций программирования и контроля (2.69): не узнавая слово «в лицо» (лексический путь), ученица пытается справиться с его слоговым чтением, инертно повторяя не слишком удачные попытки. У Т.А. присутствует еще слабость функций переработки слуховой информации (1.33) и энергетического блока (1.22). Сочетание этих слабостей вполне соответствует обнаруженной картине.

Перейдем к анализу *результатов детей без дислексии* с разной продуктивностью чтения регулярных и нерегулярных слов. У ученика В.М. в тесте СМИНЧ скорость чтения невысокая (68 слов) и 5 ошибок, уровень чтения — синтетическое с элементами слогового. Читает он «орфографически», не всегда редуцируя безударные гласные, делая ошибки регуляризации — в слове «одного» последний слог произносит как [го']. Это свидетельствует о слабости лексической стратегии чтения.

Этот вывод подтверждается данными чтения нерегулярных слов. Из 32 нерегулярных слов В.М. прочитал правильно лишь одно слово, при этом он относительно хорошо читал регулярные слова (25 из 32 слов). Такая слабость лексической стратегии может быть объяснена прежде всего дефицитом функций переработки зрительно-пространственной информации (2.36), а также и других функций (см. табл. 5). Профили *FFD* и *TT* этого испытуемого представлены на рис. 3.

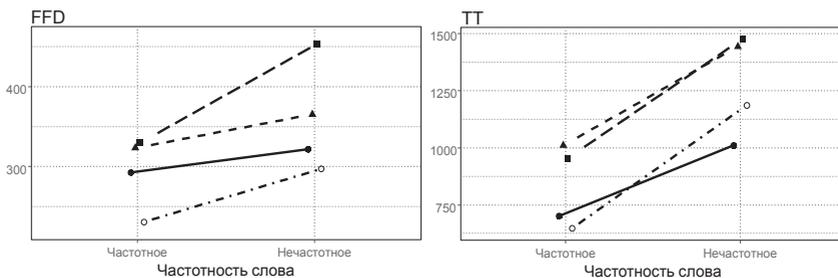


Рис. 3. Средние показатели времени первой фиксации (*FFD*) и общего времени фиксации (*TT*) при чтении слов разной длины и частотности испытуемыми В.М. и З.М. в сопоставлении с показателями в группах 1 и 2. Условные обозначения: группа 1 — круг, сплошная линия; группа 2 — треугольник, пунктир; испытуемый В.М. — квадрат, штриховая; испытуемый З.М. — пустой круг, штрих-пунктир

У испытуемого В.М. длительность *FFD* на частотных словах близка к среднему в группе 2 (плохо читающих), а в нечастотных словах резко увеличивается. Длительность *TT* практически совпадает со средней в группе 2. Эффект частотности слова выражен в *FFD* и несколько выше среднего в *TT* (разность *TT* при чтении частотных и нечастотных слов — 512 мс). В *TT* резко выражен эффект длины слова, длительность общего времени фиксации на длинных словах, особенно нечастотных, резко растет, что можно рассматривать как проявление сублексической стратегии.

Иная картина у испытуемой З.М. По данным СМИНЧ, у нее беглое чтение целыми словами (97 слов в минуту) при 6 ошибках, среди которых 2 угадывания («боялась» вместо «боялся»), 2 повтора и 1 неверное ударение. Она хорошо прочла 19 нерегулярных слов (среднее по выборке 16.6) и ниже среднего читала регулярные слова

(24 слова при среднем 26.5). Из этого следует, что у нее хорошо развита лексическая стратегия и относительно хуже — сублексическая. Это согласуется с высокой оценкой зрительно-пространственных функций, с одной стороны, и низкой оценкой функций переработки слуховой информации (0.71) — с другой.

Анализ глазодвигательной активности З.М. показал более короткое время первой фиксации и на частотных, и на нечастотных словах, чем средние в обеих группах. *ТТ* в частотных словах у нее тоже меньше среднего в группе 1 (хорошо читающих). Эффект частотности выражен весьма отчетливо — 561 мс при среднем по выборке 395 мс. Как известно, лексическая стратегия быстрая, чувствительная к частотности слов, так что данные движения глаз и успешности чтения у З.М. хорошо согласуются.

Подводя итоги анализа четырех случаев, можно сказать, что они отчетливо демонстрируют особенности чтения и движений глаз при слабости обеих стратегий или при предпочтении одной из них.

4. Анализ корреляционных связей

Для обобщения связей между разными компонентами функции чтения и успешностью его освоения был проведен дополнительный прямой корреляционный анализ, который показал, что успешность чтения нечастотных слов согласуется с состоянием функций переработки как зрительно-пространственной ($r = -0.302$, $p = 0.042$), так и слуховой информации ($r = -0.352$, $p = 0.016$). При этом продуктивность чтения частотных слов коррелирует с показателем управляющих функций ($r = -0.322$, $p = 0.029$). Продуктивность чтения регулярных нечастотных слов (хороший показатель сублексической стратегии) больше всего связана с состоянием функций переработки слуховой информации ($r = -0.352$, $p = 0.016$), а чтение нерегулярных слов (показатель лексической стратегии) — с функцией переработки зрительно-пространственной информации ($r = -0.375$, $p = 0.011$). Кроме того, обнаружены корреляции времени фиксаций при первом прочтении и общего времени фиксаций с показателями переработки слуховой информации ($r = 0.532$, $p < 0.001$ и $r = 0.543$, $p < 0.001$ для *DT* и *TT* соответственно) и управляющих функций ($r = 0.388$, $p = 0.003$ и $r = 0.314$, $p = 0.02$ для *DT* и *TT* соответственно).

Обсуждение результатов

Результаты исследования показывают, что группы детей, выделенные на основании продуктивности чтения нечастотных слов, отчетливо различаются по показателям движений глаз: дети с более плохим состоянием навыка чтения (1) делают более продолжительные первые фиксации (особенно на коротких и длинных низкочастотных словах, см. рис. 1); (2) делают больше фиксаций и (3) имеют увеличенное общее время фиксаций как при первом прочтении, так и в целом (особенно при чтении длинных слов). Такие же эффекты *замедленного чтения* наблюдаются у немецких детей с дислексией (Ziegler et al., 2008) в отличие от англоязычных детей с дислексией, делающих больше ошибок (немецкий язык ближе к русскому по длине слов и малому количеству слов с нерегулярным написанием). Это наблюдение важно в практическом плане, поскольку подтверждает правомерность оценки скорости чтения для выявления сформированности навыка, хотя и не отменяет необходимости анализа ошибок и понимания прочитанного.

Результаты работы позволяют оценить роль различных когнитивных функций в формировании навыка чтения у учеников третьего класса, определить их иерархию в обеспечении чтения. Сопоставление групп детей с разным состоянием чтения позволило обнаружить, что они различаются прежде всего по функциям регуляции активности (I блок мозга, по А.Р. Лурии), затем по функциям переработки зрительно-пространственной информации и управляющим функциям, а также, в меньшей степени, по показателям переработки слуховой информации. В пользу важности этих функций в развитии чтения говорят и обнаруженные корреляции нейропсихологических индексов с показателями движений глаз и успешностью чтения регулярных и нерегулярных слов. Сравнение данных по чтению третьеклассников и второклассников (Корнеев и др., 2018), показывает, что у обеих возрастных групп роль функций переработки зрительно-пространственной информации и управляющих функций велика, но у третьеклассников наблюдаются более отчетливые связи успешности чтения с состоянием функций переработки слуховой информации. Это может свидетельствовать о том, что на разных этапах освоения чтения роль разных функций может меняться, но такое утверждение, правомерное с точки зрения

принципа динамической организации ВПФ, требует подтверждения на новых выборках.

Анализ четырех отдельных случаев показал применимость модели двух маршрутов чтения для интерпретации особенностей чтения этих детей (Hawelka et al., 2010; Ziegler et al., 2008). Исследование позволило продемонстрировать особенности чтения и движения глаз при слабости обеих стратегий или при предпочтении одного из маршрутов чтения. Данные анализа отдельных случаев хорошо согласуются с групповыми данными, полученными при анализе корреляций. Здесь имеется в виду, что хороший показатель сублексической стратегии (продуктивность чтения регулярных нечастотных слов) больше всего связан с состоянием функций переработки слуховой информации, тогда как показатель лексической стратегии (чтение нерегулярных слов) — с функцией переработки зрительно-пространственной информации. Выделенные нами особенности движения глаз при слабости лексического маршрута совпадают с признаками, описываемыми немецкими исследователями, в частности это касается повышенного эффекта частотности и длины слова и их взаимодействия.

Однако данные о том, что лексическая стратегия сочетается с относительно хорошим состоянием функций переработки зрительно-пространственной информации, а их слабость может обуславливать выбор сублексической стратегии чтения, как и всякие групповые данные, должны использоваться с осторожностью при интерпретации данных конкретных случаев. Остановимся на этом подробнее.

Наш анализ отдельных случаев показал, что у учеников Р.А. и Т.А. есть выраженные трудности чтения, достигающие уровня дислексии, тогда как у ученика В.М. чтение отстает значительно меньше. При этом его нейропсихологические показатели не лучше показателей Р.А. и Т.А. Эти факты говорят об отсутствии жесткой детерминации уровня развития чтения состоянием когнитивных функций. Отказ от механистической точки зрения на развитие был характерен для теоретических воззрений Л.С. Выготского (1983). Вслед за ним мы должны рассматривать формирование чтения как вероятностный процесс. Именно такой подход позволяет объяснить, почему у Р.А. и Т.А. есть дислексия, а у В.М. ее нет.

Заключение

Наше исследование третьеклассников с успешным и неуспешным формированием навыка чтения включало анализ глазодвигательной активности и новую методику чтения регулярных и нерегулярных слов. Оно показало эффективность этих методов с точки зрения изучения как общих закономерностей развития чтения, так и индивидуальных траекторий освоения этого навыка. В то же время оно выявило необходимость проведения дальнейших исследований. В частности, необходимы повторные исследования возрастных изменений внутренней структуры навыка чтения и связи состояния переработки слуховой и зрительно-пространственной информации на разных этапах его освоения.

Следует отметить необходимость более подробного исследования возможных траекторий развития навыка чтения (сублексического и лексического маршрутов чтения). Можно, используя наработки, изложенные в нашей статье, выделять более репрезентативные группы детей, использующих ту или иную стратегию, и анализировать особенности их когнитивной сферы, а также обобщенные характеристики их глазодвигательной активности. Это важно как с теоретической, так и практической точки зрения. Такие данные могут быть использованы при разработке методов диагностики и коррекции трудностей чтения. Обнаруженные различия между хорошо и плохо читающими детьми в отношении функций I блока, функций программирования и контроля, переработки зрительно-пространственной и слуховой информации указывают на то, что при работе с плохо читающими детьми особое внимание следует уделить как укреплению у них функций I блока, так и развитию других базовых для чтения когнитивных функций. При этом нужно учитывать возможность индивидуальных траекторий освоения чтения. Для этого нужно обеспечить ребенка материалом, который позволяет пробовать различные стратегии овладения чтением. Очень важно организовать исследования эффективности методов, применяемых как на индивидуальном, так и на групповом уровне, и использовать в них апробированные в нашем исследовании методы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ахутина Т.В. Изучение чтения слов с регулярным и нерегулярным написанием у младших школьников // Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. М.: В. Секачев, 2015. С. 101—103.

Ахутина Т.В., Корнеев А.А., Матвеева Е.Ю. и др. Методы нейропсихологического обследования детей 6—9 лет. М.: В. Секачев, 2016. doi.org/10.11621/vsp.2016.01.42

Выготский Л.С. Диагностика развития и педология трудного возраста // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. С. 257—321.

Иванов В.В., Демидов А.А., Безруких М.М. Особенности движений глаз у детей младшего школьного возраста в процессе чтения текстов разной сложности // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / Под ред. В.А. Барабанщикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 611—616.

Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. СПб.: Гиппократ, 1995.

Корнев А.Н., Ишимова О.А. Методика диагностики дислексии у детей. СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2010.

Корнеев А.А., Матвеева Е.Ю., Ахутина Т.В. Silent Reading in Russian Primary Schoolchildren: an Eye Tracking Study // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Т. 14. № 2. С. 219—235.

Корнеев А.А., Матвеева Е.Ю., Ахутина Т.В. Что мы можем сказать о формировании чтения на основе анализа движения глаз? // Физиология человека. 2018. Т. 44. № 2. С. 75—83. doi.org/10.1134/S036211971802010X

Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. СПб.: Питер, 2008.

Полонская Н.Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста. М.: Академия, 2007.

Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин. СПб.: КАРО, 2007.

Akhutina T.V., Korneev A.A., Matveeva E.Y. Reading in grades 2 and 3: Eye-tracking and neuropsychological analysis // All about Language: Science, Theory, and Practice / Ed. by E. Grigorenko, Yu. Shtyrov, P. McCardle. Brooks Publishing Co., 2019 (in press).

Chamberlain R., Brunswick N., Siev J., McManus I.C. Meta-analytic findings reveal lower means but higher variances in visuospatial ability in dyslexia // British Journal of Psychology. 2018. Vol. 109. N 4. P. 897—916. doi.org/10.1111/bjop.12321

Coltheart M., Curtis B., Atkins P., Haller M. Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches // Psychological Review. 1993. Vol. 100. N 4. P. 589—608. doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.589

Hawelka S., Gagl B., Wimmer H. A dual-route perspective on eye movements of dyslexic readers // *Cognition*. 2010. Vol. 115. N 3. P. 367—379. doi.org/10.1016/j.cognition.2009.11.004

Laurinavichyute A.K. Sekerina I.A., Alexeeva S., et al. Russian Sentence Corpus: Benchmark measures of eye movements in reading in Russian // *Behavior Research Methods*. 2018. P. 1—18. URL: <https://link.springer.com/article/10.3758/s13428-018-1051-6>. doi.org/10.3758/s13428-018-1051-6

Lobier M.A., Peyrin C., Pichat C. et al. Visual processing of multiple elements in the dyslexic brain: evidence for a superior parietal dysfunction // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2014. Vol. 8. Art. 479. P. 1—16. doi.org/10.3389/fnhum.2014.00479

Snowling M.J. *Dyslexia*. 2nd ed. Oxford, UK: Blackwell Publishers, 2000.

Solovieva Yu., Quintanar L.R. Luria's syndrome analysis for neuropsychological assessment and rehabilitation // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2018. Vol. 11. N 2. P. 81—99. doi.org/10.11621/psr.2018.0207

Titz C., Karbach J. Working memory and executive functions: effects of training on academic achievement // *Psychological Research*. 2014. Vol. 78. N 6. P. 852—868. doi.org/10.1007/s00426-013-0537-1

Yu X., Raney T., Perdue M.V. et al. Emergence of the neural network underlying phonological processing from the prereading to the emergent reading stage: A longitudinal study // *Human Brain Mapping*. 2018. Vol. 39. N 5. P. 2047—2063. doi.org/10.1002/hbm.23985

Vorstius C., Radach R., Lonigan C.J. Eye movements in developing readers: A comparison of silent and oral sentence reading // *Visual Cognition*. 2014. Vol. 22. N 3-4. P. 458—485. doi.org/10.1080/13506285.2014.881445

Zawoyski A.M., Ardoin S.P., Binder K.S. Using eye tracking to observe differential effects of repeated readings for second-grade students as a function of achievement level // *Reading Research Quarterly*. 2015. Vol. 50. N 2. P. 171—184. doi.org/10.1002/rrq.91

Ziegler J.C., Castel C., Pech-Georgel C. et al. Developmental dyslexia and the dual route model of reading: Simulating individual differences and subtypes // *Cognition*. 2008. Vol. 107. N 1. P. 151—178. doi.org/10.1016/j.cognition.2007.09.004

Zoubrinetzky R., Bielle F., Valdois S. New insights on developmental dyslexia subtypes: heterogeneity of mixed reading profiles // *PloS one*. 2014. Vol. 9. N 6. P. 99337. doi.org/10.1371/journal.pone.0099337

REFERENCES

Akhutina, T.V. (2015). Izuchenie chteniya slov s reguljarnym i nereguljarnym napisaniem u mladshih shkol'nikov [Learning to read words with regular and irregular spelling at junior high school students]. In T.V. Akhutina, O.B. Inshakova (eds.), *Nejropsihologicheskaya diagnostika, obsledovanie pis'ma i chteniya mladshih*

shkol'nikov [Neuropsychological diagnostics, examination of writing and reading of junior schoolchildren] (pp. 101—103). Moscow: V. Sekachev.

Akhutina, T.V., Korneev, A.A., Matveeva, E.Y. Reading in grades 2 and 3: Eye-tracking and neuropsychological analysis. In E. Grigorenko, Yu. Shtyrov, P. McCardle (eds.), *All about Language: Science, Theory, and Practice*. Brooks Publishing Co., 2019 (in press).

Akhutina, T.V., Korneev, A.A., Matveeva, E.Yu., et al. (2016). *Metody nejropsihologicheskogo obsledovaniya detej 6—9 let* [Methods of neuropsychological examination of children 6-9 years]. Moscow: V. Sekachev. doi.org/10.11621/vsp.2016.01.42

Chamberlain, R., Brunswick, N., Siev, J., McManus, I.C. (2018). Meta-analytic findings reveal lower means but higher variances in visuospatial ability in dyslexia. *British Journal of Psychology*, 109, 4, 897—916. doi.org/10.1111/bjop.12321

Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100, 4, 589—608. doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.589

Hawelka, S., Gagl, B., Wimmer, H. (2010). A dual-route perspective on eye movements of dyslexic readers. *Cognition*, 115, 3, 367—379. doi.org/10.1016/j.cognition.2009.11.004

Ivanov, V.V., Demidov, A.A., Bezrukikh, M.M. (2010). Osobennosti dvizhenij glaz u detej mladshego shkol'nogo vozrasta v processe chteniya tekstov raznoj slozhnosti [Features of eye movements in primary school children in the process of reading texts of varying complexity]. In V.A. Barabanshchikov (ed.), *Ekspperimental'naya psihologiya v Rossii: tradicii i perspektivy* [Experimental psychology in Russia: traditions and perspectives] (pp. 611—616). Moscow: Publishing house “Institute of Psychology RAS”.

Kornev, A.N. (1995). *Disleksiya i disgrafiya u detej* [Dyslexia and dysgraphia in children]. St. Petersburg: Gippokrat.

Kornev, A.N., Ishimova, O.A. (2010). *Metodika diagnostiki disleksii u detej* [Methods of diagnosis of dyslexia in children]. St. Petersburg: Publishing house of the Polytechnic University.

Korneev, A.A., Matveeva, E.Yu., Akhutina, T.V. (2017). Silent Reading in Russian Primary Schoolchildren: an Eye Tracking Study. *Psihologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 14, 2, 219—235.

Korneev, A.A., Matveeva, E.Yu., Akhutina, T.V. (2018). Chto my mozhem skazat' o formirovanii chteniya na osnove analiza dvizheniya glaz? [What can we say about the formation of reading based on the analysis of eye movement?]. *Fiziologiya cheloveka* [Human physiology], 44, 2, 75—83. doi.org/10.1134/S036211971802010X

Laurinavichyute, A.K. Sekerina, I.A., Alexeeva, S., et al. (2018). Russian Sentence Corpus: Benchmark measures of eye movements in reading in Russian. *Behavior Research Methods*, 1—18. URL: <https://link.springer.com/article/10.3758/s13428-018-1051-6>. doi.org/10.3758/s13428-018-1051-6

Lobier, M.A., Peyrin, C., Pichat, C., et al. (2014). Visual processing of multiple elements in the dyslexic brain: evidence for a superior parietal dysfunction. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 479, 1—16. doi.org/10.3389/fnhum.2014.00479

Luria, A.R. (2008). *Vysshie korkovye funktsii cheloveka* [Higher Human Cortical Functions] St. Petersburg: Piter.

Polonskaya, N.N. (2007). *Nejropsihologicheskaya diagnostika detej mladshogo shkol'nogo vozrasta* [Neuropsychological Diagnosis of Children of Primary School Age]. Moscow: Akademia.

Rusetskaya, M.N. (2007). *Naruseniya chteniya u mladshih shkol'nikov: analiz rechevyh i zritel'nyh prichin* [Reading disorders in junior schoolchildren: analysis of speech and visual causes]. St. Petersburg: KARO.

Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia*. 2nd ed. Oxford, UK: Blackwell Publishers.

Solovieva, Yu., Quintanar, L.R. (2018). Luria's syndrome analysis for neuropsychological assessment and rehabilitation. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11 (2), 81—99. doi.org/10.11621/pir.2018.0207

Titz, C., Karbach, J. (2014). Working memory and executive functions: effects of training on academic achievement. *Psychological Research*, 78, 6, 852—868. doi.org/10.1007/s00426-013-0537-1

Yu, X., Raney, T., Perdue, M.V., et al. (2018). Emergence of the neural network underlying phonological processing from the prereading to the emergent reading stage: A longitudinal study. *Human Brain Mapping*, 39, 5, 2047—2063. doi.org/10.1002/hbm.23985

Vorstius, C., Radach, R., Lonigan, C.J. (2014). Eye movements in developing readers: A comparison of silent and oral sentence reading. *Visual Cognition*, 22, 3-4, 458—485. doi.org/10.1080/13506285.2014.881445

Vygotsky, L.S. (1983). Diagnostika razvitiya i pedologiya trudnogo vozrasta [Diagnosis of development and pedology of difficult age]. In Vygotsky, L.S. *Sobr. soch.: V 6 t.* [Collected Works: In 6 v.] (Vol. 5, pp. 257—321). Moscow: Pedagogika.

Zawoyski, A.M., Ardoin, S.P., Binder, K.S. (2015). Using eye tracking to observe differential effects of repeated readings for second-grade students as a function of achievement level. *Reading Research Quarterly*, 50, 2, 171—184. doi.org/10.1002/rrq.91

Ziegler, J.C., Castel, C., Pech-Georgel, C., et al. (2008). Developmental dyslexia and the dual route model of reading: Simulating individual differences and subtypes. *Cognition*, 107, 1, 151—178. doi.org/10.1016/j.cognition.2007.09.004

Zoubinetsky, R., Bielle, F., Valdois, S. (2014). New insights on developmental dyslexia subtypes: heterogeneity of mixed reading profiles. *PloS One*, 9, 6, e99337. doi.org/10.1371/journal.pone.0099337

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Корнеев Алексей Андреевич — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории нейропсихологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. *E-mail:* korneeff@gmail.com

Ахутина Татьяна Васильевна — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории нейропсихологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. *E-mail:* akhutina@mail.ru

Матвеева Екатерина Юрьевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории нейропсихологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. *E-mail:* obukhova1@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Alexey A. Korneev, Cand. Sci. (Psychol.), Senior Researcher of the Laboratory of Neuropsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. *E-mail:* korneeff@gmail.com

Tatyana V. Akhutina, Doct. Sci. (Psychol.), Chief Researcher of the Laboratory of Neuropsychology, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. *E-mail:* akhutina@mail.ru

Ekaterina Yu. Matveeva, Cand. Sci. (Psychol.), Senior Researcher of the Laboratory of Neuropsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. *E-mail:* obukhova1@yandex.ru

УДК 159.99
doi: 10.11621/vsp.2019.02.88

ОРИЕНТИРОВКА В СТРУКТУРЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ КАК ОСНОВА УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ

И. В. Коротаева

МГУ имени М.В. Ломоносова, факультет психологии, Москва, Россия
Для контактов. E-mail: korotaeva_irina@mail.ru

Актуальность. Формирование профессиональных компетенций у учащихся высших учебных заведений в большинстве случаев опирается на сложившееся у студента умение работать с учебным текстом, которое требует специальной диагностики.

Цель. Изучение функционирования стратегии выделения главного у студентов четвертых курсов разных специализаций. Выявление критериев, используемых студентами при дифференцировании существенной и несущественной информации в процессе чтения учебного текста объяснительного типа, содержащего научное знание.

Методика. Использовалась методика А.Н. Сидельниковой и О.Е. Мальской, представляющая собой специально сконструированный текст объяснительного типа, включающий существенную информацию (описание и объяснение фактов), а также предложения-ловушки, схожие по формальным признакам с определениями, предложения с датами, фамилиями и констатацией значимости проблемы. Выборка: 1021 студент 4-го курса факультетов МГУ и МПГУ (педагоги, психологи, филологи и почвоведы).

Результаты. Менее 6% студентов усваивают материал и контролируют эффективность усвоения в соответствии с метакогнитивными знаниями, в основе которых лежат академические представления о структуре научного знания: выделяют в тексте объяснительного типа описание фактов и их объяснение. Более 94% выбирают наряду с фактами и объяснениями предложения-ловушки, предпочитая в качестве существенной информации утверждения в форме определений, исторической ссылки и утверждения о значимости проблемы. Обнаружены статистически значимые различия в выделении существенной и несущественной информации у студентов разных специализаций.

Вывод. У обследованных студентов 4-го курса не сформированы нормативные академические представления о структуре научного знания и стратегии его усвоения.

Ключевые слова: общеучебные умения, метакогнитивные знания и стратегии, выделение главного, научный текст объяснительного типа.

Для цитирования: Коротаева И.В. Ориентировка в структуре научного знания как основа умения учиться у студентов разных специализаций // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 2. С. 88—104. doi: 10.11621/vsp.2019.02.88

Поступила в редакцию 09.01.19/Принята к публикации 23.01.19

ORIENTATION IN THE STRUCTURE OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE AS A BASIS OF SKILL TO LEARN FROM STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALIZATIONS

Irina V. Korotaeva

Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia

For contact. E-mail: korotaeva_irina@mail.ru

Abstract

Relevance. The development of the students' general study skills is in most cases based on their ability to work with a scientific text, and it needs special examination.

Objective. The goal is to study the strategies the fourth-year students of different departments use to single out the most important information. It is also necessary to explore the criteria which students use to distinguish between the essential and inessential information while reading an explanatory scientific text.

Methods. We have used the method created by Sidelnikova and Malskaya, which constitutes a specially constructed text of an explanatory type including some essential information (the description and explanation of facts) along with some trap sentences, in their formal structure similar to definitions (sentences containing dates, surnames and the statement of the significance of the problem). 1021 fourth-year students of Moscow State University and Moscow Pedagogical University (from the pedagogical, psychological, philological departments and the department of soil science) have taken part in the examination.

Results. Less than 6 % of the students single out the description of the facts and their explanation while reading an explanatory text, which means that they learn the material and control the efficiency of learning in accordance with metacognitive knowledge based on academic conception of the structure of scientific knowledge? More than 94 % choose both the description of the facts and their explanation and the trap sentences, considering the sentences in the form of definitions, historical facts and the statements of the significance of the problem to be essential information. There have been found some statistically significant differences in the choice of the students of different departments.

Conclusion. The results show that the fourth-year students who have taken part in the study do not have academic conception of the structure of scientific knowledge and effective strategies for its mastering.

Keywords: general study skills, metacognitive knowledge and strategies, differentiation of the essential information, explanatory scientific text.

For citation: Korotaeva, I.V. (2019). Orientation in the structure of scientific knowledge as a basis of skill to learn from students of different specializations. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2, 88—104. doi: 10.11621/vsp.2019.02.88

Received: January 09, 2019/Accepted: January 23, 2019

Введение

Чтение — это базовый процесс, с помощью которого мы получаем информацию, следовательно, главная цель, стоящая перед педагогами, — научить школьников и студентов эффективно читать. Речь идет о формировании культуры чтения, включающей в себя умение ориентироваться в источниках информации, пользоваться разными стратегиями чтения, адекватно понимать прочитанное, сортировать информацию, «отсеивать» второстепенную, критически оценивать новые знания, делать выводы и обобщения. Это требует осознания того, что стоит за эффективным усвоением учебного текста объяснительного типа, содержащего научное знание.

