

Российское  
психологическое  
общество

ISSN 1812-1853 (Print)

Том 19 № 1

РОССИЙСКИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ /  
RUSSIAN  
PSYCHOLOGICAL  
JOURNAL

Издательство  
КРЕДО

Москва

2022

---

## Российский психологический журнал

**Учредитель** – Общероссийская общественная организация «Российское психологическое общество»

**Главный редактор** – д. пс. н. Зинченко Ю. П. (МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, РФ)

**Заместитель главного редактора** – д. биол. н. Ермаков П. Н. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)

---

### Редакционный совет

д. пс. н. Акопов Г. В. (СГСПУ, Самара, РФ)  
д. пс. н. Асмолов А. Г. (МГУ, Москва, РФ)  
д. биол. н. Бабенко В. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)  
д. биол. н. Безруких М. М. (ИВФ РАО, Москва, РФ)  
д. пс. н. Богоявленская Д. Б. (ПИ РАО, Москва, РФ)  
д. биол. н. Григорьев П. Е. (СевГУ, Севастополь, РФ)  
д. пс. н. Донцов А. И. (МГУ, Москва, РФ)  
д. пс. н. Карабущенко Н. Б. (РУДН, Москва, РФ)  
д. пс. н. Караяни А. Г. (Военный университет, Москва, РФ)

д. пс. н. Лабунская В. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)  
д. пед. н. Малофеев Н. Н. (ИКП РАО, Москва, РФ)  
д. пс. н. Митина Л. М. (ПИ РАО, Москва, РФ)  
д. пед. н. Реан А. А. (НИУ ВШЭ, Москва, РФ)  
д. пс. н. Рыбников В. Ю. (ФГБУ ВЦЭРМ, Санкт-Петербург, РФ)  
д. пед. н. Скуратовская М. Л. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)  
д. пс. н. Тхостов А. Ш. (МГУ, Москва, РФ)  
д. пед. н. Федотова О. Д. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)  
д. пс. н. Черноризов А. М. (МГУ, Москва, РФ)  
д. пс. н. Яницкий М. С. (КемГУ, Кемерово, РФ)

---

### Редакционная коллегия

д. пс. н. Александров Ю. И. (ВШЭ, Москва, РФ)  
д. филол. н. Белянин В. П. (Университет Торонто, Канада)  
д. пс. н. Берберян А. С. (РАУ, Ереван, Армения)  
д. пс. н. Богомаз С. А. (ТГУ, Томск, РФ)  
Ph. D. Bernard R. M. (Конкордия, Монреаль, Канада)  
Ph. D. Бороховский Е. (Конкордия, Монреаль, Канада)  
д. пс. н. Величковский Б. М. (ТУ, Дрезден, Германия)  
д. пс. н. Воробьева Е. В. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)  
д. пс. н. Долгова В. И. (ЮУрГПУ, Челябинск, РФ)  
Ph. D. Granhag Pär-Anders (University of Gothenburg, Sweden)  
Sc. D. Кроник А. А. (Институт каузометрии, Вашингтон, США)

Ph. D. Kalmus V. (University of Tartu, Estonia)  
д. пед. н. Манжелей И. В. (ТюмГУ, Тюмень, РФ)  
д. пед. н. Масалимова А. Р. (КФУ, Казань, РФ)  
д. пед. н. Повзун В. Д. (СурГУ, Сургут, РФ)  
д. биол. н. Полевая С. А. (ПИМУ, Нижний Новгород, РФ)  
Ph. D. Sequeira H. (Lille 1 University, Лилль, Франция)  
Dr. Стошич Л. (Institute of management and knowledge, Скопье, Македония)  
д. пед. н. Хайруллина Э. Р. (КНИТУ, Казань, РФ)  
д. пс. н. Хотинец В. Ю. (УдГУ, Ижевск, РФ)  
д. пс. н. Цветкова Л. А. (СПбГУ, Санкт-Петербург, РФ)  
д. пед. н. Шайдуллина А. Р. (АГНИ, Альметьевск, РФ)

---

**Ответственный секретарь** – Алексеева Д. С.

**Редактор английской части** – Панасенко Е. С.

**Выпускающий редактор** – Буняева М. В.

**Технический редактор** – Проненко Е. А.

---

**Адрес редакции:**  
344006, Российская Федерация,  
г. Ростов-на-Дону,  
ул. Пушкинская, д. 140,  
ком. 114  
E-mail: [editor@rpj.ru.com](mailto:editor@rpj.ru.com)

**Адрес издательства:**  
129366, Российская Федерация,  
г. Москва, ул. Ярославская, д. 13  
Тел./ факс (495) 283-55-30  
E-mail: [izd.kredo@gmail.com](mailto:izd.kredo@gmail.com)

**Адрес учредителя:**  
125009, Российская Федерация,  
г. Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9  
E-mail: [russpsysoc@gmail.com](mailto:russpsysoc@gmail.com)

---

Каталог Урал-Пресс  
Подписной индекс 46723  
Цена свободная

---

© Российское психологическое общество, 2021

© ООО "КРЕДО", 2021

Веб-сайт: [rpj.ru.com](http://rpj.ru.com)

## Концепция, миссия, цель и задачи Российского психологического журнала

**Российский психологический журнал** – научное рецензируемое издание, открытое для международного сотрудничества и публикующее оригинальные научные статьи и обзоры по психологии.

Журнал основан Российским психологическим обществом в 2004 году, выпускается 4 раза в год. С 2019 года издается на русском и английском языках.

*Миссия журнала* – в повышении качества и открытости психологической науки. Журнал стремится к поддержанию высокого уровня психологических исследований и повышению доступности научного знания для всех категорий читателей.

*Цель журнала* заключается, с одной стороны, в вовлечении российских исследователей в международное научное пространство, что обеспечивается внедрением современных международных издательских практик, с другой стороны, в содействии научной коллаборации российских и зарубежных авторов за счет знакомства иностранных исследователей с российскими научными разработками, не имеющими аналогов за рубежом.

*Задачи журнала:*

- 1) предоставление качественных научных результатов для начинающих и опытных ученых;
- 2) предоставление возможности исследователям публиковать и делиться своими работами в научных кругах по всему миру;
- 3) продвижение статей журнала в международном научном пространстве через вхождение в авторитетные международные базы данных и каталоги;
- 4) повышение международной кооперации авторов;
- 5) повышение видимости, цитирования, доверия и авторитета российских научных работ в мировом научном пространстве.

В журнале осуществляется двойное слепое рецензирование, каждая рукопись оценивается не менее чем двумя экспертами.

Журнал придерживается международных стандартов издательской этики в соответствии с рекомендациями Комитета по этике научных публикаций (COPE).

*Читательская и авторская аудитория журнала*

**Читательская аудитория** Российского психологического журнала состоит из нескольких категорий.

Наибольший интерес статьи журнала представляют для академического сообщества, исследователей в сфере психологии; на страницах журнала публикуются передовые исследования в актуальных областях науки.

Студенты и аспиранты могут найти необходимый материал, который послужит опорой в обучении и который поможет начать собственные исследования. Также статьи журнала будут полезны широкому кругу читателей, интересующихся конкретными или новыми темами в сфере психологии.

**Авторскую аудиторию** журнала составляют сотрудники университетов (преподаватели, доценты, профессора), научные сотрудники научно-исследовательских организаций, активные исследователи различных областей психологии, практикующие специалисты, а также аспиранты и соискатели ученой степени – им предоставляется возможность публиковать статьи высокого качества.

Журнал входит в Перечень ВАК, включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), Scopus, Ulrichsweb, ResearchBib, Directory of Open Access Journals (DOAJ) и другие базы и каталоги научных журналов. Журнал является членом ассоциаций АНПИ, EASE, CrossRef.



Материалы журнала доступны по лицензии Creative Commons «Attribution» 4.0 Всемирная.

Свидетельство Министерства Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций о регистрации средства массовой информации ПИ № 77-16511 от 13 октября 2003 года.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Куликова Т. И., Филиппова С. А.**

Исследование адаптационного потенциала в разных возрастных группах студентов в период пандемии ..... 6

**Мерзлякова С. В., Бибарсова Н. В.**

Нравственные ориентации как фактор развития представлений об идеальном отцовстве у студентов ..... 19

### НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

**Зинченко Ю. П., Гайдамашко И. В., Малых С. Б., Тихомирова Т. Н.**

Успешность выполнения государственного экзамена по русскому языку и показатели когнитивного развития: кросс-культурный анализ взаимосвязей ..... 34

**Краснорядцева О. М., Кабрин В. И., Щеглова Э. А., Иванова А. И.**

Психосемантическая типология позиционных стратегий студентов в структурно-динамическом пространстве образовательной ситуации ..... 49

**Мироненкова Н. Н., Пахомова В. Г.**

Смыслотехники реализации ценностно-смыслового выбора обучающихся в практике образовательного процесса ..... 64

**Шилова Н. П.**

Взаимосвязь представлений о будущем и образовательных результатов в юношеском возрасте ..... 76

### ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Крюкова А. П., Агафонов А. Ю., Бурмистров С. Н.**

Эффект переноса при селективном воспроизведении имплицитной последовательности ..... 89

## ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

### **Абакумова И. В., Годунов М. В., Белова Е. В., Комерова Н. Е.**

Особенности смысловой регуляции педагогов в условиях информационной неопределенности ..... 101

### **Перикова Е. И., Бызова В. М.**

Метапознание и эмоциональный интеллект студентов естественных направлений в период пандемии и до нее ..... 112

## ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, КОГНИТИВНАЯ ЭРГНОМИКА

### **Карпов А. В., Карпов А. А., Чемякина А. В.**

Специфика структурной организации метакогнитивных компонентов рефлексивности ..... 127

### **Кондратюк Н. Г., Моросанова В. И.**

Регуляторные ресурсы увлеченности работой и преодоления профессиональных деформаций в контексте проблемы благополучия человека в рабочей среде ..... 143

## ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

### **Учаев А. В., Александров Ю. И.**

Обусловленные стрессом особенности актуализации субъективного опыта в процессе сокрытия информации ..... 158

## СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### **Воронцова Т. А.**

Воспринимаемый возраст и отношение к своему внешнему облику у взрослых с различной выраженностью компонентов «Большой пятерки» и «Темной триады» ..... 173

### **Цветкова Н. А., Лагвилава К. Е., Петрова Е. А.**

Социально важные личностные качества студентов с различными сиблинговыми позициями ..... 189

## Научная статья

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.1>

# Исследование адаптационного потенциала в разных возрастных группах студентов в период пандемии

Татьяна И. Куликова<sup>1</sup>✉, Светлана А. Филиппова<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, г. Тула, Российская Федерация

✉ [tativkul@gmail.com](mailto:tativkul@gmail.com)

---

## Аннотация

**Введение.** Авторами доказывается актуальность изучения адаптационного потенциала студентов в период пандемии, выявления его параметров, как основы психического здоровья и психологического благополучия. Описана структура, ключевые критерии адаптационного потенциала в их связи с жизнестойкостью. Новизна исследования заключается в изучении связи психологической гибкости, как предиката адаптивности, с другими проявлениями адаптационных механизмов; изучении динамики показателей адаптивности на разных этапах юности. **Методы.** Приняли участие студенты в возрасте от 18 до 24 лет ( $Mean \pm SD = 20,7 \pm 1,8$ ) в количестве 67 человек. Диагностический материал: тест жизнестойкости С. Мадди; схемный опросник Янга «YSQ-S3R»; опросник «Способы совладающего поведения» (WSQ) Лазаруса; клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний (К. К. Яхин, Д. М. Менделевич). Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS Statistics 27 (IBM). Методы математической статистики: коэффициент корреляции Пирсона; параметрический t-критерий Стьюдента и U-критерий Манна – Уитни для независимых выборок. **Результаты и их обсуждение.** Корреляционный анализ выявил наличие сильных обратных корреляций жизнестойкости с дезадаптивными схемами («уязвимость» и «недоверие»), «покорность», «неуспешность», «жесткие стандарты», «зависимость/беспомощность» и «дефективность», невротическими состояниями, копинг-стратегиями. В результате были определены две противоположные адаптационные тенденции к условиям пандемии в разных возрастных группах. Шкалы РДС и копинг-стратегии имеют многочисленные положительные связи, за исключением стратегии «планирование решения», которая имеет отрицательные связи с некоторыми обнаруженными в выборке схемами. Авторы рассматривают РДС как проявление психологической ригидности, снижающее адаптивный потенциал; отсутствие выраженных дезадаптивных схем повышает адаптационный потенциал. В заключение делается вывод о наличии положительной возрастной динамики в развитии адаптивных возможностей личности: с возрастом повышаются показатели жизнестойкости, снижаются проявления РДС.

## Ключевые слова

жизнестойкость, дезадаптивные схемы, стратегии совладания, адаптационный потенциал, психологическая гибкость, механизмы адаптации, студенты, возрастная динамика, пандемия COVID-19, корреляционный анализ

## Основные положения

- структуру адаптационного потенциала формируют высокие показатели жизнестойкости, проявления психологической гибкости (когнитивной и поведенческой);
- адаптационный потенциал повышается с возрастом, механизмы адаптации в разных возрастах различны;
- показатели психологического благополучия повышаются с возрастом: снижается склонность к формированию невротических защитных реакций, психологическая гибкость повышается за счет формирования когнитивной и поведенческой гибкости;
- проведение профилактической и коррекционной работы, направленной на формирование гибких когнитивных установок, расширение репертуара поведенческого реагирования – способствуют развитию адаптационного потенциала личности.

---

## Для цитирования

Куликова, Т. И., Филиппова, С. А. (2022). Исследование адаптационного потенциала в разных возрастных группах студентов в период пандемии. *Российский психологический журнал*, 19(1), 6–18. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.1>

---

## Введение

Пандемия COVID-19 изменила многие сферы человеческой деятельности, принесла массовые психологические проблемы, а реакция населения на пандемию сыграла важную роль в возникновении и широком распространении адаптационных расстройств (Ениколопов, Бойко, Медведева, Воронцова, Казьмина, 2020). Исследователи как в России, так и за рубежом указывают на увеличение количества факторов беспокойства, изменения привычного поведения людей (Чертовикова, 2018; Quansah et al., 2022). Периоды самоизоляции в ситуации пандемии были связаны со значительно повышенным уровнем стресса, тревоги, депрессии – внутренних состояниях, непосредственно и неблагоприятно влияющих на общее самочувствие человека (Макарова, Цветкова, 2020; Almondés et al., 2021; Nash, 2021). Например, в исследовании эмоционального истощения у чилийских студентов в период пандемии было выявлено, что 15 % студентов имели серьезные проблемы с психическим здоровьем, умеренная депрессия увеличилась с 17,7 % до 20,7 %, тяжелая депрессия увеличилась на 5,2 %, тяжелая тревога увеличилась с 16,7 % до 26,4 %, а тяжелый стресс увеличился с 9,4 % до 15,9 % (Martinez-Libano, Yeomans, & Oyanedel, 2022). Эмоциональное истощение относится к ситуации, которая отрицательно отражается на жизнедеятельности человека и характеризуется значительным снижением психологического благополучия (Чертовикова, 2018; Эйдельман, 2016; Hendriksen et al., 2021; López-Valenciano, Suárez-Iglesias, Sanchez-Lastra, & Ayán, 2021).

В качестве детерминант психологического благополучия исследуются адаптационные возможности личности (Карпетян, Глотова, 2018), адекватное отношение к сложившейся ситуации даже в условиях пандемии (Малых, Ситникова, 2021). И в эволюционном, и в психологическом

смыслах показателем благополучия индивида является его способность адаптироваться к условиям окружающей среды (Александрова, 2004). Высокий адаптивный потенциал обусловлен широтой диапазона когнитивного, эмоционального и поведенческого реагирования. При наличии обширного репертуара реакций и способности к гибкому переключению между ними становится возможным максимальное удовлетворение условиям и требованиям текущей ситуации. Психологическая (когнитивная и поведенческая) гибкость способствует адаптации, а психологическая (когнитивная и поведенческая) ригидность снижает адаптивные возможности человека.

Когнитивная гибкость – способность человека быстро менять привычный способ мышления, отказываться от привычных, но неэффективных поведенческих паттернов и адаптировать поведение и стиль мыслей к окружающей среде. Когнитивная ригидность, напротив, понимается как неспособность человека изменить представления об окружающей среде в соответствии с ее реальными изменениями и, как следствие, использование неадекватных стереотипных форм поведения в конкретной ситуации (Яшин, 2015).

В проведенном ранее исследовании (Филиппова, Пазухина, Куликова, Степанова, 2019) мы обнаружили, что ригидность отрицательно коррелирует с показателями жизнестойкости, а отсутствие личностной гибкости положительно коррелирует с жизнестойкостью и склонностью к формированию невротических защитных реакций. Мы пришли к выводу, что ригидность личностных черт снижает адаптивный потенциал, тогда как невротические реакции можно рассматривать как транзиторный (и успешный) механизм адаптации к окружающей среде, повышающий жизнестойкость. В настоящем исследовании мы также опираемся на ключевые идеи когнитивно-поведенческого подхода о том, что условием успешной адаптации является гибкость восприятия, мышления и поведения; в то время как ригидность когнитивных и поведенческих схем сказывается на адаптивных механизмах и жизнестойкости.

В период студенческого возраста, который охватывает разные периоды юности, отмечается повышенная эмоциональная возбудимость (неуравновешенность, резкая смена настроения, тревожность и т. п.) (Донцов, Донцова, 2013; Beiter et al., 2015; Quansah et al., 2022). Возрастной кризис осложняется спецификой жизненной ситуации студента, требующей готовности и способности справляться с различными личными, академическими и социальными проблемами (Краснова-Гольева, Холмогорова, 2011; Valenti & Faraci, 2021).

Сравнительный анализ психологической дезадаптации у студентов системы среднего и высшего профессионального образования позволил констатировать, что выраженность симптомов эмоциональной дезадаптации у студентов вузов выше по сравнению с обучающимися колледжей. По мнению автора, важным аспектом психологической дезадаптации является социальная тревожность (Горчакова и др., 2013), в основе которой лежат «рост социальной ответственности, необходимость следовать социальным нормам, увеличение потребностей на фоне недостатка возможностей их удовлетворения, смена приоритетов в мотивационной сфере и т. д.» (Донцов, Донцова, 2013, с. 42). Это может оказать серьезное негативное влияние на процесс адаптации, а также на качество жизни студента (Александровский, 2012; Петрова, Назаренко, 2021).

Наиболее актуальными в данный период поведенческими способами преодолеть возникающие трудности, связанные как с внешними, так и с внутренними специфическими требованиями, являются стратегии преодоления, которые люди используют, чтобы справиться со стрессом, в том числе вызванным пандемией, а также личностные ресурсы, которые влияют



на механизм адаптационного процесса, формируя связи с симптомокомплексом жизнестойкости и невротическими реакциями.

Адаптационный потенциал представляет собой иерархическую структуру, формирование которой закладывается на ранних этапах эмбриогенеза. Свойства ЦНС создают канву для эмоционального и поведенческого реагирования на фрустрацию и стресс; высший уровень адаптационного процесса – личностный – формируется на основе взаимодействия индивида со средой. Под влиянием сходных условий у разных индивидов могут формироваться сходные убеждения и поведенческие паттерны, которые автор схемной терапии Дж. Янг назвал ранними дезадаптивными схемами (далее РДС) (Young, Klosko, & Weishaar, 2003).

В ряде работ современных отечественных исследователей показана связь РДС с психологическим благополучием (Богданов, Галимзянова, Касьяник, Романова, Заварзина, 2019; Тихомирова, Гришина, 2016), депрессивными расстройствами и аддикциями (Кадыров, Мироненко, 2017), расстройствами личности (Холмогорова, 2014), а также показана динамика выраженности РДС на разных этапах взрослости (Галимзянова, Касьяник, Романова, 2016).

Нам представляется весьма актуальным в сложившихся условиях пандемии рассмотреть структуру адаптационного потенциала студентов на разных этапах юности в контексте обусловленности когнитивной и поведенческой гибкостью/ригидностью.

*Цель исследования:* оценить адаптационный потенциал студентов в период пандемии COVID-19, охарактеризовать динамику и механизмы адаптации студентов в разных возрастных группах.

## Методы

Исследование адаптационного потенциала студентов в условиях пандемии на разных этапах юности проводилось на выборке студентов ТГПУ им. Л. Н. Толстого в возрасте от 18 до 24 лет ( $n = 67$ ). Средний возраст испытуемых составил  $20,7 \pm 1,8$  лет, а медианный возраст – 21 год. Критерием деления испытуемых на две группы было медианное значение возраста: 1-я группа – возраст  $\leq 21$  год, и 2-я группа – возраст 22+. На основании разделения испытуемых на две возрастные группы был проведен анализ различий между ними по исследуемым показателям.

В качестве диагностического материала были применены тест жизнестойкости С. Мадди (Леонтьев, Рассказова, 2006); схемный опросник Янга «YSQ-S3R» в адаптации П. М. Касьяника и Е. В. Романовой; опросник «Способы совладающего поведения» (WSQ) Лазаруса (Крюкова, Куфтяк, 2007), клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний (К. К. Яхин, Д. М. Менделевич). Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS Statistics 27 (IBM). Использовались методы описательной статистики, данные представлены в виде среднего и стандартного отклонения ( $Mean \pm SD$ ), квартилей распределения ( $Me [Q1; Q3]$ ); также мы рассчитывали коэффициент асимметрии ( $As$ ) и эксцесс ( $Ek$ ) для оценки нормальности распределения. Для установления тесноты связи между исследуемыми параметрами применялся коэффициент корреляции Пирсона ( $r$ ). В качестве метода сравнения количественных показателей использовали параметрический  $t$ -критерий Стьюдента и  $U$ -критерий Манна – Уитни для независимых выборок.

## Результаты и их обсуждение

Проведен первичный описательный анализ всей выборки ( $n = 67$ ) без разделения на группы с целью получения исчерпывающей информации о данных эмпирического исследования, распределении и однородности данных, наличии ошибок и выбросов и возможности использования методов параметрического анализа.

Анализ полученных данных по тесту жизнестойкости С. Мадди проведен двумя способами с использованием параметрического (t-критерий Стьюдента) и непараметрического теста (U-критерий Манна – Уитни). В результате установлено, что между двумя экспериментальными группами ( $\leq 21$  и  $22+$ ) наблюдаются различия в показателях структурных компонентов жизнестойкости ( $p$ -значение  $< 0,001$ ). Средний балл по шкале «жизнестойкость» и в первой, и во второй группе находится в диапазоне среднего значения, медианы показателей также близки к среднему значению в обеих группах. Таким образом, адаптационный потенциал выборки в период пандемии в целом можно охарактеризовать как достаточно высокий.

Была обнаружена динамика показателей жизнестойкости на разных этапах юности (коэффициент Пирсона). Структурные компоненты жизнестойкости (вовлеченность и принятие риска) в разных возрастных группах имеют разный уровень выраженности: вовлеченность и возраст имеют положительную связь ( $r = 0,428$ ;  $p < 0,001$ ), принятие риска и возраст студентов – слабую положительную связь ( $r = 0,271$ ;  $p < 0,001$ ); также обнаружена внутренняя согласованность шкал «вовлеченность» и «принятие риска» ( $r = 0,885$ ;  $p < 0,001$ ).

Применив регрессионный анализ, мы получили модель зависимости жизнестойкости от возраста (без разделения на группы), характеризующуюся нелинейным изменением показателя жизнестойкости (рис. 1).

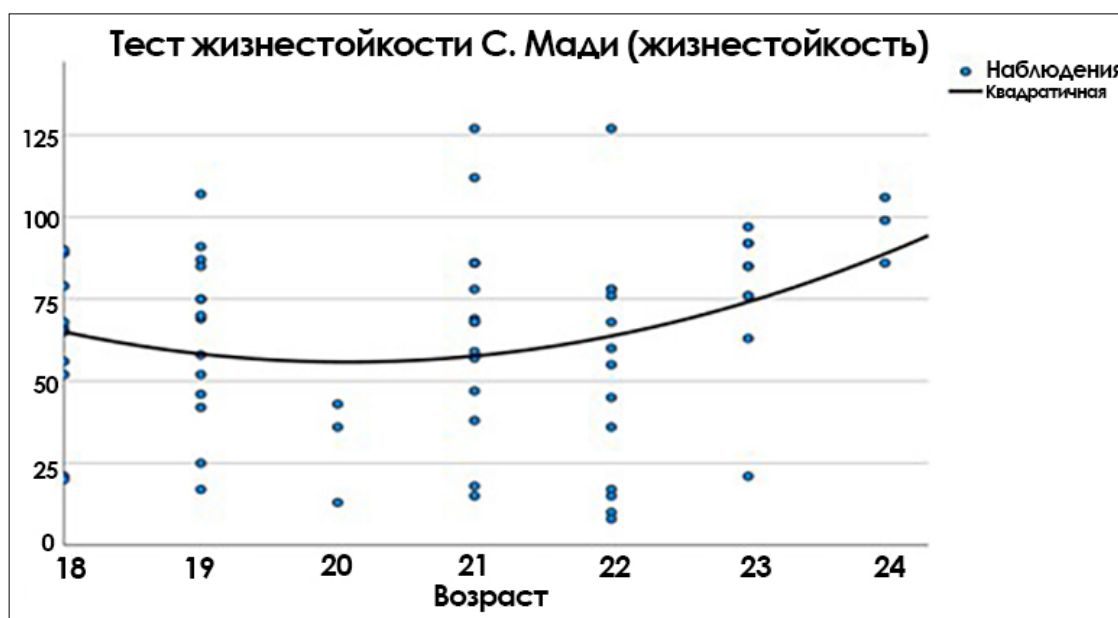


Рисунок 1. Регрессионная модель зависимости жизнестойкости от возраста (без разделения на группы)

Нами установлено, что период от 18 до 21 года протекает с некоторым снижением показателей жизнестойкости студентов, но в возрасте 22+ наблюдается подъем и в дальнейшем плавное повышение жизнестойкости.

Для определения доминирующих невротических состояний по клиническому опроснику К. К. Яхина, Д. М. Менделевича мы обратились к описательному анализу результатов всей выборки ( $n = 67$ ) без разделения на группы (табл. 1).

Таблица 1

*Описательный анализ значимых результатов выборки ( $n = 67$ ) без разделения на группы по клиническому опроснику К. К. Яхина, Д. М. Менделевича*

Название шкалы	Mean $\pm$ SD	Me [Q1; Q3]	min; max
Тревога	1,32 $\pm$ 4,25	1,52 [-1,33; 4,68]	-7,11; 8,62
Невротическая депрессия	-0,09 $\pm$ 4,92	1,16 [-3,1; 3,41]	-12,86; 8,15
Астения	2,44 $\pm$ 4,33	3,07 [-0,06; 5,45]	-9,07; 9,67
Конверсионные расстройства	0,89 $\pm$ 4,49	2,15 [-2,92; 4,33]	-9,04; 7,03
Обсессивно-фобические нарушения	-0,28 $\pm$ 3,96	-0,22[-2,29; 2,02]	-10,6; 6,28
Вегетативные нарушения	2,13 $\pm$ 7,58	3,08 [-3,5; 8,52]	-16,33; 14,28

По значениям среднего и медианного показателей были определены две доминирующие шкалы «невротическая депрессия» и «обсессивно-фобические нарушения». Сравнивая распределение двух возрастных групп по выделенным шкалам (рис. 2, 3), наблюдаем, что основная часть группы студентов в возрасте 22+ сконцентрирована по обеим шкалам в границах «ящиков» от -2,52 до 4,75, тогда как основная часть возрастной группы студентов  $\leq 21$  располагается в границах от -11,25 до 6,72. Очевидно, что степень разброса данных в группе 22+ меньше, чем в группе  $\leq 21$ . Таким образом, к формированию невротических реакций склонна группа студентов  $\leq 21$  и в большей степени – в возрасте 19–20 лет.

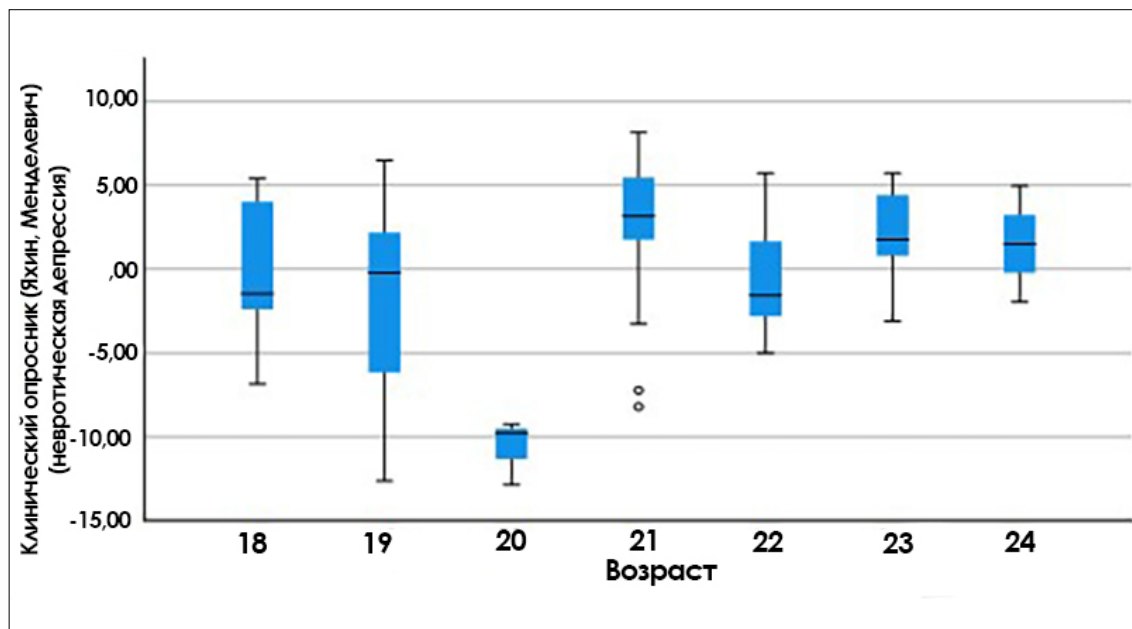


Рисунок 2. Выраженность показателей у студентов разных возрастных групп по шкалам «невротическая депрессия» и «обсессивно-фобические нарушения»

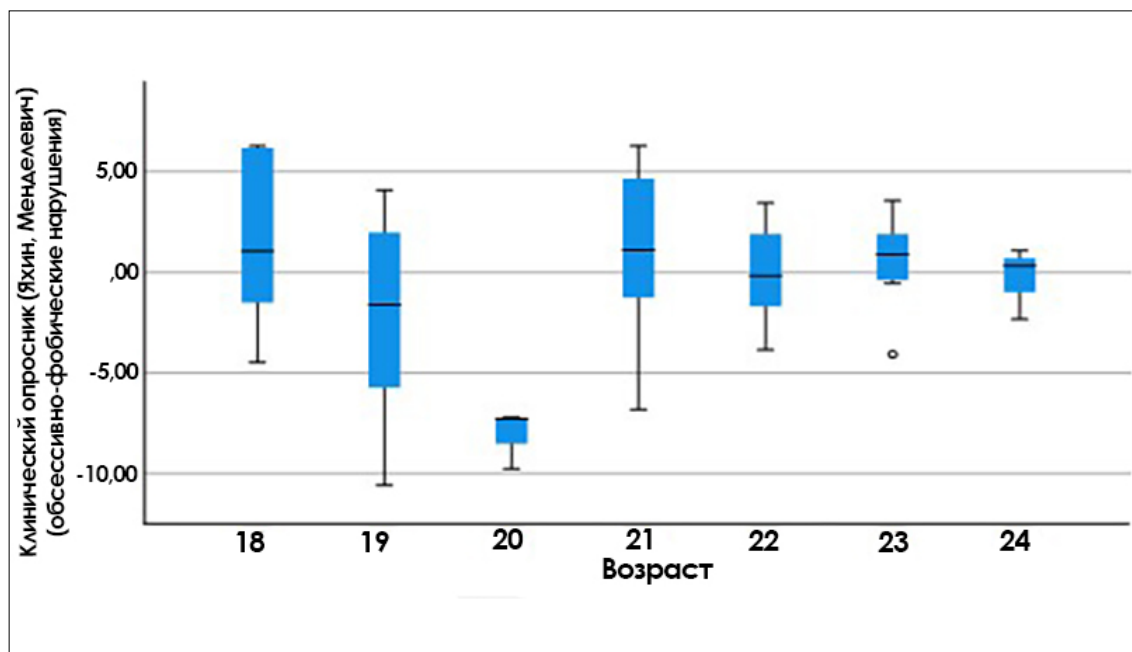


Рисунок 3. Выраженность показателей у студентов разных возрастных групп по шкале «обсессивно-фобические нарушения»

Несмотря на то, что склонность к развитию невротических реакций попадает под клинический диагноз «невроз», стоит принимать во внимание положительные корреляции этих реакций с параметрами жизнестойкости, и отрицательные – с РДС. Следовательно, мы можем рассматривать невротические реакции как транзиторный, нивелирующийся с возрастом, механизм адаптации к внешним условиям.

На основании выделенных Дж. Янгом укрупненных категорий (доменов) дезадаптивных схем (Young et al., 2003), мы выявили у респондентов четыре значимые – нарушение связи и отвержение (BTR), нарушенная автономия (IA), направленность на других (F/O) (нарушение потребности в самоуважении и принятии себя) и сверхбдительность и запреты (HI) (нарушение потребности в свободном выражении своих потребностей и эмоций).

Наиболее выраженными дезадаптивными категориями оказались «нарушение связи и отвержение» (BTR) и «сверхбдительность и запреты» (HI). В данных категориях обнаружено по <sup>1,1</sup> статистически значимых связей между отдельными схемами (с коэффициентами  $r = 0,271 \div 0,709$ , при  $p < 0,01$  и  $p < 0,05$ ). Обнаруженные связи говорят о внутренней согласованности теста, а также о тотальности дезадаптивной ментальности: дезадаптивные установки в одной сфере (доменах) существуют не изолированно от других.

На основе результатов сводного отчета по наблюдениям ( $n = 67$ ) был построен график возрастной динамики выраженности дезадаптивных схем у студентов (рис. 4).

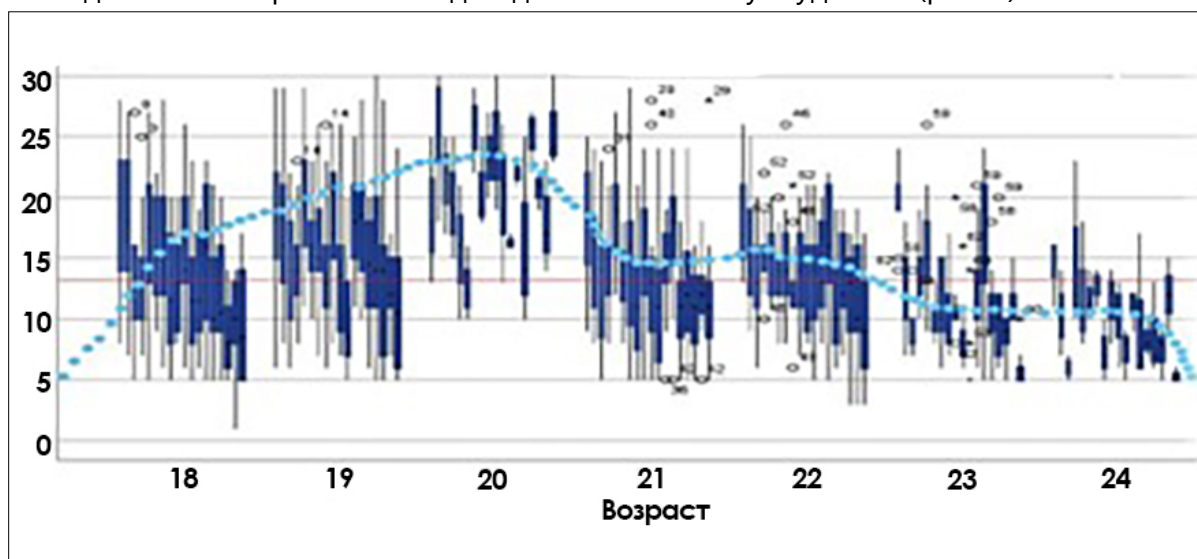


Рисунок 4. График возрастной динамики выраженности дезадаптивных схем у студентов

Было установлено, что наибольшая выраженность дезадаптивных схем приходится на возраст 19–20 лет и значительно превышает медианные значения; в период 21–22 года наблюдается «выравнивание», и в 23–24 года – снижение выраженности РДС у студентов.

Возрастная динамика РДС согласуется с данными по динамике жизнестойкости и динамике невротических реакций, что позволяет говорить о повышении адаптивных возможностей студентов с возрастом.

Корреляционный анализ (коэффициент  $r$ -Пирсона) показал многочисленные связи между шкалами РДС, жизнестойкости, невротическими состояниями, копинг-стратегиями (табл. 2).

Таблица 2  
Корреляции между показателями жизнестойкости, дезадаптивных доменов, копинг-стратегий и невротических состояний

Дезадаптивные домены		Параметры жизнестойкости				Невротические состояния	
		Iv	C	Ra	Hd	Nd	OPs
BTR	S2		-0,519**			-0,515**	-0,702**
	S7	-0,575**	-0,652**	-0,595**	-0,326*	-0,638**	-0,620**
	S10					-0,682**	-0,524**
IA	S4	-0,538**	-0,638**	-0,520**		-0,623**	-0,491**
	S6	-0,470**	-0,606**	-0,527**		-0,571**	-0,605**
	S5				-0,575**		-0,367*
F/O	S3	-0,475**	-0,661**	-0,543**	-0,425**	-0,620**	-0,709**
HI	S8		-0,529**		-0,530**	-0,565**	-0,693**
	S9	-0,369*	-0,649**	-0,376*	-0,348*	-0,602**	-0,454**
	S2	-0,492**	-0,690**	-0,589**	-0,385**	-0,727**	-0,586**
Копинг-стратегии	Sc		-0,435**	-0,353*	-0,375*	-0,624**	-0,518**
	Ar		-0,375*			-0,350*	-0,357*
	F/A		-0,564**	-0,357*	-0,447**	-0,582**	-0,659**
	Pr			0,336*			
Невротические состояния	Nd	0,448**	0,642**	0,567**	0,404**		
	OPs	0,388**	0,600**	0,522**	0,448**		

Примечания: 1. В таблице приняты следующие обозначения: BTR – нарушение связи и отвержение; IA – нарушенная автономия; F/O – направленность на других; HI – сверхбдительность и запреты; S1 – жесткие стандарты; S2 – недоверие; S3 – уязвимость; S4 – подавление эмоций; S5 – покорность; S6 – негативизм/пессимизм; S7 – отчуждение; S8 – неуспешность; S9 – зависимость/беспомощность; S10 – дефективность; Sc – самоконтроль; Ar – принятие ответственности; F/A – бегство/избегание; Pr – положительная переоценка; Nd – невротическая депрессия; OPs – обсессивно-фобический синдром; Iv – вовлеченность; C – контроль; Ra – принятие риска; Hd – жизнестойкость.

2. \* Корреляция значима на уровне 0,05; \*\* корреляция значима на уровне 0,01.

Нами принимались во внимание доминирующие в выборке схемы, стратегии и состояния. РДС, равно как и копинг-стратегии, не имеют устойчивых положительных связей с жизнестойкостью, а имеют сильные отрицательные. При этом невротические состояния, положительно коррелируя с жизнестойкостью и отрицательно с РДС и копингом, – очевидно, оказывают положительное влияние на процесс адаптации.



Кроме того, шкалы РДС и копинг-стратегии имеют многочисленные положительные связи ( $p < 0,01$ ), за исключением стратегии «планирование решения», которая имеет отрицательные связи с некоторыми обнаруженными в выборке схемами ( $p < 0,01$ ;  $p < 0,05$ ). Показанные связи дают основание считать РДА и копинг проявлениями психологической ригидности, снижающими потенциал жизнестойкости индивида. Другими словами, мы можем утверждать, что наличие жестких, ригидных правил и установок, определяющих поведение индивида в стрессовой ситуации, снижает адаптационные возможности.

Процесс адаптации к условиям пандемии в студенческом возрасте можно охарактеризовать как успешный, уровень адаптированности повышается с возрастом. Психологическая гибкость в ранней юности обеспечивается сензитивностью и склонностью к невротическим защитным механизмам, в более старших возрастах – когнитивной и поведенческой гибкостью.

Адаптационные механизмы невротического типа можно рассматривать как транзиторные состояния, свойственные, в большей степени, ранней юности; они приносят психофизиологический дискомфорт, что повышает вероятность обращения за специализированной помощью.

Психологическая ригидность может быть выявлена при помощи опросника РДС и копинг-стратегий – и то, и другое является проявлением жестких убеждений и правил, снижающих диапазон поведенческого реагирования на текущую ситуацию. Исключением (в нашей выборке) является копинг-стратегия «планирование решения», которая, вероятно, позволяет учитывать текущие параметры окружающей среды и собственные ресурсы.

Проявления дезадаптивных схем на субъективном уровне воспринимаются не так остро, как невротические: жесткие установки и убеждения оцениваются как нормативные, критическое отношение к ним может отсутствовать.

### **Заключение**

Проведенное исследование позволяет констатировать, что лица, характеризующиеся когнитивной и поведенческой гибкостью, и лица, характеризующиеся когнитивной и поведенческой ригидностью, склонны к проявлению противоположных адаптационных тенденций; адаптационный процесс успешнее протекает у лиц, характеризующихся когнитивной и поведенческой гибкостью, не имеющих выраженных РДС; адаптационный процесс по-разному протекает на разных этапах юности.

РДС – это психологическая ригидность картины мира и самого себя, стагнация адаптивных механизмов, сложность быстрой перестройки в изменяющихся условиях. Это объясняет сложность формирования намерения обратиться за психологической помощью и формулирование запроса.

### **Литература**

- Александрова, Л. А. (2004). *Психологические ресурсы адаптации личности к условиям повышенного риска природных катастроф* (кандидатская диссертация). Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва.
- Александровский, Ю. А. (2012). *Состояния психической адаптации и невротические расстройства*. Москва: ГЭОТАР-Медиа.
- Богданов, Е. Н., Галимзянова, М. В., Касьяник, П. М., Романова, Е. В., Заварзина, А. А. (2019). Социально-психологическая адаптация взрослых в связи с ранними дезадаптивными схемами. *Прикладная юридическая психология*, 1, 31–39.
- Галимзянова, М. В., Касьяник, П. М., Романова, Е. В. (2016). Выраженность ранних дезадаптивных

- схем и режимов функционирования схем у мужчин и женщин в период ранней, средней и поздней зрелости. *Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика*, 3, 109–125. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2016.310>
- Горчакова, В. А., Ланда, Л. А., Матыцына, В. А., Краснова, В. В., Клименкова, Е. Н., Холмогорова, А. Б. (2013). Психологическая дезадаптация у студентов системы среднего и высшего профессионального образования: сравнительный анализ. *Психологическая наука и образование*, 4, 5–14.
- Донцов, Д. А., Донцова, М. В. (2013). Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста. *Образовательные технологии*, 2, 34–42.
- Ениколопов, С. Н., Бойко, О. М., Медведева, Т. И., Воронцова, О. Ю., Казьмина, О. Ю. (2020). Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19. *Психолого-педагогические исследования*, 12(2), 108–126. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120207>
- Кадыров, Р. В., Мироненко, Т. А. (2017). К вопросу ранних дезадаптивных схем в суицидальном поведении личности. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 3, 125–132. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2017-3-125-132>
- Карапетян, Л. В., Глотова, Г. А. (2018). Психологические детерминанты эмоционально-личностного благополучия трудящихся. *Организационная психология*, 8(4), 8–23.
- Краснова-Гольева, В. В., Холмогорова, А. Б. (2011). Социальная тревожность и студенческая дезадаптация. *Психологическая наука и образование psyedu.ru*, 3(1). Доступ 27 января 2022, источник [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2011/n1/39944.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39944.shtml)
- Крюкова, Т. Л., Куфтяк, Е. В. (2007). Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ). *Журнал практического психолога*, 3, 93–112.
- Леонтьев, Д. А., Рассказова, Е. И. (2006). *Тест жизнестойкости*. Москва: Смысл.
- Макарова, Е. Ю., Цветкова, Н. А. (2020). Психологические особенности реакций на стресс, обусловленный режимом самоизоляции в период пандемии COVID-19. *E-Scio*, 10, 145–157.
- Малых, С. Б., Ситникова, М. А. (2021). Психологические риски пандемии коронавируса COVID-19. В Ю. П. Зинченко (ред.), *Психологическое сопровождение пандемии COVID-19*. Москва: Издательство Московского университета. <https://doi.org/10.11621/rpo.2021.00>
- Петрова, Е. А., Назаренко, В. В. (2021). Выраженность ситуативной и личностной тревожности у студентов вуза с ОВЗ и инвалидностью в период пандемии. *Консультативная психология и психотерапия*, 29(2), 48–61. <https://doi.org/10.17759/cpp.2021290203>
- Тихомирова, М. А., Гришина, Н. В. (2016). Ранние дезадаптивные схемы в контексте психологического благополучия. *Петербургский психологический журнал*, 16, 83–102.
- Филиппова, С. А., Пазухина, С. В., Куликова, Т. И., Степанова, Н. А. (2019). Эмоциональная устойчивость будущих педагогов к негативному влиянию современной информационной среды. *Психологическая наука и образование*, 24(5), 80–90. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240508>
- Холмогорова, А. Б. (2014). Схема-терапия Дж. Янга – один из наиболее эффективных методов помощи пациентам с пограничным расстройством личности. *Консультативная психология и психотерапия*, 2, 78–87.
- Чертовикова, А. С. (2018). Психотравмирующие факторы в условиях изоляции. *Проблемы современного педагогического образования*, 60–1, 485–489.
- Эйдельман, Г. Н. (2016). Особенности жизненной позиции при различных уровнях психологического благополучия у современной молодежи. *Экспериментальная психология*, 9(2), 82–94. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2016090207>



- Яшин, А. А. (2015). Когнитивная ригидность как фактор недостаточной успешности. *Психология и психотехника*, 11, 1146–1156. <https://doi.org/10.7256/2070-8955.2015.11.16968>
- Almondes, K. Md., Bizarro, L., Miyazaki, M. C. O. S., Soares, M. R. Z., Peuker, A. C., Teodoro, M., ... Sodi, T. (2021). Comparative analysis of psychology responding to COVID-19 pandemic in BRICS nations. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.567585>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Hendriksen, P. A., Garssen, J., Bijlsma, E. Y., Engels, F., Bruce, G., & Verster, J. C. (2021). COVID-19 lockdown-related changes in mood, health and academic functioning. *European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education*, 11(4), 1440–1461. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11040103>
- López-Valenciano, A., Suárez-Iglesias, D., Sanchez-Lastra, M. A., & Ayán, C. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on university students' physical activity levels: An early systematic review. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.624567>
- Martinez-Libano, J., Yeomans, M.-M., & Oyanedel, J.-C. (2022). Psychometric properties of the Emotional Exhaustion Scale (ECE) in Chilean higher education students. *European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education*, 12(1), 50–60. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12010005>
- Nash, C. (2021). Limitations on doodling as a measure of burnout. *European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education*, 11(4), 1688–1705. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11040118>
- Quansah, F., Hagan, J. E., Sambah, F., Frimpong, J. B., Ankomah, F., Srem-Sai, M., ... Schack, T. (2022). Perceived safety of learning environment and associated anxiety factors during COVID-19 in Ghana: Evidence from physical education practical-oriented program. *European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education*, 12(1), 28–41. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12010003>
- Valenti, G. D., & Faraci, P. (2021). Predicting university adjustment from coping-styles, self-esteem, self-efficacy, and personality: Findings from a survey in a sample of Italian students. *European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education*, 11(3), 894–907. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030066>
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. New York: Guilford Publications.

Дата получения рукописи: 06.02.2022

Дата окончания рецензирования: 14.03.2022

Дата принятия к публикации: 15.03.2022

#### Заявленный вклад авторов

**Татьяна Ивановна Куликова** – планирование и руководство исследованием, анализ и интерпретация полученных эмпирических данных, оформление статьи в соответствии с требованиями журнала, редактирование рукописи.

**Светлана Анатольевна Филиппова** – организация эмпирического исследования, сбор эмпирического материала, работа с источниками, написание обзорной части статьи.

Куликова Т. И., Филиппова С. А.

ИССЛЕДОВАНИЕ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА В РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ  
**Российский психологический журнал**, 2022, Т. 19, № 1, 6–18. doi: 10.21702/rpj.2022.1.1

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

---

### Информация об авторах

**Татьяна Ивановна Куликова** – кандидат психологических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, г. Тула, Российская Федерация; Scopus Author ID: 55570121100, ResearcherID: AAI-5902-2020, SPIN-код: 7146-40606; e-mail: [tativkul@gmail.com](mailto:tativkul@gmail.com)

**Светлана Анатольевна Филиппова** – кандидат психологических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, г. Тула, Российская Федерация; SPIN-код: 9123-7497; e-mail: [wega-04@mali.ru](mailto:wega-04@mali.ru)

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

Научная статья

УДК 159.9.072.43

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.2>

## Нравственные ориентации как фактор развития представлений об идеальном отцовстве у студентов

Светлана В. Мерзлякова<sup>1</sup>✉, Надия В. Бибарсова<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Астраханский государственный университет, г. Астрахань, Российская Федерация

✉ [svetym@yandex.ru](mailto:svetym@yandex.ru)

### Аннотация

**Введение.** Одной из приоритетных задач государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 г. является воспитание традиционных семейных ценностей и позитивного отношения к семье и браку в молодежной среде, формирование образа успешной молодой семьи, ориентированной на многодетность. Реализация этой задачи ставит вопрос о том, какие детерминанты способствуют формированию гармоничных, полных и адекватных представлений об отцовстве у студенческой молодежи. **Методы.** Использованы обзор и обобщение содержания психолого-педагогической отечественной и зарубежной литературы. Для определения доминирующей нравственной ориентации применялась методика «Нравственное самоопределение личности» А. Е. Воробьевой, А. Б. Купрейченко. Для диагностики содержательных характеристик представлений об идеальном отцовстве были использованы: модифицированный вариант методики семантического дифференциала, разработанный Ч. Осгудом, проективная методика «Незаконченные предложения», опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой. Математико-статистические методы: критерии сравнения распределений, множественный регрессионный анализ, корреляционный анализ. **Результаты.** Впервые выявлено значимое влияние нравственных ориентаций личности на ценность категории «идеальный отец» для юношей и девушек. Раздел включает описание содержания представлений об идеальном отцовстве в зависимости от нравственной ориентации личности и пола студентов. **Обсуждение результатов.** Сравнительный анализ статистических данных позволяет сделать вывод о наличии значимых различий в представлениях об идеальном отце в зависимости от нравственной ориентации юношей и девушек. Представленные данные открывают ряд перспективных направлений исследования в предметной области психологии отцовства: 1) практико-ориентированная разработка технологий формирования полных и адекватных представлений об отцовстве посредством воспитания у студентов гуманистической и мирозидательной ориентации; 2) выявление возрастных различий в представлениях об отцовстве в зависимости от нравственной ориентации личности для определения возрастного периода в качестве сенситивного для развития ценностно-позитивного отношения к отцовству у студентов.

### **Ключевые слова**

представления, образ, отцовство, идеальный отец, нравственные ориентации, эгоцентрическая ориентация, группоцентрическая ориентация, гуманистическая ориентация, мирозидательная ориентация, студенческая молодежь

### **Основные положения**

- предикторами ценности категории «идеальный отец» выступают нравственные ориентации: у юношей существенное влияние оказывают группоцентрическая и мирозидательная ориентация, у девушек – гуманистическая ориентация;
- у юношей наполненность представлений об идеальном отце определяется доминирующей нравственной ориентацией; при выраженности мирозидательной ориентации у юношей представления об идеальном отце отличаются полнотой сформированности когнитивного компонента и актуализацией ролевых притязаний в родительско-воспитательной сфере;
- у девушек своеобразие представлений об отцовстве обусловлено нравственными ориентациями; в образе идеального отца наблюдаются характеристики (эмпатия, терпеливость, ролевые ожидания в эмоционально-психотерапевтической сфере), которые свойственны эмоционально вовлеченному отцовству.

---

### **Финансирование**

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 20-013-00072.

### **Для цитирования**

Мерзлякова, С. В., Бибарсова, Н. В. (2022). Нравственные ориентации как фактор развития представлений об идеальном отцовстве у студентов. *Российский психологический журнал*, 19(1), 19–33. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.2>

---

### **Введение**

Согласно распоряжению Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-р положения Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 г. ориентированы на укрепление традиционных семейных ценностей, формирование образа успешной молодой семьи, живущей в зарегистрированном браке, развитие позитивного родительства и психолого-педагогической компетентности в сфере детско-родительских отношений. Следует отметить существующую тенденцию нарастания негативного влияния на современную молодежь активистов ЛГБТ – сообществ, пропагандирующих однополые браки, гендерную инклюзивность, смену пола и т. д. Проблема воспитания в молодежной среде ценностей семейной культуры ставит вопрос о том, какие социально-психологические детерминанты способствуют развитию семейного самоопределения, формированию гармоничных, полных и адекватных представлений о материнстве и отцовстве, являющихся ориентировочной основой деятельности при реализации родительской функции.

В последние годы сформировался общественный запрос на поддержку института отцовства, реализацию системы мер по формированию ответственного и результативно-деятельностного отцовского поведения. В современной психологии актуальными направлениями исследований феноменологии отцовства являются следующие:

- причины кризиса института отцовства и маскулинности (Кон, 2009; Schoppe-Sullivan & Fagan, 2020; Petts, Shafer, & Essig, 2018);
- изучение влияния, функций и роли отца в развитии и воспитании ребенка (Garfield, Fisher, Barretto, Rutsohn, & Isacco, 2019; Cabrera, Volling, & Barr, 2018; Golombok et al., 2018; Цветкова, Рыбакова, 2018);
- исследование гендерных аспектов родительства, т.е. выявление различий в мотивационно-потребностной, поведенческой и функциональной сферах материнства и отцовства (Zinovieva, Kazantseva, Pleshkova, & Kostromina, 2019; Карабанова, 2015; Jeynes, 2016);
- определение влияния отцовства на развитие личности мужчин (Захарова, 2015; Загородняя, 2017; Saxbe, Rossin-Slater, & Goldenberg, 2018);
- выявление особенностей представлений об отцовстве и факторов, детерминирующих содержательно-структурные характеристики образа идеального отца (Борисенко, Белогай, 2007; Вагапова, 2015; Захарова, Карабанова, Старостина, Долгих, 2019; Мерзлякова, Голубева, Бибарсова, 2020);
- разработка технологий социального и психолого-педагогического сопровождения родителей-отцов (Загвязинский, Чехонин, 2017; Борисенко, 2017; Семенова, Серебрякова, Князева, 2018; Golubeva & Merzlyakova, 2019).

В ранее проведенных исследованиях установлено, что особенности представлений об отцовстве (идеальный отец, Я – будущий отец) определяются полом (Вагапова, 2015; Merzlyakova, 2019), возрастом (Борисенко, Белогай, 2007; Захарова и др., 2019), типом семейного самоопределения (Мерзлякова, Бибарсова, 2018), структурой ценностных ориентаций (Мерзлякова и др., 2020). В данной статье мы предлагаем рассмотреть нравственные ориентации как личностный фактор, обуславливающий особенности образа идеального отца у студенческой молодежи.

В структуре личности Б. С. Братусь выделяет четыре уровня: 1) эгоцентрический уровень; 2) группоцентрический уровень; 3) просоциальный или гуманистический уровень; 4) духовный или эсхатологический уровень (Братусь, 1993). А. Б. Купрейченко и А. Е. Воробьева разработали диагностический инструментарий, позволяющий определить, какой нравственный тип является доминирующим: эгоцентрическая ориентация, группоцентрическая ориентация, гуманистическая ориентация, мирозидательная ориентация (Купрейченко, Воробьева, 2013). Опросник С. В. Молчанова «справедливость – забота» предназначен для выявления ориентации на «справедливость» или «заботу» при определении уровня развития моральных суждений в соответствии с периодизациями Л. Кольберга и К. Гиллиган – Н. Айзенберг (Молчанов, 2007). Изучены особенности нравственной ориентации в младшем школьном возрасте (Karabanova, Kovaleva, Loginova, & Molchanov, 2014), различия в нравственных ориентациях личности у студентов в сфере экономики, менеджмента, рекламы, психологии (Воробьева, 2016), связь нравственных ориентаций и субъективного благополучия молодежи различных этногрупп (Бочарова, 2016).

Целью данного исследования является анализ особенностей представлений об идеальном отцовстве у студентов, различающихся по характеру нравственной ориентации личности. Нами была выдвинута гипотеза о том, что особенности представлений об идеальном отцовстве определяются полом и нравственной ориентацией личности. Для ее верификации необходимо выполнить следующие задачи:

1) для определения влияния параметров нравственной ориентации личности на развитие представлений об идеальном отцовстве по фактору ценности у юношей и девушек построить регрессионную зависимость между указанными признаками;

2) выявить содержательные характеристики представлений об идеальном отцовстве в зависимости от нравственной ориентации юношей и девушек.

## Методы

С целью определения доминирующей нравственной ориентации личности у студенческой молодежи мы использовали методику «Нравственное самоопределение личности» А. Е. Воробьевой, А. Б. Купрейченко (Журавлев, Купрейченко, 2007).

Для выявления особенностей представлений об идеальном отцовстве мы применили следующие психодиагностические методики: метод семантического дифференциала, разработанный Ч. Осгудом (Соломин, 2001), проективную методику «Незаконченные предложения» (Яньшин, 2021), опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой (Волкова, 1990).

При проведении аналитического этапа были использованы математико-статистические методы, которые позволили установить достоверность результатов исследования. Все расчеты выполнялись с помощью компьютерной программы IBM SPSS Statistics 21. В анализ включались описательные статистики, критерий Колмогорова – Смирнова для одной выборки, критерий Шапиро – Уилкса, ранговая корреляция Спирмена ( $r_s$ ), линейная корреляция Пирсона ( $r$ ), множественный регрессионный анализ.

## Результаты

В исследовании приняли участие 490 студентов астраханских вузов. Из них 126 (25,7 %) юношей и 364 (74,3 %) девушки.

Для изучения влияния параметров нравственной ориентации личности на представления об отцовстве по фактору ценности мы использовали множественный регрессионный анализ, который позволяет моделировать зависимость переменной «идеальный отец» от набора предикторов: «эгоцентрическая ориентация», «группоцентрическая ориентация», «гуманистическая ориентация», «миросозидательная ориентация». В группе юношей построенная регрессионная модель имеет высокий уровень значимости, т. к. статистика F-критерия  $F = 4,661$  при уровне значимости  $p = 0,002$ . Из таблицы 1 видно, что существенный вклад в объяснение дисперсии отклика вносят такие переменные, как «группоцентрическая ориентация» и «миросозидательная ориентация». Множественная регрессионная модель, является адекватной и объясняет более 13 % общей дисперсии отклика. Следовательно, нравственные ориентации личности являются одним из факторов, определяющих развитие ценности представлений об идеальном отце у юношей.

Таблица 1

*Множественный регрессионный анализ влияния нравственных ориентаций личности на представления об идеальном отцовстве у юношей*

Переменные	B	SH <sub>B</sub>	β	t	p
Константа	-0,143	0,099		-1,438	0,153
Эгоцентрическая ориентация	-0,110	0,100	-0,097	-1,095	0,276

Таблица 1

*Множественный регрессионный анализ влияния нравственных ориентаций личности на представления об идеальном отцовстве у юношей*

Переменные	$B$	$SH_B$	$\beta$	$t$	$p$
Группоцентрическая ориентация	-0,299	0,105	-0,272	-2,857	0,005
Гуманистическая ориентация	0,000	0,102	0,000	0,004	0,996
Мирозидательная ориентация	0,385	0,103	0,391	3,731	0,000

Примечание:  $R = 0,365$ ;  $R^2 = 0,134$ ;  $F = 4,661$ ;  $p = 0,002$ .

Аналогично, в группе девушек построенная регрессионная модель имеет высокий уровень значимости:  $F = 4,548$  при  $p = 0,001$ . Результаты таблицы 2 свидетельствуют о том, что существенный вклад в объяснение дисперсии отклика «идеальный отец» вносит независимая переменная «гуманистическая ориентация». Множественная регрессионная модель является адекватной и объясняет более 4 % общей дисперсии отклика. Таким образом, нравственные ориентации личности являются одним из факторов, детерминирующих развитие ценности представлений об идеальном отце у девушек.

Таблица 2

*Множественный регрессионный анализ влияния нравственных ориентаций личности на представления об идеальном отцовстве у девушек*

Переменные	$B$	$SH_B$	$\beta$	$t$	$p$
Константа	0,208	0,045		4,679	0,000
Эгоцентрическая ориентация	-0,078	0,047	-0,091	-1,679	0,094
Группоцентрическая ориентация	-0,019	0,049	-0,022	-0,383	0,702



Таблица 2					
Множественный регрессионный анализ влияния нравственных ориентаций личности на представления об идеальном отцовстве у девушек					
Переменные	$B$	$SH_B$	$\beta$	$t$	$p$
Гуманистическая ориентация	0,136	0,062	0,149	2,174	0,030
Миросозидательная ориентация	0,057	0,061	0,062	0,937	0,349

Примечание:  $R = 0,220$ ;  $R^2 = 0,048$ ;  $F = 4,548$ ;  $p = 0,001$ .

Следующим шагом исследования стал анализ дифференцированности образа идеального отца в зависимости от нравственной ориентации юношей и девушек. С помощью корреляционного анализа мы изучили взаимосвязь переменной «идеальный отец» и содержательных характеристик когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов представлений об отцовстве. Далее, в результате процедуры ранжирования по величине коэффициента корреляции на уровне статистической значимости, была установлена иерархия содержательных характеристик в представлениях об идеальном отце от наиболее важных к менее значимым.

### **Исследование представлений об идеальном отце у студентов с эгоцентрической ориентацией личности**

Установлено, что эгоцентрическую ориентацию личности имеют 19 юношей (15,1 %) и 31 девушка (8,5 %). Из рисунка 1 видно, что содержание и иерархия качеств в образе идеального отца у юношей и девушек не совпадают. У юношей с эгоцентрической ориентацией личности в представлениях об идеальном отце присутствуют элементы когнитивного и эмоционального компонентов. Наблюдается следующая иерархия содержательных характеристик: 1) личная независимость ( $r_s = 0,764$  при  $p < 0,001$ ); 2) положительное отношение к будущим детям ( $r_s = 0,708$  при  $p = 0,001$ ); 3) трудолюбие ( $r_s = 0,702$  при  $p = 0,001$ ); 4) заботливость ( $r_s = 0,675$  при  $p = 0,002$ ); 5) терпеливость ( $r_s = 0,663$  при  $p = 0,002$ ); 6) уважение к другим людям ( $r_s = 0,631$  при  $p = 0,004$ ); 7) уравновешенность ( $r_s = 0,627$  при  $p = 0,004$ ); 8) положительное отношение к семье как социальному институту ( $r_s = 0,559$  при  $p = 0,013$ ); 9) выполнение обязанностей ( $r_s = 0,529$  при  $p = 0,02$ ); 10) успешность ( $r_s = 0,467$  при  $p = 0,044$ ).

У девушек образ идеального отца состоит из меньшего количества содержательных характеристик по сравнению с юношами, включает элементы когнитивного и поведенческого компонентов. Содержательные характеристики образуют следующую иерархию: 1) уравновешенность ( $r_s = 0,655$  при  $p < 0,001$ ); 2) заботливость ( $r_s = 0,62$  при  $p < 0,001$ ); 3) личная независимость ( $r_s = 0,589$  при  $p < 0,001$ ); 4) терпеливость ( $r_s = 0,526$  при  $p = 0,002$ ); 5) уважение к другим людям ( $r_s = 0,435$  при  $p = 0,014$ ); 6) эмпатия ( $r_s = 0,433$  при  $p = 0,015$ ); 7) внешняя привлекательность ( $r_s = 0,386$  при  $p = 0,032$ ).





Рисунок 1. Образ идеального отца у студентов с эгоцентрической ориентацией личности, коэффициент корреляции

Девушки с эгоцентрической ориентацией личности при формировании представлений об идеальном отце ориентируются на образ своего отца, т. к. между рассматриваемыми переменными выявлена положительная корреляция на уровне статистической значимости ( $r_s = 0,474$  при  $p = 0,007$ ).