Реформирование системы образования от начального до высшего звена на уровне формулирования целей обучения первоначально опиралось на разработки отечественной психологической школы и должно было быть ориентировано на системно-деятельностный подход, предполагающий формирование у учащихся предметных и универсальных способов действий, обобщенных способов действий

с учебным материалом, направленных на решение учебно-познавательных и учебно-практических задач. Именно выделение структуры действий, составляющих в том числе основу умения учиться, а также организация их формирования у школьников и студентов должны отличать реализацию деятельностной парадигмы в образовании от традиционного рассмотрения учения как процесса усвоения знаний, умений и навыков. В качестве целей обучения уже на этапе школьного обучения декларируются универсальные учебные действия, или обобщенные учебные умения, направленные на усвоение любого предметного содержания. В высшей школе формирование читательской культуры представлено на уровне профессиональных компетентностей. Так, например, наиболее часто цитируемая в учебно-методических комплексах психологических дисциплин профессиональная компетенция ПК-4 содержит следующий перечень умений студентов: способность к поиску, критическому анализу, оценке, обобщению, систематизации и структурированию информации. На эти умения педагоги опираются в процессе преподавания своих предметов, предполагая определенный уровень их сформированности.

В разрабатываемой в деятельностной парадигме концепции И.И. Ильясова и О.Е. Мальской было введено разграничение деятельности учения и действий, усваиваемых в учении. В структуре деятельности учения выделялись действия первого плана, обеспечивающие уяснение и отработку материала (общеучебные умения), и действия второго плана — собственно познавательные действия, составляющие уяснение и отработку. Показано, что от уровня сформированности действий первого плана зависит успешность формирования действий второго плана, т.е. развитые общеучебные умения обеспечивают эффективность познавательной деятельности (Ильясов, 1986; Мальская, 1970).

В структуре деятельности учения важную роль играет ориентировочная часть, содержащая обобщенные характеристики типичного усваиваемого материала — знание о логической структуре и о компонентах научного знания, представленных в учебных текстах объяснительного типа. Исполнительная часть включает такие действия понимания учебного текста, как выделение тем (субъектов и предикатов) сообщений, отнесение тем к логическим видам содержания (например, фактам, теориям, методологии и др.), систематизацию всех тем, составление плана, а также фиксацию уясненного содержания (конспектирование, составление схем и т.д.). Сформированная

контрольная часть призвана обеспечить мониторинг всего процесса усвоения.

В метакогнитивном подходе умение учиться связывается с умением регулировать собственное познание и рассматривается как важный фактор успешности обучения. Регуляция познавательного процесса предполагает планирование (отбор нужных стратегий и распределение ресурсов), мониторинг (отслеживание собственного понимания и того, как решается задача) и оценку продуктов и регуляторных процессов. Фактическая регуляция познания и учения осуществляется посредством использования разного рода стратегий, например выделения главного в тексте, мониторинга понимания и постановки вопросов к тексту и др. (Brown et al., 1983). Данные экспериментов свидетельствуют, что эффективность осмысления материала зависит от того, использует ли учащийся метакогнитивные знания и стратегии понимания и запоминания. При определенных требованиях к учебному процессу сформированность метакогнитивных навыков — важный предиктор академической успеваемости (Dunning et al., 2003; Korotaeva, 2014; Lennon, 2010; Thiede et al., 2003).

В модели Р. Стернберга эффективность управления человеком собственными интеллектуальными ресурсами также зависит от развития метакогнитивных умений (Sternberg, 1994). Им описаны две группы стилей мышления, складывающиеся в процессе учения: креативная и консервативно-исполнительская. Показано, что студенты, относящиеся к первой группе, имеют более высокую продуктивность интеллектуальной деятельности и более высокую академическую успеваемость, сопровождающуюся повышенным уровнем самоуважения. Стили мышления второго типа, консервативного и исполнительского, имеют нормативный характер, требуют более простых процессов переработки информации, значимо отрицательно связаны с показателями креативности. Использование исполнительского стиля проявляется в том, что учащиеся стараются точно следовать инструкциям, делать то, «что велено», заучивать выделенную учителем информацию, опираться на стратегии запоминания в процессе обучения (Ibid.).

Исследуя учебный процесс, Р. Стернберг и Е. Григоренко обнаружили, что, чем дольше учителя преподают, тем чаще у них проявляется второй стиль и тем более консервативными и исполнительскими они становятся. Наблюдения за педагогической деятельностью и экспериментальные данные свидетельствуют, что большинство

педагогов успешнее справляются с обучением детей, чей стиль мышления и учения совпадает с их собственным, и чаще поощряют таких учащихся. Важно помнить, что в конце концов стили учеников до какой-то степени начинают соответствовать стилям учителей и требованиям школы (Sternberg, Grigorenko, 1993).

Выделенные Р. Стернбергом стили мышления первого типа можно соотнести с особым — «глубоким» — подходом к учению, который противопоставляется «поверхностному». Различия проявляются уже на уровне установок: первый подход характеризуется стремлением понять материал, ассимилировать новые знания, тогда как второй — стремлением его запомнить (Entwistle, 1997). Другими словами, представления о том, что значит усвоить определенный тип информации, определяют установки и выбор способов работы с учебным материалом, повышающие качество учения. Целевые установки на накопление и воспроизведение знаний приводят к тому, что учащийся при работе с текстом рассматривает его содержание как набор сведений для запоминания без задачи смыслового анализа, а понимание, характерное для «глубокого» подхода, оказывается невосстребованным. Исследователи, описывающие «глубокий» и «поверхностный» подходы к учению, различают представления учащихся о собственном познании — их «субъективную теорию учения». Считается, что для студентов с «глубоким» подходом учебный материал должен быть логически выстроен и согласован с уже имеющимися у них знаниями. Представители «поверхностного» подхода воспринимают текст как набор отдельных утверждений, которые надо уметь правильно воспроизводить, при этом выбор элементов для заучивания осуществляется с помощью антиципации тех вопросов, которые могут быть заданы при проверке знаний (Ibid.).

Метакогнитивные умения включаются также в разные модели критического мышления, в которых в качестве объекта рассматриваются установки человека на отбор необходимых знаний, и метакогнитивные стратегии, позволяющие самостоятельно и рефлексивно перерабатывать информацию и использовать ее для принятия решений (Волков, 2015; Халперн, 2000; Halpern, 1998; Stanovich, 2015). В этом случае в качестве базовых выступают логические умения и стратегии работы с информацией, которые формируются в процессе обучения стихийно или целенаправленно. Результаты исследований показывают, что именно развитые навыки критического (или рационального) мышления определяют эффективность обучения (Stanovich, 2015).

Сопоставление рассмотренных подходов применительно к образовательной практике позволяет выделить общие компоненты в зарубежных и отечественных концепциях: метакогнитивные стратегии, общеучебные умения, универсальные учебные действия, умение учиться и др. обеспечивают эффективность процесса усвоения знания. Таким образом, умение учиться представляет собой владение обобщенными знаниями о процессе учения и навыками его осуществления, а его формирование в качестве главного условия предполагает включение этих знаний и навыков в содержание обучения (либо в рамках специального предмета, либо в рамках традиционных предметов) (Ильясов, 1986; Ильясов, Кострова, 2017).

В своем исследовании мы опирались на концепцию деятельности учения, в которой в наиболее полном виде представлена структура учения и выделены действия, обеспечивающие уяснение и отработку материала, эффективность умения учиться. Диагностическое исследование в рамках деятельностного подхода отличается от распространенного способа изучения использования учащимися стратегий понимания с помощью опросов и анкет; оно позволяет качественно оценить сформированный компонент умения учиться.

Задача настоящего исследования — диагностика стихийно сформированной у студентов стратегии «выделение главного» в процессе чтения учебного объяснительного текста. Подавляющее большинство учащихся называют ее в самоотчетах своей основной стратегией работы с материалом (Васюкова, Усачева, 2008). При этом представление о «главном» у учащихся может быть весьма неопределенным. В данном исследовании было важно выяснить, что оказывается в фокусе внимания студентов при «сортировке» материала. Выделение главного в тексте — это умение, демонстрирующее способность к сознательной оценке степени значимости разных фрагментов. Это умение — важный показатель произвольной регуляции субъектом своей учебной деятельности (Коротаева, 2015).

Методика

Считается, что владение действием выделения существенной информации в процессе усвоения содержания определяется ориентировкой студентов в характеристиках типичных учебных материалов, в частности, объяснительного текста. Методика «Выбор главных предложений» А.Н. Сидельниковой и О.Е. Мальской позволяет оценить, в какой мере учащиеся осознанно используют способы

смысловой переработки содержания текста при дифференцировке главного и второстепенного (Сидельникова, 1984)¹. В основу методики положены представления, согласно которым объективными критериями анализа содержания учебного материала и оценки значимости его отдельных элементов должны выступать обобщенные содержательные характеристики основных типов научных знаний (фактов, законов, гипотез, теорий) и их место в логической структуре научной дисциплины. Вместе с тем для многих учащихся основными ориентирами выделения главного в учебном материале, возможно, служат различные формальные признаки тех его элементов, усвоение которых может быть востребовано в процессе контроля в ситуации обучения: знание определений, дат, фамилий и т.п., поэтому методика включала соответствующие утверждения (Там же). Данная методика направлена на диагностику стихийно сформированного в процессе обучения действия выделения главного непосредственно в процессе работы с учебным текстом объяснительного типа.

Материалом методики «Выбор главных предложений» служил специально сконструированный А.Н. Сидельниковой и О.Е. Мальской текст по иммунологии, состоящий из 16 предложений. В пяти из них сообщались основные научные факты по проблеме тканевой совместимости, в трех содержались объяснения этих фактов. Остальные 8 предложений были «фоновыми»: пять из них построены по форме, как определения, выполняя при этом только функцию наименования (Например, «Трансплантацией называется пересадка органов и тканей», «Пересадки на другую часть того же организма называются аутотрансплантацией» и т.п.), одно содержало историческую дату, еще два предложения представляли собой декларативные утверждения о значимости проблемы. Задача испытуемого — выбрать из этих 16 предложений 8 главных.

Методика позволяет проводить качественный анализ работы студента с объяснительным учебным текстом, выявлять его представления о логической структуре текста, о том, какая информация подлежит запоминанию. Выбор 8 предложений, содержащих описание фактов и их объяснение, свидетельствует о том, что взгляды студента на структуру текста соответствуют нормативным академическим представлениям. Выбор «фоновых» предложений в качестве существенной информации является показателем того, что студент не знаком с требованиями к работе с объяснительным текстом.

¹ Сидельникова А.А. Особенности осознания учебной деятельности: Дипломная работа. Ф-т психологии МГУ, 1984.

Выборка. В исследовании принимали участие студенты 4-го курса: филологического факультета МГУ, обучающиеся по программе бакалавриата (N=498); факультета психологии МГУ, обучающиеся по программе специалитета (N=290); факультета почвоведения МГУ (N=126); МПГУ (N=107; специализации: учитель русского языка и литературы, учитель иностранного языка). Выборка условно разделена на две части: 1-я группа — студенты естественно-научного профиля (психологи и почвоведы, профилирующий предмет при поступлении — биология); 2-я группа — студенты гуманитарного профиля (филологи и педагоги, профилирующий предмет — русский или иностранный язык).

Каждому студенту предъявлялся текст с инструкцией: «Прочитайте, пожалуйста, весь текст и выберите из него 8 предложений, в которых содержится наиболее важная, по вашему мнению, информация. Выбранные вами предложения не обязательно должны быть связаны и образовывать законченное повествование».

По каждому студенту подсчитывалось количество выбранных предложений, относящихся к утверждениям разного типа. Из-за большого разброса в объеме выборок наиболее наглядным является анализ распределений, представленных в процентах от каждой выборки.

Обработка эмпирических данных проводилась в статистической системе IBM SPSS Statistics, версия 19.0. с использованием критерия Хи-квадрат Пирсона.

Результаты

В табл. 1 приведены данные о распределении количества выборов утверждений-фактов представителями разных специализаций. Можно отметить, что наиболее часто оказываются отобранными 1—3 утверждения-факта, причем различий в предпочтениях между специальностями нет ($\chi^2(15)=16.455, p=0.352$).

Из табл. 2 видно, что группа педагогов отличается от других групп студентов. У них максимум выборов утверждений-объяснений соответствует двум; почти 17% не выбирают ни одного объяснения в тексте объяснительного типа, в то время как среди остальных специализаций максимум выборов соответствует трем утверждениям (это наиболее выражено среди почвоведов и психологов). Результаты филологов более равномерно распределены между значениями 1—3 ($\chi^2(9)=50.184, p<0.001$).

Таблица 1

**Распределение (%) выборов утверждений-фактов
в группах студентов разных специализаций**

Специализация	Количество выборов						Итого
	0	1	2	3	4	5	
Педагоги (N=107)	5.6	26.2	23.4	23.4	12.1	9.3	100.0
Почвоведы (N=126)	13.5	24.6	21.4	20.6	12.7	7.1	100.0
Психологи (N=290)	11.0	23.8	23.8	20.0	13.8	7.6	100.0
Филологи (N=498)	10.8	21.1	22.3	16.7	20.1	9.0	100.0
Итого	10.7	22.8	22.7	18.8	16.6	8.4	100.0

Таблица 2

**Распределение (%) выборов утверждений-объяснений
в группах студентов разных специализаций**

Специализация	Количество выборов				Итого
	0	1	2	3	
Педагоги (N=107)	16.8	19.6	43.9	19.6	100.0
Почвоведы (N=126)	1.6	12.7	38.1	47.6	100.0
Психологи (N=290)	3.1	16.2	37.6	43.1	100.0
Филологи (N=498)	6.2	20.7	35.7	37.3	100.0
Итого	5.9	18.3	37.4	38.4	100.0

Наибольшее количество выборов у студентов приходится на утверждения в форме определений (табл. 3). В этих предложениях используется слово «называется», по нормативным логическим представлениям эти 5 утверждений являются не настоящими определениями, а так называемыми ловушками. При выборе утверждений-определений педагоги также отличаются от остальных специализаций, однако характер отличий иной: в четверти случаев оказываются выбранными два утверждения, в то время как для остальных групп это самый нехарактерный результат (от 6.3% у почвоведов до 9.7% у психологов). Распределения для всех специализаций неравномерные. Для всех, кроме педагогов, характерный паттерн частоты выборов — 5 (27.2—29.4%), 3 (20.5—25.4%) и 1 (12.8—19.1%). Можно предположить, что варианты утверждений неравноценны и

какие-то из них выбираются парами (т.е. при выборе одного утверждения с большой вероятностью оказывается выбранным и другое) ($\chi^2(15)=44.382, p<0.001$).

Таблица 3

Распределение (%) выборов утверждений-определений в группах студентов разных специализаций

Специализация	Количество выборов						Итого
	0	1	2	3	4	5	
Педагоги (N=107)	14.0	7.5	25.2	18.7	13.1	21.5	100.0
Почвоведы (N=126)	8.7	16.7	6.3	25.4	13.5	29.4	100.0
Психологи (N=290)	11.4	12.8	9.7	24.8	14.1	27.2	100.0
Филологи (N=498)	10.8	19.1	8.0	20.5	12.9	28.7	100.0
Итого	11.1	15.8	10.1	22.1	13.3	27.6	100.0

Ловушки в виде утверждений-деклараций (напр.: «Эта проблема имеет большое значение для практики») не несут никакой информации, относящейся к научному знанию. Но даже в этой ситуации имеется определенное количество студентов, делающих данный выбор (табл. 4). Для утверждений-деклараций также характерно отличие студентов-педагогов от студентов других специализаций, в которых две трети респондентов не выбрали ни одного подобного утверждения (почти вдвое больше по сравнению с педагогами), чуть менее трети выбрали одно утверждение (в полтора раза меньше, чем в группе педагогов) и 3—8% выбрали оба утверждения (15% в группе педагогов) ($\chi^2(6) = 33.785, p<0.001$).

Таблица 4

Распределение (%) выборов утверждений-деклараций в группах студентов разных специализаций

Специализация	Количество выборов			Итого
	0	1	2	
Педагоги (N=107)	37.4	46.7	15.9	100.0
Почвоведы (N=126)	65.1	31.7	3.2	100.0
Психологи (N=290)	65.5	29.0	5.5	100.0
Филологи (N=498)	60.0	31.9	8.0	100.0
Итого	59.8	32.6	7.5	100.0

В текст методики было включено предложение-ловушка в виде исторической ссылки: «Первая пересадка была осуществлена древним китайским хирургом...». Это утверждение было выбрано в качестве главного почти половиной педагогов (43.0%), в отличие от психологов (15.5%), филологов (15.1%) и почвоведов (7.9%) ($\chi^2(3)=59.639, p<0.01$).

Таким образом, мы можем констатировать, что по всем типам утверждений, кроме утверждений-фактов, педагоги отличаются по предпочтениям от представителей других специализаций: они несколько реже выбирают утверждения-объяснения, но чаще утверждения-декларации и утверждения с исторической датой.

Исходно мы предположили, что выборы в разных группах студентов будут различаться между собой по основным трем показателям: факты, объяснения и определения. Была произведена оценка по критерию Пирсона статистически достоверных различий в выборе предложений в группах студентов гуманитарного и естественно-научного профилей.

1. Подтвердилась гипотеза по показателю «выбор объяснения»: статистически достоверными оказались различия между студентами гуманитарного и естественно-научного профилей ($\chi^2_{эмт.} > \chi^2_{кр.}$: $\chi^2_{эмт.}=13.896$ при $\chi^2_{кр.}=11.345$ для $p \leq 0.01$).

2. Не подтвердилась гипотеза о статистически значимых различиях по показателю «выбор фактов» между студентами гуманитарного и естественно-научного профилей ($\chi^2_{эмт.} > \chi^2_{кр.}$: $\chi^2_{эмт.}=12.97$ при $\chi^2_{кр.}=15.086$ для $p \leq 0.01$).

3. По показателю «выбор определений» также не подтвердилась гипотеза о разнице в выборе между группами ($\chi^2_{эмт.} > \chi^2_{кр.}$: $\chi^2_{эмт.}=12.256$ при $\chi^2_{кр.}=15.086$ для $p \leq 0.01$).

Обсуждение результатов

Из всей выборки студентов (N=1021) гуманитарного и естественно-научного профилей менее 6% учащихся выполнили методику полностью в соответствии с академическими представлениями, т.е. выбрали в качестве существенной информации описание фактов и их объяснение. Подавляющее большинство испытуемых выделяли главное, не ориентируясь на логическую структуру научного знания.

В нашем исследовании самыми выбираемыми оказались утверждения, построенные по форме в виде определений, но несущие только функцию называния (напр.: «Трансплантацией называется

пересадка органов и тканей», «Пересадки на другую часть того же организма называются аутотрансплантацией», «Гетеротрансплантацией называется...» и др.). Ключевым в этих предложениях выступает слово «называется». Данные утверждения выбирали студенты обоих профилей (гуманитарного и естественно-научного), причем из всех видов предложений их было выделено максимальное количество.

Важно отметить, что больше четверти всех испытуемых выбрали все пять утверждений со словом «называется». Соответственно оставшиеся три предложения должны были вместить всю «главную» информацию. При этом студенты часто предпочитали комбинацию, в которую входило только одно утверждение, не являющееся ловушкой (один факт или одно объяснение), и предложения о значимости проблемы, ее важности для практики или для косметологии.

Отсутствие статистически значимых различий в выборе по данному критерию при сравнении групп гуманитарного и естественно-научного профилей может свидетельствовать о том, что этот тип знания одинаково востребован в процессе обучения испытуемых обеих групп. Следует учесть, что содержательно эти утверждения не отражали существенных характеристик, но имели сходство с определениями по внешним, формальным признакам, относились к так называемой терминологической составляющей содержания текста. Мы можем предположить, во-первых, востребованность данного типа знания в процессе контроля преподавателями всех специальностей и, во-вторых, отсутствие содержательной обратной связи со стороны педагогов, корректирующей представление учащихся о логической структуре этого типа знания. Понятие «определение» с логической точки зрения не отрефлектировано студентами и не соответствует учебным нормативам, а стихийно сложившееся «умение» ориентироваться в логических нормативах при оценке и усвоении научных понятий и определений, в которых они фиксируются, оказывается неэффективным.

Какое место объяснение занимает в структуре научного знания, также известно не всем учащимся. Важно подчеркнуть, что 2.35% студентов естественно-научного профиля и 6.2% студентов-гуманитариев не отметили в учебно-научном тексте объяснительного типа ни одного предложения, содержащего объяснение, т.е. не отнесли их к разряду существенной информации. Также необходимо заметить, что 16.8% студентов-педагогов не выделяют объяснение как главную информацию. Игнорирование данного

типа предложений может свидетельствовать о том, что усвоение научного текста многими студентами происходит недостаточно эффективно, так как вопрос о механизмах изучаемых явлений остается вне фокуса внимания.

Выявленные статистически достоверные различия в двух группах испытуемых продемонстрировали, что учащиеся естественных факультетов чаще выделяют объяснения по сравнению со студентами-гуманитариями. При этом анализ результатов методики свидетельствует о том, что в большинстве случаев такой выбор сочетается с игнорированием фактического материала, объясняемого в тексте. Выявлена парадоксальная тенденция выбирать предложения с максимальным количеством определений и объяснений, не включая в выбор то, *что* объясняется. Таким образом, можно утверждать, что систематизация материала, за которой стоит установление логических отношений между фрагментами текста, содержащими разные типы научного знания, декларируемая как цель обучения, также не является сформулированной и адекватно функционирующей.

По-видимому, выбор многими студентами в качестве главных декларативного утверждения «Проблема тканевой несовместимости имеет огромное значение для практики», а также предложения со ссылкой на историческую дату и фамилию древнекитайского врача, обусловлен тем, что этот вид утверждений востребован в процессе контроля знаний преподавателями.

Заключение

Результаты исследования свидетельствуют о том, что только небольшая группа обследованных студентов использует логическую ориентировку в структуре научного знания. Подавляющее большинство студентов опираются на собственные представления о главном при дифференцировке существенной и несущественной информации. Можно предположить, что в полученных нами результатах отражается функционирование стихийно сложившегося у студентов учебного приема, характеризующегося ориентацией на различные формальные признаки тех элементов учебного текста, усвоение которых может быть востребовано и положительно оценено в процессе контроля в ситуации обучения: знание определений, дат, фамилий и т.п. Проверка этого предположения — задача дальнейшего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Васюкова Е.Е., Усачева И.В. Приемы понимания и запоминания научного текста // Понимание текста: междисциплинарный подход к исследованию и обучению: Материалы 12-й научно-практической конференции по психологии и педагогике чтения, посвященной 20-летию Ассоциации исследователей чтения (Москва, 4—5 декабря 2008 г.). М., 2008. С. 27—31.

Волков Е.Н. Тесты критического мышления: вводный обзор // Психологическая диагностика. 2015. № 3. С. 5—24.

Ильясов И.И. Структура процесса учения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.

Ильясов И.И., Кострова А.В. Связь разных типов учения по П.Я. Гальперину с видами мышления учащихся // Национальный психологический журнал. 2017. № 3 (27). С. 62—75. doi.org/10.11621/npj.2017.0308

Коротаева И.В. Диагностика общеучебных умений у студентов гуманитарного профиля // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2015. № 3. С. 73—87.

Мальская О.Е. Анализ структуры и формирования деятельности учения: Автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 1970.

Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000.

Brown A., Bransford J., Ferrara R., Campione J. Learning, Remembering, Understanding // Handbook of Child Psychology / Ed. by J.H. Flavell, E.M. Markman. Vol. 3: Cognitive Development. N.Y.: John Wiley & Sons, 1983. P. 515—529.

Dunning D., Johnson K., Ehrlinger J., Kruger J. Why people fail to recognize their own incompetence // Current Directions in Psychological Science. 2003. Vol. 12. N 3. P. 83—87. doi.org/10.1111/1467-8721.01235

Entwistle N. Reconstituting approaches to learning // Higher Education. 1997. Vol. 33. P. 213—218. doi.org/10.1023/A:1002930608372

Halpern D.F. Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains // American Psychologist. 1998. Vol. 53. N 4. P. 449—455. doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449

Korotaeva I.V. Metacognitive strategies in reading comprehension of majors in education and psychology // Psychology in Russia: State of the Art. 2014. Vol. 7. N 2. P. 39—47. doi.org/10.11621/pir.2014.0204

Lennon J.M. Self-regulated learning // Rosen J.A. Non-cognitive skills in the classroom: New perspectives on Educational Research. Triangle Park, NC: RTI Press, 2010. P. 69—90. doi.org/10.3768/rtipress.2010.bk.0000.1009.4

Stanovich K.E. Rational and Irrational Thought: The Thinking that IQ Tests Miss // Scientific American Mind. 2015. Vol. 23. N 4. P. 12—17.

Sternberg R.J. Allowing for Thinking Styles // Educational Leadership. 1994. Vol. 52. N 3. P. 36—40.

Sternberg R.J., Grigorenko E.L. Thinking styles and the Gifted // Roeper Review. 1993. Vol. 16. N 2. P. 122—133. doi.org/10.1080/02783199309553555

Thiede K.W., Anderson M.C., Theriault D. Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts // Journal of Educational Psychology. 2003. Vol. 95. N 1. P. 66—73. doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.66

REFERENCES

- Brown, A., Bransford, J., Ferrara, R., Campione, J. (1983). Learning, Remembering, Understanding. In J.H. Flavell, E.M. Markman (eds.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. 3: *Cognitive Development* (pp. 515—529). N.Y.: John Wiley & Sons.
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 3, 83—87. doi.org/10.1111/1467-8721.01235
- Entwistle, N. (1997). Reconstituting approaches to learning. *Higher Education*, 33, 213—218. doi.org/10.1023/A:1002930608372
- Halpern, D.F. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains. *American Psychologist*, 53, 4, 449—455. doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449
- Halpern, D. (2000). *Psikhologiya kriticheskogo myshleniya* [Psychology of Critical Thinking]. St. Petersburg: Piter.
- Ilyasov, I.I. (1986). *Struktura protsessa ucheniya* [The structure of the learning process]. Moscow: MSU Press.
- Ilyasov, I.I., Kostrova, A.V. (2017). Svyaz' raznyh tipov ucheniya po P.Ya. Gal'perinu s vidami myshleniya uchashchihsya [Communication of different types of teaching by P.Ya. Galperin with students' thinking]. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], 3 (27), 62—75. doi.org/10.11621/npj.2017.0308
- Korotaeva, I.V. (2014). Metacognitive strategies in reading comprehension of majors in education and psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 7 (2), 39—47. doi.org/10.11621/pir.2014.0204
- Korotaeva, I.V. (2015). Diagnostika obshcheuchebnyh umenij u studentov gumanitarnogo profilya [Diagnostics of general education skills in humanitarian students]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie* [Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical education], 3, 73—87.
- Lennon, J.M. (2010). Self-regulated learning. In Rosen, J.A., *Non-cognitive skills in the classroom: New perspectives on Educational Research* (pp. 69—90). Triangle Park, NC: RTI Press. doi.org/10.3768/rtipress.2010.bk.0000.1009.4
- Malskaya, O.E. (1970). *Analiz struktury i formirovaniya deyatel'nosti ucheniya* [Analysis of the structure and formation of the exercise]: Abstract of the candidate of psychological sciences. Moscow.
- Stanovich, K.E. (2015). Rational and Irrational Thought: The Thinking that IQ Tests Miss. *Scientific American Mind*, 23, 4, 12—17.
- Sternberg, R.J. (1994). Allowing for Thinking Styles. *Educational Leadership*, 52, 3, 36—40.
- Sternberg, R.J., Grigorenko, E.L. (1993). Thinking styles and the Gifted. *Roeper Review*, 16, 2, 122—133. doi.org/10.1080/02783199309553555
- Thiede, K.W., Anderson, M.C., Theriault, D. (2003). Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 1, 66—73. doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.66

Vasyukova, E.E., Usacheva, I.V. (2008). Priemy ponimaniya i zapominaniya nauchnogo teksta [Techniques for understanding and memorizing scientific text]. In: *Ponimanie teksta: mezhdisciplinarnyj podhod k issledovaniyu i obucheniyu: Materialy 12-j nauchno-prakticheskoy konferencii po psihologii i pedagogike chteniya, posvyashchenoj 20-letiyu Associacii issledovatelej chteniya (Moskva, 4—5 dekabrya 2008 g.)* [Text Understanding: An Interdisciplinary Approach to Research and Learning: Proceedings of the 12th scientific-practical conference on the psychology and pedagogy of reading, dedicated to the 20th anniversary of the Association of Reading Researchers (Moscow, December 4—5, 2008)] (pp. 27—31).

Volkov, E.N. (2015). Testy kriticheskogo myshleniya: vvodnyj obzor [Critical Thinking Tests: Introductory Overview]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnosis], 3, 5—24.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Корогаева Ирина Валерьевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории педагогической психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: korotaeva_irina@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Irina V. Korotaeva, Cand. Sci. (Psychol.), Senior Researcher of the Laboratory of Pedagogical Psychology, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: korotaeva_irina@mail.ru

УДК 159.9.07
doi: 10.11621/vsp.2019.02.105

РЕЛИГИОЗНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ЧЕЧЕНСКИХ СТУДЕНТОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПИЛОТАЖНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

М. Т. Хасханова

*Северо-Осетинский государственный педагогический институт,
Владикавказ, Россия*

Для контактов. E-mail: vermarina@inbox.ru

Актуальность. Религиозная идентичность выступает одной из форм самосознания, находящейся у истоков формирования других видов социальной идентичности личности, которая определяет специфику социального поведения индивидов. В связи с процессами обострения религиозного чувства и роста религиозного сознания, которые обусловлены изменениями культурных образцов в современной России, представляется актуальным проанализировать особенности религиозной идентичности чеченских студентов.

Цель. Анализ религиозной идентичности с позиции социально-психологического подхода и выявление ее особенностей у чеченских студентов.

Методы. Социально-психологический анализ понятий «религиозная идентичность» и «мусульманская идентичность»; теоретический и эмпирический анализ структуры и особенностей религиозной идентичности чеченских студентов с использованием шкалы религиозной ориентации Г. Олпорта и Д. Росса, методики диагностики структуры индивидуальной религиозности Ю.В. Щербатых. Исследование проведено с 60 студентами Чеченского государственного педагогического университета.

Результаты. Показано, что большинство обследованных чеченских студентов характеризуются внутренней религиозной ориентацией, а религия, способствующая самоидентификации молодых людей, выполняет мировоззренческую, гносеологическую и коммуникативную функции, выступая образцом моральных норм поведения и ориентиром в ценностных установках. Проведено сопоставление полученных результатов с данными ранее проведенных исследований религиозной идентичности чеченской студенческой молодежи.

Выводы. Религия выступает главной ценностью и инструментом идентификационного процесса чеченской студенческой молодежи, наполняя его содержание религиозными нормами и ценностями, отвечая на важные экзистенциальные вопросы. Студенты Чечни мотивируют свою деятельность в различных социальных сферах, опираясь на религиозные нормы и ценности.

Ключевые слова: религиозная идентичность, мусульманская идентичность, внутренняя религиозная ориентация, внешняя религиозная ориентация, непоследовательная внутренняя ориентация, чеченские студенты.

Благодарности: Научный руководитель работы — кандидат психологических наук, доцент М.В. Верещагина.

Для цитирования: Хасханова М.Т. Религиозная идентичность чеченских студентов: результаты пилотажного исследования // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 2. С. 105—120. doi: 10.11621/vsp.2019.02.105

Поступила в редакцию 11.01.19/Принята к публикации 12.02.19

RELIGIOUS IDENTITY OF CHECHEN STUDENTS: THE RESULTS OF A PILOT STUDY

Milana T. Khaskhanova

*North Ossetian State Pedagogical Institute, Department of Psychology,
Vladikavkaz, Russia*

For contact. E-mail: vermarina@inbox.ru

Abstract

Relevance. In connection with the process of aggravation of religious feelings and the growth of religious consciousness due to changes in cultural patterns in modern Russia, it is important to analyze the features of the religious identity of Chechen students, which is one of the forms of self-consciousness, which is at the origins of the formation of other types of social identity of the individual, which determines the specifics of social behavior.

Objective. To characterize religious identity from the perspective of socio-psychological approach and identify its features in Chechen students.

Methods. Socio-psychological analysis of the concepts of religious identity and Muslim identity; theoretical and empirical analysis of the structure and characteristics of religious identity of Chechen students using the scale of

religious orientation of G. Olport and D. Ross, methods of diagnosis of the structure of individual religion And methods of mathematical statistics. Sample. The study was conducted with 60 students of the Chechen state pedagogical University.

Results. The article presents: the definition of religious identity from the perspective of socio-psychological approach, the analysis of the concept of religious Muslim identity. The methods of research of religious identity are designated and the results of diagnostics of the Chechen students are analyzed. It is shown that students are characterized by internal religious orientation, and religion, contributing to the self-identification of young people, performs ideological, epistemological and communicative functions, acting as a model of moral norms of behavior and guidance in values. The results of the study are compared with the data of earlier studies of the religious identity of Chechen students.

Conclusion. Religion is the main value and tool of the identification process of Chechen students, filling its content with religious norms and values, answering important existential questions. Based on religious norms and values, Chechen students motivate their activities in various social spheres.

Keywords: religious identity, Muslim identity, internal religious orientation, external religious orientation, inconsistent internal orientation, Chechen students.

Acknowledgements: The supervisor of the work is Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor M.V. Vereshchagina.

For citation: Khaskhanova, M.T. (2019). Religious identity of Chechen students: the results of a pilot study. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2, 105—120. doi: 10.11621/vsp.2019.02.105

Received: January 11, 2019/Accepted: February 12, 2019

Введение

Современная ситуация в российском обществе характеризуется повышенным интересом к проблеме религии и религиозной идентичности. В различных культурно-исторических условиях, в разные периоды развития социальной общности, а также под влиянием определенных жизненных ситуаций актуализируется религиозная идентичность. Следствием глубинных кризисов в области социально-экономической, политической и духовной жизни народов Российской Федерации с начала 1990-х гг. выступают такие социально-психологические процессы, как обострение религиозного

чувства и подъем религиозного сознания, которые связаны с изменением культурных образцов, отражающих различные системы ценностей и социальные нормы. Данные процессы приводят к утрате метафизических оснований бытия человека, целей его существования и ценностных ориентиров в развитии (Соколовская, 2015). Как отмечает О.И. Дреев, изменения, связанные с модернизацией современного поликультурного общества и образа жизни, преобразуют ценностно-мотивационную структуру личности представителей традиционных культур, что сопряжено с трансформацией социальной, этнической, личностной и религиозной идентичностей (Факторы риска..., 2017, с. 4). Такая ситуация наблюдается и в современной Чеченской республике, выступающей субъектом полиэтнической и многоконфессиональной России.

Религиозная идентичность представляет собой форму самосознания, построенную на осознании своей принадлежности к определенной религии и формирующую свои представления посредством соответствующих религиозных догм (Крылов, 2014). И.Э. Соколовская (2015) и другие авторы отмечают, что, выступая одной из форм самосознания человека, религиозная идентичность находится у истоков формирования других видов социальной идентичности личности. Согласно А.Н. Крылову, религия, с одной стороны, выступает содержанием идентификационного процесса, наполняя его религиозными нормами, ценностями, учениями, что помогает человеку найти самого себя и свое место в жизни и ответить на некоторые экзистенциальные вопросы. С другой стороны, религия представляет собой инструмент идентификационного процесса, способствующий определению своей принадлежности к определенной группе, роду, нации, стране; сохранению и передаче норм, традиций, важных для процесса самоидентификации личности (Крылов, 2014). Исходя из этих положений, можно сказать, что религиозная, этническая и национальная идентичности тесно переплетены в структуре социальной идентичности личности (Grigoryan, Kotova, 2018) и оказывают влияние на процесс отождествления индивида с определенной религией.

Чеченская республика характеризуется преобладанием мусульманского населения, о чем свидетельствуют исследования идентификации в регионе (Павлова и др., 2016), а свойственная чеченцам религиозная идентичность — мусульманская (исламская).

В современной науке отсутствует однозначная позиция относительно содержания мусульманской идентичности. Напри-

мер, И.В. Кудряшова считает, что мусульманская идентичность не тождественна исламской религиозной идентичности (Кудряшова, 2017, с. 351), характеризуется разнообразием и динамичностью. Согласно мнению исследователя, мусульманскую идентичность следует рассматривать и как состояние, и как процесс. Г.А. Сабирова представляет «мусульманскость» как совокупность качеств, через артикуляцию и проживание которых воспроизводится принадлежность к исламской дискурсивной традиции (Сабирова, 2008, с. 524). С.М. Нунуев позиционирует мусульманскую идентичность как исламскую, которая, по его мнению, выступает основанием групповой солидарности и мобилизации, а также политического позиционирования (Нунуев, 2015, с. 67). С.А. Ляужева и З.А. Жаде пишут, что мусульманская идентичность, как и любая другая, не является статичным образованием, подвержена изменениям в связи с тем, что именно в сфере межконфессиональных отношений модифицируются религиозные нормы и поведенческие модели индивидов (Ляужева, Жаде, 2018, с. 149). Мусульманская идентичность представляет собой один из видов социальной идентичности, на формирование которой оказывают воздействие различные религиозные институты, организации и объединения. Но, как подчеркивают авторы, в процессе самоидентификации мусульман определяющую роль играет исламский фактор, отражающийся на политической жизни современных государств.

Мы считаем важным обратить внимание на мнение Г.А. Сабировой о том, что в современных условиях глобализации и интеграции культур «дискурсивная традиция ислама поддерживается через участие в ней отдельных индивидов, которые определяют для себя характер и степень включения в исламские практики. Но решающим для передачи дискурсивной традиции оказываются не только индивидуальные выборы моделей мусульманской принадлежности, но прежде всего коммуникация этих представлений в отдельных сообществах. Таким образом, дискурсивная традиция ислама предстает как постоянно переопределяющийся и переформулирующийся проект» (Сабирова, 2008, с. 565).

Актуальность настоящего исследования религиозной идентичности чеченских студентов обусловлена социальным запросом российского общества на изучение особенностей и механизмов отечественной культуры и поведения молодежи под влиянием социокультурных процессов (исламизация, рост религиозного сознания), сопровождающихся обострением религиозных чувств.

Несмотря на существующие исследования религиозной идентичности молодежи (Галиева, 2016; Жемчураева, 2010; Ляужева, Жаде, 2018; Павлова и др., 2016; Соколовская, 2015; Стефаненко и др., 2017; Федорова, 2016; Хасханова, Тарамова, 2017), в современных условиях развития Чеченской республики требует рассмотрения проблема религиозной идентичности студентов с позиции социально-психологического подхода. Отметим, что ключевым положением в социально-психологическом подходе к изучению религиозной идентичности выступает исследование процесса, посредством которого индивиды конструируют и выстраивают свои взаимосвязи с определенными людьми или группами людей. Данный подход отражает феноменологию и закономерности поведения молодых членов этнокультурной чеченской группы, обусловленные фактом их включения в религиозное сообщество. Результаты исследования религиозной идентичности молодых людей позволят прогнозировать межкультурные и этноконфессиональные контакты при понимании того, что отношение личности к религии как одной из базовых категорий духовности и нравственности определяет особенности социального поведения человека в группе и ее социализацию (Соколовская, 2015).

Исходя из вышесказанного, под религиозной идентичностью мы будем понимать вид социальной идентичности, представляющий сложное интегральное социально-психологическое образование, обеспечивающее индивиду целостность и тождественность (Верещагина, 2010). Религиозная идентичность отражается на самосознании и проявляется в установке на принадлежность к определенной конфессии, что определяет миропонимание и выполняет функцию социальной регуляции в ситуации межличностного и межгруппового взаимодействия.

Целью нашего пилотажного исследования стало выявление особенностей религиозной идентичности чеченских студентов. Эмпирическое исследование проводилось на базе Чеченского государственного педагогического университета в 2017 г. В исследовании приняли участие 60 студентов-чеченцев в возрасте от 18 до 20 лет.

Методики

В качестве диагностического инструментария были отобраны следующие методики.

1) Шкала религиозной ориентации Г. Олпорта, Д. Росса (Allport, Ross, 1967), предназначенная для выявления типа (внутреннего или внешнего) религиозной ориентации личности. Методика также позволяет определять последовательно внешне и внутренне религиозных людей, непоследовательно религиозных и нерелигиозных.

2) Методика диагностики структуры индивидуальной религиозности Ю.В. Щербатых (Мягков и др., 1996), которая содержит 8 шкал: отношение респондента к религии как философской концепции; отношение к религии как к магии; тенденция искать в религии поддержку и утешение; проявление внешних признаков религиозности; интерес к религии как к «псевдонауке», связанной с загадочными и таинственными явлениями; тенденция верить в творца и признавать существование высшей силы, создавшей мир; наличие религиозного самосознания как внутренней потребности в религиозном веровании; отношение испытуемого к религии как к образцу моральных норм поведения.

Результаты

1. Шкала религиозной ориентации Г. Олпорта, Д. Росса, по мнению авторов, вне зависимости от конфессиональной принадлежности респондентов обладает высокой чувствительностью к измерению их религиозной ориентации и направлена на выявление соотношения типов религиозности (Allport, Ross, 1967).

Полученные по этой методике величины индекса религиозности позволили разделить студентов на группы нерелигиозных, внешне и внутренне религиозных людей, а также выявить группу непоследовательно религиозных.

Рассмотрим выделенные группы.

— У чеченских студентов с *внутренней религиозной ориентацией* (75% выборки) религия выступает главным мотивом, определяющим их общение и поведение. Потребности, не связанные с религией, не имеют для них принципиального значения. Такие люди обладают сильным желанием достичь гармонии с религиозными убеждениями и предписаниями, стараясь интериоризировать их в собственную систему взглядов, в рамках которой религия представляет самостоятельную и конечную ценность, и следовать ей. У людей с данным типом религиозности преобладают такие чувства, как терпимость, милосердие, эмпатия (Allport, Ross, 1967, с. 435). Они способны при-

нимать людей с другими религиозным мировоззрением и системой ценностей (Мягков и др., 1996).

Г. Олпорт и Д. Росс считают, что истоки такой внутренней религиозной ориентации коренятся в сформировавшихся еще в детстве базовом доверии к миру и чувстве безопасности. В подростковом возрасте это приводит к тому, что субъект в состоянии принимать и уважать убеждения, ценности и предпочтения других, в том числе и религиозные, которые отличаются от их собственных. Как правило, у таких людей во взрослом возрасте религиозное чувство и вера пронизаны чувством смирения и принятия, сострадания и любви к ближнему, им чужды отвержение, презрение и пренебрежение к окружающим.

— Почти пятая часть обследованных чеченских студентов (18.3%) характеризуются *внешней религиозной ориентацией*. Для них религия имеет второстепенную ценность. Такие студенты находят разные причины, чтобы считать религию полезной. Например, говорят, что она обеспечивает «уверенность и утешение», «социальные контакты», «статус», «самооправдание» и пр. Посещение мечети, участие в религиозных обрядах, деятельности религиозных организаций, соблюдение внешнего благочестия и т.п. выступают для них средствами доказательства своей социальной респектабельности, лояльности по отношению к общепринятому образу жизни.

С позиции теологического подхода личность с внешней религиозной ориентацией обращена к Богу, но не отстранена от себя, а религия в данном случае служит щитом для центрированности на себе. Следовательно, религия таким людям нужна не для того, чтобы ради нее жить, они используют ее как средство достижения собственных целей. В рамках психологического подхода внешняя религиозная ориентация рассматривается как незрелое образование личности, сопровождающееся механизмом психологической защиты. Отметим, что, как и все психологические защиты, внешняя религиозность подвержена риску разрушения под влиянием определенных жизненных ситуаций (Федорова, 2016).

Г. Олпорт и Д. Росс рассматривали в качестве истоков внешней религиозной ориентации несформировавшееся в детстве базовое доверие к миру. Отношения с семьей у таких верующих характеризовались чувством тревоги, неполноценности, подозрительности и недоверием. В результате таких дисфункциональных отношений сформировалась личность с мощными защитными механизмами, отгороженная от мира, наполненная скрытой враждебностью и не-

прияжно к людям. Люди с внешней религиозностью, как правило, используют религиозные чувства для обеспечения своей безопасности, достижения эмоционального комфорта, определенного статуса или социального одобрения.

— Группу *непоследовательно религиозных* студентов (6.7%) можно охарактеризовать как колеблющийся тип верующих, мотивы и потребности которых иногда вступают в противоречие с установленными религией предписаниями и религиозными убеждениями.

— *Нерелигиозных студентов*, которые бы демонстрировали устойчивую тенденцию не соглашаться с утверждениями из субшкал внутренней и внешней религиозности, в нашей выборке выявлено не было.

**Результаты исследования структуры
религиозной идентичности чеченских студентов, %**

Шкала	Среднее	Уровни				
		низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
Религия как высшая сила	9.38	0	3.4	3.3	13.3	80.0
Религия как философия	8.71	0	3.3	10.0	36.7	50.0
Религия как поддержка и утешение	9.08	0	6.7	10.0	13.3	70.0
Религиозное самосознание	8.50	3.3	3.3	6.7	26.7	60
Отношение и мораль	6.25	6.6	0	46.7	46.7	0
Внешние признаки	6.00	13.3	13.3	20.0	46.7	6.7
Религия как магия	0.27	6.6	3.4	0	0	0
Религия как псевдонаука	0.60	3.4	3.4	0	0	0

2. Результаты диагностики с помощью методики Ю.В. Щербатых приведены в таблице. Респонденты характеризуются следующими показателями по шкалам, которые мы расположили в порядке убывания:

— религиозная идентичность, отражающая мировоззренческую функцию религии, опирающаяся на религиозную веру в творца и признание существования высшей силы, создавшей мир, на которые человек должен ориентировать свою жизнь;

— религия как философская концепция, отражающая гносеологические корни религиозности (согласно утверждениям респондентов, она «наполняет их жизнь неким особым значением и смыслом»);

— религиозность, основанная на тенденции искать в религии поддержку и утешение. Автор методики отмечает, что данная шкала выполняет компенсаторную, или утешительную, психотерапевтическую функцию религии, которая тесно связана с ее мировоззренческой функцией и реализацией религиозной практики. Содержание шкалы заключается в возможности религии возмещать, компенсировать человеку его зависимость от природных и социальных катаклизмов, нивелировать ощущение собственного бессилия, облегчать тяжелые переживания личных неудач, обид и тяжести бытия, страха перед смертью. Здесь также имеет место реализация коммуникативной функции религии, детерминирующая общение верующих между собой, в том числе и в обрядовой жизни, общение с Аллахом, пророками и др., которые выступают в качестве идеальных посредников в обыденной бытовой жизни и в общении между людьми;

— религиозная идентичность, воплощенная в религиозном сознании, что отражает, с одной стороны, интегративную функцию религии, которая позволяет людям осознавать себя единой религиозной общностью, скрепленной общими ценностями и целями, а с другой — дает человеку возможность самоопределиться в общественной и социокультурной системе;

— религия как образец моральных норм поведения, что отражает осознание индивидом содержания определенных ценностных установок и нравственных норм, имеющих место в религиозной практике и выступающих своеобразной программой поведения людей;

— внешние признаки религиозности, позволяющие реализовать культурную функцию религии и связанные с ее распространением как социокультурного института.

Отношение к религии как к магии и проявление к ней интереса как к «псевдонауке», связанной с загадочными и таинственными явлениями, для принявших участие в исследовании студентов не свойственно.

Обсуждение

Полученные нами данные согласуются с результатами исследований, осуществленных О.С. Павловой, В.М. Миназовой, О.Е. Хух-

лаевым в 2015 г. на базе Чеченского государственного университета и А.Х. Тарамовой с коллегами в 2015—2016 гг. на базе Чеченского государственного педагогического университета. В тех исследованиях было показано, что религиозная идентичность студентов Чечни представляет собой четырехфакторную структуру, включающую следующие параметры (в порядке убывания): индивидуальная духовная идентичность, идентичность по вероисповеданию, социальная духовная идентичность и идентификация с помощью религии как способа взаимодействия (Хасханова, Тарамова, 2017, с. 257). Данные исследования, направленные на выявление компонентов религиозной идентичности по методам К. Лича (Leach, 2008) и Д. Ван Кампа (Van Camp, 2010), показали, что чеченские студенты идентифицируют себя в первую очередь с мусульманами (т.е. религия выступает для них определяющей ценностью), а уже потом — с представителями чеченского народа.

Выводы

Во-первых, влияние религии на студенческую молодежь Чечни является сильным. Выявлены выраженные тенденции религиозности и религиозной идентичности среди чеченских студентов.

Во-вторых, большинство студентов (75%) характеризуются внутренней религиозной ориентацией, т.е. для них религия представляет самостоятельную и конечную ценность, согласно которой они мотивируют свою деятельность в различных социальных сферах, а свое поведение стараются подчинить религиозным нормам и ценностям.

В-третьих, согласно результатам исследования, религия, воплощенная в религиозном сознании и способствующая самоопределению чеченских студентов, отражает мировоззренческую, гносеологическую и коммуникативную функции, выступая образцом моральных норм поведения и ориентиром в ценностных установках.

Исследование особенностей религиозной идентичности и ее соотношения с этнической идентичностью у чеченских студентов, проведенное на большой выборке, а также сравнение полученных данных с другими возрастными группами представителей чеченской этнической группы представляется перспективным направлением дальнейшей работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Верецагина М.В. Этническая идентичность и этническая толерантность русских и осетинских студентов: Дисс. канд. психол. наук. Владикавказ, 2010.

Галиева Г.И. Потенциал молодежи в сохранении этноконфессиональных традиций: опыт фокус-группового исследования // Академическое исследование и концептуализация религии в XXI веке: традиции и новые вызовы: Сб. материалов Третьего конгресса российских исследователей религии (г. Владимир, 7—9.10.2016 г.). Владимир: Аркаим, 2016. Т. 3. С. 228—237.

Жемчураева С.Ш. Теоретико-методологические аспекты социологической диагностики идентичности чеченцев в полиэтнической среде: Дисс. канд. социол. наук. Саратов, 2010.

Крылов А.Н. Религиозная идентичность. Индивидуальное и коллективное самосознание в постиндустриальном пространстве. 3-е изд. доп. и перераб. М.: ИКАР, 2014.

Кудряшова И.В. Мусульманская политическая идентичность в современную эпоху: Священный текст и социальный опыт // Вестник РУДН. Сер. Политология. 2017. № 4. URL: <http://yandex.ru/clck/jsredir?bu=k2s3&from=yandex.ru> (дата обращения: 8.12.2018)

Ляушева С.А., Жаде З.А. Религиозная идентичность: некоторые подходы к осмыслению феномена // Научные труды КубГТУ. 2018. № 10. С. 146—154.

Мягков И.Ф., Щербатых Ю.В., Кравцова М.С. Психологический анализ уровня индивидуальной религиозности // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 6. С. 119—122.

Нунуев С.М. Риски политизации исламской идентичности в современной России (на материалах Северного Кавказа) // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 2. С. 63—69.

Павлова О.С., Миназова В.М., Хухлаев О.Е. Религиозная идентичность студентов-мусульман (на материале изучения молодежи, проживающей в Чеченской республике) // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 4. С. 90—99. doi.org/10.17759/chp.2016120409

Сабирова Г.А. Мусульманские идентичности, поколения и дискурсивная традиция ислама в постсоветской России // Традиции и инновации в современной России. Социологический анализ интеракции и динамики / Под ред. А. Гофмана. М.: РОСПЭН, 2008. С. 520—565.

Соколовская И.Э. Социальная психология религиозной идентичности современной российской молодежи: Дисс. докт. психол. наук. М., 2015.

Стефаненко Т.Г., Тумгоева Т.А., Котова М.В. Культурная память и социальная идентичность ингушей как представителей репрессированного народа // Национальный психологический журнал. 2017. № 4(28). С. 45—56. doi.org/10.11621/nprj.2017.0404

Факторы риска внутриличностного конфликта в условиях поликультурного социума (на материалах Республики Северная Осетия-Алания) / Под общ. ред. О.И. Дреева. Владикавказ: Изд-во СОГПИ, 2016.

Федорова М.В. Религиозная идентичность молодежи в условиях современной массовой культуры (По материалам исследования ценностных ориентаций молодежи Нижегородской области 2014—2015 гг.) // *Science and Innovations in the Globalized World* / Ed. by A.A. Sukiasyan. San Diego, CA: Global Partnership on Development of Scientific Cooperation, Ron Bee and Associates Company, 2016. С. 196—204.

Хасханова М.Т., Тарамова А.Х. Религиозная идентичность современной молодежи // *Личность и культура в глобализирующемся мире* / Под ред. В.Ю. Гадаева, М.И. Лечиевой. Махачкала: АЛЕФ (ИП Овчинников), 2017. С. 254—258.

Allport G.W., Ross J.M. Personal religious orientation and prejudice // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1967. Vol. 5. N 4. P. 432—443. doi.org/10.1037/h0021212

Grigoryan L.K., Kotova M.V. National Identity Management Strategies: Do they help or Hinder Adoption of Multiculturalism in Russia? *Psychology in Russia: State of the Art*. 2018. 11 (3). P. 18—35. doi.org/10.11621/pir.2018.0302

Leach C.W., van Zomeren M., Zebel S. et al. Group-level self-definition and self-investment: A hierarchical (multicomponent) model of in-group identification // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2008. Vol. 95. N 1. P. 144—165. doi.org/10.1037/0022-3514.95.1.144

Van Camp D. Religious Identity: Individual or Social? Exploring the Components and Consequences of Religious Identity: PhD. thesis. Howard University, Washington, DC, 2010. URL: <http://search.pro-quest.com/pqdtft/docview/74382279/13E4AA3864B650ABE7C/1?accountid=35419> (дата обращения: 13.05.2016).

REFERENCES

Allport, G.W., Ross, J.M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 4, 432—443. doi.org/10.1037/h0021212

Dreev, O.I. (2016, ed.). *Fakторы riska vnutrilichnostnogo konflikta v usloviyah polikulturnogo sotsiuma (na materialakh Respubliki Severnaya Osetiya-Alaniya)* [Risk factors of intrapersonal conflict in a multicultural society (on the materials of the Republic of North Ossetia-Alania)]. Vladikavkaz: The publishing house of the North Ossetian State Pedagogical Institute.

Fedorova, M.V. (2016). *Religioznaya identichnost' molodezhi v usloviyah sovremennoy massovoy kultury (Po materialam issledovaniya tsennostnykh orientatsiy molodezhi Nizhegorodskoy oblasti 2014—2015 gg.)* [Religious identity

of youth in the conditions of modern mass culture (According to the study of value orientation of youth of the Nizhny Novgorod region in 2014—2015)]. In A.A. Sukiasyan (ed.), *Science and Innovations in the Globalized World* (pp. 196—204). San Diego, CA: Global Partnership on Development of Scientific Cooperation, Ron Bee and Associates Company.