### **Исследование представлений об идеальном отце у студентов с группоцентрической ориентацией личности**

При анализе результатов было выявлено 16 юношей (12,7 %) и 34 девушки (9,3 %) с группоцентрической ориентацией личности. Полосовые диаграммы (рис. 2) наглядно представляют нам, что представления об идеальном отце у юношей и девушек данной типологической группы не совпадают. У юношей образ идеального отца состоит из 5 элементов когнитивного компонента, которые имеют следующую иерархию: 1) личная независимость ( $r = 0,815$  при  $p < 0,001$ ); 2) трудолюбие ( $r = 0,676$  при  $p = 0,004$ ); 3) терпеливость ( $r = 0,63$  при  $p = 0,009$ ); 4) заботливость ( $r = 0,529$  при  $p = 0,035$ ); 5) эмпатия ( $r = 0,517$  при  $p = 0,04$ ).

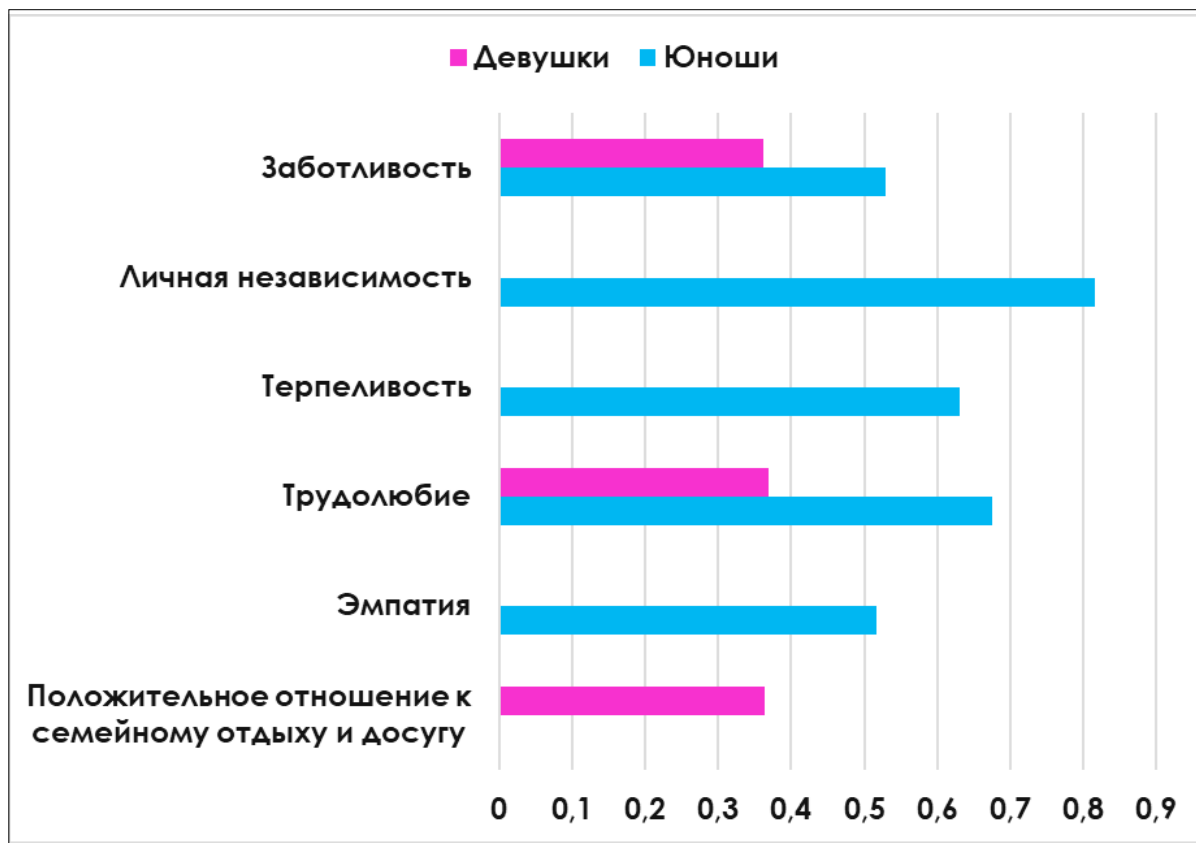


Рисунок 2. Образ идеального отца у студентов с группоцентрической ориентацией личности, коэффициент корреляции

У девушек представления об идеальном отце содержат элементы когнитивного и эмоционального компонентов. Наблюдается следующая иерархия содержательных характеристик: 1) трудолюбие ( $r_s = 0,369$  при  $p = 0,032$ ); 2) положительное отношение к семейному отдыху и досугу ( $r_s = 0,363$  при  $p = 0,035$ ); 3) заботливость ( $r_s = 0,362$  при  $p = 0,036$ ).

### **Исследование представлений об идеальном отце у студентов с гуманистической ориентацией личности**

В результате психодиагностики выявлено 17 юношей (13,5 %) и 74 девушки (20,3 %) с гуманистической ориентацией личности. Содержательные характеристики и их иерархия в образе идеального отца у юношей и девушек не совпадают (рис. 3). В представлениях об идеальном отце у юношей 5 элементов когнитивного компонента. Установлена следующая последовательность качеств в образе идеального отца: 1) выполнение обязанностей ( $r = 0,699$  при  $p = 0,002$ ); 2) заботливость ( $r = 0,696$  при  $p = 0,002$ ); 3) успешность ( $r_s = 0,67$  при  $p = 0,003$ ); 4) трудолюбие ( $r = 0,649$  при  $p = 0,005$ ); 5) уважение к другим людям ( $r = 0,587$  при  $p = 0,013$ ). Положительная корреляция между переменными «мой отец» и «идеальный отец» ( $r = 0,547$  при  $p = 0,023$ ) свидетельствует о том, что юноши данной типологической группы ориентируются на образ собственного отца.



Рисунок 3. Образ идеального отца у студентов с гуманистической ориентацией личности, коэффициент корреляции

У девушек образ идеального отца содержит большее количество содержательных характеристик, чем у юношей, и состоит из элементов когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Выявлена следующая иерархия содержательных характеристик: 1) уважение к другим людям ( $r_s = 0,42$  при  $p < 0,001$ ); 2) заботливость ( $r_s = 0,395$  при  $p < 0,001$ ); 3) ролевые ожидания в эмоционально-психотерапевтической сфере ( $r_s = 0,359$  при  $p = 0,002$ ); 4) терпеливость ( $r_s = 0,345$  при  $p = 0,003$ ); 5) личная независимость ( $r_s = 0,339$  при  $p = 0,003$ ); 6) положительное отношение к собственной семье ( $r_s = 0,256$  при  $p = 0,028$ ); 7) трудолюбие ( $r_s = 0,254$  при  $p = 0,029$ ); 8) выполнение обязанностей ( $r_s = 0,233$  при  $p = 0,046$ ). Переменная «идеальный отец» положительно коррелирует с признаком «мой отец» ( $r_s = 0,312$  при  $p = 0,007$ ), т. е. образ отца является ориентиром при становлении представлений об идеальном отцовстве у девушек с гуманистической ориентацией личности.

### **Исследование представлений об идеальном отце у студентов с мирозидательной ориентацией личности**

Установлено, что мирозидательную ориентацию личности имеют 53 юноши (42,1 %) и 160 девушек (44 %). Из рисунка 4 видно, что содержание и иерархия характеристик в образе идеального отца у юношей и девушек не совпадают. У юношей в представлениях об идеальном отце выявлено 11 элементов когнитивного и поведенческого компонентов.

Наблюдается следующая иерархия содержательных характеристик: 1) заботливость ( $r_s = 0,716$  при  $p < 0,001$ ); 2) личная независимость ( $r_s = 0,53$  при  $p < 0,001$ ); 3) уравновешенность ( $r_s = 0,522$  при  $p < 0,001$ ); 4) уважение к другим людям ( $r_s = 0,499$  при  $p < 0,001$ ); 5) трудолюбие ( $r_s = 0,48$  при  $p < 0,001$ ); 6) ответственность ( $r_s = 0,46$  при  $p = 0,001$ ); 7) ролевые притязания в родительско-воспитательной сфере ( $r_s = 0,384$  при  $p = 0,005$ ); 8) успешность ( $r_s = 0,364$  при  $p = 0,007$ ); 9) выполнение обязанностей ( $r_s = 0,357$  при  $p = 0,009$ ); 10) эмпатия ( $r_s = 0,338$  при  $p = 0,013$ ); 11) терпеливость ( $r_s = 0,319$  при  $p = 0,02$ ). При формировании представлений об идеальном отце юноши ориентируются на образ собственного отца:  $r_s = 0,47$  при  $p < 0,001$ .



Рисунок 4. Образ идеального отца у студентов с мирозидательной ориентацией личности, коэффициент корреляции

Представления об идеальном отце у девушек содержат большее количество характеристик, чем у юношей, включают элементы когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Содержательные характеристики образа идеального отца образуют следующую иерархическую структуру: 1) заботливость ( $r_s = 0,626$  при  $p < 0,001$ ); 2) уважение к другим людям ( $r_s = 0,549$  при  $p < 0,001$ ); 3) личная независимость ( $r_s = 0,515$  при  $p < 0,001$ ); 4) трудолюбие ( $r_s = 0,484$  при  $p < 0,001$ ); 5) уравновешенность ( $r_s = 0,457$  при  $p < 0,001$ ); 6) успешность

( $r_s = 0,43$  при  $p < 0,001$ ); 7) ответственность ( $r_s = 0,411$  при  $p < 0,001$ ); 8) терпеливость ( $r_s = 0,396$  при  $p < 0,001$ ); 9) выполнение обязанностей ( $r_s = 0,382$  при  $p < 0,001$ ); 10) эмпатия ( $r_s = 0,328$  при  $p < 0,001$ ); 11) ролевые ожидания в хозяйственно-бытовой сфере ( $r_s = 0,206$  при  $p = 0,01$ ); 12) положительное отношение к главенству и ответственности в семье ( $r_s = 0,193$  при  $p = 0,015$ ); 13) ролевые ожидания в эмоционально-психотерапевтической сфере ( $r_s = 0,165$  при  $p = 0,039$ ). Положительная корреляция между переменными «идеальный отец» и «мой отец» ( $r_s = 0,411$  при  $p < 0,001$ ) означает, что ориентиром при формировании представлений об идеальном отце является собственный отец.

### Обсуждение результатов

В настоящем исследовании с помощью регрессионного анализа установлено, что нравственные ориентации личности являются личностным фактором, определяющим ценность представлений об идеальном отце у современных студентов. У юношей существенный вклад в развитие представлений об идеальном отце (по фактору ценности) вносят группоцентрическая и миротворительная ориентация, у девушек – гуманистическая ориентация. Таким образом, имеются разнонаправленные тенденции формирования представлений об идеальном отце у юношей и девушек в зависимости от нравственной ориентации личности. Кроме того, содержательно-структурные характеристики в представлениях об идеальном отцовстве у юношей и девушек с одинаковой нравственной ориентацией личности не совпадают. Это согласуется с данными исследований о том, что в представлениях о родительстве существует гендерная специфика (Захарова и др., 2019; Борисенко, Белогай, 2007; Мерзлякова и др., 2020).

В проведенном эмпирическом исследовании нам удалось зафиксировать и проанализировать дифференциацию представлений об идеальном отцовстве в зависимости от нравственной ориентации личности современной молодежи. Инвариантной характеристикой в образе идеального отца является заботливость. У студентов в представлениях об идеальном отце преобладает когнитивный компонент, содержание эмоционального и поведенческого компонентов имеет мозаичный характер. Схожие результаты были получены ранее (Борисенко, Белогай, 2007; Мерзлякова и др., 2020).

В группе юношей общими личностными качествами в образе идеального отца являются заботливость и трудолюбие. У юношей с эгоцентрической ориентацией образ идеального отца дополняется элементами когнитивного (выполнение обязанностей, личная независимость, терпеливость, уважение к другим людям, уравновешенность, успешность) и эмоционального (положительное отношение к семье как социальному институту и будущим детям) компонентов. У юношей с группоцентрической ориентацией представления об идеальном отце дополняются такими элементами когнитивного компонента, как личная независимость, терпеливость, эмпатия. При гуманистической ориентации личности у юношей образ идеального отца содержит такие элементы когнитивного компонента, как выполнение обязанностей, уважение к другим людям, успешность. Представления об отцовстве у юношей с миротворительной ориентацией личности отличаются наибольшей наполненностью когнитивного компонента и включают в себя все изучаемые качества. Актуализируется поведенческий компонент представлений об идеальном отцовстве. Образ идеального отца дополняется ролевыми притязаниями в родительско-воспитательной сфере, которые отражают ориентацию юношей на выполнение обязанностей в воспитании детей. Для юношей с гуманистической

и мирозидательной ориентациями личности собственный отец является ориентиром при формировании представлений об идеальном отцовстве.

В представлениях об идеальном отце у девушек с эгоцентрической, гуманистической и мирозидательной ориентациями присутствуют общие элементы когнитивного компонента: личная независимость, терпеливость, уважение к другим людям. У девушек с эгоцентрической ориентацией образ идеального отца дополняется элементами когнитивного (уравновешенность, эмпатия) и поведенческого (внешняя привлекательность) компонентов. У девушек с группоцентрической ориентацией личности представления об идеальном отце отличаются наличием в когнитивном компоненте такого качества, как трудолюбие, а в эмоциональном компоненте – положительное отношение к семейному отдыху и досугу. У девушек с гуманистической ориентацией образ идеального отца дополнительно включает в себя элементы когнитивного (выполнение обязанностей, трудолюбие), эмоционального (положительное отношение к собственной семье) и поведенческого (ролевые ожидания в эмоционально-психотерапевтической сфере) компонентов. У девушек с мирозидательной ориентацией личности когнитивный компонент представлений об отцовстве включает в себя все рассматриваемые параметры. Наблюдается актуализация отдельных элементов эмоционального (положительное отношение к главенству и ответственности в семье) и поведенческого (ролевые ожидания в хозяйственно-бытовой и эмоционально-психотерапевтических сферах) компонентов. Девушки с эгоцентрической, гуманистической и мирозидательной ориентациями личности воспринимают своего отца как образец идеального отцовства.

Важным представляется тот факт, что в образе идеального отца у юношей и девушек с эгоцентрической и мирозидательной ориентациями присутствуют уравновешенность, терпеливость, эмпатия. При этом согласно результатам ранее проведенного исследования у студентов преобладает низкий уровень развития эмоционального интеллекта (Merzlyakova & Bibarsova, 2020). Полученные результаты исследования стимулируют разработку программ психолого-педагогического сопровождения, направленного на развитие эмоционального интеллекта у студентов в сфере брачно-семейных взаимоотношений.

### **Заключение**

Итак, в проведенном эмпирическом исследовании нам удалось установить объективную зависимость представлений об идеальном отцовстве (по фактору ценности) от нравственной ориентации личности юношей и девушек. Доминирующая нравственная ориентация личности определяет содержание и иерархическую структуру характеристик образа идеального отца у современных студентов. В основном, в представлениях об отцовстве преобладает когнитивный компонент. Наибольшим своеобразием эмоционального и поведенческого компонентов отличаются представления об идеальном отце у девушек. Девушки с гуманистической и мирозидательной ориентациями имеют более дифференцированный образ идеального отца, чем юноши с данными нравственными ориентациями.

Таким образом, исходная гипотеза о том, что особенности представлений об идеальном отцовстве определяются нравственной ориентацией личности и полом респондентов, в целом подтвердилась. Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования дают основание для аргументированного осуществления психолого-педагогической работы по формированию полных и адекватных представлений об отцовской роли, обуславливающих реализацию родительского поведения, посредством воспитания у студентов гуманистической



и мирозидательной ориентаций личности. Осуществление психолого-педагогического сопровождения процесса самоопределения студентов в сфере брачно-семейных отношений вполне возможно в рамках реализации учебной дисциплины «Психология семейного самоопределения» (Golubeva & Merzlyakova, 2019), при планировании и организации воспитательной деятельности образовательной организации высшего образования во исполнение положений Федерального закона от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся». Перспективой дальнейших исследований выступает анализ содержания и иерархической структуры образов идеального отца и «Я – будущий отец» у юношей в зависимости от нравственной ориентации личности, изучение специфики представлений об отцовстве на разных этапах возрастного развития.

### Литература

- Борисенко, Ю. В. (2017). Лонгитюдное исследование формирования конструктивных стратегий отцовства. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 4, 125–131.
- Борисенко, Ю. В., Белогай, К. Н. (2007). Специфика формирования отцовства как психологического феномена. *Сибирский психологический журнал*, 26, 102–107.
- Бочарова, Е. Е. (2016). Нравственные ориентации и субъективное благополучие молодежи разных этногрупп. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития*, 5(2), 143–150.
- Братусь, Б. С. (1993). К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века. *Вопросы психологии*, 1, 3–11.
- Вагапова, А. Р. (2015). Представления о материнстве/отцовстве и родительские установки у молодежи. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*, 4(2), 172–179.
- Волкова, А. Н. (1990). *Практикум по экспериментальной и прикладной психологии*. Ленинград: Изд-во ЛГУ.
- Воробьева, А. Е. (2016). Нравственное самоопределение молодежи разных специальностей. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*, 5(2), 136–143.
- Журавлев, А. Л., Купрейченко, А. Б. (2007). *Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования*. Москва: Институт психологии РАН.
- Завгородняя, И. В. (2017). Психологическая готовность к отцовству как показатель личностной зрелости мужчины. В В. А. Лазаренко, Т. А. Шульгина, Т. Д. Василенко (ред.), *Семья в современном мире* (с. 242–246). Курск: Курский государственный медицинский университет.
- Загвязинский, В. И., Чехонин, А. Д. (2017). Воспитательный потенциал отцовства: концептуальные основания исследования и поддержки. *Образование и наука*, 19(10), 106–127. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-10-106-127>
- Захарова, Е. И. (2015). Освоение родительской позиции как траектория возрастнопсихологического развития в зрелом возрасте. *Педагогическое образование в России*, 11, 151–156.
- Захарова, Е. И., Карабанова, О. А., Старостина, Ю. А., Долгих, А. Г. (2019). Представления о будущем родителстве в подростковом и юношеском возрасте. *Российский психологический журнал*, 16(2), 103–122. <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.2.6>
- Карабанова, О. А. (2015). Позитивное родительство – путь к сотрудничеству и развитию. *Педагогическое образование в России*, 11, 157–161.

- Кон, И. С. (2009). *Мужчина в меняющемся мире*. Москва: Время.
- Купрейченко, А. Б., Воробьева, А. Е. (2013). *Нравственное самоопределение молодежи*. Москва: Институт психологии РАН.
- Мерзлякова, С. В., Бибарсова, Н. В. (2018). Представления об отцовстве в зависимости от типа семейного самоопределения юношей и девушек. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, 5, 252–266. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2018.54..5..020>
- Мерзлякова, С. В., Голубева, М. Г., Бибарсова, Н. В. (2020). Взаимосвязь представлений студентов об отцовстве с их полом, возрастом и структурой ценностных ориентаций. *Образование и наука*, 22(8), 162–188. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-8-162-188>
- Молчанов, С. В. (2007). Морально-ценностные ориентации как функция социальной ситуации развития. *Культурно-историческая психология*, 3(1), 73–79.
- Семенова, Л. Э., Серебрякова, Т. А., Князева, Е. В. (2018). Экспериментальная программа оптимизации процесса развития мотивации родительства. *Национальный психологический журнал*, 1, 30–37. <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0103>
- Соломин, И. Л. (2001). *Психосемантическая диагностика скрытой мотивации. Методическое руководство*. Санкт-Петербург: Иматон.
- Цветкова, Н. А., Рыбакова, А. И. (2018). Особенности межличностных отношений с отцом у девушек, страдающих любовной аддикцией. *Российский психологический журнал*, 15(3), 116–142. <https://doi.org/10.21702/rpj.2018.3.6>
- Яньшин, П. В. (2021). *Клиническая психодиагностика личности: учебное пособие для вузов*. Москва: Юрайт.
- Cabrera, N. J., Volling, B. L., & Barr, R. (2018). Fathers are parents, too! Widening the lens on parenting for children's development. *Child Development Perspectives*, 12(3), 152–157. <https://doi.org/10.1111/cdep.12275>
- Garfield, C. F., Fisher, S. D., Barretto, D., Rutsohn, J., & Isacco, A. (2019). Development and validation of a father involvement in health measure. *Psychology of Men & Masculinities*, 20(1), 148–160. <https://doi.org/10.1037/men0000144>
- Golombok, S., Blake, L., Slutsky, J., Raffanello, E., Roman, G. D., & Ehrhardt, A. (2018). Parenting and the adjustment of children born to gay fathers through surrogacy. *Child Development*, 89(4), 1223–1233. <https://doi.org/10.1111/cdev.12728>
- Golubeva, M. G., & Merzlyakova, S. V. (2019). The development of family self-determination of student's youth. In S. Ivanova, & I. Elkina (Eds.), *Cognitive – Social, and Behavioural Sciences – icCSBs 2018. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (Vol. 56, pp. 395–403). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.43>
- Jeynes, W. H. (2016). Meta-analysis on the roles of fathers in parenting: Are they unique? *Marriage & Family Review*, 52(7), 665–688. <https://doi.org/10.1080/01494929.2016.1157121>
- Karabanova, O. A., Kovaleva, G. S., Loginova, O. B., & Molchanov, S. V. (2014). Moral orientation on norms of mutual help and responsibility in middle childhood. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 146, 175–180. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.076>
- Merzlyakova, S. V. (2019). The features of the cognitive image of fatherhood among student's youth. In S. Ivanova, & I. Elkina (Eds.), *Cognitive – Social, and Behavioural Sciences – icCSBs 2019. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (Vol. 74, pp. 207–214). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.12.02.25>



- Merzlyakova, S. V., & Bibarsova, N. V. (2020). Emotional intelligence as a factor of students' family self-determination development. In I. Elkina, & S. Ivanova (Eds.), *Cognitive – Social, and Behavioural Sciences – icCSBs 2020. European Proceedings of Educational Sciences* (Vol. 1, pp. 1–10). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epes.20121.1>
- Petts, R. J., Shafer, K. M., & Essig, L. (2018). Does adherence to masculine norms shape fathering behavior? *Journal of Marriage and Family*, 80(3), 704–720. <https://doi.org/10.1111/jomf.12476>
- Saxbe, D., Rossin-Slater, M., & Goldenberg, D. (2018). The transition to parenthood as a critical window for adult health. *American Psychologist*, 73(9), 1190–1200. <https://doi.org/10.1037/amp0000376>
- Schoppe-Sullivan, S. J., & Fagan, J. (2020). The evolution of fathering research in the 21st century: Persistent challenges, new directions. *Journal of Marriage and Family*, 82(1), 175–197. <https://doi.org/10.1111/jomf.12645>
- Zinovieva, E. V., Kazantseva, T. V., Pleshkova, A. N., & Kostromina, S. N. (2019). The quality of paternal relationship in modern Russia. In S. Sheridan, & N. Veraksa (Eds.), *Early Childhood Care and Education. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (Vol. 43, pp. 248–256). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.33>

Дата получения рукописи: 24.08.2021

Дата окончания рецензирования: 13.03.2022

Дата принятия к публикации: 15.03.2022

### Заявленный вклад авторов

**Светлана Васильевна Мерзлякова** – научное руководство; анализ материала для теоретического обзора зарубежной и отечественной научной литературы; проектирование дизайна эмпирического исследования, участие в его организации и координации; статистическая обработка результатов; анализ и интерпретация данных; подготовка рукописи.

**Надия Витальевна Бибарсова** – формирование выборки, сбор данных, обработка результатов психодиагностических методик, оформление рукописи.

### Информация об авторах

**Светлана Васильевна Мерзлякова** – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и когнитивной психологии ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57219916782, ResearcherID: ABD-7562-2020, SPIN-код: 5199-9035; e-mail: [svetym@yandex.ru](mailto:svetym@yandex.ru)

**Надия Витальевна Бибарсова** – ассистент кафедры общей и когнитивной психологии ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань, Российская Федерация; SPIN-код: 9188-4357; e-mail: [nadiya\\_mih@mail.ru](mailto:nadiya_mih@mail.ru)

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

## Научная статья

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.3>

# Успешность выполнения государственного экзамена по русскому языку и показатели когнитивного развития: кросс-культурный анализ взаимосвязей

Юрий П. Зинченко<sup>1</sup>, Игорь В. Гайдамашко<sup>2</sup>, Сергей Б. Малых<sup>3</sup>, Татьяна Н. Тихомирова<sup>4</sup>✉

<sup>1, 3, 4</sup> Психологический институт Российской академии образования, г. Москва, Российская Федерация

<sup>1, 3, 4</sup> Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

<sup>2, 3, 4</sup> Российская академия образования, г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> МИРЭА – Российский технологический университет, г. Москва, Российская Федерация

✉ [tikho@mail.ru](mailto:tikho@mail.ru)

---

## Аннотация

**Введение.** Взаимосвязи показателей когнитивного развития и успешности выполнения государственных экзаменов могут меняться в зависимости от эффективности национальной образовательной системы и факта совпадения/несовпадения родного языка с языком обучения в школе. Впервые в этой работе изучаются универсальные и специфичные закономерности соотношения когнитивного развития и успешности обучения русскому языку как родному и неродному в различающихся образовательных условиях. **Методы.** В исследовании приняло участие 899 выпускников государственных школ с обучением на русском языке из Кыргызской Республики, Молдавии и Российской Федерации, для которых русский язык является родным и неродным языком. Средний возраст участников составляет 17,6 года (стандартное отклонение 0,5), 63,7 % девушек. Статистический анализ выполнялся методами дисперсионного и корреляционного анализа. **Результаты.** Показано, что связь невербального интеллекта с успешностью выполнения государственного экзамена по русскому языку является универсальной и проявляется в различных образовательных средах и языковых контекстах. Зрительно-пространственная рабочая память актуализируется наряду с интеллектом лишь в более благоприятных образовательных средах в ситуации совпадения родного языка с языком школьного обучения. Скорость переработки информации имеет специфическое значение для процесса изучения русского языка как неродного вне зависимости от принадлежности родного языка школьника к романской или тюркской языковой группе. **Обсуждение результатов.** Результаты интерпретируются в контексте ресурсной теории индивидуальных достижений человека. Делается вывод, что структура взаимосвязей между когнитивным развитием и успешностью выполнения государственного экзамена по русскому языку различается в группах школьников, для которых русский язык является родным и неродным, даже после одиннадцатилетнего школьного обучения на русском языке.

## Ключевые слова

когнитивное развитие, успешность обучения, русский язык, родной язык, язык обучения, государственный экзамен, скорость переработки информации, рабочая память, невербальный интеллект, старший школьный возраст

## Основные положения

- скорость переработки информации имеет специфическое значение для процесса изучения русского языка как неродного языка вне зависимости от принадлежности родного языка школьника к романской или тюркской языковой группе;
- невербальный интеллект взаимосвязан с баллом государственного языка по русскому языку в различных образовательных средах, при этом более тесные связи наблюдаются для школьников, родной язык которых не совпадает с языком обучения в школе;
- зрительно-пространственная рабочая память актуализируется в структуре взаимосвязей с успешностью выполнения экзамена по русскому языку лишь в более благоприятных образовательных средах.

## Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект 17-78-30028.

## Для цитирования

Зинченко, Ю. П., Гайдамашко, И. В., Малых, С. Б., Тихомирова, Т. Н. (2022). Успешность выполнения государственного экзамена по русскому языку и показатели когнитивного развития: кросс-культурный анализ взаимосвязей. *Российский психологический журнал*, 19(1), 34–48. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.3>

## Введение

Исследование успешности выполнения государственных экзаменов по русскому языку в различных образовательных и культурных контекстах является актуальной задачей, направленной на решение фундаментальной научной проблемы соотношения развития и обучения, а также связано с общественно значимой практикой обучения школьников, для которых русский язык является неродным языком.

Современная социальная ситуация, с одной стороны, актуализирует научный поиск средовых условий и индивидуальных ресурсов, способствующих успешному обучению школьников с неродным русским языком как неотъемлемой части глобальных миграционных процессов, с другой, – ограничивает этот поиск языковым контекстом, когда школьное обучение на русском языке ведется лишь в нескольких странах, бывших республиках Советского Союза (Вербицкая, Зинченко, Малых, Тихомирова, 2017).

В этих странах, как и в Российской Федерации, успешное выполнение выпускного экзамена по русскому языку является важнейшим этапом в жизни выпускника школы и определяет его дальнейшую образовательную траекторию (Verbitskaya, Malykh, Zinchenko, & Tikhomirova, 2015). Выпускные экзамены по русскому языку, проводимые в разных странах, стандартизированы и, как правило, направлены на оценку объема усвоенных выпускником школьных знаний в соответствии с национальным образовательным стандартом.

Среди показателей когнитивного развития, важных для успешного обучения русскому языку, в том числе и как неродному, называются интеллект, скорость переработки информации и рабочая память (Зинченко, Гайдамашко, Малых, Калмык, Тихомирова, 2020; Tikhomirova, Malykh, & Malykh, 2020; Huettig & Janse, 2016; Linck, Osthus, Koeth, & Bunting, 2014; Kempe, Brooks, & Kharkhurin, 2010; и др.).

В исследованиях практически единодушно сообщается о первостепенном значении интеллекта в формировании индивидуальных различий в школьном обучении, в том числе и русскому языку (Verbitskaya, Malykh, & Tikhomirova, 2017; Deary, Strand, Smith, & Fernandes, 2007; и др.). Эти данные подтверждены в работах с участием российских школьников и их кыргызских сверстников, обучающихся весь школьный период на русском языке (Вербицкая и др., 2017). Указывается, что именно невербальный интеллект, связанный с эффективным решением задач, основанных на абстрактных стимулах, способствует более высоким достижениям в обучении русскому языку как родному и неродному (Verbitskaya et al., 2017).

Рабочая память, согласно исследованиям и их метаанализам, оказывается важной для усвоения и совершенствования навыков устной и письменной речи как на родном языке, так и при изучении второго языка (Verbitskaya et al., 2020; Linck et al., 2014; Kempe et al., 2010; и др.). Показано, что больший объем зрительно-пространственной памяти, связанной со способностью удержания небольших фрагментов информации о форме стимулов и их локализации в пространстве, приводит к более успешному освоению умений и накоплению знаний о языке (Verbitskaya et al., 2020; Frenken et al., 2016).

Скорость переработки информации является тем показателем когнитивного развития, для которого в контексте связи с успешностью обучения получены наиболее противоречивые результаты. С одной стороны, постулируется важнейшее значение индивидуального времени реакции в процессах обработки синтаксических единиц языка, скорости извлечения из долговременной памяти и дальнейшем понимании смысла этой синтаксической единицы (Huettig & Janse, 2016). С другой стороны, сообщается лишь о косвенных связях времени реакции с общей академической успешностью через когниции более высокого порядка (Tikhomirova et al., 2020).

### **Постановка проблемы**

Вместе с тем сила, а в некоторых случаях, направление взаимосвязей показателей когнитивного развития и успешности школьного обучения, основанной как на оценках учителей, так и на индивидуальных результатах стандартизированных заданий по предметам, может меняться. В качестве основных модуляторов соотношения когнитивного развития и успешности обучения школьным дисциплинам, в том числе и языкам, называются эффективность национальной образовательной системы (Verbitskaya et al., 2020; Nisbett et al., 2012; Brouwers, Van de Vijver, & Van Hemert, 2009) и факт совпадения или несовпадения родного языка с языком обучения в школе (Зинченко и др., 2020; Verbitskaya et al., 2017; Oh, 2016).

Качество национальной системы образования может приводить к различиям во взаимосвязях когнитивных показателей с успешностью в обучении, в том числе и языку (Тихомирова, Малых, 2017; Tucker-Drob & Bates, 2016). Так, по данным метаанализа с участием более чем 240000 респондентов из 45 стран подобные кросс-культурные различия связываются со спецификой национальных систем образования даже в большей степени ( $r = 0,25$  против  $r = 0,16$ ;  $p < 0,001$ ), чем с социально-экономическим статусом (Brouwers et al., 2009). Более того, в работах с участием российских школьников выявлено, что показатели когнитивного развития

оказываются в различной мере «чувствительными» к особенностям образовательной среды: от высокой подверженности образовательным влияниям на невербальный интеллект до минимальной – на скорость переработки информации (Тихомирова, Малых, 2017). При этом более высокая эффективность национальной системы образования и ее унифицированность приводят к увеличению роли когнитивного развития школьника в успешности освоения образовательных программ (Tucker-Drob & Bates, 2016).

Факт совпадения или несовпадения родного языка школьника с языком обучения в школе играет важную роль в формировании взаимосвязей когнитивного развития и академической успешности (Verbitskaya et al., 2017). В исследованиях, связанных со спецификой изучения русского языка как неродного, сообщается о больших когнитивных ресурсах, затрачиваемых для достижения учебных успехов школьниками, для которых русский язык не является родным языком (Зинченко и др., 2020). Эти данные объясняются в контексте ресурсной теории индивидуальных достижений человека, согласно которой теснота и количество взаимосвязей показателей когнитивного развития определяют мощность когнитивного ресурса человека (Дружинин, 2007).

В настоящем исследовании ставится *цель* оценить специфику взаимосвязей между когнитивным развитием и успешностью выполнения государственных экзаменов по русскому языку в различных образовательных системах и языковых контекстах. Анализ проводится на выборках одиннадцатиклассников с родным и неродным русским языком из государственных школ Кыргызстана, Молдавии и России.

Выбор этих стран обусловлен сходством в организации образования и различиями в эффективности функционирования национальной системы образования. Так, согласно международному рейтингу Программы развития Организации Объединенных Наций 2020 г., основанному на достижениях государства в трех сферах развития – здоровье, образование и условия жизни – Россия входит в группу стран с очень высоким уровнем человеческого развития (52 место), а Кыргызстан – со средним уровнем (120 место). Особо следует подчеркнуть, что в Молдавии данное исследование проводилось в школах г. Тирасполя на территории непризнанной Приднестровской Молдавской Республики, характеризующейся очень низким социально-экономическим статусом и, как следствие, низкой эффективностью национальной системы образования.

Эти кросс-культурные сходства и различия, а также включение школьников с родным и неродным русским языком, позволят сформулировать универсальные и специфичные закономерности соотношения когнитивного развития и успешности обучения русскому языку как родному и неродному в различающихся образовательных условиях.

## **Методы**

### **Выборка**

В исследовании приняли участие 899 выпускников государственных школ с обучением на русском языке из Кыргызской Республики, Молдавии и Российской Федерации.

Участники исследования весь школьный период обучались на русском языке в одной российской школе (Московская область), одной кыргызской школе (г. Бишкек) и двух молдавских школах (г. Тирасполь), уравненных относительно квалификации педагогического коллектива, соответствия учебных программ по русскому языку, рейтинговой позиции в регионе и т. п. (см. подробнее Verbitskaya et al., 2020).



Выборки из Кыргызстана и Молдавии сформированы таким образом, чтобы в них присутствовали как обучающиеся, для которых русский язык является родным языком и, соответственно, совпадает с языком обучения в школе, так и школьники, для которых русский язык – неродной (кыргызский или молдавский), но с первого класса эти дети обучаются на русском языке. Выборка из России сформирована только из русскоязычных одиннадцатиклассников.

Таким образом, выборка участников из Кыргызской Республики (г. Бишкек) включает 169 русскоязычных школьников (средний возраст 17,6 года; стандартное отклонение 0,6 года; 66,5 % девушек) и 196 кыргызоязычных школьников (средний возраст 17,8 года; стандартное отклонение 0,5 года; 64,3 % девушек).

Выборка участников из Молдавии (г. Тирасполь непризнанной Приднестровской Молдавской Республики) состоит из 152 русскоязычных школьников (средний возраст 17,3 года; стандартное отклонение 0,6 года; 68 % девушек) и 151 молдавоязычного ученика (средний возраст 17,6 года; стандартное отклонение 0,4 года; 61,3 % девушек).

Выборка из России представлена 231 русскоязычным школьником (средний возраст 17,6 года; стандартное отклонение 0,4 года; 58,4 % девушек).

### **Ход исследования**

Исследование когнитивного развития проводилось в конце одиннадцатого класса, а показатели выполнения государственного экзамена фиксировались двумя месяцами позднее. На участие школьников были получены информированные согласия их родителей и представителей администрации школ. Сбор данных осуществлялся в кабинете информатики общеобразовательной организации строго по разработанному протоколу под наблюдением исследователя. Анализ данных проводился на основе обезличенных персональных данных.

### **Методики**

#### **Когнитивное развитие**

Показатели когнитивного развития – скорость переработки информации и зрительно-пространственная рабочая память – были измерены с помощью компьютеризированных заданий, сгруппированных в тестовую батарею (Тихомирова, Малых, 2017). Для диагностики невербального интеллекта использовался тест «Стандартные прогрессивные матрицы» в печатной форме (Равен, Курт, Равен, 2009).

Для измерения скорости переработки информации применялся тест «Время реакции выбора» с четырехальтернативным выбором (Тихомирова, Кузьмина, Малых, 2020). На экране компьютера числа 1, 2, 3, 4 появляются 40 раз в случайном порядке с различными интервалами в диапазоне от 1 до 3 секунд. Задача участника состояла в максимально быстром и точном нажатии клавиши, которая соответствует числу на экране. На ответ дается 8 секунд. Регистрируются точность ответа (правильно или неправильно нажата клавиша) и время реакции на каждый ответ. В статистический анализ вводится показатель времени реакции только на правильные ответы.

Для оценки зрительно-пространственной рабочей памяти использовался тест «Последовательности», спроектированный на основе классического теста «Corsi Block-Tapping Test» (Тихомирова, 2017). На экране компьютера предъявляются последовательности кубиков, которые «зажигаются» один за другим с интервалом в 1 секунду. Минимальное количество

элементов в последовательности – 4, максимальное – 9. Задача участника состояла в повторении всей предъявленной последовательности «зажигającychся» кубиков с помощью компьютерной мыши. В статистический анализ вводится показатель количества правильных ответов по всему тесту.

Для диагностики *невербального интеллекта* использовался тест «Стандартные прогрессивные матрицы» в печатной форме (Равен и др., 2009). Тест состоит из 60 заданий, сгруппированных в 5 серий. Задания последовательно усложняются внутри каждой серии, а также от серии к серии. Задача участника – выбрать недостающий элемент задания-матрицы среди 6 или 8 предложенных вариантов. В статистический анализ вводится показатель количества правильных ответов по всему тесту.

### ***Успешность выполнения государственного экзамена по русскому языку***

В качестве показателей успешности использовались тестовые баллы государственного экзамена – Единого государственного экзамена у российских выпускников, Общереспубликанского тестирования у кыргызских выпускников и Единого государственного экзамена у выпускников школ на территории непризнанной Приднестровской Молдавской Республики.

Единый государственный экзамен в России (ЕГЭ) представляет собой комплекс заданий стандартизированной формы, выполнение которых позволяет установить уровень освоения федерального государственного образовательного стандарта России. ЕГЭ по русскому языку является обязательным для всех выпускников российских школ.

Единый государственный экзамен в г. Тирасполь (ЕГЭ) является аналогом российского ЕГЭ и направлен на определение соответствия результатов освоения обучающимися основных образовательных программ требованиям государственного образовательного стандарта. ЕГЭ по языку является обязательным, но язык выпускник может выбрать среди русского, молдавского или украинского языков. В статье анализировались результаты ЕГЭ по русскому языку, выполненному как русскоязычными, так и молдавоязычными школьниками.

Общереспубликанский тест (ОРТ) представляет собой серию заданий стандартизированной формы, направленных на выявление наиболее способных старшеклассников к дальнейшему обучению в университетах Кыргызстана. Выпускник может выбрать тест на русском, кыргызском или узбекском языке. В исследовании анализировался балл по основному тесту на русском языке, выполненному как русскоязычными, так и кыргызоязычными школьниками.

### ***Статистический анализ***

На первом этапе были рассчитаны описательные статистики по анализируемым показателям когнитивного развития и успешности выполнения государственных экзаменов по русскому языку в изучаемых группах выпускников школ.

На втором этапе проводился однофакторный дисперсионный анализ для понимания различий по показателям когнитивного функционирования между всеми изучаемыми группами выпускников школ: 1) русскоязычные из Кыргызстана, 2) кыргызоязычные из Кыргызстана, 3) русскоязычные из Молдавии, 4) молдавоязычные из Молдавии и 5) русскоязычные из России. Для сравнения между группами применялась поправка Бонферрони. Дисперсионный анализ также был проведен «внутри» групп кыргызских и молдавских школьников для оценки различий по успешности выполнения экзамена по русскому языку в зависимости от факта совпадения или несовпадения родного языка школьника с языком обучения.

На третьем этапе в этих группах был выполнен корреляционный анализ между показателями когнитивного развития и баллом государственного экзамена по русскому языку для изучения общих и специфичных закономерностей во взаимосвязях.

## Результаты

В исследовании анализировались показатели когнитивного развития (невербальный интеллект, скорость переработки информации, зрительно-пространственная рабочая память) и успешность выполнения государственного экзамена по русскому языку в группах выпускников школ России, Кыргызстана и Молдавии.

### Описательные статистики

В таблице 1 представлены средние значения и стандартные отклонения (в скобках) показателей когнитивного развития и успешности выполнения государственного экзамена в группах русско-, молдаво- и кыргызоязычных выпускников школ, обучавшихся весь школьный период в России, Молдавии или Кыргызстане.

	Молдавия		Кыргызстан		Россия
	Р	М	Р	К	Р
Невербальный интеллект	48,55 (5,83)	47,02 (6,79)	48,67 (6,13)	46,82 (7,33)	52,17 (4,91)
Скорость переработки информации	0,74 (0,17)	0,82 (0,17)	0,74 (0,19)	0,80 (0,19)	0,71 (0,24)
Зрительно-пространственная рабочая память	5,30 (1,93)	5,23 (2,16)	4,73 (2,51)	4,74 (2,41)	5,43 (2,05)
Государственный экзамен	38,30 (9,99)	37,72 (10,43)	173,31 (26,71)	162,91 (29,86)	72,08 (12,02)

Примечание: Р – русскоязычные школьники, М – молдавоязычные школьники, К – кыргызоязычные школьники.

В таблице 1 для показателя невербального интеллекта и зрительно-пространственной рабочей памяти указано среднее значение правильно выполненных заданий по тестам «Стандартные прогрессивные матрицы» и «Последовательности» соответственно. Возможные минимумы и максимумы для теста невербального интеллекта составляют 0 и 60, для теста



рабочей памяти – 0 и 12. Для показателя скорости переработки информации указано среднее значение времени реакции на правильные ответы в секундах, рассчитанное в тесте «Время реакции выбора». Меньшее значение времени реакции соответствует более высоким скоростным характеристикам школьника.

Согласно таблице 1, средние значения невербального интеллекта и скорости переработки информации у школьников, для которых русский язык является родным языком, несколько превышают аналогичные показатели школьников, для которых русский язык – неродной вне зависимости от страны, в которой обучался школьник. В отношении показателя рабочей памяти подобная тенденция не наблюдается. При этом, однако, русскоязычные школьники, обучающиеся в России, в среднем успешнее, чем их сверстники из Молдавии и Кыргызстана, выполняют все тесты – «Стандартные прогрессивные матрицы», «Время реакции выбора» и «Последовательности». Вместе с тем оценка статистически достоверных различий выполнена в ходе дисперсионного анализа.

Для государственных экзаменов, которые сдают выпускники школ России, Молдавии и Кыргызстана, минимумы составляют 0 баллов, а возможный максимум для ЕГЭ в России соответствует 100 баллам, для ОРТ в Кыргызстане – 231 баллу, для ЕГЭ в Молдавии – 57 баллам.

### **Результаты дисперсионного анализа**

С помощью однофакторного дисперсионного анализа оценивались различия по показателям невербального интеллекта, скорости переработки информации и зрительно-пространственной рабочей памяти между пятью анализируемыми группами выпускников школ.

В сводной таблице 2 представлены результаты дисперсионного анализа, где в качестве категориального фактора использовалась принадлежность школьников к группе 1) русскоязычные из Кыргызстана, 2) кыргызыязычные из Кыргызстана, 3) русскоязычные из Молдавии, 4) молдавоязычные из Молдавии и 5) русскоязычные из России. Значения критерия равенства дисперсий Ливиня свидетельствуют об отсутствии различий в распределении всех анализируемых когнитивных показателей для сравниваемых групп ( $p > 0,05$ ).

Таблица 2

Оценка межгрупповых различий по показателям когнитивного функционирования

Показатель	Сумма квадратов (SS)	Критерий Фишера (F)	Уровень значимости (p)	Размер эффекта ( $\eta^2$ )
Невербальный интеллект	3125,08	19,59	0,000	0,09
Скорость переработки информации	1,28	8,16	0,000	0,04
Зрительно-пространственная рабочая память	79,18	3,96	0,01	0,02

Согласно таблице 2, статистически значимые различия между анализируемыми группами выпускников школ получены для всех показателей когнитивного развития ( $p < 0,01$ ).

Наибольший размер эффекта принадлежности к группе обнаружен для невербального интеллекта ( $\eta^2 = 0,09$ ;  $p = 0,000$ ). Результаты множественных сравнений с поправкой Бонферрони показали различия между школьниками, обучающимися в России, и их сверстниками, обучающимися в Кыргызстане и Молдавии ( $p < 0,001$ ). При этом не обнаружено различий по интеллекту между школьниками «внутри» стран, для которых русский язык является родным и неродным языком. В частности, не различаются средние значения невербального интеллекта русскоязычных и кыргызоязычных школьников, обучающихся весь школьный период в Кыргызстане ( $p > 0,05$ ). Подобная тенденция наблюдается и при сравнении показателя невербального интеллекта между русскоязычными и молдавоязычными выпускниками школ Молдавии ( $p > 0,05$ ).

Скорость переработки информации различается между анализируемыми группами школьников с размером эффекта в 4 % ( $p = 0,000$ ). Результаты множественных сравнений показали статистически значимые различия между школьниками, для которых русский язык является родным и неродным языком, вне зависимости от страны ( $p < 0,05$ ). Например, скоростной показатель русскоязычных школьников из Молдавии (среднее значение времени реакции 0,74 секунды) статистически значимо превышает аналогичный показатель их молдавоязычных сверстников (среднее значение 0,82). При этом не обнаружено различий между русскоязычными школьниками из России, Кыргызстана и Молдавии ( $p > 0,05$ ). Так, среднее значение времени реакции русскоязычных выпускников российских, кыргызских и молдавских школ составляет 0,71, 0,74 и 0,74 секунд соответственно.

Зрительно-пространственная рабочая память в наименьшей степени различается в анализируемых группах школьников ( $\eta^2 = 0,02$ ;  $p < 0,05$ ). Результаты множественных сравнений с поправкой Бонферрони показали незначительные различия только между школьниками из России и Кыргызстана, вне зависимости от родного языка ( $p < 0,05$ ).

Однофакторный дисперсионный анализ был проведен для показателей успешности выполнения государственного экзамена по русскому языку на выборках кыргызских и молдавских школьников в зависимости от факта совпадения или несовпадения родного языка с языком обучения в школе. Результаты свидетельствуют о незначительных, но статистически значимых, различиях по экзаменационному баллу между школьниками с родным и неродным русским языком из Кыргызстана (характеристики модели:  $SS = 9601,23$ ;  $F = 11,85$ ;  $p = 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,02$ ). Напротив, русскоязычные и молдавоязычные школьники, обучающиеся в Молдавии, не различаются по успешности выполнения экзамена по русскому языку ( $p > 0,05$ ), что может быть объяснено спецификой задач национального экзамена.

### **Результаты корреляционного анализа**

С помощью корреляционного анализа в каждой из пяти анализируемых групп школьников изучались взаимосвязи показателей когнитивного развития – скорости переработки информации, зрительно-пространственной рабочей памяти, невербального интеллекта – с результатами государственных экзаменов по русскому языку.

В таблице 3 представлены коэффициенты корреляции Спирмена между показателями когнитивного развития и успешностью в выполнении государственного экзамена в группах школьников из Кыргызстана, Молдавии и России, для которых русский язык является родным или неродным языком (\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ).

Таблица 3

Взаимосвязи показателей когнитивного развития с успешностью выполнения государственного экзамена по русскому языку

	<u>Родной язык</u>	<u>Невербальный интеллект</u>	<u>Скорость переработки информации</u>	<u>Рабочая память</u>
Кыргызстан	русскоязычные	0,33**	0,01	0,08
	кыргызоязычные	0,39**	-0,17*	0,07
Молдавия	русскоязычные	0,19*	-0,02	0,08
	молдавоязычные	0,21*	-0,12*	0,06
Россия	русскоязычные	0,26**	-0,08	0,19*

Согласно таблице 3, между показателями когнитивного развития и баллом выпускного экзамена по русскому языку во всех анализируемых группах школьников наблюдаются слабые и умеренные взаимосвязи ( $0,39 > |r| > 0,12$ ;  $p < 0,05$ ).

Среди показателей когнитивного развития в наибольшей степени взаимосвязанным с успешностью выполнения экзамена оказывается невербальный интеллект. Эта взаимосвязь характерна для выпускников школ Кыргызстана, Молдавии и России независимо от родного языка. При этом более тесные взаимосвязи наблюдаются для школьников, родной язык которых не совпадает с языком обучения в школе. В частности, на выборке кыргызоязычных школьников, обучающихся весь школьный период на русском языке в Кыргызстане, коэффициент корреляции экзаменационного балла с невербальным интеллектом достигает значения в 0,39 при  $p < 0,01$ .

Зрительно-пространственная рабочая память оказывается прямо пропорционально взаимосвязанной с успешностью выполнения экзамена только в одной группе школьников – выпускников школ из России с родным русским языком.

Скорость переработки информации обнаруживает взаимосвязи с успешностью выполнения экзамена только в группах выпускников кыргызских и молдавских школ, для которых русский язык не являлся родным языком. В частности, в группе кыргызоязычных и молдавоязычных школьников время реакции оказывается обратно пропорциональным баллу государственного экзамена: чем больше время реакции, и, соответственно, медленнее школьник, тем ниже балл государственного экзамена. Следует, однако, отметить, что корреляционный анализ не дает оснований предполагать направление взаимосвязи между когнитивным развитием и учебным результатом, что и будет учитываться при интерпретации результатов.

В целом наибольшее количество взаимосвязей с успешностью выполнения государственного экзамена по русскому языку было получено для показателя невербального интеллекта (во всех группах школьников), наименьшее – для зрительно-пространственной рабочей памяти (только в группе российских школьников). Связи скорости переработки информации с экзаменационным баллом оказались специфичными для групп школьников, родной язык которых не совпадал с языком обучения в школе, – молдавоязычных и кыргызоязычных.

## Обсуждение результатов

Среди показателей когнитивного развития именно по невербальному интеллекту были получены наибольшие различия между группами выпускников школ из разных стран, вне зависимости от родного языка. Этот результат согласуется с данными о прямо пропорциональном влиянии качества национального образования на индивидуальные результаты по тесту интеллекта «Стандартные прогрессивные матрицы» (Тихомирова, Малых, 2017; von Stumm & Plomin, 2015; Nisbett et al., 2012). Косвенным подтверждением этого вывода является отсутствие различий по интеллекту «внутри» стран – между русско- и кыргызоязычными школьниками из Кыргызстана, между русско- и молдавоязычными школьниками из Молдавии.

Меньшие различия между анализируемыми группами, но принципиально иного характера, получены для скорости переработки информации. Показаны различия не между странами, а «внутри» кросс-культурных групп – между школьниками с родным и неродным русским языком. При этом школьники, для которых русский язык является родным языком, вне зависимости от страны проживания, быстрее выполняют задания на скорость с четырехальтернативным выбором. Схожие результаты были получены в исследованиях, в том числе, с участием кыргызоязычных старшеклассников (Зинченко и др., 2020; Leonard et al., 2007; Rose, Feldman, & Jankowski, 2011). Эти данные могут свидетельствовать об особенностях функционирования когнитивной сферы школьников при обучении на неродном языке, тем более что были получены различия и по баллам государственного экзамена между выпускниками с родным и неродным русским языком в пользу русскоязычных одиннадцатиклассников.

В структуре взаимосвязей между когнитивным развитием и успешностью выполнения государственного экзамена получены как сходства, так и различия для групп школьников с родным и неродным русским языком, обучающихся в Кыргызстане, Молдавии и России.

Основным сходством для всех анализируемых кросс-культурных групп школьников вне зависимости от родного языка оказалась прямо пропорциональная взаимосвязь невербального интеллекта с баллом государственного экзамена по русскому языку. Действительно, в исследованиях неоднократно подчеркивалась ведущая роль интеллекта в формировании индивидуальных различий в академической успешности, основанной на стандартизированных и экспертных показателях (Зинченко и др., 2020; Verbitskaya et al., 2017; Deary et al., 2007; и др.). Так, в модели связи когнитивной сферы и общей академической успешности именно невербальный интеллект является центральным звеном между базовыми когнитивными процессами и успеваемостью ребенка на всех этапах школьного обучения (Tikhomirova et al., 2020).

Различия во взаимосвязях между когнитивной сферой и успешностью выполнения государственного экзамена по русскому языку анализировались через призму эффектов национальной системы образования и факта совпадения родного языка школьника с языком обучения в школе.

Эффекты качества государственного образования проявились в отношении взаимосвязей рабочей памяти с успешностью выполнения экзамена по русскому языку: в более благоприятных образовательных средах наряду с интеллектом актуализируется показатель зрительно-пространственной памяти. Согласно исследованиям, функция зрительно-пространственной рабочей памяти в успешном выполнении тестовых заданий сводится к воспроизведению имеющейся информации, важной для оперативного решения текущей задачи (Wai, Lubinski, & Benbow, 2009). Как правило, большая часть экзаменационных заданий основывается на школьном

материале, который в ситуации качественного обучения усвоен и может быть «извлечен» в нужный момент (Вербицкая и др., 2017).

Эффекты совпадения или не совпадения языка обучения в школе с родным языком школьника проявились в отношении взаимосвязи скорости переработки информации с успешностью выполнения экзамена по русскому языку. В частности, эта связь оказалась характерна только для групп школьников, в которых русский язык не является родным языком. Возможно, что именно скорость переработки информации является тем когнитивным ресурсом, с помощью которого можно оптимизировать процесс обучения второму языку (например, Huettig & Janse, 2016).

### **Заключение**

В исследовании выявлены универсальные и специфичные закономерности соотношения когнитивного развития и успешности обучения русскому языку как родному и неродному в различающихся образовательных условиях.

Среди анализируемых показателей когнитивного развития невербальный интеллект оказывается прямо пропорционально взаимосвязанным с баллом государственного экзамена по русскому языку у выпускников школ в различных образовательных средах и языковых контекстах.

Показано, что соотношение когнитивного развития и успешности выполнения выпускного экзамена по русскому языку может меняться в зависимости от образовательных условий и в ситуации совпадения или несовпадения родного языка с языком обучения в школе. В более благоприятных образовательных средах в ситуации совпадения родного языка с языком школьного обучения наряду с интеллектом актуализируется показатель рабочей памяти для успешного выполнения государственных экзаменов.

В исследовании выявлено, что структура взаимосвязей между показателями когнитивного развития и успешностью выполнения государственного экзамена по русскому языку различается в группах школьников, для которых русский язык является родным и неродным, даже после одиннадцатилетнего школьного обучения на русском языке. Так, скорость переработки информации является тем когнитивным показателем, который имеет специфическое значение для процесса изучения русского языка как неродного вне зависимости от принадлежности родного языка школьника к романской или тюркской языковой группе.

### **Литература**

- Вербицкая, Л.А., Зинченко, Ю.П., Малых, С.Б., Тихомирова, Т.Н. (2017). Когнитивные основы успешности обучения русскому языку: кросскультурное исследование. *Вопросы психологии*, 1, 26–40.
- Дружинин, В. Н. (2007). *Психология общих способностей*. Санкт-Петербург: Питер.
- Зинченко, Ю. П., Гайдамашко, И. В., Малых, С. Б., Калмык, О. А., Тихомирова, Т. Н. (2020). Когнитивные предикторы успешности обучения русскому языку как неродному: кросскультурный анализ. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 13(1), 6–22.
- Равен, Дж. К., Курт, Дж. Х., Равен, Дж. (2009). *Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам: Раздел 2: Стандартные цветные матрицы (включая параллельные версии теста)*. Москва: Когито-Центр.
- Тихомирова, Т. Н., Кузьмина, Ю. В., Малых, С. Б. (2020). Траектории развития скорости



- переработки информации в младшем школьном возрасте: лонгитюдное исследование. *Психологический журнал*, 41(2), 26–38. <https://doi.org/10.31857/S020595920008507-3>
- Тихомирова, Т. Н., Малых, С. Б. (2017). *Когнитивные основы индивидуальных различий в успешности обучения*. Санкт-Петербург: Нестор-История.
- Brouwers, S. A., Van de Vijver, F. J., & Van Hemert, D. A. (2009). Variation in Raven's Progressive Matrices scores across time and place. *Learning and Individual Differences*, 19(3), 330–338. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.10.006>
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13–21. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.001>
- Frenken, H., Papageorgiou, K. A., Tikhomirova, T., Malykh, S., Tosto, M. G., & Kovas, Y. (2016). Siblings' sex is linked to mental rotation performance in males but not females. *Intelligence*, 55, 38–43. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2016.01.005>
- Huettig, F., & Janse, E. (2016). Individual differences in working memory and processing speed predict anticipatory spoken language processing in the visual world. *Language, Cognition and Neuroscience*, 31(1), 80–93. <https://doi.org/10.1080/23273798.2015.1047459>
- Kempe, V., Brooks, P. J., & Kharkhurin, A. (2010). Cognitive predictors of generalization of Russian grammatical gender categories. *Language Learning*, 60(1), 127–153. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00553.x>
- Leonard, L. B., Weismer, S. E., Miller, C. A., Francis, D. J., Tomblin, J. B., & Kail, R. V. (2007). Speed of processing, working memory, and language impairment in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(2), 408–428. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007\)029](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007)029)
- Linck, J. A., Osthus, P., Koeth, J. T., & Bunting, M. F. (2014). Working memory and second language comprehension and production: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 21, 861–883. <https://doi.org/10.3758/s13423-013-0565-2>
- Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. F., & Turkheimer, E. (2012). Intelligence: New findings and theoretical developments. *American Psychologist*, 67(2), 130–159. <https://doi.org/10.1037/a0026699>
- Oh, E. (2016). Comparative studies on the roles of linguistic knowledge and sentence processing speed in L2 listening and reading comprehension in an EFL tertiary setting. *Reading Psychology*, 37(2), 257–285. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1049389>
- Rose, S. A., Feldman, J. F., & Jankowski, J. J. (2011). Modeling a cascade of effects: The role of speed and executive functioning in preterm/full-term differences in academic achievement. *Developmental Science*, 14(5), 1161–1175. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01068.x>
- Tikhomirova, T., Malykh, A., & Malykh, S. (2020). Predicting academic achievement with cognitive abilities: Cross-sectional study across school education. *Behavioral Sciences*, 10(10), 158. <https://doi.org/10.3390/bs10100158>
- Tikhomirova, T. (2017). Spatial thinking and memory in Russian high school students with different levels of mathematical fluency. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237, 1260–1264. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.204>
- Tucker-Drob, E. M., & Bates, T. C. (2016). Large cross-national differences in gene × socioeconomic status interaction on intelligence. *Psychological Science*, 27(2), 138–149. <https://doi.org/10.1177/0956797615612727>
- Verbitskaya, L. A., Malykh, S. B., Zinchenko, Yu. P., & Tikhomirova, T. N. (2015). Cognitive predictors of success in learning Russian. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(4), 91–100. <https://doi.org/10.11621/pir.2015.0408>

- Verbitskaya, L. A., Malykh, S., & Tikhomirova, T. (2017). Cognitive predictors of success in learning Russian in native and non-native speakers at high school age. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237, 1236–1241. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.195>
- Verbitskaya, L. A., Zinchenko, Y. P., Malykh, S. B., Gaidamashko, I. V., Kalmyk, O. A., & Tikhomirova, T. N. (2020). Cognitive predictors of success in learning Russian among native speakers of high school age in different educational systems. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(2), 2–15. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0201>
- von Stumm, S., & Plomin, R. (2015). Socioeconomic status and the growth of intelligence from infancy through adolescence. *Intelligence*, 48, 30–36. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2014.10.002>
- Wai, J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2009). Spatial ability for STEM domains: Aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 817–835. <https://doi.org/10.1037/a0016127>

Дата получения рукописи: 06.12.2021

Дата окончания рецензирования: 10.02.2022

Дата принятия к публикации: 18.03.2022

#### Заявленный вклад авторов

**Юрий Петрович Зинченко** – общее руководство исследованием.

**Игорь Вячеславович Гайдамашко** – литературный обзор.

**Сергей Борисович Малых** – определение концептуальных основ исследования; координация сбора данных в Российской Федерации, Кыргызской Республики и Молдавии; интерпретация результатов исследования.

**Татьяна Николаевна Тихомирова** – методология исследования, формирование базы данных исследования, статистический анализ данных, подготовка рукописи статьи.

#### Информация об авторах

**Юрий Петрович Зинченко** – академик Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, директор, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова», г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 26655128800, ResearcherID: F-4021-2012, SPIN-код: 1038-7720; e-mail: [director@pirao.ru](mailto:director@pirao.ru)

**Игорь Вячеславович Гайдамашко** – академик Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, вице-президент, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57192274957, ResearcherID: I-7523-2018, SPIN-код: 3082-9761; e-mail: [gaydamashko\\_rao@mail.ru](mailto:gaydamashko_rao@mail.ru)

**Сергей Борисович Малых** – академик Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова», ФГБУ «Российская академия образования»; г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 6701707734, ResearcherID: I-3697-2013, SPIN-код: 1396-8088; e-mail: [malykhsb@mail.ru](mailto:malykhsb@mail.ru)



Зинченко Ю. П., Гайдамашко И. В., Малых С. Б., Тихомирова Т. Н.

Успешность выполнения государственного экзамена по русскому языку...

**Российский психологический журнал**, 2022, Т. 19, № 1, 34-48. doi: 10.21702/rpj.2022.1.3

НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

---

**Татьяна Николаевна Тихомирова** – член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова», ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 37116054100, ResearcherID: N-3016-2014, SPIN-код: 9735-5507; e-mail: [tikho@mail.ru](mailto:tikho@mail.ru)

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

Научная статья

УДК 159.9.01:159.94

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.4>

## Психосемантическая типология позиционных стратегий студентов в структурно-динамическом пространстве образовательной ситуации

Ольга М. Красноярцева<sup>1</sup>✉, Валерий И. Кабрин<sup>2</sup>, Элеонора А. Щеглова<sup>3</sup>, Анастасия И. Иванова<sup>4</sup>  
<sup>1, 2, 3, 4</sup> Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация

✉ [krasnoo@mail.ru](mailto:krasnoo@mail.ru)

### Аннотация

**Введение.** Представлено обоснование предлагаемой структурно-динамической модели позиционных стратегий в информационно-образовательной среде университета. Обозначены теоретически возможные варианты психосемантического описания типологических комбинаций комплексных позиционных стратегий. Новизна исследования состоит в разработке и апробации исследовательской модели психосемантической типологии позиционных стратегий в процессе выполнения студентами учебных заданий рефлексивного характера. **Методы.** Использован контент-анализ текстов учебных заданий рефлексивного характера, выполненных студентами, вынужденно (в связи с пандемией) обучавшихся в 2020–2021 г. в дистанционном формате. Разработанная процедура категоризации психосемантических уровней когнитивного развития, позволила осуществить фиксацию и идентификацию в двухмерном пространстве 16-ти позиционных стратегий путем совмещения их динамических и структурных составляющих. **Результаты.** Представлены результаты проведенного контент-анализа по определению доминирующих позиционных стратегий студентов в структурно-динамическом пространстве конкретной образовательной ситуации. Зафиксирована наибольшая выраженность доминирующих позиционных стратегий, относящихся к динамическому уровню эмоций и структурному уровню конструкторов. В качестве наименее выраженных обозначились стратегии структурно-символического уровня и динамического имажинационного уровня. **Обсуждение результатов.** Обсуждаются некоторые противоречивые тенденции, выявленные при анализе рассматриваемых позиционных стратегий – с одной стороны, наличие определенной личностной зрелости респондентов, а с другой – проявление недостаточной включенности более глубокие структуры мира и выраженная инерционность «образовательного багажа» студентов. Подчеркивается актуальность признания разнообразия индивидуальных образовательных стратегий и необходимости гармонизации психосемантической организации образовательного процесса.