Galieva, G.I. (2016). Potentsial molodezhi v sokhranenii etnokonfessionalnykh traditsiy: opyt fokus-gruppovogo issledovaniya [The potential of young people in preserving ethno-confessional traditions: the experience of focus-group research]. In: *Akademicheskoe issledovanie i kontseptualizatsiya religii v XXI veke: traditsii i novye vyzovy: materialov Tre'tego kongressa ros. Issledovatelej religii* (g. Vladimir, 7—9.10.2016 g.) [Academic research and conceptualization of religion in the XXI century: traditions and new challenges: Materials of the third congress of Russian scholars of religion (Vladimir, October 7–9, 2016)] (v. 3, pp. 228—237). Vladimir: Arkaim.

Grigoryan, L.K., Kotova, M.V. (2018). National Identity Management Strategies: Do they Help or Hinder Adoption of Multiculturalism in Russia? *Psychology in Russia: State of the Art*, 11 (3), 18—35.

Khaskhanova, M.T., Taramova, A.H. (2017). Religioznaya identichnost' sovremennoy molodezhi [The religious identity of modern youth]. In V.Yu. Gadaev, M.I. Lechieva (eds.), *Lichnost i kultura v globaliziruyushchemsya mire* [Personality and Culture in a Globalizing World] (pp. 254—258). Makhachkala: ALEF (IP Ovchinnikov).

Krylov, A.N. (2014). *Religioznaya identichnost'. Individual'noe i kollektivnoe samosoznanie v postindustrialnom prostranstve* [Religious identity. Individual and collective self-awareness in the post-industrial space]. 3rd ed. Moscow: IKAR.

Kudryashova, I.V. (2017). Musul'manskaya politicheskaya identichnost' v sovremennuyu epokhu: Svyashchennyy tekst i sotsial'nyy opyt [Muslim Political Identity in the Modern Age: Sacred Text and Social Experience]. *Vestnik RUDN. Ser. Politologiya* [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Political Science], 4. URL: <http://yandex.ru/clck/jsredir?bu=k2s3&from=yandex.ru> (date of the application: 8.12.2018)

Leach, C.W., van Zomeren, M., Zebel, S., et al. (2008). Group-level self-definition and self-investment: A hierarchical (multicomponent) model of in-group identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 1, 144—165. doi. org/10.1037/0022-3514.95.1.144

Lyausheva, S.A., Zhade, Z.A. (2018). Religioznaya identichnost': nekotorye podhody k osmysleniyu fenomena [Religious Identity: Some Approaches to Understanding the Phenomenon]. *Nauchnye trudy KubGTU* [Scientific works of the Kuban State Technological University], 10, 146—154.

Myagkov, I.F., Shcherbatykh, Yu.V., Kravtsova, M.S. (1969). Psikhologicheskyy analiz urovnya individualnoy religioznosti [Psychological analysis of the level of individual religiosity]. *Psikhologicheskyy zhurnal* [Psychological Journal], 17, 6, 119—122.

Nunuev, S.M. (2015). Riski politizatsii islamskoy identichnosti v sovremennoy Rossii (na materialakh Severnogo Kavkaza) [Risks of the politicization of Islamic identity in modern Russia (on the materials of the North Caucasus)]. *Istoricheskaya i socialno-obrazovatel'naya mysl* [Historical and socio-educational thought], 7, 2, 63—69.

Pavlova, O.S., Minazova, V.M., Khukhlaev O.E. (2016). Religioznaya identichnost studentov-musulman (na materiale izucheniya molodezhi, prozhivayushchey v Chechenskoy respublike) [Religious identity of Muslim students (based on the study of young people living in the Chechen Republic)]. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 12, 4, 90—99. doi.org/10.17759/chp.2016120409

Sabirova, G.A. (2008). Musul'manskie identichnosti, pokoleniya i diskursivnaya tradiciya islama v postsovetsoj Rossii [Muslim identities, generations and the discursive tradition of Islam in post-Soviet Russia]. In A. Gofman (ed.), *Traditsii i innovatsii v sovremennoy Rossii. Sociologicheskii analiz interaktsii i dinamiki* [Traditions and innovations in modern Russia. Sociological analysis of interaction and dynamics] (pp. 520—565). Moscow: ROСПEN.

Sokolovskaya, I.E. (2015). *Sotsialnaya psikhologiya religioznoy identichnosti sovremennoy rossiyskoy molodezhi* [Social psychology of religious identity of modern Russian youth]: Dissertation of the doctor of psychological sciences. Moscow.

Stefanenko, T.G., Tumgoeva, T.A., Kotova, M.V. (2017). Kulturnaya pamyat i sotsialnaya identichnost ingushey kak predstaviteley repressirovannogo naroda [Cultural memory and social identity of the Ingush as representatives of repressed people]. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal]. 2017. № 4(28). S. 45—56. doi.org/10.11621/npj.2017.0404

Van Camp, D. (2010). *Religious Identity: Individual or Social? Exploring the Components and Consequences of Religious Identity*: PhD thesis. Howard University, Washington, DC, 2010. URL: <http://search.pro-quest.com/pqdtft/docview/743822279/13E4AA3864B650ABE7C/1?accountid=35419> (date of the application: 13.05.2016).

Vereshchagina, M.V. (2010). *Etnicheskaya identichnost' i etnicheskaya tolerantnost' russkikh i osetinskikh studentov* [Ethnic identity and ethnic tolerance of Russian and Ossetian students]: Dissertation of the candidate of psychological sciences. Vladikavkaz.

Zhemchuraeva, S.Sh. (2010). *Teoretiko-metodologicheskie aspekty sotsiologicheskoy diagnostiki identichnosti chechentsev v polietnicheskoy srede* [Theoretical and methodological aspects of the sociological diagnosis of the identity of Chechens in a multi-ethnic environment]: Dissertation of the candidate of sociological sciences. Saratov.

Khaskhanova M. T.

Religious identity of Chechen students: the results of a pilot study

Moscow University Psychology Bulletin. 2019. No. 2

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Хасханова Милана Тахировна — соискатель кафедры психологии Северо-Осетинского государственного педагогического института, Владикавказ, Россия. *E-mail*: vermarina@inbox.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Milana T. Khaskhanova, Candidate of the Department of Psychology, North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz, Russia. *E-mail*: vermarina@inbox.ru

ОБЗОРНО-АНАЛИТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.96, 159.97
doi: 10.11621/vsp.2019.02.121

ПРАКТИКИ ОСОЗНАННОСТИ В ПРОФИЛАКТИКЕ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ (ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

Н. Ю. Федунина^{1,2}, О. В. Вихристюк¹, Г. С. Банников^{1,3}

¹ *Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия*

² *ГКУ «Центр спортивных инновационных технологий и подготовки сборных команд» Москомспорта, Москва, Россия*

³ *Московский научно-исследовательский институт психиатрии, Москва, Россия*

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

Актуальность. Практики осознанности применяются сегодня в самых разных сферах, в том числе медицине и образовании. Они показали свою эффективность в снижении депрессии, тревожности, повышении психологического благополучия. Внедрение практик осознанности в систему образовательной деятельности открывает новые возможности для развития учебных, личностных, коммуникативных навыков, способствуя улучшению саморегуляции, формированию установки сердечного отношения к себе и другим людям, возможности учиться на своем опыте и справляться с академическими и личностными неудачами и конфликтами.

Цель работы. Представить опыт применения практик осознанности в профилактике суицидального поведения подростков.

Метод. Обзор зарубежной литературы.

Результаты. В статье представлены современные разработки применения практик осознанности в первичной, вторичной и третичной профилактике суицидального и самоповреждающего поведения у подростков. Рассмотрены ключевые компоненты практик осознанности, которые могут становиться защитными факторами в случаях риска антивиталяного поведения. Представлены исследования эффективности программ, включающих практики осознанности, в разных группах подростковой популяции. Описаны наиболее распространенные практики осознанности, входящие в

программы профилактики суицидального поведения или использующиеся самостоятельно в рамках первичной профилактики.

Выводы. Практики осознанности хорошо зарекомендовали себя на всех уровнях профилактики суицидального поведения. Однако для более точного понимания их эффективности необходимы рандомизированные контролируемые исследования.

Ключевые слова: практики осознанности, суицидальное поведение, подростки.

Для цитирования: Федунина Н.Ю., Вихристюк О.В., Банников Г.С. Практики осознанности в профилактике суицидального поведения подростков (обзор зарубежных исследований) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 2. С. 121—144. doi: 10.11621/vsp.2019.02.121

Поступила в редакцию 01.01.19/Принята к публикации 15.01.19

MINDFULNESS PRACTICES IN THE PREVENTION OF SUICIDAL BEHAVIOR IN ADOLESCENTS (A REVIEW OF FOREIGN STUDIES)

Natalia Yu. Fedunina^{1,2}, *Olga V. Vikhristyuk*¹,
Gennady S. Bannikov^{1,3}

¹ *Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia*

² *Moscow Center of Advanced Sport Technologies, Moscow, Russia*

³ *Moscow Research Institute of Psychiatry, Moscow, Russia*

Corresponding author. E-mail: natalia_fedunina@mail.ru

Abstract

Relevance. Mindfulness practices are used today in many different fields, including medicine and education. They have shown their effectiveness in reducing depression, anxiety, improving psychological well-being. The introduction of mindfulness practices in the educational system opens up new opportunities for the development of educational, personal, communication skills, contributing to the improvement of self-regulation, formation of compassionate attitude to oneself and other people, the opportunity to learn from their experience and cope with academic and personal problems and conflicts.

Objective. The article presents the cases of application of mindfulness practices in the prevention of suicidal behavior in adolescents.

Method. Review of foreign literature.

Results. The article presents modern developments of application of mindfulness practices in primary, secondary and tertiary prevention of suicidal and self-injurious behavior in adolescents. The key components of mindfulness practices that can become protective factors in cases of risk of anti-vital behavior are considered. Studies of effectiveness of mindfulness programs in different groups of the adolescent population are presented. The paper also presents the most common practices of mindfulness, which are included in the program of prevention of suicidal behavior or used independently in the framework of primary prevention.

Conclusion. Mindfulness practices have proven themselves at all levels of suicide prevention. However, randomized controlled trials are needed to better understand their effectiveness.

Keywords: mindfulness, adolescents, suicide prevention.

For citation: Fedunina, N.Yu., Vikhristyuk, O.V., & Bannikov, G.S. (2019). Mindfulness practices in the prevention of suicidal behavior in adolescents (a review of foreign studies). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2, 121—144. doi: 10.11621/vsp.2019.02.121

Received: January 01, 2019/Accepted: January 15, 2019

Введение

В последние годы наблюдается рост числа исследований, касающихся подростковой суицидальности и самоповреждающего поведения. Наряду с задачами экстренной помощи, направленной на снижение травматизма и смертности среди подростков, выделяются формирующие задачи, нацеленные на укрепление их личности, снижение уязвимости, восполнение дефицитов. Практики осознанности (*mindfulness*) восходят к программе Дж. Кабат-Зинна (1979) в Клинике снижения стресса при Медицинской школе Массачусетского университета.

«Запад есть Запад, Восток есть Восток, и с мест они не сойдут», — писал Р. Киплинг. В практиках осознанности восточные традиции встречаются с западными. Они берут начало в буддийской медитации осознанности, однако секуляризированы и подкреплены многочисленными научными исследованиями, показывающими позитивное влияние на здоровье и благополучие при самых разных медицинских и психологических состояниях. В последние годы этот подход все больше привлекает внимание специалистов, работающих в сфере

профилактики суицидального поведения (Luoma, Villatte, 2012; Segal et al., 2002; Williams et al., 2008).

Разнообразные определения осознанности так или иначе предполагают особый подход к тому, как и на что мы обращаем свое внимание во внешнем мире, в себе, в событиях своей жизни (отсюда один из переводов *mindfulness* — «практики внимательности»). В качестве основных характеристик выделяются следующие: намеренность, безоценочность, ориентированность на настоящий момент. Таким образом, осознанность понимается как привнесение всей полноты внимания в настоящее, «практический способ ощутить более тесный контакт с полнотой бытия путем систематического самонаблюдения, самопознания и осознанных поступков» (Кабат-Зинн, 2001, с. 10). Это возможность наблюдать настоящий момент без попыток его контроля, подавления или изменения (что бы он ни содержал — приятное или неприятное), а также воспринимать и проживать любые события своей жизни с сердечностью, сочувствием к себе и другому.

В последнюю четверть XX в. появился целый ряд подходов, воплощающих принципы практик осознанности: снижение стресса (*MBSR — Mindfulness-Based Stress Reduction*; Kabat-Zinn, 1982, 1990), когнитивная терапия (*MBCT — Mindfulness-Based Cognitive Therapy*; Segal et al., 2002), диалектическая поведенческая терапия (*DBT — Dialectical Behavioral Therapy*; Linehan, 1993), терапия принятия и ответственности (*ACT — Acceptance and Commitment Therapy*; Hayes et al., 2006) и др. Все они включают задачи развития навыков осознанности или использование подходов к пониманию и видению своего опыта и жизни через призму этих практик.

Цель настоящей статьи — представить зарубежный опыт применения практик осознанности в профилактике суицидального поведения подростков.

Защитные факторы осознанности

Обоснование использования практик осознанности в профилактике суицидального поведения связано с результатами психологических, нейробиологических и других исследований. Выделяются такие компоненты, как не-реактивность в отношении внутреннего опыта, наблюдение за внутренними событиями, осознанное действие, описание и выражение в словах (символизация), безоценоч-

ность, саморегуляция процессов внимания, установка открытости, принятия и сочувствия к опыту. Практики осознанности помогают рефлексивно откликаться на происходящее во внутреннем или внешнем мире, а не импульсивно отреагировать внутреннюю боль и возбуждение. Рассмотрим более подробно факторы, которые делают практики осознанности полезными для профилактики суицидального поведения.

Первый фактор связан со спецификой когнитивных процессов, поддерживающих негативное мышление при суицидальности (избирательное внимание к стимулам, соответствующим депрессивному настроению, индикаторам отвержения или неудачи, связанным с суицидальным стимулом) (Becker et al., 1999). Исследования показывают специфику процессов когнитивного и символического опосредствования у людей с суицидальным поведением, а также их роль в совладании со стрессом, тревогой и фрустрацией. Предметом публикации Е.Т. Соколовой и А.Р. Коршуновой (2007) является обсуждение вопроса о соотношении аффективных и когнитивных факторов личностного стиля, детерминирующих способность субъекта к поддержанию связных, целостных и обобщенных репрезентаций о социальном взаимодействии, а также о специфике нарушения этой способности у лиц с аффективной патологией, расстройствами личности и сопутствующим суицидальным поведением. Представлен анализ ведущих теоретических подходов, разработана экспериментальная схема, изложены результаты экспериментального исследования двух групп пациентов с депрессивными расстройствами с повторными суицидальными попытками и без них (всего 100 человек), которые подтверждают связь структурно-функциональной организации, эмоционально-мотивационного наполнения и тематического содержания объектных репрезентаций с аффективно-когнитивным стилем личности по параметрам дифференциация/интеграция, зависимость/автономия, враждебность/сотрудничество. Они позволяют также уточнить вклад специфического нарушения когнитивного и символического опосредствования в снижение эффективности защитных и копинговых систем саморегуляции.

Такая организация когнитивного аппарата может приводить к автоматической активации негативного аффекта, поддержанию сниженного настроения или фиксации на суицидальных феноменах. Предполагается, что осознанность может прерывать автоматичность этого процесса. В основе суицидального поведения лежит непереносимость текущей ситуации, душевной боли, когда возникает по-

буждение к немедленному выходу из мучительного «здесь-и-теперь», импульс к незамедлительному действию занимает место мысли, возникает острое чувство отсутствия выхода или выбора. Приверженцы практик осознанности апеллируют к открытиям нейронауки и на практическом и теоретическом уровне обосновывают возможность такой трансформации образа жизни и мышления, при которой человек ощущает существование этого выбора. Осознанность дает нам возможность не отождествлять себя с мыслями и чувствами, не впадать в одержимость ими, а исследовать свой опыт глубинным и осознанным вниманием. И первый шаг — остановиться, исследовать, выбирая полноту пребывания с опытом здесь и теперь. Этот тезис очень созвучен терапевтическим упованиям в ведущих направлениях психотерапии, заключающихся в возможности переживать, а не отреагировать сложных опыт.

Выход из руминации, из замкнутого круга автоматичности процесса позволяет заметить, выявить свои мысли, исследовать их, разотождествиться с ними и реагировать менее импульсивно, более рефлексивно (Williams, Swales, 2004). Депрессивная руминация включает повторяющийся, непрерывный процесс мышления о себе, о прошлых событиях, неразрешенных ситуациях и симптомах. Руминация наблюдается как при депрессии, так и при суицидальных намерениях и поведении. Осознанность способствует прерыванию руминации (Jain et al., 2007; Kingston et al., 2007).

Второй фактор, делающий практики осознанности полезными для профилактики суицидального поведения, связан с ролью осознанности в снижении избегающего поведения, ассоциирующегося с повышенным риском суицидального поведения. Подростки с этими проблемами чаще, чем сверстники стремятся избежать нежелательных внутренних переживаний и ситуаций, которые к ним приводят. Стратегия подавления внедряющихся ментальных образов и негативных мыслей оказывается контрпродуктивной и приводит к обратному эффекту — повышению их интенсивности, частоты, неконтролируемости. Некоторые авторы рассматривают суицидальный акт как высшую форму избегания в отношении невыносимых переживаний (Baumeister, 1990). В практиках осознанности акцент делается на наблюдение и принятие актуального переживания вне зависимости от его валентности, что может повысить толерантность к фрустрации и тягостным внутренним состояниям (Frewen et al., 2008; Hayes et al., 2006). Кроме того, одной из ключевых составляющих практик осознанности является со-переживающее, со-чувствующее,

сердечное отношение к себе, которое, как показывают исследования, служит защитным фактором в переживании дистресса (Leary et al., 2007).

Основной корпус исследований применения подходов на основе осознанности охватывает взрослое население. Однако в последнее время появляется все больше работ, касающихся применения этих методов на подростковой и детской популяции (Black, Fernando, 2014; Bluth et al., 2016; Burke, 2010; Greenberg, Harris, 2012; Miller et al., 2007; Schonert-Reichl, Lawlor, 2010; Semple et al., 2010; Thomson, Gauntlett-Gilbert, 2008).

Практики осознанности в третичной профилактике суицидального и самоповреждающего поведения подростков

Третичная профилактика адресована подросткам группы риска, имеющим историю суицидального поведения, а также связанные с ним серьезные психические проблемы. Она применяется как во время амбулаторного лечения, так и в стационаре. Одна из наиболее распространенных программ — это диалектическая поведенческая терапия (ДПТ) (Linehan, 1993), сочетающая методы когнитивно-поведенческой терапии с практиками осознанности. Стандарт программы включает еженедельные индивидуальные и групповые сессии и состоит из четырех блоков: практики осознанности, межличностная эффективность, толерантность к дистрессу и фрустрации, эмоциональная регуляция.

Исследования эффективности программ, вовлекающих практики осознанности, только начинаются и зачастую связаны с серьезными ограничениями, такими, как недостаток контрольной группы, размер выборки, отсутствие стандарта диагностики, различная длительность программы. Т. Голдштейн и коллеги (Goldstein et al., 2007) исследовали эффективность 12-недельной программы ДПТ у подростков с биполярным расстройством (n=10) и показали значимое снижение суицидальных намерений. Перед началом программы 80% выборки имели историю суицидальных попыток и актуальные суицидальные намерения. На протяжении 12 недель программы не было совершено ни одной суицидальной попытки, более того, к концу программы ни у одного из 10 подростков не было суицидальных намерений. Небольшой размер выборки затрудняет возможности обобщения этих результатов.

В работе К. Вудберри и Е. Попное (Woodberry, Popnoe, 2008) ДПТ проходили подростки (n=28) с разными диагнозами и их семьи. Также было получено значимое снижение положительных ответов на пункт «хочу убить себя». Однако обращает на себя внимание, что для оценки суицидального поведения использовался лишь один пункт опросника. Интересным результатом этой работы было также рассогласование в оценках этого пункта между самим подростком и его родителями: у родителей не было выявлено динамики в восприятии выраженности суицидального поведения у их детей. Эти различия могут говорить как о разнице в переживании и выражении суицидального намерения, так и о стойкости уровня тревоги и гипербдительности родителей, испытывающих сложности в выявлении, узнавании, понимании микродинамики изменений состояния детей. Об этом могут свидетельствовать и данные Дж. Вайз и коллег (Weisz et al., 2006), показавших, что родители оценивают изменения в детях как менее выраженные, чем сами дети.

Более дифференцированная диагностика суицидального поведения проведена в исследовании Б. Мемел (Memel, 2012). Длительность программы — 5 недель (n=18). Предметом диагностики служило наличие у подростков не только суицидальных мыслей, но и импульсов к самоповреждающему поведению, к агрессивному поведению в отношении других, к осуществлению самоубийства. И хотя общее количество антивитаальных проявлений после прохождения программы не изменилось, было показано значимое снижение частоты импульса к совершению суицида (с 70 до 20%). Автор сделал вывод, что в ходе программы у подростков группы риска повышается толерантность к суицидальным импульсам. Однако опять же обращает на себя внимание небольшая численность выборки и отсутствие контрольной группы, что снижает уровень обобщения и надежности данных результатов.

В двух исследованиях А. Джеймса с коллегами (James et al., 2008, 2011) на выборках в 16 и 25 подростков с хроническим самоповреждающим поведением была показана эффективность 12-недельной ДПТ-программы в снижении частоты эпизодов самоповреждения. В работе Л. Катца и коллег (Katz et al., 2004), а также К. Флейшхакера и коллег (Fleischhaker et al., 2011) получено значимое снижение парасуицидальных актов в течение года после прохождения программы ДПТ, что может говорить о стабильности достигнутого эффекта в течение длительного временного промежутка.

В описании случая подростка с депрессивным и пограничным личностным расстройством (Nock et al., 2007), прошедшего 24 сессии ДПТ, также было выявлено значимое снижение самоповреждающего поведения: до терапии он совершал акты самоповреждения 2—3 раза в неделю, после терапии их частота снизилась до 2 раз за следующие 6 недель.

Таким образом, в сфере третичной профилактики практики осознанности, как правило, не используются отдельно, а включаются в другие программы. Отмечается эффективность программ, включающих компонент осознанности, на выборке высокого риска суицидального поведения. Однако остается множество вопросов, вызванных дизайном исследования, размером выборки, различиями в длительности программы. Кроме того, трудно выявить вклад практик осознанности в полученный результат, поскольку хотя практики осознанности используются на протяжении всей программы, нет анализа относительной ценности разных типов интервенций.

Первичная и вторичная профилактика суицидального поведения у подростков

В сфере первичной и вторичной профилактики самостоятельные программы, опирающиеся на практики осознанности, распространены в гораздо большей степени. Они далеки от интервенций, направленных на поддержание дисциплины, однако их результаты показывают улучшение поведения в классе, снижение выраженности когнитивных и поведенческих нарушений, повышение когнитивного и эмоционального контроля, снижение стресса, депрессии и агрессии у детей и подростков (Bluth et al., 2016; Semple et al., 2010).

Практики осознанности активно применяются и на уровне первичной профилактики, ориентированной на условно нормативную популяцию в целом. Существует ряд общешкольных программ осознанности (Meiklejohn et al., 2012). В последнее время появляются исследования их эффективности для разных возрастных категорий (даже в рамках подросткового возраста) (McKeering, Hwang, 2018), а также исследования принципов включения практик осознанности в образовательную систему (Wilde et al., 2018). Существующие исследования эффективности общешкольных программ осознанности различаются по целому ряду параметров (содержание, длительность, особенности внедрения), что затрудняет сравнение и обобщение ре-

зультатов. Как правило, программы сочетают формальные практики (сканирование тела, сидячая медитация) и неформальные (осознанная еда, ходьба, слушание и пр.), они включают дидактические и практические составляющие, а также элементы групповой дискуссии и задания на практику дома (McKeering, Hwang, 2018).

Одной из основных является программа “b” («остановись и будь»), разработанная в 2009 г. К. Кулленом и Р. Барнетом (Chris Cullen and Richard Burnett). Сегодня это одна из ведущих программ осознанности в школах Великобритании. Она была создана для подростков 11—18 лет. В 2013 г. вышла ее адаптация “*Paws b*” для детей 7—11 лет, а в 2014 г. — “*.b Foundations*”, вводный курс осознанности для школьного персонала, “.begin” — 8-недельный онлайн курс. Помимо семейства программ “b” используются классические программы *Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)* (Barnes et al., 2003; Costello, Lawler, 2014; Joyce et al., 2010; Quach et al., 2016; Sibinga et al., 2013, 2016), 12-недельный курс *MBCT* для детей (*MBCT-C*), “*Learning to BREATHE*”, “*MindUp*”, “*InnerKids*” и др. Разрабатываются обучающие программы для преподавательского состава. Все больше учителей проходит подготовку к самостоятельному проведению практик осознанности в школе и использованию их элементов в своей педагогической деятельности (<https://mindfulnessinschools.org/>). Например, с 2007 г. работает организация “*Mindful Schools*” («Осознанные школы»), которая начала свою активность с *Emerson Elementary School* (начальной школы Эмерсона, Окленд, Калифорния), а в настоящее время подготовила руководства по проведению занятий с разными возрастными группами, обучила более 25000 специалистов со всего мира.

Практики осознанности хорошо зарекомендовали себя как средство вторичной профилактики в работе с подростками группы риска для снижения уровней дистресса, тревожности, депрессии, гиперактивности (Bögels et al., 2008; Zylowska et al., 2007) и для повышения психологического благополучия. Исследования показывают, что практики осознанности снижают стресс (Mendelson et al., 2010) и депрессию (Liehr, Diaz, 2010) у детей из неблагополучных семей, повышают толерантность к фрустрации, улучшают саморегуляцию, что существенно влияет на поведение и эмоциональное здоровье детей (Joyce et al., 2010), а также снижают выраженность нарушений, обусловленных трудностями адаптации. Помимо социальной и эмоциональной сферы значимые изменения обнаруживаются и в познавательной сфере. В частности, они проявляются в улучшении

внимания и рабочей памяти. Например, Р. Семпл и коллеги (Semple et al., 2010) показали улучшение показателей внимания у детей из неблагополучных семей после прохождения программы МВСТ-С в сравнении с контрольной группой. Различия между группами сохранились и через три месяца после завершения программы. П. Бродерик и С. Метц (Broderick, Metz, 2009) апробировали 6-недельную программу “*Learning to BREATHE*” и выявили снижение негативных переживаний и повышение самопринятия, осознанности и регуляции эмоций в экспериментальной группе девушек 17—19 лет в сравнении с контрольной группой.

Основные практики осознанности, применяющиеся в программах профилактики суицидального поведения

Рассмотрим некоторые классические практики осознанности, задействованные в профилактических программах. Они могут использоваться в большем или меньшем объеме и в разных сочетаниях.

Сканирование тела. Данная формальная практика — один из основных компонентов программы снижения стресса на основе осознанности (MBSR). Она заключается в мысленном направлении внимания последовательно на разные части тела, намеренном и заинтересованном сосредоточении на ощущениях в той или иной части тела в данный конкретный момент. Сканирование тела может быть более или менее длительным и подробным. Оно обычно начинается с направления внимания на большой палец ноги и постепенно поднимается вверх, к голове, а затем охватывает все тело. В ходе этой практики развивается способность воспринимать и осознавать ощущения разной природы, силы, валентности, не пытаясь их оценивать, контролировать, воздействовать на них (например, подавить, отделаться от них). Установка на осознание и заинтересованное восприятие нивелирует установку на борьбу с негативными ощущениями, снижает связанную с ними тревогу, повышает самопонимание и самопринятие и парадоксальным образом помогает тоньше дифференцировать, понимать и управлять тем, что представлялось непереносимым и неконтролируемым.