## Ключевые слова

позиционные стратегии, структурно-динамическое пространство, информационно-образовательная среда, психосемантические уровни, когнитивно-ноэтическое развитие, когнитивные образования, психосемантическая модель, модальные векторы, структурный аттрактор, типологические комбинации

## Основные положения

- ▶ предложенная структурно-динамическая модель позиционных стратегий в информационно-образовательной среде университета позволяет эмпирически выделять типологические комбинации психосемантических когнитивных образований по четырем структурным и четырем динамическим стратегическим векторам;
- ▶ представленные критериальные опоры процедуры категоризации психосемантических уровней когнитивного развития студентов позволяют осуществлять психосемантическое описание вариантов комбинации комплексных позиционных стратегий с горизонтальной, вертикальной и диагональной тенденциями, отражающими доминирование того или иного аттрактора (структурного или динамического), интегрирующего различные модальные векторы;
- ▶ минимизация дефицитарных ограничений сбалансированности потенциала позиционных стратегий студентов может рассматриваться как образовательный ресурс когнитивно-ноэтического развития в условиях современного университета

---

## Финансирование

Результаты были получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России, проект № 0721-2020-0040.

## Для цитирования

Красноярцева, О. М., Кабрин, В. И., Щеглова, Э. А., Иванова, А. И. (2022). Психосемантическая типология позиционных стратегий студентов в структурно-динамическом пространстве образовательной ситуации. *Российский психологический журнал*, 19(1), 49–63. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.4>

---

## Введение

Использование термина «стратегия» в когнитивных исследованиях имеет достаточно выраженную историю, представленную в классических работах как отечественных, так и зарубежных психологов (Солсо, 2006; Тихомиров, 1984; Холодная, 2019; Веккер, 1976; и др.). Отметим только, что аналитические исследования Dirlik & Aydin-Unal (2014) показали, что существующие в современной когнитивной психологии определения термина «стратегия» имеют свой выраженный смысл для определенных обстоятельств конкретной организации (т. е. лишь в своем контексте). Д. А. Рыцев (Рыцев, н. д.), проведя классификацию этих определений по группам («стратегия – способ»; «стратегия – цель»; «стратегия – структура»), также выявил существенные терминологические ограничения во всех трех группах. Опираясь на предложенную ранее В. И. Кабриным холистическую модель когнитивно-ноэтического развития личности, суть которой заключается во взаимной сопряженности динамических и структурных психосемантических модальностей (Кабрин, 2021), мы полагаем, что в чрезвычайно востребованных сегодня исследованиях образовательных стратегий действий

пользователей электронных образовательных платформ акцент должен быть сделан на полноценных уровневых когнитивных стратегиях. При этом важно учитывать полное преобладание психосемантического фактора над его физическим локомоторным, сенсомоторным компонентом в стратегическом действии. В отличие от *алгоритма*, стратегия может иметь огромное количество степеней свободы как возможностей ее «локомоторной» реализации. Мы выделили универсальное смысловое ядро, которое прямо акцентирует верхние уровни психосемантических когнитивных образований – ценностно-смысловой и концептуально-целевой. Они предполагают обеспеченность двумя нижними уровнями – конструктивными решениями и символической выразительностью.

Предлагаемая нами структурно-динамическая модель позиционных стратегий в информационно-образовательной среде университета предполагает их идентификацию в двухмерном пространстве – по четырем структурным и четырем динамическим стратегическим векторам. Каждый позиционный тип стратегий образуется одним из шестнадцати возможных пересечений этих векторов.

Поскольку структурные и динамические варианты стратегий кумулятивны (каждая последующая включает предыдущую), позиционные типы стратегий могут быть упорядочены с точки зрения общего индекса их развития. В таблице 1 этот индекс выглядит следующим образом (см. табл. 1).

	<u>Мотивация</u>	<u>Перцепция</u>	<u>Имагинация</u>	<u>Эмоция</u>
Символы	1	2	3	4
Конструкты	5	6	7	8
Концепты	9	10	11	12
Ценности	13	14	15	16

В двухмерном структурно-динамическом пространстве матрицы каждая позиционная стратегия образуется совмещением одной из четырех динамических и четырех структурно-уровневых описаний (табл. 2).

	<u>Мотивация</u>	<u>Перцепция</u>	<u>Имагинация</u>	<u>Эмоция</u>
Символы	1,1	1,2	1,3	1,4
Конструкты	2,1	2,2	2,3	2,4
Концепты	3,1	3,2	3,3	3,4
Ценности	4,1	4,2	4,3	4,4

Теоретически возможны варианты комплексных стратегий:

- 1) с *горизонтальной* тенденцией, которая показывает доминирование структурного аттрактора, интегрирующего динамические модальные векторы;
- 2) с *вертикальной* тенденцией, которая отражает доминирование динамического аттрактора, интегрирующего структурные модальные векторы;
- 3) с *диагональной* тенденцией, которая показывает достижение прогрессирующего структурно-динамического синтеза, баланса пересекающихся аттракторов.

В этом контексте возможно психосемантическое описание любой комбинации *позиционных* (ядерных, «клеточных») стратегий.

Ключевой вопрос, на который необходимо ответить, переводя психосемантическую модель в типологическую, это – на *какой* чувствуемый и осознаваемый психологический ресурс пользователь информационной образовательной среды как личность делает ставку (уверен, надеется, предпочитает, привык?). Здесь мы предлагаем критериальные описания четырех динамических и четырех составляющих позиционных структурно-уровневых стратегий, образующихся существенными характеристиками психосемантики модели когнитивно-ноэтического развития личности.

Все 16 позиционных стратегий определяются совмещением их динамических и структурных составляющих.

Динамические составляющие позиционных стратегий:

1. *Мотивационное самоопределение* – это проявление и формирование интересов, а также информационный поиск их дифференциации по направлениям и тематике (чем я хочу заниматься, кем я собираюсь стать).
2. *Изучение и анализ* интересующих предметов, инструментов, ситуаций и связанных с ними историй.
3. *Прогноз, проектирование*, планирование работ по использованию и созданию интересующих ситуаций, инструментов, предметов; характер сопутствующих и последующих фантазий продуктивного воображения.
4. *Оценивание эффективности* (оптимальности) достигаемых результатов, способ переживания успехов и неудач, учет оценок и обратной связи значимых людей.

Структурные составляющие позиционных стратегий:

1. *Символический уровень* – это все высказывания и действия, символизирующие (демонстрирующие) причастность и приверженность к чему-то большему, что стоит за символом как более значительное, но диффузное и неопределяемое.
2. *Конструктивный уровень* – это опредмеченные, ориентированные на определенную предметно-событийную реальность представления и конструкты, выделяющие в ней существенные конкретизирующие и обобщающие признаки, по которым классифицируются, квалифицируются и различаются предметы, ситуации, события.
3. *Концептуальный уровень* – это концепты, обнаруживающие и осваивающие противоречия, проблемы и определяющие цели, задачи и способы их решения.
4. *Ценностно-смысловой уровень* – ценностно-смысловые ориентации, основанные на интуитивном (ноэтическом) понимании временной (темпоральной и транстемпоральной) формы бытия. Они образуются эмерджентными превращениями и трансформациями. Таким образом, описание всех 16 позиционных стратегий образуется совмещением структурных и динамических составляющих. При этом полноценными стратегиями будут

четырёхуровневые стратегии с артикулированной ценностно-смысловой доминантой, реализующейся структурами третьего, второго и первого уровней. В качестве развивающихся стратегий можно рассматривать любые комбинации совмещённых межуровневых (вертикально ориентированных) позиционных стратегий.

Предлагаемая типология стратегий является универсальной по отношению к контенту и его образовательной, профессиональной и предметной специфике. Это позволяет проводить сравнительный анализ проявленных или выявленных стратегий у студентов разных курсов различных образовательных программ.

## Методы

Основным методом исследования выступил контент-анализ результатов 2-х проектных заданий рефлексивного характера, которые выступали для студентов в качестве учебных заданий в рамках одной из базовых дисциплин, соответствующих основным образовательным программам. Такого рода задания позволяют студентам спонтанно проявлять свои психосемантические интенции, которые рассматриваются нами как психосемантические единицы их актуального сознания. Это и обеспечивает надёжность и аутентичность материала.

Концепт категоризации как метаязыковой для контент-анализа рассматривается в широком смысле: от перцептивных категорий Дж. Брунера до запредельных философских ценностных категорий. В контексте холистического подхода межуровневые категориальные отношения предполагают их «заряженность» активным структурно-динамическим фактором: потенциалом качественных переходов «сукцессивного в симультанное», т. е. последовательного в одно-временное, динамики – в структуру. В лингвистике такими примерами могут быть феномен субстантивации – превращение глагола в существительное, а также принцип рекурсии в генеративной грамматике Н. Хомского (Хомский, 1972; Эверетт, 2018). Поэтому он применим и к принципам категоризации, которые являются основаниями для процедур контент-анализа (Таршис, 2018; Алмаев, Бессонова, Мурашева, 2020).

Процедуры категоризации психосемантических уровней когнитивного развития основываются на определенных теоретических контекстах и критериальных опорах:

### 1. Уровень символизации (номинальная структура):

#### ➤ критериальные моменты (по динамическим модальностям):

- внимание;
- выбор;
- архетипические переживания (магические метафоры);
- символизация – именование (ключевое слово);

#### ➤ теоретические контексты:

- фон – фигура (гештальтпсихология);
- поле – квант (холистическая физика и психология) (М. Талбот) (Талбот, 2014);
- архетип – символ (архетипическая юнгианская психология) (Юнг, 2015);
- именование – называние как базовый когнитивный процесс (гипотеза лингвистической относительности Сепира – Уорфа) (Бородай, 2013).

### 2. Конструктивный уровень (дифференциальные структуры):

#### ➤ критериальные моменты (виды конструкций):

- идентификация (обозначение);
- различение;



— уподобление;

— объединение;

‣ *теоретические контексты:*

— генеральная семантика (S. Chase) (Римская, Кириллов, 2000; Chase, 2015; Серкин, 2008);

— теория личностных конструкторов Дж. Келли (Келли, 2000);

— концепция перцептивной категоризации Дж. Брунера (Брунер, 2008; Филатова, 2011);

— гипотеза лингвистической относительности Сепира – Уорфа (Бородай, 2013);

— экспериментальная психосемантика (Петренко, 2010; Кабрин, 2021; Толстова, 2007;

Брунер, 2008);

— теория фракталов (Дж. Глик) (Глик, 2021).

3. Концептуальный уровень (проблемные структуры):

‣ *критериальные моменты:*

— чувствительность к противоречиям;

— принятие (признание противоречий);

— трансформация проблемной ситуации;

— освоение противоречий в новом концепте (решение проблемных ситуаций);

‣ *теоретические контексты:*

— концепция странных аттракторов (Дж. Глик) (Глик, 2021);

— концепция синтеграции (напряженного единства) (S. Beer, цит. по Джексон, 2016);

— концепция стресс-трансформации в теории транскомуникации (В. И. Кабрин) (Кабрин, 2005);

— теория генеративной грамматики Н. Хомского (принцип рекурсии) (Хомский, 1972);

— методы синектики (соединение несоединимого) (Г. Я. Буш) (Буш, 1985).

4. Ценностно-смысловой уровень (эмерджентные структуры):

‣ *критериальные моменты:*

— жажда и страх перемен;

— переосмысление утрат, смысла жизни, смысла смерти;

— переосмысление катастрофической смены образа жизни;

— осмысление трансгенеративности существующего: ценностей возникновения, преобразования, исчезновения;

— кардинальное изменение отношений к добру, истине, красоте, тайне;

‣ *теоретические контексты:*

— философия жизни;

— максимы классиков (Экклезиаст, М. Монтель, П. Мариа и т. п.);

— мировоззренческие тексты трансперсональной психологии (библиотека серии «Тексты трансперсональной психологии»);

— работы по исследованию высших состояний сознания (Р. Бёкк, О. Хаксли, С. Тейлор, Э. Толле, К. Уилбер и т. п.) (Бёкк, 2008; Хаксли, 2010; Тейлор, 2017; Уилбер, 2004).

Используется также совмещение классического контент-анализа с методами герменевтики, феноменологии, нарративной психологии (Е. Я. Таршис, Э. Бетти, А. Джорджи, М. Л. Кроссли) (Таршис, 2018; Бэтти, 2011; Богомаз, Морожанова, Турковский, 2019; Кроссли, 2013).

В предложенном подходе уровни категоризации конкретизированы в критериальных моментах, которые приближены к аналитическим единицам счета. К ним могут быть отнесены все слова и выражения, находящиеся в семантическом поле любого критериального момента.

В таблице 3 представлено содержание категорий для каждого кодировочного индекса.

<u>Кодировочный индекс категории</u>	<u>Содержание категорий</u>
A	<i>Мотивационное самоопределение</i> – это проявление и формирование интересов, а также информационный поиск их дифференциации по направлениям и тематике (чем я хочу заниматься, кем я собираюсь стать)
B	<i>Изучение и анализ</i> интересующих предметов, инструментов, ситуаций и связанных с ними историй
C	<i>Прогноз, проектирование, планирование</i> работ по использованию и созданию интересующих ситуаций, инструментов, предметов; характер сопутствующих и последующих фантазий продуктивного воображения
D	<i>Оценивание эффективности</i> (оптимальности) достигаемых результатов, способ переживания успехов и неудач, учет оценок и обратной связи значимых людей
E	<i>Символический уровень</i> – это все высказывания и действия, символизирующие (демонстрирующие) причастность и приверженность к чему-то большему, что стоит за символом как более значительное, но диффузное и неопределяемое. Варианты: иносказания и притчи, намеки и аллюзии, ритуалы и мемы, бренды и тренды, фантомы и суеверия и т. п.
F	<i>Конструктивный уровень</i> – это опредмеченные, ориентированные на определенную предметно-событийную реальность представления и конструкты, выделяющие в ней существенные конкретизирующие и обобщающие признаки, по которым классифицируются, квалифицируются и различаются предметы, ситуации, события
G	<i>Концептуальный уровень</i> – это концепты, обнаруживающие и осваивающие противоречия, проблемы и определяющие цели, задачи и способы их решения. Концепты ассимилируют в новом качестве противоречащие, конфликтующие противоположности. Важно научиться различать концепты, открывающие перспективы и концепты, заводящие в тупик
H	<i>Ценностно-смысловой уровень</i> – ценностно-смысловые ориентации, основанные на интуитивном (ноэтическом) понимании временной (темпоральной и транстемпоральной) формы бытия. Они образуются эмерджентными превращениями и трансформациями

## Результаты

В апробации предложенной исследовательской модели приняли участие студенты и магистранты первого курса, вынужденно (в связи с пандемией) обучавшиеся в режиме дистанционного обучения на факультете психологии Национального исследовательского Томского государственного университета в 2020–2021 гг. Общее число участников составило 88 человек. Используя результаты проведенного контент-анализа творческих работ респондентов (выставленные в электронной обучающей среде LMS Moodle), были рассчитаны показатели позиционных стратегий как сумма обобщенных индексов 2-х соответствующих категорий в двухмерном структурно-динамическом пространстве матрицы. Были просчитаны общие показатели среднего значения (22,00) и среднее отклонение (4,2) по группе; исходя из полученных результатов, диапазон от 17,8 баллов до 26,2 баллов имеет средний уровень, т. е. среднюю степень выраженности той или иной позиционной стратегии.

Обобщенные результаты контент-анализа по определению доминирующих позиционных стратегий в группе студентов представлены в таблице 4.

	<u>Мотивация</u>	<u>Перцепция</u>	<u>Имагинация</u>	<u>Эмоция</u>
Символы	14,78	17,21	12,16	21,01
Конструкты	25,46	<b>27,89</b>	22,85	<b>31,70</b>
Концепты	19,34	21,77	16,72	25,58
Ценности	22,37	24,80	19,75	<b>28,60</b>

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что студенты, выражая мотивационные компоненты самоопределения, наиболее частыми формами высказываний выбирают ценностно-смысловые структурные стратегии и конструктивные. Это может отражать относительно высокий уровень рефлексивности студентов первого года обучения. Первый курс университета (в том числе и магистратуры) является кризисным периодом для поступивших, т. к. адаптация и принятие нового жизненного статуса предполагают наличие рассуждений о ценностной составляющей жизни и попытки конкретизации нового опыта, встраивания его в существующую систему когнитивных конструктов восприятия информации и образа мира.

Для оценки выраженности различных стратегий внутри выборки испытуемых проведен расчет описательных статистик результатов по каждой позиционной стратегии. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Характеристика стратегий для всей выборки испытуемых

Пози- ционная стра- тегия	Сред- нее	Стд. ошибка сред- него значе- ния	Медиа- на	Стд. откло- нение	Диспер- сия	Мин.	Макс.	Процентиль		
								25	50	75
<b>AE</b>	0,17	0,01	0,15	0,11	0,01	0	0,56	0,08	0,15	0,24
<b>AF</b>	<b>0,29</b>	0,02	0,3	0,15	0,02	0	0,69	0,18	0,3	0,38
<b>AG</b>	0,22	0,01	0,23	0,12	0,01	0	0,59	0,15	0,23	0,29
<b>AH</b>	0,25	0,02	0,24	0,14	0,02	0	0,67	0,16	0,24	0,34
<b>BE</b>	0,20	0,02	0,16	0,14	0,02	0	1	0,11	0,16	0,24
<b>BF</b>	<b>0,32</b>	0,02	0,3	0,18	0,03	0	1	0,2	0,3	0,41
<b>BG</b>	0,25	0,01	0,24	0,14	0,02	0	1	0,15	0,24	0,32
<b>BH</b>	0,28	0,02	0,26	0,15	0,02	0	1	0,17	0,26	0,35
<b>CE</b>	0,14	0,01	0,13	0,1	0,01	0	0,39	0,06	0,13	0,23
<b>CF</b>	0,26	0,02	0,24	0,15	0,02	0	0,71	0,15	0,24	0,33
<b>CG</b>	0,19	0,01	0,19	0,1	0,01	0	0,47	0,13	0,19	0,25
<b>CH</b>	0,22	0,01	0,22	0,12	0,01	0	0,59	0,13	0,22	0,3
<b>DE</b>	0,24	0,02	0,25	0,14	0,02	0	0,61	0,13	0,25	0,33
<b>DF</b>	<b>0,36</b>	0,02	0,33	0,16	0,03	0	0,74	0,26	0,33	0,46
<b>DG</b>	<b>0,29</b>	0,02	0,27	0,14	0,02	0	0,67	0,2	0,27	0,39
<b>DH</b>	<b>0,33</b>	0,02	0,31	0,17	0,03	0	0,68	0,21	0,31	0,44

Таблица 5		
Характеристика стратегий для всей выборки испытуемых		
Статистика		
Среднее значение позиционных стратегий		
N	Валидные	
Минимум		16
Максимум		0,14
Среднее значение		0,36
Среднеквадратичное отклонение		0,25
Среднеквадратичная ошибка		0,06
Процентили	25	0,21
	50	0,25
	75	0,29

Примечание: AE – стратегия, объединяющая категории «мотивация» (A) и «символы» (E); AF – стратегия, объединяющая категории «мотивация» (A) и «конструкты» (F); AG – стратегия, объединяющая категории «мотивация» (A) и «концепты» (G); AH – стратегия, объединяющая категории «мотивация» (A) и «ценности» (H); BE – стратегия, объединяющая категории «перцепция» (B) и «символы» (E); BF – стратегия, объединяющая категории «перцепция» (B) и «конструкты» (F); BG – стратегия, объединяющая категории «перцепция» (B) и «концепты» (G); BH – стратегия, объединяющая категории «перцепция» (B) и «ценности» (H); CE – стратегия, объединяющая категории «имагинация» (C) и «символы» (E); CF – стратегия, объединяющая категории «имагинация» (C) и «конструкты» (F); CG – стратегия, объединяющая категории «имагинация» (C) и «концепты» (G); CH – стратегия, объединяющая категории «имагинация» (C) и «ценности» (H); DE – стратегия, объединяющая категории «эмоции» (D) и «символы» (E); DF – стратегия, объединяющая категории «эмоции» (D) и «конструкты» (F); DG – стратегия, объединяющая категории «эмоции» (D) и «концепты» (G); DH – стратегия, объединяющая категории «эмоции» (D) и «ценности» (H).

Исходя из полученных результатов, следует отметить, что уровень дисперсии, свидетельствующий о том, насколько плотно полученные показатели группируются вокруг среднего значения, достаточно низкий. Значения всех позиционных стратегий сгруппированы в основном у среднего значения – это свидетельствует о том, что по значению среднего уровня можно оценить уровень выраженности определенных позиционных стратегий у большей части респондентов. Так, можно выделить ряд позиционных стратегий, выраженность значений которых выше среднего: мотивация и конструкты (AF), перцепция и конструкты (BF), эмоция и конструкты (DF), эмоция и концепты (DG), эмоция и ценности (DH). Это позволяет говорить о том, что в исследуемой выборке выражен конструктивный уровень стратегий, для которого характерны представления и конструкты, ориентированные на предметно-событийную реальность. Полученный результат может свидетельствовать как о сформированной направленности следовать конкретным, опредмеченным интересам, так и о доминировании оценивания эффективности достигаемых результатов. При выполнении рефлексивных

заданий в приоритете оказались такие используемые структурные элементы, как обобщение, классификация, перечисление признаков и т. д., свойственные научному познанию. Уровень выраженности стратегии «эмоция и ценности» (DH) показывает наличие в сознании студентов определенных ценностно-смысловых категорий, связанных с жизненной мотивацией, рассуждение о ценностях и смыслах реализуемой деятельности в разных жизненных сферах, их переосмысление.

Можно выделить позиционные стратегии, показывающие значения ниже среднего: мотивация и символы (AE), перцепция и символы (BE), имагинация и символы (CE), имагинация и концепты (CG). Низкий результат может быть обусловлен определенной дефицитностью позитивного опыта самоопределения на данном жизненном этапе. Кроме того, зафиксирован и факт слабой выраженности мотивационной составляющей в виде символов, иносказаний и притч, показывающих причастность к глобальным и значительным явлениям.

Наиболее доминирующие позиционные стратегии оказались у тех студентов, у которых достаточно высокий динамический уровень эмоций (эмоции и ценности, эмоции и концепты, эмоции и конструкты) и структурный уровень конструктов (конструкты и мотивация, конструкты и перцепция, конструкты и эмоции). Эти респонденты способны многогранно классифицировать явления, оценивать поступки, явления и также могут учитывать оценки конструктов предметно-событийной реальности, направленных в их сторону. Наиболее редко встречающиеся позиционные стратегии относятся к структурному символическому уровню (символы и мотивация, символы и перцепция, символы и имагинация) и динамическому имагинационному уровню (имагинация и символы, имагинация и концепты). Следует отметить, что структурный уровень символов – самый сложный для освоения и глубокого понимания. Несмотря на то, что в результатах всех принявших участие в исследовании студентов-первокурсников в той или иной степени этот уровень представлен, он уступает всем другим, как динамическим, так и структурным составляющим. Это еще раз подтверждает ранее зафиксированный исследовательский факт того, что студенты-первокурсники в значительной степени ориентированы скорее на определенную предметно-событийную реальность с использованием обобщающих и конкретизирующих признаков, при этом значимым для них является оценивание эффективности достигаемых результатов с учетом обратной связи от значимых Других.

### Обсуждение результатов

Таким образом, психосемантический анализ рассматриваемых позиционных стратегий, реализуемых студентами в структурно-динамическом пространстве конкретной образовательной ситуации, позволил выявить некоторые противоречивые тенденции: с одной стороны, можно сделать вывод о некоторой личностной зрелости респондентов, поскольку показатели по всем стратегиям, относящимся к ценностно-смысловому и концептуальному уровню, а также к эмоциональному компоненту, находятся на среднем или же высоком уровне, т. е. участники исследования способны к осмыслению и самостоятельному разрешению проблемных ситуаций, особенно личностно значимых, а также к формированию символических высказываний, связанных с оцениванием эффективности достигаемых результатов. Но при этом, с другой стороны, зафиксировано выраженное проявление недостаточной включенности респондентов в более глубинные структуры мира, в символический слой, что может быть обусловлено несформированностью релевантного опыта на настоящем жизненном этапе.



Как наиболее часто встречающаяся выделилась позиционная стратегия (ПС) мотивированных ценностей (АН). При этом актуализируется проблема дальнейшего анализа самого тезауруса ценностно-смысловых образований. Несколько меньшую встречаемость обнаруживает ПС, основанная на эмоциональных конструктах (EF), что соответствует мировоззренческой направленности образования, дающей надежду на перспективу.

Третья доминирующая ПС – это ПС перспективных конструктов (BF), полностью соответствующая традиционному предметно-ориентированному образованию. Симптоматично, что суммарная частота встречаемости динамических составляющих в доминирующих ПС непосредственно подтверждает кумулятивность психологических модальностей по динамическому вектору: мотивация (А) – 50 %, перцепция (В) – 30 %, имагинация (С) – 10 %, эмоция (D) – 10 %.

Разнообразное комбинирование ПС у студентов выражено слабо. Только у 10 респондентов (из 88) выделены две доминирующие ПС: перцептивные символы (BE) и перцептивные конструкты (BF). Лишь у одного студента выявлены четыре ПС, но и они имеют общую перцептивную основу – правда, на всех четырех структурных уровнях (BE, BF, BG, BH). Таким образом, проблема содействия формированию разнообразия образовательных стратегий у учащихся остается актуальной. Результаты пилотного исследования позиционных стратегий студентов в контексте структурно-динамической модели когнитивного развития личности показывают достаточно реалистичные особенности многолетнего влияния образовательного процесса в нашей стране на когнитивное развитие молодежи.

Анализ общей частотной структурно-динамической матрицы психосемантики позиционных стратегий показывает наибольшую выраженность структурного уровня конструктов и эмоционального динамического вектора на всех уровнях. Если первая тенденция говорит об инерционном образовательном багаже студентов, то вторая показывает актуальную возможность для университетских преподавателей гармонизировать психосемантическую организацию образовательного процесса. Особенно это касается наименее представленной в стратегическом потенциале студента имагинативно-концептуальной позиционной стратегии (CG), наиболее связанной с развитием творческого потенциала личности.

При обсуждении полученных результатов важным представляется обращение внимания разработчиков современных информационных образовательных технологий на необходимость привлечения более разнообразного диагностического инструментария для психологического обеспечения мониторинга действий пользователей в электронной образовательной среде современного вуза.

Анализ существующего опыта проектирования интеллектуальных сред обучения показывает, что прогнозирование моделей взаимодействия с информационной обучающей средой нуждается в эффективных когнитивных интерфейсах, которые могут адаптироваться к пользователю учебной среды (Chen, Zou, Xie, & Wang, 2021; Yin, Alqahtani, Feng, Chakraborty, & McGuire, 2021; Slade & Prinsloo, 2013). Более того, адаптивный отбор основывается на предварительной диагностике и последующей адаптации системы обучения (Zhang & Chang, 2020). На данный момент, многие исследователи занимаются разработками различных адаптивных систем обучения, основанных на биометрических, когнитивных и иных характеристиках и предпочтениях учащихся (Elbahi, Omri, Mahjoub, & Garrouch, 2016; Panasiuk, Szymkowski, Dąbrowski, & Saeed, 2016; Laamanen et al., 2021; Curum & Khedo, 2021). Психологическое обеспечение процесса персонализации электронной образовательной среды под конкретных пользователей в качестве одной из приоритетных задач должно включать разработку новых диагностических

инструментов, направленных на поиск и оценку психологических новообразований как образовательных результатов.

В этой связи представляется целесообразным на следующем этапе исследования провести контент-анализ психосемантических полей на уровне их тезаурусов и, возможно, на уровне нарративов и дискурсов каждой позиционной стратегии. Это позволит выявить глубину разработанности (артикулированности) и потенциал развития комплексных позиционных стратегий студентов при разработке соответствующих образовательных модулей в условиях современной информационно-образовательной среды университета.

## Литература

- Алмаев, Н. А., Бессонова, Ю. В., Мурашева, О. В. (2020). *Текст. Взгляд. Мотивация. Методические вопросы*. Москва: Институт психологии РАН.
- Бёкк, Р. (2008). *Космическое сознание*. Москва: София.
- Богомаз, С. Л., Морожанова, М. М., Турковский, В. И. (2019). Традиция качественных исследований в психологии: описательный феноменологический метод А. Джорджи. *Право. Экономика. Психология*, 1, 86–92.
- Бородай, С. Ю. (2013). Современное понимание проблемы лингвистической относительности: работы по пространственной концептуализации. *Вопросы языкознания*, 4, 17–54.
- Брунер, Дж. (2008). *Психология познания. За пределами непосредственной информации*. Москва: Директ-Медиа.
- Буш, Г. Я. (1985). *Диалогика и творчество*. Рига: Авотс.
- Бэтти, Э. (2011). *Герменевтика как общая методология наук о духе* (Е. В. Борисов, пер. с нем.). Москва: Канон+.
- Веккер, Л. М. (1976). *Психические процессы* (Т. 2). Ленинград: ЛГУ.
- Глик, Дж. (2021). *Хаос. Создание новой науки* (М. Нахмансон, Е. Барашкова, пер. с англ.). Москва: АСТ: CORPUS.
- Джексон, М. С. (2016). *Системное мышление: творческий холизм для менеджеров* (Ф. П. Тарасенко, пер. с англ.). Томск: Изд. дом Томского государственного университета.
- Кабрин, В. И. (2005). *Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования*. Москва: Смысл.
- Кабрин, В. И. (2021). Холистическая модель когнитивно-ноэтического развития личности. *Сибирский психологический журнал*, 81. <https://doi.org/10.17223/17267081/81/1>
- Келли, Дж. (2000). *Теория личности: психология личностных конструкторов*. Санкт-Петербург: Речь.
- Кроссли, М. Л. (2013). *Нарративная психология. Самость, психологическая травма и конструирование смыслов*. Харьков: Гуманитарный центр.
- Петренко, В. Ф. (2010). *Основы психосемантики*. Москва: Эксмо.
- Римская, Р., Кириллов, Н. (ред.) (2000). *Проективная психология*. Москва: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс.
- Рыцев, Д. (н. д.). *Онлайн-курс по стратегическому менеджменту и планированию*. Доступ 21 февраля 2022, источник <https://strategium.space/lesson/strategiya-razvitiya-opredelenie/>
- Серкин, В. П. (2008). *Методы психологии субъективной семантики и психосемантики*. Москва: ПЧЕЛА.
- Солсо, Р. (2006). *Когнитивная психология*. Санкт-Петербург: Питер.

- Талбот, М. (2014). *Голографическая Вселенная. Новая теория реальности*. Москва: София.
- Таршис, Е. Я. (2018). *Контент-анализ: Принципы методологии (Построение теоретической базы. Онтология, аналитика и феноменология текста. Программы исследования)*. Москва: ЛЕНАНД.
- Тейлор, С. (2017). *Скачок: психология духовного пробуждения* (Э. Толле, предисл.; Е. Мирошниченко, пер. с англ.). Москва: София.
- Тихомиров, О. К. (1984). *Психология мышления*. Москва: Изд-во Моск. ун-та.
- Толстова, Ю. Н. (2007). *Измерение в социологии: учебное пособие*. Москва: КДУ.
- Уилбер, К. (2004). *Никаких границ*. Москва: АСТ.
- Филатова, А. А. (2011). Современные концепции категоризации и их значение для развития когнитивной теории. В И. Е. Фадеева, Г. Л. Тульчинский (отв. ред.), *Семиотика культуры: антропологический поворот. Коллективная монография* (с. 189–203). Санкт-Петербург: Эйдос.
- Хаксли, О. (2010). *Вечная философия*. Москва: Серебряные нити, Профит Стайл.
- Холодная, М. А. (2019). *Психология интеллекта. Парадоксы исследования*. Москва: ЮРАЙТ.
- Хомский, Н. (1972). *Язык и мышление*. Москва: МГУ.
- Эверетт, Д. (2018). Рекурсия и человеческое мышление: почему у пираха нет чисел. В Дж. Брокман (ред.), *Мышление. Ведущие ученые о том, как мы делаем выбор, решаем задачи и прогнозируем будущее* (с. 60–87). Москва: АСТ.
- Юнг, К. Г. (2015). *Архетип и символ*. Москва: Канон+.
- Chase, S. (2015). *The tyranny of words*. HMH.
- Chen, X., Zou, D., Xie, H., & Wang, F. L. (2021). Past, present, and future of smart learning: A topic-based bibliometric analysis. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(2). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00239-6>
- Curum, B., & Khedo, K. K. (2021). Cognitive load management in mobile learning systems: Principles and theories. *Journal of Computers in Education*, 8, 109–136. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00173-6>
- Dirlik, O., & Aydin-Unal, D. (2014). Re-reading the term «Strategy». *International Journal of Business and Social Research*, 4(4), 111–119. <https://doi.org/10.18533/ijbsr.v4i4.470>
- Elbahi, A., Omri, M. N., Mahjoub, M. A., & Garrouch, K. (2016). Mouse movement and probabilistic graphical models based e-learning activity recognition improvement possibilistic model. *Arabian Journal for Science and Engineering*, 41, 2847–2862. <https://doi.org/10.1007/s13369-016-2025-6>
- Laamanen, M., Ladonlahti, T., Uotinen, S., Okada, A., Bañeres, D., & Koçdar, S. (2021). Acceptability of the e-authentication in higher education studies: Views of students with special educational needs and disabilities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 4. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00236-9>
- Panasiuk, P., Szymkowski, M., Dąbrowski, M., & Saeed, K. (2016). A multimodal biometric user identification system based on keystroke dynamics and mouse movements. In K. Saeed, W. Homenda (Eds.), *Computer Information Systems and Industrial Management. CISIM 2016. Lecture Notes in Computer Science*, vol. 9842. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-45378-1\\_58](https://doi.org/10.1007/978-3-319-45378-1_58)
- Slade, S., & Prinsloo, P. (2013). Learning analytics: Ethical issues and dilemmas. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1510–1529. <https://doi.org/10.1177/0002764213479366>
- Yin, Y., Alqahtani, Y., Feng, J. H., Chakraborty, J., & McGuire, M. P. (2021). Classification of eye

tracking data in visual information processing tasks using convolutional neural networks and feature engineering. *SN Computer Science*, 2, 59. <https://doi.org/10.1007/s42979-020-00444-0>  
Zhang, S., & Chang, H.-H. (2020). A multilevel logistic hidden Markov model for learning under cognitive diagnosis. *Behavior Research Methods*, 52, 408–421. <https://doi.org/10.3758/s13428-019-01238-w>

Дата получения рукописи: 27.09.2021

Дата окончания рецензирования: 01.03.2022

Дата принятия к публикации: 19.03.2022

#### Заявленный вклад авторов

**Ольга Михайловна Красноярцева** – существенный вклад в планирование исследования, критический пересмотр содержания обзорной части статьи.

**Валерий Иванович Кабрин** – работа с источниками, написание обзорной части статьи.

**Элеонора Анатольевна Щеглова** – существенный вклад в проведение исследования, анализ и интерпретацию результатов.

**Анастасия Ивановна Иванова** – проведение исследования, анализ и интерпретация результатов.

#### Информация об авторах

**Ольга Михайловна Красноярцева** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и педагогической психологии Национального исследовательского Томского государственного университета, г. Томск, Российская Федерация; Scopus Author ID: 5719395360, ResearcherID: N-3017-2014, SPIN-код: 2357-7403; e-mail: [krasnoo@mail.ru](mailto:krasnoo@mail.ru)

**Валерий Иванович Кабрин** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности Национального исследовательского Томского государственного университета, г. Томск, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57219342407, ResearcherID: O-1364-2014, SPIN-код: 8747-6640; e-mail: [kabrin@list.ru](mailto:kabrin@list.ru)

**Элеонора Анатольевна Щеглова** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Национального исследовательского Томского государственного университета, г. Томск, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57219055423, ResearcherID: O-1364-2014, SPIN-код: 8809-4617; e-mail: [shcheglova@sibmail.com](mailto:shcheglova@sibmail.com)

**Анастасия Ивановна Иванова** – сотрудник лаборатории экспериментальной психологии Национального исследовательского Томского государственного университета, г. Томск, Российская Федерация; e-mail: [ivanovanastas9@yandex.ru](mailto:ivanovanastas9@yandex.ru)

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

## Научная статья

УДК 159.923.2:159.98:378.147

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.5>

# Смыслотехники реализации ценностно-смыслового выбора обучающихся в практике образовательного процесса

Наталья Н. Мироненкова<sup>1</sup>✉, Виктория Г. Пахомова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М. И. Платова, г. Новочеркасск, Российская Федерация

<sup>2</sup> Таврическая академия Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского, г. Симферополь, Российская Федерация

✉ [vin-mir@bk.ru](mailto:vin-mir@bk.ru)

---

## Аннотация

**Введение.** Применение в практике образовательного процесса психологических техник и технологий реализации ценностно-смыслового выбора обучающихся способно создать условия для творческой деятельности и самораскрытия личностного опыта, тем самым обеспечивая личностно-смысловую направленность процессу обучения. Однако есть и негативная сторона выбора – наличие «жертвенности» одной альтернативы в пользу другой в таких ситуациях. Поэтому классификация смыслотехник реализации ценностно-смыслового выбора содержит также технологии поддержки. Новизна исследования заключается в разработке классификации смыслотехник, способных инициировать ценностно-смысловой выбор учащихся, а также их апробацию в рамках учебного процесса с целью повышения мотивации и развития их ценностно-смысловой сферы. **Методы.** В работе использовались: тест смысложизненных ориентаций (СЖО) в русскоязычной версии Д. А. Леонтьева, методика диагностики направленности мотивации изучения предмета Т. Д. Дубовицкой, методика «Многомерный опросник самореализации личности (МОСЛ)» (разработчик – С. И. Кудинов). В исследовании приняли участие обучающиеся Южно-Российского государственного политехнического университета (г. Новочеркасск) и Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону). Всего 437 человек. **Результаты.** Анализ результатов эксперимента в экспериментальных группах формирующего этапа показал: по тесту СЖО общий показатель осмысленности жизни увеличился на 6,5%, по субтесту «результативность жизни» – увеличился на 2,06%. По методике «МОСЛ» показатель «оптимистичность» увеличился на 3,6%, а «пессимистичность», наоборот, уменьшился на 2,3%. Экспериментальные результаты на начальном и конечном этапах показали эффективность использования смыслотехник в практике образовательного процесса и свидетельствуют о продуктивности, осмысленности прожитого этапа. **Обсуждение результатов.** Предложенная классификация смыслотехник ориентирована не только на самовыражение учащихся, создание условий для творчества



и актуализацию субъектного опыта, но и представлена технологиями психолого-педагогической поддержки, которые представляют особую значимость при акте выбора.

### **Ключевые слова**

отчужденность, субъектный опыт, ценностно-смысловой выбор, психотехники, смыслотехники, ассоциативно-образные смыслотехники, технологии самовыражения и творчества, технологии проблемной направленности, технологии поддержки

### **Основные положения**

- ▶ снятие отчужденности между субъектами учебного процесса, повышение учебной мотивации, нахождение смысла учебной деятельности возможно в случае создания ситуаций выбора;
- ▶ наличие «жертвенности» в ситуациях выбора обуславливает необходимость психолого-педагогической поддержки для некоторых учащихся;
- ▶ внесение эмоциональных и чувственных механизмов инициации смыслового выбора (смыслотехник) создаст условия для проявления внутренних источников саморазвития и самовыражения учащихся.

### **Для цитирования**

Мироненкова, Н. Н., Пахомова, В. Г. (2022). Смыслотехники реализации ценностно-смыслового выбора обучающихся в практике образовательного процесса. *Российский психологический журнал*, 19(1), 64–75. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.5>

### **Введение**

Смыслотехника является механизмом психологического воздействия. Применение смыслотехники как эффективной современной технологии обучения отражается в различных публикациях (Абакумова & Зорина, 2017; Абакумова, Мироненкова, Пеньков, 2019; Абакумова, Проненко, Голубова, 2019; Елагина, Пеньков, Соловьева, Марченко, 2019; Зорина, Зеленев, 2016; Stakanova, 2018). Благодаря включению в процесс обучения таких психологических техник возможно инициировать личностные смыслы учащегося, раскрыть его внутренний мир, развить эмоционально-волевую сферу. Актуальность использования смыслотехник в образовательном процессе обусловлена способностью к инициированию смыслов учащегося, связью непосредственно с эмоционально-чувственной сферой человека. «С помощью смыслотехник возможно влиять на смысловой выбор личности» (Абакумова, Мироненкова и др., 2019, с. 68). Ведь отсутствие творчества и возможности выбора может стать причиной отчуждения от учебы (Осин, 2015; Barnhardt & Ginns, 2014; Jones, 2017; Tomaszek, 2020).

«В условиях отчужденной деятельности образующиеся смыслы наличествуют в большей степени на эгоцентричном уровне, что влечет к необратимым последствиям в обществе вплоть до утрачивания ценностей отношений» (Абакумова, Мироненкова и др., 2019, с. 67). Поэтому моделирование ситуаций ценностно-смыслового выбора обучающихся имеет нередко первостепенную значимость.

Однако до сих пор не было эмпирических данных об изменении ценностно-смысловой сферы в условиях применения в учебном процессе смыслотехник, иницирующих смысловой выбор, а также имеющих потенциал психолого-педагогической поддержки к выборочной



деятельности. Действительно, «субъективный опыт несет в себе следы всей жизни человека, но он же и регулирует дальнейшую деятельность через личностный смысл, который приобретают для каждого человека объекты и явления внешнего мира, поэтому такой опыт – всегда индивидуально особенная форма выражения проявлений человека» (Мироненкова, 2015, с. 47). Другими словами, субъективный опыт будет являться основой смыслового выбора. Поэтому *цель исследования* – выделить смысло-техники реализации ценностно-смыслового выбора обучающихся в практике образовательного процесса.

Впервые И. В. Абакумова представила классификацию психотехник по принципу смыслообразности, выделив таким образом подгруппы смысло-техник: смысло-техники, обращенные к субъектному и субъективному опыту; смысло-техники диалога; игротехники; смысло-техники самовыражения; смысло-техники поддержки; смысло-техники творчества; смысло-техники проблемного характера (Abakumova & Zorina, 2017, p. 42).

На основе данной классификации Е. Stakanova представила адаптированную классификацию смысло-техник для образовательной среды, акцентируя внимание на методах обучения EFL. При этом автор к смысло-техникам в изучении английского языка в целом относит активные методы: проекты; дебаты; ролевые игры; творческие работы; эссе; академические споры; задания, заставляющие задуматься; языковое портфолио (Stakanova, 2018, p. 30). Однако в этой классификации отсутствуют смысло-техники, направленные на субъективный опыт учащегося. Ведь формирование субъектной позиции обучающегося при обучении иностранному языку невозможно без опоры на субъектный опыт личности и проявления им выборочной деятельности (Мироненкова, Сусименко, 2021). По мнению А. Ю. Алексина, Е. А. Помельниковой, Л. В. Суховой, «дисциплина обладает самыми широкими возможностями в плане профессионального становления специалиста и, прежде всего, возможностями становления его как субъекта профессионального саморазвития» (Алексин, Помельникова, Сухова, 2014).

Именно поэтому для развития субъектности и становления субъектной позиции учащегося была разработана классификация смысло-техник, обращенных к опыту обучающегося на основе ценностно-смыслового выбора: ассоциативно-образные технологии; технологии самовыражения; творческие (креативные) технологии (Абакумова, Мироненкова и др., 2019). Предложенные смысло-техники были апробированы в рамках учебного процесса с целью повышения мотивации и развития смысловой сферы студентов на занятиях по математике, однако мы допускаем, что она может применяться и в других дисциплинах, т. к. в ее основе заложен принцип смыслообразности, а *смыслы присущи всем*.

Согласно альтернативности выбора, у него есть и негативная сторона: жертвенность одной альтернативы в пользу другой. Следовательно, адекватной технологией инициации ситуаций смыслового выбора может стать рефрейминг как «изменение имеющихся рамок, в которые заключена ситуация» (Одинцова, 2012, с. 78). Человек начинает видеть ту же ситуацию в положительном ракурсе, происходит переоценка альтернативы. Смысловой выбор осуществляется на основе переформированного смысла ситуации. Благодаря «природе» рефрейминга негативная сторона выбора сводится к минимуму, что позитивно отражается на душевном состоянии обучающихся. Рефрейминг как технология была разработана в рамках теории нейролингвистического программирования (Bandler & Grinder, 1982) как техника позитивного восприятия и механизм воздействия на поведение личности (Дилтс, 2012; Kumar & Supriya, 2020). Данную технологию мы относим к смысло-техникам поддержки в процессе выбора.

В педагогических исследованиях создание «позитивной среды» представляется эффективным средством, создающим условия для раскрытия творческих способностей, увеличения вовлеченности в учебный процесс, раскрытия личностного потенциала (Li et al., 2017; Lake, 2013; Palanac, 2019; Brizhak, Kolesina, & Mironenkova, 2020). В большинстве случаев технологии самопомощи и психологической поддержки направлены на создание позитивного мышления. Позитивное мышление может развиваться в случае применения трех вариантов стратегий: позитивные аффирмации, позитивный настрой, позитивное восприятие (Слабинский, 2014). Присутствует исследование, что позитивное мышление положительно коррелирует с показателями психологического благополучия – удовлетворенностью жизнью и счастьем, и отрицательно – с такими показателями, как стресс, тревога, депрессия и гнев (Wong, 2012). Ряд исследователей отмечает, что и творчество делает счастливее человека – оно положительно влияет на субъективное благополучие (Tan et al., 2019; Tan, Chuah, Lee, & Tan, 2021). Более того, люди в большей степени открыты к изменениям, когда находятся в хорошем настроении (Vulpe & Dafinoiu, 2011). Это определяет важность уделить внимание эмоционально-чувственной сфере учащихся.

Из всего множества смыслотехник мы выделили направленные на: субъектный (субъективный) опыт учащегося, творчество, проблемность ситуации, специфику акта выбора (жертвенность) (табл. 1). Данные смыслотехники будут играть важную роль в смысловой инициации ценностно-смыслового выбора, внося значимый вклад в смыслодидактику.

Таблица 1

Смыслотехники реализации ценностно-смыслового выбора обучающегося в практике образовательного процесса

<u>Вид смыслотехники (технологии)</u>	<u>Пример</u>	<u>Методы и приемы в практике образовательного процесса</u>
Ассоциативно-образные технологии	Ассоциирование, личностно-смысловое обобщение, работа с образами и контекстом	Метод свободных ассоциаций, перевод теоретического материала в образный, структурно-логические схемы, символическое видение, метод столкновения образов, цветообразы, смысловое погружение
Технологии самовыражения	Ситуации выбора, персонализация, проживание ситуаций, саморефлексия, геймификация	Метод вживания (эмпатии), воображение, метод проектов, метод свободного выбора, игра, разотождествление

Таблица 1 Смыслотехники реализации ценностно-смыслового выбора обучающегося в практике образовательного процесса		
<u>Вид смыслотехники (технологии)</u>	<u>Пример</u>	<u>Методы и приемы в практике образовательного процесса</u>
Творческие (креативные) технологии	Творческие задания, сочинения, арт-технологии, технологии арт-дидактики, инсталляция, инверсия, рефрейминг	Метод образной картины, совместная презентация, методы арт-терапии (музыкотерапия, библиотерапия, игротерапия, паркотерапия, изотерапия и т. д.), фотопроекты, лингвистические конструкты
Технологии проблемного характера	Задачи на смысл, майндсайт, инсайт, личностно-смысловое обобщение, интеллект-карты	Майндфулнесс, ментальные карты, интроспекция, дискуссия, задания на жизненные ощущения, ромашка Блума
Технологии поддержки	Рефрейминг смысла, рефрейминг контекста, лингвистические аффирмации, эмоциональное поглаживание, ситуации успеха и признания, житнетворчество, ценностное ориентирование	Метафоры; выражения с квантором всеобщности; языковые структуры, влияющие на восприятие личности; позитивные аффирмации; установки на самоутверждения; позитивная установка; благодарности; эссе о себе

Отметим, что одни и те же смыслотехники, оказываясь в разных видах, могут применяться по-разному в зависимости от учебной цели. Например, рефрейминг может использоваться как техника раскрытия творческого потенциала учащихся или как техника психолого-педагогической поддержки с целью уменьшения тревожности, страха (Мироненкова, Абакумова, 2021). Так, О. А. Тамочкина предлагает для развития творческого потенциала студентов использовать фрейминг и рефрейминг; благодаря фреймам (вычленению) можно сфокусировать внимание на содержании и запустить творческий процесс в силу ограничения мышления учащегося, вынуждая тем самым его мыслить глубже (Тамочкина, 2019).

## Методы

В эмпирической базе исследования принимали участие студенты Южно-Российского государственного политехнического университета и Донского государственного технического

университета (всего 437 человек). Учащиеся были распределены в контрольные (217 студентов) и экспериментальные группы (220 студентов). Обучение выстраивалось с применением представленных смыслотехник (табл. 1).

С целью выявления актуальных смысловых состояний и смысловых ориентаций на начальном и заключительном этапах исследования был применен тест смысложизненных ориентаций (СЖО) в русскоязычной версии Д. А. Леонтьева (Леонтьев, 2000). Для определения уровня внутренней мотивации учебной деятельности обучающихся было проведено анкетирование по методике диагностики направленности мотивации изучения предмета Т. Д. Дубовицкой (Дубовицкая, 2002). Для определения специфики самореализации учащегося использовалась методика «Многомерный опросник самореализации личности (МОСЛ)» (Кудинов, 2012). Для реализации исследования применялись методы сравнительно-сопоставительного, терминологического анализа, обобщения и систематизации, методы математической и статистической обработки эмпирических данных.

## Результаты

Обработка результатов теста СЖО на формирующем этапе показала: общий показатель осмысленности жизни в экспериментальных группах увеличился на 6,5 %, а в контрольных остался фактически на одном уровне.

Данные теста в экспериментальных группах на конечном этапе по субшкалам «цель в жизни», «процесс» и «результативность жизни» свидетельствуют о восприятии студентами пройденного жизненного этапа как интересного, насыщенного эмоционально и наполненного смыслом, об удовлетворенности самореализации, выраженной направленности, наличии целеустремленности и нацеленности в будущее (рис. 1).

Результаты проведенного анкетирования по методике диагностики направленности мотивации изучения предмета Т. Д. Дубовицкой на заключительном этапе исследования подтвердили эффективность применения смыслотехник реализации выбора: процент учащихся с внутренней мотивацией вырос почти на 15,7 %. Возникла внутренняя мотивация к учебной деятельности, что подтверждается эмпирическими данными (рис. 2).

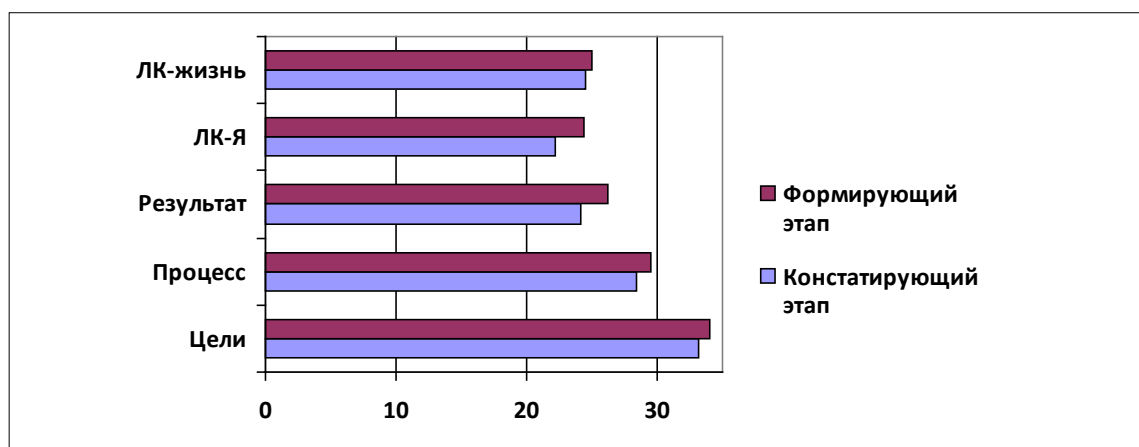


Рисунок 1. Средние значения баллов по тесту СЖО учащихся на констатирующем и формирующем этапах в экспериментальных группах

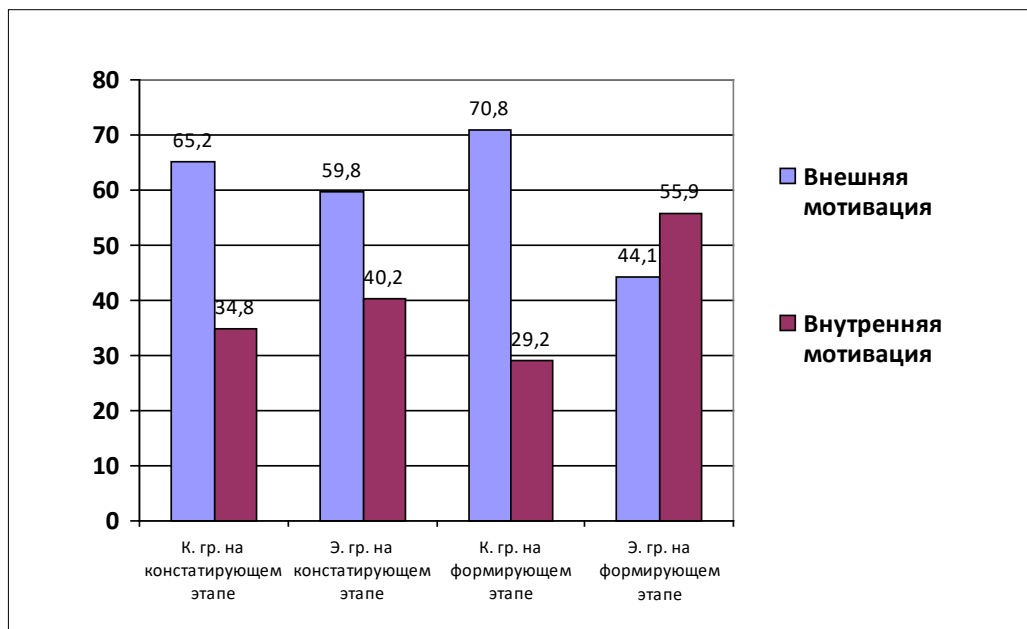


Рисунок 2. Результаты диагностики направленности мотивации учащихся на констатирующем и формирующем этапах

Для определения специфики самореализации учащегося использовалась методика «Многомерный опросник самореализации личности» (разработчик – С. И. Кудинов) (табл. 2). Опросник направлен на выявление двух важнейших характеристик, особенно касаясь ситуаций ценностно-смыслового выбора, – самореализации и самоактуализации. Самореализация как проявление личностного потенциала учащегося рассматривается личностной основой для проявления самоактуализации.

Таблица 2  
Средние значения по переменным в экспериментальных группах на начальном и заключительном этапах исследования

Название переменных	Среднее значение и уровень выраженности для экспериментальных групп	Среднее значение и уровень выраженности для экспериментальных групп
Социально-корпоративные установки	18,7 (средний)	20,3 (высокий)
Субъектно-личностные установки	21,8 (высокий)	20,4 (высокий)
Активность	19,8 (средний)	23,4 (высокий)
Инертность	16,3 (средний)	12,1 (средний)

Таблица 2

Средние значения по переменным в экспериментальных группах на начальном и заключительном этапах исследования

<u>Название переменных</u>	<u>Среднее значение и уровень выраженности для экспериментальных групп</u>	<u>Среднее значение и уровень выраженности для экспериментальных групп</u>
Оптимистичность	17,8 (средний)	21,4 (высокий)
Пессимистичность	7,8 (низкий)	5,5 (низкий)
Интернальность	20,3 (высокий)	25,7 (высокий)
Экстернальность	9,1 (низкий)	7,2 (низкий)
Социометрическая мотивация	17,6 (средний)	19,4 (средний)
Эгоцентрическая мотивация	9,3 (низкий)	4,9 (низкий)
Креативность	22,7 (высокий)	28,5 (высокий)
Консервативность	13,5 (средний)	10,5 (средний)
Конструктивность	17,2 (средний)	19,7 (средний)
Деструктивность	9,3 (низкий)	6,9 (низкий)
Социальные барьеры	9,5 (низкий)	7,9 (низкий)
Личностные барьеры	11,7 (средний)	7,8 (низкий)

Результаты диагностики по методике «МОСЛ» позволили сделать вывод, что в экспериментальных группах есть статистически отличающиеся характеристики. Превалирование полученных значений социально-корпоративных установок, социометрической и эгоцентрической мотивации подтверждает обращение модели к группоцентрическим или просоциальным, высшим смыслам, т. е. в большинстве случаев побудительной силой самореализации личности выступают не личностные мотивы эгоцентрического характера, а стремление реализовать во благо общего дела или людей, что нельзя утверждать в контрольных группах. Так, например, значение показателя эгоцентрической мотивации в экспериментальных группах понизилось



на 4,4 %, а уровень субъективно-личностных установок понизился на 1,5 %. В контрольных группах данные показатели, наоборот, повысились: значение показателя эгоцентрической мотивации повысилось на 3,1 %, а уровень субъективно-личностных установок – на 2,4 %.

Средние академические показатели на протяжении всего формирующего исследования показали рост качества обучения у студентов. Качественные показатели академической успеваемости возросли на 12 % в экспериментальных группах, а в контрольных группах увеличились незначительно – на 3 %. Незначительное увеличение качественного показателя успеваемости обуславливается, по нашему мнению, желанием студентов получать стипендию. Итак, обработка академических данных экспериментальных групп на заключительном этапе показала рост качества обучения по дисциплинам с применением смыслотехник реализации смыслового выбора, чем у контрольных групп, продолжавших заниматься по традиционной системе обучения.

### Обсуждение результатов

Сравнительные результаты исследования (тест СЖО, методика Т. Д. Дубовицкой, опросник С. И. Кудинова, академические результаты) на этапах констатирующего и формирующего экспериментов указывают на общую динамику ценностно-смыслового развития учащихся.

Предлагаемая авторами классификация смыслотехник реализации ценностно-смыслового выбора обучающихся имеет ряд преимуществ: ориентирована на самовыражение и самоактуализацию учащихся; создает условия для актуализации субъектного (субъективного) опыта; направлена на создание условий для творчества; представлена технологиями психолого-педагогической поддержки, что очень важно при выборочной деятельности.

Среди последних особую значимость представляют такие технологии, как: рефрейминг смысла, рефрейминг контекста, лингвистические аффирмации, эмоциональное поглаживание, ситуации успеха и признания. Именно этим данное исследование отличается от предыдущих (Абакумова & Зорина, 2017; Абакумова, Мироненкова и др., 2019). К тому же исследование обращается к позитивному мышлению, что актуально в силу природы выбора, да и создание «позитивной среды» представляется эффективным средством, создающим условия для раскрытия творческих способностей, увеличения вовлеченности в учебный процесс, раскрытия личностного потенциала. В экспериментальных группах показатель «оптимистичность» увеличился на 3,6 %, «пессимистичность» – понизился на 2,3 % по методике «МОСЛ», а по субтесту «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» СЖО показатель повысился на 2,06 %: это свидетельствует о том, что для учащихся в целом характерна позитивная оценка пройденного отрезка жизни, ощущение того, что ее прожитая часть была продуктивна и осмыслена.

Таким образом, представленные смыслотехники являются современными психолого-педагогическими технологиями, раскрывающими личностно-смысловой потенциал личности и внутренний мир учащегося. Способность регулировать чувственно-эмоциональные и мотивационно-ценностные выражения обучающихся наделяет их широкими возможностями применения в рамках образовательного процесса.

### Литература

Абакумова, И. В., Мироненкова, Н. Н., Пеньков, Д. В. (2019). Смыслотехники, обращенные к субъектному опыту обучающегося как основе его ценностно-смыслового выбора на примере

- математики. *Российский психологический журнал*, 16(2), 63–80. <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.2.4>
- Абакумова, И. В., Проненко, Е. А., Голубова, В. М. (2019). Возможности использования смысло-техник для регуляции смысловой динамики в командном взаимодействии. *Национальное здоровье*, 2, 37–44.
- Алексин, А. Ю., Помельникова, Е. А., Сухова, Л. В. (2014). Развитие субъектности в процессе обучения иностранному языку в условиях языковой парасреды. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 4, 19–23.
- Дилтс, Р. (2012). *Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП*. Санкт-Петербург: Питер.
- Дубовицкая, Т. Д. (2002). Методика диагностики направленности учебной мотивации. *Психологическая наука и образование*, 2, 42–45.
- Елагина, М. Ю., Пеньков, Д. В., Соловьева, Л. В., Марченко, М. О. (2019). Смыслотехники как фактор инициации самореализации. *Молодой исследователь Дона*, 4, 130–134.
- Зорина, Е. С., Зеленов, А. А. (2016). Психологические основы смыслотехник как современных образовательных методов. *Российский психологический журнал*, 13(1), 76–84. <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.1.6>
- Кудинов, С. И. (2012). *Психодиагностика личности*. Тольятти: Изд-во ТГУ.
- Леонтьев, Д. А. (2000). *Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО)*. Москва: Смысл.
- Мироненкова, Н. Н. (2015). Многоуровневая структура опыта учащегося в контексте смысло-образования. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*, 2, 43–51.
- Мироненкова, Н. Н., Абакумова, И. В. (2021). Рефрейминг как дидактическая технология инициации смыслового выбора. *Science for Education Today*, 11(3), 82–106. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2103.05>
- Мироненкова, Н. Н., Сусименко, Е. В. (2021). Персонализация как условие актуализации субъектной позиции при обучении иностранному языку. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 2, 208–211. <https://doi.org/10.26140/anip-2021-1002-0050>
- Одинцова, И. В. (2012). Фрейм, фрейминг и рефрейминг в лингводидактике. *Мир русского слова*, 1, 73–80.
- Осин, Е. Н. (2015). Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды. *Психологическая наука и образование*, 20(4), 57–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200406>
- Слабинский, В. Ю. (2014). Позитивный подход в психотерапии: вчера, сегодня, завтра. *Медицинская психология в России: электронный научный журнал*, 6.
- Тамочкина, О. А. (2019). Проект, фрейминг, рефрейминг, прайминг как психолого-педагогический инструментарий в модели развития творческого потенциала студентов вуза. *Вестник Университета Российской академии образования*, 2, 33–41.
- Abakumova, I. V., & Zorina, E. S. (2017). Sense-making techniques in educational process and their impact on the personal characteristics of students. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 5(2), 41–46. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1702041A>
- Bandler, R., & Grinder, J. (1982). *Reframing: Neuro linguistic programming and the transformation of meaning*. Utah: Moab.
- Barnhardt, B., & Ginns, P. (2014). An alienation-based framework for student experience in higher education: New interpretations of past observations in student learning theory. *Higher Education*,

- 68(6), 789–805. <https://doi.org/10.1007/s10734-0149744-y>
- Brizhak, Z., Kolesina, K., & Mironenkova, N. (2020). Positive psychology in students' axiological choice situations. In *Innovative Technologies in Science and Education (ITSE-2020)*, 210. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021020003>
- Jones, C. S. (2017). Barriers to student engagement in HE: Revisiting concepts of alienation. Retrieved from [http://www.celt.mmu.ac.uk/ltia/Vol12Iss2/2\\_Jones\\_barriers\\_to\\_student\\_engagement\\_in\\_HE\\_revisiting\\_concepts\\_of\\_alienation.pdf](http://www.celt.mmu.ac.uk/ltia/Vol12Iss2/2_Jones_barriers_to_student_engagement_in_HE_revisiting_concepts_of_alienation.pdf)
- Kumar, A., & Supriya, P. (2020). Impact of neuro linguistic programming on social communities through visual kinesthetic dissociation. *International Journal of Computer Applications*, 176(13), 40–44. <https://doi.org/10.5120/ijca2020920101>
- Lake, J. (2013). Positive L2 self: Linking positive psychology with L2 motivation. In *Language learning motivation in Japan*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090518-015>
- Li, S.-P., Lin, Y.-H., Lu, Ch.-Y., Chung, R.-G., Chen, D.-F., Chen, J.-S., & Chou, W.-C. (2017). The influence of positive traits of university students on individual creativity. In B. Zhang (Ed.), *Advances in education sciences. 3-rd International conference on creative education* (Vol. 13, pp. 41–46). Kuala Lumpur, Malaysia.
- Palanac, A. (2019). Positive psychology and mastery of the L2 academic self. *Journal of Language and Education*, 5(2), 86–94. <https://doi.org/10.17323/jle.2019.8569>
- Stakanova, E. (2018). Breaking down barriers to effective EFL communication: A look at sense-making techniques. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(3), 29–34. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1803029S>
- Tan, C.-S., Tan, S.-A., Hashim, I. H. M., Lee, M.-N., Ong, A. W.-H., & Yaacob, S. B. (2019). Problem-solving ability and stress mediate the relationship between creativity and happiness. *Creativity Research Journal*, 31(1), 15–25. <https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1568155>
- Tan, C.-Y., Chuah, C.-Q., Lee, S.-T., & Tan, C.-S. (2021). Being creative makes you happier: The positive effect of creativity on subjective well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7244. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147244>
- Tomaszek, K. (2020). Why it is important to engage students in school activities? Examining the mediation effect of student school engagement on the relationships between student alienation and school burnout. *Polish Psychological Bulletin*, 51(2), 89–97. <https://doi.org/10.24425/ppb.2020.133767>
- Vulpe, A., & Dafinoiu, I. (2011). Positive emotions' influence on attitude toward change, creative thinking and their relationship with irrational thinking in Romanian adolescents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 1935–1941. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.376>
- Wong, S. S. (2012). Negative thinking versus positive thinking in a Singaporean student sample: Relationships with psychological well-being and psychological maladjustment. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 76–82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.013>

Дата получения рукописи: 15.10.2021

Дата окончания рецензирования: 25.12.2021

Дата принятия к публикации: 12.01.2022

### **Заявленный вклад авторов**

**Наталья Николаевна Мироненкова** – формирование теоретического обзора, проектирование дизайна эмпирического исследования, сбор данных и статистическая обработка результатов, доработка текста, оформление статьи в соответствии с требованиями журнала.