Осознанное дыхание. Этот метод заключается в направлении внимания на поток дыхания, на вдох и выдох в каждый момент времени. Дыхание с его ритмом, отражающим ритм нашего бытия,

связью с базовыми витальными процессами, не случайно так активно задействовано в техниках изменения функционального состояния. Например, в программах биологической обратной связи один из стандартных протоколов заключается в освоении абдоминального дыхания «6 дыханий в минуту» (Lehrer et al., 2000). Показано, что дыхание взаимосвязано с ритмом сердца, его вариабельностью, и, изменяя ритм дыхания, можно менять параметры вариабельности ритма сердца, преобладающее влияние симпатической, парасимпатической нервной системы или высших отделов головного мозга на ритмическую активность сердца, а через это и воздействовать на психоэмоциональное состояние человека (Ковалева и др., 2013). Согласно нашему практическому опыту консультативной работы с подростками даже кратковременное сосредоточение внимания на дыхании приводит к субъективному переживанию снижения напряжения, тревоги, ощущению большего спокойствия.

Сидячая медитация — один из основных элементов практики осознанности в целом — включает в себя осознанное дыхание, пребывание в настоящем моменте вдох за вдохом, наблюдение за дыханием и за всеми ощущениями, возникающими в теле, без попытки их контролировать. Во время медитации человек не реализует приходящие в голову желания и импульсы, а только отмечает их возникновение, развитие, наблюдает за их трансформацией. Эта практика снижает реактивность, импульсивность, полевое поведение и делает наше психическое состояние более стабильным. Однако осознанность не предполагает подавления нежелательных мыслей и чувств. С этим связана следующая практика осознанности.

Практика обращения с негативными мыслями и чувствами, как описывалось выше, заключается не в попытке их искоренить, а в привнесении осознанного внимания в их паттерны. Эффективность этой практики связывается с тем, что осознанность в отношении мыслей и чувств позволяет знать о них, но не идентифицироваться с ними, «снять» статус реальности с наших мыслей. Как пишет И. Ялом в книге «Лечение от любви»: «мои ботинки — это не я». Осознанность не предполагает избегание мыслей или отгораживание от неприятных чувств, вынесение их за «каменную стену», чтобы обрести спокойствие. Она скорее заключается в том, чтобы дать мыслям, эмоциям, переживаниям пространство, наблюдать за ними как за

мыслями, позволяя им быть, используя дыхание как «якорь» для позиции осознанного внимания.

Ненасильственное общение. Этот компонент практик осознанности предлагает особую стратегию разрешения конфликтов. В противовес позициям борьбы («я должен победить», «я все равно добьюсь своего»), приспособления («надо соглашаться, уступать, чтобы находить общий язык, чтобы избежать неприятностей»), бегства («мне все равно», «я выхожу из этого») и даже компромисса, в которых одна или обе стороны отказываются от своих потребностей и интересов, техники ненасильственного общения предполагают реализацию глубинных целей, ценностей, потребностей обеих сторон. Они предполагают осознанность и признание в отношении чувств и потребностей обеих сторон, исследование намерений и целей всех участников конфликта, совместное исследование возможных решений, в которых могли бы реализоваться глубинные цели каждого. Можно предположить, что такое поведение в конфликтном поле может существенно повышать нашу ментализацию, т.е., как пишут Э. Бейтман и П. Фоаги (2014), «эмоциональную восприимчивость и когнитивную способность представлять психические состояния, на основе чего реализуется понимание себя и Другого» (цит. по: Соколова, Андреюк, 2016).

Неформальные практики, связанные с осознанностью в отношении повседневных действий. Эти практики могут распространяться на любые действия, будь то ходьба, беседа с другим человеком, мытье посуды, еда и пр., и имеют целью полноту пребывания в них. В этих практиках человек полностью концентрируется на том, что он делает. Классический пример — упражнение «изюминка» в категории осознанной еды. Его задача — вкладывание всей полноты осознания в простое действие съедания изюминки: взять ее, почувствовать ее вес на ладони, рассмотреть ее текстуру, чем она отличается от другой изюминки, почувствовать запах, ощущения на языке, когда изюминку кладут в рот, изначальный вкус, когда изюминка раскушена, как этот вкус трансформируется и т.д. Другое упражнение неформальной практики — осознанная ходьба: само действие ходьбы и связанные с ним аспекты «чувственной ткани» опыта (тактильные, слуховые, зрительные ощущения) оказываются в фокусе внимания и могут переживаться во всей своей полноте.

Практика сердечности. Практика сердечности отражает базисную установку сочувствия и искреннего внимания в отношении себя и другого. К. Гермер, К. Нефф, Э. Сеппала и другие авторы противопоставляют со-переживания конкурентной самооценке (Germer, 2009; Seppala, 2011). Конкурентная самооценка зависит от внешних обстоятельств, побед и поражений, подкрепляется внутренним критиком («тупой», «раззява», «у тебя никогда не получится» и пр.), связана с активацией первичных защитных паттернов борьбы и бегства, повышением уровня гормонов стресса, формированием негативных самоинструкций, связанных с отношением к себе, другим, деятельностью. Необходимость защиты от себя повышает уязвимость человека, затрудняет работу переживания. Сочувствие к себе активирует другие подсистемы действий, связанные с заботой, привязанностью и эмпатией, которые имеют совершенно другой нейробиологический профиль и иную психологическую подоплеку.

Заключение

Использование практик осознанности в образовательном контексте отражает представление о том, какие жизненные навыки считаются необходимыми для современного человека в условиях стремительно меняющейся среды для развития, самореализации, психического здоровья и благополучия взрослеющей личности. Практики осознанности, активно внедряющиеся сегодня в образовательную и медицинскую сферы, отражают определенный образ жизни, оказывающийся целительным при состояниях тревожности, депрессии, саморазрушения, в силу того, что ориентированы на полноту жизни в настоящем, сочувственное отношение к себе. Даже в формате когнитивной терапии они используются как то, что расширяет возможности последней благодаря упованию и воздействию на уровне телесной личности, который, по П. Жане, является базисным (Жане, 2010). Практики осознанности культивируют особую установку на внимание и открытость опыту. Еще в прошлом веке программы осознанности показали эффективность в снижении депрессивной и тревожной симптоматики, а в настоящее время они все чаще входят в стандарт методов, направленных на снижение тенденции к антивитальному поведению и на повышение устойчивости к дистрессу у подростков группы риска и в детской популяции в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бейтман Э., Фонаги П. Лечение пограничного расстройства личности с опорой на ментализацию: Практическое пособие / Пер. с англ. И. Кушнаревой. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2014.

Жане П. Психологическая эволюция личности. М.: Академический проект, 2010.

Кабат-Зинн Дж. Куда бы ты ни шел, ты уже там. М.: Класс, 2001.

Ковалева А.В., Панова Е.Н., Горбачева А.К. Анализ variability ритма сердца и возможности его применения в психологии и психофизиологии // Современная зарубежная психология. 2013. № 1. С. 35—50.

Соколова Е.Т., Андреев К.О. Особенности ментализации у больных с шизотипическими расстройствами // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2016. Т. 9. № 46. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.12.2018).

Соколова Е.Т., Коршунова А.Р. Аффективно-когнитивный стиль репрезентации отношений Я—Другой у лиц с суицидальным поведением // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 4. С. 48—63.

Barnes V.A., Bauza L.B., Treiber F.A. Impact of stress reduction on negative school behavior in adolescents // Health and Quality of Life Outcomes. 2003. N 1(10). P. 1—7. doi.org/10.1186/1477-7525-1-10

Baumeister R.F. Suicide as Escape from Self // Psychological Review. 1990. Vol. 97. P. 90—113. doi.org/10.1037/0033-295X.97.1.90

Becker E.S., Strohbach D., Rinck M. A specific attentional bias in suicide attempters // The Journal of Nervous & Mental Disease. 1999. Vol. 187. N 12. P. 730—735. doi.org/10.1097/00005053-199912000-00004

Black D.S., Fernando R. Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children // Journal of Child and Family Studies. 2014. Vol. 23. P. 1242—1246. doi.org/10.1007/s10826-013-9784-4

Bluth K., Campo R.A., Pruteanu-Malinici S. et al. A school-based mindfulness pilot study for ethnically diverse at-risk adolescents // Mindfulness. 2016. N 7. P. 90—104. doi.org/10.1007/s12671-014-0376-1

Bögels S., Hoogstad B., Dun L. et al. Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents // Behavioral and Cognitive Psychotherapy. 2008. Vol. 36. P. 193—209. doi.org/10.1017/S1352465808004190

Broderick P.C., Metz S. Learning to BREATHE: A Pilot Trial of a Mindfulness Curriculum for Adolescents // Advances in School Mental Health Promotion. 2009. Vol. 2. N 1. P. 35—46. doi.org/10.1080/1754730X.2009.9715696

Burke C.A. Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field // Journal of Child and Family Studies. 2010. Vol. 19. N 2. P. 133—144. doi.org/10.1007/s10826-009-9282-x

Costello E., Lawler M. An exploratory study of the effects of mindfulness on perceived levels of stress among school-children from lower socioeconomic backgrounds // *The International Journal of Emotional Education*. 2014. Vol. 6. N 2. P. 21—39.

Fleischhaker C., Böhme R., Sixt B. et al. Dialectical behavioral therapy for adolescents (DBT-A): A clinical trial for patients with suicidal and self-injurious behavior and borderline symptoms with a one-year follow-up // *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2011. Vol. 5. P. 3. URL: <https://capmh.biomedcentral.com/articles/10.1186/1753-2000-5-3> (дата обращения: 20.12.2018). doi.org/10.1186/1753-2000-5-3

Frewen P.A., Evans E.M., Maraj N. et al. Letting go: Mindfulness and negative automatic thinking // *Cognitive Therapy and Research*. 2008. N 32. P. 758—774. doi.org/10.1007/s10608-007-9142-1

Goldstein T.R., Axelson D.A., Birmaher B., Brent D.A. Dialectical behavior therapy for adolescents with bipolar disorder: A one-year open trial // *Journal of American Acad Child and Adolescence Psychiatry*. 2007. Vol. 46. N 7. P. 820—830. doi.org/10.1097/chi.0b013e31805c1613

Germer C.K. *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. N.Y.: Guilford Press, 2009.

Greenberg M.T., Harris A.R. Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research // *Child Development Perspectives*. 2012. N 6. P. 161—166. doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00215.x

Hayes S.C., Luoma J.B., Bond F.W. et al. Acceptance and Commitment Therapy: Model, Processes and Outcomes // *Behaviour Research and Therapy*. 2006. Vol. 44. P. 1—25. doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006

Jain S., Shapiro S.L., Swanick S. et al. A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction // *Ann Behav Med*. 2007. Vol. 33. N 1. P. 11—21. doi.org/10.1207/s15324796abm3301_2

James A.C., Taylor A., Winmill L., Alfoadari K. A preliminary community study of dialectical behaviour therapy (DBT) with adolescent females demonstrating persistent, deliberate self-harm (DSH) // *Child and Adolescent Mental Health*. 2008. Vol. 13. P. 148—152. doi.org/10.1111/j.1475-3588.2007.00470.x

James A.C., Winmill L., Anderson C., Alfoadari K. A preliminary study of an extension of a community dialectic behaviour therapy (DBT) program to adolescents in the looked after care system // *Child and Adolescent Mental Health*. 2011. Vol. 16. P. 9—13. doi.org/10.1111/j.1475-3588.2010.00571.x

Joyce A., ETTY-Leal J., Zazryn T., Hamilton A. Exploring a Mindfulness Meditation Program on the Mental Health of Upper Primary Children: A Pilot Study // *Advances in School Mental Health Promotion*. 2010. Vol. 3. N 2. P. 17—25. doi.org/10.1080/1754730X.2010.9715677

Kabat-Zinn J. An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations

and preliminary results // *General Hospital Psychiatry*. 1982. Vol. 4. P. 33—47. doi.org/10.1016/0163-8343(82)90026-3

Kabat-Zinn J. Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness. N.Y.: Bantam Doubleday Dell, 1990.

Katz L.Y., Cox B.J., Gunasekara S., Miller A.L. Feasibility of dialectical behavior therapy for suicidal adolescent inpatients // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2004. Vol. 43. P. 276—282. doi.org/10.1097/00004583-200403000-00008

Kingston T., Dooley B., Bates A. et al. Mindfulness-based cognitive therapy for residual depressive symptoms // *Psychology and Psychotherapy*. 2007. Vol. 80. P. 193—203. doi.org/10.1348/147608306X116016

Leary M.R., Tate E.B., Adams C.E. et al. Self-Compassion and Reactions to Unpleasant Self-Relevant Events: The Implications of Treating Oneself Kindly // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2007. Vol. 92. P. 887—904. doi.org/10.1037/0022-3514.92.5.887

Lehrer P., Vaschillo E., Vaschillo B. Resonant frequency biofeedback training to increase cardiac variability: Rationale and manual for training // *Applied Psychophysiology and Biofeedback*. 2000. Vol. 25. P. 177—191. doi.org/10.1023/A:1009554825745

Liehr P., Diaz N. A Pilot Study Examining the Effect of Mindfulness on Depression and Anxiety for Minority Children // *Archives of Psychiatric Nursing*. 2010. Vol. 24. N 1. P. 69—71. doi.org/10.1016/j.apnu.2009.10.001

Linehan M.M. Cognitive behavioral treatment of borderline personality disorder. N.Y.: Guilford Press, 1993.

Luoma J.B., Villatte J.L. Mindfulness in the treatment of suicidal individuals // *Cognitive and Behavioral Practice*. 2012. Vol. 19. N 2. P. 265—276. doi.org/10.1016/j.cbpra.2010.12.003

McKeering P., Hwang Y.A. Systematic Review of Mindfulness-Based School Interventions with Early Adolescents // *Mindfulness*. 2018. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs12671-018-0998-9.pdf> (дата обращения: 20.12.2018).

Meiklejohn J., Phillips C., Freedman M.L. et al. Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students // *Mindfulness*. 2012. Vol. 3. N 4. P. 291—307. doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5

Memel B. A quality improvement project to decrease the length of stay on a psychiatric adolescent partial hospital program // *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*. 2012. Vol. 25. P. 207—218. doi.org/10.1111/jcap.12005

Mendelson T., Greenberg M.T., Dariotis J.K. et al. Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2010. Vol. 38. N 7. P. 985—994. doi.org/10.1007/s10802-010-9418-x

Miller A., Rathus J., Linehan M. Dialectical Behaviour Therapy with Suicidal Adolescents. N.Y.: Guilford Press, 2007.

Nock M.K., Holmberg E.B., Photos V.I., Michel B.D. Self-Injurious Thoughts and Behaviors Interview: development, reliability, and validity in an adolescent sample // *Psychol Assess.* 2007. Vol. 19. N 3. P. 309—317. doi.org/10.1037/1040-3590.19.3.309

Quach D., Jastrowski Mano K.E., Alexander K. A Randomized Controlled Trial Examining the Effect of Mindfulness Meditation on Working Memory Capacity in Adolescents // *Journal of Adolescent Health.* 2016. Vol. 58. N 5. P. 489—496. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.09.024

Schonert-Reichl K.A., Lawlor M.S. The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence // *Mindfulness.* 2010. N 1. P. 137—151. doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8

Segal Z.V., Teasdale J.D., Williams J.M., Gemar M.C. The Mindfulness-Based Cognitive Therapy Adherence Scale: Interrater reliability, adherence to protocol and treatment distinctiveness // *Clinical Psychology and Psychotherapy.* 2002. Vol. 9. P. 131—138. doi.org/10.1002/cpp.320

Segal Z.V., Williams J.M., Teasdale J.D. Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse. N.Y.: Guilford Press, 2002.

Simple R.J., Lee J., Rosa D., Miller L.F. A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children // *Journal of Child and Family Studies.* 2010. Vol. 19. N 2. P. 218—229. doi.org/10.1007/s10826-009-9301-y

Seppala E. Self-Compassion the Secret to Empowered Action is Learning Not to Beat Yourself Up // *Spirituality and Health.* 2011. September/October. URL: <https://palousemindfulness.com/docs/Self-Compassion.pdf>

Sibinga E.M., Perry-Parrish C., Chung S.E. et al. School-based mindfulness instruction for urban male youth: a small randomized controlled trial // *Prev. Med.* 2013. Vol. 57. N 6. P. 799—801. doi.org/10.1016/j.ebiom.2016.07.037

Sibinga E.M. “Just This Breath...” How Mindfulness Meditation Can Shift Everything, Including Neural Connectivity // *EBioMedicine.* 2016. Vol. 10. P. 21—22. doi.org/10.1016/j.yjmed.2013.08.027

Thompson M., Gauntlett-Gilbert J. Mindfulness with children and adolescents: Effective clinical application // *Clinical Child Psychology and Psychiatry.* 2008. Vol. 13. N 3. P. 395—407. doi.org/10.1177/1359104508090603

Weisz J.R., McCarty C.A., Valeri S.M. Effects of psychotherapy for depression in children and adolescents: a meta-analysis // *Psychol Bull.* 2006. Vol. 132. N 1. P. 132—149. doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.132

Wilde S., Sonley A., Crane C. et al. Mindfulness Training in UK Secondary Schools: a Multiple Case Study Approach to Identification of Cornerstones of Implementation // *Mindfulness.* 2018. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs12671-018-0982-4.pdf> (дата обращения: 20.12.2018).

Williams J.M., Russell I., Russell D. Mindfulness-based cognitive therapy: Further issues in current evidence and future research // *Journal of Consulting and Clinical Psychology.* 2008. Vol. 76. P. 524—529. doi.org/10.1037/0022-006X.76.3.524

Williams J.M., Swales M. The use of mindfulness-based approaches for suicidal patients // *Archives of Suicide Research*. 2004. Vol. 8. N 4. P. 315—329. doi.org/10.1080/13811110490476671

Woodberry K.A., Popenoe E.J. Implementing dialectical behavior therapy with adolescents and their families in a community outpatient clinic // *Cognitive and Behavioral Practice*. 2008. Vol. 15. P. 277—286. doi.org/10.1016/j.cbpra.2007.08.004

Zylowska L., Ackermann D.L., Yang M.H. et al. Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD: A feasibility study // *Journal of Attention Disorders*. 2007. Vol. 11. P. 737—746. doi.org/10.1177/1087054707308502

REFERENCES

Barnes, V.A., Bauza, L.B., Treiber, F.A. (2003). Impact of stress reduction on negative school behavior in adolescents. *Health and Quality of Life Outcomes*, 1 (10), 1—7. doi.org/10.1186/1477-7525-1-10

Baumeister, R.F. (1990). Suicide as Escape from Self. *Psychological Review*, 97, 90—113. doi.org/10.1037/0033-295X.97.1.90

Becker, E.S., Strohbach, D., Rinck, M. (1999). A specific attentional bias in suicide attempters. *The Journal of Nervous & Mental Disease*, 187, 12, 730—735. doi.org/10.1097/00005053-199912000-00004

Bateman, E., Fonagi, P. (2014). *Lechenie pogranichnogo rasstroystva lichnosti s oporoy na mentalizatsiyu: Prakticheskoe posobie* [Treatment of borderline personality disorder based on mentalization: A Practical Guide] / Translator I. Kushnareva. Moscow: Institut obshchegumanitarnykh issledovanij.

Black, D.S., Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 1242—1246. doi.org/10.1007/s10826-013-9784-4

Bluth, K., Campo, R.A., Pruteanu-Malinici, S., et al. (2016). A school-based mindfulness pilot study for ethnically diverse at-risk adolescents. *Mindfulness*, 7, 90—104. doi.org/10.1007/s12671-014-0376-1

Bögels, S., Hoogstad, B., Dun L., et al. (2008). Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 36, 193—209. doi.org/10.1017/S1352465808004190

Broderick, P.C., Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A Pilot Trial of a Mindfulness Curriculum for Adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2, 1, 35—46. doi.org/10.1080/1754730X.2009.9715696

Burke, C.A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 2, 133—144. doi.org/10.1007/s10826-009-9282-x

Costello, E., Lawler, M. (2014). An exploratory study of the effects of mindfulness on perceived levels of stress among school-children from lower socioeconomic backgrounds. *The International Journal of Emotional Education*, 6, 2, 21—39.

Fleischhaker, C., Böhme, R., Sixt, B., et al. Dialectical behavioral therapy for adolescents (DBT-A): A clinical trial for patients with suicidal and self-injurious behavior and borderline symptoms with a one-year follow-up. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 5, 3. URL: <https://capmh.biomedcentral.com/articles/10.1186/1753-2000-5-3> (date of the application: 20.12.2018). doi.org/10.1186/1753-2000-5-3

Frewen, P.A., Evans, E.M., Maraj, N. et al. (2008). Letting go: Mindfulness and negative automatic thinking. *Cognitive Therapy and Research*, 32, 758—774. doi.org/10.1007/s10608-007-9142-1

Germer, C.K. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. N.Y.: Guilford Press, 2009.

Goldstein, T.R., Axelson, D.A., Birmaher, B., Brent, D.A. (2007). Dialectical behavior therapy for adolescents with bipolar disorder: A one-year open trial. *Journal of American Acad Child and Adolescence Psychiatry*, 46, 7, 820—830. doi.org/10.1097/chi.0b013e31805c1613

Greenberg, M.T., Harris, A.R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, 6, 161—166. doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00215.x

Hayes, S.C., Luoma, J.B., Bond, F.W., et al. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, Processes and Outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1—25. doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006

Jain, S., Shapiro, S.L., Swanick, S., et al. (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Ann Behav Med*, 33, 1, 11—21. doi.org/10.1207/s15324796abm3301_2

James, A.C., Taylor, A., Winmill, L., Alfoadari, K. (2008). A preliminary community study of dialectical behaviour therapy (DBT) with adolescent females demonstrating persistent, deliberate self-harm (DSH). *Child and Adolescent Mental Health*, 13, 148—152. doi.org/10.1111/j.1475-3588.2007.00470.x

James, A.C., Winmill, L., Anderson, C., Alfoadari, K. (2011). A preliminary study of an extension of a community dialectic behaviour therapy (DBT) program to adolescents in the looked after care system. *Child and Adolescent Mental Health*, 16, 9—13. doi.org/10.1111/j.1475-3588.2010.00571.x

Janet, P. (2010). *Psikhologicheskaya evolyutsiya lichnosti* [Psychological evolution of personality]. Moscow: Akademicheskii proekt.

Joyce, A., Ety-Leal, J., Zazryn, T., Hamilton, A. (2010). Exploring a Mindfulness Meditation Program on the Mental Health of Upper Primary Children: A Pilot Study. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3, 2, 17—25. doi.org/10.1080/1754730X.2010.9715677

Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical

considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4, 33—47. doi.org/10.1016/0163-8343(82)90026-3

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. N.Y.: Bantam Doubleday Dell.

Kabat-Zinn, J. (2001). *Kuda by ty ni shel, ty uzhe tam* [Wherever you go, you're already there]. Moscow: Klass.

Katz, L.Y., Cox, B.J., Gunasekara, S., Miller, A.L. (2004). Feasibility of dialectical behavior therapy for suicidal adolescent inpatients. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 276—282. doi.org/10.1097/00004583-200403000-00008

Kingston, T., Dooley, B., Bates, A., et al. (2007). Mindfulness-based cognitive therapy for residual depressive symptoms. *Psychology and Psychotherapy*, 80, 193—203. doi.org/10.1348/147608306X116016

Kovaleva, A.V., Panova, E.N., Gorbacheva, A.K. (2013). Analiz variabel'nosti ritma serdtsa i vozmozhnosti ego primeneniya v psikhologii i psikhofiziologii [Analysis of heart rate variability and the possibility of its use in psychology and psychophysiology]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern Foreign Psychology], 1, 35—50.

Leary, M.R., Tate, E.B., Adams, C.E., et al. (2007). Self-Compassion and Reactions to Unpleasant Self-Relevant Events: The Implications of Treating Oneself Kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 887—904. doi.org/10.1037/0022-3514.92.5.887

Lehrer, P., Vaschillo, E., Vaschillo, B. (2000). Resonant frequency biofeedback training to increase cardiac variability: Rationale and manual for training. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 25, 177—191. doi.org/10.1023/A:1009554825745

Liehr, P., Diaz, N. (2010). A Pilot Study Examining the Effect of Mindfulness on Depression and Anxiety for Minority Children. *Archives of Psychiatric Nursing*, 24, 1, 69—71. doi.org/10.1016/j.apnu.2009.10.001

Linehan, M.M. (1993). *Cognitive behavioral treatment of borderline personality disorder*. N.Y.: Guilford Press.

Luoma, J.B., Villatte, J.L. (2012). Mindfulness in the treatment of suicidal individuals. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19, 2, 265—276. doi.org/10.1016/j.cbpra.2010.12.003

McKeering, P., Hwang, Y.A. (2018). Systematic Review of Mindfulness-Based School Interventions with Early Adolescents. *Mindfulness*. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs12671-018-0998-9.pdf> (date of the application: 20.12.2018).

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M.L., et al. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3, 4, 291—307. doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5

Memel, B. (2012). A quality improvement project to decrease the length of stay on a psychiatric adolescent partial hospital program. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 25, 207—218. doi.org/10.1111/jcap.12005

Mendelson, T., Greenberg, M.T., Dariotis, J.K., et al. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 7, 985—994. doi.org/10.1007/s10802-010-9418-x

Miller, A., Rathus, J., Linehan, M. (2007). *Dialectical Behaviour Therapy with Suicidal Adolescents*. N.Y.: Guilford Press.

Nock, M.K., Holmberg, E.B., Photos, V.I., Michel, B.D. (2007). Self-Injurious Thoughts and Behaviors Interview: development, reliability, and validity in an adolescent sample. *Psychol Assess*, 19, 3, 309—317. doi.org/10.1037/1040-3590.19.3.309

Quach, D., Jastrowski Mano, K.E., Alexander, K. (2016). A Randomized Controlled Trial Examining the Effect of Mindfulness Meditation on Working Memory Capacity in Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 58, 5, 489—496. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.09.024

Schonert-Reichl, K.A., Lawlor, M.S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1, 137—151. doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8

Segal, Z.V., Teasdale, J.D., Williams, J.M., Gemar, M.C. (2002). The Mindfulness-Based Cognitive Therapy Adherence Scale: Interrater reliability, adherence to protocol and treatment distinctiveness. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 9, 131—138. doi.org/10.1002/cpp.320

Segal, Z.V., Williams, J.M., Teasdale, J.D. (2002). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression: A New Approach to Preventing Relapse*. N.Y.: Guilford Press.

Simple, R.J., Lee, J., Rosa, D., Miller, L.F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 2, 218—229. doi.org/10.1007/s10826-009-9301-y

Seppala, E. (2011). Self-Compassion the Secret to Empowered Action is Learning Not to Beat Yourself Up. *Spirituality and Health*, September/October. URL: <https://palousemindfulness.com/docs/Self-Compassion.pdf>

Sibinga, E.M. (2016). “Just This Breath...” How Mindfulness Meditation Can Shift Everything, Including Neural Connectivity. *EBioMedicine*, 10, 21—22. doi.org/10.1016/j.ebiom.2016.07.037

Sibinga, E.M., Perry-Parrish, C., Chung, S.E., et al. (2013). School-based mindfulness instruction for urban male youth: a small randomized controlled trial. *Prev Med.*, 57, 6, 799—801. doi.org/10.1016/j.ypmed.2013.08.027

Sokolova, E.T., Andreyuk, K.O. (2016). Osobennosti mentalizatsii u bolnyh s shizotipicheskimi rasstroystvami [Features of mentalization in patients with schizotypal disorders]. *Psikhologicheskiye issledovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal* [Psychological research: electronic scientific journal], 9, 46. URL: <http://psystudy.ru> (date of the application: 20.12.2018).

Sokolova, E.T., Korshunova, A.R. (2007). Affektivno-kognitivnyy stil' reprezentatsii otnosheniy Ya—Drugoy u lits s suitsidal'nym povedeniem [Affective-cognitive style of representation of the I-Other relationship in persons with suicidal behavior].

Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin], 4, 48—63.

Thompson, M., Gauntlett-Gilbert, J. (2008). Mindfulness with children and adolescents: Effective clinical application. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 13, 3, 395—407. doi.org/10.1177/1359104508090603

Weisz, J.R., McCarty, C.A., Valeri, S.M. (2006). Effects of psychotherapy for depression in children and adolescents: a meta-analysis. *Psychol Bull*, 132, 1, 132—149. doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.132

Wilde, S., Sonley, A., Crane, C., et al. (2018). Mindfulness Training in UK Secondary Schools: a Multiple Case Study Approach to Identification of Cornerstones of Implementation. *Mindfulness*. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs12671-018-0982-4.pdf> (date of the application: 20.12.2018).

Williams, J.M., Russell, I., Russell, D. (2008). Mindfulness-Based Cognitive Therapy: Further issues in current evidence and future research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76, 524—529. doi.org/10.1037/0022-006X.76.3.524

Williams, J.M., Swales, M. (2004). The use of mindfulness-based approaches for suicidal patients. *Archives of Suicide Research*, 8, 4, 315—329. doi.org/10.1080/13811110490476671

Woodberry, K.A., Popenoe, E.J. (2008). Implementing dialectical behavior therapy with adolescents and their families in a community outpatient clinic. *Cognitive and Behavioral Practice*, 15, 277—286. doi.org/10.1016/j.cbpra.2007.08.004

Zylowska, L., Ackermann, D.L., Yang, M.H., et al. (2007). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD: A feasibility study. *Journal of Attention Disorders*, 11, 737—746. doi.org/10.1177/1087054707308502

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Федунина Наталия Юрьевна — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ); спортивный психолог ГКУ «Центр спортивных инновационных технологий и подготовки сборных команд» Москомспорта, Москва, Россия. *E-mail*: natalia_fedunina@mail.ru

Вихристюк Ольга Валентиновна — кандидат психологических наук, руководитель Центра экстренной психологической помощи Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ), Москва, Россия. *E-mail*: vihristukov@mgppu.ru

Банников Геннадий Сергеевич — кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник отделения суицидологии Московского научно-исследовательского института психиатрии; зав. лабораторией научно-методического обеспечения экстренной психологической помощи Центра экстренной психологической помощи Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ), Москва, Россия. *E-mail*: bannikovgs@mgppu.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Natalia Yu. Fedunina, Cand. Sci. (Psychol.), Leading researcher of the Moscow State Psychological and Pedagogical University; Sports Psychologist of the “Center for Sports Innovative Technologies and Training of National Teams” Moskomspor, Moscow, Russia. E-mail: natalia_fedunina@mail.ru

Olga V. Vikhristyuk, Cand. Sci. (Psychol.), Head of the Center for Emergency Psychological Aid at Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: vihrstukov@mgppu.ru

Gennady S. Bannikov, Cand. Sci. (Med.), Senior Researcher at the Suicidology Department of the Moscow Research Institute of Psychiatry; Head Laboratory of Scientific and Methodological Support for Emergency Psychological Assistance of the Center for Emergency Psychological Aid of the Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: bannikovgs@mgppu.ru

УДК 159.99, 364.242
doi: 10.11621/vsp.2019.02.145

ОБ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ГОМО- И БИСЕКСУАЛОВ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ: ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Н. Г. Малышева, З. Д. Шаехов

МГУ имени М.В. Ломоносова, факультет психологии, Москва, Россия
Для контактов. E-mail: tasha.malysheva@gmail.com

Актуальность. Исследования психологического благополучия имеют особую актуальность, так как жизнь в современном мире требует от человека высокой скорости адаптации к изменениям и поиска способов учитывать свои потребности в нестабильных условиях. В последние десятилетия в отечественной и зарубежной психологии интенсивно изучаются показатели психологического благополучия в разных социальных группах, имеющих разные позиции в общественной иерархии и разные возможности. Одна из групп, вызывающих пристальное внимание, — представители ЛГБТКИА-сообщества. Изучение психологического благополучия данной группы расширяет представления о негетеронормативных людях.

Цель. Обзор исследований, посвященных изучению взаимосвязей между психологическим благополучием, рассматриваемым в традиции эвдемонистического подхода, и различными социально-психологическими характеристиками представителей ЛГБТКИА-сообщества.

Метод. Обзор и анализ исследований в области психологического благополучия и их детерминант среди негетеронормативных людей.

Результаты. В проанализированных исследованиях выявлен низкий уровень психологического благополучия у негетеронормативных людей. Детерминантами этого являются: скрытая дискриминация, социальные и межличностные барьеры, стрессовые ситуации, интернализированная гомофобия, поддержка гендерных норм, избегание межличностных отношений, страх вступить в интимные отношения. Положительную роль в психологическом благополучии играют: социальная поддержка, сексуальная удовлетворенность, открытость, принятие своей сексуальной идентичности, преобладание положительных эмоций, оптимизм. Обосновывается актуаль-

ность исследования психологического благополучия у негетеронормативных групп. В качестве перспективы рассматривается соединение гедонистического и эвдемонистического подходов, что позволит увидеть более объемную картину полноценно функционирующего человека.

Заключение. Благодаря результатам исследования проблемы психологического благополучия негетеронормативных людей можно снизить уровень их дискриминации и стигматизации в социуме, что будет способствовать повышению психологической культуры общества в целом.

Ключевые слова: психологическое благополучие, эвдемонистический подход, негетеронормативная личность, идентичность, дискриминация, стигма.

Для цитирования: *Малышева Н.Г., Шаехов З.Д.* Об исследованиях психологического благополучия гомо- и бисексуалов в современной психологии: обзор литературы // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 2. С. 145—163. doi: 10.11621/vsp.2019.02.145

Поступила в редакцию 10.03.19/Принята к публикации 24.03.19

ON THE STUDY OF THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF HOMO- AND BISEXUALS IN MODERN PSYCHOLOGY: A LITERATURE REVIEW

Natalya G. Malysheva, Zabir D. Shaekhov

Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia
Corresponding author. E-mail: tasha.malysheva@gmail.com

Abstract

Relevance. The studies of psychological well-being are of particular relevance considering a rapidly changing world, requiring a rapid adaptation to changes as well as the constant search for ways to account your needs within unstable environment. Psychologists around the world pay a lot of attention to the psychological well-being of different social groups in recent decades. They analyze how social hierarchy provides different possibilities and influence on well-being of people. There for LGBTQA community, who have experience of discrimination in the heteronormative society, is one of most important group for studying today.

Objective. To review the studies on the relationship of psychological well-being, according to the eudemonic approach, and various socio-psychological characteristics of the LGBTQIA community.

Methods. We overview and analyze the research of psychological well-being and its determinants among non-heteronormative people.

Results. The observed research show non-heteronormative people have a low level of psychological well-being. The following determinants of these results was identified: hidden discrimination, social and interpersonal barriers, stressful situations, internalized homophobia, support for gender norms, avoidance of interpersonal relations, fear of entering into intimate relations. Positive factors of psychological well-being are: social support, sexual satisfaction, openness, acceptance of one's sexual identity, predominance of positive emotions, optimism. A combination of hedonistic and eudemonic approaches is possible direction for further development of such studies.

Conclusion. Researches of non-heteronormative people's well-being can reduce discrimination of them in the modern Russia that will contribute to increasing psychological culture in the society.

Keywords: psychological well-being, eudaimonic approach, non-heteronormative person, identity, discrimination, stigma.

For citation: Malysheva, N.G., Shaekhov, Z.D. (2019). On the study of the psychological well-being of homo- and bisexuals in modern psychology: a literature review. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2, 145—163. doi: 10.11621/vsp.2019.02.145

Received: March 10, 2019/Accepted: March 24, 2019

Введение: Теоретические подходы к изучению психологического благополучия

Термин *психологическое благополучие* (ПБ) был введен Н. Брэдберном в конце 1960-х гг. и определен как «субъективное ощущение счастья и общей удовлетворенности жизнью» (Bradburn, 1969, p. 56). Введение данного термина связано с уходом от дихотомии «здоровье—болезнь» в описании различных сторон позитивного функционирования личности. Долгое время считалось, что с человеком все в порядке, если он не имеет психической болезни, таким образом, ПБ становилось синонимом здоровья. Однако очевидно, что среди психически здоровых людей можно обнаружить не благополучных по тем или иным причинам. Например, в связи с невозможностью реализовать себя из-за социальной стратификации общества. Тем не менее даже в этой ситуации человек может найти новые пути для самореализации, что поможет ему стать более благополучным.

В последующие годы ПБ исследовалось на разных выборках — профессиональных, возрастных, этнокультурных и др. (см., напр.: Болаева, 2018; Лукьянченко, 2016; Осипова, 2012; Joo et al., 2017).

В последние годы во многих странах, в том числе и в России, возрастает интерес к социально-психологическим характеристикам представителей ЛГБТКИА-сообщества (лесбиянки, геи, бисексуалы, трансгендеры, интерсексуалы, квир, асексуалы) (см., напр.: Акрамова и др., 2014; Ерзин и др., 2017; Мелков, 2017; Agadullina et al., 2018; Gulevich et al., 2018; Yanykin, Nasledov, 2017). Однако в контексте имеющихся исследований и при наличии многих научных изданий, посвященных лицам этой группы и отношению к ним, их ПБ все же остается мало исследованной областью. Это обусловлено прежде всего тем, что данная группа респондентов с осторожностью идет на контакт с исследователями; но и сами исследователи редко берут темы, связанные с ЛГБТКИА-сообществом.

Цель настоящей работы — обзор результатов исследований, посвященных ПБ негетеронормативных людей. Негетеронормативность — зонтичный термин, означающий всех тех, чья идентичность не соответствует ожиданиям и требованиям гетеронормативного общества, т.е. такого социума, в котором только гетеросексуальность является нормальной, предпочитаемой, определяющей всех людей в обществе по умолчанию. В нашем анализе будут рассматриваться статьи, в которых представлены исследования гомосексуальных и бисексуальных людей, и термин «негетеронормативные люди» используется для обобщения. По нашему мнению, такой анализ может увеличить пространство для диалога и взаимодействия научного и ЛГБТКИА-сообществ.

К пониманию феномена ПБ существует как минимум два различных философских подхода — гедонистический и эвдемонистический (Ryan, Deci, 2001). Первый из них понимает ПБ как достижение удовольствия и избегание неудовольствия, которые трактуются в широком смысле — не только как телесные переживания, но и как достижение целей и результатов, значимых для личности (Созонов, 2006), душевного наслаждения (Апресян, 2001). Т.е. исследователи фокусируют внимание на личности, ее ощущениях и оценках, поэтому они используют понятие «субъективное благополучие» (в англоязычной литературе: *subjective well-being* — SWB). К этому направлению относятся работы Н. Брэдберна, а подробно понятие разрабатывал Э. Динер (Diner, 1984). В рамках данного направления созданы пси-

кометрические методы измерения субъективного благополучия. Широко известна методика Э. Динера, которая была адаптирована в России Е.Н. Осиным и Д.А. Леонтьевым (2008).

В эвдемонистическом подходе (от греческого Eudaimonia — счастье) ПБ понимается как «полнота самореализации человека в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах, нахождение “творческого синтеза” между соответствием запросам социального окружения и развитием собственной индивидуальности» (Созонтов, 2006, с. 109). В англоязычных источниках данный подход обозначается как “*psychological well-being* — *PWB*”. В рамках этого направления известны работы К. Рифф, а также Р. Райана и Э. Деси.

Для изучения ПБ в эвдемонистическом подходе чаще всего используется методика К. Рифф (первая версия создана в 1989 г.). Основываясь на концепции позитивного функционирования А. Маслоу, Э. Эриксона, К. Юнга, К. Роджерса, Ш. Бюлера, Г. Олпорта, В. Франкла, М. Яходы и Б. Нью-Гартена, К. Рифф выделила шесть шкал. Каждая шкала пересекается с теми или иными основными понятиями концепций перечисленных авторов. Для более удобного представления этих пересечений приведем рисунок из статьи К. Рифф (Ryff, 2014).



Основные компоненты психологического благополучия и их теоретические основания (Ryff, 2014, p.11)

Методика К. Рифф адаптировалась тремя отечественными группами психологов: Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко (2005), Н.Н. Лепешинским (2007), Л.В. Жуковской и Е.Е. Трошихиной (2011). В нашей статье внимание сфокусировано на адаптации методики Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко. Это объясняется тем, что данные авторы адаптировали методику на группах мужчин и женщин, а также представили нормативные показатели для обеих групп. У Н.Н. Лепешинского адаптация проводилась на военнослужащих. Л.В. Жуковская и Е.Е. Трошихина адаптировали на группах мужчин и женщин, однако нормативные данные представлены лишь для женской выборки.

В зарубежных источниках обсуждается различие методик измерения благополучия, предложенных Э. Динером и К. Рифф (Joshanloo et al., 2016). Несмотря на автономность указанных подходов, в их методах, понятийно-категориальном аппарате, а также объяснительных моделях есть много общего. Так, на сегодняшний день нет единого мнения о том, какое понятие шире, а какое — уже. А.И. Донцов и его коллеги рассматривают соотношение субъективного и психологического благополучия в семантическом пространстве как находящееся «на пересечении прямых в теориях счастья» (Донцов и др., 2016, с. 4).

Мы вслед за К. Рифф полагаем, что ПБ является более общим понятием и не только включает в себя субъективное благополучие, т.е. переживание удовольствия/неудовольствия, но и учитывает тот социальный контекст, в котором личность реализует себя. Кроме того, выбор эвдемонистического подхода как основного в нашем теоретическом обзоре позволяет нам выйти за рамки рассмотрения индивидуального уровня, предлагаемого в гедонистической модели, и обратить внимание именно на интересующие нас социально-психологические факторы ПБ. Таким образом, для дальнейшего анализа нами были отобраны только те статьи, в которых авторы рассматривали ПБ негетеронормативных людей в соответствии с моделью К. Рифф.

Результаты эмпирических исследований социально-психологических факторов психологического благополучия гомо- и бисексуалов

Традиционно в зарубежной и отечественной психологии ПБ представителей ЛГБТ-сообщества изучалось в рамках медицинских моделей, т.е. с точки зрения психического здоровья или болезни.

Однако в последние десять лет вышли работы, в которых оно было рассмотрено в рамках эвдемонистического подхода.

На пути формирования сексуальной идентичности

На протяжении жизни у человека формируется несколько видов идентичности: половая, этническая и др. Один из основных видов — сексуальная идентичность — развивается достаточно сложно.

В процессе социализации человек проходит ряд этапов понимания себя. Люди, не являющиеся гетеронормативными/гетеросексуальными, в ходе социализации сталкиваются с некоторыми трудностями в определении и построении своей сексуальной идентичности. Осознание своей гомосексуальности часто происходит в подростковом возрасте, и оно становится началом периода формирования гомосексуальной идентичности. Поэтому именно в этот период необходимо оказывать поддержку в становлении сексуальной идентичности.

В исследовании И.А. Ерзина и Т.С. Семеновой (2016), проведенном с помощью методики К. Рифф в адаптации Н.Н. Лепешинского, было обнаружено, что ПБ российских подростков с гомосексуальной ориентацией находится на нижней границе среднего уровня. Мы полагаем, что это можно рассматривать как указание на то, что подростки находятся в процессе осмысления, осознания самих себя, своих возможностей и ограничений и, реагируя на вызовы современного общества в отношении своей идентичности, не могут достичь высокого уровня ПБ. В то же время необходимо отметить, что в подростковом возрасте экзистенциальные смыслы жизни недостаточно отрефлексированы. Это связано с особенностями психологического развития, так как в этом периоде жизненного пути экзистенциальные смыслы не осознаются полностью, а лишь начинают формироваться (Кон, 1989; Молчанов и др., 2017).

Зафиксировав высокие баллы по шкале «Личностный рост» и низкие — по шкалам «Самопринятие» и «Управление средой», авторы с помощью структурного моделирования, методом конфирматорного анализа оценили вклад последних двух шкал в ПБ подростков и получили результаты, показывающие, что эти два параметра имеют высокие вклады в ПБ (0.72 и 0.69 соответственно). В ходе структурного моделирования также было выявлено, что ПБ подростков с гомосексуальной ориентацией детерминируют параметры «Оптимизм» и «Самоеффективность» (0.64 и 0.58 соответственно) (Ерзин, Семенова, 2016).

Гендерные нормы, принятие собственной сексуальной идентичности и сексуальная удовлетворенность

В своем онтогенетическом развитии гомосексуальные люди могут иметь и гетеросексуальный опыт, который в дальнейшем может повлиять на ПБ. Так, Дж. Ригер и Р.С. Савин-Уильямс установили с помощью мультирегрессионного анализа, что гетеросексуальный опыт негативно влияет на ПБ в юности и студенческие годы ($\beta = -0.16, p = 0.001$) (Rieger, Savin-Williams, 2012).

Помимо возрастных особенностей исследователей интересуют факторы, определяющие ПБ негетеронормативных людей. Ученые из Китая исследовали сексуальную идентичность как модератор ПБ и гетеросексуальной нормативности у мужчин с различными сексуальными ориентациями (Nelson et al., 2016). Авторы исходили из допущения (с которым трудно не согласиться), что от мужчин ожидается соответствие социальным нормам и требованиям маскулинности, которые осваиваются в процессе социализации. Однако у мужчин с гомо- и бисексуальной ориентацией может возникать тревога по поводу того, что их воспринимают как «странных» с точки зрения нормативных моделей. Китайские исследователи выяснили, что поддержка гетеросексуальных норм среди гомосексуалов и бисексуалов негативно взаимосвязана с их ПБ. Они также рассматривали ПБ у мужчин, совершивших каминг-аут (самораскрытие), и пришли к выводу, что люди, обозначившие себя как негетеросексуальных только в узком кругу, имеют более низкий уровень ПБ, чем те, кто открыто заявил о своей сексуальной ориентации. Таким образом, данное исследование продемонстрировало, что в китайской культуре факторами ПБ гомо- и бисексуальных мужчин являются низкая приверженность гетеросексуальным нормам и признание, принятие собственной сексуальной идентичности, выраженное в самораскрытии (каминг-ауте) широкому социальному окружению (Ibid.).

Взаимосвязь ПБ и сексуальной удовлетворенности у негетеросексуальных людей изучалась и на выборке лиц европейского происхождения в США (Biss, Horne, 2005). Авторы подчеркивают, что при анализе результатов важно учитывать стигматизацию в культуре США тех, кто не соответствует нормам гетеросексуальности. Для определения ПБ были использованы методика К. Рифф (шкала общей удовлетворенности жизнью, включающая также сексуальную удовлетворенность) и опросник на интернализированную гомофобию. Кроме того, с помощью анкетирования собиралась социально-демографическая информация о возрасте, сексуальной ориентации,

наличии/отсутствии постоянных отношений, а также об этнической идентичности.

Полученные результаты продемонстрировали следующие значимые корреляции. У белых геев ПБ взаимосвязано с удовлетворенностью жизнью (положительно), а также с интернализированной гомофобией (отрицательно) и сексуальной удовлетворенностью (положительно); возраст взаимосвязан с ПБ (шкала самопринятия). У белых лесбиянок ПБ взаимосвязано с удовлетворенностью жизнью (положительно), а также с интернализированной гомофобией (отрицательно); как и среди геев, сексуальная удовлетворенность связана с такими шкалами ПБ, как позитивные отношения, самопринятие и управление средой.

В иерархическом регрессионном анализе были установлены следующие статистические закономерности для данного исследования:

— факторами сексуальной удовлетворенности для лесбиянок европейского происхождения являются: управление средой, возраст и текущая ситуация (наличие/отсутствие отношений) ($\beta=0.414, -0.171, 0.244$ соответственно; уровень значимости 0.01).

— сексуальной удовлетворенности геев европейского происхождения способствуют следующие показатели: текущая ситуация (наличие/отсутствие отношений), удовлетворенность жизнью и ПБ (шкала позитивные отношения) ($\beta=0.273, 0.309, 0.197$ соответственно; уровень значимости 0.01) (Biss, Horne, 2005).

Дискриминация vs социальная поддержка: факторы психологического благополучия

Особое внимание уделяется анализу проблемы дискриминации негетеронормативных людей. О.А. Гулевич (2017) подчеркивает, что уровень ПБ снижается не из-за самого факта дискриминации, а из-за страха быть уличенным в несоответствии гендерным и социальным нормам; страх опосредует связь между благополучием и дискриминацией.

Э.Б. Риггле с коллегами (Riggle et al., 2009) в процессе сравнения ПБ у гетеросексуалов и лесбиянок, гомосексуалов и бисексуалов установили низкие баллы по следующим шкалам: управление средой, позитивные отношения с окружающими, цель в жизни и автономия, а также по общему показателю ПБ. По мнению авторов, у женщин с низким уровнем образования воспринимаемая ежедневная дискриминация негативно влияет на ПБ; статус расового/этнического меньшинства благоприятно влияет на общий уровень ПБ. Авторы

исследования полагают, что принадлежность к этническим меньшинствам может быть связана с включенностью в расширенные семьи и сообщества, которые поддерживают идентичность расового меньшинства и создают ощущение связанности и взаимодействия. Таким образом, представители этнического меньшинства могут обучаться позитивным механизмам совладания, которые помогают им эффективно действовать в условиях расизма и других форм дискриминации и тем самым повышать ПБ (Ibid).

Ф. Молеро и его коллеги (Molero et al., 2017) изучали роль в ПБ социальной поддержки в ситуациях скрытой и явной дискриминации (учитывались шкалы самопринятия и управления средой). В ходе этого исследования были обнаружены следующие взаимосвязи: обе шкалы ПБ положительно коррелируют с социальной поддержкой и положительными эмоциями. Эти же шкалы отрицательно коррелируют с негативными эмоциями. Далее авторы провели регрессионный анализ, устанавливающий, какие факторы влияют на самопринятие и управление средой. В ходе данного исследования они составили три модели регрессионного анализа.

На шкалу «самопринятие» влияют: возраст ($t=2.20$, $p<0.05$; $t=2.15$, $p<0.05$ соответственно, в третьей модели влияние возраста отсутствует), а также социальная поддержка ($t=12.22$, $p<0.001$). На шкалу «управление средой» влияют: возраст ($t=2.41$, $p<0.05$; $t=2.32$, $p<0.05$; в третьей модели нет влияния), пол ($t=2.30$, $p<0.05$), скрытая дискриминация ($t= -3.54$, $p<0.001$ и $t= -2.00$, $p<0.05$ соответственно) и социальная поддержка ($t=11.49$ $p<0.001$). В целом авторы указывают, что более сильное влияние оказывают социальная поддержка на шкалу «самопринятие», а на шкалу «управление средой» скрытая дискриминация и социальная поддержка. Они также выявили различие в уровне ПБ геев и лесбиянок в шкалах самопринятия и управления средой. Показатели по обеим шкалам у геев ниже, чем у лесбиянок (Molero et al., 2017).

Р.М. Кёрцнер с коллегами (Kertzner et al., 2009) установили отрицательные взаимосвязи ПБ со следующими параметрами: высшее образование, отсутствие собственного капитала, безработица, расовое/этническое меньшинство, депрессивные симптомы. Положительные взаимосвязи установлены со следующими параметрами: валентность сексуальной идентичности, отсутствие связи с сообществом, социальное благополучие. Все эти связи имеют высокие уровни значимости. В данном исследовании с помощью регрессионного анализа проверялись две модели, которые могут

влиять на ПБ. В первой модели было установлено, что высшее образование, отсутствие собственного капитала, безработица влияют на ПБ. Во второй модели к предыдущим вариантам прибавляются такие показатели, как валентность сексуальной идентичности и связь с сообществом. Авторы пришли к заключению, что связь с сообществом положительно влияет на ПБ негетеронормативных людей. В исследовании также установлено отсутствие различий между латиноамериканцами, африканцами и американцами европейского происхождения (Ibid.).

Д. Фрост и А. ЛеБланк провели исследование, посвященное проблеме влияния стресса на ПБ у людей с разной сексуальной ориентацией. В ходе анализа результатов у гомосексуалов был установлен более низкий уровень ПБ по сравнению с гетеросексуалами. Авторы сделали вывод, что высокий уровень микросоциальных и межличностных барьеров приводит к низкому уровню ПБ и высокому уровню депрессии; макросоциальные барьеры на работе приводят к низкому ПБ (Frost, LeBlanc, 2014).

Новые направления в исследовании психологического благополучия

В последние годы зарубежные психологи начали разрабатывать методику, объединяющую два подхода к ПБ — эвдемонистический и гедонистический. Так, П. Киндерман с коллегами предложили новую методику, включающую три шкалы: взаимоотношения (5 вопросов), психологическое благополучие (12 вопросов) и физическое здоровье и благополучие (7 вопросов). В исследовании приняли участие 1940 участников. Данная методика показала высокие психометрические показатели: $\chi^2=80.71$ ($p<0.01$) GFI=0.906, CFI=0.921, RMSEA=0.054 (Kinderman et al., 2011).

Авторы исследовали взаимосвязь данной методики с другими. Мы укажем лишь на взаимосвязь показателей шкалы «психологическое благополучие» с показателями уровня образования, со шкалами тревожности/страха и депрессии Д. Голдберга, негативными событиями в детском возрасте, травмирующим опытом, а также опросником внутренней, личностной и ситуативной атрибуции П. Киндермана и Р. Бенгалла (Ibid.). По нашему мнению, данные связи можно и наблюдать у лиц с гомосексуальной ориентацией. Это прежде всего связано с тем, что для них характерен высокий уровень тревожности, они часто сталкиваются с травматическими ситуациями и негативными событиями, которые могут привести к депрессивным состояниям.

С помощью данной методики К. Бирд и коллеги изучали роль самосострадания (*self-compassion*) в ПБ мужчин, идентифицирующих себя как геев. Были установлены отрицательные взаимосвязи между интернализированной гомофобией, личностной гомофобией и принятием себя как гомосексуала (гей-подтверждение), а также со шкалами привязанности: страх/тревога близких отношений и избегание близких отношений. Положительные взаимосвязи были обнаружены со средними показателями самосострадания, собственной доброты, самоотчуждения, человечности, изоляции, осознанности, чрезмерной идентификации, самооценки, открытости своей сексуальной ориентации перед окружающими, гордости за самого себя (Beard et al., 2016).

Заключение

За последние десять лет в зарубежной литературе исследовались взаимосвязь и влияние различных психологических и социально-психологических аспектов на ПБ. В процессе анализа теоретических источников прослеживаются два фактора, положительно сказывающихся на ПБ негетеронормативных людей: возможности личности, а также поддержка социального окружения и близких людей; при этом микро- и макросоциальные барьеры, самостигматизация, проявление тревоги и страха, дискриминация со стороны общества негативно влияют на их ПБ.

В современном российском обществе негетеронормативные люди являются одной из дискриминируемых и стигматизируемых групп. Находясь между требованиями социума и особенностями индивидуальных предпочтений, они испытывают страхи, тревоги, сталкиваются с социальными барьерами в достижении полноты самореализации, что мешает достижению полноценного позитивного функционирования личности. Исследование факторов, связанных с принадлежностью к различным социальным группам, разной включенностью в межличностные отношения, а также с собственными аттитюдами личности, позволяет рассматривать ПБ негетеронормативных людей в социальном контексте. Это может помочь составить более целостное представление о ПБ не только как о личностной, но и как о социально-психологической переменной, возникающей на стыке общественных требований и ограничений с личностными стремлениями и возможностями. Соответствующие исследования, безусловно, расширяют наши представления о самой категории

«сексуальная идентичность», демонстрируя, как тесно в ней переплетаются индивидуальные и социальные аспекты.