**Виктория Георгиевна Пахомова** – обзор литературы исследования, разработка диагностического инструментария, сбор данных и статистическая обработка результатов, подготовка первоначальной версии текста.

### **Информация об авторах**

**Наталья Николаевна Мироненкова** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математика и математическое моделирование», Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М. И. Платова, г. Новочеркасск, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57221203971, ResearcherID: AAC-3013-2021, SPIN-код: 7673-1611; e-mail: [vin-mir@bk.ru](mailto:vin-mir@bk.ru)

**Виктория Георгиевна Пахомова** – старший преподаватель кафедры глубинной психологии и психотерапии, Таврическая академия (структурное подразделение) Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского, Республика Крым, г. Симферополь, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57224927682, SPIN-код: 8635-4187; e-mail: [planet-vi@mail.ru](mailto:planet-vi@mail.ru)

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

Шилова Н. П.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БУДУЩЕМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Российский психологический журнал, 2022, Т. 19, № 1, 76–88. doi: 10.21702/rpj.2022.1.6

НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

---

## Научная статья

УДК 159.9.072.43:316.4.051.62

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.6>

# Взаимосвязь представлений о будущем и образовательных результатов в юношеском возрасте

Наталья П. Шилова

Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор), г. Москва, Российская Федерация

[npshilova@outlook.com](mailto:npshilova@outlook.com)

---

## Аннотация

**Введение.** Целью представленного в данной статье исследования стал анализ взаимосвязей представлений о собственном будущем юношей и девушек с баллами, полученными ими на едином государственном экзамене (ЕГЭ). Новизна исследования заключается в детализации этих представлений, в том числе в определении смыслового содержания собственного будущего юношей и девушек и самооценки их актуальных достижений в сравнении с ожидаемыми. **Методы.** Исследование проводилось в два этапа, с временным промежутком между этапами в 2,5 года. На первом – применялась методика «Я через 5 лет» на выборке 1538 юношей и девушек в возрасте от 14 до 28 лет. На втором этапе 150 человек из участников первого этапа отвечали на вопросы о результатах сдачи ЕГЭ, об оценке собственных достижений, предполагаемых ими в описаниях на первом этапе исследования, о причинах отсутствия этих достижений. **Результаты.** Современным юношам и девушкам для достижения высоких образовательных результатов необходимо иметь представление о собственной жизни, в контексте собственных знаний и того, что юноша и девушка могут сделать самостоятельно. Показано, что существует значимая взаимосвязь между самооценкой своих достижений и оценками, полученными на ЕГЭ. Юноши и девушки, сдавшие предмет по выбору на низкие оценки, указывают, что достигли своих планов раньше, чем планировали. Позиция юноши/девушки, связанная с уверенностью, что всё, запланированное им/ей на ближайшее будущее, точно произойдет, но позднее, чем ожидалось, связана со средними результатами по обязательным предметам ЕГЭ. **Обсуждение результатов.** ЕГЭ выступает своеобразной систематизацией планов, для юношей/девушек, сдавших экзамены по обязательным предметам на средние оценки. Юноши/девушки, которые менее успешны в сдаче ЕГЭ по выбору, не имея четких жизненных планов, не могут объективно оценить их достижимость.

## Ключевые слова

юношеский возраст, современное юношество, поколение Z, успешность в обучении, самоопределение, единый государственный экзамен, результат ЕГЭ, жизненная траектория, жизненное планирование, будущее



## Основные положения

- смысловая связь, создаваемая указанием на слова «знаю» и «сделаю», в представлении о своем будущем современными юношами/девушками позволяет им достичь значимых образовательных результатов;
- юноши и девушки, сдавшие предмет по выбору на «отлично», оценивают достижение своих планов ниже, чем те, кто сдал экзамен по выбору хуже;
- упорство в достижении собственных планов на будущее связано со средними результатами ЕГЭ по обязательным предметам.

## Для цитирования

Шилова, Н. П. (2022). Взаимосвязь представлений о будущем и образовательных результатов в юношеском возрасте. *Российский психологический журнал*, 19(1), 76–88. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.6>

## Введение

Основной идеей, которая будет рассмотрена в этой статье, является предположение, что образовательные успехи в юношестве напрямую зависят от представления о собственном будущем. Придерживаясь культурно-исторической психологии, мы принимаем за аксиому тот факт, что самым главным в теории развития является отношение «индивид – общество» (Кравцов, Кравцова, 2020). Для представителей современного юношества отношения с обществом строятся в основном через институты образования. Учитывая, что «юность» обозначает фазу перехода от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости (Выготский, 1983), под образовательными институтами в контексте этой статьи мы подразумеваем старшую школу, организации среднего профессионального образования, вузы и вхождение в профессиональную деятельность как таковую. Система образования мало изменилась со времен П. Я. Гальперина, по мнению которого она построена по принципу «стихийного обучения», где обучающиеся осваивают действия, совершая бессистемные пробы и ошибки, что является универсальным и одновременно примитивным методом познания действительности (Кравцов, Кравцова, 2020). Успешность в такой системе измеряется по шкале «отличник – неуспевающий», что является малоэффективным в изменившейся социальной реальности.

В целом общественное устройство, которое еще несколько десятилетий назад казалось простым и неизменным, в настоящем времени подвергается сильным трансформациям – таким, как усиление индивидуализации, экономическая нестабильность, стремительная трансформация цифровых технологий (Поливанова, 2012; Arnett, 2016). Всё это значимо отражается на современных юношах и девушках, которых именуют «поколением Z» (Богачева, Сивак, 2019; Радаев, 2020а, 2020б; Яницкий и др., 2019; Schwartz et al., 2017). Для этого поколения ресурсы сети Интернет – это важный источник социокультурного развития. Они первые, кто не застал мир без современных сетевых технологий (Воронцова, Ермолаев, 2016). Представители поколения Z хорошо владеют информационными технологиями (Кулакова, 2018). На наш взгляд эти выводы не настолько однозначны. Наши наблюдения показывают, что представители поколения Z демонстрируют более широкий кругозор, опираясь на большое количество информационных потоков, которые в то же время не позволяют сконцентрироваться на глубоком изучении информации. При этом информация противоречива, а порой является недостоверной, что может отрицательно повлиять на формирование жизненной



перспективы. В этой связи им бывает сложно самостоятельно выбрать оптимальный жизненный путь, который приведет к успеху.

Предметом современных исследований часто становятся взаимосвязи образовательной успешности и использования сети Интернет. Так, они показывают, что наибольшей успешностью в образовательном институте обладают те юноши и девушки, кто активно использует образовательный контент сети Интернет в своем образовательном треке. Так, было показано, что существует связь между способностью учащегося побеждать в предметных олимпиадах и тематикой контента, которым интересуются такие учащиеся в информационном пространстве «ВКонтакте» (Кашпур, Губанов, Фещенко, Изофатова, Кобенко, 2020). На успеваемость в школах напрямую влияет развлекательный контент. Современные исследования показали, что это подтверждается в 83 % случаев. Анализ посещаемых и просматриваемых подростками сообществ в сети «ВКонтакте» с высокой точностью предсказывает не только их пол (97 %) и возраст (98 %), но и их способность к успеваемости (Поливанова, Смирнов, 2017). Из этого можно сделать предположение, что правильное соотношение образовательного и развивающего контента, а также наличия образовательного контента, включающего игровые функции, позволяет создавать оптимальные условия для социокультурного развития и студентоцентрированного обучения, при отсутствии которого образование становится всё более отчужденным от реальной жизни. Но и в этом контексте сеть Интернет может рассматриваться как важный ресурс для современных юношей и девушек, а не определяющий фактор образовательной успешности.

Исследователи, изучающие факторы успешности в обучении в действующих институтах образования, выделяют среди них уровень интеллекта, готовность к выбору профессии, уровень базовой подготовки (балл ЕГЭ), и личностные характеристики – такие, как организованность и добросовестность, адаптационный потенциал (Шапоров, 2020) при формировании новых подходов к образованию юношей и девушек.

Результат, полученный на едином государственном экзамене (ЕГЭ), является основным показателем успешности школьного обучения на сегодняшний день в Российской Федерации. В современных психологических исследованиях часто изучаются личностные особенности высокобалльников и тех, кто успешен в дальнейшем профессиональном образовании. Так, в исследовании Молоткова, Рябчуна (2019) указывается, что высокий уровень суммарного балла ЕГЭ зависит от общего интеллекта и волевого потенциала. В то же время в этом исследовании не показано, при каких условиях формируется этот волевой потенциал у подростка (юноши/девушки) и насколько он является личностной характеристикой и/или результатом повышенных требований современного общества. Низкий уровень сформированности личных волевых качеств у юношей и девушек в процессе подготовки к ЕГЭ может впоследствии приводить к недостаточно высокому уровню успешности при получении высшего профессионального образования. Таким образом, сформировавшиеся личностные качества оказывают непосредственное влияние на результативность подготовки к ЕГЭ и последующему обучению в вузе – это опровергает доводы ряда исследователей, что важен исключительно высокий балл ЕГЭ как показатель дальнейшей успешности обучения в вузе (Дудик, 2016). Мы делаем вывод, что построение эффективной жизненной траектории на основе высшего образования предполагает формирование личностных волевых качеств и высокий уровень подготовки, подтверждаемый баллами ЕГЭ.

Выстраивание жизненной траектории с экзистенциальной точки зрения обозначает, что человек, выстраивающий свой жизненный путь, определился с предельными жизненными

смыслами, а с социальной – что он имеет представление о собственных будущих социально заданных событиях и ролях в разных сферах жизни (семья, карьера, образование, общественная жизнь) (Жилинская, Бочавер, 2018; Pichayayothin, 2014; Pinto, Faria, & do Céu Taveira, 2014; Habermas & Reese, 2015). Готовность к выбору профессии, профессиональное самоопределение, выбор жизненной траектории, жизненное планирование выделяются наиболее важными жизненными задачами юношеского возраста (Яремчук, Бакина, Ситяева, 2021; Клементьева, 2019; Неяскина, Пронькина, 2017; Петрова, 2019). При этом представление себя в будущем, в том числе профессиональное самоопределение, включает в себя не только знания и навыки, но и ориентировку в социуме, понимание законов функционирования общества, открытость новому опыту (Чеснокова, Чурбанова, Молчанов, 2019; Pinto et al., 2014; Егоренко, 2018; Adelman et al., 2017).

В целом представления о будущем образуют субъективный образ развития человека. Белогай, Бугрова (2018) указывают, что понятие «психологическое будущее» направлено на когнитивную сферу личности и связано с отношением личности к временному аспекту собственной жизни, при этом «началом» объективного времени является прошлое, а психологическим «началом» индивидуального времени – будущее. Человек не властен над объективным временем, но свое личное психологическое время он может структурировать свободно. Длительность «ожидаемого будущего» оказывает непосредственное влияние на настоящее время современных юношей и девушек. В отличие от ребенка, который видит ближайшие дни, и подростка, у которого уже есть мечта без определенного плана действий, юноши и девушки строят связи между тем, какие действия нужно совершить для того, чтобы достигнуть своих целей (Левин, 2000; Kauffman & Husman, 2004). Соответственно, будущее – это психологическое пространство, в котором потребности личности подвергаются когнитивной переработке в конкретные поведенческие схемы на основе личностных волевых качеств.

Существенную роль в процессе развития волевого потенциала юношей/девушек играют внешние социально выработанные средства, которые помогают подросткам «символически заменить» значимого взрослого и выступить по отношению к самому себе в его роли, тем самым формируя новую «психологическую систему» более высокого уровня, овладеть своим собственным поведением (Павленко, 2020). Опираясь на эту концепцию, мы пришли к выводу, что юноше или девушке при подготовке и сдаче ЕГЭ, необходимого для дальнейшего получения высшего образования, кроме постановки жизненных целей и формирования жизненной траектории, которые задает социальный контекст ситуации, важно сформировать собственное представление о «структуре личного психологического будущего» – когда и что необходимо сделать, какие шаги ведут к цели, какие ресурсы необходимы. В случае если подросток реализует в себе формирование «психологических систем», позволяющих «заменить значимого взрослого», его внутренняя потребность сдать ЕГЭ на высокий балл становится личной целью. Мы предположили, что успеваемость юношей и девушек, продемонстрированная ими на ЕГЭ, зависит от того, каким они представляют собственное будущее. Проведенный теоретический анализ позволил нам выделить основные критерии этой взаимосвязи:

- содержательный смысл представлений о собственном будущем юношей и девушек демонстрирует их образовательные результаты;
- самооценка актуальных достижений юношей и девушек, демонстрирующих высокие образовательные результаты, в сравнении с ожидаемыми им/ей достижениями указывает на более «длительное ожидаемое будущее».

## Методы

Целью нашего исследования было проанализировать связанность представлений о собственном будущем юношей и девушек с баллами, полученными ими на едином государственном экзамене. Исследование проводилось нами в два этапа. На первом этапе в 2018 г. мы при помощи методики И. С. Кона «Я через пять лет» (Кон, 1984) выявили содержательные элементы прогнозирования будущего участников исследования. Участникам было предложено описать себя такими, какими они видят себя через пять лет. Такой временной диапазон был выбран для того, чтобы выявить среднесрочную перспективу, не связанную с задачами настоящего времени. Ограничений по объему написанного текста и времени выполнения задания не давалось. Выборку исследования составили 1538 юношей и девушек от 14 до 28 лет. При формировании выборки мы рассылали по электронной почте в образовательные организации России приглашение на участие в исследовании и просили привлечь как можно большее количество участников. Исследование проводилось в любом удобном для респондента месте на персональном компьютере, где участник исследования заходил на специальный ресурс по электронной ссылке. В начале исследования респондент должен был сообщить о согласии на участие в исследовании, по окончании – о согласии на использование его персональных данных.

Полученные на первом этапе тексты сочинений и ответы на вопросы исследовались при помощи статистического программного пакета R. Нами были изучены взаимосвязи среди наиболее популярных слов, используемых в сочинениях. Проведенный анализ позволяет утверждать, что есть основания для практической возможности выделения из реальных текстов информации о семантической близости отдельных слов, использованных в сочинениях. Значимость различий оценивалась при помощи коэффициента хи-квадрат, который проверяет значимость расхождения эмпирических (наблюдаемых) и теоретических (ожидаемых) частот, т. е. этот критерий позволяет анализировать категориальные данные.

На втором этапе исследования в 2021 г. мы провели дополнительный опрос тех же юношей и девушек, которые участвовали в первом этапе. По адресу электронной почты, который участники указали на первом этапе исследования, была направлена ссылка на страницу, содержащую набор вопросов: анкетные данные, результаты сдачи ЕГЭ, оценки собственных достижений, указанных в письмах себе на первом этапе исследования, и причин отсутствия этих достижений. Также участникам были направлены письма, которые они писали о себе в будущем на первом этапе исследования. Повторно участие приняли 10 % респондентов первого этапа, что явилось хорошим результатом с учетом прошедшего периода времени и в итоге составило 150 человек в возрасте от 16 до 28 лет. Значимость взаимосвязей оценивалась при помощи точного критерия Фишера (уровень значимости 0,05).

Такая организация исследования позволила нам сопоставить содержание прогнозного будущего юношей и девушек с их образовательной успешностью.

## Результаты

На первом этапе исследования мы получили информацию о том, какие слова юноши и девушки чаще всего используют при описании своего будущего, и как эти слова связаны между собой. Всего в 1538 сочинениях содержалось 15988 слов. Из содержательного анализа были исключены предлоги, имена собственные, числительные, и другие слова, не несущие смысловой нагрузки. На рисунке 1 представлены повторяющиеся взаимосвязи слов, наиболее часто используемые при описании своего будущего.



В 53 сочинениях участников исследования, сдавших ЕГЭ хотя бы по одному предмету на отличную оценку (от 81 до 100 баллов) содержалось 2480 слов. На рисунке 2 представлено сравнение частоты встречаемости слов в сочинениях по всей выборке юношей и девушек и в сочинениях, участников исследования, сдавших ЕГЭ хотя бы по одному предмету на отличную оценку (от 81 до 100 баллов).

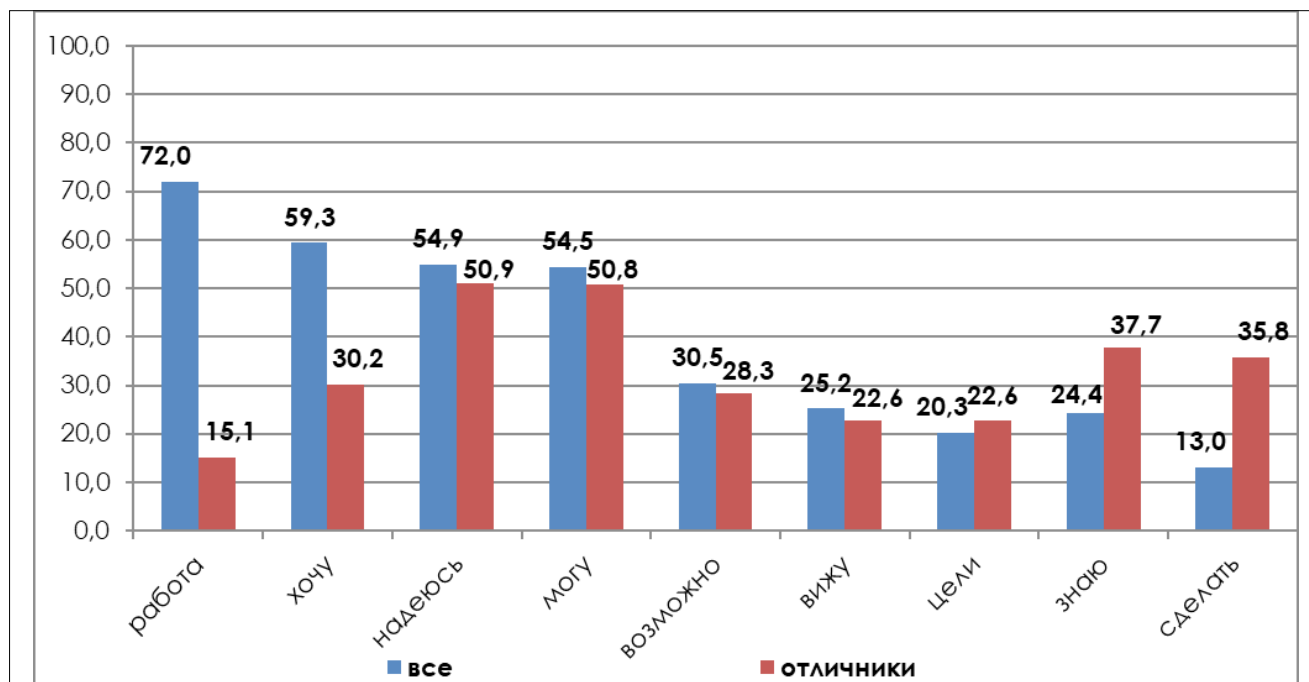


Рисунок 2. Частота встречаемости слов, % (N = 1538)

Из представленных на рисунке 2 данных видно, что представления о будущем участников исследования, сдавших ЕГЭ хотя бы по одному предмету на отличную оценку (от 81 до 100 баллов), сильно отличаются в части использования ими пяти слов: «работа», «хочу», «знаю», «сделать». Юноши и девушки, сдавшие ЕГЭ на отличную оценку, реже используют слова «работа» и «хочу», но при этом чаще используют слова «сделать» и «знаю». Значимость этих различий подтверждает анализ, проведенный с помощью коэффициента хи-квадрат. Для слова «хочу» коэффициент хи-квадрат = 38,9, при значимости 0,00 (все ячейки имеют ожидаемое количество больше 5, минимальное значение 19); для слова «работа» коэффициент хи-квадрат = 104,65, при значимости 0,00 (все ячейки имеют ожидаемое количество больше 5, минимальное значение 14); для слова «знаю» коэффициент хи-квадрат = 5,63, при значимости 0,05 (все ячейки имеют ожидаемое количество больше 5, минимальное значение 12); для слова «сделать» коэффициент хи-квадрат = 28,63, при значимости 0,00 (все ячейки имеют ожидаемое количество больше 5, минимальное значение 6).

Кроме того, на втором этапе исследования мы выявили, что представления о будущем и результаты, полученные на ЕГЭ, взаимосвязаны между собой. В рамках обсуждения, описываемого в данной статье, важными являются взаимосвязи между результатами ЕГЭ и оценкой выполнимости своих планов.



В ответах на вопрос, о том, почему что-то еще не произошло или не происходит из того, что участники исследования ожидали, были выявлены значимые взаимосвязи между позицией респондентов – «у меня будет всё так, как я предполагал, но позже, чем через пять лет» и средними баллами, полученными по обязательным предметам ЕГЭ (не отличные и не неудовлетворительные).

Так, юноши и девушки, сдавшие ЕГЭ по математике на оценку «удовлетворительно» (на 60–27 баллов), пересматривают свои планы, и среди ответов на вопрос «Если что-то еще не произошло, и Вы поставили в предыдущем вопросе оценку меньше 10, напишите, пожалуйста, почему?» склонны настаивать на своих планах и выбирать ответ «у меня будет всё так, как я предполагал, но позже, чем через пять лет» ( $f = 0,0037$ ). Юноши и девушки, сдавшие ЕГЭ по русскому языку на оценку «хорошо» (на 80–61 баллов), пересматривают свои планы, и среди ответов на вопрос «Если что-то еще не произошло, и Вы поставили в предыдущем вопросе оценку меньше 10, напишите, пожалуйста, почему?» склонны настаивать на своих планах и выбирать ответ «у меня будет всё так, как я предполагал, но позже, чем через пять лет» ( $f = 0,0387$ ).

В таблице 1 представлены значимые взаимосвязи между ответами на вопрос «В исследовании 2018 года Вы описали, каким Вы видите себя через пять лет. Прошла примерно половина от этого срока. Оцените, пожалуйста, по 10-балльной шкале, всё ли получилось так, как Вы предполагали, где 10 баллов – это значит, что всё получилось, а 0 – ничего не получилось» и результатами сдачи ЕГЭ.

Таблица 1

*Взаимосвязь результатов сдачи единого государственного экзамена по предмету по выбору и удовлетворенностью своими достижениями (N = 150)*

<u>Результаты ЕГЭ</u>	<u>Оценка удовлетворенности достижениями по десятибалльной шкале</u>	<u>Точный критерий Фишера</u>
от 100 до 81 балла	4	0,01486
от 80 до 61 балла	6	0,002799
от 60 до 27 баллов	10	0,04762
от 26 до 0 баллов	9	0,04659

Соответственно, юноши и девушки, которые сдали предмет по выбору на отличную оценку (от 100 до 81 балла), оценивают достижение своих планов ниже, чем те, кто сдал экзамен по выбору хуже. Юноши и девушки, сдавшие предмет по выбору на низкие оценки, указывают, что достигли своих планов за половину срока. Одним из типичных комментариев девушки,



сдавшей ЕГЭ по выбору на высший балл, является следующее высказывание: «Я стала умнее и взрослее – это точно. Не поверишь, я каждый (ну почти) день занимаюсь спортом. Я собираюсь поступать на лингвиста, хотя это всё-таки не журналистика. Я потеряла пару лет в другом направлении, но это всё же опыт, и я не хочу из-за этого переживать. Я осознала, что деньги – это реально очень важно. Я всё еще люблю “черный” стиль, но также и сильно увлекаюсь панком и одновременно чем-то нежным. Я стараюсь. Мне так кажется», а сдавшего ЕГЭ по выбору на низший балл (от 26 до 0 баллов) является: «С запланированным вузом не срослось...».

### Обсуждение результатов

Поскольку в юношеском возрасте важно формирование жизненной траектории, собственных будущих социально заданных событий, социальных ролей и построение собственной жизни (Чеснокова и др., 2019; Клементьева, 2019; Белогай, Бугрова, 2018; Неяскина, Пронькина, 2017; Петрова, 2019; Жилинская, Бочавер, 2018), мы в рамках проведенного исследования изучили содержательные представления о будущей жизни. Согласно полученным данным, юноши и девушки, описывая себя в будущем, чаще всего используют ключевые слова: «вижу», «могу», «надеюсь», «хочу», «сделать», «цели», «работа», «знаю», «возможно». Опираясь на культурно-историческую концепцию, описанную Л. С. Выготским (Выготский, 1983), мы исследовали смыслы ключевых слов, указывающих на то, как юноша и девушка строят свою собственную жизнь. Семантический анализ, который затрагивает вопросы о происхождении значений слов, их отношении к мышлению, социальные и культурные особенности носителя языка, показал:

1. Слово «вижу» этимологически предполагает видение, но в связи со словами «могу», «знаю» и «хочу» оно имеет значение «вижу то, что хочу», «вижу то, что могу», «вижу то, что знаю». Такой взгляд на будущее, прежде всего, помогает юноше и девушке понять себя.
2. Слова «цели» и «работа» выступают теми социально выработанными средствами, которые позволяют юноше/девушке сформировать, говоря словами В. Н. Павленко, новую «психологическую систему» (Павленко, 2020) собственного психологического будущего при помощи интериоризации. Так, юноша/девушка присваивает через окружающих его/ее взрослых идею будущей жизни, которая заключается в тезисе «цель собственной жизни – найти работу».
3. Слова «надеюсь» и «возможно» фигурируют в качестве направления движения в предположительном будущем юношей/девушек. Учитывая, что психологическим «началом» индивидуального времени является будущее (Левин, 2000), эти слова характеризуют неуверенность в собственных действиях юношей и девушек.
4. Выстраивание жизненной траектории с экзистенциальной точки зрения обозначает, что человек, выстраивающий свой жизненный путь, определился с предельными жизненными смыслами, в этом контексте слова «знаю» и «сделаю» указывают на уверенность в собственном будущем.

Более чем в 70 % случаев слово «работа» является центральным содержанием будущих жизненных историй юношей и девушек, участвующих в исследовании. При этом в сочинениях юношей и девушек, которые сдали ЕГЭ по предмету по выбору на «отлично», слово «работа» встречается только в 15 % сочинений. Также значимые отличия есть в использовании слова

«хочу» – юноши и девушки, которые сдали ЕГЭ по выбору на отличную оценку, используют его значимо реже. Но «знаю» и «сделаю» используются юношами и девушками, которые сдали ЕГЭ по предмету по выбору на «отлично», значимо чаще, чем остальными участниками исследования. Таким образом, современным юношам и девушкам для достижения успехов на ЕГЭ необходимо иметь представление о собственной жизни, но не в режиме вопросов окружающих взрослых – «кем хочешь работать», а в понимании собственных знаний и того, что юноша и девушка могут сделать самостоятельно. Таким образом, смысловая связь, создаваемая указанием на «знаю» и «сделаю» в представлении о своем будущем, позволяет достичь значимых образовательных успехов.

Так, оценки за ЕГЭ по обязательным предметам взаимосвязаны с упорством в достижении собственных планов на будущее. Оценка «удовлетворительно» по математике и оценка «хорошо» по русскому языку связаны с позицией юноши и девушки о том, что если что-то из запланированного не произошло, оно точно произойдет, но позднее, чем ожидалось. Соответственно, сдача обязательных ЕГЭ на средние оценки провоцирует юношу/девушку увеличить «длительность своего ожидаемого будущего» (Левин, 2000). Наши данные позволяют сделать предварительный вывод о том, что ЕГЭ для таких юношей/девушек выступает своеобразной систематизацией их планов: выходя из школы, построенной по принципу «стихийного обучения» (Кравцов, Кравцова, 2020), он/она сталкивается с четкой структурой и организацией ЕГЭ. Эти результаты согласуются с положением о том, что высокий суммарный балл по ЕГЭ позволяет в целом судить о будущих высоких достижениях при окончании вуза (Дудик, 2016), но при этом показывают, что средние баллы, полученные на ЕГЭ, помогают провести анализ своей жизненной траектории и скорректировать ее.

Оценки за ЕГЭ по предметам по выбору взаимосвязаны с оцениванием достижения своих планов на будущее. Юноши и девушки, которые сдали предмет по выбору на «отлично», оценивают достижение своих планов ниже, чем те, кто сдал экзамен по выбору на меньший балл. Юноши и девушки, сдавшие предмет по выбору на низкие оценки, указывают, что пришли к своим целям значительно быстрее, чем в срок, указанный ими ранее в сочинении. Такая заниженная оценка своих возможностей объясняется отсутствием четких критериев желаемого будущего, что позволяет занижать требования к себе, а также к необходимому уровню подготовки и знаний для достижения заявленных целей.

В практике получения профессионального образования доказано, что чем длиннее промежуток времени, на который юноша или девушка видят себя в будущем, тем выше их готовность к получению образования на более высоком уровне (Ярошевская, Сысоева, 2021; Лукина, Соловьева, 2019). Такие выводы были продемонстрированы Н. Л. Лукиной и Е. А. Соловьевой при анализе взаимосвязей планов на будущее и уровня профессионального образования. Так, длительность «ожидаемого будущего» оказывает непосредственное влияние на настоящее время современных юношей и девушек. В отличие от ребенка, юноша/девушка строит связи между тем, какие действия нужно совершить для того, чтобы достигнуть собственных планов (Левин, 2000). Наши данные в этом контексте демонстрируют, что юноши/девушки, которые менее успешны в сдаче ЕГЭ, не имея четких жизненных планов, не могут объективно оценить их достижимость. Образно это можно сформулировать, как «не достигнув желаемого, они сделали вид, будто хотели достигнутого». Таким образом, юноши и девушки, которые объективно видят перспективу своей будущей жизни, могут лучше организовать свою учебную деятельность при подготовке к экзаменам и получить более высокий балл на ЕГЭ.

## Заключение

В проведенном исследовании были получены данные, характеризующие взаимосвязи образовательных результатов и представлений о собственном будущем в юношеском возрасте. Смысловая связь, создаваемая указанием на «знаю» и «сделаю» в представлении о своем будущем, позволяет достичь значимых образовательных результатов.

Было показано, что образовательные результаты в обязательных предметных областях на среднем уровне взаимосвязаны с пересмотром собственной жизненной траектории и проявлением упорства в достижении собственных планов на будущее. Образовательные результаты по предмету по выбору связаны с оценкой достижения своих планов на будущее. Юноши и девушки, получившие отличный результат по предмету по выбору, оценивают достижение своих планов в меньшей степени, длительность «ожидаемого будущего» в их представлениях значимо больше, чем у тех, кто сдает экзамены по выбору хуже. Юноши и девушки, получающие неудовлетворительные оценки по предмету по выбору, не могут объективно оценить достижимость жизненных планов.

Полученные данные могут стать основой для дальнейших исследований, которые не вошли в пул вопросов, обсуждаемых в статье. В частности, использование социальных сетей и ресурсов Интернета при формировании представлений о собственном будущем осталось за скобками данного исследования.

## Литература

- Белогай, К. Н., Бугрова, Н. А. (2018). Формирование образа будущего в период юности как проблема профессионального образования. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*, 43, 205–216.
- Богачева, Н. В., Сивак, Е. В. (2019). *Мифы о «поколении Z»*. Москва: НИУ ВШЭ.
- Воронцова, Ю., Ермолаев, В. В. (2016). Представления «поколения Z» о своей будущей семье (на примере литовских старшеклассников). *Психолог*, 1, 1–12. <https://doi.org/10.7256/2409-8701.2016.1.16664>
- Выготский, Л. С. (1983). История развития высших психических функций. В *Собрание сочинений: в 6 т.* (т. 3. Проблемы развития психики). Москва: Педагогика.
- Дудик, Г. С. (2016). Взаимосвязь личностных качеств студентов и результатов ЕГЭ с результатами успешного окончания вуза. В *Материалы 54-й Международной научной студенческой конференции МНСК-2016: Психология* (с. 60–61). Новосибирск: Новосибирский государственный университет.
- Егоренко, Т. А. (2018). Роль социального интеллекта в процессе профессионального становления личности на этапе обучения в вузе. *Современная зарубежная психология*, 7(3), 109–114. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070310>
- Жилинская, А. В., Бочавер, А. А. (2018). Подходы к изучению построения подростками траектории жизненного пути. *Психологический журнал*, 39(1), 36–45. <https://doi.org/10.7868/S020595921801004X>
- Кашпур, В. В., Губанов, А. В., Феценко, А. В., Изофатова, М. С., Кобенко, А. В. (2020). Взаимосвязь образовательных достижений старшеклассников и их цифрового следа в социальной сети. *Педагогика и просвещение*, 4, 37–51. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2020.4.33952>
- Клементьева, М. В. (2019). Биографический концепт как психологическое средство осмысления

- жизни. *Культурно-историческая психология*, 15(4), 68–78. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150407>
- Кон, И. С. (1984). *В поисках себя: Личность и ее самосознание*. Москва: Политиздат.
- Кравцов, Г. Г., Кравцова, Е. Е. (2020). Культурно-исторический подход к вопросам образования. *Культурно-историческая психология*, 16(4), 4–13. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160401>
- Кулакова, А. Б. (2018). Поколение Z: теоретический аспект. *Вопросы территориального развития*, 2. <https://doi.org/10.15838/tidi.2018.2.42.6>
- Левин, К. (2000). *Теория поля в социальных науках* (пер. с англ.). Санкт-Петербург: Сенсор.
- Лукина, Н. Л., Соловьева, Е. А. (2019). Временная перспектива обучающихся средних профессиональных и высших образовательных учреждений. *Новое в психолого-педагогических исследованиях*, 3, 170–176.
- Молотков, Ю. И., Рябчун, И. П. (2019). Исследование профессиональной ориентации молодежи и возможности гармонизации жизненного цикла личности. *Философия образования*, 19(3), 71–84. <https://doi.org/10.15372/PHE20190305>
- Неяскина, Ю. Ю., Пронькина, В. О. (2017). Особенности конструирования будущего при разных уровнях толерантности к неопределенности (на примере юношеского возраста). *Вестник Кемеровского государственного университета*, 3, 143–152. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2017-3-143-152>
- Павленко, В. Н. (2020). Понятия «орудие», «психологическое орудие», «знак» и их соотношение. *Культурно-историческая психология*, 16(1), 122–131. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160112>
- Петрова, В. Н. (2019). *Образ будущего как предиктор профессионального развития* (докторская диссертация). Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск.
- Поливанова, К. Н. (2012). Взросление в современном мире. *Образовательная политика*, 3, 76–82.
- Поливанова, К. Н., Смирнов, И. Б. (2017). Что в профиле тебе моем: Данные «ВКонтакте» как инструмент изучения интересов современных подростков. *Вопросы образования*, 2, 134–152. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-2-134-152>
- Радаев, В. В. (2020а). Раскол поколения миллениалов: историческое и эмпирическое обоснование. (Первая часть). *Социологический журнал*, 26(3), 30–63. <https://doi.org/10.19181/socjour.2020.26.3.7395>
- Радаев, В. В. (2020б). Раскол поколения миллениалов: историческое и эмпирическое обоснование. (Окончание). *Социологический журнал*, 26(4), 31–60. <https://doi.org/10.19181/socjour.2020.26.4.7641>
- Чеснокова, О. Б., Чурбанова, С. М., Молчанов, С. В. (2019). Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте как структурный компонент будущего профессионализма: социокогнитивные и креативные факторы. *Культурно-историческая психология*, 15(4), 109–118. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150411>
- Шапоров, А. М. (2020). Факторы устойчивости академической успешности обучающихся. *Ярославский педагогический вестник*, 4, 25–32.
- Яницкий, М. С., Серый, А. В., Браун, О. А., Пелех, Ю. В., Маслова, О. В., Сокольская, М. В., ... Капустина, Т. В. (2019). Система ценностных ориентаций «поколения z»: социальные, культурные и демографические детерминанты. *Сибирский психологический журнал*, 72, 46–67. <https://doi.org/10.17223/17267080/72/3>

- Яремчук, С. В., Бакина, А. В., Ситяева, С. М. (2021). Особенности жизненного мира юношей и девушек разных возрастных периодов. *Российский психологический журнал*, 18(1), 34–46. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.1.3>
- Ярошевская, С. В., Сыроева, Т. А. (2021). Представления студентов об успешности обучения: темы, ориентиры и противоречия. *Психологическая наука и образование*, 26(1), 92–101. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260106>
- Adelman, R. M., Herrmann, S. D., Bodford, J. E., Barbour, J. E., Graudejus, O., Okun, M. A., & Kwan, V. S. Y. (2017). Feeling closer to the future self and doing better: Temporal psychological mechanisms underlying academic performance. *Journal of Personality*, 85(3), 398–408. <https://doi.org/10.1111/jopy.12248>
- Arnett, J. J. (2016). Life stage concepts across history and cultures: Proposal for a new field on indigenous life stages. *Human Development*, 59(5), 290–316. <https://doi.org/10.1159/000453627>
- Habermas, T., & Reese, E. (2015). Getting a life takes time: The development of the life story in adolescence, its precursors and consequences. *Human Development*, 58(3), 172–201. <https://doi.org/10.1159/000437245>
- Kauffman, D. F., & Husman, J. (2004). Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue. *Educational Psychology Review*, 16, 1–7. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012342.37854.58>
- Pichayayothin, N. B. (2014). *Investigating balanced time perspective in adults across the life span*. Graduate Theses, Dissertations, and Problem Reports, 6418. Retrieved from <https://researchrepository.wvu.edu/etd/6418>
- Pinto, J. C., Faria, L., & do Céu Taveira, M. (2014). Social intelligence in Portuguese students: Differences according to the school grade. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 56–62. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.168>
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Torres, C., Dirilen-Gumus, O., & Butenko, T. (2017). Value tradeoffs propel and inhibit behavior: Validating the 19 refined values in four countries. *European Journal of Social Psychology*, 47(3), 241–258. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2228>

Дата получения рукописи: 02.10.2021

Дата окончания рецензирования: 01.03.2022

Дата принятия к публикации: 05.03.2022

#### Информация об авторе

**Наталья Петровна Шилова** – кандидат психологических наук, заместитель начальника Управления, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор), г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57200278732, ResearcherID: AAZ-6740-2021, SPIN-код: 6840-0900; e-mail: [npsilova@outlook.com](mailto:npsilova@outlook.com)

**Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.**



Научная статья

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.7>

## Эффект переноса при селективном воспроизведении имплицитной последовательности

Алена П. Крюкова<sup>1</sup>✉, Андрей Ю. Агафонов<sup>2</sup>, Сергей Н. Бурмистров<sup>3</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, г. Самара, Российская Федерация

✉ [kryukova.1991@bk.ru](mailto:kryukova.1991@bk.ru)

### Аннотация

**Введение.** В статье представлено исследование, посвященное проблеме использования имплицитного знания. Выполнен обзорный анализ литературы, отражающей экспериментальные данные о двух видах имплицитного научения: 1) обучение системе правил (исследуется с помощью метода «усвоение искусственной грамматики»); 2) усвоение закономерности в чередовании стимулов (исследуется с помощью метода «выучивание последовательностей»). Анализ показал, что отсутствуют результаты задач, в которых требуется частичное воспроизведение имплицитно запомненной последовательности. Для изучения этого вопроса применили эффект переноса, поскольку он позволяет моделировать различные условия применения имплицитного знания и снижает эксплицитный контроль. Цель исследования состояла в том, чтобы обнаружить эффект переноса при селективном воспроизведении последовательности. **Методы.** Исследование выполнено в экспериментальной парадигме «выучивание последовательностей». На первом этапе в экспериментальной группе была предъявлена перцептивная последовательность. На втором этапе стимулы были организованы в горизонтальный ряд. Для реализации цели исследования впервые применили селективное воспроизведение: несколько стимулов пространственной последовательности второго этапа соответствовали структуре перцептивной последовательности. В контрольных группах стимулы предъявлялись в случайном порядке. Выборка состояла из 45 человек. **Результаты и их обсуждение.** У испытуемых экспериментальной группы было обнаружено статистически значимое уменьшение времени реакции на те стимулы пространственной последовательности, которые соответствовали структуре перцептивной последовательности. **Заключение.** Эффект переноса осуществляется при селективном воспроизведении как имплицитно усвоенной системы правил, так и закономерности в чередующихся друг за другом стимулах. Полученные данные способствуют укреплению положения о том, что имплицитно запоминаются не только фрагменты, но и общая абстрактная структура последовательности.



## Ключевые слова

имплицитное научение, выучивание последовательностей, эффект переноса, селективное воспроизведение, когнитивное бессознательное, перцептивная последовательность, пространственная последовательность, искусственная грамматика, система правил, закономерность

## Основные положения

- ▶ с помощью эффекта переноса исследуется применение имплицитного знания в различных условиях;
- ▶ сравнение исследований двух видов имплицитного научения – усвоения системы правил (исследуется с помощью метода «усвоение искусственной грамматики») и усвоения закономерности в чередовании стимулов (исследуется с помощью метода «выучивание последовательностей») – выявило недостаток данных о переносе последовательностей;
- ▶ эффект переноса при селективном воспроизведении последовательности проявляется в ускорении реакции на те ее стимулы, которые являются структурными элементами ранее усвоенной имплицитной закономерности.

---

## Финансирование

Исследование выполнено при поддержке РФФИ (проект № 19-013-00103).

## Для цитирования

Крюкова, А. П., Агафонов, А. Ю., Бурмистров, С. Н. (2022). Эффект переноса при селективном воспроизведении имплицитной последовательности. *Российский психологический журнал*, 19(1), 89–100. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.7>

---

## Введение

Результаты исследований по когнитивной психологии показали, что имплицитное научение (ИН) лежит в основе способности усваивать многочисленные закономерности и системы правил в тех случаях, когда не требуется их полное осознание. Субъект приобретает и использует информацию, не зная о ее наличии или сути (Агафонов, Бурмистров, Козлов, Крюкова, 2018; Иванчей, 2014; Иванчей, Морошкина, 2011; Крюкова, 2016; Морошкина, Иванчей, Карпов, 2017; Ушаков, Валуева, 2006; Cleeremans, Allakhverdov, & Kuvaldina, 2019; Iwasaki, Kuriyama, Kondoh, & Shirayori, 2018).

Чаще всего обучение и последующее использование знаний проходят в разных условиях. В области исследований ИН этот феномен применения знаний получил название «эффект переноса». Основатель направления А. Ребер применил экспериментальный прием, ставший базовым для дальнейших методик по изучению переноса.

А. Ребер еще в 1967 г. предложил экспериментальную технику, с помощью которой впервые стали исследовать феноменологию ИН. Метод получил название «усвоение искусственной грамматики» (Artificial grammar learning). Что представляет собой такого рода грамматика? Это система правил, с помощью которых экспериментатор может генерировать так называемые грамматические строчки знаков. На рисунке 1 приведена искусственная грамматика, которую использовал А. Ребер в первых экспериментах.

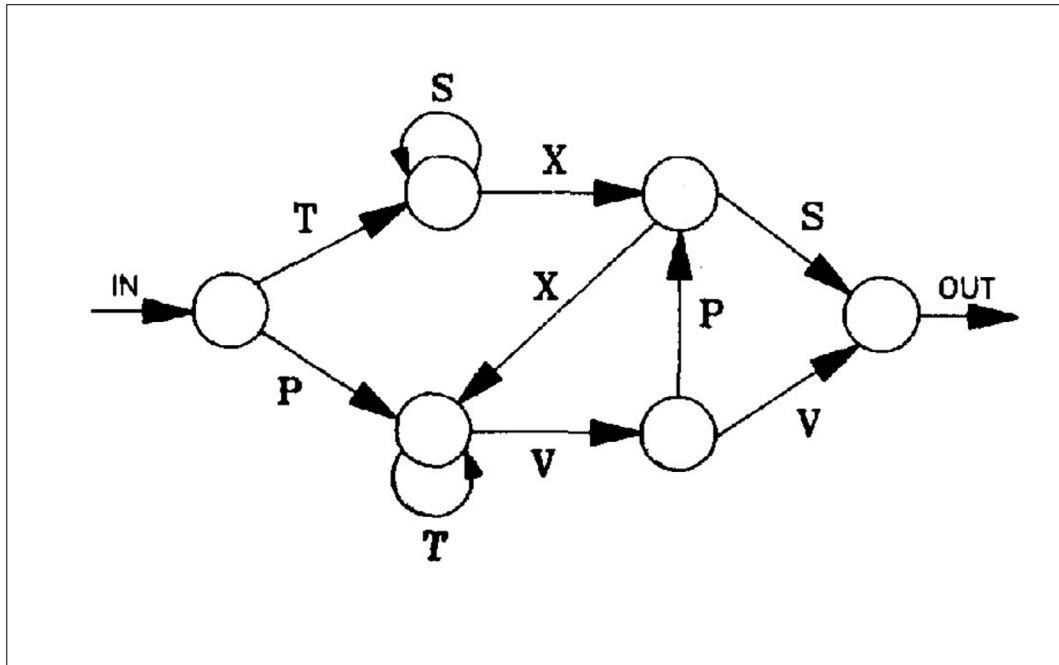


Рисунок 1. Искусственная грамматика (Reber, 1967)

Примером грамматической строки будет TSXXTVPS. В то время как строка VTPPVSSS является аграмматической, т. е. не отвечающей заданному правилу (Reber, 1967).

В серии экспериментов А. Ребер показал: не зная о наличии правила составления строчек, испытуемый способен достаточно эффективно отличать «правильные» от «неправильных». Но это возможно только в том случае, если до этого он прошел обучение, а именно определенное время воспринимал и запоминал исключительно грамматические строки.

А. Ребер утверждал, что об эффекте переноса можно говорить всякий раз, когда ранее усвоенные правила применяются в процессе обработки новой информации. Сам факт результативного различения грамматических и аграмматических строчек на тестовом этапе процедуры уже есть проявление переноса правила, имплицитно усвоенного на этапе обучения. Но наиболее ярко эффект переноса проявился в эксперименте, в котором на обучающем и тестовом этапах структура искусственной грамматики была одной и той же, а буквы использовались разные (на тестовом этапе менялся алфавит, но грамматика оставалась прежней). В этом случае испытуемые хотя и классифицировали строки несколько хуже, однако количество правильных ответов оставалось выше уровня случайного угадывания. Иными словами, в новых стимульных условиях испытуемые неосознанно обнаруживали ту структуру грамматики, которая была усвоена во время обучающего этапа (Reber, 1967; Reber, 1989; Reber, 1969).

Линию исследований А. Ребера впоследствии продолжил Дж. Альтманн с коллегами. В их эксперименте на обучающем этапе испытуемые воспринимали визуальные стимулы, а именно буквенные строчки. В качестве тестовых стимулов вместо букв были использованы ноты. Таким образом, испытуемые должны были воспринимать в качестве стимульных последовательностей короткие мелодии. Задание заключалось в том, чтобы дифференцировать

аудиальные стимулы на те, что соответствуют правилу, и аграмматические. Результаты показали: испытуемые успешно справляются с этой задачей, хотя и не могут объяснить, в чем состоит правило организации стимульных рядов. Авторы делают вывод о том, что область переноса не ограничена рамками модальности восприятия (Altmann, Dienes, & Goode, 1995).

Как показали дальнейшие исследования, перенос имплицитного знания ранее усвоенных закономерностей не зависит и от типа деятельности при обучении. Так, в проведенном нами ранее исследовании стандартная процедура использования искусственной грамматики была дополнена еще одной частью. После обучающего и тестового этапов испытуемые проходили контрольный этап, на котором совмещались два вида когнитивной активности (работа с грамматикой и сенсомоторная деятельность). Цель этого этапа заключалась в проверке возможности переноса результатов одной деятельности на процесс выполнения другой. В экспериментальной группе после каждой грамматической строки испытуемым предъявлялся зеленый кружок, а после аграмматической – желтый. По инструкции, испытуемым нужно было как можно быстрее реагировать нажатием на клавиши, релевантные цвету кружка. В контрольной группе кружки появлялись в случайном порядке. Было обнаружено: испытуемые экспериментальной группы значительно быстрее выполняли сенсомоторные задачи, но при этом не осознавали закономерность предъявления стимулов. Предположительно, испытуемые этой группы имплицитно устанавливали связь строчки с цветом кружка, что позволяло им после, например, грамматической строчки ожидать появления зеленого кружка и быстрее на него реагировать (Крюкова, Агафонов, Бурмистров, Козлов, Шилов, 2018).

Все представленные выше результаты отражают то, как в разных условиях используются знания, полученные в процессе ИН системе правил. Другим видом имплицитного научения является усвоение закономерности в чередующихся друг за другом стимулах, действиях, событиях. Это нашло воплощение в популярной экспериментальной парадигме «выучивание последовательностей» (Sequence learning). Этот метод М. Ниссена и П. Буллимера предполагает предъявление тех или иных стимулов в определенном, заданном экспериментатором порядке, о чем испытуемый не информируется (Бурмистров, Агафонов, Фомичева, Шилов, 2021; Cleeremans, Destrebecqz, & Boyer, 1998; Clegg, DiGirolamo, & Keele, 1998; Destrebecqz & Cleeremans, 2001; Nissen & Bullemer, 1987). Данная экспериментальная парадигма родственна искусственной грамматике, поэтому неудивительно, что эффект переноса был неоднократно обнаружен и в исследованиях, в которых применяли «выучивание последовательностей». Так, в одном из экспериментов при появлении стимула от испытуемых требовалось нажимать на клавиши указательным и средним пальцами правой и левой рук. На втором этапе нужно было реагировать только указательным пальцем правой руки. Авторы работы считают, что установили перенос между исполнительными органами, т. к. время реакции испытуемых на обоих этапах было одинаковое. Между тем, перенос отсутствовал в условиях, когда сначала необходимо было вербально обозначать локализацию стимула на экране, а затем нажимать на клавиши (Cohen, Ivry, & Keele, 1990; Curran & Keele, 1993). Также оказалось, что испытуемые реагируют быстрее, если до этого они наблюдали за тем, как экспериментатор выполняет это задание. Вероятно, для наиболее эффективного усвоения последовательностей необходимо сочетать перцептивное и моторное научение (Bird, Osman, Saggerson, & Heyes, 2005).

Отдельной разновидностью рассматриваемого эффекта является пространственный перенос. Его удалось обнаружить в своем исследовании К. Танака и К. Ватанабэ. Они обучали испытуемых последовательности с помощью горизонтального расположения стимулов. На втором

этапе горизонтальный ряд заменялся на вертикальный или зеркальный. Участники выполняли целевое задание более эффективно, если тестовые последовательности были составлены согласно исходному правилу (Tanaka & Watanabe, 2014). В этом же исследовательском русле были получены данные, демонстрирующие перенос между последовательностями разного типа. Например, имплицитное знание организации перцептивной последовательности было эффективно использовано в ходе решения задач по определению пространственной локализации стимула (Крюкова, 2020). Перенос имплицитной закономерности при выучивании последовательностей разного типа. Петербургский психологический журнал, 32, 1–17).

Следует заметить, что в экспериментах с искусственными грамматиками испытуемые имплицитно обучаются системе правил, и каждая грамматическая строка на тестовом этапе является фрагментом этой грамматики. В то же время, результаты экспериментов, выполненных в парадигме «выучивание последовательностей», получены при полном воспроизведении последовательности на тестовом этапе. Однако именно это не устраивает критиков метода, считающих, что во время усвоения последовательности испытуемые эксплицитно запоминают ее составные звенья (два-три стимула, следующие друг за другом) (Perruchet, 2008; Perruchet & Amorim, 1992; Perruchet & Pacton, 2006; Willingham, 1999). При этом ряд исследователей полагает, что в процессе имплицитного научения усваивается именно правило организации, т. е. сама закономерность, заложенная в структуре последовательности стимулов, а не только стимулы (Reber, 1989; Destrebecqz & Cleeremans, 2001). Эффект переноса может служить подтверждением этой позиции, поскольку изменение условий затрудняет применение ранее усвоенной осознанной информации, отражающей только набор стимулов без понимания общих принципов их взаимодействия.

Чтобы продвинуться в этом вопросе, в проведенном и представленном ниже исследовании использовалась техника селективного воспроизведения, позволяющая по фрагментам искомой последовательности судить об усвоенной ранее закономерности. Таким образом, *цель исследования* предполагала установление эффекта переноса при селективном воспроизведении последовательности. В процедуре эксперимента проверялась следующая гипотеза: время реакции уменьшится по отношению к тем структурным элементам, которые являются частью ранее усвоенной имплицитной закономерности.

## Методы

Для проверки гипотезы был проведен эксперимент на выборке в 45 человек (14 мужчин, 31 женщина) в возрасте от 18 до 40 лет ( $M = 21$  год). Все испытуемые имели нормальное зрение. Выборка была случайным образом распределена на три группы: экспериментальная (ЭГ) и две контрольные (КГ1 и КГ2). С каждым испытуемым эксперимент проводился индивидуально.

За основу дизайна эксперимента была взята процедура, в результате которой был обнаружен эффект переноса структуры перцептивной последовательности на пространственную (Крюкова, 2020). Была написана специальная компьютерная программа. С ее помощью можно изменять время и порядок предъявления стимульного материала, сохранять ответы испытуемых в базу данных. Процедура эксперимента состояла из трех этапов.

На первом этапе в ЭГ предъявлялась перцептивная последовательность, структура которой состояла из 10 элементов. В качестве стимулов были использованы четыре рисунка со смайликами (рис. 2). Последовательность имела следующий вид: 4–1–3–2–3–1–2–4–1–2, где 1 – смайлик с сердечком, 2 – смайлик с тортом, 3 – смайлик с цветами, 4 – смайлик с бабочкой.

Смайлики появлялись по одному в центре экрана монитора. Испытуемые выполняли задание, следуя инструкции: указательным пальцем левой руки нужно было как можно быстрее нажать клавишу «Пробел» только когда появится смайлик с сердечком; при появлении любого другого смайлика требовалось как можно быстрее нажать клавишу «→» указательным пальцем правой руки. Время экспозиции одного стимула равно 400 мс. Если испытуемые не успевали ответить за это время, то экран оставался пустым до нажатия. Интервал времени от нажатия клавиши испытуемым до демонстрации следующего стимула длился 250 мс.



Рисунок 2. Стимульный материал первого этапа

Первый этап включал в себя 12 блоков. В первых 8-ми блоках последовательность повторялась по 9 раз (т. е. по 90 проб в каждом блоке). В 9-м блоке 90 стимулов предъявлялись в случайном порядке. Условия 9-го блока необходимы, чтобы проверить, произошло ли научение, о чем свидетельствовало бы увеличение времени реакции. С 9-го по 12-й блоки смайлики снова предъявлялись согласно последовательности. Между блоками была предусмотрена пауза для отдыха испытуемых, которая длилась 30 секунд. В КГ1 и КГ2 условия были такие же, как в ЭГ, но в предъявлении стимулов не было закономерности.

На втором этапе во всех группах было использовано пространственное расположение стимулов. Посередине экрана был изображен горизонтальный ряд из десяти квадратов, пронумерованных слева направо (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10). Квадраты попеременно окрашивались в зеленый цвет. Испытуемые должны были как можно быстрее нажимать клавишу с буквой «Б», если станет зеленым квадрат под номером 1, 2, 3, 4 или 5; как можно быстрее нажать клавишу с буквой «Ю», если окрасится квадрат под номером 6, 7, 8, 9 или 10. Условия экспозиций были такие же, как на первом этапе. Последовательность повторялась 30 раз.

В ЭГ и КГ1 были введены правила, по которым окрашивались квадраты:

- правило вариативной локализации зеленого сигнала: первым, третьим, четвертым, пятым, седьмым, восьмым, десятым по очереди мог окраситься любой квадрат, кроме второго, шестого и девятого;
- правило детерминированной локализации зеленого сигнала: вторым по очереди окрашивался только квадрат под номером «2», шестым окрашивался квадрат под номером «6», девятым окрашивался квадрат под номером «9».

Таким образом, в данном исследовании селективное воспроизведение структуры последовательности выражается в том, что в ЭГ при одинаковом количестве элементов (10 элементов) перцептивной последовательности и пространственного ряда совпадает только порядок (2-й, 6-й, 9-й элементы) появления одного из стимулов (смайлик с сердечком) на первом этапе и очередность детерминированной локализации зеленого сигнала на втором этапе.



Испытуемым не рассказывали о существовании ни одного из правил.

В КГ2 отсутствовали какие-либо закономерности, что позволило сделать более подробный анализ результатов второго этапа трех групп.

По окончании основной процедуры было проведено постэкспериментальное интервью, чтобы проверить способность испытуемых эксплицировать последовательности. Поскольку стимульный материал был апробирован в прошлой работе на предмет неосознаваемости (Крюкова, 2020), то было принято решение только опрашивать испытуемых без дополнительных заданий.

Все условия экспозиции стимулов, количество блоков и заданий, вопросы интервью были подобраны, исходя из опыта предшествующих исследований и наших пилотажных экспериментов.

### **Результаты и их обсуждение**

В первую очередь, была выполнена проверка ответов на вопросы интервью. Часть испытуемых рассказали, что заметили какой-то порядок в чередовании смайликов, но не поняли его. Участники ЭГ отметили, что они почувствовали увеличение своего времени реакции в одном из блоков первого этапа (это был 9-й блок, на котором нарушалась последовательность). Однако никто не увидел никакой закономерности на втором этапе. Таким образом, анализ ответов показал, что испытуемые не осознали правила, а также ни у кого не было стратегии решения на втором этапе.

Дальнейшая обработка результатов проходила в два этапа. Количество неправильных ответов составило менее 1%, время этих ответов было удалено.

#### ***Имплицитное запоминание перцептивной последовательности***

Сначала необходимо было убедиться, что испытуемые усвоили перцептивную последовательность первого этапа. Как было показано в предшествующих работах, в ЭГ наиболее информативными для анализа являются результаты четырех блоков: 1-го блока – исходные показатели времени реакции; 8-го – в этом блоке уже в полной мере может наблюдаться эффект научения; 9-го – тестовый блок; 12-го – к этому блоку обычно восстанавливается эффект научения. В контрольных группах выбраны результаты этих же блоков. Было удалено время реакции первых десяти проб в каждом блоке, чтобы элиминировать период адаптации к условиям задачи. Математическая обработка результатов проходила при помощи двухфакторного дисперсионного анализа с повторными измерениями вида 3 x 4 (3 (ЭГ, КГ1, КГ2) x 4 (четыре блока)).

Дисперсионный анализ выявил значимое взаимодействие факторов ( $F(6; 179) = 5,14$ ;  $p < 0,01$ ). Это говорит о том, что условия в группах по-разному повлияли на время реакции в каждом из блоков.

Согласно уточняющим данным критерия Тьюки, в ЭГ испытуемые в 8-м блоке затратили времени на ответ статистически значимо меньше, чем в 1-м блоке:  $p < 0,01$ . В 9-м блоке, когда последовательность нарушилась, время реакции значимо увеличилось, по сравнению с 8-м блоком:  $p = 0,016$ . В 12-м блоке время реакции вновь значимо сократилось:  $p < 0,01$ . Эти результаты можно объяснить тем, что в 9-м блоке изменение порядка чередования стимулов помешало испытуемым имплицитно применять ранее усвоенную последовательность. С 10-го блока стимулы продолжили предъявляться по правилу, и испытуемые смогли снова его



использовать. В контрольных группах в основном происходило только некоторое уменьшение времени реакции, что связано с эффектом вработывания. Так как различие условий в группах обусловлено наличием правила в ЭГ, то отличие динамики результатов (табл. 1, рис. 3) говорит о том, что испытуемые ЭГ имплицитно выучили перцептивную последовательность.

Таблица 1  
Описательные статистики первого этапа

Группа	Блок	Время реакции (мс)		95% доверительный интервал	
		Среднее	Ст. откл.	От	До
ЭГ	Первый	395	66	358	432
	Восьмой	317	66	280	354
	Девятый	372	48	345	399
	Двенадцатый	259	32	242	277
КГ1	Первый	361	56	330	392
	Восьмой	336	46	310	362
	Девятый	321	52	292	350
	Двенадцатый	341	78	298	384
КГ2	Первый	360	51	332	389
	Восьмой	337	56	321	368
	Девятый	332	48	318	346
	Двенадцатый	321	53	305	352

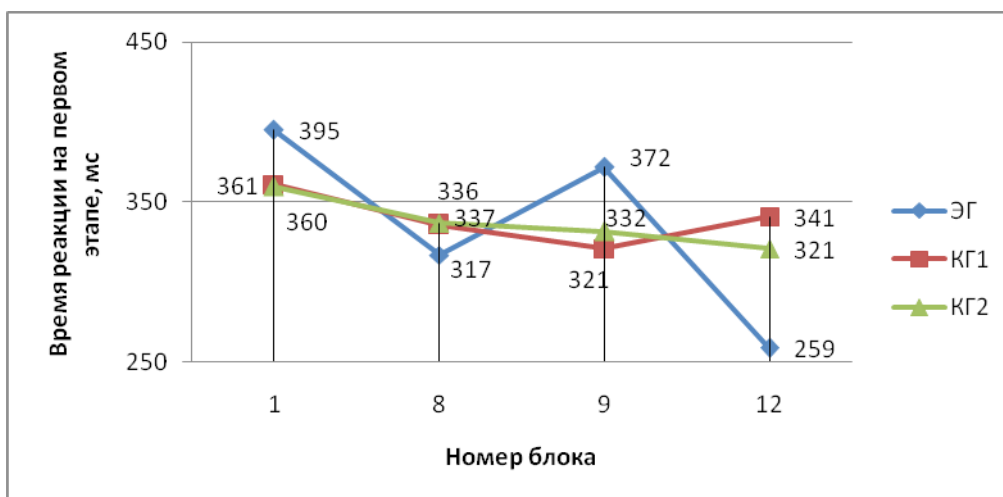


Рисунок 3. Результаты первого этапа

### Исследование эффекта переноса

Возможность эффекта переноса определяется по результатам второго этапа. При предъявлении пространственной последовательности была воспроизведена часть структуры перцептивной последовательности, а именно повторили 2-й, 6-й и 9-й элементы. Поэтому в анализе участвовало только время реакции на эти стимулы. Результаты первых пяти повторов последовательности были удалены, чтобы избежать влияния периода адаптации к условиям новой задачи. Для обработки результатов был применен однофакторный дисперсионный анализ, который выявил существенное влияние группы ( $F(2; 44) = 4,43; p = 0,017$ ). По критерию Тьюки, в ЭГ испытуемые реагировали на зеленый сигнал значительно быстрее, чем в КГ1 ( $p = 0,047$ ) и КГ2 ( $p < 0,01$ ). Результаты представлены в таблице 2 и на рисунке 4. Полученные данные свидетельствуют о том, что именно наличие переноса ранее запомненной структуры способствовало повышению эффективности ЭГ. Такой вывод подкрепляется еще тем, что присутствие только пространственной последовательности в КГ1, которую испытуемые могли начать усваивать, успело привести к незначительному ускорению времени реакции, по сравнению с показателями КГ2, где не было никаких закономерностей:  $p = 0,5$ .