Проанализированные работы позволяют увидеть не только ограничения и факторы риска для негетеронормативных людей в гетеронормативном обществе, но и указывают на возможности повышения ПБ или хотя бы компенсации потенциальной конфликтности существующих условий жизни. Таким образом, практической значимостью подобных исследований является то, что полученные результаты могут помочь более содержательно оказывать социально-психологическую поддержку негетеронормативным людям, в результате чего уровень социализированности и полноценного позитивного функционирования данной группы будет повышаться. Благодаря результатам исследования ПБ можно снизить уровень дискриминации и стигматизации негетеронормативных людей в социуме, что будет способствовать повышению психологической культуры общества.

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. 2014. № 11-6 (59). С. 2406—2421.

Апресян Р.Г. Гедонизм // Этика: энциклопедический словарь / Под ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. М.: Гардарики. 2001. С. 84—87.

Болаева Г.Б. Связь психологического благополучия и репрезентации жизненного пространства: гендерные и возрастные особенности // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 5. URL: http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2018/5/psychology/bolaeva.pdf (дата обращения: 10.01.2019).

Гулевич О.А. Психология межгрупповых отношении. М.: Юрайт, 2017.

Донцов А.И., Перелыгина Е.Б., Рикель А.М. Объективное и субъективное благополучие: два подхода к исследуемой проблеме // Вопросы психологии. 2016. № 5. С. 3—14.

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. 2017. Т. 8. № 4(29). С. 81—90.

Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 2. С. 82—93.

Кон И.С. Психология ранней юности: книга для учителя. М.: Просвещение, 1989.

Лепешинский Н.Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 3. С. 24—37.

Лукьянченко Н.В. Взаимосвязь профессионально значимых качеств личности и рабочей мотивации руководителей с их психологическим благополучием // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 153—169. doi.org/10.17223/17267080/62/12

Мелков С.В. Особенности самосознания мужчин со стигматизированной сексуальной идентичностью. 2-е изд., исп. и доп. М.: МГППУ, 2017.

Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н., Запуниди А.А. Личностная автономия как фактор развития ответственности подростков // Национальный психологический журнал. 2017. № 1(25). С. 84—90.

Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. URL: <http://publications.hse.ru/en/chapters/78753840> (дата обращения: 27.12.2017)

Осипова Е.В. Кросскультурные и гендерные различия показателей психологического благополучия на примере российских и канадских студентов // Проблема индивидуальности в современной психологии: Материалы Второй Всероссийской научно-практической конференции 12 октября 2012 г. / Отв. ред. Н. Виничук. Владивосток: Морской государственный университет, 2012. С. 121—128.

Созонтов А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 105—114.

Шевеленкова Т.Д., Фесенко Т.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95—121.

Agadullina E.R., Lovakov A.V., Malysheva N.G. Essentialist beliefs and social distance towards gay men and lesbian women: a latent profile analysis // *Psychology & Sexuality*. 2018. Vol. 9. N 4. P. 288—304. doi.org/10.1080/19419899.2018.1488764

Beard K., Eames C., Withers P. The role of self-compassion in the well-being of self-identifying gay men // *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*. 2016. Vol. 21. N 1. P. 79—96. doi.org/10.1080/19359705.2016.1233163

Biss W.J., Horne S.G. Sexual satisfaction as more than a gendered concept: The roles of psychological well-being and sexual orientation // *Journal of Constructivist Psychology*. 2005. Vol. 18. N 1. P. 25—38. doi.org/10.1080/10720530590523044

Bradburn N. *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago: Aldine Pub. Co., 1969. doi.org/10.1037/t10756-000

Diner E. Subjective well-being // *Psychological Bulletin*. 1984. Vol. 95. N 3. P. 542—575. doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Frost D.M., LeBlanc A.J. Nonevent stress contributes to mental health disparities based on sexual orientation: Evidence from a personal projects analysis // *American Journal of Orthopsychiatry*. 2014. Vol. 84. N 5. P. 557—566. doi.org/10.1037/ort0000024

Gulevich O.A., Osin E.N., Isaenko N.A., Brainis L.M. Scrutinizing Homophobia: A model of perception of homosexuals in Russia // *Journal of Homosexuality*. 2018. Vol. 65. N 13. P. 1838—1866. doi.org/10.1080/00918369.2017.1391017

Joo B.K., Zigarmi D., Nimon K., Shuck B. Work cognition and psychological well-being: The role of cognitive engagement as a partial mediator // *The Journal of Applied Behavioral Science*. 2017. Vol. 53. N 4. P. 446—469. doi.org/10.1177/0021886316688780

Joshanloo M., Bobowik M., Basabe N. Factor structure of mental well-being: Contributions of exploratory structural equation modeling // *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 102. P. 107—110. doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.060

Kertzner R.M., Meyer I.H., Frost D.M., Stirratt M.J. Social and psychological well-being in lesbians, gay men, and bisexuals: The effects of race, gender, age, and sexual identity // *American Journal of Orthopsychiatry*. 2009. Vol. 79. N 4. P. 500—510. doi.org/10.1037/a0016848

Kinderman P., Schwanneaur M., Pontin E., Tai S. The development and validation of a general measure of well-being: The BBC well-being scale // *Quality of Life Research*. 2011. Vol. 20. N 7. P. 1035—1042. doi.org/10.1007/s11136-010-9841-z

Molero F., Silván-Ferrero P., Fuster-Ruiz de Apodaca M.J. et al. Subtle and blatant perceived discrimination and well-being in lesbians and gay men in Spain: The role of social support // *Psicothema*. 2017. Vol. 29. N 4. P. 475—480.

Nelson C.Y., Winnie W.S., Louis K.L. Cheung sexual identity and its disclosure as moderators between norms of heterosexual self-presentation and well-being // *Psychology of Men and Masculinity*. 2016. Vol. 17. N 2. P. 165—176. doi.org/10.1037/men0000011

Rieger G., Savin-Williams R.C. Gender nonconformity, sexual orientation, and psychological well-being // *Archives of Sexual Behavior*. 2012. Vol. 41. N 3. P. 611—621. doi.org/10.1007/s10508-011-9738-0

Riggle E.D.B., Rostosky S.S., Danner F. LGB identity and eudaimonic well-being in midlife // *Journal of Homosexuality*. 2009. Vol. 56. N 6. P. 786—798.

Ryan R.M., Deci E.L. On happiness and human potential: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being // *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52. N 1. P. 141—166. doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141

Ryff C.D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia // *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2014. Vol. 83. N 1. P. 10—28. doi.org/10.1159/000353263

Yanykin A.A., Nasledov A.D. Internalized homophobia in Russia // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2017. Vol. 10. N 2. P. 103—115. doi.org/10.11621/pir.2017.0207

REFERENCES

Agadullina, E.R., Lovakov, A.V., Malysheva, N.G. (2018). Essentialist beliefs and social distance towards gay men and lesbian women: a latent profile analysis. *Psychology & Sexuality*, 9, 4, 288—304. doi.org/10.1080/19419899.2018.1488764

Akramova, I.A., Minullina, A.F., Shaekhov, Z.Sh. (2014). Proyavlenie i vzaimosvyaz' adaptacionnogo potenciala lichnosti i perfekcionizma v professional'noj deyatel'nosti muzhchin-gomoseksualov [The manifestation and interrelation of the adaptation potential of the person and perfectionism in the professional activity of homosexual men]. *V mire nauchnykh otkrytiy* [In the world of scientific discoveries], 11-6 (59), 2406—2421.

Apresyan, R.G. (2001). Gedonizm [Hedonism]. In R.G. Apresyan, A.A. Guseynov (eds.), *Etika: entsiklopedicheskiy slovar'* [Ethics: Encyclopedic Dictionary] (pp. 84—87). Moscow: Gardariki.

Beard, K., Eames, C., Withers, P. (2016). The role of self-compassion in the well-being of self-identifying gay men. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 21, 1, 79—96. doi.org/10.1080/19359705.2016.1233163

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*, 18, 1, 25—38. doi.org/10.1080/10720530590523044

Bolaeva, G.B. (2018). Svyaz' psihologicheskogo blagopoluchiya i reprezentatsii zhiznennogo prostranstva: gendernye i vozrastnye osobennosti [Relationship of psychological well-being and representation of living space: gender and age characteristics]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 5. URL: http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2018/5/psychology/bolaeva.pdf (date of the application: 10.01.2019).

Bradburn, N. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago: Aldine Pub. Co. doi.org/10.1037/t10756-000

Diner, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95, 3, 542—575. doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Dontsov, A.I., Perelygina, E.B., Rikel, A.M. (2016). Ob'ektivnoe i sub'ektivnoe blagopoluchie: dva podhoda k issleduemoj probleme [Objective and subjective well-being: two approaches to the studied problem]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 5, 3—14.

Erzin, A.I., Semenova, T.S. (2016). *V bor'be so stigmoy. Psikhologicheskoye blagopoluchiye gomoseksual'nykh podrostkov* [In the fight against stigma. Psychological well-being of homosexual adolescents]. Moscow: Biblio-Globus.

Erzin, A.I., Semenova, T.S., Antokhin E.Yu. (2017). Cherty lichnosti i rannie dezadaptivnye skhemy kak prediktory suicidal'nogo riska u podrostkov-gomoseksualov [Personality traits and early maladaptive schemes as predictors of suicidal risk in adolescent homosexuals]. *Suitsidologiya* [Suicidology], 8, 4(29), 81—90.

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, 557—566. doi.org/10.1037/ort0000024

Gulevich O.A. (2017). *Psikhologiya mezhgruppyovykh otnosheniy* [Psychology of intergroup relations]. Moscow: Yurayt.

Gulevich, O.A., Osin, E.N., Isaenko, N.A., Brainis, L.M. (2018). Scrutinizing Homophobia: A model of perception of homosexuals in Russia. *Journal of Homosexuality*, 65, 13, 1838—1866. doi.org/10.1080/00918369.2017.1391017

Joo, B.K., Zigarmi, D., Nimon, K., Shuck, B. (2017). Work cognition and psychological well-being: The role of cognitive engagement as a partial mediator. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 53, 4, 446—469. doi.org/10.1177/0021886316688780

Joshanloo, M., Bobowik, M., Basabe, N. (2016). Factor structure of mental well-being: Contributions of exploratory structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 102, 107—110. doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.060

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, 500—510. doi.org/10.1037/a0016848

Kinderman, P., Schwanneaur, M., Pontin, E., Tai, S. (2011). The development and validation of a general measure of well-being: The BBC well-being scale. *Quality of Life Research*, 20, 7, 1035—1042. doi.org/10.1007/s11136-010-9841-z

Kon, I.S. (1989). *Psikhologiya ranney yunosti: kniga dlya uchitelya* [Psychology of early adolescence: a book for teachers]. Moscow: Prosveshchenie.

Lepeshinsky, N.N. (2007). Adaptatsiya oprosnika «Shkaly psihologicheskogo blagopoluchiya» K. Riff [Adaptation of the questionnaire “Scales of psychological well-being” K. Riff]. *Psikhologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 28, 3, 24—37.

Luk'yanchenko, N.V. (2016). Vzaimosvyaz' professional'no znachimyh kachestv lichnosti i rabochej motivatsii rukovoditelej s ih psihologicheskim blagopoluchiem [The relationship of professionally significant personal qualities and working motivation of managers with their psychological well-being]. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 62, 153—169. doi.org/10.17223/17267080/62/12

Melkov, S.V. (2017). *Osobennosti samosoznaniya muzhchin so stigmatizirovannoj seksual'noj identichnost'yu* [Features of self-awareness of men with stigmatized sexual identity]. 2nd ed. Moscow: MGPPU.

Molchanov, S.V., Almazova, O.V., Poskrebysheva, N.N., Zapunidi, A.A. (2017). Lichnostnaya avtonomiya kak faktor razvitiya otvetstvennosti podrostkov [Personal autonomy as a factor in the development of adolescent responsibility]. *Natsional'nyy psikhologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], 1(25), 84—90.

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, 475—480.

Nelson, C.Y., Winnie, W.S., Louis, K.L. (2016). Cheung sexual identity and its disclosure as moderators between norms of heterosexual self-presentation and well-being. *Psychology of Men and Masculinity*, 17, 2, 165—176. doi.org/10.1037/men0000011

Osin, E.N., Leontiev, D.A. (2008). Aprobaciya russkoyazychnykh versij dvuh shkal ekspres-ocenki sub'ektivnogo blagopoluchiya [Approbation of the Russian-language versions of the two scales of the rapid assessment of subjective well-being]. In: *Materialy III Vserossijskogo sociologicheskogo kongressa* [Materials III All-Russian Sociological Congress]. Moscow: Institute of Sociology RAS, Russian Society of Sociologists. URL: <http://publications.hse.ru/en/chapters/78753840> (date of the application: 27.12.2017)

Osipova, E.V. (2012). Kross-kul'turnye i gendernye razlichiya pokazatelej psihologicheskogo blagopoluchiya na primere rossijskih i kanadskih studentov [Cross-cultural and gender differences in indicators of psychological well-being on the example of Russian and Canadian students]. In N. Vinichuk (ed.), *Problema individual'nosti v sovremennoj psihologii: Materialy Vtoroj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii 12 oktyabrya 2012 g.* [The problem of individuality in modern psychology: Materials of the Second All-Russian Scientific and Practical Conference October 12, 2012] (pp. 121—128). Vladivostok: Maritime State University.

Rieger, G., Savin-Williams, R.C. (2012). Gender nonconformity, sexual orientation, and psychological well-being. *Archives of Sexual Behavior*, 41, 3, 611—621. doi.org/10.1007/s10508-011-9738-0

Riggle, E.D.B., Rostosky, S.S., Danner, F. (2009). LGB identity and eudaimonic well-being in midlife. *Journal of Homosexuality*, 56, 6, 786—798. doi.org/10.1080/00918360903054277

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2001). On happiness and human potential: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 1, 141—166. doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141

Ryff, C.D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, 1, 10—28. doi.org/10.1159/000353263

Shevelenkova, T.D., Fesenko, T.P. (2005). Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor koncepcij i metodika issledovaniya) [Psychological well-being of the individual (a review of the concepts and methods of research)]. *Psihologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnosis], 3, 95—121.

Sozontov, A.E. (2006). Gedonisticheskij i evdemonisticheskij podhody k probleme psihologicheskogo blagopoluchiya [Hedonistic and eudamonistic approaches to the problem of psychological well-being]. *Voprosy psihologii* [Psychology issues], 4, 105—114.

Yanykin, A.A., Nasledov, A.D. (2017). Internalized homophobia in Russia // *Psychology in Russia: State of the Art*, 10 (2), 103—115. doi.org/10.11621/pir.2017.0207

Zhukovskaya, L.V., Troshikhina, E.G. (2011). Shkala psihologicheskogo blagopoluchiya K. Riff [The scale of psychological well-being K. Riff]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 32, 2, 82—93.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Мальшева Наталья Георгиевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. *E-mail:* tasha.malysheva@gmail.com

Шаехов Забир Дамирович — аспирант кафедры социальной психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. *E-mail:* shaehovzd@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Natalya G. Malysheva, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. *E-mail:* tasha.malysheva@gmail.com

Zabir D. Shaekhov, post-graduate student of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. *E-mail:* shaehovzd@gmail.com

МЕТОДИКА

УДК 159.9.072
doi: 10.11621/vsp.2019.02.164

МЕТОДИКА «ИНДЕКС СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКА»

Э. Н. Гилемханова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
Для контактов. E-mail: enkazan@mail.ru

Актуальность. Распространение в современной образовательной среде различных деструкций во взаимодействии между учащимися (булинг, кибербулинг, вооруженные нападения и др.) предъявляет высокие требования к личностным адаптационным ресурсам подрастающего поколения. В связи с этим представляется актуальной разработка современного психодиагностического инструментария для выявления учащихся группы риска с точки зрения подверженности насилию для дальнейшей психолого-педагогической профилактической работы.

Цель. Разработка методики для оценки индивидуализированных рисков социокультурной безопасности образовательной среды подростков.

Метод. Теоретическая разработка и психометрическая проверка авторского опросника «Индекс социокультурной безопасности школьника». Выборка: 3375 подростков (53% девочек, 47% мальчиков в возрасте 13—16 лет), учащихся общеобразовательных школ Республики Татарстан.

Результаты. Произведено согласование априорной и апостериорной моделей опросника с применением структурно-латентного анализа. Показано, что предложенная модель соответствует исходным данным по основным показателям индексов согласия ($CMIN=4.272$; $df=1$; $p=0.39$; $GFI=0.999$; $CFI=0.995$; $RMSEA=0.033$; $Pclose=0.759$). Установлены психометрические характеристики методики: показатели надежности, валидности, дискриминативности. Приведены данные о ее конвергентной валидности, оцененной с помощью методик «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел), «Методика оценки психологической атмосферы в коллективе» (Ф. Фидлер), «Опросник агрессивности Басса—Дарки», «Тест-опросник самоорганизации

деятельности» Е.Ю. Мандриковой, «Опросник культурной конгруэнтности» (Л.Ф. Баянова). Выявлены статистические границы норм. Оценена возможность использования методики в дальнейших исследованиях.

Выводы. Опросник «Индекс социокультурной безопасности школьника» обладает необходимыми психометрическими характеристиками, позволяющими применять его для выявления индивидуализированных рисков образовательной среды школьника.

Ключевые слова: социокультурная безопасность, образовательная среда, социально-психологическая уязвимость, виртуальная аутизация, социально-психологическая дезинтеграция, школьники-подростки.

Благодарности: Работа выполнена при поддержке РФФИ (проект № 17-29-02092 офи_м).

Для цитирования: Гилемханова Э.Н. Методика «Индекс социокультурной безопасности школьника» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 2. С. 164—183. doi: 10.11621/vsp.2019.02.164

Поступила в редакцию 05.12.18/Принята к публикации 14.01.19

TECHNIQUE “ADOLESCENCE SOCIO-CULTURAL SAFETY INDEX”

Elvira N. Gilemkanova

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

For contact. E-mail: enkazan@mail.ru

Abstract

Relevance. The proliferation of various destructions in the interaction between students (bullying, cyber bullying) demands to increase of their social and psychological adaptability. So, it is important to create a psychodiagnostic toolkit for identification of students at risk for exposure to violence for further psychological preventive work.

Objective. To develop a technique for assessing the individualized risks of the socio-cultural safety of the adolescent educational environment.

Methods. The theoretical development and psychometric verification of the author’s technique “Adolescence Socio-Cultural Safety Index”. The study involved 3375 students (53% of girls, 47% of boys, 13-16 years old) from municipal schools of the Republic of Tatarstan.

Results. A priori and a posteriori models of the questionnaire were reconciled using structural equation modeling. The proposed model corresponds to the initial data on the main indicators of the consent indices (CMIN=4,272; $df=1$; $p=0.39$; GFI=0,999; CFI=0,995; RMSEA=0,033; $P_{close}=0,759$). The article describes the psychometric characteristics of the technique: reliability, validity, discriminatory power. Convergent validity of the technique is assessed using the methods: Propensity for deviant behavior (A. Orel), Methods of assessing the collective psychological atmosphere (F. Fiedler), Questionnaire on aggressiveness by Bass-Dark, Test questionnaire of self-organization of activities by E. Mandrikova, Cultural Congruence Questionnaire (L. Bayanova). The statistical limits of norms are revealed. The possibility of using the technique in further research is evaluated.

Conclusion. The technique “Adolescence Socio-Cultural Safety Index” possesses the necessary psychometric characteristics that allow the use of the questionnaire to identify the risks of the student’s educational environment.

Key words: sociocultural safety, educational environment, social and psychological vulnerability, virtual autism, social and psychological disintegration, adolescent.

Acknowledgements: This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 17-29-02092 ofi_m).

For citation: Gilemkanova, E.N. (2019). Technique “Adolescence Socio-Cultural Safety Index”. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2, 164—183. doi: 10.11621/vsp.2019.02.164

Received: December 05, 2018/Accepted: January 14, 2019

Введение

Понятие «риски образовательной среды» стало входить в научный оборот с конца XX в. вместе с обращением ученых к проблеме безопасности образовательной среды (Арендачук, 2014). Разработка данных конструктов связана с развитием такого научного направления, как психология среды (см., напр.: Баева, Семикин, 2005; Панов, 2004; Профессионально-личностные ориентации..., 2014; Ясвин, 2001).

Ряд исследователей обуславливают социокультурный риск культурными нормами, правилами, стилем жизни. По определению Г.А. Полищук, социокультурные риски — это вероятность неблаго-

приятного развития социума и культуры, когда человек не может нормально функционировать в прежних условиях, и это порождает страхи и неуверенность (Полищук, 2013). Вместе с тем для каждого из субъектов образовательного процесса *образовательная среда* (ОС) индивидуальна, так как определена взаимодействием двух подсистем — личности и среды, вследствие чего целесообразно выделять индивидуализированные риски ОС, преломленные через категорию личностных диспозиций.

Данную точку зрения поддерживают С.А. Беличева и А.Б. Белинская (2013), обсуждая вопрос об адаптивной готовности к рискам ОС, которую определяют как систему индивидуальных психологических качеств и социальных свойств человека, обеспечивающих готовность к определенным способам действий в случае угрозы его психологической безопасности.

Анализ информационно-коммуникационной среды как ключевого источника формирования социокультурных рисков ОС показывает, что проблемы адаптивной готовности учащихся к этим рискам вызваны ценностно-смысловым диссонансом и «двойными посланиями» (*double bind*) современной социокультурной среды (Бейтсон, 2000; Извеков, 2016; Овчинникова, 2014; Собкин, Калашникова, 2017). На фоне дезинтеграции учащихся наблюдается рост потребительских установок, социальной пассивности и агрессивности. В результате возникают такие явления, как агрессия и аутоагрессия, психологическое отчуждение, интолерантность, поло-ролевая маргинальность, виктимность.

Говоря о социокультурной среде школьника, надо подчеркнуть, что она всегда индивидуализирована и обусловлена как внешними характеристиками образовательного пространства, так и внутренними характеристиками взаимодействующих в нем субъектов. Поэтому наиболее удачным, на наш взгляд, является понятие «индивидуализированные риски ОС», акцентирующее субъективное в категории «психологическая безопасность». ОС — это пространство для организации взаимодействия в открытой динамической системе «личность—социокультурное пространство». Результат данного взаимодействия — достижение согласованности, или динамического равновесия, целей и ценностей (и смыслов) в данной системе. С этой позиции социокультурная безопасность школьника описывает степень и характер соблюдения ценностей, смыслов и целостности подсистемы «личность» в рамках ОС. Данное положение можно соотнести с определением продуктивной личности как типа инди-

видуальности, который способствует проживанию жизни человека в соответствии с его сущностью (Капустин, 2018). Таким образом, категория «взаимодействие» становится процессуальным описанием сущности социально-психологической адаптации, понимаемой как согласование компонентов системы «личность—социокультурная среда» в результате взаимодействия личности с совокупностью материальных и социальных составляющих социокультурной среды (Гилемханова, 2013а). Нарушение целостности личности в процессе взаимодействия (или структурной адаптации), аутоагрессивные и виктимные тенденции ведут к разрушению целостности и безопасности подсистемы «личность школьника». Утрата целостности также рассмотрена как ключевой риск безопасности личности в монографии Т.В. Эксакусто (2010).

Признание потенциального влияния индивидуальных различий на психологическую безопасность отражено и в ряде зарубежных работ. В частности, в работах Э. Эдмондсон (напр.: Edmondson, Lei, 2014) изучается влияние на психологическую безопасность таких диспозиционных факторов, как принятие риска и самовыражение. В работах Дж. Крэнта и его коллег (Crant, 2000; Seibert et al., 1999) внимание ученых обращено к проактивности как устойчивой склонности к активному поведению. Установлено также, что люди с более активной позицией менее склонны воспринимать ситуацию как психологически небезопасную, даже если контекстуальные факторы говорят об обратном (Chan, 2006). Данные представления соотносятся с пониманием роли субъектности в системе «личность—социокультурная среда» (Гилемханова, 2013б).

В рамках данной статьи социокультурное пространство задается нами как поле взаимодействия субъектного и контекстного уровней ОС, где ключевым процессом выступает социально-психологическая адаптация субъектов образовательного процесса к его социокультурным и психолого-педагогическим условиям.

На данной теоретической базе нами был сконструирован опросник «Индекс социокультурной безопасности школьника», включающий вопросы, отражающие деструктивные аспекты социально-психологической адаптации учащихся к социокультурной среде школы, такие, как аутоагрессия, виктимность, аутизация и др., которые не способствуют достижению целей личностного развития школьника в ОС.

Формулировки вопросов были разработаны автором и отобраны посредством экспертной оценки специалистами в области

психологии и педагогики, а также в результате психометрической проверки на этапе пилотажного исследования на студенческой выборке (Гилемханова, 2013в). Разработанный вариант опросника был подвергнут факторизации. Полученные эмпирическим путем факторы подтвердили диагностическую состоятельность базового теоретического конструкта.

На этапе конструирования опросника был проведен анализ представленного в отечественной литературе психодиагностического инструментария, который показал широкий выбор методик, направленных на выявление различных деструкций у детей подросткового возраста (Андронникова, 2005; Лозовая, 2007; Менделевич, 2001; Фетискин и др., 2002). Вместе с тем методик, направленных на изучение проблем, обусловленных рисками ОС, немного. Важно отметить анкету И.А. Басовой (2006), ориентированную на изучение межличностных отношений в учебном коллективе, «Методику диагностики психологических условий школьной образовательной среды» Н.П. Бадьиной и В.Н. Афтенко (2004), направленную на оценку выраженности в образовательной среде различных психологических факторов. Некоторые методики направлены на изучение более частных проблем ОС, например «Методика оценки изменения психологических границ при пользовании техническими средствами» В.А. Емелина, Е.И. Рассказовой, А.Ш. Тхостова для диагностики психологических изменений, связанных с развитием информационных технологий (Емелин и др., 2012).

Цель настоящей статьи состоит в представлении опросника «Индекс социокультурной безопасности школьника», описании хода его разработки и проверки психометрических характеристик методики на выборке школьников.

Участники исследования: 3375 подростков (53% девочек, 47% мальчиков в возрасте от 13 до 16 лет), учащихся общеобразовательных школ г. Казани, г. Набережные Челны и других городов Республики Татарстан. Учащиеся письменно заполняли один из 4 вариантов сброшюрованной анкеты, включавших разработанную методику и 2 методики для проверки конвергентной валидности. Исследование проводилось анонимно, респондентам необходимо было указать возраст, пол, класс. Все анкеты анализировались на предмет корректности заполнения, первичные данные заносились в таблицы excel.

Методика

Опросник "Индекс социокультурной безопасности школьника" состоит из 35 утверждений, к каждому из которых дается 4 варианта ответа («да», «скорее да», «нет», «скорее нет»). Респондент должен выбрать один, наиболее соответствующий его мнению, т.е. характеризующий его типичное поведенческое или эмоциональное реагирование.

Утверждения:

1. Я не взялся бы за опасную для жизни работу, даже если бы за нее хорошо платили.
2. Считаю напрасным терпеть боль назло всем.
3. Это заблуждение, что общаться в социальных сетях проще, чем «лицом к лицу» со сверстниками.
4. Я считаю, что существуют четкие различия между правильным и неправильным.
5. В моем классе благоприятный психологический климат.
6. Почему-то, как правило, все шишки сыплются именно на меня.
7. Когда я думаю о себе, меня посещают больше отрицательных и грустных мыслей, чем позитивных.
8. Наиболее занимательная часть моей жизни протекает в интернете.
9. Мне не трудно скрыть, если человек мне чем-то неприятен.
10. Я удовлетворен теми отношениями, которые у меня сложились с одноклассниками.
11. Я не получаю удовольствия от ощущения риска.
12. Если другие люди вызывают у меня восторг и очарование, то в себе я больше разочаровываюсь и чувствую отвращение.
13. Мне не нравится обезличенное общение в интернете.
14. Любые религиозные течения имеют право на существование.
15. Я хотел бы перейти в другой класс.
16. Только неожиданные обстоятельства и чувство опасности позволяют мне по-настоящему проявить себя.
17. Когда у меня что-то не получается, я виню в этом прежде всего себя.
18. В виртуальном пространстве интернета больше интересных событий, чем в моей реальной жизни.
19. В споре может быть правильной только одна точка зрения.
20. В моем классе благоприятные для саморазвития и учебы условия.
21. Регулярно попадать в неприятные ситуации в школе — это не про меня.
22. Я достаточно часто себя ругаю и упрекаю.
23. Иногда приятно бывает скрываться за аватаркой.
24. Человек, который думает не так, как я, вызывает у меня раздражение.