Таблица 2

Описательные статистики второго этапа

Группа	Время реакции (мс)		95% доверительный интервал	
	Среднее	Ст. откл.	От	До
ЭГ	393	47	366	419
КГ1	427	42	403	450
КГ2	437	36	416	457

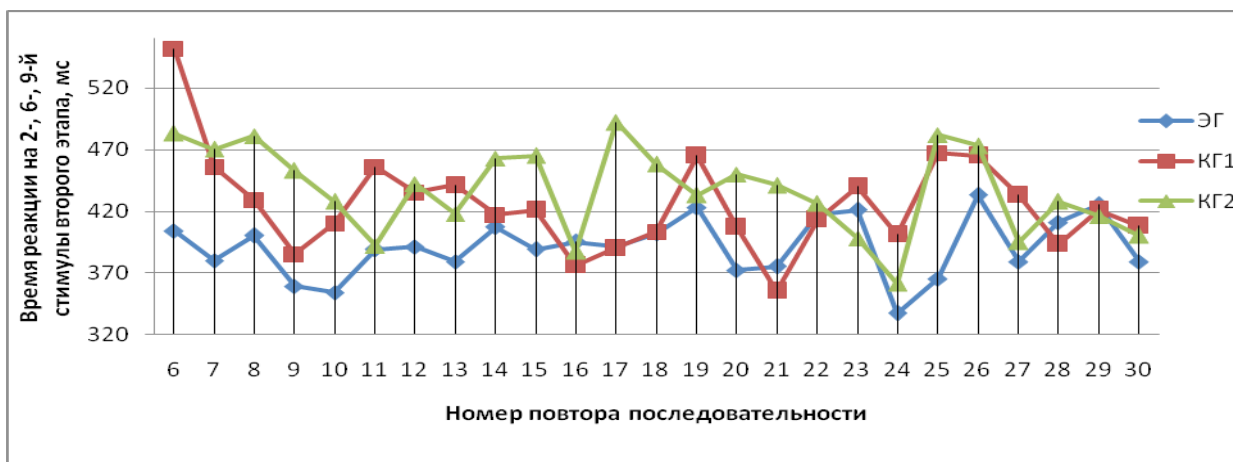


Рисунок 4. Результаты второго этапа

Дополнительно было произведено сравнение результатов внутри ЭГ: время реакции на 2-й, 6-й, 9-й стимулы ( $M = 393$  мс) сравнили с временем реакции на остальные стимулы ( $M = 407$  мс). Оказалось, что испытуемые хоть и быстрее реагировали на детерминированные стимулы, но это было незначимо:  $t = 1$ ;  $p > 0,05$ . Предположительно, такие результаты связаны с тем, что задача второго этапа сама по себе довольно простая, и не удастся получить ощутимые изменения. О трудностях получения тонких эффектов сообщалось и раньше (Jiménez, Vaquero, & Lupiáñez, 2006; Sanchez, Yarnik, & Reber, 2015). Поэтому нужно продолжать искать оптимальные условия для изучения такого рода феноменов.

### Заключение

Исследование эффекта переноса последовательности было проведено с помощью селективного воспроизведения. Оно подразумевало повторение в новых условиях нескольких структурных элементов ранее выученной последовательности. При этом был сохранен размер последовательности (т. е. количество элементов), и выполнена замена стимулов. Кроме того, чтобы сильнее усложнить применение испытуемыми осознанно запомненных звеньев последовательности, повторили разрозненные между собой структурные элементы.

В результате было зафиксировано повышение эффективности решения тех задач, в которых стимулы новой последовательности соответствовали элементам ранее усвоенной структуры. Таким образом, эффект переноса можно наблюдать при селективном воспроизведении как имплицитно усвоенной системы правил, так и закономерности в чередующихся друг за другом стимулах.

Полученные данные согласуются с результатами недавнего исследования, согласно которым имплицитно усваиваются не только фрагменты, но и общая абстрактная структура последовательности (Fu, Sun, Dienes, & Fu, 2018).

Результаты исследования могут пригодиться в IT-компаниях при разработке эргономичных интерфейсов.

### Литература

- Агафонов, А. Ю., Бурмистров, С. Н., Козлов, Д. Д., Крюкова, А. П. (2018). Имплицитное выучивание комбинированных последовательностей. *Интеграция образования*, 22(2), 339–352. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.091.022.201802.339-352>
- Бурмистров, С. Н., Агафонов, А. Ю., Фомичева, А. Д., Шилов, Ю. Е. (2021). Роль интерференции в имплицитном усвоении последовательностей Струп-стимулов. *Российский психологический журнал*, 18(2), 21–34. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.2.2>
- Иванчей, И. (2014). Теории имплицитного научения: противоречивые подходы к одному феномену или непротиворечивые описания разных? *Российский журнал когнитивной науки*, 1(4), 4–30.
- Иванчей, И. И., Морошкина, Н. В. (2011). Измерение осознанности. Старая проблема на новый лад. В В. М. Аллахвердов, О. В. Заширинская (ред.), *Когнитивная психология сознания* (с. 39–54). Санкт-Петербург: ЛЕМА.
- Крюкова, А. П. (2016). Знание без осознания: опыт исследований имплицитного научения. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 4, 166–170. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2016-4-166-170>
- Крюкова, А. П. (2020). Перенос имплицитной закономерности при выучивании последовательностей разного типа. *Петербургский психологический журнал*, 32, 1–17.

- Крюкова, А. П., Агафонов, А. Ю., Бурмистров, С. Н., Козлов, Д. Д., Шилов, Ю. Е. (2018). Эффект переноса имплицитного знания на сенсомоторную деятельность. *Экспериментальная психология*, 11(3), 63–77. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2018110305>
- Морошкина, Н. В., Иванчей, И. И., Карпов, А. Д. (2017). Имплицитное научение. В В. Ф. Спиридонов (ред.), *Избранные разделы психологии научения: коллективная монография* (с. 223–275). Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС.
- Ушаков, Д. В., Валуева, Е. А. (2006). Параллельные открытия в отечественной и зарубежной психологии: пример интуиции и имплицитного научения. В *Образ российской психологии в регионах страны и в мире: Материалы Международного форума и Школы молодых ученых ИП РАН* (с. 32–44). Москва: Институт психологии РАН.
- Altmann, G. T. M., Dienes, Z., & Goode, A. (1995). Modality independence of implicitly learned grammatical knowledge. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21(4), 899–912. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.21.4.899>
- Bird, G., Osman, M., Saggerson, A., & Heyes, C. (2005). Sequence learning by action, observation and action observation. *British Journal of Psychology*, 96(3), 371–388. <https://doi.org/10.1348/000712605X47440>
- Cleeremans, A., Allakhverdov, V., & Kuvaldina, M. (Eds.). (2019). *Implicit learning: 50 years on*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315628905>
- Cleeremans, A., Destrebecqz, A., & Boyer, M. (1998). Implicit learning: News from the front. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(10), 406–416. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(98\)01232-7](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(98)01232-7)
- Clegg, B. A., DiGirolamo, G. J., & Keele, S. W. (1998). Sequence learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(8), 275–281. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(98\)01202-9](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(98)01202-9)
- Cohen, A., Ivry, R. I., & Keele, S. W. (1990). Attention and structure in sequence learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16(1), 17–30. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.16.1.17>
- Curran, T., & Keele, S. W. (1993). Attentional and nonattentional forms of sequence learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19(1), 189–202. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.19.1.189>
- Destrebecqz, A., & Cleeremans, A. (2001). Can sequence learning be implicit? New evidence with the process dissociation procedure. *Psychonomic Bulletin & Review*, 8(2), 343–350. <https://doi.org/10.3758/bf03196171>
- Fu, Q., Sun, H., Dienes, Z., & Fu, X. (2018). Implicit sequence learning of chunking and abstract structures. *Consciousness and Cognition*, 62, 42–56. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2018.04.010>
- Iwasaki, K., Kuriyama, Y., Kondoh, S., & Shirayori, A. (2018). Structuring engineers' implicit knowledge of forming process design by using a graph model. *Procedia CIRP*, 67, 563–568. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2017.12.261>
- Jiménez, L., Vaquero, J. M. M., & Lupiáñez, J. (2006). Qualitative differences between implicit and explicit sequence learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32(3), 475–490. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.32.3.475>
- Nissen, M. J., & Bullemer, P. (1987). Attentional requirements of learning: Evidence from performance measures. *Cognitive Psychology*, 19(1), 1–32. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(87\)90002-8](https://doi.org/10.1016/0010-0285(87)90002-8)
- Perruchet, P. (2008). Implicit learning. In *Learning and memory: A comprehensive reference* (Vol. 2, pp. 597–621). Academic Press.
- Perruchet, P., & Amorim, M.-A. (1992). Conscious knowledge and changes in performance in sequence learning: Evidence against dissociation. *Journal of Experimental Psychology: Learning*,

- Memory, and Cognition*, 18(4), 785–800. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.18.4.785>
- Perruchet, P., & Pacton, S. (2006). Implicit learning and statistical learning: One phenomenon, two approaches. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(5), 233–238. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.03.006>
- Reber, A. S. (1967). Implicit learning of artificial grammars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6(6), 855–863. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(67\)80149-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(67)80149-X)
- Reber, A. S. (1969). Transfer of syntactic structure in synthetic languages. *Journal of Experimental Psychology*, 81(1), 115–119. <https://doi.org/10.1037/h0027454>
- Reber, A. S. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118(3), 219–235. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.118.3.219>
- Sanchez, D. J., Yarnik, E. N., & Reber, P. J. (2015). Quantifying transfer after perceptual-motor sequence learning: How inflexible is implicit learning? *Psychological Research*, 79, 327–343. <https://doi.org/10.1007/s00426-014-0561-9>
- Tanaka, K., & Watanabe, K. (2014). Implicit transfer of spatial structure in visuomotor sequence learning. *Acta Psychologica*, 153, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2014.09.003>
- Willingham, D. B. (1999). Implicit motor sequence learning is not purely perceptual. *Memory & Cognition*, 27, 561–572. <https://doi.org/10.3758/BF03211549>

Дата получения рукописи: 24.08.2021

Дата окончания рецензирования: 21.03.2022

Дата принятия к публикации: 23.03.2022

#### Заявленный вклад авторов

**Алена Павловна Крюкова** – разработка идеи, разработка экспериментального макета, обработка и анализ результатов, подготовка текста статьи.

**Андрей Юрьевич Агафонов** – разработка идеи, подготовка текста статьи, научное руководство, анализ данных, обеспечение финансирования.

**Сергей Николаевич Бурмистров** – организация процедуры эксперимента, подбор испытуемых, анализ данных.

#### Информация об авторах

**Алена Павловна Крюкова** – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей психологии, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, г. Самара, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57203008073, SPIN-код: 1087-4328; e-mail: [kryukova.1991@bk.ru](mailto:kryukova.1991@bk.ru)

**Андрей Юрьевич Агафонов** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, г. Самара, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57203001123, ResearcherID: N-2792-2017, SPIN-код: 2087-3000; e-mail: [aa181067@yandex.ru](mailto:aa181067@yandex.ru)

**Сергей Николаевич Бурмистров** – старший преподаватель кафедры общей психологии, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, г. Самара, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57202999504, ResearcherID: F-6229-2019, SPIN-код: 3500-9463; e-mail: [burm33@mail.ru](mailto:burm33@mail.ru)

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

Научная статья

УДК 159.99:159.9.072.43

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.8>

## Особенности смысловой регуляции педагогов в условиях информационной неопределенности

Ирина В. Абакумова<sup>1</sup>, Михаил В. Годунов<sup>2</sup>✉, Елена В. Белова<sup>3</sup>, Наталья Е. Комерова<sup>4</sup>

<sup>1, 2, 4</sup> Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

<sup>3</sup> Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, Российская Федерация

✉ [godunmv997@gmail.com](mailto:godunmv997@gmail.com)

### Аннотация

**Введение.** Важными показателями регуляции личностных смыслов выступают смысло-жизненные ориентации и саморефлексия. Человек, живущий в современном, быстро меняющемся обществе, не полностью управляет своей жизнедеятельностью из-за действия различных факторов неопределенности. Наступившая в начале 2020 г. пандемия коронавирусной инфекции COVID-19 охватила весь мир и считается глобальным фактором неопределенности. Возросшая с наступлением пандемии неопределенность жизни представляется дополнительным стрессогенным фактором. Новизна исследования заключается в получении эмпирических данных о гендерных особенностях смысловой регуляции педагогов в условиях пандемии коронавирусной инфекции. Целью статьи является представление результатов эмпирического исследования различий смысло-жизненных ориентаций и саморефлексии у педагогов до и во время пандемии, как различного действия информационной неопределенности в их жизни. **Методы.** Исследование проводилось среди женщин-учителей средних школ Ростовской области в марте 2017 г. (n = 53) и в октябре 2020 г. (n = 43), т. е. до и во время пандемии, что можно считать различным действием неопределенности в жизни. В батарею психодиагностических тестов входили тест «Смысло-жизненные ориентации» по Д. А. Леонтьеву и анкета саморефлексии по И. А. Стеценко. **Результаты.** Выявлено повышение во время пандемии всех средних показателей обеих тестов по сравнению с показателями до пандемии. Различия по всем параметрам имеют статистически значимую достоверность, выявленную на основе критерия Манна – Уитни. **Обсуждение результатов.** В проведенном эмпирическом исследовании установлено, что пандемия для обследованной акмеологически однородной категории женщин-учителей может рассматриваться как преодолимый стрессогенный фактор. В результате воздействия такой информационной неопределенности произошли конструктивная перестройка процессов смысловой регуляции и психологическая адаптация, что привело к повышению уровня осмысленности жизненных ориентаций и саморефлексии среди респонденток.



## Ключевые слова

смысл, смысловая регуляция, смысложизненная ориентация, осмысленность жизни, саморефлексия, информационная неопределенность, стрессогенный фактор, коронавирусная инфекция, пандемия, женщина-учитель

## Основные положения

- к ведущим показателям направленности смысловой регуляции относятся смысложизненные ориентации и саморефлексия;
- при нахождении под действием информационной неопределенности в виде пандемии коронавирусной инфекции выявлено статистически значимое увеличение показателей смысложизненных ориентаций и саморефлексии у женщин-учителей средних школ в сравнении с их состоянием до пандемии;
- усиление информационной неопределенности с наступлением пандемии женщины-учителя средних школ воспринимают как преодолимый стрессогенный фактор, из-за которого происходит переход в состояние большей организованности и мобилизации процессов смысловой регуляции.

---

## Финансирование

Исследование выполнено в рамках реализации гранта РФФИ 18-29-22004 (2018): «Психологические и генетические исследования предикторов, определяющих поведение пользователей при восприятии Интернет-контентов различной информационной направленности».

## Для цитирования

Абакумова, И. В., Годунов, М. В., Белова, Е. В., Комерова, Н. Е. (2022). Особенности смысловой регуляции педагогов в условиях информационной неопределенности. *Российский психологический журнал*, 19(1), 101–111. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.8>

---

## Введение

Наивысший уровень регуляции развития личности составляет смысловая регуляция ее деятельности. Смысловая природа ключевых механизмов управления взаимодействиями индивида обусловлена интегральным характером влияния смысловых конструктов на поведение индивида (Леонтьев, 1997). При этом имеется отличие категории смысла от категории значения, что проявляется в дискурсе как психологии, так и в лингвистике, культурологии, а также в философии. Смысл необходим для разъяснения значения сообщения при вербальном общении через минимальный набор слов (Wierzbicka, 2019). Смысл видится как способ задания и контекстного употребления значения, образуя семантический треугольник Фреге, как логическую модель знака (Frege, 2008). Среди гуманитарных наук до сих пор не выработано общепринятой дефиниции понятия «смысл» в силу приписывания ей разнообразных атрибутов (Леонтьев, 2007). Смысл выступает в роли междисциплинарного конструкта и всё чаще рассматривается как философско-лингвистически-психологическая категория (Серый, 2002).

В современном периоде психологическое изучение феномена смысла становится актуальным направлением как теоретических, так и экспериментальных работ. Смысловой подход помогает расширять сферу решаемых проблем в области ценностно-мотивационного плана

личности, образования в быстро меняющемся мире, способов переживания сложных ситуаций и осознания жизни. К ним относятся работы по моделированию смысловой реальности (Леонтьев, 2007), анализу смысловых установок (Асмолов, 2016), сопереживания (Василюк, 2016), уровням смысловой сферы (Братусь, 2014), основам смыслодидактики (Фоменко, Абакумова, 2014), особенностям смысловой коммуникации в обучении (Кагермазова, 2014), поиску смысла жизни (Frankl, 2017).

Для полного установления смысловых связей в системе, как ее понимания, непременно нужен выход за ее пределы на позиции контекста как бахтинской «внеаходимости» (Бахтин, 2012). Именно по этой причине смысл слов находится из предложения, смыслы предложений находятся из текстов, смыслы текстов находятся из контекстов, а смысл жизни находится за пределами жизни. Значит, это невозможно делать абстрактно, а только исходя из определенной позиции целевого контекста (Тульчинский, 2018). Тогда на построение общих концептуальных моделей смысла влияет в самом широком значении контекст познания, деятельности и коммуникации, что является крайне разнородным полем с неповторимыми условиями развития личности.

В современных условиях интерес к изучению влияния на развитие личности различных эффектов неопределенности связан с необходимостью учета внутренних субъективных факторов развития – потребностей, мотивов, целей, интересов и личностных смыслов индивида. Все они могут не совпадать с внешними объективными условиями ситуаций деятельности (Кочеулова, 2018). Принятие во внимание действия факторов неопределенности позволяет более полно учитывать риски внешнего и внутреннего порядка в процессе развития личности с целью большего понимания поведения переживающего субъекта. Неопределенность начинает учитываться как новый методологический принцип и ключевой элемент науки, на который ориентируются психологические теории мышления, сознания, саморегуляции личности (Корнилова, 2018). Постмодернистская парадигма и междисциплинарность в изучении феноменов неопределенности отражают изменчивость состояний современного общества как транзитивность современной цивилизации (Марцинковская, 2018).

В плане действия неопределенности наиболее действенное влияние в последнее время оказывает возникшая весной 2020 г. мировая пандемия коронавирусной инфекции COVID-19, влияние которой следует относить к категории глобальных эффектов воздействия неопределенности на современное развитие цивилизации. В отличие от эпидемии как непрерывно передающегося заболевания, имеющего прогрессирующий характер распространения на некоторых территориях с превышением определенного эпидемиологического порога, пандемия, по данным ВОЗ, представляет собой высшую стадию развития эпидемии, неуклонно распространяющейся в мировых масштабах.

В качестве первичного источника неопределенности выступает повышение вероятности заражения коронавирусной инфекцией (Рекомендации для населения..., 2020). Этот источник повышенного витального риска влечет за собой вторичные факторы, повышающие неопределенность жизнедеятельности – введение санитарных норм и расстояний при контактах людей, как соблюдение «социальной дистанции», и исключение или минимизация социальных контактов, как «самоизоляция» (Pfattheicher, Nockur, Böhm, Sassenrath, & Petersen, 2020). Действие этих исходных факторов неопределенности генерирует «производные» факторы неопределенности, воздействующие на все сферы общественной жизни, начиная от пространственной дистанции между людьми и количества людей в определенных помещениях,

изменения потребительского поведения, перехода на дистанционное обучение, остановки работы предприятий, и заканчивая карантинными ограничениями на перемещения в другие регионы и страны.

Т. В. Корнилова отмечает, что во время коронавирусной пандемии происходит перенос личностной регуляции внутреннего выбора и принятия решений в область взаимодействий с внешними социально заданными требованиями, в частности, обусловленными необходимостью соблюдения социального дистанцирования (Корнилова, 2020). В плане психосоматического состояния выявлены усиление бессонницы, депрессивных и тревожных реакций, рост посттравматических и обсессивно-компульсивных расстройств, состояния социальной отчужденности (Talevi et al., 2020). По данным Л. Э. Горлевской, во время пандемии наблюдалась трансформация потребительских предпочтений, увеличился спрос на продукты питания, фармацевтику, товары личной гигиены; сократилось потребление люксовых товаров, туристических услуг, автомобилей. В это же время произошел бурный рост электронных сервисов и онлайн-торговли; изменилось потребление медиаконтента: рост востребованности теле- и интернет-трансляций, сокращение наружной рекламы (Горлевская, 2020).

Для предотвращения распространения коронавирусной инфекции с весны 2020 г. во всем мире применяются различные карантинные меры – от полной блокировки перемещений людей и остановки работы целых отраслей экономики до существенных ограничений социальной, культурной и экономической деятельности. Так, на основании Постановления Правительства РФ № 223 от 02.03.2020 г. были введены ограничения на вывоз некоторых видов продукции. В такой форс-мажорной ситуации было отменено или приостановлено проведение развлекательных, спортивных, общественных, образовательных и других мероприятий с большим скоплением людей. Это повлекло невозможность осуществления договоров поставки товаров и оказания услуг ввиду прекращения исполнения обязательств, согласно статье 417 Гражданского Кодекса РФ (Баранова, Удалов, 2020).

В плане трансляции информации о коронавирусной инфекции наблюдались эффекты искажения объективных фактов и появления неподтвержденных новостей – фейков, вводящих в заблуждение различные слои общества. В социально-психологическом плане тотальное распространение такой смеси адекватных и неадекватных фактов следует считать инфодемией, понимаемой как информационная неопределенность знаний о коронавирусной инфекции. Транслируясь в когнитивную сферу личности, это провоцирует увеличение уровня тревожности, стресса и депрессивных расстройств (Zinchenko, Morosanova, Kondratyuk, & Fomina, 2020). Это может приводить к негативным изменениям моделей поведения из-за понижения уровня критичности мышления при анализе правдивой и фейковой информации, и, как следствие, – к нарушению противоэпидемиологических требований, снижению доверия к государственным и медицинским органам. Для успешного преодоления информационной неопределенности от распространенности коронавирусной инфекции предлагается в период самоизоляции заниматься тактическим и стратегическим целеполаганием, добиваться поставленных целей, что означает более высокий уровень саморегуляции личности в условиях инфодемии (Zinchenko et al., 2020).

Тогда в качестве глобального фактора неопределенности, действующего на всех людей как в объективной, так и в субъективной сфере, следует выделить действие инфекционных заболеваний в мировом масштабе, в данном случае проявляющееся пандемией коронавирусной инфекции COVID-19.

Некоторые исследователи отмечают наличие тенденций к преодолению влияния действующей коронавирусной пандемии как глобального фактора неопределенности жизни, т. к. это временное ситуативное явление (Малькова, 2020), преодоление которого, дополнительно к медицинским мерам предупреждения и лечения, необходимо дополнять различными психологическими методиками и координированной психологической помощью населению (Емельянова, 2020).

С позиций изучения поведения человека под действием эффектов неопределенности актуальным представляется исследование особенностей процессов смысловой регуляции при различном влиянии неопределенности – в данном случае, под действием коронавирусной инфекции. Необходимо отметить, что на первом этапе смысловая регуляция эмпирически изучалась нами в 2016–2017 гг., т. е. до пандемии, когда люди находились в более определенном состоянии жизнедеятельности. Второй этап исследования начался с октября 2020 г., когда пандемия длилась уже полгода и людям приходилось переориентироваться в условиях возросшей жизненной неопределенности. Поэтому необходимо исследовать направленность и качество произошедших изменений смысловой регуляции в разных условиях неопределенности.

Начавшаяся в конце 2019 г. вспышка коронавирусной инфекции COVID-19 охватила весь мир, и с начала 2020 г. ее принято считать пандемией. Под ее действием жизнь мирового сообщества протекает в неизвестных условиях, неопределенность которых вносит значительные изменения и ограничения во все сферы жизни. Влияние пандемии коронавирусной инфекции мы относим к категории глобальных эффектов неопределенности, воздействующих на жизнь современного человека. Это можно соотнести с кризисами по типу «черных лебедей» как неожиданных и сильных кризисов (Талеб, 2018). В плане получения информации и переосмысления жизнедеятельности в условиях влияния коронавирусной инфекции ее следует рассматривать как информационную неопределенность, в силу наличия недостоверной информации в этой области. С позиции исследования изменения поведения в условиях действия таких эффектов неопределенности представляется актуальным изучение тенденций смысловой регуляции индивида, находящегося под действием или отсутствием действия эффектов такой информационной неопределенности.

## Методы

Для выявления тенденций смысловой регуляции под действием эффекта информационной неопределенности в виде коронавирусной пандемии проведен организованный специальным образом анализ эмпирических данных первого и второго этапов исследования. В каждом из обоих этапов применялись одинаковые батареи психодиагностических методик, в которые входили две методики изучения смысловой регуляции. Их показатели были выявлены нами в качестве основных и вспомогательных маркеров полярных смыслообразующих стратегий (Годунов, Елагина, Белова, 2017). Это тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) по Д. А. Леонтьеву и анкета саморефлексии по И. А. Стеценко. Таким образом, исследовалось семь показателей:

- 1) общий показатель «осмысленность жизни» (ОЖ);
- 2) субшкала «цели» (Ц);
- 3) субшкала «процесс» (П);
- 4) субшкала «результат» (Р);
- 5) субшкала «локус контроля – Я»;

6) субшкала «локус контроля – жизнь»;

7) уровень саморефлексии (УСР).

Тестирование с помощью данных методик проводилось дважды: первый раз – до коронавирусной пандемии, второй раз – во время коронавирусной пандемии. Тестирование проводилось среди двух выборок, близких по объему и совпадающих по основным акмеологическим признакам – возрасту, гендеру, семейному статусу, уровню образования, профессиональной направленности, месту проживания. В данной паре выборок, протестированных до и во время пандемии, респондентами были не одни и те же люди (не лонгитюдное исследование), а разные, но отвечающие требованиям к признакам выборки: замужние женщины-учителя средних школ Ростовской области. Для оценки значимости различий показателей в каждой паре выборок применялся U-критерий Манна – Уитни (Наследов, 2012).

В тесте «Смысложизненные ориентации» содержатся пары противоположных утверждений, отражающих представление о факторах осмысленности жизни личности. Респондент при ответе на каждый вопрос выбирает из двух противоположных утверждений (например, «Я обычно: ужасно скучаю – полон жизни и энтузиазма») то, которое больше соответствует действительности, и отмечает его на 7-балльной шкале по степени приближения к одному из полюсов (Леонтьев, 2000). По всем 20-ти вопросам теста подсчитывается общий показатель «осмысленность жизни». Шкала «цели в жизни» характеризует наличие или отсутствие в жизни респондента целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Шкала «процессы в жизни» говорит о том, воспринимает ли сам респондент процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Шкала «результативность жизни» отражает оценку респондентом пройденного отрезка жизненного пути, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая эта часть. Шкала «локус контроля – Я» показывает, насколько респондент воспринимает себя как хозяина своей жизни. Шкала «локус контроля – жизнь» показывает восприятие респондентом управляемости своей жизнью. Первые три фактора образуют смысловые ориентации: цели в жизни (взгляд в будущее), насыщенность жизни (опора на настоящее) и удовлетворенность самореализацией (принятие прошлого). Два последних фактора характеризуют внутренний локус контроля респондента как общее мировоззренческое убеждение в том, что контроль возможен, и собственную способность к такому контролю.

Анкета саморефлексии И. А. Стеценко направлена на установление показателя личностной рефлексии посредством изучения активности процесса самоанализа и самооценки респондента. Это дает возможность получить представление об установках человека к собственному Я (Стеценко, 2003). В ходе ответов на 60 вопросов респондент выбирает, насколько полно его суждения о самом себе соответствуют представленным в вопросах утверждениям. По сумме баллов по всем вопросам анкеты вычисляется общий показатель – «уровень саморефлексии».

Математическая обработка полученных эмпирических данных включала определение средних величин исследуемых показателей до и во время пандемии, а также процедуру оценки статистической значимости выявленных различий.

## Результаты

Обе выборки совпадают по основным акмеологическим показателям (гендер, возраст, уровень образования, профессиональная направленность, семейный статус, местность проживания) и близки по объему. В ходе эмпирического исследования особенностей смысловой



регуляции под действием различных условий неопределенности получены средние показатели тестовых величин, которые имеют различия (табл. 1). Для установления статистической достоверности выявленных различий вычислены эмпирические коэффициенты  $U_{\text{ЭМП}}$  Манна – Уитни.

Таблица 1

Средние показатели смысложизненных ориентаций, саморефлексии и эмпирические коэффициенты  $U_{\text{ЭМП}}$  Манна – Уитни значимости их различий (при  $U_{\text{кр}} = 670$  для статистически значимого уровня  $p \leq 0,05$ ) у женщин-учителей средних школ до и во время пандемии коронавирусной инфекции

Показатель	До пандемии COVID-19	Во время пандемии COVID-19	Эмпирический коэффициент $U_{\text{ЭМП}}$ Манна – Уитни
Время тестирования	февраль 2017 г.	март 2021 г.	–
Количество человек	37	46	–
Средний возраст, лет	42,6	41,3	–
Осмысленность жизни (ОЖ)	110	122	266
Субшкала «цели»	35	38	610
Субшкала «процессы»	32	35	316
Субшкала «результат»	27	30	468
Субшкала «локус контроля – Я»	23	25	337
Субшкала «локус контроля – жизнь»	32	36	406
Уровень саморефлексии (УСР)	392	402	428

Представленные в таблице 1 данные свидетельствуют, что по всем исследуемым показателям теста смысложизненных ориентаций и уровня саморефлексии различия у женщин-учителей средних школ до и во время пандемии являются статистически значимыми, т. к.  $U_{\text{ЭМП}} \leq U_{\text{кр}} = 670$  при уровне достоверности  $p \leq 0,05$ . Под влиянием такой информационной неопределенности происходит перестройка смысловой регуляции, а именно – повышение показателей уровня саморефлексии, осмысленности своей жизни, восприятия прошлого, настоящего и будущего своей жизни, а также локусов ее контроля и контроля своего внутреннего мира. Такое повышение может указывать на переход смысловой сферы на уровень более строгой организации и повышенной мобилизации из-за действия механизмов образования новых личностных смыслов, их инициации и изменения смыслового выбора для преодоления возросшей неопределенности в мире, внесенной коронавирусной пандемией. Данное влияние информационной неопределенности можно считать дополнительным стрессогенным фактором, который является значимым, но преодолимым для эмпирически исследованной женской гендерной группы профессии типа «человек – человек» по классификации Е. А. Климова.



## **Обсуждение результатов**

Исследование проведено для выявления показателей смысловых ориентаций и саморефлексии среди педагогов. Полученные эмпирические данные позволяют увидеть средние показатели используемых тестов в исследуемой категории респондентов и выявить различия между ними. Наше тестирование проводилось в одном городе на акмеологически одинаковых выборках в марте 2017 г. и в октябре 2020 г. Это с позиции изучения влияния неопределенности на смысловую регуляцию переживающего субъекта предоставляется как психологическое исследование в данной области до и во время пандемии коронавирусной инфекции.

Между всеми установленными в ходе исследования показателями имеются статистически достоверные различия до и во время пандемии. Интересным представляется то, что средние значения смысловых ориентаций и саморефлексии, измеренные до пандемии, оказались ниже, чем во время пандемии. Ее можно рассматривать в виде дополнительного фактора, которого не было никогда ранее и который усиливает информационную неопределенность современной жизни. То есть при наступлении пандемии более высокие измеренные показатели смысловой регуляции свидетельствуют о переходе смысловой сферы респондентов в состояние большей организованности и повышенной мобилизации. Мы предполагаем, что так осуществляются саморегулирующиеся механизмы выбора и инициации актуальных личностных смыслов для преодоления человеком возросшего сопротивления неопределенности жизни в мире, внесенной пандемией коронавирусной инфекции. Следовательно, участвовавшие в нашем исследовании женщины-учителя средних школ воспринимают действие пандемии как преодолимый фактор неопределенности. Под его действием произошло повышение уровня саморефлексии, осмысленности ими своей жизни, восприятия прошлого, настоящего и будущего своей жизни, а также локусов ее контроля и контроля своего внутреннего мира. Наше предположение подтверждается тем, что другие исследователи также отмечают predisposed к преодолению влияния пандемии (Малькова, 2020; Pfattheicher et al, 2020).

## **Выводы**

По нашему представлению, ценным в исследовании является изучение особенностей смысловой регуляции на наиболее однородной выборке в акмеологическом плане и с помощью одинаковой батареи психологических тестов. Психологический опрос с помощью теста «Смысловые ориентации» по Д. А. Леонтьеву и анкеты саморефлексии по И. А. Стеценко проводился среди педагогов. Проведенное эмпирическое исследование можно считать практически однофакторным экспериментом, в котором варьируемым фактором выступал разный уровень влияния неопределенности на изучаемые смысловые ориентации и саморефлексию респондентов. Изменение неопределенности мы рассматриваем как состояние в марте 2017 г. до распространения коронавирусной инфекции и в октябре 2020 г. во время пандемии коронавируса COVID-19.

Полученные в результате нашего эмпирического исследования материалы могут использоваться для построения и уточнения концептуальных моделей преодоления неопределенных и кризисных ситуаций различными группами.

*Перспективы исследования:* необходимо расширить исследование для выявления влияния такого глобального фактора неопределенности, как действие пандемии, на различные

гендерные, возрастные, профессиональные, этноконфессиональные, географические категории респондентов. Также актуальным является установление границ конструктивного реагирования на действие пандемии в виде эустресса, повышающего мобилизационные ресурсы смысловой регуляции, и выявление областей дисстрессового воздействия, негативно влияющего на организацию смысловой деятельности в условиях пандемии. Это позволит разрабатывать целенаправленные методики психологической помощи выявленным группам, подверженным дисстрессовому воздействию коронавирусной инфекции. При этом также важным становится обоснованное увеличение арсенала применяемых для этого психодиагностических тестов, позволяющих расширять исследуемые сферы смысловой регуляции переживающего индивида.

## Литература

- Асмолов, А. Г. (2016). Конструирование образов образования в науке и культуре. *Образовательная политика*, 1, 86–88.
- Баранова, А. В., Удалов, М. И. (2020). Применение статьи 417 ГК РФ с учетом пандемии коронавируса. В О. Н. Широков (ред.), *Новое слово в науке: стратегии развития: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием* (с. 138–141). Чебоксары: Интерактив плюс.
- Бахтин, М. М. (2012). *Собрание сочинений в 7 томах* (Т. 3). Москва: Языки славянских культур.
- Братусь, Б. С. (2014). Уровни развития смысловой сферы личности. В И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова (сост.), *Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика* (с. 136–146). Москва: КРЕДО.
- Василюк, Ф. Е. (2016). Сопереживание как центральная категория понимающей психотерапии. *Консультативная психология и психотерапия*, 24(5), 205–227. <https://doi.org/10.17759/spp.2016240511>
- Годунов, М. В., Елагина, М. Ю., Белова, Е. В. (2017). Исследование личностных профилей полярных стратегий смыслообразования. *Российский психологический журнал*, 14(3), 30–47. <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.3.2>
- Горлевская, Л. Э. (2020). Трансформация предпочтений потребителей и маркетинговых коммуникаций в условиях коронавируса. В Р. М. Нижегородцев (ред.), *«Экономика коронакризиса: вызовы и решения»: Сборник трудов конференции* (с. 152–156). Москва: НИПКЦ Восход-А. <https://doi.org/10.25728/coronacrisis.2020.18-gorlevskaya>
- Емельянова, Е. Н. (2020). Особенности психологической помощи в ситуации пандемии коронавируса. В Г. Ю. Гуляев (ред.), *Управление социально-экономическими системами: теория, методология, практика: Сборник статей VII Международной научно-практической конференции* (с. 142–145). Пенза: Наука и Просвещение.
- Кагермазова, Л. Ц. (2014). Смысловые коммуникации в учебном процессе. В И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова (сост.), *Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика* (с. 227–252). Москва: КРЕДО.
- Корнилова, Т. В. (2018). Представления о «каузальном инкрементализме» и психологической неопределенности как о перспективах развития объяснения в психологии. В А. Л. Журавлев, А. В. Юревич (ред.), *Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития (Серия: Методология, история и теория психологии)* (с. 368–384). Москва: Институт психологии РАН.

- Корнилова, Т. В. (2020). Личностные основания принятия решений о социальном дистанцировании в трех странах (Россия, Азербайджан и Китай). В О. Н. Первушина (ред.), *Новые вызовы неопределенности: Материалы Всероссийской научно-практической конференции* (с. 46–49). Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет.
- Кочеулова, О. А. (2018). Преодоление неопределенности внешнего и внутреннего миров человека. В Е. В. Бакшутова, О. В. Юсупова, Е. Ю. Двойникова (ред.), *Человек в условиях неопределенности: Сборник научных трудов: в 2-х томах* (с. 30–33). Самара: Самарский государственный технический университет.
- Леонтьев, Д. А. (1997). *Очерк психологии личности*. Москва: Смысл.
- Леонтьев, Д. А. (2000). *Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО)* (2-е изд.). Москва: Смысл.
- Леонтьев, Д. А. (2007). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности* (3-е изд., доп.). Москва: Смысл.
- Малькова, В. К. (2020). Коронавирус в российском информационном пространстве. *Вестник антропологии*, 2, 206–224.
- Марцинковская, Т. Д. (2018). Транзитивное и цифровое пространство как новая психология повседневности. В Р. В. Ершова (ред.), *Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: Сборник научных статей и материалов международной конференции* (с. 219–223). Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет.
- Наследов, А. Д. (2012). *Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных* (4-е изд., стереотип.). Санкт-Петербург: Речь.
- Рекомендации для населения в отношении инфекции, вызванной новым коронавирусом (COVID-19)* (2020). Доступ 18 Декабря 2021, источник: <https://www.who.int/ru/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>
- Серый, А. В. (2002). *Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов*. Кемерово: Авторское издательство Кузбассвузиздат.
- Стеценко, И. А. (2003). *Педагогическая рефлексия: теория и технология развития у будущих учителей*. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та.
- Талей, Н. Н. (2018). *Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости*. (В. Сонькина, А. Бердичевский, М. Костионова и др., пер. с англ.). Москва: КоЛибри, Азбука-Аттикус.
- Тульчинский, Г. Л. (2018). К проблеме смысла в социальной семиотике: глубокая семиотика как концептуальное расширение социальной семиотики. *Слово.ру: Балтийский акцент*, 9(4). 15–26. <https://doi.org/10.5922/2225-5346-2018-4-2>
- Фоменко, В. Т., Абакумова, И. В. (2014). Психолого-смысловые аспекты интегративной организации учебного процесса. В И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова (сост.), *Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодиактика* (с. 350–376). Москва: КРЕДО.
- Frankl, V. (2017). *Man's search for meaning: Young adult edition (reprint edition)*. V. Frankl (Author), J. Boyne (Foreword). Boston, USA: Beacon Press.
- Frege, G. (2008). *Funktion, begriff, bedeutung: Fünf logische studien*. Goettingen, Germany: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pfattheicher, S., Nockur, L., Böhm, R., Sassenrath, C., & Petersen, M. B. (2020). *The emotional path to action: Empathy promotes physical distancing and wearing of face masks during the COVID-19 pandemic*. PsyArXiv Preprints. <https://doi.org/10.31234/osf.io/y2cg5>

- Talevi, D., Socci, V., Carai, M., Carnaghi, G., Faleri, S., Trebbi, E., ... Pacitti, F. (2020). Mental health outcomes of the CoViD-19 pandemic. *Rivista di Psichiatria*, 55(3), 137–144. <https://doi.org/10.1708/3382.33569>
- Wierzbicka, A. (2019). *What Christians believe. The story of God and people in minimal English*. New York: Oxford University Press.
- Zinchenko, Yu. P., Morosanova, V. I., Kondratyuk, N. G., & Fomina, T. G. (2020). Conscious self-regulation and self-organization of life during the COVID-19 pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(4), 168–182. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0411>

Дата получения рукописи: 21.12.2021

Дата окончания рецензирования: 25.02.2022

Дата принятия к публикации: 27.02.2022

#### Заявленный вклад авторов

- Ирина Владимировна Абакумова** – методология исследования, редактирование текста статьи.  
**Михаил Викторович Годунов** – планирование исследования, написание текста статьи.  
**Елена Владимировна Белова** – сбор эмпирических данных, статистический анализ данных.  
**Наталья Евгеньевна Комерова** – сбор эмпирических данных, статистический анализ данных.

#### Информация об авторах

**Ирина Владимировна Абакумова** – доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, декан факультета «Психология, педагогика и дефектология» ФГБОУ ВО «Донской государственной технической университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57189598855, ResearcherID: AAS-5266-2020, SPIN-код: 2859-0899; e-mail: [abakira@mail.ru](mailto:abakira@mail.ru)

**Михаил Викторович Годунов** – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая и консультативная психология» ФГБОУ ВО «Донской государственной технической университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57205468036, ResearcherID: AAR-5976-2021, SPIN-код: 2440-3583; e-mail: [godunmv997@gmail.com](mailto:godunmv997@gmail.com)

**Елена Владимировна Белова** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры фармации медицинского факультета НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»», г. Москва, Российская Федерация; ResearcherID: ABG-5506-2021, SPIN-код: 2690-9848; e-mail: [elenadoc69@gmail.com](mailto:elenadoc69@gmail.com)

**Наталья Евгеньевна Комерова** – ассистент кафедры «Общая и консультативная психология» ФГБОУ ВО «Донской государственной технической университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; SPIN-код: 8656-9790; e-mail: [komerova.nata@gmail.com](mailto:komerova.nata@gmail.com)

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

## Научная статья

УДК 159.923.35

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.9>

# Метапознание и эмоциональный интеллект студентов естественных направлений в период пандемии и до нее

Екатерина И. Перикова<sup>1</sup>✉, Валентина М. Бызова<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

✉ [chikurovaEI@gmail.com](mailto:chikurovaEI@gmail.com)

---

## Аннотация

**Введение.** Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на сравнение показателей метакогнитивных компонентов и эмоционального интеллекта (ЭИ) молодежи с использованием срезовых опросов до и в период пандемии COVID-19. Новизна исследования заключается в возможности описания устойчивых эффектов пандемии на студентах естественнонаучных направлений подготовки.

**Методы.** Выборку составил 551 студент второго курса Санкт-Петербургского государственного университета: 260 респондентов приняли участие в 2018–2019 гг., 98 респондентов – в мае 2020 г., 114 респондентов – в январе 2021 г., 79 респондентов в мае 2021 г. Участники каждого этапа заполняли опросник эмоционального интеллекта Д. В. Люсина, сокращенную версию опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность», адаптированную Е. И. Периковой, В. М. Бызовой, «Дифференциальный тест рефлексивности» Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина, «Опросник самоорганизации деятельности» Е. Ю. Мандриковой. **Результаты.** Обнаружено устойчивое увеличение выраженности общего показателя метакогнитивной включенности и метакогнитивного регулирования, а также снижение межличностного ЭИ у студентов в период пандемии COVID-19, в сравнении с показателями выборки до 2020 г. Показатели целеустремленности и внутриличностного ЭИ обнаружили значимое увеличение у студентов в период пандемии, в сравнении с уровнем до нее, но значимость различий подтвердилась только для части выборок, собранных после 2020 г. Для групп студентов, до и в процессе пандемии, различались когнитивные компоненты, детерминирующие межличностный ЭИ: системная рефлексия и целеустремленность для группы студентов до 2020 г. (коэффициент детерминации модели 13 %), и системная рефлексия, метакогнитивные знания, настойчивость после 2020 г. (20 %). **Обсуждение результатов.** Комплексные изменения в обществе и системе высшего образования, в частности, произошедшие в период пандемии COVID-19, могли привести к улучшению метакогнитивного регулирования и ухудшению межличностного ЭИ у студентов естественнонаучных направлений.



## Ключевые слова

эмоциональный интеллект, метапознание, метакогнитивное регулирование, рефлексия, самоорганизация, целеустремленность, настойчивость, пандемия, высшее образование, дистанционное обучение

## Основные положения

- ▶ у студентов в период пандемии COVID-19, в сравнении с аналогичной выборкой до 2020 г., обнаружено устойчивое увеличение выраженности метакогнитивной включенности в деятельность и снижение межличностного эмоционального интеллекта;
- ▶ целеустремленность и внутриличностный эмоциональный интеллект обнаружили увеличение для части выборок студентов в период пандемии, в сравнении с уровнем до пандемии;
- ▶ предикторами межличностного эмоционального интеллекта у студентов в период пандемии COVID-19 являются системная рефлексия, метакогнитивные знания и настойчивость.

## Финансирование

Исследование выполнено при поддержке гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых – кандидатов наук (проект № МК-2021.2021.2).

## Для цитирования

Перикова, Е. И., Бызова, В. М. (2022). Метапознание и эмоциональный интеллект студентов естественных направлений в период пандемии и до нее. *Российский психологический журнал*, 19(1), 112–126. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.9>

## Введение

Пандемия коронавируса COVID-19 привела к резким изменениям в организации образовательного процесса в зарубежных и российских высших учебных заведениях (вузах). Для соблюдения принятых правительствами ограничительных мер многие учебные заведения были вынуждены перейти на дистанционный режим обучения весной 2020 г. и поддерживать его в течение последующих двух лет. Хотя ранее ряд вузов России использовал в своей работе отдельные онлайн-курсы или программы (Бекова и др., 2020), большинство направлений подготовки высших кадров предполагало очное обучение, которое включало учебную и производственную практики, а также выполнение лабораторных внутри университетов.

Переход на дистанционное обучение вызвал ряд сложностей, широко описанных в научной литературе: проблема неравенства в высшем образовании (Williamson, Eynon, & Potter, 2020; Soria & Horgos, 2020), а также технические трудности обучения в дистанционном формате (Бекова, Терентьев, Малошонок, 2021); недостаток мотивации (Soria, Chirikov, & Jones-White, 2020) и отсутствие привычного общения с однокурсниками и преподавателями (Soria et al., 2020; Бекова и др., 2021). Эти препятствия оказали глубокое влияние на эффективность обучения и вызвали значительное повышение уровня стресса среди студентов (Алешковский, Гаспаришвили, Крухмалева, Нарбут, Савина, 2020; Chirikov, Soria, Horgos, & Jones-White, 2020; Soria et al., 2020).

Согласно зарубежным данным, с наибольшими сложностями столкнулись студенты первой ступени высшего образования – бакалавриата (Chirikov et al., 2020), особенно



первокурсники (Soria et al., 2020). Среди направлений подготовки в группе наибольшего риска оказались студенты естественнонаучных и инженерных специальностей, а также обучающиеся в области искусства (Soria et al., 2020).

Российские ученые также отнесли молодежь к наиболее пострадавшей от пандемии группе населения (Баранова, Дубовская, Савина, 2021). Тем не менее, уникальный опыт, приобретаемый молодым человеком в сложившейся экстремальной ситуации, может оказывать позитивное влияние в целом на поведение и личностные качества (Магомед-Эминов, 2008). Так, успешность обучения в дистанционном формате в период пандемии, связанная с готовностью поддерживать необходимую для обучения работоспособность, может быть связана с развитием метакогнитивных способностей и эмоционального интеллекта (ЭИ).

Исследования дистанционных форматов обучения, таких как массовые открытые онлайн-курсы (МООК), показали необходимость специфических знаний, навыков, а также ряда психологических и социологических параметров для их успешного завершения: мотивация (Milligan & Littlejohn, 2014); навыки саморегуляции обучения и рефлексии (Littlejohn, Hood, Milligan, & Mustain, 2016; Kizilcec, Saltarelli, Reich, & Cohen, 2017); предыдущий опыт прохождения (Lim & Morris, 2009); социально-демографические характеристики обучающегося (Базанова, Соколова, 2017; Watson, Watson, Yu, Alamri, & Mueller, 2017). В исследовании С. К. Бековой с коллегами (Бекова и др., 2020), проведенном в 2017–2018 гг., было показано, что значимую роль в успешном обучении МООК играют способность студента в организации рабочего пространства и времени, а также метакогнитивный контроль собственного процесса обучения и целеполагание. Учитывая вышеперечисленные результаты, увеличение числа дистанционных занятий может влиять на метакогнитивные процессы учащихся, необходимые для достижения успешных результатов обучения. В исследовании Jia (2021) описаны результаты влияния дистанционного обучения в период пандемии COVID-19 на «саморегуляцию обучения» (Self-regulation learning theory, SRL). Данные интервью показали, что дистанционное обучение влияет на SRL студентов с точки зрения постановки целей и оценки самооэффективности – на начальном и подготовительном этапе, выбора метастратегий и метакогнитивного мониторинга – на этапе реализации деятельности, а также на самооценку удовлетворенности реализованными действиями – на этапе рефлексии.

Стрессоустойчивость и эмоциональная регуляция были определены как характеристики, связанные с поддержанием положительного психического здоровья и снижением тревожности во время пандемии (Barzilay et al., 2020; Li, Yang, Dou, & Cheung, 2020; Taylor, Thomas-Gregory, & Hofmeyer, 2020). Способность распознавать, понимать и регулировать свои эмоции и эмоции других связана с уменьшением эмоционального выгорания и использованием позитивных копинг-стратегий в ответ на стрессовые ситуации (Moreno-Fernandez et al., 2020). В. Варгас с коллегами (Vargas Valencia, Vega-Hernández, Aguila Sánchez, Vázquez Espinoza, & Hilerio López, 2022) в исследовании ЭИ среди обучающихся медицинским специальностям с первого по четвертый курсы уже через год после начала пандемии показали низкий уровень ЭИ у студентов второго курса и нормативный уровень у студентов четвертого курса. Авторы объяснили этот факт тем, что второкурсники были единственными студентами с исключительно дистанционным опытом обучения, а студенты старших курсов, наоборот, в связи с чрезвычайной ситуацией в области здравоохранения, проводили множество часов практики в больницах. В другом исследовании уровня ЭИ среди учащихся программы развития лидерских качеств в период 2021 г. и 2017–2019 гг. было выявлено большее повышение общего ЭИ и управления

отношениями при прохождении курса в 2021 г., чем в предыдущие годы (Goodlet et al., 2022). Таким образом, результаты изменений уровня ЭИ в период пандемии противоречивы и могут объясняться комплексом факторов, имеющим разнонаправленное влияние.

Многие исследователи отмечали значимую взаимосвязь ЭИ и метакогнитивных компонентов (Перикова, Бызова, 2021; Сергиенко, 2014; Карпов, Петровская 2008). Метакогнитивные навыки обеспечивают рефлексию, направленную на понимание своих и чужих эмоций, а также установление взаимосвязи между эмоциональными состояниями и когнитивными задачами. Согласно Мельничук, Белогаш (2021), аффективно-когнитивные свойства метапознания обеспечивают мотивацию к достижению академической успешности и профессионализма, а также способствуют развитию эффективных коммуникативных стратегий в образовательной и профессиональной средах. Ранее нами был показан высокий объяснительный потенциал системной рефлексии и метакогнитивных знаний в отношении внутриличностного эмоционального интеллекта (Бызова, Перикова, 2020). Эмоциональные и когнитивные системы влияют друг на друга, в том числе в ситуации пандемии (Allodola, Buccolo, & Mongili, 2020; Lahiri, Dubey, & Ardila, 2020).

В настоящее время неизвестно, повлияла ли собственно пандемия на метапознание и ЭИ обучающихся, а также то, насколько устойчивы выявленные изменения психологических показателей. Целью нашего исследования стало сравнение показателей метакогнитивных компонентов и ЭИ у студентов естественнонаучных направлений, как находящихся в наибольшей зоне риска, до и в период пандемии COVID-19. Предполагается стойкое увеличение отдельных показателей метапознания и ЭИ в период пандемии в разных выборках. Мы ожидаем, что метакогнитивные компоненты обнаружат себя в качестве предикторов ЭИ, но их вклад в объяснительный потенциал будет различен в группах студентов, принимавших участие в исследовании до и в период пандемии COVID-19.

## Методы

### Выборка и дизайн исследования

В течение четырех лет (2018–2021 гг.) проводился сбор данных среди студентов второго курса естественнонаучных направлений (факультеты психологии и биологии) Санкт-Петербургского государственного университета (СПбГУ). Общая выборка включила 551 студента, обучающихся до пандемии COVID-19 и в ходе нее. В период 2018 и 2019 гг. («до пандемии») в исследовании приняли участие 260 студентов в возрасте от 18 до 24 лет (45 юношей; средний возраст ( $M \pm SD$ ) –  $19,54 \pm 1,15$  лет). С мая 2020 г. в исследовании поучаствовал 291 студент («в период пандемии») в возрасте от 18 до 24 лет (67 юношей,  $19,33 \pm 1,1$  лет). Группы не обнаружили различий по полу ( $\chi^2(1) = 2,8$ ;  $p = 0,096$ ) и возрасту ( $\chi^2(6) = 12,2$ ;  $p = 0,058$ ).

Сбор данных в период пандемии проводился тремя срезами: май 2020 г. (98 человек, 29 юношей), январь 2021 г. (114 человек, 14 юношей), май 2021 г. (79 человек, 29 юношей). В соответствии с приказом Минобрнауки РФ, весной 2020 г. студенты обучались в дистанционном формате, в сентябре – октябре 2020 г. – в смешанном формате (очном и дистанционном). В ноябре – декабре 2020 г. а также весной 2021 г. обучение проходило преимущественно в дистанте. Таким образом, в данное исследование вошли студенты, обучающиеся дистанционно один, два и/или три семестра, при этом все студенты имели опыт очного и дистанционного обучения.

### **Методики измерения**

Участники исследования выполнили ряд опросников, направленных на изучение параметров ЭИ и метакогнитивной сферы личности.

ЭИ оценивался с использованием опросника Д. В. Люсина, состоящего из 46 вопросов, оцениваемых по 4-балльной шкале Ликерта (Люсин, 2009). Результаты интерпретировались по трем основным шкалам: «межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ)» (коэффициент альфа Кронбаха указан здесь и далее для выборки исследования ( $n = 551$ ) = 0,85); «внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ)» (альфа Кронбаха = 0,81), «общий эмоциональный интеллект (Общий ЭИ)» (альфа Кронбаха = 0,70).

Для диагностики личностных навыков эффективного управления собственной активностью использовался «Опросник самоорганизации деятельности» Е. Ю. Мандриковой (Мандрикова, 2010). Опросник включает 25 утверждений, оцениваемых по 7-балльной шкале Ликерта, предоставляющих информацию по шкалам: «целеустремленность» (альфа Кронбаха = 0,83), «настойчивость» (альфа Кронбаха = 0,73), «планованность» (альфа Кронбаха = 0,87), «фиксация» (альфа Кронбаха = 0,49), «ориентация на настоящее» (альфа Кронбаха = 0,30), «самоорганизация» (альфа Кронбаха = 0,33) и «суммарный показатель самоорганизации деятельности (ОСД)» (альфа Кронбаха = 0,82). В связи с низкими показателями надежности шкалы «фиксации», «ориентации на настоящее» и «самоорганизации» были исключены из анализа.

Для диагностики специфических форм рефлексии был использован «Дифференциальный тест рефлексивности», разработанный Д. А. Леонтьевым и Е. Н. Осиним (Леонтьев, Осин, 2014). Опросник состоит из 30 утверждений, оцениваемых по 4-балльной шкале Ликерта, позволяющих получить информацию по трем шкалам: «системная рефлексия» (альфа Кронбаха = 0,85), «интроспекция» (альфа Кронбаха = 0,87), «квазирефлексия» (альфа Кронбаха = 0,86).

Сокращенная версия опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность», адаптированная Е. И. Периковой, В. М. Бызовой (Перикова, Бызова, в печати): опросник состоит из 32 утверждений, оцениваемых по 5-балльной шкале Ликерта, позволяющих оценить показатели по шкалам «метакогнитивные знания» (альфа Кронбаха = 0,79), «метакогнитивное регулирование» (альфа Кронбаха = 0,83) и «общий показатель метакогнитивной включенности в деятельность (ОМВД)» (альфа Кронбаха = 0,88).

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы SPSS Statistics 26.0. Первый этап включал расчет описательных статистик ( $M \pm SD$ ), оценку характера распределения признаков с помощью критерия Колмогорова – Смирнова и степени корреляции изучаемых показателей ( $r$ -Пирсона). Поскольку распределение данных прошло проверку нормальности, на втором этапе для сравнения двух групп молодежи, собранных «до пандемии» и «в период пандемии», был использован  $t$ -критерий Стьюдента для независимых выборок. Для уточнения значимости различий показателей студентов, принявших участие в исследовании до 2020 г. и в периоды мая 2020 г., января 2021 г., мая 2021 г., использован непараметрический тест Крускала – Уоллиса, поскольку в малых группах не соблюдалась нормальность распределения ряда показателей. Апостериорный тест Данна применялся для каждой пары сравнений (группа «до пандемии» с каждой подгруппой респондентов 2020 и 2021 гг.). Для оценки эффекта различий после применения  $t$ -критерия Стьюдента и теста Крускала – Уоллиса был использован критерий Коэна (Cohen's  $d$ ).

Для проверки гипотезы о прогностической способности метакогнитивных компонентов в отношении ЭИ были проведены два линейных регрессионных анализа данных методом

одновременного ввода на выборках студентов, принявших участие в исследовании «до пандемии» и «в период пандемии», с включением в качестве зависимой переменной интегрального показателя – «МЭИ», а также следующих независимых переменных: «системная рефлексия», «метакогнитивные знания», «метакогнитивное регулирование», «плановность», «целеустремленность», «настойчивость».

## Результаты

В таблице 1 представлены средние значения и коэффициенты корреляции параметров ЭИ и метакогнитивной сферы личности в общей выборке. Показатели «МЭИ», «ВЭИ», «Общий ЭИ» обнаружили значимые корреляции с показателями «системной рефлексии», «общим показателем метакогнитивной включенности в деятельность», «метакогнитивными знаниями», «метакогнитивным регулированием», «плановностью», «целеустремленностью», «настойчивостью» и «суммарным показателем самоорганизации деятельности» (все  $p \leq 0,01$ ).

Таблица 1

Описательные статистики ( $M \pm SD$ ) и коэффициенты корреляции между показателями исследования (по общей выборке)

Показатели	$M \pm SD$	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	( $n = 551$ )												
1. МЭИ	43,5 ± 9,5	0,40**	0,83**	0,29**	-0,15	-0,04	0,20**	0,24**	0,15**	0,16**	0,27**	0,18**	0,24**
2. ВЭИ	40,6 ± 9,8	1	0,84**	0,22**	-0,43	-0,2	0,26**	0,28**	0,22**	0,12*	0,33**	0,32**	0,23**
3. Общий ЭИ	84,1 ± 16		1	0,31**	-0,35	-0,14	0,28**	0,31**	0,22**	0,17**	0,36**	0,23**	0,28**
4. Системная рефлексия	39,7 ± 5,8			1	0,11*	0,19*	0,20**	0,16**	0,21**	0,18**	0,13*	0,1	0,13*
5. Интроспекция	24,2 ± 6				1	0,45**	-0,13	-0,17	-0,09	-0,06	-0,28	-0,31	-0,19
6. Квазирефлексия	25,9 ± 6					1	-0,07	-0,09	-0,05	-0,14	-0,14	-0,25	-0,21
7. ОМВД	118 ± 18,4						1	0,9**	0,96**	0,20**	0,24**	0,14*	0,24**
8. Метакогнитивные знания	44,1 ± 7,6							1	0,73**	0,13*	0,21*	0,18*	0,20**

Таблица 1

Описательные статистики ( $M \pm SD$ ) и коэффициенты корреляции между показателями исследования (по общей выборке)

Показатели	$M \pm SD$ (n = 551)	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>10</u>	<u>11</u>	<u>12</u>	<u>13</u>
9. Метакогнитивное регулирование	73,7 ± 12								1	0,23**	0,24**	0,1	0,23*
10. Планируемость	17,7 ± 6,1									1	0,39**	0,31**	0,7*
11. Целеустремленность	31,5 ± 7,3										1	0,28**	0,65**
12. Настойчивость	18,9 ± 6,5											1	0,59**
13. ОСД	105 ± 18,9												1

Примечание: МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект, ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект, Общий ЭИ – общий эмоциональный интеллект, ОМВД – общий показатель метакогнитивной включенности в деятельность, ОСД – суммарный показатель самоорганизации деятельности; \* –  $p \leq 0,01$ ; \*\* –  $p \leq 0,001$ .

Ряд параметров обнаружил значимые различия между выборками студентов «до пандемии» и «в период пандемии» (табл. 2). У выборки молодежи, принявшей участие в исследовании до 2020 г., обнаружены более высокие показатели «метакогнитивного регулирования» ( $t = 10,09$ ;  $p \leq 0,001$ ) и «общего показателя метакогнитивной включенности» ( $t = 6,624$ ;  $p \leq 0,001$ ) на уровне среднего эффекта, а также «ВЭИ» ( $t = 3,410$ ;  $p \leq 0,001$ ) и «целеустремленности» ( $t = 2,793$ ;  $p \leq 0,01$ ) на уровне малого эффекта, в сравнении с данными выборки «до пандемии». При этом показатель «МЭИ» обнаружил снижение ( $t = -3,690$ ;  $p \leq 0,001$ ) у выборки «в период пандемии», в сравнении с результатами группы «до пандемии» на уровне малого эффекта.

В отношении показателей, обнаруживших значимые различия на уровне совокупных выборок, был проведен детальный анализ сравнения показателей молодежи, участвующей

в исследовании до 2020 г. и в мае 2020 г., январе 2021 г. и мае 2021 г.: «МЭИ» ( $N = 9,84$ ;  $p \leq 0,05$ ;  $d = 0,23$ ), «ВЭИ» ( $N = 12,50$ ;  $p \leq 0,006$ ;  $d = 0,27$ ), «общий показатель метакогнитивной включенности» ( $N = 40,42$ ;  $p \leq 0,001$ ;  $d = 0,54$ ), «метакогнитивное регулирование» ( $N = 81,63$ ;  $p \leq 0,001$ ;  $d = 0,82$ ) и «целеустремленность» ( $N = 17,209$ ;  $p \leq 0,001$ ;  $d = 0,327$ ). Апостериорный тест показал, что только три параметра – «МЭИ», «общий показатель метакогнитивной включенности» и «метакогнитивное регулирование» – обнаружили постоянство эффекта, при котором значимость различий между группами «до пандемии» и «в период пандемии» сохранялась для всех подгрупп (все  $p \leq 0,05$ ). В отношении «целеустремленности» лишь выборки, собранные в мае 2020 г. и в мае 2021 г., отличались от уровня «до пандемии» ( $p \leq 0,05$ ); «ВЭИ» отличался у выборок 2021 г. от уровня «до пандемии» ( $p \leq 0,05$ ).

Таблица 2

Описательные статистики ( $M \pm SD$ ) показателей ЭИ и метакогнитивной сферы молодежи «до пандемии» и «в период пандемии»

	«До пандемии» ( $n = 260$ )		«В период пандемии» ( $n = 291$ )		t	p	d
	M	SD	M	SD			
МЭИ	45,03	9,99	42,11	8,86	-3,690	0,0002	0,32
ВЭИ	39,14	9,23	41,91	10,09	3,410	0,0006	0,29
Общий ЭИ	84,17	15,87	84,02	16,41	-0,105	0,916	0,01
Системная рефлексия	39,57	5,95	39,77	5,73	0,353	0,723	0,06
Интроспекция	24,60	6,20	23,80	5,82	-1,556	0,120	0,13
Квазирефлексия	26,05	6,15	25,89	6,00	-0,262	0,792	0,02
ОМВД	112,5	20,29	122,6	15,10	6,624	< 0,0001	0,57
Метакогнитивные знания	43,87	8,73	44,36	6,51	0,743	0,457	0,04
Метакогнитивное регулирование	68,60	12,20	78,28	10,01	10,09	< 0,0001	0,86
Планомерность	17,70	5,39	17,70	6,71	-0,063	0,949	0,01
Целеустремленность	30,59	6,92	32,33	7,46	2,793	0,005	0,24
Настойчивость	18,82	6,39	18,92	6,62	0,117	0,906	0,01
ОСД	104,4	17,70	106,3	20,04	1,068	0,281	0,09

Примечание: МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект, ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект, Общий ЭИ – общий эмоциональный интеллект, ОМВД – общий показатель метакогнитивной включенности в деятельность, ОСД – суммарный показатель самоорганизации деятельности.



С учетом данных сравнения выборок регрессионный анализ был реализован только для зависимой переменной «МЭИ». В качестве предикторов были использованы показатели, обнаружившие значимые связи с «МЭИ» (табл. 3).

Регрессионный анализ показал, что предикторами «МЭИ» для молодежи, принявшей участие в исследовании до 2020 г. ( $R^2 = 0,13$ ; скорректированный  $R^2 = 0,11$ ;  $F(6, 251) = 6,41$ ;  $p \leq 0,0001$ ), были с позитивными значениями показатели «системная рефлексия» и «целеустремленность». Предиктором «МЭИ» для молодежи, принявшей участие в исследовании в период пандемии ( $R^2 = 0,30$ ; скорректированный  $R^2 = 0,28$ ;  $F(6, 283) = 20,12$ ;  $p \leq 0,0001$ ), были показатели «системная рефлексия», «метакогнитивные знания» и «настойчивость».

Таблица 3				
Оценка параметров регрессии с зависимой переменной «МЭИ»				
Предикторы	Нестандартизированные		Стандартизированные	p
	коэффициенты		коэффициенты	
	b	SE	$\beta$ (Beta)	
«До пандемии» (n = 260)				
Системная рефлексия	0,322	0,099	0,192	0,001
Метакогнитивные знания	-0,024	0,143	-0,021	0,866
Метакогнитивное регулирование	0,105	0,102	0,127	0,305
Планомерность	0,047	0,119	0,025	0,695
Целеустремленность	0,373	0,093	0,258	0,000
Настойчивость	0,082	0,094	0,053	0,381
Константа	12,385	5,822		0,034
«В период пандемии» (n = 291)				
Системная рефлексия	0,403	0,086	0,261	0,0001
Метакогнитивные знания	0,350	0,096	0,257	0,0001
Метакогнитивное регулирование	0,074	0,068	0,083	0,277
Планомерность	-0,096	0,083	-0,072	0,249
Целеустремленность	0,113	0,073	0,095	0,122
Настойчивость	0,167	0,081	0,124	0,041
Константа	-0,358	4,089		0,930

## Обсуждение результатов

В данном исследовании было проведено сравнение выраженности показателей метакогнитивных компонентов и ЭИ у студентов естественнонаучных направлений СПбГУ с использованием срезовых опросов до пандемии COVID-19 и в период пандемии. Различия двух выборок были обнаружены при сравнении показателей: МЭИ, ВЭИ, общего показателя метакогнитивной включенности в деятельность, метакогнитивного регулирования и целеустремленности. Детальный анализ свидетельствует, что только показатели МЭИ, общий показатель метакогнитивной включенности и метакогнитивное регулирование обнаружили постоянство эффекта при сравнении данных, полученных на выборке молодежи, принявшей участие в исследовании до 2020 г. Обнаружен устойчивый эффект увеличения показателей метакогнитивного регулирования и снижения МЭИ в период пандемии COVID-19.

Описанные результаты частично подтверждают наши предположения и согласуются с данными, полученными ранее, как в отношении выраженности метакогнитивных компонентов, так и ЭИ. Ранее было показано, что метакогнитивная регуляция имеет решающее значение для успеха во многих типах онлайн-обучения (Serdyukov & Hill, 2013; Zheng, Liang, Li, & Tsai, 2018). Дистанционное обучение «требует», чтобы обучающиеся регулировали и контролировали свои учебные процессы в большем объеме, чем при обучении в традиционном формате (Harris, Dargusch, Ames, & Bloomfield, 2020; Zimmerman, 2008). В сложных условиях учащиеся, использующие различные способы саморегуляции, часто сообщали об успешном обучении и собственном благополучии в целом (Carter, Rice, Yang, & Jackson, 2020; Pelikan et al., 2021). Наши результаты показывают, что в случае дистанционного формата обучения обнаруживается увеличение метакогнитивных показателей, в сравнении с обучением в традиционном формате, за счет метакогнитивного регулирования, но не метакогнитивных знаний о собственных процессах. Благополучие студентов двух групп значимо не различалось («Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера,  $t = -1,87$ ;  $p = 0,061$ , «до пандемии» ( $n = 93$ ) и «в период пандемии» ( $n = 291$ )).

Обнаружено снижение выраженности МЭИ, которое может быть связано с форматом дистанционного обучения, поскольку навыки социальной осведомленности формируются и развиваются в процессе наблюдения и общения с другими людьми. Пандемия привела к уменьшению возможностей для такого взаимодействия. В исследовании Carbon (2020) было признано, что люди менее способны воспринимать эмоции других в случае использования медицинских масок. Халимова, Богомаз (2021) также обнаружили снижение МЭИ в период пандемии, однако их результаты показывают, что снижение началось гораздо раньше, и наблюдаемые нами эффекты могут быть не связаны с пандемией напрямую.

Показатель ВЭИ, напротив, обнаружил увеличение, при сравнении групп молодежи «до пандемии» и «в период пандемии», в соответствии с нашими предположениями. Однако детальный анализ свидетельствует, что увеличение данного показателя наблюдалось только у лиц, принявших участие в исследовании 2021 г. и не было характерно для выборки молодежи 2020 г. Наши результаты лишь частично согласуются с данными Goodlet et al. (2022) и при этом отражают диффузный характер изменения показателя ВЭИ в течение последних лет. В уже упомянутом исследовании Халимовой, Богомаза (2021) не обнаружено значимых изменений данного показателя в период с 2012 по 2020 гг., что может свидетельствовать о новой тенденции среди молодежи, наметившейся только в 2021 г.

Регрессионный анализ выявил различия предикторов МЭИ в выборках студентов «до пандемии» и «в период пандемии». Объяснительный потенциал метакогнитивных компонентов у выборки студентов до 2020 г. был крайне низок (11 %), в качестве предикторов были включены системная рефлексия и целеустремленность. У выборки, собранной в 2020–2021 гг., объяснительный потенциал составил 28 % и включил показатели системной рефлексии, метакогнитивных знаний и настойчивости. Таким образом, наиболее значимым предиктором МЭИ во все периоды является способность самодистанцирования и целостного видения себя со стороны. При этом целеустремленность, являющаяся значимой в отношении развития МЭИ, до пандемии перестала быть таковой после 2020 г. Это может быть связано с высоким уровнем неопределенности при построении коммуникаций в период пандемии COVID-19: от технических сложностей во взаимодействии с другими людьми онлайн до частых изменений контактных лиц в случае болезни. Значимость метакогнитивных знаний и настойчивости для МЭИ частично согласуется с результатами исследования Rivers, Nakamura, & Vallance (2021). Авторы показали значимую связь между метакогнитивными навыками и онлайн-достижениями при включении в данную модель показателя настойчивости. Таким образом, в период пандемии при общем снижении МЭИ развитие данного показателя возможно путем работы над собственными метакогнитивными навыками, а также развитием рефлексии, знаний о собственных когнитивных процессах и способности проявлять волевые усилия.

### **Заключение**

Эмпирическое исследование выявило стойкое увеличение выраженности метакогнитивных навыков и снижение межличностного ЭИ у студентов естественнонаучных направлений СПбГУ в период пандемии COVID-19. В сравнении с выборкой студентов, принявших участие в исследовании до 2020 г., у студентов в период пандемии более чем в два раза увеличился объяснительный потенциал метакогнитивных компонентов личности в отношении межличностного ЭИ, включив показатели системной рефлексии, метакогнитивных знаний и настойчивости.

Исследование содержит несколько ограничений, которые могут повлиять на интерпретацию результатов. Во-первых, выборка исследования ограничивается студентами естественнонаучных направлений СПбГУ. Хотя наши данные согласуются с результатами, полученными на студентах разных факультетов и университетов, проживающих в городах Сибири (Халимова, Богомаз, 2021), данное ограничение требует учета при интерпретации результатов. Во-вторых, у респондентов, принимавших участие в исследовании до и после 2020 г., различалась форма обратной связи от руководителя исследования. В обоих случаях опросники заполнялись онлайн, однако первая группа получала обратную связь в виде личной беседы с руководителем проекта, а вторая группа – в виде отчета на электронную почту с возможностью обсуждения результатов в переписке. Онлайн-формат обратной связи был выбран как наиболее безопасный в период пандемии. В-третьих, хотя дизайн исследования был улучшен за счет включения контрольной группы, повышение метакогнитивных компонентов и снижение ЭИ, наблюдаемые в выборках 2020 и 2021 гг., различия могут быть не связаны с пандемией.

Несмотря на перечисленные недостатки, исследование позволяет описать личностный портрет студента в период пандемии COVID-19 и сформулировать гипотезы о возможных ее последствиях в виде ухудшения понимания эмоций других людей. Согласно докладу международного экономического форума 2016 г. в Давосе, ЭИ является «универсальным навыком» (soft skill), необходимым для каждого сотрудника. Особенно важно, что частью

выборки были студенты психологического направления, для которых ЭИ является ключевым качеством для будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, перспективы дальнейших исследований связаны с продолжением сбора данных для контроля изменений описанных показателей и учета этих данных в создании обучающих программ для студентов. Основной практический вывод заключается в необходимости внедрения дополнительных занятий для развития ЭИ студентов естественнонаучных специальностей, которые смогут поддержать развитие метакогнитивных знаний о себе и о других.

## Литература

- Алешковский, И. А., Гаспаришвили, А. Т., Крухмалева, О. В., Нарбут, Н. П., Савина, Н. Е. (2020). Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности. *Высшее образование в России*, 29(10), 86–100. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100>
- Базанова, Е. М., Соколова, Е. Е. (2017). MOOK по академическому письму: управление мотивацией обучения студентов. *Высшее образование в России*, 2, 99–109.
- Баранова, В. А., Дубовская, Е. М., Савина, О. О. (2021). Опыт жизнедеятельности и ресурсы преодоления трудностей социальной изоляции в первый период пандемии COVID-19 у студентов. *Социальная психология и общество*, 12(1), 10–25. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120102>
- Бекова, С. К., Вилкова, К. А., Джафарова, З. И., Ларионова, В. А., Малошонок, Н. Г., Семенова, Т. В., ... Щеглова, И. А. (2020). Онлайн без паники. Модели и эффективность внедрения массовых онлайн-курсов в российских университетах. *Современная аналитика образования*, Express-выпуск 11. Доступ 05 февраля 2022, источник <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408115423.pdf>
- Бекова, С. К., Терентьев, Е. А., Малошонок, Н. Г. (2021). Образовательное неравенство в условиях пандемии COVID-19: связь социально-экономического положения семьи и опыта дистанционного обучения студентов. *Вопросы образования*, 1, 74–92. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-74-92>
- Бызова, В. М., Перикова, Е. И. (2020). Эмоциональный интеллект в структуре метакогнитивных способностей молодежи. В А. Л. Журавлёв, М. А. Холодная, П. А. Сабадош (ред.), *Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен* (с. 318–324). Москва: Институт психологии РАН.
- Карпов, А. В., Петровская, А. С. (2008). *Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика*. Ярославль: Ярославский государственный университет.
- Леонтьев, Д. А., Осин, Е. Н. (2014). Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 11(4), 110–135.
- Люсин, Д. В. (2009). *Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные*. В Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков (ред.), *Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям* (с. 264–278). Москва: Институт психологии РАН.
- Магомед-Эминов, М. Ш. (2008). *Феномен экстремальности*. Москва: Психоаналитическая Ассоциация.
- Мандрикова, Е. Ю. (2010). Разработка опросника самоорганизации деятельности. *Психологическая диагностика*, 2, 87–111.
- Мельничук, М. В., Белогаш, М. А. (2021). Эмоциональный интеллект как предмет изучения

- процессов метапознания при обучении в высшей школе. *Сибирский педагогический журнал*, 6, 89–100. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2106.10>
- Перикова, Е. И., Бызова, В. М. (2021). Система психической саморегуляции учебной деятельности: метакогнитивный подход. *Сибирский психологический журнал*, 79, 15–29. <https://doi.org/10.17223/17267080/79/2>
- Перикова, Е. И., Бызова, В. М. (в печати). Факторная структура русскоязычной версии опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность». *Культурно-историческая психология*.
- Сергиенко, Е. А. (2014). Модель психического как парадигма познания социального мира. *Психологические исследования*, 7(36), 6. Доступ 05 февраля, источник <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1017-sergienko36.html>
- Халимова, А. А., Богомаз, С. А. (2021). Психологическое состояние молодёжи: эмоциональный интеллект и смысложизненные ориентации в условиях пандемии. В Б. С. Алишев, А. О. Прохоров (ред.), *Психология психических состояний: Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции для студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов* (с. 544–548). Казань: Издательство Казанского университета.
- Allodola, V. F., Buccolo, M., & Mongili, S. (2020). Representations and emotions on Covid-19 in Italy: An exploratory research. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 12(1), 15–30.
- Barzilay, R., Moore, T. M., Greenberg, D. M., DiDomenico, G. E., Brown, L. A., White, L. K., ... Gur, R. E. (2020). Resilience, COVID-19-related stress, anxiety and depression during the pandemic in a large population enriched for healthcare providers. *Translational Psychiatry*, 10, 291. <https://doi.org/10.1038/s41398-020-00982-4>
- Carbon, C.-C. (2020). Wearing face masks strongly confuses counterparts in reading emotions. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566886>
- Carter Jr, R. A., Rice, M., Yang, S., & Jackson, H. A. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: Strategies for remote learning. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 321–329. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0114>
- Chirikov, I., Soria, K. M., Horgos, B., & Jones-White, D. (2020). *Undergraduate and graduate students' mental health during the COVID 19 pandemic*. Berkeley: Center for Studies in Higher Education. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/80k5d5hw>
- Goodlet, K. J., Raney, E., Buckley, K., Afolabi, T., Davis, L., Fettkether, R. M., ... Tennant, S. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on the emotional intelligence of student pharmacist leaders. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 86(1). <https://doi.org/10.5688/ajpe8519>
- Harris, L., Dargusch, J., Ames, K., & Bloomfield, C. (2020). Catering for 'very different kids': Distance education teachers' understandings of and strategies for student engagement. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1735543>
- Jia, M. (2021). The influence of distance learning during COVID-19 pandemic on student's self-regulated learning in higher education: A qualitative study. In *5th International conference on digital technology in education* (pp. 47–52). <https://doi.org/10.1145/3488466.3488492>
- Kizilcec, R. F., Saltarelli, A. J., Reich, J., & Cohen, G. L. (2017). Closing global achievement gaps in MOOCs. *Science*, 355(6322), 251–252. <https://doi.org/10.1126/science.aag2063>
- Lahiri, D., Dubey, S., & Ardila, A. (2020, July). Impact of COVID-19 related lockdown on cognition and emotion: A pilot study. *MedRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2020.06.30.20138446>



- Li, J.-B., Yang, A., Dou, K., & Cheung, R. Y. M. (2020). Self-control moderates the association between perceived severity of coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health problems among the Chinese public. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4820. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134820>
- Lim, D. H., & Morris, M. L. (2009). Learner and instructional factors influencing learning outcomes within a blended learning environment. *Educational Technology & Society*, 12(4), 282–293.
- Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., & Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *The Internet and Higher Education*, 29, 40–48. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.003>
- Milligan, C., & Littlejohn, A. (2014). Supporting professional learning in a massive open online course. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i5.1855>
- Moreno-Fernandez, J., Ochoa, J. J., Lopez-Aliaga, I., Alferez, M. J. M., Gomez-Guzman, M., Lopez-Ortega, S., & Diaz-Castro, J. (2020). Lockdown, emotional intelligence, academic engagement and burnout in pharmacy students during the quarantine. *Pharmacy*, 8(4), 194. <https://doi.org/10.3390/pharmacy8040194>
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: The role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 393–418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Rivers, D. J., Nakamura, M., & Vallance, M. (2021). Online self-regulated learning and achievement in the era of change. *Journal of Educational Computing Research*, 60(1), 104–131. <https://doi.org/10.1177/07356331211025108>
- Serdyukov, P., & Hill, R. A. (2013). Flying with clipped wings: Are students independent in online college classes. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 6(1), 52–65.
- Soria, K. M., & Horgos, B. (2020, September). *Social class differences in students' experiences during the COVID-19 pandemic*. UC Berkeley: Center for Studies in Higher Education. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/3hw2m00g>
- Soria, K. M., Chirikov, I., & Jones-White, D. (2020). *The obstacles to remote learning for undergraduate, graduate, and professional students*. UC Berkeley: Center for Studies in Higher Education. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/5624p4d7>
- Taylor, R., Thomas-Gregory, A., & Hofmeyer, A. (2020). Teaching empathy and resilience to undergraduate nursing students: A call to action in the context of Covid-19. *Nurse Education Today*, 94. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104524>
- Vargas Valencia, Á. R., Vega-Hernández, M. C., Aguila Sánchez, J. C., Vázquez Espinoza, J. A., & Hilerio López, Á. G. (2022). Self-perceived emotional intelligence levels in nursing students in times of a pandemic: Multivariate representation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1811. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031811>
- Watson, S. L., Watson, W. R., Yu, J. H., Alamri, H., & Mueller, C. (2017). Learner profiles of attitudinal learning in a MOOC: An explanatory sequential mixed methods study. *Computers & Education*, 114, 274–285. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.07.005>
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>



Перикова Е. И., Бызова В. М.

МЕТАПОЗНАНИЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАПРАВЛЕНИЙ...

**РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**, 2022, Т. 19, № 1, 112–126. doi: 10.21702/rpj.2022.1.9

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

---

Zheng, C., Liang, J.-C., Li, M., & Tsai, C.-C. (2018). The relationship between English language learners' motivation and online self-regulation: A structural equation modelling approach. *System*, 76, 144–157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.003>

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Дата получения рукописи: 08.03.2022

Дата окончания рецензирования: 21.03.2022

Дата принятия к публикации: 29.03.2022

#### **Заявленный вклад авторов**

**Екатерина Игоревна Перикова** – проведение статистического анализа и интерпретация результатов, подготовка текста статьи и его редактирование.

**Валентина Михайловна Бызова** – разработка концепции исследования и сбор данных.

#### **Информация об авторах**

**Екатерина Игоревна Перикова** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57204564307, ResearcherID: Y-2335-2019, SPIN-код: 6456-1762; e-mail: [chikurovaEI@gmail.com](mailto:chikurovaEI@gmail.com)

**Валентина Михайловна Бызова** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация; SPIN-код: 6614-9013; e-mail: [vbysova@mail.ru](mailto:vbysova@mail.ru)

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

## Научная статья

УДК 159.9.072.43:159.955.4

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.10>

# Специфика структурной организации метакогнитивных компонентов рефлексивности

Анатолий В. Карпов<sup>1</sup>, Александр А. Карпов<sup>2</sup>✉, Анна В. Чемякина<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup> Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация

✉ [karpov.sander2016@yandex.ru](mailto:karpov.sander2016@yandex.ru)

## Аннотация

**Введение.** В настоящее время особую актуальность приобретает исследование когнитивных и метакогнитивных процессов в профессиональной деятельности. В плане решения этой стратегической задачи объективно необходима конвергенция исследований в двух важных направлениях – в психологии рефлексии и метакогнитивизме. Новизна исследования состоит в том, что в нём выявлены и проинтерпретированы базовые особенности и закономерности, а также операционные средства структурной организации рефлексии и эксплицирующие ее несводимость к аддитивной совокупности входящих в нее основных метакогнитивных процессов. **Методы.** Выборку (n = 220) составили представители основных классов деятельности – субъект-объектного, субъект-субъектного и субъектно-информационного, а также студенты вузов Ярославля и Москвы. Психодиагностика выполнена с помощью авторских методик диагностики рефлексивности (А. В. Карпов, В. В. Пономарева) и метамышления (А. А. Карпов), а также комплекса разработанных в метакогнитивизме методик – методики Р. Диксона – Д. Халтча (Metamemory in Adult – MIA), методики Д. Эверсон для диагностики метапланирования, методики диагностики мотивационных метакогнитивных стратегий (MSLQ) и др. **Результаты.** Установлено, что индивидуальная мера рефлексивности не тождественна величине метакогнитивного потенциала, образованного аддитивной совокупностью основных метакогнитивных процессов и качеств. Следовательно, в ней как интегральном индивидуальном качестве имеет место действие специфически системных закономерностей и механизмов собственно интегративного типа, порождающих синергетические эффекты и приводящих к генерации нового – специфического для нее содержания. **Обсуждение результатов.** Результаты проинтерпретированы с позиций основных положений метакогнитивизма, а также базовых положений теории систем и психологии рефлексии. В заключение сделан вывод о несводимости содержания рефлексивности к аддитивной совокупности входящих в нее парциальных составляющих – метакогнитивных процессов и качеств, что определяет специфичность ее психологического статуса и ее своеобразие как интегрального психического свойства.

### Ключевые слова

рефлексивность, метакогнитивные процессы, метакогнитивные качества, структурные закономерности, интегративные механизмы, синергетические эффекты, супераддитивность, рефлексия, произвольная регуляция, когнитивные процессы

### Основные положения

- основные метакогнитивные процессы и качества являются парциальными компонентами рефлексивности;
- одной из основных и наиболее специфических закономерностей организации рефлексивности является нетождественность меры ее индивидуальной выраженности и общей величины метакогнитивного потенциала;
- в рефлексии как макропроцессе и, соответственно, в рефлексивности как его результативном проявлении – интегральном индивидуальном качестве – имеет место действие специфически системных закономерностей и механизмов аналогичного их природе типа – собственно интегративных; они порождают синергетические эффекты приводят к генерации нового специфического для нее содержания, а также эксплицируют ее как образование системного типа.

---

### Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ); номер проекта 21-18-00039.

### Для цитирования

Карпов, А. В., Карпов, А. А., Чемякина, А. В. (2022). Специфика структурной организации метакогнитивных компонентов рефлексивности. *Российский психологический журнал*, 19(1), 127–142. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.10>

---

### Введение

Основной и наиболее общей тенденцией эволюции видов и форм профессиональной деятельности, а также изменения их содержания является, как известно, их существенное усложнение. Особенно отчетливые и многоплановые проявления она приобрела в связи с широким распространением компьютерных технологий, с их внедрением практически во все основные сферы профессиональной деятельности. В свою очередь, доминирующим вектором такого усложнения является придание многим видам деятельности подчеркнуто информационного характера и, как следствие, – возрастание роли в них собственно когнитивной составляющей. В силу этого, на первый план неуклонно выходит необходимость всё более полного и углубленного изучения аналогичных по степени сложности организации профессиональной деятельности, взятых в их наиболее сложных и комплексных формах, – когнитивных. Важнейшими из них являются процессы произвольной – собственно рефлексивной организации деятельности, а также лежащие в их основе закономерности и механизмы ее осознаваемой регуляции.

В плане решения этой – по существу, стратегической задачи объективно необходима опора не только на те исследования, которые выполнены в русле традиционной «рефлексивной

проблематики», но и на те результаты, которые получены к настоящему времени в одном из основных направлений современной когнитивной психологии – в *метакогнитивизме*. Дело в том, что именно в нём главным предметом исследования выступают те процессы и качества, которые являются основными парциальными компонентами самой рефлексии и, соответственно, основными операционными средствами осознаваемой, произвольной регуляции деятельности – метакогнитивные. Более того, сам метакогнитивизм в целом – это, фактически, во многом и есть современное проявление рефлексивной проблематики как таковой, а шире – и психологии сознания, представленной в новых и новейших достижениях когнитивной психологии. Однако именно в их свете как раз и эксплицируется одна из острых и важных, но не решенных до сих пор проблем – даже своего рода парадокс, состоящий в следующем. С одной стороны, в психологии рефлексии доказано, что свойство рефлексивности континуально и имеет индивидуальную меру выраженности, которая может быть диагностирована соответствующими измерительными процедурами (А. В. Карпов, 2004). В настоящее время существует целый ряд такого рода процедур – в частности, методики Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина (Леонтьев, Осин, 2014), методика «рефлексивности деятельности» (Шадриков, Кургинян, 2015), методика М. Гранта (Yzerbyt, Lories, & Dardenne, 1998), а также методика диагностики интегрального уровня рефлексивности, разработанная нами с В. В. Пономаревой (А. В. Карпов, 2004). С другой стороны, в метакогнитивизме также показано, что основные метакогнитивные процессы (в частности, метамышление и метапамять) и соответствующие им результативные эффекты – метакогнитивные качества – также имеют различную индивидуальную меру выраженности. В этом плане проведены исследования, направленные не только на содержательный анализ этих процессов, но и на изучение индивидуальных вариаций в мере их выраженности (Abdelrahman, 2020; Allon, Gutkin, & Bruning, 1994; Schwartz & Metcalfe, 2017; Karpov, 2015). Представлены и исследования, в которых предпринимается попытка разработки специальных психодиагностических методик, направленных на определение этой индивидуальной меры (Craig, Hale, Grainger, & Stewart, 2020; Dixon & Hultsch, 1983; Schraw & Dennison, 1994; Lim & Ng, 2011; Song, Loyal, & Lond, 2021).

Эти исследования проводятся, в основном, в рамках более широкого теоретического контекста – в русле, пожалуй, главного и определяющего направления всего метакогнитивизма, основной задачей которого является экспликация содержания и специфики его *предмета*, а также определение его границ. В его русле сформулированы и наиболее значимые концепции, раскрывающие содержание и организацию предметной сферы метакогнитивизма. Среди них необходимо отметить, прежде всего, иерархическую модель метакогнитивных процессов М. Феррари (Ferrari & McBride, 2011), теорию «когнитивных метаоператоров» Д. Дёрнера (Dörner, 1978), концепцию «когнитивного мониторинга» Л. Нельсона и Л. Наренса (Nelson, 1996), концепцию «метарегулятивных функций» М. Лефевр-Пинара (Lefebvre-Pinard, 1983), концепцию «синтетических метапроцессов» Р. Джермена (Jarman, Vavrik, & Walton, 1995), концепцию структуры метакогнитивного опыта М. А. Холодной (Холодная, 2012), теорию «метаархитектоники сознания» Э. Блэки и С. Спенса (Yzerbyt et al., 1998). Представлены и более частные концепции, посвященные исследованию какого-либо отдельного метакогнитивного процесса (Дж. Борковски, Р. Ключе, Дж. Меткалф, Р. Парис, Е. Мадиган, Э. Тульвинг и др.) (Brown, 1987; Borkowski & Muthukrishna, 1992; Андерсон, 2002; Flavell, Miller, & Miller, 1993; Kluwe, 1982; Metcalfe & Eich, 2019; Tulving, 1985; Splichal, Oshima, & Oshima, 2018).

В этих исследованиях показано, что не только каждое из метакогнитивных образований

по отдельности, но и вся их *совокупность* также характеризуется индивидуальной мерой выраженности, варьирующей в весьма широком диапазоне. Необходимо подчеркнуть также, что для ее обозначения пока не сложился какой-либо общепринятый термин, хотя потребность в нём ощущается все острее. В этом плане используются, например, такие понятия, как метакогнитивный потенциал субъекта, метакогнитивность личности, метакогнитивная сфера личности, метакогнитивный ресурс, метакогнитивная одаренность, и др. Они являются достаточно конструктивными понятийными средствами, синтезирующими в себе целый ряд принципиально близких в функциональном отношении факторов метакогнитивного плана, но делающих это в отношении разных исследовательских задач. Так, понятие метакогнитивного ресурса имеет непосредственное отношение к разрабатываемому М. А. Холодной и ее сотрудниками ресурсному подходу в психологии способностей (Холодная, 2012). Понятие метакогнитивной сферы личности в большей степени направлено на обобщенную экспликацию не только факторов собственно метакогнитивного плана, но и на их детерминацию со стороны иных – собственно личностных качеств (А. А. Карпов, 2018). Понятие метакогнитивной одаренности, также имея тесную связь с проблематикой способностей, всё же более релевантно иному – «дидактическому направлению» метакогнитивизма, основным предметом в котором являются метакогнитивные факторы процесса обучения и его оптимизации (Dori, Mevarech, & Baker, 2018; Schraw & Dennison, 1994; Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006; Davidson, Deuser, & Sternberg, 1994; Mariano, Figliano, & Dozier, 2017). Понятие метакогнитивности в большей степени соотносится с исследованиями в области психологии личности, поскольку использует этот конструкт как концептуальное средство дифференциации и последующего изучения инвариантного и относительно ортогонального личностного качества (Карпов, Карпов, 2015).

Важно иметь в виду и то, что несмотря на очевидные и вполне естественные различия в представленных понятиях и их трактовках, все они имеют одну общую и очень характерную особенность. Она состоит в том, что общая степень – мера выраженности, *количественная* экспликация той сущности, которая ими обозначается – будь то «потенциал», «одаренность», «метакогнитивность», «ресурсность» и пр., трактуется как непосредственная производная от *аддитивной* совокупности их компонентов – частей, «составляющих», т. е. от их *агрегативного* объединения. Иначе говоря, аксиоматично полагается, что этот потенциал не только произведен от «суммы частей» образующих его компонентов, но и *сводится* к ней. Однако практически полностью не учитывается то, что он может быть детерминирован не только суммой факторов метакогнитивного плана, но и их организацией – *структурными* эффектами и сопряженными с ними механизмами синергетического типа, организационными феноменами. Следовательно, можно видеть, что сложившийся к настоящему времени способ его трактовки не только очень близок к аналитическому подходу как таковому, но и является его непосредственным проявлением. И уже одно это свидетельствует о том, что такой подход, по-видимому, не является наиболее перспективным и конструктивным, поскольку он не только может, но и должен быть трансформирован в иной – более мощный в эвристическом отношении подход – *системный*. Именно с его позиций открываются принципиальные возможности для раскрытия закономерностей собственно структурного, организационного типа. Однако именно они остаются пока практически не учтенными и не объясненными в существующих подходах к экспликации метакогнитивной сферы личности и того потенциала, которым она характеризуется.

Всё это обуславливает ту ситуацию, которая сложилась в настоящее время и состоит в следующем. Если базироваться на доминирующем сегодня аналитическом подходе – на аддитивной трактовке метакогнитивного потенциала, а также учитывать одно из основных положений – о метакогнитивных процессах и качествах как главных компонентах рефлексии, то следует заключить, что индивидуальная степень рефлексивности и величина метакогнитивного потенциала должны быть не просто сходными, но и практически *идентичными*. Вместе с тем именно это, как показывают исследования, систематически не подтверждается. Другими словами, общий уровень рефлексивности – индивидуальная мера ее выраженности и величина метакогнитивного потенциала, представленная как суперпозиция базовых метакогнитивных процессов и качеств, а также иных операционных средств этого типа, *различны*, причем в ряде случаев весьма существенно. Именно это и представляется не только не вполне понятным, но отчасти и парадоксальным, требуя выяснения своих причин. Попытка этого как раз и составляет основную *цель* данной работы.

## Методы

### Процедура исследования и измерения

Реализация этой цели предполагает необходимость получения двух основных массивов эмпирических данных. Во-первых, это данные относительно индивидуальной меры выраженности общей рефлексивности испытуемых. Во-вторых, это данные относительно индивидуальной меры выраженности основных метакогнитивных процессов и качеств у них. В этих целях использовались следующие диагностические методики.

Для определения индивидуальной меры рефлексивности использовалась разработанная нами с В. В. Пономаревой методика определения интегрального уровня рефлексивности (А. В. Карпов, 2004). По отношению к ней следует особо отметить, что она позволяет диагностировать именно *общую* рефлексивность – ее *интегральное* проявление, а не какой-либо, хотя и важный, но всё же частный ее аспект – тот или иной ее парциальный компонент (на что направлены иные методики такого типа – в частности, методика М. Гранта, диагностирующая социо- и ауторефлексию как ее парциальные проявления). Интегративный характер данной методики обеспечивается тем, что в ней предусмотрены специальные шкалы для диагностики базовых «составляющих» рефлексивности – актуальной, ретроспективной и перспективной; ауторефлексии (т. е. саморефлексии) и социорефлексии; поведенческой и коммуникативной рефлексивности, рефлексивности в профессиональной и в бытовой сфере и др. Подчеркнем также, что данная методика используется в исследовательской практике – причем не только нашей, но и других авторов, в течение более чем двадцати лет, систематически подтверждая свою обоснованность и диагностические возможности.

Кроме того, диагностировались следующие основные метакогнитивные процессы и качества с использованием соответствующих методик, также продемонстрировавших свою обоснованность и рассматривающихся в настоящее время как наиболее надежные:

- индивидуальная мера развития метамышления (ММ) как базового и процесса (по разработанной нами методике) (А. А. Карпов, 2018);
- индивидуальная мера развития метапамяти (МПам.) как еще одного базового метакогнитивного процессов (по методике Р. Диксона – Д. Халтча «Metamemory in Adult» – MIA (по (А. В. Карпов, 2015)));
- методика Д. Эверсон для диагностики уровня развития метапланирования – МПлан.



(по (А. А. Карпов, 2018); Tobias & Everson, 2002);

- сформированность мотивационных метакогнитивных стратегий (ММС) по методике MSLQ (Yzerbyt et al., 1998);
- степень сформированности метаэмоционального контроля (МЭК) по шкале методики «Комплексный опросник метакогнитивного потенциала личности» (А. А. Карпов, 2018);
- самооценка степени сформированности метакогнитивного поведения (МПов.) по методике Д. ЛаКоста (по (А. В. Карпов, 2015));
- мера и характер метакогнитивного мониторинга знаний (МЗ) по методике «Опросник метакогнитивной осознанности» (MAI) (Schraw & Dennison, 1994), определяемые как сумма баллов по двум шкалам: по шкале «метакогнитивные знания» и шкале «метакогнитивная регуляция»;
- процессы метакогнитивной ингибиции (МКИ) по разработанной нами методике (А. А. Карпов, 2018), сущность которых состоит в следующем. Как показывают выполненные в последнее время исследования, метакогнитивные процессы могут быть направлены не только на фасилитацию осознаваемого контроля за деятельностью, но и на его *ингибицию* – минимизацию и даже практически полную редукцию, что зафиксировано, в частности, в феноменах редукции рефлексивности, метакогнитивной блокады и метакогнитивного моратория. Они выступают очень важными операционными средствами, входящими в общий метакогнитивный потенциал личности и должны быть, следовательно, обязательно учтены при его определении.

Подчеркнем, что в этой совокупности представлены факторы не только *когнитивного* плана (метамышление, метапамять), но и факторы *регулятивной* направленности (шкала метакогнитивного поведения, процессы метапланирования). Предусмотрены не только традиционные модусы метапроцессов – когнитивный и регулятивный, но и иные их типы – в сфере *мотивационного* обеспечения (ММС) и *эмоционального* контроля (МЭК). Представлены не только факторы операциональной – собственно *процессуальной* направленности, но и их итоговые – так называемые «*знаниевые*» проявления (в виде процедуральных знаний, т. е. «мониторинга знаний» (МЗ)). Тем самым, данная совокупность в существенной мере гомоморфна основным классам психических процессов (когнитивных, эмоциональных, мотивационных, регулятивных). Следовательно, она достаточно репрезентативна в плане отображения в ней их общей совокупности в целом, т. е. метакогнитивного потенциала личности.

### **Выборка исследования**

Выборку (n = 220; 115 мужчин, 105 женщин) составили, во-первых, представители основных классов деятельности – субъект-объектного (36 человек), субъект-субъектного (59 человек) и субъектно-информационного (65 человек), проживающих в четырех городах России (Ярославль, Москва, Рыбинск, Курск) в возрасте от 26 до 58: < 31 года – 82 человека (51,25 %), 31–45 лет – 56 человек (35,0 %), > 45 лет – 22 человека (13,75 %).

*Субъектно-информационный тип* в выборке представили такие профессии, как программист, технический редактор, веб-дизайнер, оператор ввода данных, системный администратор, IT-инженер, тестировщик программ, администратор баз данных, разработчик видеоигр. *Субъект-объектный тип* в выборке представили такие профессии, как мастер-строитель, электросварщик, инженер-электронщик, инженер-технолог. *Субъект-субъектный тип* составили учителя-предметники средних школ, преподаватели вузов, руководители среднего

и высшего звена управления, фронт-офисные операторы телекоммуникационных организаций. Во-вторых, в выборку входили и студенты ряда вузов гг. Ярославля и Москвы, что обеспечивало представленность в ней лиц, осуществляющих не только профессиональную, но и учебную деятельность как еще один ее основной тип (60 человек, по 30 представителей гуманитарных и технических специальностей). Благодаря учету при формировании выборки отмеченных выше различий – по роду и типу деятельности, полу, возрасту, образовательному профилю и др. – достигалась необходимая с точки зрения общего замысла данного исследования степень ее разнородности, являющаяся, в свою очередь, важным условием ее репрезентативности в плане решения основных задач данной работы.

### **Анализ данных**

В ходе исследования была реализована методология *структурно-психологического* анализа, предполагающая, как известно, определенную последовательность ряда специфических исследовательских процедур. Так, она включает известный метод «полярных групп», предполагающий дифференциацию выборки на контрастные группы с последующей дифференцированной обработкой и сравнительным анализом данных в них по определенному критерию. В нашем случае им выступала индивидуальная мера рефлексивности. Далее, он предполагает реализацию процедуры многомерного корреляционного анализа. Она включает в себя: метод определения матриц интеркорреляций исследуемых параметров (в нашем случае – основных факторов метакогнитивного плана), метод построения структурограмм значимо коррелирующих параметров, метод вычисления индексов структурной организации, метод  $\chi^2$  для определения гомогенности/гетерогенности матриц интеркорреляций. Напомним, что сущность метода определения индексов структурной организации (в нашем исследовании – основных метакогнитивных параметров) состоит в следующем. К ним относятся, как известно, индекс когерентности структуры (ИКС), индекс дивергентности (дифференцированности) структуры (ИДС) и индекс организованности структуры (ИОС). Индекс когерентности структуры параметров определяется как функция числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости; индекс дивергентности структуры (ИДС) – как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре; индекс организованности структуры (ИОС) – как функция соотношения общего количества положительных и отрицательных связей, а также их значимости (А. В. Карпов, 2015). При этом связям при  $p < 0,01$  приписывается «весовой» коэффициент 3 балла, при  $p < 0,05$  приписывается «весовой» коэффициент 2 балла. Полученные по всей структуре «веса» суммируются, что и дает значения указанных индексов. Такой метод позволяет, как известно, выявить и охарактеризовать детерминацию какого-либо явления не только в плане его аналитических, «единичных» связей с отдельными индивидуальными качествами, но и в плане его комплексной структурной обусловленности их целостными подсистемами.

### **Результаты**

В таблице 1 представлены данные относительно индивидуальной меры выраженности диагностированных параметров метакогнитивного потенциала, равно как и его общей величины, в «полярных» группах испытуемых – с относительно наиболее низкой и наиболее высокой рефлексивностью.

Таблица 1  
Средние значения и стандартные отклонения

Переменная	Выборка в целом (N = 220)	Сравнение групп по группам с разным уровнем рефлексивности		
		Низкая рефлексивность (n = 54)	Высокая рефлексивность (n = 56)	p
ММ	22,06 (6,00)	16,95 (5,40)	26,16 (6,95)	<b>0,000</b>
МПам.	20,01 (5,66)	18,26 (4,62)	22,82 (5,68)	0,328
ММС	64,25 (4,99)	34,41 (4,64)	34,08 (4,22)	0,461
МЭК	134,18 (9,88)	43,36 (9,57)	45,02 (7,74)	0,560
МПлан.	12,29 (2,40)	12,14 (2,63)	12,47 (2,14)	0,924
МЗ	36,59 (3,35)	31,39 (3,11)	37,07 (4,11)	0,337
МПов.	39,43 (5,14)	35,77 (5,69)	44,09 (8,03)	<b>0,000</b>
МКИ	88,67 (5,18)	87,92 (4,58)	90,43 (5,72)	0,331
МКП	61,10 (6,62)	57,68 (3,34)	66,37 (3,55)	<b>0,000</b>

Примечания: ММ – метамышление, МПам. – метапамять, ММС – метамотивационные стратегии, МЭК – метаэмоциональный контроль, МПлан. – метапланирование, МЗ – мониторинг знаний, МПов. – метакогнитивное поведение, МКИ – метакогнитивная ингибция, МКП – метакогнитивный потенциал (в отличие от всех иных параметров, он выражен не в баллах соответствующих им методик, а как суперпозиция стеновых оценок по всем 8 параметрам, поскольку при его определении некорректно непосредственно суммировать качественно различные единицы, в которых выражены результаты по каждой из методик); p – асимптотическая двухсторонняя значимость различий по тесту Манна – Уитни; значения  $p < 0,10$  выделены полужирным шрифтом.

Дальнейшая проверка осуществлялась с помощью однофакторного дисперсионного анализа (one-way ANOVA), для проведения которого по фактору рефлексивности были выделены подгруппы, соответствующие низкому, среднему и высокому уровням ее выраженности и представляющие ориентировочно 25 %, 50 % и 25 %, соответственно, от объема рассматриваемой группы. Множественные сравнения выполнялись по критерию Геймса – Хоуэла, не требующему ни равенства объемов подгрупп, ни однородности дисперсий.

Анализ представленных результатов позволяет зафиксировать следующие факты. Во-первых, в целом индивидуальная мера выраженности отдельных параметров метакогнитивного плана несколько выше в группе с высоким уровнем рефлексивности, что, впрочем, вполне естественно. Однако (и это во-вторых) данные различия являются весьма умеренными – лишь ММ и МПов. они значимы на уровне более чем  $p < 0,10$ . В-третьих, наиболее существенно то, что различия групп по общему значению метакогнитивного потенциала, хотя также и просаживаются, но значимы лишь на уровне *тенденции*, т. е. с  $p < 0,20$ . Затем по отношению к полученным данным была реализована процедура многомерного корреляционного анализа, и для каждой группы определены матрицы интеркорреляций исследованных метакогнитивных параметров, на основе которых построены их структурограммы. Они представлены на рисунке 1.

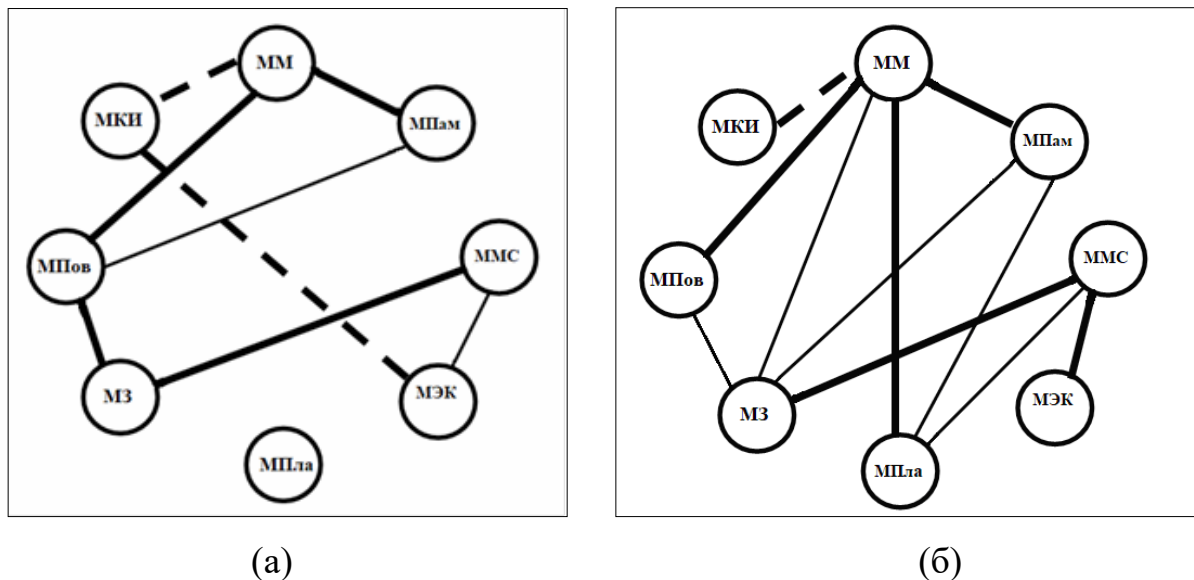


Рисунок 1. Структурограмма основных метакогнитивных параметров в подгруппе низкорефлексивных (а) и высокорефлексивных (б) испытуемых

Условные обозначения: аббревиатуры на структурограмме соответствуют тем обозначениям параметров, которые даны в описании применявшихся методик; жирная линия – связи на  $p < 0,01$ ; тонкая линия – связи, значимые на  $p < 0,05$ ; пунктирные линия – отрицательные связи.

В таблице 2 представлены данные относительно величин структурных индексов, рассчитанных для каждой из подгрупп испытуемых.

	Группа низкой рефлексивности	Группа высокой рефлексивности
Индекс когерентности (ИКС)	16	25
Индекс дивергентности (ИДС)	6	3
Индекс организованности (ИОС)	10	22

### Обсуждение результатов

Вся совокупность представленных выше результатов позволяет установить следующие основные особенности и закономерности. Во-первых, с достаточно высокой степенью отчетливости выявляется то обстоятельство, которое было констатировано выше как исходное и прогнозировалось априорно. Оно состоит в том, что между индивидуальной мерой выраженности интегрального показателя рефлексивности и величиной метакогнитивного

потенциала нет тождества. Данный факт проявляется в том, что величина метакогнитивного потенциала в группе с высокой рефлексивностью, хотя и превышает аналогичную величину в группе с низкой рефлексивностью, но разница значима лишь на уровне *тенденции*, т. е. с  $p < 0,20$ , что, как известно, не является статистически достоверным различием. Тем самым полученные данные в очередной раз подтверждают этот – весьма показательный, по нашему мнению, факт, и с еще большей настоятельностью требуют его объяснения.

*Во-вторых*, данное обстоятельство находит дополнительное проявление и подтверждение в том, что значимые различия между отдельными метакогнитивными параметрами в двух группах имеют место лишь в 2-х случаях из 8-ми (т. е. лишь в четверти случаев – в 25 %) и то – лишь на уровнях  $p < 0,05$  и  $p < 0,10$ .

*В-третьих*, противоположная картина обнаруживается при переходе от аналитического способа обработки результатов к структурному, предполагающему нахождение матриц интеркорреляций метакогнитивных параметров, а также построение их структурограмм и последующее сравнение по совокупности основных структурных индексов. Можно видеть, что степень когерентности метакогнитивных параметров в группе лиц с высокой рефлексивностью равна 25 баллам, а в группе с низкой рефлексивностью – 16 баллам, т. е. в первой группе она более чем в 1,5 раза выше. Еще рельефнее различия между группами по степени общей организованности выявленных структур: в первой группе она равна 22 баллам, а во второй – лишь 10 баллам, т. е. в первой группе она уже более чем в 2 раза выше. Подчеркнем, что эти различия не только статистически значимы, но и весьма существенны в количественном отношении, поскольку выражаются не только в процентных значениях (хотя и в них тоже), а в размах – кратно, т. е. уже не только количественно, но и *качественно*.

*В-четвертых*, синтезируя все эти результаты, следует эксплицировать обстоятельство наиболее принципиального плана. Оно состоит в том, что основные различия между группами с разным уровнем индивидуальной меры выраженности рефлексивности существуют и могут быть обнаружены не на аналитическом уровне – не в плане отдельных метакогнитивных параметров и их аддитивной совокупности (т. е. суммативного объединения), а на структурном уровне – в плане особенностей их *интеграции* и *соорганизации*. Именно на этом уровне группа лиц с высокой рефлексивностью существенно превосходит группу лиц с низкой рефлексивностью. Следовательно, появляются все основания для заключения о том, что сама разница в индивидуальной мере выраженности рефлексивности – рефлексивность как таковая – в существенно большей степени детерминируется не отдельными метакогнитивными параметрами и даже не их аддитивной совокупностью (хотя такая детерминация также сохраняется), а степенью их *интегрированности*, мерой их соорганизованности. Иными словами, это означает, что рефлексивность как обобщенное свойство и мера его индивидуальной выраженности в целом детерминируется не только тем, насколько развиты ее отдельные парциальные компоненты, т. е. основные метакогнитивные процессы и качества, но и тем, насколько они интегрированы в целостность, соорганизованы и *структурированы* между собой. Именно *структурные эффекты* – эффекты интегративного типа – играют важную, определяющую роль по отношению к данному свойству и к детерминации степени его выраженности. Они, наряду с аддитивной – аналитической детерминацией, определяют его общий уровень, индивидуальную меру выраженности. Эти интегративные эффекты обуславливают несводимость рефлексивности к ее детерминации лишь со стороны метакогнитивных параметров в отдельности и их суммативному – агрегативному, аддитивному объединению. Значимая и очень



существенная детерминация генерируется их интеграцией и теми структурными эффектами, которые ей порождаются. Именно этим должен быть объяснен тот важный факт, согласно которому уровень рефлексивности и мера метакогнитивного потенциала в общем случае не являются тождественными. Одни и те же, или близкие значения данного потенциала могут сопровождаться существенно разными значениями общей рефлексивности, поскольку они зависят не только от суммы значений входящих в него парциальных компонентов, а от того, насколько они соорганизованы и интегрированы. Интеграция и порождает ту «прибавку», которая отличает общую рефлексивность от величины метакогнитивного потенциала, несводимость первой ко второму.

*В-пятых*, представленные результаты не только согласуются с целым рядом полученных нами ранее данных (и тем самым выполняют по отношению к ним верифицирующую функцию), но и позволяют углубить и конкретизировать их. Речь идет о группе принципиально сходных закономерностей структурного типа, выявленных на материале различных предметов изучения, но обладающих концептуальной общностью. В частности, это установленная нами связь степени *адаптированности* личности не только, а в ряде случаев – и не столько с мерой выраженности *отдельных* индивидуальных качеств (адаптационно-важных качеств – АВК) и их аддитивной совокупностью, сколько со степенью их *структурированности* – интегрированности и соорганизованности в целостные паттерны. Именно они – подсистемы АВК, а не их агрегативное множество, и определяют адаптированность личности к деятельности как профессиональной (А. В. Карпов, Орел, Тернополь, 2003), так и к учебной (Чимбеленге, 1996). Принципиально сходная закономерность структурного типа установлена по отношению к эффективности управленческой деятельности. Она также в очень существенной степени детерминирована закономерно организованными структурами профессионально-важных качеств, а не их аддитивной совокупностью (А. А. Карпов, 2018).

*В-шестых*, при всех этих – весьма значимых – эффектах структурного типа, проявляющихся в достаточно существенных различиях найденных структурограмм, их всё же нельзя абсолютизировать и поддаваться своего рода искушению гиперболизации установленного – действительно, значимого эффекта структурного типа. Дело в том, что сами эти различия существуют и проявляются на фоне еще более общих и, по существу, основополагающих закономерностей сочетания двух типов (и уровней) детерминации – аналитического и структурного. И именно в этом плане важным подтверждением такой общности выступает еще один полученный в итоге обработки результатов факт. Он состоит в том, что сравнение матриц интеркорреляций метакогнитивных параметров на предмет их гомогенности/гетерогенности в двух группах по критерию  $\chi^2$  показало их статистически значимую *гомогенность*. Это означает, что они различаются, в основном, не качественно – не «в принципе», а в *мере* структурированности и интегрированности, т. е. количественно.

Оба зафиксированных выше обстоятельства заслуживают особого внимания, в силу чего на них необходимо остановиться несколько более подробно. В самом деле, на первый взгляд, представляется, что гораздо «интереснее» был бы противоположный вариант, при котором матрицы оказались бы гетерогенными – качественно разнородными. Тогда можно было бы сделать «броский» вывод о глубоких – принципиальных и качественных трансформациях, происходящих в структуре метакогнитивной сферы личности под влиянием изменений индивидуальной меры выраженности рефлексивности. Однако в действительности этого не наблюдается, а перестройки носят не качественный, а количественный характер. Они



прослеживаются не в *принципе*, а лишь в *степени*. При детализированном анализе данного результата вскрывается, однако, что несмотря на его, так сказать, «меньшую и интересность», он, тем не менее, в гораздо большей степени соответствует реальной организации психики – тем базовым закономерностям, которым она подчиняется. Действительно, если бы метакогнитивные процессы и качества, а тем более их общая организация (структура) – подвергалась глубоким, принципиальным перестройкам под влиянием какого-либо одного, пусть и важного, фактора и, следовательно, была бы столь же принципиально вариативной, то о них как о базовых и фундаментальных – как о сопряженных с самой основой психического с ее процессуальным содержанием – вообще не приходило бы говорить. Напротив, они должны быть принципиально *инвариантными* в своих базовых особенностях и закономерностях – в том числе, структурных, что и эксплицируется в данном исследовании. Однако именно на фоне этой инвариантности в принципиальных чертах не только могут, но и должны быть представлены вариации в степени действия их базовых закономерностей, что также выявлено выше.

Данное заключение позволяет эксплицировать еще одну значимую закономерность, поскольку позволяет предложить непротиворечивую интерпретацию тех особенностей, которые характерны для рефлексивности и ее индивидуальной выраженности в плане двух уровней (и типов) ее детерминант – аналитических и структурных. Они, как следует из представленных материалов, могут быть раскрыты с позиций привлечения наиболее общих и важных закономерностей собственно системного типа, установленных в теории систем. В частности, – это закономерность, согласно которой общий функциональный потенциал системы, ее ресурс определяется не только уровнем развития ее отдельных компонентов, но и уровнем их структурной организации в целом и, соответственно, выраженностью эффектов собственно синергетического плана. Именно эта – по существу, прямая связь индивидуальной меры рефлексивности со степенью структурной организации и, следовательно, с мерой представленности эффектов синергетического типа должна быть реализована в качестве интерпретационного средства для объяснения ее особенностей. Одновременно это же убедительно демонстрирует и подчиненность организации рефлексии специфически системным закономерностям, эксплицируя ее как образование именно такого – системного типа, в котором определяющую роль играют механизмы и иные операционные средства интегративного плана.

*В-седьмых*, в наиболее общем, собственно теоретическом плане, представленные результаты содействуют и решению, пожалуй, наиболее важного и принципиального вопроса – о психологическом *статусе* рефлексивности как интегрального качества и рефлексии как обеспечивающего ее процесса. Он, как известно, особо значим в связи с тем, что именно рефлексия выступает важнейшим, основным средством процессуального обеспечения сознания как такового и, соответственно, главным операционным средством высшего уровня регуляции поведения и деятельности – осознаваемого, произвольного. Этот вопрос обычно формулируется в следующем, хотя и несколько схематизированном, но в целом верном виде: может ли быть сведено процессуальное содержание рефлексии к совокупности содержаний тех более локальных процессов (в частности, когнитивных, метакогнитивных и иных), которые в нее, действительно, включены и, более того, которые обеспечивают ее реализацию? Или же в ней и соответственно – в самой рефлексивности как ее результативном проявлении формируется такое специфическое содержание, которое не может быть редуцировано до аддитивной совокупности содержания входящих в нее отдельных компонентов – метакогнитивных процессов и качеств? Острота этого вопроса связана и с тем, что лишь в случае

позитивного варианта ответа на него сама рефлексивность может быть эксплицирована как такое образование, которое действительно обладает собственным процессуальным статусом, принципиально не редуцируемым ко всем иным известным в настоящее время образованиям. Представленные выше результаты и их интерпретация свидетельствуют в пользу этого варианта ответа на данный – повторяем, наиболее принципиальный теоретический вопрос. *Рефлексивность* как обобщенное индивидуальное *качество* раскрывается как такое образование интегративного типа, которое формируется на основе синтеза всей совокупности метакогнитивных процессов и качеств. Однако то же самое справедливо и по отношению к рефлексии как столь же обобщенному *процессуальному* образованию: поскольку метакогнитивные процессы трактуются в теории как процессы «второго порядка» – принципиально «вторичные», то рефлексия, выступающая продуктом их интеграции, выступает как процесс еще более высокого уровня обобщенности – как процесс «третьего порядка» сложности организации. В этом, по-видимому, и состоит истинная специфичность ее уровневой статуса, а также места в общей организации системы психических процессов.

Подводя итоги проведенному выше анализу, можно сформулировать следующие основные *выводы*. *Во-первых*, развертывание исследований в двух очень значимых направлениях – в психологии рефлексии и в метакогнитивизме – характеризуются принципиальной и всё более углубляющейся конвергенцией, достигшей в настоящее время такой степени, которая уже требует их синтеза. Ключевым концептуальным средством такого синтеза может выступить трактовка основных метакогнитивных процессов и качеств, а также иных операционных средств метакогнитивного плана как парциальных компонентов рефлексивности, как ее базовых и наиболее специфических «составляющих».

*Во-вторых*, обоснованность такой концептуализации сопряжена не только с аргументами теоретического порядка, но и с тем, что на ее основе открываются новые возможности для эмпирико-экспериментального исследования как самой рефлексивности, так и метакогнитивных процессов и качеств, т. е. с ее конструктивностью в собственно исследовательском плане с ее операциональностью. Это, в свою очередь, создает достаточные условия для углубления исследований и в каждом из отмеченных направлений, и на их стыке.

*В-третьих*, одной из основных закономерностей организации рефлексивности, эксплицируемой эмпирическими процедурами и потому – принципиально объективируемой, является нетождественность меры ее индивидуальной выраженности и общей величины метакогнитивного потенциала, образованного аддитивной совокупностью основных метакогнитивных процессов и качеств, равно как и иных операционных средств этого типа.

*В-четвертых*, в рефлексивности как интегральном индивидуальном качестве и, соответственно, в рефлексии как обеспечивающем ее макропроцессе имеет место действие специфически системных закономерностей и механизмов аналогичного ее природе – собственно интегративного типа, порождающих синергетические эффекты и, как следствие, приводящих к генерации нового специфического для них содержания. Оно несводимо к аддитивной совокупности содержания входящих в рефлексивность парциальных составляющих (метакогнитивных процессов и образований), эксплицируя тем самым его собственное содержание и определяя самостоятельность и специфичность ее статуса.

*В-пятых*, выявленная связь индивидуальной меры рефлексивности со степенью структурной организации и, следовательно, с мерой представленности эффектов синергетического типа должна рассматриваться в качестве интерпретационного средства для объяснения

принципиальных особенностей ее организации. Одновременно это выявляет и подчиненность организации рефлексивности специфически системным закономерностям, эксплицируя ее как образование именно такого – системного плана, в котором определяющую роль играют механизмы и иные операционные средства интегративного типа.

## Литература

- Андерсон, Дж. (2002). *Когнитивная психология*. Санкт-Петербург: Питер.
- Карпов, А. А. (2018). *Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности*. Ярославль: ЯрГУ.
- Карпов, А. А., Карпов, А. В. (2015). *Введение в метакогнитивную психологию*. Москва: Изд-во Московского психолого-социального университета.
- Карпов, А. В. (2004). *Психология рефлексивных механизмов деятельности*. Москва: Институт психологии РАН.
- Карпов, А. В. (2015). *Психология деятельности* (в 5-ти т.). Москва: Изд-во РАО.
- Карпов, А. В., Орел, В. Е., Тернопол, В. Я. (2003). *Психология профессиональной адаптации*. Москва: Институт «Открытое Общество».
- Леонтьев, Д. А., Осин, Е. Н. (2014). Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 11(4), 110–135.
- Холодная, М. А. (2012). *Психология понятийного мышления. От концептуальных структур к понятийным способностям*. Москва: Когито-Центр.
- Чимбеленге, К. У. (1996). *Процессы адаптации и реадaptации в структуре профессионализации личности* (кандидатская диссертация). Ярославль.
- Шадриков, В. Д., Кургинян, С. С. (2015). Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструкторов психологической функциональной системы деятельности. *Экспериментальная психология*, 8(1), 106–126.
- Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6(9). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192>
- Allon, M., Gutkin, T. B., & Bruning, R. (1994). The relationship between metacognition and intelligence in normal adolescents: Some tentative but surprising findings. *Psychology in the Schools*, 31(2), 93–97. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199404\)31:2<93::AID-PITS2310310202>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199404)31:2<93::AID-PITS2310310202>3.0.CO;2-X)
- Borkowski, J., & Muthukrishna, R. (1992). Components of children's metamemory. In *Memory Development* (pp. 142–158). N. Y.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Craig, K., Hale, D., Grainger, C., & Stewart, M. E. (2020). Evaluating metacognitive self-reports: Systematic reviews of the value of self-report in metacognitive research. *Metacognition and Learning*, 15, 155–213. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09222-y>
- Davidson, E., Deuser, D., & Sternberg, R. (1994). The role of metacognition in problem solving. In J. Metcalfe, A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/4561.003.0012>
- Dixon, R. A., & Hulstsch, D. F. (1983). Structure and development of metamemory in adulthood. *Journal of Gerontology*, 38(6), 682–688. <https://doi.org/10.1093/geronj/38.6.682>

- Dori, Y. J., Mevarech, Z. R., & Baker, D. R. (Eds.) (2018). *Cognition, metacognition, and culture in STEM education: Learning, teaching and assessment*. Springer.
- Dörner, D. (1978). Self-reflection and problem-solving. In F. Klix (Ed.), *Human and artificial intelligence* (pp. 101–107). Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Ferrari, M., & McBride, H. (2011). Mind, brain, and education: The birth of a new science. *LEARNING Landscapes*, 5(1), 85–100. <https://doi.org/10.36510/learnland.v5i1.533>
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). *Cognitive development* (3rd edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Jarman, R. F., Vavrik, J., & Walton, P. D. (1995). Metacognitive and frontal lobe processes: At the interface of cognitive psychology and neurophysiology. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 121(2), 153–210.
- Karpov, A. V. (2015). The structure of reflection as the basis of the procedural organization of consciousness. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(3), 17–27. <https://doi.org/10.11621/pir.2015.0302>
- Kluwe, R. H. (1982). Cognitive knowledge and executive control: Metacognition. In D. R. Griffin (Ed.), *Animal mind – human mind* (Vol. 21). Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-68469-2\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-642-68469-2_12)
- Lefebvre-Pinard, M. (1983). Understanding and auto-control of cognitive functions: Implications for the relationship between cognition and behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 6(1), 15–35. <https://doi.org/10.1177/016502548300600102>
- Lim, K. S., & Ng, P. L. (2011). Examining and comparing the factorial validity of the construct of metacognitive awareness across two grade levels. In *Proceedings of the 1st International Conference on World-Class Education*. <https://doi.org/10.13140/2.1.1211.4729>
- Mariano, G. J., Figliano, F. J., & Dozier, A. (2017). Using metacognitive strategies in the STEM field. In E. Railean, A. Elçi, & A. Elçi (Eds.), *Metacognition and successful learning strategies in higher education*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-2218-8.ch012>
- Metcalfe, J., & Eich, T. S. (2019). Memory and truth: Correcting errors with true feedback versus overwriting correct answers with errors. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 4. <https://doi.org/10.1186/s41235-019-0153-8>
- Nelson, T. O. (1996). Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, 51(2), 102–116. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.2.102>
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schwartz, B. L., & Metcalfe, J. (2017). Metamemory: An update of critical findings. In J. H. Byrne (Ed.), *Learning and memory: A comprehensive reference*. Elsevier: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.21056-0>
- Song, J. H. H., Loyal, S., & Lond, B. (2021). Metacognitive Awareness Scale, Domain Specific (MCAS-DS): Assessing metacognitive awareness during Raven's Progressive Matrices. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.607577>
- Splichal, J. M., Oshima, J., & Oshima, R. (2018). Regulation of collaboration in project-based learning mediated by CSCL scripting reflection. *Computers & Education*, 125, 132–145. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.003>
- Tobias, S., & Everson, H. T. (2002). *Knowing what you know and what you don't: Further research on metacognitive knowledge monitoring*. New York: College Entrance Examination.

- Tulving, E. (1985). Memory and consciousness. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 26(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037/H0080017>
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Yzerbyt, V. Y., Lories, G., & Dardenne, B. (1998). *Metacognition: Cognitive and social dimensions*. SAGE Publications Ltd.

Дата получения рукописи: 07.02.2022

Дата окончания рецензирования: 21.02.2022

Дата принятия к публикации: 03.03.2022

#### Заявленный вклад авторов

**Анатолий Викторович Карпов** – идейное научное руководство, базирующееся на применении метакогнитивной методологии к разработке рефлексивной проблематики; теоретическое обобщение результатов.

**Александр Анатольевич Карпов** – раскрытие идеи статьи с применением методологии структурного анализа, обработка данных и интерпретация результатов.