25. Учителя, как правило, уважительно относятся только к прилежным ученикам.

26. Для меня верно, что если быть виноватым, то во всем и сразу.

27. Я предпочитаю высказать недовольство, чем копить его в себе.

28. В социальных сетях общение более свободное и интересное.

29. Я хочу, чтобы среди моих одноклассников были представители разных национальностей.

30. Мне нравится школа, в которой я учусь.

31. Для меня верно «Язык мой — враг мой».

32. Для меня стало нормой отпускать в свой адрес грубые и ужасные слова.

33. Аватарка или статус инкогнито в социальных сетях позволяет мне больше и полнее проявлять себя, не отвлекаясь на несущественные детали.

34. Приезжие должны иметь те же права, что и местные жители.

35. Я могу свободно выражать свою точку зрения в классе, не думая о том, что кому-то она может не понравиться.

Обработка теста заключается в подсчете баллов по шкалам и вычислении интегративного показателя (ключ в табл. 1).

Таблица 1

Ключ к опроснику «Индекс социокультурной безопасности школьника»

№	Шкала	Количество вопросов	№ утверждений
1	Социально-психологическая уязвимость	7	Прямые: 6, 7, 12, 22, 31, 32. Обратные: 21.
2	Социально-психологическая дезинтеграция	6	Прямые: 15, 25. Обратные: 5, 10, 20, 30.
3	Виртуальная аутизация	8	Прямые: 8, 18, 23, 28, 33. Обратные: 3, 13, 17.
4	Индекс социокультурной безопасности	35	Прямые: 2, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 15, 16, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 35. Обратные: 1, 3, 5, 10, 11, 13, 14, 17, 20, 21, 29, 30, 34.

Границы статистических норм в баллах: Социально-психологическая уязвимость (12—20), Социально-психологическая дезинте-

грация (11—18), Виртуальная аутизация (9—14), Индекс социокультурной безопасности (12—14).

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы SPSS Statistics 21, вычислялись коэффициенты α -Кронбаха, Спирмена—Брауна, Фергюсона, критерий Пирсона, t-критерий. Статистическая достоверность считалась при уровне значимости $p < 0.05$.

Проверка психометрических характеристик методики

Априорная модель, разработанная на основе комплексного анализа теоретического материала, состояла из 5 шкал, отражающих наиболее уязвимые аспекты социально-психологической адаптации современного подростка к социокультурной среде школы: виктимность, аутоагрессивность, виртуальная аутизация, интолерантность, социально-психологическая дезинтеграция. Факторизация показала, что виктимность и аутоагрессивность образуют единый фактор,

Таблица 2

Описательные статистики и нормальность распределения

Шкала	Описательная статистика				Асимметрия	Экссесс	Multivariate normality Critical ration (c.r.)
	M	SD	Min	Max			
Социально-психологическая уязвимость (СПУ)	16.13	4.658	5.00	32.00	.454	-.106	4.217
Социально-психологическая дезинтеграция (СПД)	14.19	4.422	7.00	28.00	.471	-.354	0.988
Виртуальная аутизация (ВА)	11.49	3.787	5.00	24.00	.662	.085	1.273
Эмоциональная аутизация	10.94	2.598	4.00	16.00	-.252	-.210	5.484
Эгоцентризм	14.95	3.175	7.00	27.00	.315	.034	0.387
Рискогенность	7.48	2.296	3.00	12.00	-.016	-.562	6.678
Индекс социокультурной безопасности	12.53	2.005	6.83	20.17	.327	-.030	0.382

которому мы дали название *социально-психологическая уязвимость* (СПУ). *Виртуальная аутизация* (ВА) и *социально-психологическая дезинтеграция* (СПД) были выделены как отдельные факторы, а интолерантность разбита на 3 подфактора — *эмоциональная аутизация*, *эгоцентризм*, *рискогенность*. В целом факторный анализ подтвердил основные компоненты априорной модели и позволил ее скорректировать.

В табл. 2 представлены описательные статистики распределений изучаемых показателей на выборке исследования и данные проверки нормальности распределения по шкалам с помощью критерия многомерного нормального распределения *s.r. AMOS*. Согласно П. Бентлеру (Bentler, 2005), критические значения выше 5.00 свидетельствуют о несоблюдении нормальности распределения. Из этого следует, что шкалы *рискогенность* и *эмоциональная аутизации* не подчиняются закону нормального распределения.

Таблица 3

Характеристика надежности шкал методики

Шкалы	Внутренняя согласованность (N=3375)	Внутренняя однородность (N=3375)	Ретестовая надежность (N=100)
	α_{Cr}	Коэффициент Спирмена—Брауна	r
Социально-психологическая уязвимость (СПУ)	0.68	0.66	0.62
Социально-психологическая дезинтеграция (СПД)	0.68	0.68	0.64
Виртуальная аутизация (ВА)	0.67	0.66	0.70
Эмоциональная аутизация	0.51	0.50	0.64
Эгоцентризм	0.50	0.51	0.63
Рискогенность	0.50	0.50	0.60
Индекс социокультурной безопасности	0.76	0.60	0.71

В табл. 3 представлены данные о внутренней согласованности шкал методики, полученные посредством вычисления коэффициента Альфа Кронбаха (α_{Cr}), и данные о внутренней однородности, вычисленные с помощью коэффициента Спирмена—Брауна. Как

Таблица 4

Конвергентная валидность шкал опросника

Название шкалы	Название методики	Название шкалы	Корреляция r (Пирсон) p<0.5000
Социально-психологическая уязвимость (СВУ)	Определение склонности к отклоняющемуся поведению	Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	0.29 (N=827)
	Опросник агрессивности Басса — Дарки	Обидчивость	0.43 (N=764)
	Тест-опросник самоорганизации деятельности	Настойчивость	-0.37 (N=764)
Социально-психологическая дезинтеграция (СПД)	Культурная конгруэнтность	Интегральная конгруэнтность	-0.30 (N=801)
	Методика оценки психологической атмосферы в коллективе	Дружелюбие	-0.40 (N=764)
		Удовлетворенность	-0.36 (N=764)
Виртуальная аутизация (ВА)	Определение склонности к отклоняющемуся поведению	Шкала волевого контроля эмоциональных реакций (шкала имеет обратный характер)	0.36 (N=827)
	Тест-опросник самоорганизации деятельности	Целеустремленность	-0.28 (N=827)
		Настойчивость	-0.28 (N=827)
	Культурная конгруэнтность	Социальное взаимодействие	-0.32 (N=801)
Индекс психологической безопасности	Определение склонности к отклоняющемуся поведению	Шкала склонности к агрессии и насилию	0.45 (N=827)
		Шкала волевого контроля эмоциональных реакций	0.58 (N=827)
	Опросник агрессивности Басса—Дарки	Интегральный показатель враждебности	0.41 (N=764)
	Методика оценки психологической атмосферы в коллективе	Дружелюбие	-0.35 (N=764)

видно из табл. 3, шкалы *эмоциональная аутизация*, *эгоцентризм* и *рискогенность* имеют низкие значения коэффициента α_{Cr} , поэтому в качестве автономных шкал они были исключены из психометрического рассмотрения. Вместе с тем вопросы, входящие в данные шкалы, имеют хорошую согласованность с интегральной шкалой «Индекс социокультурной безопасности». Остальные шкалы обладают приемлемым уровнем внутренней согласованности и внутренней однородности. Все пункты опросника согласуются с интегральной шкалой в диапазоне значений α_{Cr} от 0.72 до 0.75.

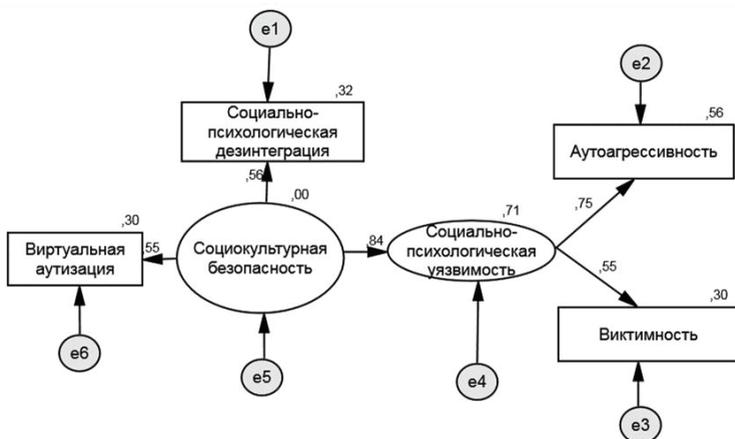
Конвергентная валидность методики оценивалась с помощью следующих методик: «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (автор А.Н. Орел) (Фетискин и др., 2002, с. 362—370), «Методика оценки психологической атмосферы в коллективе» (автор — Ф. Фидлер) (Там же, с. 190—191), «Опросник агрессивности Басса—Дарки» (Диагностика..., 2002), «Тест-опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мандриковой (2010), «Опросник культурной конгруэнтности» (Bayanova, Mustafin, 2016). Результаты оценки приведены в табл. 4.

К основным критериям психометрической оценки методик относится также дискриминативность. Под дискриминативностью теста понимают способность теста дифференцировать испытуемых в диапазоне от «максимального» до «минимального» результата, набранного по данному тесту (Анастаси, Урбина, 2001). Дискриминативность опросника рассчитывалась с помощью показателя Дельта Фергюсона (δ), который равен

$$\delta = \frac{(n+1) \times (N^2 - \sum f_i^2)}{n \times N^2},$$

где N — количество испытуемых, n — количество заданий, f_i — частота встречаемости каждого показателя. При максимально возможной вариативности индивидуальных значений измеряемого параметра показатель дискриминативности измерительной процедуры дельта Фергюсона равен 1. В нашей методике получены следующие значения δ : СПУ — 0.93; СПД — 0.89; ВА — 0.94; интегральный показатель — 0.95. Все значения находятся в диапазоне от 0.89 до 0.95, что свидетельствует о высокой дискриминативности шкал.

На рисунке представлена апостериорная модель опросника. Модель соответствует исходным данным по показателям индексов



CMIN=4,272; df=1; p=,039; GFI=,999; CFI=,995; RMSEA=,033; Pclose=,759

Апостериорная модель индивидуализированной оценки социокультурной безопасности учащегося. В прямоугольных контурах — явные переменные-индикаторы, в округлых — латентные факторы-переменные и «ошибки» (e) измерения; числа у направленных стрелок — стандартизованные коэффициенты регрессии, числа около переменных — квадраты множественной корреляции

согласия (Наследов, 2013; Byrne, 2010). Основные из них приведены под схемой. Содержательные характеристики шкал, составленные в опоре на авторскую интерпретацию понятий и данные конвергентной валидности опросника, см. в Приложении.

Заключение

Методика «Индекс социокультурной безопасности школьника» обладает всеми необходимыми психометрическими характеристиками, позволяющими применять опросник для оценки рисков образовательной среды. Представлена авторская модель индивидуализированной оценки социокультурной безопасности учащегося. Введено в контекст психологии безопасности и содержательно описано понятие «виртуальная аутизация». Перспективным направлением, с нашей точки зрения, является расширение диапазона применения методики на категорию учителей, что потребует содержательной модификации вопросов и новых психометрических расчетов.

Описание шкал опросника

Название шкалы	Характеристика
Социально-психологическая уязвимость (СПУ)	<p>Характеристика учащегося, обуславливающая его высокую подверженность рискам образовательной среды (ОС). Связана с пассивностью, податливостью внешнему влиянию, гиперчувствительностью к нюансам социального взаимодействия. Проблемы взаимодействия с другими субъектами ОС выражаются в саморазрушительных тенденциях, направлении деструктивных импульсов на себя и сопровождаются чувством вины, обидчивостью, повышенной тревожностью. Ключевые характеристики: потеря целостности, негативная Я-концепция, повышенная восприимчивость к внешней оценке и влиянию, внушаемость. Внешний локус контроля, неприятие ответственности. Неспособность выстроить эффективные копинг-стратегии связана с проблемами базового доверия, заниженной самооценкой, податливостью, пассивностью. Проблемы психологической безопасности выражаются в том, что среда оказывает поглощающее воздействие. Критерий наличия СПУ — отсутствие или неприятие субъектной позиции, социальная пассивность, инертность, апатия, доминирование процесса приспособления над процессом развития при социально-психологической адаптации в ОС.</p>
Социально-психологическая дезинтеграция (СПД)	<p>Проблемы психологической безопасности ученика в рамках ОС связаны с рассогласованием индивидуальных психических интроектов и диспозиций с фоновыми характеристиками ОС и других ее субъектов. Ключевой риск — обособленность, отчужденность, определяющая также инертность и невключенность в ОС. Характерны низкая продуктивность взаимодействия, отсутствие ориентации на социальные ожидания и одобрение, отсутствие потенциала быть продуктивным и целенаправленным. Фоновая характеристика состояния — раздражительность и интегральная агрессивность. ОС воспринимается как непродуктивная, безуспешная, враждебная; атмосфера в коллективе — как неудовлетворительная.</p>
Виртуальная аутизация (ВА)	<p>Характеристика учащегося в рамках ОС, обуславливающая низкий потенциал взаимодействия и вектор взаимодействия «на себя», низкую продуктивность и эффективность социальных контактов. Высокая подверженность рискам ОС связана с нарушением коммуникативного диалога. Сложности жизнедеятельности в ОС обусловлены предпочтением обезличенного контакта и проблемами самоидентификации. Тема самоидентификации личности в ОС также связана с процессами индивидуализации и субъектности.</p>

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование / Пер. с англ. и общ. науч. ред. А. А. Алексеева. СПб.: Питер, 2001.

Андронникова О.О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2005.

Арендачук И.В. Этапы развития адаптационной готовности личности к рискам образовательной среды // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. № 2. С. 108—113.

Бадьина Н.П., Афтенко В.Н. Диагностика психологических условий школьной образовательной среды. Курган, 2004. URL: <https://docplayer.ru/63158926-Diagnostika-psihologicheskikh-usloviy-shkolnoy-obrazovatelnoy-sredy.html>

Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды школы // Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / Под ред. И.А. Бaeвой. СПб.: Речь, 2006. С. 105—118.

Баева И.А., Семикин В.В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bezopasnost-obrazovatelnoy-sredy-psihologicheskaya-kultura-i-psihicheskoe-zdorovie-shkolnikov>

Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии. М.: Смысл, 2000.

Беличева С.А., Белинская А.Б. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних: учебное пособие [Электронный ресурс]. Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. URL: <http://www.iprbookshop.ru/59008.html>

Гилемханова Э.Н. Особенности социально-психологической адаптации студентов вузов, склонных к алкогольной и наркотической зависимостям: Дисс. ... канд. психол. наук. Казань, 2013а.

Гилемханова Э.Н. Специфика адаптационных взаимодействий в системе «личность—социокультурная среда» у студентов // Теория и практика общественного развития. 2013б. № 1. С. 106—109.

Гилемханова Э.Н. Проблемные зоны социально-психологической адаптации студентов как факторы риска // научно-педагогический интернет-журнал Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2013в. № 6. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2015.htm>

Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред.-сост. И.Б. Дерманова. СПб.: Речь, 2002.

Емелин В.А., Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. Разработка и апробация методики оценки изменения психологических границ при пользовании техническими средствами (МИГ-ТС) // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2012. № 2 (22). С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.05.2018)

Извеков И.Н. Формирование генеалогической культуры старшеклассников в целостной образовательной среде семьи и школы. М.: ИНФРА-М, 2016.

Капустин С.А. Новый критерий нормальной и аномальной личности // Национальный психологический журнал. 2018. № 2 (30). С. 13—21.

Лозовая Г.В. Методика диагностики склонности к различным зависимостям // Психологические основы педагогической деятельности: Материалы 34-й научной конференции кафедры психологии СПбГУФК им. П.Ф. Лесгафта / Под ред. А.Н. Николаева. СПб.: СПбГУФК им. П.Ф. Лесгафта, 2007. С. 121—124.

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

Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: Учеб. пособие. М.: МЕДпресс-информ, 2001.

Наследов А.Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS. Профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2013.

Овчинникова Т.С. Качество образования в поликультурной школе // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2014. № 3. С. 146—156.

Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2004.

Полищук Г.А. Некоторые аспекты развития творчества младших школьников в социокультурной среде современной школы // Армия и общество. 2013. № 3 (35). С. 82—88.

Профессионально-личностные ориентации в современном высшем образовании: Учеб. пособие / Под ред. В.В. Рубцова, А.М. Столяренко. М.: ИНФРА-М, 2014.

Собкин В.С., Калашишникова Е.А. Идеалы и антиидеалы учащихся основной и старшей школы // Национальный психологический журнал. 2017. № 3 (27). С. 121—135. doi.org/10.11621/npj.2017.0314

Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.

Эксакусто Т.В. Теоретические основы социально-психологической безопасности. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2010.

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.

Bayanova L., Mustafin T. Factors of compliance of a child with rules in a Russian cultural context // European Early Childhood Education Research Journal. 2016. Vol. 24. N 3. P. 357—364. doi.org/10.1080/1350293X.2016.1164394

Bentler P.M. EQS Structural equations program manual. Encino, CA: Multivariate Software, 2005.

Byrne B.M. Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming. 2nd ed. (Multivariate applications series). N.Y.: Taylor & Francis Group, 2010.

Chan D. Interactive effects of situational judgment effectiveness and proactive personality on work perceptions and work outcomes // Journal of Applied Psychology, 2006. Vol. 64. N 2. P. 421—443. doi.org/10.1037/0021-9010.91.2.475

Crant J.M. Proactive behavior in organizations // Journal of Management Studies, 2000. Vol. 26. N 3. P. 435—462. doi.org/10.1177/014920630002600304

Edmondson A.C., Lei Z. Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 2014. doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305

Seibert S.E., Crant J.M., Kraimer M.L. Proactive personality and career success // Journal of Applied Psychology, 1999. Vol. 84. P. 1—21. doi.org/10.1037/0021-9010.62.5.529

REFERENCES

Anastasi, A., Urbina, S. (2001). *Psikhologicheskoe testirovanie* [Psychological Testing] / Trans. from Engl. A.A. Alekseev. St. Petersburg: Piter.

Andronnikova, O.O. (2005). *Psikhologicheskie faktory vozniknoveniya viktimnogo povedeniya podrostkov* [Psychological factors in the occurrence of victimization behavior of adolescents]: Abstract of Candidate of Psychological Sciences. Novosibirsk.

Arendachuk, I.V. (2014). Etapy razvitiya adaptacionnoj gotovnosti lichnosti k riskam obrazovatel'noj sredy [Stages of development of adaptive readiness of the individual to the risks of the educational environment]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya* [News of Saratov University. New series: Acmeology of education. Developmental psychology], 2, 108—113.

Bad'ina, N.P., Aftenko, V.N. (2004). *Diagnostika psikhologicheskikh uslovij shkol'noj obrazovatel'noj sredy* [Diagnosis of the psychological conditions of the school educational environment]. Kurgan. URL: <https://docplayer.ru/63158926-Diagnostika-psikhologicheskikh-usloviy-shkolnoy-obrazovatelnoy-sredy.html>

Baeva, I.A. (2006). Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy shkoly [Psychological safety of the educational environment of the school]. In I.A. Baeva (ed.) *Obespechenie psikhologicheskoy bezopasnosti v obrazovatel'nom uchrezhdenii* [Providing psychological security in an educational institution] (pp. 105—118). St. Petersburg: Rech'.

Baeva, I.A., Semikin, V.V. (2005). Bezopasnost' obrazovatel'noj sredy, psikhologicheskaya kul'tura i psihicheskoe zdorov'e shkol'nikov [Safety of the educational environment, psychological culture and mental health of schoolchildren]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena* [News of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen], 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bezopasnost-obrazovatelnoy-sredy-psikhologicheskaya-kultura-i-psihicheskoe-zdorovie-shkolnikov>

Bateson, G. (2000). *Ekologiya razuma. Izbrannye stat'i po antropologii, psixiatrii i epistemologii* [Ecology of Reason. Selected articles on anthropology, psychiatry and epistemology]. Moscow: Smysl.

Bayanova, L., Mustafin, T. (2016). Factors of compliance of a child with rules in a Russian cultural context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24, 3, 357—364. doi.org/10.1080/1350293X.2016.1164394

Bentler, P.M. (2005). *EQS Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Multivariate Software.

Byrne, B.M. (2010). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. 2nd ed. (Multivariate applications series). N.Y.: Taylor & Francis Group.

Belicheva, S.A., Belinskaya, A.B. (2013). *Social'no-pedagogicheskaya diagnostika i soprovozhdenie socializacii nesovershennoletnih: uchebnoe posobie* [Socio-pedagogical diagnostics and maintenance of socialization of minors: study guide]. Rostov-na-Donu: Feniks, 2013. URL: <http://www.iprbookshop.ru/59008.html>

Chan, D. (2006). Interactive Effects of Situational Judgment Effectiveness and Proactive Personality on Work Perceptions and Work Outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 64, 2, 421—443. doi.org/10.1037/0021-9010.91.2.475

Crant, J.M. (2000). Proactive Behavior in Organizations. *Journal of Management Studies*. 26, 3, 435—462. doi.org/10.1177/014920630002600304

Dermanova, I.B. (2002, ed.). *Diagnostika emocional'no-nravstvennogo razvitiya* [Diagnosis of emotional and moral development]. St. Petersburg: Rech'.

Edmondson, A.C., Lei, Z. (2014). Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>

Emelin, V.A., Rasskazova, E.I., Tkhostov, A.Sh. (2012). Razrabotka i aprobaciya metodiki ocenki izmeneniya psihologicheskikh granic pri pol'zovanii tekhnicheskimi sredstvami (MIG-TS) [Development and testing of methods for assessing changes in psychological boundaries when using technical means (MIG-TS)]. *Psihologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn.* [Psychological Research: electron. scientific journals], 2(22), 5. URL: <http://psystudy.ru> (date of the application: 15.05.2018)

Exacusto, T.V. (2010). *Teoreticheskie osnovy social'no-psihologicheskoy bezopasnosti* [Theoretical foundations of socio-psychological security]. Rostov-na-Donu: Publishing House of the Southern Federal University.

Fetiskin, N.P., Kozlov, V.V., Manuylov, G.M. (2002). *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp* [Socio-psychological diagnosis of personal development and small groups]. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychotherapy.

Gilemkanova, E.N. (2013a). *Osobennosti social'no-psihologicheskoy adaptacii studentov vuzov, sklonykh k alkogol'noj i narkoticheskoy zavisimostyam* [Features of the socio-psychological adaptation of university students who are prone to alcohol and drug addiction]: Dissertation of the candidate of psychological sciences. Kazan.

Gilemkanova, E.N. (2013b). *Specifika adaptacionnyh vzaimodejstvij v sisteme «lichnost'—sociokul'turnaya sreda» u studentov* [The specifics of adaptive interactions in the system "personality — socio-cultural environment" among students]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and practice of social development], 1, 106—109.

Gilemkanova, E.N. (2013c). *Problemnye zony social'no-psihologicheskoy adaptacii studentov kak faktory riska* [Problem areas of socio-psychological adaptation of students as risk factors]. *Nauchno-pedagogicheskij internet-zhurnal Pis'ma v Emissiya. Offlajn* [Scientific and pedagogical online journal Letters to Emission. Offline], 6. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2015.htm>

Izvekov, I.N. (2016). *Formirovanie genealogicheskoy kul'tury starsheklassnikov v celostnoj obrazovatel'noj srede sem'i i shkoly* [Formation of genealogical culture of high school students in a holistic educational environment of families and schools]. Moscow: INFRA-M.

Kapustin, S.A. (2018). *Novyy kriteriy normal'noy i anomal'noy lichnosti* [New criterion of normal and abnormal personality]. *Natsional'nyy psikhologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], 2 (30), 13—21.

Lozovaya, G.V. (2007). *Metodika diagnostiki sklonnosti k razlichnym zavisimostyam* [Methods for diagnosing susceptibility to various dependencies]. In A.N. Nikolaev (ed.), *Psikhologicheskie osnovy pedagogicheskoy deyatel'nosti: Materialy 34-j nauchnoj konferencii kafedry psihologii SPbGUFK im. P.F. Lesgafta* [Psychological bases of pedagogical activity: Proceedings of the 34th Scientific Conference of the Department of Psychology, St. Petersburg State University of Physical Culture named Lesgaft] (pp. 121—124). St. Petersburg: SPbGUFK im. P.F. Lesgafta.

Mandrikova, E.Yu. (2010). *Razrabotka oprosnika samoorganizacii deyatel'nosti (OSD)* [Development of the self-organizing activity questionnaire (SAQ)]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnosis], 2, 87—111.

Mendelevich, V.D. (2001). *Psikhologiya deviantnogo povedeniya: ucheb. posobie* [Psychology of deviant behavior: study guide]. Moscow: MEDpress-inform.

Nasledov, A.D. (2013). *IBM SPSS Statistics 20 i AMOS. Professional'nyj statisticheskij analiz dannyh* [IBM SPSS Statistics 20 and AMOS. Professional statistical data analysis]. St. Petersburg: Piter.

Ovchinnikova, T.S. (2014). *Kachestvo obrazovaniya v polikul'turnoj shkole* [The quality of education in a multicultural school]. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina* [Bulletin of Leningrad State University A.S. Pushkin], 3, 146—156.

Panov, V.I. (2004). *Ekologicheskaya psihologiya: opyt postroeniya metodologii* [Ecological psychology: the experience of building a methodology]. Moscow: Nauka.

Polishchuk, G.A. (2013). *Nekotorye aspekty razvitiya tvorchestva mladshih shkol'nikov v sociokul'turnoj srede sovremennoj shkoly* [Some aspects of the development of creativity of younger schoolchildren in the socio-cultural environment of the modern school]. *Armija i obshchestvo* [Army and Society], 3 (35), 82—88.

Rubtsov, V.V., Stolyarenko, A.M. (2014, eds.). *Professional'no-lichnostnye orientacii v sovremenном vysshem obrazovanii: uchebnoe posobie* [Professional and personal orientation in modern higher education: a tutorial]. Moscow: INFRA-M.

Seibert, S.E., Crant, J.M., Kraimer, M.L. (1999). Proactive personality and career success. *Journal of Applied Psychology*, 84, 1—21. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.62.5.529>

Sobkin, V.S., Kalashnikova, E.A. (2017). Idealy i antiidealy uchashchihся osnovnoj i starshej shkoly [Ideals and anti-ideals of primary and high school students]. *Natsional'nyy psikhologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], 3 (27), 121—135. doi.org/10.11621/npj.2017.0314

Yasvin, V.A. (2001). *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational environment: from modeling to design]. Moscow: Smysl.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Гилемханова Эльвира Нурахматовна — кандидат психологических наук, доцент Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия). E-mail: enkazan@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Elvira N. Gilemkhanova, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor of Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia. E-mail: enkazan@mail.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 факультета 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 ссылки 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

Примеры оформления источников в списке литературы и другую информацию о журнале см. по адресу: <http://mspsyj.ru/>