**Анна Вадимовна Чемякина** – планирование эмпирического исследования, применение методики диагностики рефлексивности, организация сбора данных, интерпретация результатов.

#### Информация об авторах

**Анатолий Викторович Карпов** – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет имени П. Г. Демидова», член-корреспондент Российской академии образования, г. Ярославль, Российская Федерация; Scopus Author ID: 7102768585, ResearcherID: X-1859-2018, SPIN-код: 9059-4017; e-mail: [anvikar56@yandex.ru](mailto:anvikar56@yandex.ru)

**Александр Анатольевич Карпов** – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация; ResearcherID: N-7550-2016, SPIN-код: 8353-5150; e-mail: [karпов.sander2016@yandex.ru](mailto:karпов.sander2016@yandex.ru)

**Анна Вадимовна Чемякина** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация; SPIN-код: 8025-3150; e-mail: [anychemy@mail.ru](mailto:anychemy@mail.ru)

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**



Научная статья

УДК 159.9.072

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.11>

## Регуляторные ресурсы увлеченности работой и преодоления профессиональных деформаций в контексте проблемы благополучия человека в рабочей среде

Наиля Г. Кондратюк<sup>1</sup>✉, Варвара И. Моросанова<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Психологический институт Российской академии образования, г. Москва, Российская Федерация

✉ [n.kondratyuk@gmail.com](mailto:n.kondratyuk@gmail.com)

### Аннотация

**Введение.** Статья посвящена исследованию регуляторных ресурсов профессионального благополучия человека. Теоретически обосновано, что оно может быть охарактеризовано увлеченностью работой и выраженностью профессиональных деформаций. Осознанная саморегуляция рассматривается как метаярость целостной системы психической саморегуляции, включающий когнитивно-регуляторные и личностно-регуляторные ресурсы достижения поставленных целей. Эти ресурсы способствуют решению широкого круга задач в различных видах активности человека. **Методы.** Выборка: 119 профессионалов в возрасте от 19 до 54 лет. Методики: опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020», русскоязычный вариант «Утрехтской шкалы увлеченности работой, UWES», шкала «Личностные и поведенческие деформации» комплексной диагностико-превентивной системы «Комплексная диагностика и коррекция стресса, ИДИКС». **Результаты.** С использованием методов структурного моделирования показано, что чем более развита осознанная саморегуляция достижения целей, тем выше увлеченность человека своей работой и меньше вероятность появления у него профессиональных деформаций. Показано, что личностно-регуляторные параметры саморегуляции (надежность и гибкость) не только являются предикторами увлеченности работой и преодоления профессиональных деформаций, но и выступают медиаторами влияния на них когнитивно-регуляторных свойств личности. Таким образом, развитие осознанной саморегуляции достижения целей может служить регуляторным ресурсом увлеченности работой, преодоления профессиональных деформаций и достижения психологического благополучия человека в рабочей среде. **Обсуждение результатов.** Полученные данные раскрывают перспективы ресурсного подхода к изучению осознанной саморегуляции для решения проблем благополучия человека в различных средах и могут быть использованы при разработке программ поддержки психического здоровья и благополучия человека в профессиональной среде.



## Ключевые слова

осознанная саморегуляция, ресурсы, ресурсный подход, когнитивно-регуляторные ресурсы, личностно-регуляторные ресурсы, профессиональное благополучие, увлеченность работой, профессиональные деформации

## Основные положения

- профессиональное благополучие характеризуется увлеченностью работой и выраженностью профессиональных деформаций;
- осознанная саморегуляция – метауровень целостной системы психической саморегуляции, включающий когнитивно-регуляторные и личностно-регуляторные ресурсы;
- чем более развита осознанная саморегуляция достижения целей, тем выше увлеченность человека работой и меньше вероятность появления профессиональных деформаций;
- личностно-регуляторные ресурсы (надежность и гибкость) являются не только предикторами увлеченности работой и преодоления профессиональных деформаций, но и выступают медиаторами влияния на них когнитивно-регуляторных ресурсов.

---

## Для цитирования

Кондратюк, Н. Г., Моросанова, В. И. (2022). Регуляторные ресурсы увлеченности работой и преодоления профессиональных деформаций в контексте проблемы благополучия человека в рабочей среде. *Российский психологический журнал*, 19(1), 143–157. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.11>

---

## Введение

Взгляд на саморегуляцию как на важнейший психологический ресурс эффективности и саморазвития человека во всех сферах его жизнедеятельности начал активно формироваться с конца XX – начала XXI в.

В работах В. И. Моросановой предложен ресурсный подход к осознанной саморегуляции достижения целей, показавший свою эффективность в исследованиях психологии современного человека в сфере образования, в профессиональной и спортивной деятельности, в разнообразных ситуациях его взаимодействия с окружающим миром (Моросанова, 2014, 2021). В контексте этого подхода осознанная саморегуляция рассматривается как метауровень целостной системы психической саморегуляции, включающий когнитивно-регуляторные и личностно-регуляторные ресурсы достижения целей. В зависимости от глобальности задач и целей активности, предлагается выделять специальные и универсальные регуляторные ресурсы человека, обеспечивающие успешность достижения поставленных им целей и решения проблем жизнедеятельности (Моросанова, 2014, 2021). Важнейшим показателем индивидуальных регуляторных ресурсов является общий уровень саморегуляции, характеризующий развитие общей способности к осознанной саморегуляции, которая способствует решению широкого круга задач в разных видах активности и деятельности (Моросанова, 2021).

Общая способность к осознанной саморегуляции проявляется в готовности и возможности человека не только использовать уже накопленные в опыте регуляторные ресурсы, но и создавать новые, будь то при значительных изменениях привычных условий существования, возникновении новых требований деятельности либо для освоения незнакомых/

непривычных видов активности (Конопкин, 2011; Моросанова, Бондаренко, 2016). Другими словами, когда речь идет об общей способности к саморегуляции, то имеются в виду «общий деятельностный потенциал человека» (Конопкин, 2006) и универсальный регуляторный ресурс, обеспечивающий продуктивные аспекты произвольной активности человека (Моросанова, 2014). В целом же, как показывают выполненные в рамках данного подхода многочисленные исследования, чем выше у человека уровень развития осознанной саморегуляции, тем выше его успешность в достижении целей в самых разных видах профессиональной деятельности и тем шире его образовательные возможности (Моросанова, 2021).

С наших позиций, регуляторный подход открывает перспективы для решения вопросов сохранения психического здоровья человека, включая поддержание его благополучия, будь то в образовательной (Моросанова, Фомина, 2019; Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2019; Fomina, Burmistrova-Savenkova, & Morosanova, 2020; Stefansson, Gestsdottir, Birgisdottir, & Lerner, 2018), профессиональной среде (Рассказова, Иванова, 2019; Bakker & Oerlemans, 2019; Simon & Durand-Bush, 2015) или по отношению к самой жизни в целом и многообразию аспектов ее составляющих (Wrosch & Scheier, 2020; Reinecke, Gilbert, & Eden, 2021).

Что касается благополучия человека на работе, или профессионального благополучия, то можно отметить следующее. Во-первых, традиционно выделяют два связанных с ним явления: увлеченность работой и синдром профессионального выгорания (Полунина, 2009; Maricuțoiu, Sulea, & Iancu, 2017; Schaufeli & Bakker, 2010; Leiter & Maslach, 2017). Увлеченность является одним из позитивных состояний, связанных с работой и отражающих благополучие человека в рабочей среде, тогда как синдром выгорания, напротив, рассматривается как состояние дисфункциональное.

Во-вторых, в последние годы фиксируется рост исследований взаимосвязи саморегуляции с положительными и отрицательными показателями профессионального благополучия человека. Саморегуляция при этом рассматривается как значимый предиктор, во многом определяющий увлеченность человека своим делом (Рассказова, Иванова, 2019; Bakker & Oerlemans, 2019; Bouckenooghe, Raja, & Abbas, 2014). Исследуется также ресурсная роль саморегуляции в преодолении синдромов профессионального стресса, начиная от острых и хронических стрессовых реакций до негативных последствий стресса на уровне устойчивых личностных и поведенческих деформаций (Фомина, 2016; Evans & Kim, 2013; Morosanova, Kondratyuk, Gaidamashko, & Voytikova, 2019).

В-третьих, в отношении профессиональных деформаций справедливо отмечается, что в психологии труда и смежных направлениях особое внимание уделяется «классическим» деформациям, таким как синдром выгорания и поведение типа А, при этом другие деформации гораздо реже становятся объектом изучения (Барабанщикова, 2019).

*Цель данного исследования* – выявить ресурсную роль осознанной саморегуляции в обеспечении профессионального благополучия человека, в частности, в отношении таких его аспектов, как увлеченность работой и профессиональные деформации. Кроме синдрома профессионального выгорания, в эмпирическом исследовании, изложенном ниже, были проанализированы следующие формы отсроченных последствий стресса: поведение типа А, поведенческие риск-факторы, невротические реакции.

## **Методы**

### **Выборка**

В исследовании приняли участие 119 профессионалов (29 % женщин) в возрасте от 19 до 54 лет ( $M = 30,97$ ;  $SD = 9,79$ ). Участвовавшие в исследовании профессионалы работают в одной организации, но различаются должностными обязанностями. Данная группа профессионалов рассматривается нами исключительно как модельная выборка для решения некоторых общепсихологических проблем.

### **Методики**

Уровень развития общей способности к осознанной саморегуляции и ее индивидуальные особенности, устойчиво проявляющиеся в различных видах произвольной активности и жизненных ситуациях, измерялись опросной методикой В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» (Моросанова, Кондратюк, 2020). Методика включает 28 утверждений, сгруппированных в 7 шкал: «планирование целей», «моделирование значимых условий достижения целей», «программирование действий», «оценивание результатов», «гибкость», «надежность», «настойчивость», которые путем суммирования дают показатель интегративной шкалы «общий уровень саморегуляции». Согласие с утверждениями оценивается по 5-балльной шкале Ликерта от 1 (неверно) до 5 (верно).

Для диагностики благополучия человека на работе были использованы две методики. Во-первых, «Утрехтская шкала увлеченности работой, UWES» (Schaufeli & Bakker, 2004), русская версия в адаптации Д. А. Кутузовой (Кутузова, 2006). Опросник состоит из 17 утверждений, составляющих 3 шкалы: энергичность, энтузиазм и поглощенность деятельностью. Все утверждения оцениваются по 7-балльной шкале от 0 (никогда) до 7 (всегда). Суммарный показатель трех шкал рассматривается как интегративный параметр увлеченности работой и отражает состояние благополучия человека в профессиональной деятельности. Во-вторых, шкала «Личностные и поведенческие деформации» комплексной диагностико-превентивной системы «Интегральная диагностика и коррекция стресса», ИДИКС (Леонова, 2006). Шкала включает 22 утверждения и описывает феноменологию отсроченных последствий стресса, выражающихся в поведении типа А, признаках синдрома «выгорания», невротических реакциях, поведенческих риск-факторах. Каждое утверждение оценивается по 4-балльной шкале от 1 (полностью согласен) до 4 (категорически не согласен), что позволяет указать степень соответствия каждого пункта субъективному опыту участника обследования.

### **Алгоритм статистического анализа данных**

Анализ данных проводился с использованием программы IBM SPSS Statistics 26 (George & Mallery, 2019) и среды языка программирования R (пакеты «psych», «lavaan»). Перед проведением основных статистических процедур были вычислены описательные статистики и проведена проверка (на основании асимметрии и эксцесса) нормальности распределения эмпирических данных, выявившая умеренную и высокую асимметрию по большинству показателей. Наличие статистически значимых взаимосвязей между компонентами осознанной саморегуляции, увлеченностью работой и профессиональными деформациями проверялось с применением анализа коэффициента ранговой корреляции R-Spearman. Методы структурного моделирования применялись для изучения вклада осознанной саморегуляции в профессиональное благополучие человека.

## Результаты

Перед анализом корреляционных и каузальных связей изучаемых в исследовании показателей осознанной саморегуляции, увлеченности работой и профессиональных деформаций, были вычислены их описательные статистики (минимум/максимум, среднее, стандартное отклонение, асимметрия, эксцесс) и принято решение о дальнейшем использовании непараметрических методов (таблица 1).

Таблица 1 Описательные статистики показателей осознанной саморегуляции, увлеченности работой и профессиональных деформаций						
Шкалы	Min	Max	Среднее	Стандартное отклонение	Асимметрия	Эксцесс
Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020						
Планирование целей	4	20	16,1	4,44	-1,05	0,35
Моделирование значимых условий	8	20	15,02	2,71	-0,91	1,16
Программирование действий	4	20	17,26	3,61	-1,57	2,6
Оценивание результатов	4	20	15,34	5,04	-0,83	-0,33
Гибкость	8	20	17,14	3,96	-1,28	0,5
Надежность	4	20	15,15	5,19	-0,76	-0,62
Утрехтская шкала увлеченности работой, UWES						
Настойчивость	4	20	14,21	3,25	-0,32	0,13
Энергичность	10	42	27,43	5,62	-0,04	1,26
Энтузиазм	9	35	24,62	4,73	-0,35	1,14
Поглощенность	12	35	22,33	3,94	0,21	0,91
Шкала «Личностные и поведенческие деформации», ИДИКС						
Тип А поведения	6	17	9,8	2,01	0,51	0,65
Признаки синдрома «выгорания»	5	16	6,34	1,76	2,33	8,1
Невротические реакции	5	15	6,21	1,69	2,44	8,09
Риск-факторы в поведении	5	15	7,28	1,77	1,42	3,19

Анализ коэффициентов ранговой корреляции по R-Spearman (таблица 2) демонстрирует устойчивую положительную картину взаимосвязей показателей осознанной саморегуляции с увлеченностью работой и, напротив, отрицательную – с профессиональными деформациями. Это касается как системообразующих когнитивно-регуляторных процессов (планирование целей, моделирование значимых условий достижения целей, программирование действий, оценивание результатов), так и личностно-регуляторных свойств гибкости и надежности, за исключением настойчивости, статистически значимых взаимосвязей с показателем которой обнаружено не было.

Таблица 2								
Коэффициенты корреляции показателей осознанной саморегуляции с показателями увлеченности работой и профессиональными деформациями								
Шкалы	Показатели осознанной саморегуляции (ССПМ-2020)							
	ПЛ	ПР	М	ОР	Г	Н	НС	ОУ
Утрехтская шкала увлеченности работой, UWES								
Энергичность	0,05	0,32**	0,23*	0,3**	0,29**	0,33**	0,04	0,42**
Энтузиазм	0,05	0,23*	0,17	0,31**	0,24*	0,32**	-0,04	0,37**
Поглощенность	-0,04	0,16	0,12	0,22*	0,16	0,23*	0,01	0,24*
Шкала «Личностные и поведенческие деформации», ИДИКС								
Тип А поведения	0,13	-0,04	0,17	-0,09	0,01	-0,2*	0,04	-0,02
Признаки синдрома «выгорания»	-0,21*	-0,23*	-0,12	-0,2*	-0,23*	-0,38**	-0,18	-0,39**
Невротические реакции	0,01	-0,29**	-0,2*	-0,17	-0,29**	-0,48**	-0,05	-0,39**
Риск-факторы в поведении	-0,09	-0,27**	0,05	-0,13	-0,09	-0,39**	0,03	-0,28**
Примечание: ПЛ – планирование целей, ПР – программирование действий, М – моделирование значимых условий достижения цели, ОР – оценивание результатов, Г – гибкость, Н – надежность саморегуляции, НС – настойчивость, ОУ – общий уровень саморегуляции; * $p < 0,05$ ; ** $p < 0,01$ .								

В таблице 3 приведены коэффициенты корреляций между параметрами увлеченностью работой и разными профессиональными деформациями. Все обнаруженные статистически значимые корреляции имеют отрицательную направленность. В научной литературе достаточно часто увлеченность работой и, к примеру, синдром профессионального выгорания (один

из наиболее распространенных в плане исследований показателей профессиональных деформаций) рассматриваются как противоположные по отношению друг к другу. Однако имеет место дискуссия о противоречивом характере взаимоотношений между этими двумя явлениями, значимо связанными с психологическим благополучием человека на работе (Maricuțoiu et al., 2017). Непосредственно в задачи данной статьи анализ характера взаимосвязи между увлеченностью работой и профессиональными деформациями не входил, цель заключалась только в изучении вклада осознанной саморегуляции, тем не менее, эти данные могут ориентировать на будущие исследования проявлений реципрокности между саморегуляцией, увлеченностью работой и деформациями.

Таблица 3

Коэффициенты корреляций показателей увлеченности работой с профессиональными деформациями

<u>Шкала Личностные</u> и поведенческие деформации, <u>ИДИКС</u>	<u>Утрехтская шкала увлеченности работой, UWES</u>		
	Энергичность	Энтузиазм	Поглощенность
Тип А поведения	–0,1	–0,2*	–0,12
Признаки синдрома «выгорания»	–0,18	–0,28**	–0,15
Невротические реакции	–0,35**	–0,33**	–0,22*
Риск-факторы в поведении	–0,16	–0,24*	–0,16

Примечание: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Поиск ответа на основной эмпирический вопрос о прогностичности осознанной саморегуляции в отношении явлений, связанных с благополучием человека в профессиональной среде, осуществлялся с использованием методов структурного моделирования путем сопоставления нескольких альтернативных моделей. Для расчета параметров модели был применен эстиматор MLR (maximum likelihood robust), используемый в случаях, когда предполагается, что нормальность распределения может быть умеренной или существенно нарушенной (Li, 2016). Степень соответствия модели эмпирическим данным оценивалась по следующим показателям: отношение  $\chi^2$  к числу степеней свободы ( $\chi^2/df$ )  $\leq 2$ ,  $p$ -уровень для  $\chi^2$  ( $p$ )  $\geq 0,05$ , индекс относительного согласия (Comparative Fit Indices, CFI)  $\geq 0,95$ , среднеквадратичная ошибка аппроксимации (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA)  $\leq 0,05$ , стандартизованный среднеквадратичный остаток (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR)  $\leq 0,05$ . Исходя из теоретических предположений, структуры анализируемых конструкторов и задач исследования, сравнивались модели с тремя («саморегуляция», «увлеченность работой», «деформации») и четырьмя («когнитивно-регуляторные ресурсы», «лично-регуляторные ресурсы», «увлеченность работой», «деформации») латентными факторами, различающиеся наличием связей. В качестве индикаторных переменных использовались показатели субшкал опросных методик. Результирующая структурная модель представлена на рисунке 1.



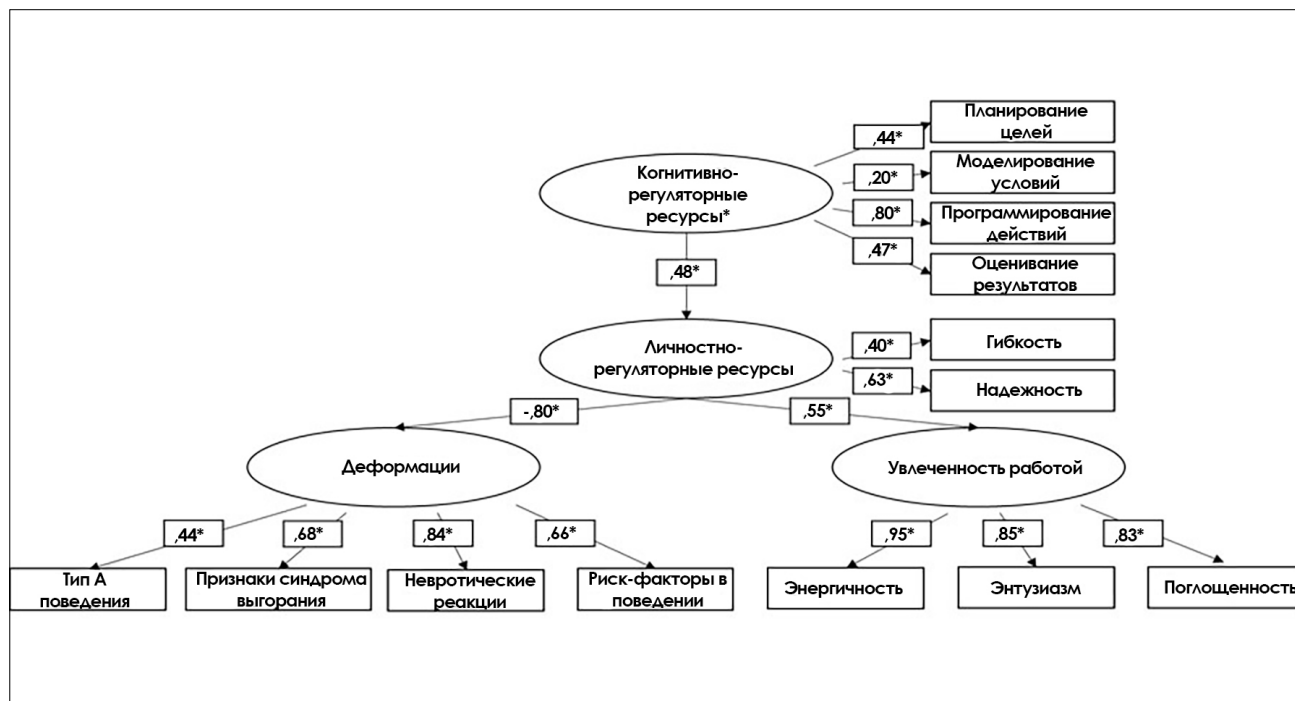


Рисунок 1. Структурная модель вклада осознанной саморегуляции в профессиональное благополучие человека

В результирующей структурной модели осознанная саморегуляция образует два латентных фактора. Первый фактор – «когнитивно-регуляторные ресурсы» (планирование целей, программирование действий, моделирование значимых условий достижения целей и оценивание результатов), второй фактор – «личностно-регуляторные ресурсы» (гибкость и надежность). Регуляторный показатель шкалы «настойчивость» не был включен в модель, поскольку при введении этой индикаторной переменной происходит ухудшение индексов соответствия, а факторная нагрузка этого параметра интерпретируется как незначимая. По результатам корреляционного анализа «настойчивость» также не имела статистически значимых корреляций ни с одним из анализируемых параметров увлеченности и деформаций. Третий фактор – «увлеченность работой» и четвертый – «деформации» с соответствующими зависимыми переменными.

Индексы согласованности показали приемлемое соответствие модели эмпирическим данным: хи-квадрат ( $df = 58$ ) = 67,667; CFI = 0,96; RMSEA = 0,044; SRMR = 0,066 (90 % интервал от 0,000 до 0,072). Все факторные нагрузки и коэффициенты регрессии оказались значимыми, а их знаки соответствовали теоретическим предположениям. Модель свидетельствует о том, что переменная «когнитивно-регуляторные ресурсы» детерминирует переменные «увлеченность работой» и «деформации» через медиатор «личностно-регуляторные ресурсы». Другими словами, продемонстрирована специфика детерминации средствами осознанной саморегуляции явлений, связанных с профессиональным благополучием человека (увлеченности работой и профессиональных деформаций). Этот эффект достигается как за счет высокого развития всех когнитивно-регуляторных процессов, так и благодаря их устойчивости и гибкости.

## Обсуждение результатов

Результаты исследования показали, что осознанная саморегуляция вносит значимый вклад в увлеченность человека своей работой. Полученные данные подкрепляются непротиворечивостью содержания, которое В. Шауфели и А. Бэккер вкладывали в предложенные ими компоненты увлеченности и теоретические представления об общей способности к осознанной саморегуляции.

Так, шкала «энергичность» характеризуется высоким уровнем энергии, сосредоточенностью, готовностью вкладывать силы в работу, настойчивостью в ситуации помех; шкала «энтузиазм» диагностирует вовлеченность в работу, чувство значимости собственной деятельности, готовность принять вызов и преодолевать трудности. Что касается поглощенности деятельностью, то в данном случае речь идет о переживании счастья, особенностях восприятия времени в процессе работы и отсутствии желания отвлечься от работы и/или прекратить ее, что подчеркивает понимание увлеченности как характеристики профессионального благополучия (Кутузова, 2006; Schaufeli & Bakker, 2010).

Если обратиться к понятию общей способности к осознанной саморегуляции – то она непосредственно проявляется в «инициативно-творческом модусе, в легкости и успешности овладения новыми видами целенаправленной активности, в способности самостоятельно решать нестандартные задачи, осуществлять деятельность в изменившихся условиях...» (Конопкин, 2011, с. 274) и включает обязательную эмоциональную составляющую как специфическое чувство своей «субъектности», реализующееся в чувстве уверенности в своих возможностях в достижении успеха (Конопкин, 2011; Моросанова, Бондаренко, 2016). Несложно заметить и провести параллели при соотнесении параметров, в первую очередь, «энергичности» и «энтузиазма» с инициативно-творческим модусом общей способности к саморегуляции.

Нужно признать, что обоснованность связи осознанной саморегуляции с увлеченностью работой (как позитивным состоянием) вытекает и из ставших уже классическими работ, связанных с изучением эмоций как обязательного и значимого фактора саморегуляции различных видов и форм произвольной активности человека (Конопкин, 2006; Прохоров, Чернов, 2019; Крюкова, 2010). Связь саморегуляции с позитивными индикаторами благополучия (в том числе увлеченностью работой и позитивными эмоциями) фиксируется на выборках специалистов, имеющих отношение к самым разным видам деятельности (Расказова, Иванова, 2019; Фомина, 2016). На выборке педагогов общеобразовательных учреждений показано, что осознанная саморегуляция является не только предиктором увлеченности работой, но может выступать и в качестве медиатора обратной связи между увлеченностью и профессиональным выгоранием, т. е. снижать вероятность проявлений профессионального выгорания у педагогов с высоким уровнем увлеченности педагогической деятельностью (Фомина, 2016).

Однако, наибольший интерес в объяснении прогностичности саморегуляции по отношению к увлеченности, связан, на наш взгляд, с исследованиями, касающимися ресурсов увлеченности работой. Идея исследовать ресурсы увлеченности работой уже не первое десятилетие интересует ученых и рассматривается с позиций разных подходов (Halbesleben, 2010). Общим во всех этих теориях является один момент: те или иные ресурсы могут повышать увлеченность работой (Halbesleben, 2010). Полученные нами результаты подтверждают и развивают эти предположения.

Увлеченность работой, по данным многочисленных исследований, положительно связана

с важными результатами деятельности (например, с эффективностью работы (Halbesleben & Wheeler, 2008), с финансовыми достижениями (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2009) и т. д.). В свете описанной выше проблемы ресурсов увлеченности, принципиальной, на наш взгляд, является постановка вопроса о поиске не только ресурсов, способствующих повышению увлеченности работой и, как следствие, результатов деятельности, но и ресурсов, способствующих эффективности деятельности даже при низкой увлеченности своим делом. Перспективы ресурсного подхода к осознанной саморегуляции достижения целей для ответа на оба этих вопроса вполне очевидны.

Что касается роли осознанной саморегуляции как фактора, препятствующего развитию личностно-поведенческих деформаций, то этот результат согласуется с имеющимися в литературе данными о значимой взаимосвязи осознанной саморегуляции и эмоциональных состояний человека (Вець, Бондаренко, 2020; Конопкин, 2006; Крюкова, 2010; Прохоров, Чернов, 2019; Baumeister, Vohs, DeWall, & Zhang, 2007; Dawson & Golijani-Moghaddam, 2020), а также ее центральном участии в преодолении различных форм стресса (Morosanova et al., 2019).

Существенным итогом данного исследования являются не только выводы о значимом вкладе осознанной саморегуляции в увлеченность работой и предотвращение развития профессиональных деформаций. Полученные результаты демонстрируют иерархичность и многоуровневость структуры процесса осознанной саморегуляции, включающей базовый уровень регуляторных процессов и уровень регуляторных свойств.

Остановимся в этой связи на двух моментах, касающихся таких личностно-регуляторных ресурсов, как надежность и гибкость.

Во-первых, ранее на модельных выборках профессионалов, учащихся, спортсменов было показано, что регуляторная надежность, понимаемая как устойчивость саморегуляции психической активности и практической деятельности, служит специальным предиктором преодоления стресса в чрезвычайных ситуациях профессиональной деятельности (Моросанова, Кондратюк, Гайдамашко, 2020), в напряженных условиях соревновательной борьбы (Моросанова, 2001), при сдаче экзаменов (Моросанова, Филиппова, 2019). А в исследованиях, связанных с саморегуляцией поведения человека в ситуациях неопределенности (на примере распространения в мире пандемии COVID-19), удалось показать значимость гибкости для полноценного обеспечения жизнедеятельности человека и сохранности его психического здоровья (Morosanova, Bondarenko, & Kondratyuk, 2021; Zinchenko, Morosanova, Kondratyuk, & Fomina, 2020; Dawson & Golijani-Moghaddam, 2020; Kroska, Roche, Adamowicz, & Stegall, 2020). Так, к примеру, психологическая гибкость, способность оставаться в настоящем моменте и участвовать в ценностно-ориентированной деятельности даже при наличии отрицательных эмоций в ситуации пандемии оказались положительным фактором (Kroska et al., 2020). Регуляторная гибкость, являясь одним из показателей, характеризующих адаптивные возможности функционирования регуляторики в конкретных условиях деятельности, отвечает за возможность внесения коррекций в функционирование различных регуляторных блоков, когда этого требуют условия деятельности. Учитывая, что профессиональные деформации рядом авторов понимаются как результат приспособления к определенным особенностям профессии (для обзора см. подробнее в Bakker & Leiter, 2010), пластичность индивидуальной адаптации может способствовать адекватности реагирования на ситуацию с точки зрения перестройки системы осознанной саморегуляции человека.

Второй момент – регуляторные надежность и гибкость не только являются непосредственно предикторами увлеченности и преодоления профессиональных деформаций, но и выступают

медиаторами влияния на них когнитивно-регуляторных ресурсов, подтверждая тем самым строгую иерархичность и последовательность реализации процесса осознанной саморегуляции.

И последнее. Несмотря на то, что исследование ограничено специфичностью выборки, которую составляют профессионалы, работающие в одной организации и имеющие разные служебные обязанности, есть все основания (теоретические и эмпирические) полагать, что полученные результаты имеют общепсихологическое значение и могут быть применены к широкому кругу профессий, безотносительно к специфике деятельности.

### **Заключение**

Представлены результаты исследования роли осознанной саморегуляции достижения целей в обеспечении профессионального благополучия человека. Обосновано, что оно может быть охарактеризовано увлеченностью работой и выраженностью профессиональных деформаций.

С использованием методов структурного моделирования показано, что развитие осознанной саморегуляции вносит значимый вклад в увлеченность работой и препятствует появлению у специалистов профессиональных деформаций. Важное значение при этом приобретают регуляторная гибкость и надежность. Эти личностно-регуляторные ресурсы не только непосредственно влияют на профессиональное благополучие, но и являются медиаторами влияния на него когнитивно-регуляторных ресурсов, таких как планирование целей, моделирование значимых условий, программирование действий, оценивание результатов.

Полученные данные подтверждают широкие перспективы ресурсного подхода к рассмотрению осознанной саморегуляции для исследования проблем благополучия человека в различных средах, в том числе при неизбежно увеличивающейся антропогенной нагрузке на окружающую среду, обостряющей необходимость развития субъектности и осознанности бытия человека с целью сохранения его активности и реализации потребности в деятельности, общении и самореализации в жизни в целом.

### **Благодарности**

Выражаем благодарность Анжелике Валерьевне Бурмистровой-Савенковой (ФГБНУ Психологический институт РАО) за существенный вклад в редактирование текста статьи и его высококвалифицированный перевод на английский язык.

### **Литература**

- Барабанщикова, В. В. (2019). Профессиональные деформации специалистов в динамичной организационной среде. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 1, 91–107. <https://doi.org/10.11621/vsp.2019.01.91>
- Вець, И. В., Бондаренко, И. Н. (2020). Регуляторные, эмоциональные и поведенческие особенности лиц с различным уровнем психологического благополучия в послеоперационных периодах. В Т. Н. Банщикова, Е. А. Фомина, В. И. Моросанова (ред.), *Личностные и регуляторные ресурсы достижения образовательных и профессиональных целей в эпоху цифровизации. Материалы международной научно-практической онлайн-конференции* (с. 830–842). Москва: Знание-М.
- Конопкин, О. А. (2006). Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека. *Вопросы психологии*, 3, 38–49.
- Конопкин, О. А. (2011). *Психологические механизмы регуляции деятельности* (предисл.

- В. И. Моросановой; изд. 2-е, испр. и доп.). Москва: Ленанд.
- Крюкова, Т. Л. (2010). *Психология совладающего поведения в разные годы жизни*. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова.
- Кутузова, Д. А. (2006). *Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога-психолога* (кандидатская диссертация). Психологический институт РАО, Москва.
- Леонова, А. Б. (2006). *Методика интегральной диагностики и коррекции профессионального стресса (ИДИКС): методическое руководство*. Санкт-Петербург: ИМАТОН.
- Моросанова, В. И. (2001). *Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека*. Москва: Наука.
- Моросанова, В. И. (2014). Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 7(4), 62–78.
- Моросанова, В. И. (2021). Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности. *Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология*, 1, 4–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
- Моросанова, В. И., Бондаренко, И. Н. (2016). Общая способность к саморегуляции: операционализация феномена и экспериментальный подход к диагностике ее развития. *Вопросы психологии*, 2, 109–123.
- Моросанова, В. И., Кондратюк, Н. Г. (2020). Опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – 2020». *Вопросы психологии*, 4, 155–167.
- Моросанова, В. И., Филиппова, Е. В. (2019). От чего зависит надежность действий учащихся на экзамене. *Вопросы психологии*, 1, 65–78.
- Моросанова, В. И., Фомина, Т. Г. (2019). Осознанная саморегуляция учебной деятельности как ресурс субъективного благополучия школьников при изменении условий обучения. *Вопросы психологии*, 3, 62–74.
- Моросанова, В. И., Бондаренко, И. Н., Фомина, Т. Г. (2019). Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия. *Психологическая наука и образование*, 24(4), 5–21. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240401>
- Моросанова, В. И., Кондратюк, Н. Г., Гайдамашко, И. В. (2020). Надежность осознанной саморегуляции как ресурс достижения целей в профессиях высокого риска. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 1, 77–95. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.01.05>
- Полунина, О. В. (2009). Увлеченность работой и профессиональное выгорание: особенности взаимосвязей. *Психологический журнал*, 30(1), 73–85.
- Прохоров, А. О., Чернов, А. В. (2019). *Рефлексивная регуляция психических состояний*. Москва: Институт психологии РАН.
- Расказова, Е. И., Иванова, Т. Ю. (2019). Психологическая саморегуляция и субъективное благополучие в профессиональной деятельности. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 16(4), 626–636. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-4-626-636>
- Фомина, Т. Г. (2016). Саморегуляция как медиатор связи увлеченности работой и профессионального выгорания педагогов. В Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова (ред.), *Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: Материалы IV Международной научной конференции* (Т. 1, с. 166–168). Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова.



- Bakker, A. B., & Leiter, M. P. (2010). *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. London: Psychology Press.
- Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. M. (2019). Daily job crafting and momentary work engagement: A self-determination and self-regulation perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 417–430. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.12.005>
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., DeWall, C. N., & Zhang, L. (2007). How emotion shapes behavior: Feedback, anticipation, and reflection, rather than direct causation. *Personality and Social Psychology Review*, 11(2), 167–203. <https://doi.org/10.1177/1088868307301033>
- Bouckenooghe, D., Raja, U., & Abbas, M. (2014). How does self-regulation of emotions impact employee work engagement: The mediating role of social resources. *Journal of Management & Organization*, 20(4), 508–525. <https://doi.org/10.1017/jmo.2014.43>
- Dawson, D. L., & Golijani-Moghaddam, N. (2020). COVID-19: Psychological flexibility, coping, mental health, and wellbeing in the UK during the pandemic. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 17, 126–134. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.07.010>
- Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43–48. <https://doi.org/10.1111/cdep.12013>
- Fomina, T., Burmistrova-Savenkova, A., & Morosanova, V. (2020). Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: A two-wave longitudinal study. *Behavioral Sciences*, 10(3), 67. <https://doi.org/10.3390/bs10030067>
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056765>
- Halbesleben, J. R. B. (2010). A meta-analysis of work engagement: Relationships with burnout, demands, resources, and consequences. In A. B. Bakker, M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 102–117). New York: Psychology Press.
- Halbesleben, J. R. B., & Wheeler, A. R. (2008). The relative roles of engagement and embeddedness in predicting job performance and intention to leave. *Work & Stress*, 22(3), 242–256. <https://doi.org/10.1080/02678370802383962>
- Kroska, E. B., Roche, A. I., Adamowicz, J. L., & Stegall, M. S. (2020). Psychological flexibility in the context of COVID-19 adversity: Associations with distress. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, 28–33. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.07.011>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2017). Burnout and engagement: Contributions to a new vision. *Burnout Research*, 5, 55–57. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.04.003>
- Li, C. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48, 936–949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Maricuțoiu, L. P., Sulea, C., & Iancu, A. (2017). Work engagement or burnout: Which comes first? A meta-analysis of longitudinal evidence. *Burnout Research*, 5, 35–43. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.05.001>
- Morosanova, V. I., Bondarenko, I. N., & Kondratyuk, N. G. (2021). Regulatory resources and emotional states in overcoming difficulties of self-organization during lockdown. *Psychological Studies*, 66, 280–290. <https://doi.org/10.1007/s12646-021-00611-0>
- Morosanova, V., Kondratyuk, N., Gaidamashko, I., & Voytikova, M. (2019). Self-regulation and personality traits in overcoming acute and chronic stress. In S. Malykh, E. Nikulchev (Eds.), *Psychology and Education – ICPE 2018. European Proceedings of Social and Behavioural*



- Sciences* (Vol 49, pp. 460–470). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.51>
- Reinecke, L., Gilbert, A., & Eden, A. (2021). Self-regulation as a key boundary condition in the relationship between social media use and well-being. *Current Opinion in Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2021.12.008>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). *Test manual for the Utrecht Work Engagement Scale*. Unpublished manuscript, Utrecht University, The Netherlands, Utrecht. Retrieved from <http://www.schaufeli.com>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In A. B. Bakker, M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 10–24). New York: Psychology Press.
- Simon, C. R., & Durand-Bush, N. (2015). Does self-regulation capacity predict psychological well-being in physicians? *Psychology, Health & Medicine*, 20(3), 311–321. <https://doi.org/10.1080/13548506.2014.936887>
- Stefansson, K. K., Gestsdottir, S., Birgisdottir, F. & Lerner, R. M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 64, 23–33. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.005>
- Wrosch, C., & Scheier, M. F. (2020). Adaptive self-regulation, subjective well-being, and physical health: The importance of goal adjustment capacities. *Advances in Motivation Science*, 7, 199–238. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.07.001>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(1), 183–200. <https://doi.org/10.1348/096317908X285633>
- Zinchenko, Yu. P., Morosanova, V. I., Kondratyuk, N. G., & Fomina, T. G. (2020). Conscious self-regulation and self-organization of life during the COVID-19 Pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(4), 168–182. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0411>

Дата получения рукописи: 22.09.2021

Дата окончания рецензирования: 13.11.2021

Дата принятия к публикации: 15.11.2021

#### Заявленный вклад авторов

**Наиля Гумеровна Кондратюк** – подготовила постановочную и обзорную части статьи; осуществила сбор эмпирических данных, анализ, интерпретацию и обсуждение результатов; сформулировала основные выводы.

**Варвара Ильинична Моросанова** – автор и куратор исследования; внесла существенный вклад в планирование исследования и подготовку постановочной части, в интерпретацию результатов и их обсуждение; осуществила критический пересмотр содержания обзорной части статьи, обсуждения ее результатов и выводов исследования.

#### Информация об авторах

**Наиля Гумеровна Кондратюк** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции ФГБНУ Психологический институт Российской академии образования, г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57200244945, ResearcherID: C-2006-2019, SPIN-код: 5280-6144; e-mail: [n.kondratyuk@gmail.com](mailto:n.kondratyuk@gmail.com)

Кондратюк Н. Г., Моросанова В. И.

РЕГУЛЯТОРНЫЕ РЕСУРСЫ УВЛЕЧЕННОСТИ РАБОТОЙ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ...

**Российский психологический журнал**, 2022, Т. 19, № 1, 143–157. doi: 10.21702/rpj.2022.1.11

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, КОГНИТИВНАЯ ЭРГНОМИКА

---

**Варвара Ильинична Моросанова** – доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, заведующая лабораторией психологии саморегуляции ФГБНУ Психологический институт Российской академии образования, г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 6506351065, ResearcherID: J-5946-2016, SPIN-код: 4335-5542; e-mail: [morosanova@mail.ru](mailto:morosanova@mail.ru)

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

## Научная статья

УДК 159.91

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.12>

# Обусловленные стрессом особенности актуализации субъективного опыта в процессе сокрытия информации

Андрей В. Учаев<sup>1</sup>✉, Юрий И. Александров<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Институт психологии Российской академии наук, г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация

✉ [andvl@ro.ru](mailto:andvl@ro.ru)

---

## Аннотация

**Введение.** Существует большое количество теоретических моделей, объясняющих различия в изменениях физиологических показателей при реализации поведения декларирования лжи и правды в ситуации тестирования на полиграфе и имеющих, однако, невысокую объяснительную силу. С наших позиций продуцирование лжи может быть рассмотрено как специальное целенаправленное поведение, обеспечиваемое реализацией соответствующих функциональных систем – элементов субъективного опыта. Обследование на полиграфе является стрессогенным событием, ввиду наличия у испытуемых выраженной мотивации пройти тестирование. Нас интересовало, каковы характеристики процесса актуализации субъективного опыта при достижении результата поведения сокрытия информации в указанных условиях. **Методы.** Использовалась адаптация блокового теста В. В. Коровина в виде теста по методике выявления скрываемой информации. Производилась регистрация сердечного ритма с последующим вычислением как энтропии для анализа сложности ритма в качестве показателя системного обеспечения поведения, так и спектральных показателей ритма для оценки выраженности стресса. Испытуемому давалась инструкция скрыть информацию, приобретенную на разных этапах онтогенеза. **Результаты.** Исследование проводилось с участием 40 испытуемых, проходящих проверку на полиграфе при трудоустройстве. Была проанализирована энтропия сердечного ритма обследуемых в ходе продуцирования ими честных и ложных ответов в условиях стресса. В ситуации реализации поведения сокрытия информации энтропия меняется разнонаправленно, но данной зависимости не было выявлено для нового опыта, по-видимому, из-за процесса временной системной дедифференциации, т. е. деактуализации сравнительно новых систем. **Обсуждение результатов.** Была предложена модель тестирований на полиграфе, основанная на системно-эволюционном подходе. В процессе прохождения проверки, по-видимому, происходит формирование не универсальных функциональных систем «лжи», а в зависимости от того компонента опыта, к которому эти сведения принадлежат. Кроме того, затруднено существенное совершенствование поведения сокрытия информации испытуемыми, ввиду невозможности оперативно корректировать свое поведение, опираясь на обратную связь.

## Ключевые слова

полиграф, детекция лжи, сокрытие информации, стресс, системно-эволюционный подход, сердечный ритм, выборочная энтропия, адаптация, стрессовая регрессия, системная дедифференциация

## Основные положения

- сокрытие информации рассмотрено с системно-эволюционных позиций как специальное целенаправленное поведение, обеспечиваемое реализацией соответствующих функциональных систем (ФС) – элементов субъективного опыта;
- в ситуации стресса при реализации ложных ответов на информацию, связанную с актуализацией ФС большей дифференцированности, энтропия сердечного ритма снижена, относительно таковой при осуществлении поведения продуцирования правды; при сокрытии информации, связанной с менее дифференцированными ФС, энтропия возрастает;
- модификация поведения при прохождении проверки на полиграфе затруднена, что проявляется в отсутствии разницы показателей энтропии у испытуемых, имевших разное количество проверок, и отсутствием его динамики в течение тестирования.

## Финансирование

Подготовка статьи осуществлялась при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ (№ 0138-2022-0002), Институт психологии РАН.

## Для цитирования

Учаев, А. В., Александров, Ю. И. (2022). Обусловленные стрессом особенности актуализации субъективного опыта в процессе сокрытия информации. *Российский психологический журнал*, 19(1), 158–172. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.12>

## Введение

Несмотря на широкую распространенность применения проверок с использованием полиграфа, нет общепринятой теоретической модели, объясняющей различия в регистрируемых физиологических показателях при правдивых и ложных ответах. В настоящее время существует более 15 подобных теорий (совокупный анализ теорий см. в работах: Обухов, Обухова, 2011; Исайчев, Исайчев, 2016; Майлис, Холодный, 2021; Walczyk, Igou, Dixon, & Tcholakian, 2013; и мн. др.), в которых имеется объяснение отдельных феноменов, но не закономерностей организации целостного поведения по сокрытию информации. В них наблюдается тенденция к выделению преимущественной роли какого-либо параллельно протекающего психического процесса или состояния (памяти, внимания и пр.) в обеспечении поведения лжи, что обуславливает их невысокую объяснительную силу. С нашей точки зрения возможно построение теоретической модели проверок на полиграфе, учитывающей указанные закономерности, на основе системно-эволюционного подхода (П. К. Анохин, В. Б. Швырков), направленного на анализ целостного поведения индивида (Учаев, Александров, 2020).

С точки зрения системной психофизиологии (Швырков, 2006; Александров, 2009, 2020; Alexandrov et al., 2018), процесс онтогенеза представляет собой последовательность

системогенезов – формирование новых функциональных систем (ФС). При этом под последними понимается комплекс взаимодействующих элементов организма для достижения полезного приспособительного результата (Анохин, 1973). Каждый поведенческий акт есть организация соотношения целого организма со средой, а не отдельных органов или структур мозга с их собственными функциями. Реализация поведения обеспечивается актуализацией ФС, составляющих часть индивидуального опыта. «Психическое» и «физиологическое» при этом рассматриваются как разные аспекты описания развертывания единых системных процессов организации и реализации ФС (Швырков, 2006; Александров, 2009).

Важно, что формирование новых ФС не приводит к вытеснению старых, ранее сформированных. Они накапливаются, встраиваясь в уже сформированную структуру индивидуального опыта, в том числе частично реорганизуя ее. Совокупность всех имеющихся у индивида ФС, доступных для реализации в поведении, составляет его индивидуальный опыт. Таким образом, структура индивидуального опыта одновременно есть и история его формирования от меньшей к большей дифференциации соотношений между организмом и средой. Реализация любого поведенческого акта представляет собой одновременную актуализацию ФС разного онтогенетического возраста (Швырков, 2006; Александров, 2009; Alexandrov, 2018).

К преимуществам использования системного подхода можно отнести возможность рассматривать целостную организацию поведения человека, находящегося в ситуации тестирования на полиграфе, а также использовать язык системных процессов для описания частных явлений. Как ранее отмечалось в литературе, в таком случае отсутствует необходимость выделять и фокусировать внимание на ведущем психическом процессе или состоянии, детерминирующем поведение по сокрытию информации (Исайчев, Исайчев, 2016). Принципиальная архитектура любой ФС (Анохин, 1973) включает в себя процессы, характеристики которых могут быть сопоставлены с теми, которые авторы разных теоретических моделей выделяют в качестве главенствующих. Кроме того, открывается возможность для сравнения поведения по сознательному сокрытию информации в процессе обсуждения вопросов в предтестовой беседе, а также непосредственно во время тестирования на полиграфе. Принципиально возможно сопоставление сходного поведения у человека и других социальных животных, у которых отмечается поведение, рассматриваемое авторами как обман (Kuczaj, Tranel, Trone, & Hill, 2001; Osvath & Karvonen, 2012), поскольку при этом сопоставляются не отдельные специфические «функции», а динамика протекания «изоморфных» системных процессов организации целостного поведения животных и человека (см., напр, в Швырков, 2006; Александров, 2003).

Традиционно проверка на полиграфе интерпретируется в терминах парадигмы «стимул – реакция»: вопрос полиграфолога рассматривается как стимул, а связанные с ним изменения физиологических показателей – как реакция (см., напр., Оглоблин, Молчанов, 2004). С позиции системного подхода поведение индивида – реализация активных взаимодействий со средой. Среда и организм в таком случае образуют единство (Швырков, 2006). С нашей точки зрения вопрос полиграфолога следует понимать не как стимул, а как компонент среды, с которым происходит активное взаимодействие. Попадая в ситуацию тестирования, индивид имеет определенные цели, и вопросы рассматриваются им через призму достижения этой цели. А выраженные изменения показателей вегетативной нервной системы, регистрируемые полиграфом, являются отражением активности различных органов, включенных в общеорганизменные ФС (см. Бахчина, Демидовский, Александров, 2018), формируемые

для реализации поведения по ответу на вопрос. Например, в полиграфологии существует феномен, т. н. «реакции ожидания» (Иванов, 2019, с. 29), представляющий собой выраженные изменения физиологических показателей испытуемого, связанных с ожиданием озвучивания последующего субъективно значимого вопроса. Данные изменения не являются пассивными «реакциями», а представляют собой «предпусковую интеграцию» компонентов ФС (Анохин, 1973), для последующего ответа на вопрос.

При этом остается открытой проблема межсистемного взаимодействия. Скрываемая во время проверки на полиграфе информация является компонентом субъективного опыта испытуемого, отражающего определенные соотношения организма со средой, т. е. ФС, и описание которых с позиции первого лица возможно в словах русского языка, связанных с тем или иным поведением (см. Kolbeneva & Alexandrov, 2016). ФС, объединенные общностью достигаемых результатов, понимаются как домены опыта (Alexandrov, 2018). Они могут быть связаны с «приближением – избеганием», органами чувств и пр.; каждый из них имеет свою степень дифференцированности (Kolbeneva & Alexandrov, 2016). С другой стороны, поведение по обману самостоятельно может рассматриваться в виде отдельных ФС, сформированных для продуцирования лжи с той или иной целью.

Другой специальный вопрос состоит в возможности адаптации к процедуре проверки на полиграфе. Методика проведения тестирования не предполагает непосредственное наблюдение испытуемым динамики изменения ее/его физиологических показателей. А результаты отдельных тестов могут доводиться с отсрочкой, например, совокупно по результатам ряда тестов. Следовательно, отсутствует возможность модифицировать свое поведение для достижения результата. В таком случае следует ожидать затруднение направленной адаптации (научения) к процедуре проверки, что будет выражаться в отсутствии возможности совершенствоваться, опираясь на обратную связь, соответствующий субъективный опыт, связанный с достижением сформулированной субъектом цели.

С позиции системной психофизиологии изменчивость сердечного ритма (в частности, вариабельность сердечного ритма, ВСР) возможно рассматривать как отражение включенности сердца в ФС и связывать с динамикой актуализации ФС. ВСР является отражением процесса координации активности различных составляющих организма и зависит от характеристик системной организации реализуемого поведенческого акта, в том числе от степени дифференцированности актуализированного набора систем (Бахчина, Александров, 2017; Бахчина и др., 2018; Bakhchina, Arutyunova, Sozinov, Demidovsky, & Alexandrov, 2018).

Одним из распространенных способов оценки ВСР применительно к оценке динамики актуализации ФС является анализ энтропии, отражающий меру нерегулярности кардиосигнала (последовательности RR-интервалов). В настоящей работе использовался показатель выборочной энтропии (Sample Entropy), имеющий ряд преимуществ: возможность применения к коротким последовательностям и устойчивость к шумам (Yentes et al., 2013; Bakhchina et al., 2018). С другой стороны, анализ ВСР может быть использован в качестве индикатора уровня стресса человека через спектральный анализ последовательности RR-интервалов (Ковалева, Панова, Горбачева, 2013; Kim, Cheon, Bai, Lee, & Koo, 2018).

Проверка с использованием полиграфа является стрессогенным событием (Ермаков, Воробьева, Яцык, 2016, с. 158), что, соответственно, обуславливает проявление ряда феноменов. С точки зрения системной психофизиологии теоретически и эмпирически обосновывается позиция, согласно которой во время стресса происходит изменение соотношения



между вкладом в поведение новых и старых ФС в пользу последних. При подавлении активности высокодифференцированных (новых) систем увеличивается относительный вклад низкодифференцированных (старых), что может быть зарегистрировано по относительным изменениям показателя энтропии (сложности) сердечного ритма (Бахчина, Александров, 2017; Bakhchina et al., 2018). Это состояние называется регрессией или временной системной дедифференциацией и характеризуется обратимостью (Александров, 2016; Александров и др., 2017).

В литературе описаны исследования с использованием анализа ВСР для выявления лжи (напр., Sung & Pentland, 2005; Swee et al., 2020). Однако в имеющихся работах используются только спектральные показатели для дифференциации состояния лжи и правды, и происходит изучение поведения по сокрытию информации, реализуемого в свободной беседе. Кроме того, существует небольшой класс исследований, в которых изучалось влияние осведомленности о деталях совершенного события на результативность проверки. В работе Bradley, Malik, & Cullen (2011), а также более ранних было выявлено, что наличие большей информации о преступлении, что, предположительно, соответствует большей степени дифференцированности опыта, облегчает детекцию лжи со стороны полиграфолога.

*Задача нашего исследования* состояла в анализе динамики СР при реализации поведения по сокрытию информации разной степени дифференцированности лицами, проходящими проверку на полиграфе в условиях стресса. В качестве *гипотез* выступали следующие предположения: (1) модификация поведения в процессе прохождения проверки на полиграфе затруднена ввиду невозможности испытуемым корректировать свое поведение, используя обратную связь; (2) ВСР в поведении по сокрытию информации при прохождении проверки на полиграфе преимущественно зависит не от дифференцированности самих систем, обеспечивающих вновь сформированное поведение сокрытия, а от дифференцированности систем, принадлежащих к скрываемому компоненту опыта.

## Методы

В эксперименте использовалась модификация одной из распространенных в проверках на полиграфе методик – выявления скрываемой информации. Она предполагает предъявление испытуемому ряда однородных вопросов, содержащих частный признак расследуемого события: сумма похищенных денег, орудие убийства и пр. (Оглоблин, Молчанов, 2004). В классической методике интервал между вопросами обычно не превышает 20–30 секунд (Жирнов, Притуляк, Алексеев, 2016), что малоинформативно при регистрации ВСР. Решение данной задачи было найдено в виде блокового теста (Коровин, н. д.), где вопросы задаются без перемешивания между собой, что позволяет их объединять в единый временной период анализа (рис. 1).

В ходе проведения эксперимента производилась запись сердечного ритма с использованием датчика Zephyr (HxM BT) и специальной программы для телеметрической регистрации показателей (Полевая и др., 2012).

В исследовании приняли участие 40 человек (из них 15 – женского пола) в возрасте от 20 до 46 лет ( $M = 25,03$ ;  $Med = 23$ ;  $SD = 3,84$ ). Все участники не имели жалоб на физическое недомогание или психологический дискомфорт. Перед началом тестирования каждый из них подписал письменное информированное согласие на участие в исследовании.

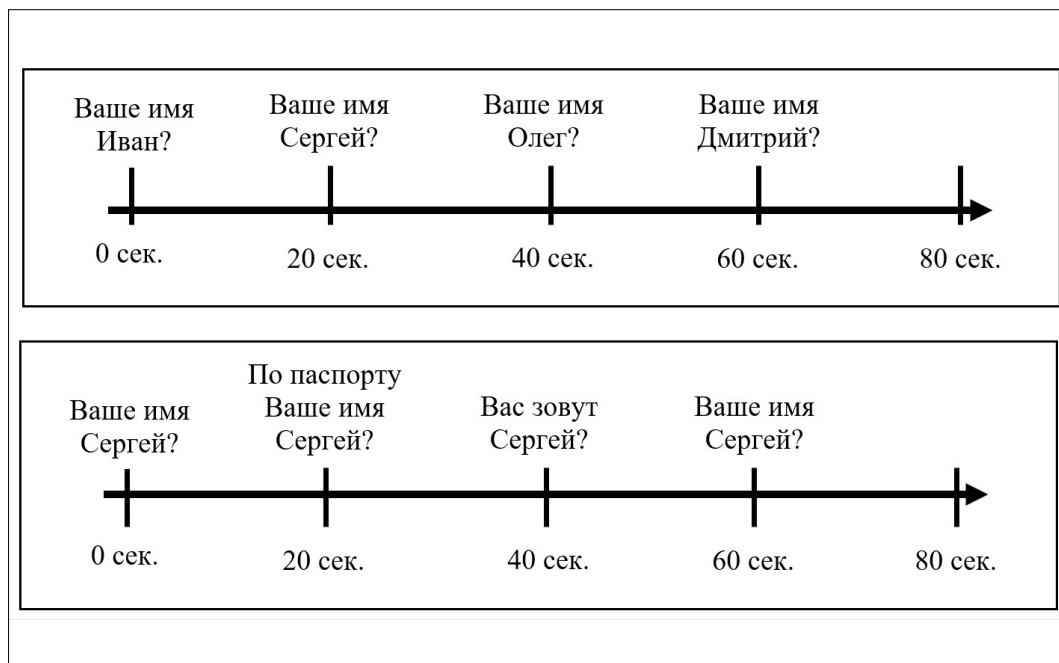


Рисунок 1. Классический (верхний) и блоковый (нижний) варианты предъявления вопросов испытуемому

Данный эксперимент приурочивался к реальной проверке на полиграфе, что обеспечивало экологическую валидность, а также определенный уровень стресса, ввиду наличия мотивации пройти тестирование. На первом этапе исследования происходило ознакомление обследуемого с процедурой проверки на полиграфе, сбор сведений о текущем самочувствии и подписание необходимых бумаг. Далее осуществлялась постановка датчика сердечного ритма и беседа с испытуемым по проверяемым на полиграфе событиям. Затем – непосредственно тестирование по вышеописанной методике.

Во время прохождения экспериментальной серии участнику эксперимента по инструкции следовало скрывать автобиографическую информацию, приобретенную на разных этапах индивидуального развития. Выбор скрывааемых сведений был обусловлен их распространенностью в реальных исследованиях на полиграфе, например, в предваряющих тестах (Оглоблин, Молчанов, 2004). Кроме того, в процессе прохождения проверки скрываются именно события биографии, произошедшие в различные временные периоды. В ходе тестирования испытуемому давалась инструкция солгать на вопросы: о собственном имени, годе рождения; типе школы, в которой учился, оценке по предмету в школьном аттестате; а также названии компании, в которую трудоустраивается, и своем возрасте. В каждом случае предъявлялся однородный ряд вопросов, из которых один относился к нему/ней (табл. 1). Перед началом тестов испытуемому давалась инструкция солгать только на тот вопрос, что относится к нему, а на другие ответить честно. Информация сходного опыта (например, об имени) предъявлялась вместе. Каждый отдельный тест состоял из трех серий вопросов (одной с ложью и двух – без). Для позиционного уравнивания вопросы в тестах перемешивались, а также для каждого

испытуемого изменялся порядок предъявления самих тестов.

Таблица 1 Вопросы, предъявляемые испытуемым в ходе эксперимента			
<u>Скрываемый опыт</u>	<u>Ложный ответ</u>	<u>Честный ответ</u>	<u>Честный ответ</u>
Год рождения	Вы родились в 1990 году?	Вы родились в 1985 году?	Вы родились в 1980 году?
Имя	Ваше имя Иван?	Ваше имя Сергей?	Ваше имя Олег?
Школьная оценка	В школьном аттестате у Вас стоит 5 по химии?	В школьном аттестате у Вас стоит 4 по химии?	В школьном аттестате у Вас стоит 3 по химии?
Тип школы	Вы учились в лицее?	Вы учились в кадетском корпусе?	Вы учились в гимназии?
Место трудоустройства	Вы устраиваетесь в компанию «Альянс»?	Вы устраиваетесь в компанию «ПроТек»?	Вы устраиваетесь в компанию «Инвест»?
Возраст	Вам сейчас 30 лет?	Вам сейчас 35 лет?	Вам сейчас 40 лет?

Для анализа ВСР использовались последовательности RR-интервалов, вычисляемые как интервалы между двумя соседними R-зубцами кардиокомплексов. По каждому испытуемому были получены следующие последовательности: беседа по биографии и по одной проверяемой на полиграфе теме, ложные ответы на 6 и правдивые на 12 вопросов (по 2 вопроса в 6 сериях). Из полученных записей исключались те, в которых содержались артефакты. Анализ вопросов, где испытуемый давал честный ответ, производился совокупно, путем вычисления среднего арифметического, что является стандартной процедурой при обработке полиграмм (Поповичев, 2011).

Обработка и статистический анализ данных проводились в программах MATLAB R2020a и IBM SPSS Statistics 23.0. Для вычисления спектральных показателей применялся метод Ломба – Скаргла, а в качестве энтропийных показателей использовалась выборочная энтропия (Richman & Moorman, 2000) со следующими входными параметрами: размерность = 2; фильтрующий фактор =  $0,5 \cdot \sigma$ . Для проверки выборки на нормальность использовались критерии Колмогорова – Смирнова и Шапиро – Уилка. Для анализа взаимосвязи показателей применялся коэффициент корреляции Спирмена. Для оценки различий между выборками использовались t-критерий Стьюдента и U-критерий Манна – Уитни. Результаты считались значимыми при  $p < 0,05$ .

## Результаты

По результатам проведенного анализа у всех испытуемых было выявлено состояние стресса. Для этого последовательность RR-интервалов разбивалась на окна (ширина: 100 с, сдвиг: 10 с),

для каждого из которых производилось вычисление спектральных показателей. Критерием наличия стресса было одновременное возрастание индекса вегетативного баланса (ИВБ, соотношение низко- и высокочастотных колебаний) со снижением общей мощности спектра не менее чем в трех окнах подряд (Шишалов и др., 2013).

Для каждого этапа тестирования рассчитывался показатель выборочной энтропии и ИВБ. Их сопоставление выявило наличие значимой обратной корреляции (часть данных представлена в табл. 2), т. е. с увеличением стресса снижается энтропия сердечного ритма.

В исследовании принимали участие лица, проходящие проверку на полиграфе как в первый раз ( $n = 27$ ), так и два и более раз ( $n = 13$ ). Сравнение энтропии указанных групп для каждого из этапов тестирования не выявило их значимых различий (табл. 2). Таким образом, сложность СР одинакова у испытуемых, имевших разный количественный опыт прохождения полиграфа.

Кроме того, был проведен анализ динамики выборочной энтропии в течение всего тестирования. Последовательность кардиоинтервалов каждого испытуемого разбивалась на окна (ширина 100 с, сдвиг 10 с) и для них вычислялись показатели энтропии. Затем строилась аппроксимирующая прямая, описываемая функцией  $y = kx + b$ , где коэффициент  $k$  отражает угол ее наклона. Было выявлено, что среднее значение  $k \approx -4,357 \cdot 10^{-5}$ , т. е. практически равно нулю. Сопоставление показателя для первого и последнего вопроса, в независимости от их типа ( $t = -0,055$ ;  $p = 0,956$ ), а также для тех, где была инструкция солгать ( $t = -1,333$ ;  $p = 0,193$ ) и без нее ( $t = 1,249$ ;  $p = 0,219$ ), не выявило их значимых различий. Таким образом, видно, что ВСР в процессе тестирования у испытуемых практически не изменяется.

Таблица 2

Коэффициент корреляции Спирмена для энтропии и ИВБ; U-критерий Манна – Уитни для групп лиц, имевших разное количество проверок на полиграфе

	<u>Обсуждение</u> <u>биографии</u>	<u>Обсуждение</u> <u>темы</u>	<u>Правда</u> <u>об имени</u>	<u>Ложь</u> <u>об имени</u>	<u>Правда</u> <u>о годе</u> <u>рождения</u>	<u>Ложь о годе</u> <u>рождения</u>
$r$	-0,493**	-0,720**	-0,689**	-0,452**	-0,707**	-0,608**
$U$	137	114	164	148	122	86

Примечание: знаком «\*\*» отмечена значимость на уровне  $p < 0,01$ .

Попарное сопоставление вопросов выявило различия показателей энтропии для вопросов с инструкцией на честный и ложный ответ для раннего опыта ( $t = 2,371$ ,  $p = 0,024$  и  $t = -2,338$ ,  $p = 0,025$ , соответственно), а также для честных ответов в сравнительно раннем (относительно даты проверки) опыта ( $t = 2,135$ ,  $p = 0,045$ ), но не для ложных ( $t = -0,538$ ,  $p = 0,597$ ). Подобной зависимости не было выявлено для позднего опыта ( $t = 0,776$ ,  $p = 0,447$ ;  $t = -0,169$ ,  $p = 0,868$ ). Это означает, что при правдивых ответах на год рождения, по сравнению с именем, или на школьную оценку, по сравнению с типом школы, сложность СР значимо выше. Однако при лжи о собственном годе рождения, по сравнению с ложью об имени, сложность снижается. Для других пар вопросов, в том числе для позднего опыта, различий получено не было.

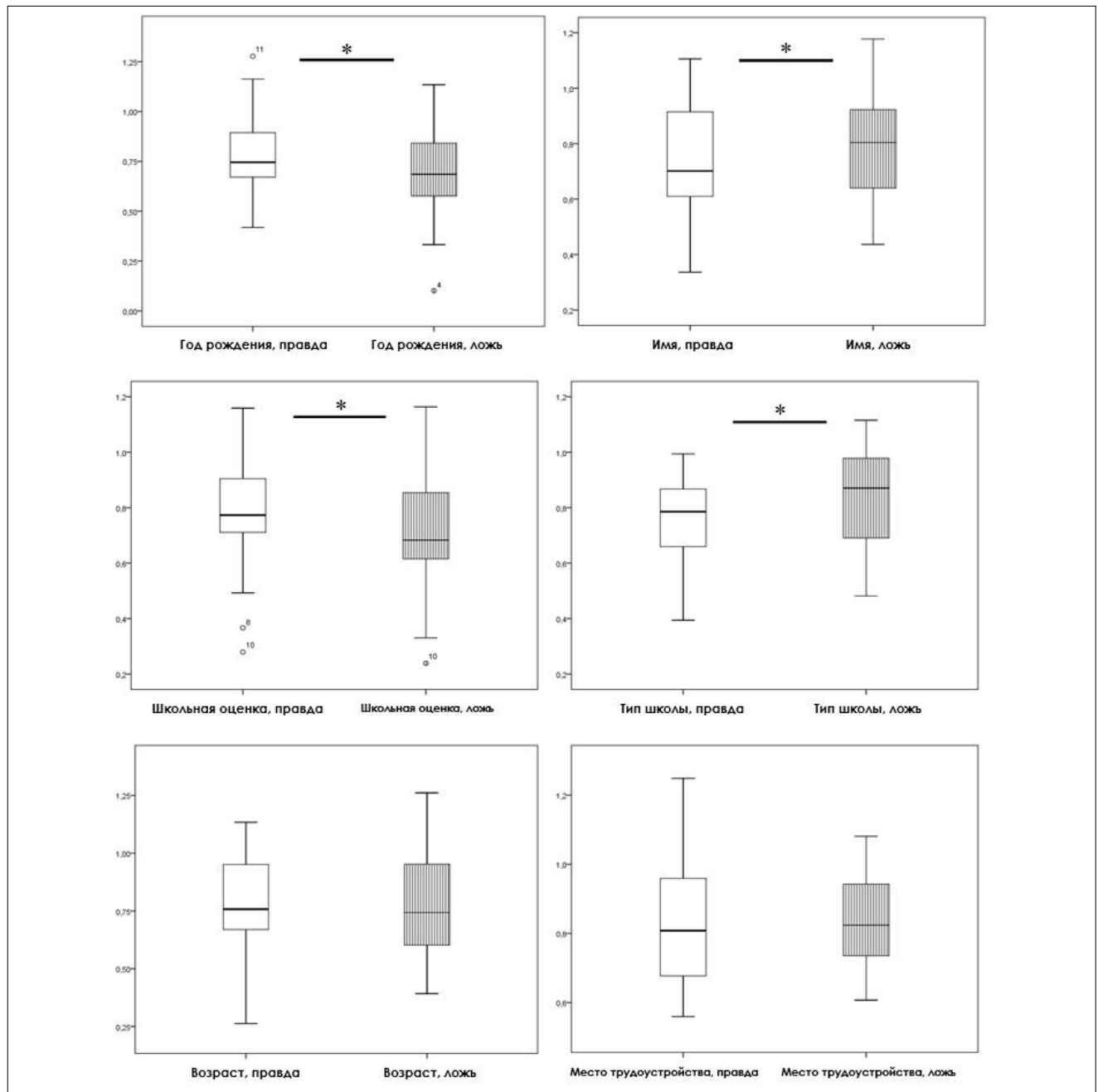


Рисунок 2. Показатели энтропии для честных (без штриховки) и ложных (со штриховкой) ответов в тестах для опыта, приобретенного на раннем, сравнительно раннем и позднем этапах онтогенеза (верхний, средний и нижний ряды, соответственно) и принадлежащих к разному опыту (слева – цифры, справа – текст)

Условные обозначения: символом «\*» отмечены статистически значимые различия.

На следующем этапе проводилось сравнение показателей выборочной энтропии для честных и ложных ответов сходной степени дифференциации. В процессе лжи в тесте с инструкцией скрыть год рождения ( $t = -1,935$ ;  $p = 0,049$ ) и школьную оценку ( $t = -3,236$ ;  $p = 0,003$ ) энтропия снижается, а во время лжи об имени ( $t = 2,649$ ;  $p = 0,012$ ) и типе школы ( $t = 2,340$ ;  $p = 0,030$ ), наоборот, происходит повышение сложности СР. В тестах с сокрытием возраста ( $t = -0,207$ ;  $p = 0,837$ ) и места трудоустройства ( $t = 0,164$ ;  $p = 0,872$ ), т. е. для относительно недавно приобретенного опыта, различия в ситуации реализации поведения лжи и правды отсутствовали (рис. 2).

### Обсуждение результатов

В исследовании была проанализирована энтропия сердечного ритма у лиц, проходящих проверку на полиграфе и находящихся в состоянии стресса. Была выявлена отрицательная обратная корреляция показателей энтропии и ИВБ для каждого из этапов. С увеличением уровня стресса по спектральным показателям ВСР значительно снижается энтропия, что является проявлением временной системной дедифференциации, характеризующей стресс (Александров и др., 2017; Бахчина, Александров, 2017).

По результатам эксперимента не было выявлено отличий в энтропии для каждого из этапов тестирования у лиц, имевших разный опыт прохождения полиграфа. Также динамика актуализации субъективного опыта отдельных испытуемых практически не изменялась на протяжении исследования. Как известно, в принципиальную архитектуру любой ФС включена петля обратной афферентации (обратной связи), предназначенная для реорганизации поведения для получения наиболее благоприятного запрограммированного результата (Анохин, 1973). Испытуемым, проходящим проверку на полиграфе, зачастую неизвестны результаты отдельных тестов, а также изменения физиологических показателей недоступны для непосредственного наблюдения. В таком случае отсутствует возможность корректировать (совершенствовать) собственное поведение ввиду редуцированности обратной связи о достигнутом результате поведения.

При анализе данных, относящихся к сравнительно раннему опыту (год рождения и имя), были выявлены различия в показателях энтропии при реализации честных и ложных ответов (по отдельности). Подобная динамика была выявлена и для правдивых ответов о сравнительно рано приобретенном опыте. Вопросы, адресованные к опыту, относящемуся к году рождения и школьной оценке, а также имени и типу школы, возможно объединить друг с другом по критерию того, что они отражают поведение, связанное с опытом, приобретенным в связи со школой. Качественные и количественные характеристики, в свою очередь, связаны с ФС разных субдоменов опыта. Реализация правдивых ответов об информации, выраженной количественными величинами (цифрами), по-видимому, задействует большее количество разнородных ФС. При этом в ситуации лжи об автобиографической информации, приобретенной в раннем возрасте, фиксируется противоположная тенденция. Поведение лжи на собственный год рождения включает меньшее количество ФС и является более простым, связанным с меньшим числом видов поведения, по сравнению с ложью на имя.

Более подробно это возможно увидеть на материале сравнения энтропии СР при реализации поведения лжи и правды об информации, актуализирующей ФС одной степени дифференцированности. В ситуации сокрытия автобиографической информации, выраженной текстом, происходит усложнение СР. При лжи на численную информацию, наоборот, наблюдается



снижение его сложности. Таким образом, видно, что энтропия СР в ситуации лжи в процессе проверки на полиграфе изменяется не однонаправленно. Относительность изменений зависит от изначальной дифференцированности того опыта, который будет скрываться (рис. 2). Предположительно, поведение лжи на численную информацию является более простым ввиду того, что оно предполагает актуализацию любого имеющегося компонента указанного опыта. Также ранее было показано, что ложь о школьных оценках – одно из ранних поведений по сокрытию, формирующихся у ребенка (Хазова, Мосина, Ус, 2016). Причем данная динамика наблюдается только при актуализации систем раннего и сравнительного раннего поведения. Для нового – этого выявлено не было (рис. 2). В ряде экспериментов, проведенных в рамках системно-эволюционного подхода, было установлено, что в ситуации стресса новый опыт оказывается частично деактивированным, и обеспечение поведения сдвигается «в сторону» сравнительно менее дифференцированных и более старых систем (Александров, 2016; Александров и др., 2017).

В общепсихологической практике «ложь» и «правда» обычно представляют собой дихотомию и противопоставляются друг другу (см. в Знаков, 2019). Однако проведенное исследование показывает, что «ложь» в процессе проверки на полиграфе, по-видимому, не представляет собой единый «универсальный» домен ФС, реализуемых в любых ситуациях обмана. Были зарегистрированы статистически значимые различия в зависимости от типа скрываемой информации.

Проблема существования и взаимодействия «системы лжи» и «системы правды» ранее поднималась в литературе (Исайчев, Исайчев, 2016). Авторами постулируется, что в процессе сокрытия информация во время проверки на полиграфе происходит конфликт двух «систем»: автоматизированной стратегии поведения или необходимости модификации поведения в случае оценки ситуации как угрожающей. В связи со сказанным выше следует признать целесообразным обозначение двух, обычно противопоставляемых, активностей – группами поведений, направленных на достижение множества разных результатов двумя различающимися способами: сокрытие и правдивое декларирование. Достижение результатов поведения обеих групп обеспечивается множеством ФС. Различия в этих группах обнаруживаются не только между поведением лжи и декларацией правды, но и для поведения внутри каждой из этих групп. Декларирование правды – множество различных поведений, зафиксированных в памяти, большинство которых с позиции субъекта могут не классифицироваться специально как «правдивые», а лжи – множество результатов, достижение которых обеспечивается разными способами обмана, и эти поведения, как правило, классифицируются самим субъектом как искажение или сокрытие информации. Дальнейшие исследования могут быть направлены на экспериментальную разработку этих описаний, например, через сравнение активности мозга, в ситуациях «одинаковой» лжи, предполагающей достижение разных целей.

При этом поведение по сокрытию информации, хотя и формируется в процессе исследования на полиграфе (а возможно, в ряде ситуаций и перед ним), что связано с формированием специальных систем достижения конкретных новых результатов, не является совсем новым, а строится на прошлом опыте индивида, поскольку любое поведение есть реализация множества систем разного возраста (Швырков, 2006; Александров и др., 2017). Уже при первом столкновении с ситуацией проверки на полиграфе у индивида, весьма вероятно, имеется опыт лжи в ситуации социального взаимодействия (свободной беседы).

В процессе прохождения проверки на полиграфе формирование ФС, по-видимому, происходит не для осуществления поведения лжи как такового, а в зависимости от характеристик

того субдомена опыта, к которым поведение, для достижения которого ложь используется, принадлежит. Этим может также объясняться наличие выраженных изменений физиологических показателей в тестировании в ситуации значимости вопросов ввиду каких-либо других причин, помимо лжи. Например, в случае опроса невинного человека, покрывающего лиц, совершивших правонарушение. Проверка на полиграфе обладает своими мотивационными особенностями, в отличие от регистрации показателей в других условиях. Однако указанные выводы относятся к поведению лжи, реализуемому в ситуации выраженного стресса. Для более подробного рассмотрения предмета исследования необходимы данные, полученные в контрольных (нестрессовых) условиях.

Кроме общего функционального определения тестирования с использованием полиграфа как процедуры по регистрации ряда физиологических показателей в контролируемых условиях (Оглоблин, Молчанов, 2004), существуют и другие, в зависимости от той теоретической модели, на которой базируется ее автор. В таком случае проверка определяется как процедура тестирования памяти, внимания, мотивов и пр. (Обухов, Обухова, 2011; Исайчев, Исайчев, 2016; Майлис, Холодный, 2021). С указанных позиций и на основании проведенного исследования можно рассмотреть опрос с использованием полиграфа как процедуру по тестированию индивидуального опыта человека, направленную на сопоставление динамики этого опыта в двух ситуациях: использование для достижения результатов правды или лжи. При этом в ходе прохождения проверки происходит как срочное формирование и реализация проверяемым определенных (специфических для данной ситуации) соотношений между организмом и средой, так и диагностика опыта подобных соотношений в прошлом. И, как было показано выше, вероятно, затруднена модификация текущих отношений, вырабатываемых в тестировании.

Полученные в эксперименте данные позволили как подтвердить приведенные выше гипотезы настоящего исследования, так и наметить пути последующих исследований. В первую очередь, для более полного анализа данных возможно провести регистрацию сердечного ритма при реализации сходных поведенческих актов в ситуации тестирования, но вне стресса. Возможен анализ поведения при сокрытии информации, относящейся к другим доменам опыта, например приближения и избегания (см. Kolbeneva & Alexandrov, 2016). Кроме того, для повышения экологической валидности методики планируется проведение сходного эксперимента в виде «слепого», когда полиграфологу заранее неизвестна скрываемая информация (Оглоблин, Молчанов, 2004), в т. ч. при возможности испытуемым самостоятельно выбрать, какую именно информацию скрывать (см. Киреев, 2017).

### **Благодарности**

Авторы благодарят д-ра психол. наук В. В. Знакова и канд. психол. наук А. В. Бахчину (Институт психологии РАН) за полезные комментарии, сделанные при подготовке статьи. Авторы также благодарят А. И. Звереву (г. Гродно, Республика Беларусь) за помощь в подготовке перевода статьи.

### **Литература**

- Александров, Ю. И. (2003). Введение в системную психофизиологию. В *Психология XXI века* (с. 39–85). Москва: Пер Сэ.
- Александров, Ю. И. (2009). Дифференциация и развитие. В Н. И. Чуприкова (сост.), *Теория развития: Дифференциально-интеграционная парадигма* (с. 17–28). Москва: Языки славянских культур.

- Александров, Ю. И. (2016, июнь). Регрессия. В Ю. И. Александров, К. В. Анохин (ред.), *Седьмая международная конференция по когнитивной науке* (с. 100–101). Светлогорск: Институт психологии РАН.
- Александров, Ю. И. (2020). Швырков Вячеслав Борисович. Формирование новой парадигмы в психологии и смежных науках. В А. Л. Журавлев (ред.), *Выдающиеся ученые Института психологии РАН* (с. 218–255). Москва: Институт психологии РАН.
- Александров, Ю. И., Сварник, О. Е., Знаменская, И. И., Колбенева, М. Г., Арутюнова, К. Р., Крылов, А. К., Булава, А. И. (2017). *Регрессия как этап развития*. Москва: Институт психологии РАН.
- Анохин, П. К. (1973). Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. В *Принципы системной организации функций* (с. 5–61). Москва: Наука.
- Бахчина, А. В., Александров, Ю. И. (2017). Сложность сердечного ритма при временной системной дедифференциации. *Экспериментальная психология*, 10(2), 114–130. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2017100210>
- Бахчина, А. В., Демидовский, А. В., Александров, Ю. И. (2018). Соотношение сложности динамики сердечного ритма и системных характеристик поведения. *Психологический журнал*, 39(5), 46–58. <https://doi.org/10.31857/S020595920000834-3>
- Ермаков, П. Н., Воробьева, Е. В., Яцык, Г. Г. (2016). Индивидуальные особенности стрессорного реагирования во время психофизиологического исследования с применением полиграфа. *Российский психологический журнал*, 13(2), 156–168. <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.2.12>
- Жирнов, С. И., Притуляк, Ю. В., Алексеев, Л. Г. (2016). *Скрининг*. Москва: Перо.
- Знаков, В. В. (2019). Теоретические основания понимания западной постправды и русского вранья. *Вопросы психологии*, 1, 16–29.
- Иванов, Р. С. (2019). Гиперреактивность в ситуации психофизиологического исследования с применением полиграфа. *Вестник психофизиологии*, 4, 22–29.
- Исайчев, Е. С., Исайчев, С. А. (2016). Методологические аспекты инструментальной «детекции лжи». *Мир психологии*, 4, 202–214.
- Киреев, М. В. (2017). Системная организация работы мозга при обеспечении целенаправленного поведения (докторская диссертация). Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург.
- Ковалева, А. В., Панова, Е. Н., Горбачева, А. К. (2013). Анализ вариабельности ритма сердца и возможности его применения в психологии и психофизиологии. *Современная зарубежная психология*, 2(1), 35–50.
- Коровин, В. В. (н. д.) *Блоковый тест*. Доступ 03 июня 2021, источник <https://polygraph.ua/ru/korovin-v-v-blokovyj-test/>
- Майлис, Н. П., Холодный, Ю. И. (2021). Некоторые теоретические аспекты технологии исследований с применением полиграфа. *Расследование преступлений: проблемы и пути их решения*, 1, 147–152.
- Обухов, А. Н., Обухова, И. П. (2011). *Теоретические и методические основы применения полиграфа*. Домодедово: ВИПК МВД России.
- Оглоблин, С. И., Молчанов, А. Ю. (2004). *Инструментальная детекция лжи: академический курс*. Ярославль: Нюанс.
- Полевая, С. А., Рунова, Е. В., Некрасова, М. М., Федотова, И. В., Бахчина, А. В., Ковальчук, А. В., ... Парин, С. Б. (2012). Телеметрические и информационные технологии в диагностике функционального состояния спортсменов. *Современные технологии в медицине*, 4, 94–98.

- Поповичев, С. В. (2011). *Легко солгать тяжело. Инструментальная детекция лжи: от идеологии к технологии*. Москва: Группа ЭПОС.
- Учаев, А. В., Александров, Ю. И. (2020). Системно-эволюционный подход (СЭП) как методологический базис проверок на полиграфе. *Ананьевские чтения – 2020. Психология служебной деятельности: достижения и перспективы развития (в честь 75-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.)* (с. 545–546). Санкт-Петербург: Скифия-принт.
- Хазова, С. А., Мосина, О. А., Ус, О. А. (2016). Изучение мотивов лживого поведения в процессе возрастного развития детей. *Современные наукоемкие технологии*, 3–2, 415–419.
- Швырков, В. Б. (2006). *Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики. Избранные труды*. Москва: Институт психологии РАН.
- Шишалов, И. С., Полевая, С. А., Парин, С. Б., Кожевников, В. В., Некрасова, М. М., Бахчина, А. В., Ковальчук, А. В. (2013). Система определения функционального состояния группы людей с обратной связью. *Патент РФ на полезную модель*, 129681.
- Alexandrov, Y. I. (2018). The subject of behavior and dynamics of its states. *Russian Psychological Journal*, 15(2/1), 131–150. <http://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.1.8>
- Alexandrov, Y. I., Sozinov, A. A., Svarnik, O. E., Gorkin, A. G., Kuzina, E. A., & Gavrilov, V. V. (2018). Neuronal bases of systemic organization of behavior. In Yu. A. Cheung-Hoi, L. Li (Eds.), *Systems Neuroscience. Advances in Neurobiology* (Vol. 21). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-94593-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-94593-4_1)
- Bakhchina, A. V., Arutyunova, K. R., Sozinov, A. A., Demidovsky, A. V., & Alexandrov, Y. I. (2018). Sample entropy of the heart rate reflects properties of the system organization of behaviour. *Entropy*, 20(6), 449. <https://doi.org/10.3390/e20060449>
- Bradley, M. T., Malik, F. J., & Cullen, M. C. (2011). Memory instructions, vocalization, mock crimes, and concealed information tests with a polygraph. *Perceptual and Motor Skills*, 113(3), 840–858. <https://doi.org/10.2466%2F07.22.27.PMS.113.6.840-858>
- Kim, H.-G., Cheon, E.-J., Bai, D.-S., Lee, Y. H., & Koo, B.-H. (2018). Stress and heart rate variability: A meta-analysis and review of the literature. *Psychiatry Investigation*, 15(3), 235–245. <https://doi.org/10.30773%2Fpi.2017.08.17>
- Kolbeneva, M. G., & Alexandrov, Y. I. (2016). Mental reactivation and pleasantness judgment of experience related to vision, hearing, skin sensations, taste and olfaction. *PloS ONE*, 11(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159036>
- Kuczaj, S., Tranel, K., Trone, M., & Hill, H. M. (2001). Are animals capable of deception or empathy? Implications for animal consciousness and animal welfare. *Animal Welfare*, 10, 161–173.
- Osvath, M., & Karvonen, E. (2012). Spontaneous innovation for future deception in a male chimpanzee. *PloS ONE*, 7(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0036782>
- Richman, J. S., & Moorman, J. R. (2000). Physiological time-series analysis using approximate entropy and sample entropy. *American Journal of Physiology – Heart and Circulatory Physiology*. <https://doi.org/10.1152/ajpheart.2000.278.6.H2039>
- Sung, M., & Pentland, A. (2005). *PokerMetrics: Stress and lie detection through non-invasive physiological sensing*. Tech. Rep., MIT Media Lab.
- Swee, T. T., Hiik, K. L. C., Hou, T. J., Meng, L. K., Abdul-Kadir, M. R., Harris, A. R. A., ... Malik, S. A. (2020). Formulation of a novel HRV classification model as a surrogate fraudulence detection schema. *Malaysian Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 16(1). <https://doi.org/10.11113/mjfas.v16n1.1141>

Учаев А. В., Александров Ю. И.

ОБУСЛОВЛЕННЫЕ СТРЕССОМ ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТИВНОГО ОПЫТА В ПРОЦЕССЕ СОКРЫТИЯ ИНФОРМАЦИИ  
**РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**, 2022, Т. 19, № 1, 158–172. doi: 10.21702/rpj.2022.1.12

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

---

Walczyk, J. J., Igou, F. P., Dixon, A. P., & Tcholakian, T. (2013). Advancing lie detection by inducing cognitive load on liars: A review of relevant theories and techniques guided by lessons from polygraph-based approaches. *Frontiers in Psychology*, 4, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00014>

Yentes, J. M., Hunt, N., Schmid, K. K., Kaipust, J. P., McGrath, D., & Stergiou, N. (2013). The appropriate use of approximate entropy and sample entropy with short data sets. *Annals of Biomedical Engineering*, 41, 349–365. <https://doi.org/10.1007/s10439-012-0668-3>

Дата получения рукописи: 27.09.2021

Дата окончания рецензирования: 03.02.2022

Дата принятия к публикации: 10.03.2022

#### **Заявленный вклад авторов**

**Андрей Владимирович Учаев** – разработка дизайна и проведение эксперимента, статистическая обработка данных и их интерпретация, написание драфта статьи.

**Юрий Иосифович Александров** – замысел исследования, разработка дизайна эксперимента, интерпретация полученных результатов, подготовка статьи.

#### **Информация об авторах**

**Андрей Владимирович Учаев** – аспирант лаборатории психофизиологии им. В. Б. Швыркова, ФГБУН Институт психологии Российской академии наук, г. Москва, Российская Федерация; SPIN-код: 2652-4132; e-mail: [andvl@ro.ru](mailto:andvl@ro.ru)

**Юрий Иосифович Александров** – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий лаборатории психофизиологии им. В. Б. Швыркова, ФГБУН Институт психологии Российской академии наук, ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет; г. Москва, Российская Федерация; ResearcherID: O-6826-2015; e-mail: [yuraalexandrov@yandex.ru](mailto:yuraalexandrov@yandex.ru)

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**



Научная статья

УДК 316.61:159.9.072.43

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.13>

## Воспринимаемый возраст и отношение к своему внешнему облику у взрослых с различной выраженностью компонентов «Большой пятерки» и «Темной триады»

Татьяна А. Воронцова

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация  
[shkurko@sfedu.ru](mailto:shkurko@sfedu.ru)

### Аннотация

**Введение.** Новизна исследования заключается в изучении выраженности компонентов «Большой пятерки» и «Темной триады» воспринимаемого человека в качестве факторов его воспринимаемого возраста и отношения к своему внешнему облику. **Методы.** 1) Процедура «Фотовидеопрезентации внешнего облика» Т. А. Воронцовой; 2) методика «Оценочно-содержательная интерпретация своего внешнего облика и его соответствия гендерно-возрастным конструктам» В. А. Лабунской; 3) пятифакторный опросник личности «Большая пятерка» Х. Тсуйи, адаптированный А. Б. Хромовым; 4) короткий опросник «Темной триады», адаптированный М. Егоровой, М. Ситниковой, О. Паршиковой. Выборка исследования: в качестве объектов восприятия выступили 103 человека (65 женщин, 38 мужчин) в возрасте от 18 до 77 лет ( $M = 34,14$ ). В качестве субъектов восприятия («оценщиков») выступили 36 человек (29 женщин, 7 мужчин) в возрасте от 21 до 65 лет ( $M = 39,11$ ). **Результаты.** Обнаружено, что отношение к своему внешнему облику, «спасенные годы» (разница между хронологическим и воспринимаемым возрастом человека) имеют ряд взаимосвязей с выраженностью компонентов «Большой пятерки» и «Темной триады» объектов восприятия, которые опосредованы их принадлежностью к возрастной группе («молодые»/«зрелые»). Также обнаружена возрастная динамика отношения к своему внешнему облику, определен значительный вклад выраженности компонентов «Темной триады» (нарциссизм, психопатия) в позитивное отношение к своему внешнему облику на возрастном этапе «зрелость». **Обсуждение результатов.** Проведенное исследование расширяет существующие в науке представления о психологических факторах воспринимаемого возраста, о сложных взаимосвязях отношения к своему внешнему облику и выраженности компонентов «Большой пятерки» и «Темной триады» у взрослых.

### Ключевые слова

возраст, восприятие возраста, воспринимаемый возраст, социальное восприятие, внешний облик, отношение к внешнему облику, спасенные годы, старение, Большая пятерка, Темная триада



## Основные положения

- ▶ параметры отношения к своему внешнему облику взаимосвязаны с выраженностью компонентов «Большой пятерки» и «Темной триады» объектов восприятия, связи опосредованы их принадлежностью к разным возрастным группам;
- ▶ величина показателя «спасенные годы» связана с компонентами «Большой пятерки»: доверчивостью, артистизмом, контролированием (в подгруппе «зрелые»); активностью, эмоциональностью, игривостью (в подгруппе «молодые»), и не связана с негативными характеристиками личности;
- ▶ обнаружена возрастная динамика отношения к своему внешнему облику;
- ▶ в зрелом возрасте позитивное отношение к своему внешнему облику демонстрируют взрослые с высокими показателями по шкалам «нарциссизм», «психопатия», «контролирование», «игривость».

---

## Финансирование

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-01763 «Конструирование воспринимаемого возраста в социальном познании: анализ механизмов и факторов», <https://rscf.ru/project/22-28-01763/> в Южном федеральном университете.

## Для цитирования

Воронцова, Т. А. (2022). Воспринимаемый возраст и отношение к своему внешнему облику у взрослых с различной выраженностью компонентов «Большой пятерки» и «Темной триады». *Российский психологический журнал*, 19(1), 173–188. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.13>

---

## Введение

В настоящий момент можно констатировать всплеск интереса к изучению воспринимаемого возраста (ВВ) в медицине, генетике, геронтологии, психологии и других науках. В отечественной психологии термин «воспринимаемый возраст» впервые появляется в публикации 2015 г. (Шкурко, Николаева, 2015) и трактуется, в первую очередь, как «результат социального восприятия одного человека другим» (с. 79). В последующих исследованиях ученые (Шкурко, Лабунская, 2018) конкретизируют: ВВ – это «возраст, приписанный человеку (объекту восприятия) другим человеком (субъектом восприятия, оценщиком) в результате восприятия его внешнего облика» (с. 450).

Проведенный нами (Шкурко, Николаева, 2015; Шкурко, Сериков, 2017; Шкурко, Лабунская, 2018) анализ исследований в международных базах данных, начиная с первой публикации 1974 г. (Lawrence, 1974), в которой впервые появляется термин «perceived age» («ВВ»), позволил выделить два основные группы факторов ВВ человека: 1) выделение факторов, относящихся к объекту восприятия, которые оказывают влияние на конструирование его возраста в глазах других людей; 2) выделение факторов, относящихся к субъекту восприятия, которые влияют на процессы конструирования им возраста воспринимаемого другого. Выделение при конструировании возраста человека факторов, относящихся как к объекту восприятия, так и к субъекту восприятия, соответствует методологии современной психологии социального познания (Андреева, 2000; Бодалев, 2015) и коммуникативного подхода к исследованию когнитивных процессов в общении (Барабанщиков, 2017).

В рамках изучения первой группы факторов ВВ («факторы объекта восприятия») настоящий прорыв сделали открытия последних лет (Uotinen, Rantanen, & Suutama, 2005; Christensen et al., 2009), которые позволили сделать важный вывод: ВВ человека является маркером старения и риска преждевременной смерти, причем в большей степени, чем его хронологический возраст. То есть, результат социального познания одного человека другим, а ВВ в данном исследовании и многих других, является ничем иным, как результатом социального познания («оценщиками» возраста испытуемых выступали обычные люди, не эксперты), оказывается связанным со сложнейшими биопсихическими и психофизиологическими процессами.

На сегодняшний день в качестве факторов ВВ учеными рассматриваются: 1) генетические факторы (Christensen et al., 2009); 2) социально-экологические факторы (Rexbye et al., 2006; Flament, Pierre, Delhommeau, & Adam, 2017); 3) медико-эстетические факторы (Zimm, Modabber, Fernandes, Karimi, & Adamson, 2013; Chang et al., 2016); 4) психологические факторы. В качестве психологических факторов ВВ изучены: субъективный возраст (Сергиенко, 2013); выражение лица объекта восприятия (Демидов, Дивеев, Кутенев, 2012); отношение объекта восприятия к своему внешнему облику (Шкурко, Лабунская, 2018); общее благополучие человека и его вера в будущее (Uotinen et al., 2005); аффективные переживания объекта восприятия в течение жизни (Adams, Garrido, Albohn, Hess, & Kleck, 2016).

Отдельный блок исследований в рамках изучения характеристик объекта восприятия принадлежит анализу различных компонентов внешнего облика (ВО) человека как пусковых механизмов восприятия, оценки, интерпретации его ВВ. «Фактор ВО» выделен в отдельный блок в силу его доминирующего положения среди других факторов, огромного исследовательского интереса и объема работ, посвященных ему. В ряде наших работ (Шкурко, Николаева, 2015; Шкурко, Сериков, 2017; Шкурко, Лабунская, 2018; Воронцова, 2020а; Воронцова, 2020б) проведен анализ дифференцированного влияния компонентов ВО на ВВ человека.

В рамках изучения второй группы факторов ВВ («факторы субъекта восприятия») были изучены следующие характеристики субъекта восприятия, влияющие на процессы конструирования ими возраста воспринимаемого человека: 1) гендерно-возрастные факторы (Nkengne et al., 2008; Voelkle, Ebner, Lindenberger, & Riediger, 2012); 2) опыт взаимодействия субъекта восприятия с возрастной группой, к которой принадлежит объект восприятия (Rhodes, 2009); 3) специальное обучение субъекта восприятия точности распознавания возраста других людей (Sörqvist & Eriksson, 2007); 4) особенности отношения субъекта восприятия к своему ВО (Воронцова, 2020а).

Почему в настоящем исследовании ВВ изучается вместе с отношением к своему ВО объектов восприятия? В ряде вышеназванных исследований показано, что отношение к своему ВО является важнейшим фактором ВВ. Отношение к своему ВО и ВО другого человека в контексте многофакторного подхода к исследованию отношения к ВО в социальной психологии, развиваемому В. А. Лабунской и коллегами (Лабунская, Сериков, Шкурко, 2019), трактуется как «интегральный социально-психологический феномен, значимый, эмоционально-насыщенный компонент ценностно-смысловой сферы» (с. 65), который регулирует переживания людей, их взаимоотношения с другими людьми, влияет на удовлетворенность собой, своей жизнью. В рамках социальной психологии ВО разработана «многофакторная модель изучения отношения к ВО» (с. 82). ВВ объекта восприятия в контексте данной модели может выступать в качестве косвенного показателя оценок ВО человека другими людьми, т. к. является своеобразной результирующей того впечатления, которое производит человек, его ВО в процессе социального восприятия.

В нашем исследовании мы обратились к изучению выраженности компонентов «Большой пятерки» и «Темной триады» объекта восприятия в качестве психологических факторов ВВ и отношения к своему ВО. Выбор данных факторов обусловлен их высокой прогностической ценностью, значительным интересом к ним ученых в мировой науке, а также недостаточной изученностью компонентов «Большой пятерки» и «Темной триады» в связи с ВВ и отношением к ВО. В самом общем смысле нас интересовало, что в большей степени сказывается на ВВ человека (выглядит ли он моложе или старше своих лет) и его отношении к своему ВО: выраженность позитивных или негативных черт его личности. Не останавливаясь на анализе самих этих характеристик, который достаточно подробно представлен в ряде работ (Ситникова, 2020; Хромов, 2000), рассмотрим работы, которые связывают их выраженность с ВВ и отношением к своему ВО.

Исследований, которые бы связывали ВВ и компоненты «Большой пятерки» и «Темной триады», нами не обнаружено. Среди черт «Большой пятерки», как показывают современные исследования, наибольшее количество связей с ВО и отношением к ВО имеют факторы экстраверсии и нейротизма. В исследовании Pfund, Harriger, & Hill (2021), посвященном использованию видеочатов во время пандемии, показано, что более высокая экстраверсия связана с большим использованием видеочата как до, так и после начала пандемии, при этом нейротизм предсказывал более частое сравнение внешности общающихся в видеочате. В работе von Soest, Kvaalem, Skolleborg, & Roald (2009) показано, что пациентки косметической хирургии демонстрируют более высокие показатели экстраверсии, чем женщины из репрезентативной выборки, не прибегающие к хирургическим операциям; при этом через 6 месяцев после операции показатели экстраверсии даже увеличиваются. Benford & Swami (2014) изучали связи между факторами «Большой пятерки» и показателями образа тела мужчин. Они обнаружили, что нейротизм предсказывает стремление мужчин к мускулистости, а нейротизм в сочетании с экстраверсией предсказывает оценки мужского тела. Leikas, Verkasalo, & Lönnqvist (2013) провели интересное исследование, в котором показали, что экстраверсия может успешно моделироваться участниками исследования с помощью своего ВО, и также успешно считывается по их фотографии воспринимающими другими, в отличие от других факторов «Большой пятерки».

Анализ работ, посвященных компонентам «Темной триады», показывает, что большинство исследователей связывают характеристики ВО и отношение к своему ВО и нарциссизм (Дмитриева, 2010). В работе Boursier & Gioia (2020) показана связь между патологическим женским нарциссизмом и тревожностью по поводу своей внешности. В исследовании Vazire, Naumann, Rentfrow, & Gosling (2008) показано, что во ВО отражается личность нарциссов, их озабоченность красотой ВО и желание быть в центре внимания, служит средством продвижения своего статуса; в работе Giacomini & Rule (2019) продемонстрирован вклад различных характеристик лица, в частности, бровей, в идентификацию нарциссизма объекта восприятия. В работе Shiramizu, Kozma, DeBruine, & Jones (2019), посвященной идентификации компонентов «Темной триады» при восприятии лиц, показано, что воспринимающий субъект статистически достоверно идентифицирует мужской и женский нарциссизм и мужскую психопатию и не в состоянии идентифицировать высокий макияж вне зависимости от пола объекта восприятия. В работе Semenova, Vasey, & Honey (2019) показано, что все компоненты «Темной триады» связаны с сексуальной конкурентоспособностью женщин, которая включает в себя стремление к улучшению своей внешности. Авторы подчеркивают,

что «темная сторона» женской личности разжигает повышенную конкуренцию на брачном рынке» (с. 77). В работе Holtzman & Strube (2013) показано, что люди с высоким уровнем некоторых темных черт личности, таких как нарциссизм и психопатия, могут быть физически привлекательными. Авторы задались вопросом, а что именно делает их привлекательными? В исследовании они сравнили привлекательность на основе физического ВО (авторы назвали ее «неукрашенная привлекательность») и социального ВО (так называемое «эффективное украшение» с использованием оформления ВО – одежды, аксессуаров и т. п.). В соответствии с выводами о том, что «темные» личности активно создают положительные первые впечатления, авторы обнаружили, что сочетание компонентов «Темной триады» – макиавеллизма, нарциссизма и психопатии – коррелирует с «эффективным украшением». Это позволило ученым сделать вывод, что личности с выраженными компонентами «Темной триады» «конструируют свою внешность, которая действует как социальные приманки, возможно, способствуя их хитрым социальным стратегиям» (с. 461). В. А. Лабунская, проводя анализ работ, посвященных влиянию личностного фактора на отношение к ВО, отмечает исследование Lipowska & Lipowski, в котором показано, что «влияние нарциссических тенденций на удовлетворенность своим ВО будет изменяться в зависимости от телесной организации субъекта оценки» (Лабунская и др., 2019, с. 82). Относительно психопатии в ряде работ (Крейдун, 1990) высказывается мнение о роли дефектов ВО в становлении разнообразных психопатий и девиантного поведения.

Есть работы, которые связывают особенности самопрезентации в соцсетях и выраженность компонентов «Темной триады». В работе Подбуцкой, Кныш, Богдан (2019) показано, что для людей, которые используют профессиональные фотографии в соцсетях (в отличие от тех, кто использует любительские), для самопрезентации в социальных медиа, характерны высокий уровень выраженности всех компонентов «Темной триады»: нарциссизма, макиавеллизма, психопатии. В работе McCain et al. (2016) зафиксирована связь между нарциссизмом и количеством и мотивацией использования селфи в социальных сетях. Водянова (2009) подчеркивает, что склонность к нарциссизму вообще характерна для современного человека в современную эпоху, в которой он «предстает пассивным потребителем; склонным к “нарциссизму”; “рыночной личностью”, стремящейся, в том числе, выгодно себя продать; “человеком Протея”, готовым к бесконечным трансформациям» (с. 10). Как показано в работах В. А. Лабунской и других ученых (Лабунская, 2021; Vorontsova & Labunskaya, 2020; Pogontseva & Labunskaya, 2019), ВО является своеобразной «инвестицией» человека в свое благосостояние. Ученые подчеркивают, что в современную эпоху ВО обладает «инвестиционной силой», является залогом успешной карьеры, брака и т. д.

На основе проведенного обзора можно заключить, что компоненты «Большой пятерки» и «Темной триады» не рассматривались в качестве личностного фактора ВВ, а также отношения к своему ВО на российской выборке, что позволило сформулировать цели и гипотезы настоящего исследования.

*Цель исследования* – изучение ВВ и особенностей отношения к своему ВО у взрослых с различной выраженностью компонентов «Большой пятерки» и «Темной триады».

*Предмет исследования*: ВВ; параметры отношения к своему ВО (оценка компонентов ВО, удовлетворенность, интегральная оценка); выраженность компонентов «Большой пятерки» и «Темной триады» объектов восприятия.

*Гипотезы исследования*:

1. Выраженность параметров отношения к своему ВО и разница между хронологическим и ВВ человека могут быть взаимосвязаны с выраженностью компонентов «Большой пятерки» и «Темной триады» объектов восприятия.

2. Взаимосвязь параметров отношения к своему ВО, разницы между хронологическим и ВВ, выраженности компонентов «Большой пятерки» и «Темной триады» объектов восприятия опосредована их принадлежностью к возрастной группе «молодые»/«зрелые».

3. Разница между хронологическим и воспринимаемым возрастом и выраженность компонентов отношения к своему ВО у людей, принадлежащих к возрастной группе «молодость» и «зрелость», могут отличаться.

## Методы

1. Процедура «Фотовидеопрезентации ВО» Т. А. Воронцовой (Шкурко, 2018) использована в качестве метода изучения ВВ человека. Участники исследования (объекты восприятия, 103 человека) были сфотографированы в полный рост и по пояс (портретное фото). Далее фотографии в случайном порядке были включены в альбом (сначала портретное фото одного респондента, потом – его же ростовое фото, по 2 фото на развороте). Альбом был предложен «оценщикам» (субъектам восприятия, 36 человек) для оценки возраста объектов восприятия. По каждому объекту восприятия было получено 36 оценок их возраста, всего 3708 оценок. Средняя оценка возраста, полученная каждым из объектов восприятия на основании 36 наблюдений, рассматривалась нами как ВВ участников исследования. Далее мы высчитали разницу между хронологическим (ХВ) и ВВ объектов восприятия: показатель ХВ–ВВ, который в литературе получил название «спасенные годы» (Zimm et al., 2013). Чем он выше, тем больше разница между ХВ и ВВ человека, тем моложе выглядит человек в глазах других людей.

2. Методика «Оценочно-содержательная интерпретация своего ВО и его соответствия гендерно-возрастным конструктам» (Лабунская, 2009), использована для изучения когнитивного и эмоционального компонентов отношения к своему ВО. Данная методика дает информацию об оценке как отдельных элементов ВО (лица, телосложения, оформления ВО, выразительного поведения), так и интегральные оценки: привлекательности, сексуальности, соответствия ВО гендерно-возрастным конструктам, а также содержит параметры «удовлетворенность ВО» и «интегральная оценка ВО». Содержит 14 показателей: ОЛ – оценка своего лица; ОТ – оценка своего телосложения; ООВО – оценка оформления своего ВО; ОВП – оценка выразительного поведения; СПОВО – степень принятия своего отраженного ВО; ОСВ – оценка соответствия ВО возрасту; ОСГ – оценка соответствия ВО гендеру; ОСГР – оценка соответствия ВО гендерным ролям; ОСПР – оценка соответствия ВО профессиональной роли; ОВПВО – оценка возрастной привлекательности ВО; ПВО – привлекательность ВО для партнера противоположного пола; ОС – оценка сексуальности своего ВО; УВО – удовлетворенность своим ВО; ИОВО – интегральная оценка ВО.

3. Пятифакторный опросник личности «Большая пятерка» Х. Тсуйи, адаптированный А. Б. Хромовым (Хромов, 2000), использована для диагностики базовых черт личности с помощью пяти дихотомических шкал: 1) «экстраверсия – интроверсия» (Э-И); 2) «привязанность – отделенность» (П-О); 3) «контролирование – естественность» (К-Е); 4) «эмоциональность – сдержанность» (Э-С); 5) игривость – практичность (И-П), каждая из которых включает в себя 5 первичных шкал.



4. Короткий опросник «Темной триады», адаптированный М. С. Егоровой, М. А. Ситниковой, О. В. Паршиковой) (Егорова, Ситникова, Паршикова, 2015), использован для диагностики выраженности макиавеллизма, нарциссизма и психопатии.

### **Эмпирический объект исследования**

В исследовании приняли участие 139 человек. В качестве объектов восприятия выступили 103 человека (65 женщин и 38 мужчин) в возрасте от 18 до 77 лет ( $M = 34,14$ ). В качестве субъектов восприятия выступили 36 человек (29 женщин и 7 мужчин) в возрасте от 21 до 65 лет ( $M = 39,11$ ). Для проверки гипотез выборка объектов исследования была разделена на 2 подгруппы по возрасту: в первую подгруппу вошли респонденты от 19 до 34 лет включительно (58 человек, среди них 34 женщины и 24 мужчины); во вторую подгруппу вошли респонденты от 35 до 77 лет (45 человек, среди них 31 женщина и 14 мужчин). При делении выборки на возрастные этапы мы опирались на периодизацию Д. Б. Эльконина (Эльконин, 1971), в соответствии с которой первая подгруппа названа «молодые» (в нее вошли респонденты, возраст которых соответствовал возрастному периоду «молодость»), вторая – «зрелые» (в нее вошли респонденты, возраст которых соответствовал возрастным периодам «зрелость» и «пожилой возраст»).

### **Результаты**

**Анализ взаимосвязей параметров отношения к своему ВО, показателя ХВ-ВВ и выраженности компонентов «Большой пятерки» и «Темной триады» у участников исследования**

Для доказательства первой гипотезы нами проведен корреляционный анализ Спирмена, результаты которого представлены в таблицах 1–3.

Таблица 1

Значимые коэффициенты корреляции показателя ХВ-ВВ и выраженности компонентов «Большой пятерки» объектов восприятия (коэффициент корреляции Спирмена / уровень значимости)

<u>Компоненты «Большой пятерки» (прописными буквами обозначены базовые факторы, строчными – первичные шкалы)</u>	<u>Коэффициент корреляции Спирмена</u>	<u>Уровень значимости коэффициента</u>
<i>Подвыборка «молодые» (возраст от 19 до 34 лет)</i>		
Активность – пассивность	0,287	0,029
ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ – СДЕРЖАННОСТЬ	0,474	0,000
Тревожность – беззаботность	0,416	0,001
Напряженность – расслабленность	0,405	0,002
Депрессивность – эмоциональная комфортность	0,449	0,000
Эмоциональная лабильность – стабильность	0,563	0,000
ИГРИВОСТЬ – ПРАКТИЧНОСТЬ	0,349	0,007
Мечтательность – реалистичность	0,368	0,004
Пластичность – ригидность	0,399	0,002



Таблица 1

Значимые коэффициенты корреляции показателя ХВ-ВВ и выраженности компонентов «Большой пятерки» объектов восприятия (коэффициент корреляции Спирмена / уровень значимости)

<u>Компоненты «Большой пятерки» (прописными буквами обозначены базовые факторы, строчными – первичные шкалы)</u>	<u>Коэффициент корреляции Спирмена</u>	<u>Уровень значимости коэффициента</u>
<i>Подвыборка «зрелые» (возраст от 35 до 77 лет)</i>		
Доверчивость – подозрительность	0,292	0,051
КОНТРОЛИРОВАНИЕ – ЕСТЕСТВЕННОСТЬ	0,283	0,059
Артистичность – неартистичность	0,302	0,044

При проведении корреляционного анализа взаимосвязей параметров отношения к своему ВО и выраженности компонентов «Большой пятерки» было получено большое количество взаимосвязей как первичных, так и базовых факторов, поэтому в данном случае мы ограничимся анализом базовых факторов (табл. 2).

Таблица 2

Значимые взаимосвязи параметров отношения к своему ВО и выраженности компонентов «Большой пятерки» объектов восприятия (коэффициент корреляции Спирмена / уровень значимости)

<u>Компоненты</u>	<u>Э-И</u>	<u>П-О</u>	<u>К-Е</u>	<u>Э-С</u>	<u>И-П</u>
<i>Подвыборка «молодые» (возраст от 19 до 34 лет)</i>					
ОЛ				-0,513/0,000	
ОТ	0,273/0,038			-0,428/0,001	
ООВО				-0,373/0,004	
ОВП				-0,388/0,003	
СПОВО				-0,289/0,028	
ОСГ				-0,406/0,002	
ОСГР				-0,376/0,004	
ОСПР	0,316/0,016		0,345/0,008	-0,452/0,000	
ОВПВО				-0,473/0,000	
ПВО	0,285/0,030			-0,317/0,015	
ОС	0,326/0,013			-0,456/0,000	
УВО	0,307/0,013			-0,556/0,000	
ИОВО	0,325/0,013			-0,494/0,000	
К-во связей	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>0</b>

Таблица 2

Значимые взаимосвязи параметров отношения к своему ВО и выраженности компонентов «Большой пятерки» объектов восприятия (коэффициент корреляции Спирмена / уровень значимости)

Компоненты	Э-И	П-О	К-Е	Э-С	И-П
<i>Подвыборка «зрелые» (возраст от 35 до 77 лет)</i>					
ОЛ	0,422/0,004		0,415/0,005		0,579/0,000
ОТ			0,520/0,005		
ООВО			0,337/0,024		0,343/0,021
ОВП	0,319/0,033		0,330/0,027		0,507/0,000
ОСГ	0,318/0,033	0,432/0,003	0,370/0,012		0,606/0,000
ОСГР					0,328/0,028
ОСПР					0,363/0,014
ОВПВО				-0,370/0,012	
ПВО	0,397/0,007		0,374/0,011		0,377/0,011
ОС	0,374/0,011	0,286/0,057	0,408/0,005		0,406/0,006
УВО			0,323/0,030	-0,322/0,031	
ИОВО			0,406/0,006		0,467/0,001
К-во связей	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>9</b>

В таблице 3 приведены значимые взаимосвязи параметров отношения к своему ВО и компонентов «Темной триады»; значимых взаимосвязей компонентов «Темной триады» и показателя ХВ-ВВ не обнаружено.

Таблица 3

Значимые взаимосвязи параметров отношения к своему ВО и выраженности компонентов «Темной триады» объектов восприятия (коэффициент корреляции Спирмена / уровень значимости)

Параметр отношения к своему ВО / компонент «Темной триады»	Шкала	Шкала	Шкала
	макиавеллизма	нарциссизма	психопатии
<i>Подвыборка «молодые» (возраст от 19 до 34 лет)</i>			
ОЛ	0,262/0,047		
ООВО	0,268/0,042		
ОСГР		0,240/0,037	
ОСПР			0,261/0,048

Таблица 3			
Значимые взаимосвязи параметров отношения к своему ВО и выраженности компонентов «Темной триады» объектов восприятия (коэффициент корреляции Спирмена / уровень значимости)			
Параметр отношения к своему ВО / компонент «Темной триады»	Шкала макиавеллизма	Шкала нарциссизма	Шкала психопатии
Подвыборка «зрелые» (возраст от 35 до 77 лет)			
ОЛ		0,419/0,004	0,286/0,057
ОТ			0,303/0,057
ООВО			0,304/0,042
ОВП		0,330/0,027	0,324/0,030
ОСГ		0,364/0,014	
ПВО			0,322/0,031
ОС		0,310/0,038	0,354/0,017
ИОВО		0,314/0,036	0,364/0,014

Анализ данных, приведенных в таблицах 1–3, позволил сделать ряд выводов.

В подгруппе «молодые» (у респондентов в возрасте 19–34 года):

1. Показатель ХВ-ВВ взаимосвязан: 1) с первичным фактором «активность – пассивность»: более активные респонденты воспринимаются другими людьми как выглядящие моложе своих лет, пассивные – старше; 2) с обобщенным фактором «эмоциональность – сдержанность» и с первичными факторами «тревожность – беззаботность», «напряженность – расслабленность», «депрессивность – эмоциональная комфортность», «эмоциональная лабильность – стабильность»: респонденты до 34 лет, выглядящие моложе своих лет, имеют повышенную эмоциональность, тревожны, напряжены, депрессивны и эмоционально лабильны. Как отмечается разработчиками опросника, эти люди не способны контролировать эмоции и импульсивные влечения; 3) с обобщенным фактором «игривость – практичность» и с первичными факторами «мечтательность – реалистичность» и «пластичность – ригидность». Те люди, у которых высокие показатели по данным шкалам, имеют высокий показатель ХВ-ВВ, т. е. выглядят моложе своих лет в глазах других людей. И, напротив, у молодых респондентов, которые выглядят старше своих лет, выражены такие компоненты «Большой пятерки», как «пассивность», «сдержанность» (беззаботность, расслабленность, эмоциональная комфортность, стабильность), «практичность» (реалистичность, ригидность).

2. Обнаружено большое количество взаимосвязей параметров отношения к своему ВО и выраженности компонентов «Большой пятерки»: с фактором «экстраверсия – интроверсия» – 6 взаимосвязей; с фактором «эмоциональность – сдержанность» – 13 взаимосвязей.

Повышенная эмоциональность, неспособность к контролю эмоций задают низкий уровень практически всех параметров отношения к своему ВО: от оценки лица до удовлетворенности и интегральной оценки ВО. Экстраверсия, напротив, задает как высокий уровень самооценки элементов ВО (например, оценку телосложения), так и его интегральных характеристик: оценку соответствия профессиональной роли, привлекательность, оценку сексуальности, удовлетворенность ВО и интегральную оценку ВО в целом.

3. Три компонента «Темной триады» имеют взаимосвязи с параметрами отношения к своему ВО: макиавеллизм связан с оценкой лица и оценкой оформления своего ВО; нарциссизм – с оценкой соответствия ВО гендерной роли; психопатия – с оценкой соответствия ВО профессиональной роли.

В подгруппе «зрелые» (у респондентов в возрасте 35–77 лет):

1. Показатель ХВ-ВВ в меньшей степени, чем в выборке «молодые», взаимосвязан с выраженностью компонентов «Большой пятерки»: обнаружены связи с первичным фактором «доверчивость – подозрительность» (более доверчивые респонденты воспринимаются другими людьми как выглядящие моложе своих лет); с обобщенным фактором «контролирование – естественность» (люди с высокой волевой регуляцией поведения выглядят значительно моложе своих лет) и с первичным фактором «артистичность – неартистичность» (более артистичные респонденты выглядят значительно моложе своих лет).

2. Параметры отношения к своему ВО респондентов в возрасте 35–77 лет задают совершенно иные, чем в подвыборке «молодые», личностные факторы, а именно: факторы «контролирование – естественность» и «игривость – практичность». Высокая волевая регуляция поведения (фактор «контролирование – естественность») задает высокий уровень практически всех параметров отношения к своему ВО: оценки лица, телосложения, оформления ВО; выразительного поведения; соответствия ВО гендеру; привлекательности ВО; оценки сексуальности, удовлетворенности ВО и интегральной оценки ВО. Аналогичная картина со связями фактора «игривость – практичность»: высокие баллы по этому фактору связаны с высоким уровнем самооценки элементов ВО (например, оценки лица, оформления ВО, выразительного поведения), так и его интегральных характеристик: оценки соответствия гендерной и профессиональной роли, привлекательность, оценки сексуальности, интегральной оценки ВО в целом.

3. Обнаружены общие тенденции, характерные для подгрупп «молодые»/«зрелые»: фактор «экстраверсия – интроверсия» связан с привлекательностью ВО и оценкой сексуальности; фактор «эмоциональность – сдержанность» связан обратной пропорциональной связью с удовлетворенностью ВО и оценкой возрастной привлекательности ВО.

4. В отличие от подгруппы «молодые», в подгруппе «зрелые» обнаружены более интенсивные связи отношения к ВО и выраженности таких компонентов «Темной триады», как нарциссизм и психопатия. Нарциссизм оказался взаимосвязан с оценкой лица, выразительного поведения, соответствия ВО гендеру, оценкой сексуальности и интегральной оценкой ВО; психопатия – также с оценкой лица, телосложения, оформления ВО, выразительного поведения, привлекательности ВО, с оценкой сексуальности и с интегральной оценкой ВО.

### **Сравнительный анализ ХВ-ВВ («спасенные годы») и компонентов отношения к своему ВО у «молодых» и «зрелых» участников исследования**

Сравнительный анализ вышеназванных параметров проведен по критерию Манна – Уитни, результаты приведены в таблице 4.

Таблица 4

Сравнительный анализ ХВ-ВВ, выраженности компонентов отношения к своему ВО у «молодых» (19–34 года) и «зрелых» (35–77 лет) респондентов по критерию Манна – Уитни

Параметры сравнительного анализа	Средний ранг	Средний ранг	Z	Уровень значимости
	1 группы	2 группы		
ХВ-ВВ	39,08	68,66	-4,997	0,000
ОЛ	59,84	41,90	-3,024	0,002
ОТ	62,66	38,26	-4,114	0,000
ООВО	60,62	40,89	-3,327	0,001
ОВП	57,33	45,13	-2,057	0,040
СПОВО	61,06	40,32	-3,497	0,000
ОСВ	59,03	42,94	-2,722	0,006
ОСГ	61,25	40,08	-3,573	0,000
ОСГР	54,03	49,39	-0,784	0,433
ОСПР	56,83	45,78	-1,894	0,058
ОВПВО	61,01	40,39	-3,487	0,000
ПВО	59,83	41,91	-3,026	0,002
ОС	60,00	41,69	-3,090	0,002
УВО	61,07	40,31	-3,551	0,000
ИОВО	62,10	38,98	-3,897	0,000

Анализ данных, приведенных в таблице 4, позволяет заключить, что практически ВСЕ изучаемые компоненты отношения к ВО (за исключением одного – оценка соответствия ВО гендерным ролям) имеют возрастную динамику. Эта динамика отрицательная: оценки как компонентов ВО, так и интегральные оценки ВО значительно снижаются с возрастом.

### Обсуждение результатов

Сравнение данных, полученных на разных возрастных выборках, позволяет заключить, что первая и вторая гипотезы нашли свое подтверждение, а именно: выраженность параметров отношения к своему ВО и разница между ХВ и ВВ взаимосвязаны с выраженностью компонентов «Большой пятерки» и «Темной триады» объектов восприятия, при этом обнаруженные взаимосвязи опосредованы принадлежностью участников исследования к возрастной группе «молодые»/«зрелые». За исключением того факта, что связей показателя ХВ-ВВ и параметров «Темной триады» не обнаружено. То есть, наше предположение, что негативные характеристики личности могут быть связаны с показателем «спасенные годы», не подтвердилось. Напротив, оказалось, что не негативные личностные характеристики связаны с величиной «спасенных лет», а выраженность скорее позитивных черт личности: доверчивости, артистизма и контролирования (в подгруппе «зрелые»); активности, эмоциональности и игривости (в подгруппе «молодые»). Полученные данные согласуются с исследованиями влияния на ВВ позитивных эмоциональных переживаний в течение жизни, веры в будущее (Uotinen et al., 2005; Adams et al., 2016).

В нашей работе обнаружена общая закономерность: снижение позитивности отношения к своему ВО с возрастом. При этом в возрасте 35–77 лет высокие параметры отношения к своему ВО демонстрируют те личности, которые имеют выраженность таких компонентов «Большой пятерки», как «контролирование» и «игривость», и компонентов «нарциссизм» и «психопатия», входящих в «Темную триаду». Эти данные согласуются с данными других исследователей о связи нарциссизма и отношения к своему ВО, при этом нам удалось доказать его роль в сохранении позитивного отношения к своей внешности у зрелых и пожилых людей. Интересно, что в подгруппе «молодые» между компонентами «Темной триады» и параметрами отношения к своему ВО практически не обнаружено взаимосвязей, за исключением шкалы макиавеллизма. Так, в подгруппе «молодые» максимально позитивно оценивают свое лицо и оформление ВО те люди, которые имеют высокие показатели макиавеллизма. Можно предположить, что респонденты с высоким макиавеллизмом осознают функциональную ценность ВО, его инвестиционную значимость, и осознанно (или неосознанно) фиксируют это в позитивной оценке своего лица как ключевого компонента ВО.

Показатель ХВ-ВВ оказался значимо выше в группе «зрелость». Это означает, что в зрелой выборке «спасенные годы» более выражены, чем в подгруппе «молодость», чем старше человек, тем более значительно может отличаться его ВВ от хронологического. В подгруппе молодых людей, с практической точки зрения, представляют интерес те респонденты, которые выглядят старше своих лет, и полученные в нашем исследовании данные позволяют выявить личностные переменные, обуславливающие процесс конструирования возраста на разных возрастных этапах.

### Благодарности

Автор благодарит Ю. В. Мартынову, Е. С. Захарову, Д. Л. Суцикову за помощь в сборе данных.

### Литература

- Андреева, Г. М. (2000). *Психология социального познания*. Москва: Аспект-Пресс.
- Барабанчиков, В. А. (ред.) (2017). *Когнитивные механизмы невербальной коммуникации*. Москва: Когито-Центр.
- Бодалев, А. А. (ред.) (2015). *Психология общения: Энциклопедический словарь*. Москва: Когито-Центр.
- Водянова, Н. В. (2009). *Самореализация личности в пространстве Интернета: философско-антропологический аспект* (кандидатская диссертация). Челябинская государственная академия культуры и искусств, Челябинск.
- Воронцова, Т. А. (2020а). Влияние устойчивого компонента внешнего облика на воспринимаемый возраст человека. *Экспериментальная психология*, 13(2), 108–120. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130208>
- Воронцова, Т. А. (2020б). Влияние целостного оформления внешнего облика на воспринимаемый возраст женщин. *Социальная психология и общество*, 11(2), 141–161. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110209>
- Демидов, А. А., Дивеев, Д. А., Кутенев, А. В. (2012). Оценка возраста и индивидуально-психологических характеристик человека по выражению лица. *Экспериментальная психология*, 5(1), 69–81.



- Дмитриева, А. Б. (2010). *Особенности Я-концепции нарциссических личностей* (кандидатская диссертация). Российский государственный гуманитарный университет, Москва.
- Егорова, М. С., Ситникова, М. А., Паршикова, О. В. (2015). Адаптация Короткого опросника Темной триады. *Психологические исследования*, 8, 1. <https://doi.org/10.54359/ps.v8i43.1052>
- Крейдун, Н. П. (1990). *Психологическое содержание криминогенного комплекса личности и его динамика в условиях изоляции от общества: (на материале несовершеннолетних правонарушителей)* (кандидатская диссертация). Харьков.
- Лабунская, В. А. (2009). *Не язык тела, а язык души! Психология невербального выражения личности*. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Лабунская, В. А. (2021). Тренды изучения отношения к внешнему облику с позиций прикладной социальной психологии. *Социальная психология и общество*, 12(3), 128–150. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120309>
- Лабунская, В. А., Сериков, Г. В., Шкурко, Т. А. (ред.) (2019). *Социальная психология внешнего облика: теоретические подходы и эмпирические исследования*. Коллективная монография. Ростов-на-Дону: Мини Тайп.
- Подбуцкая, Н. В., Кныш, А. Е., Богдан, Ж. Б. (2019). Использование профессиональных фотографий для самопрезентации в социальных медиа как показатель личностного перфекционизма. *Социальная психология и общество*, 10(4), 112–130. <https://doi.org/10.17759/sps.2019100408>
- Сергиенко, Е. А. (2013). Субъективный и хронологический возраст человека. *Психологические исследования*, 6(30), 10.
- Ситникова, М. А. (2020). *Вариативность показателей темной триады личностных свойств* (кандидатская диссертация). Психологический институт Российской академии образования, Москва.
- Хромов, А. Б. (2000). *Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие*. Курган: Издательство Курганского государственного университета.
- Шкурко, Т. А. (2018). Фотовидеопрезентации внешнего облика как метод изучения воспринимаемого возраста человека. *Социальная психология и общество*, 9(3), 104–117. <https://doi.org/10.17759/sps.2018090311>
- Шкурко, Т. А., Лабунская, В. А. (2018). Почему мы выглядим моложе или старше своих лет: поиск психологических детерминант. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика*, 18(4), 450–456. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2018-18-4-450-456>
- Шкурко, Т. А., Николаева, Е. Г. (2015). Компоненты внешнего облика в структуре восприятия визуальных презентаций возраста. *Социальная психология и общество*, 6(4), 78–90. <https://doi.org/10.17759/sps.2015060406>
- Шкурко, Т. А., Сериков, Г. В. (2017). Влияние динамического компонента внешнего облика на восприятие визуальных презентаций возраста другого человека. *Российский психологический журнал*, 14(3), 190–209. <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.3.10>
- Эльконин, Д. Б. (1971). К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии*, 4, 6–20.
- Adams, R. B. Jr., Garrido, C. O., Albohn, D. N., Hess, U., & Kleck, R. E. (2016). What facial appearance reveals over time: When perceived expressions in neutral faces reveal stable emotion dispositions. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00986>

- Benford, K., & Swami, V. (2014). Body image and personality among British men: Associations between the Big Five personality domains, drive for muscularity, and body appreciation. *Body Image*, 11(4), 454–457. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2014.07.004>
- Boursier, V., & Gioia, F. (2020). Women's pathological narcissism and its relationship with social appearance anxiety: The mediating role of body shame. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(3), 164–174. <https://doi.org/10.36131/cnfioritieditore20200304>
- Chang, B. L., Wilson, A. J., Taglienti, A. J., Chang, C. S., Folsom, N., & Percec, I. (2016). Patient perceived benefit in facial aesthetic procedures: FACE-Q as a tool to study botulinum toxin injection outcomes. *Aesthetic Surgery Journal*, 36(7), 810–820. <https://doi.org/10.1093/asj/sjv244>
- Christensen, K., Thinggaard, M., McGue, M., Rexbye, H., Hjelmborg, J. V. B., Aviv, A. ... Vaupel, J. W. (2009). Perceived age as clinically useful biomarker of ageing: Cohort study. *BMJ*, 339, b5262. <https://doi.org/10.1136/bmj.b5262>
- Flament, F., Pierre, J., Delhommeau, K., & Adam, A. S. (2017). How a working day-induced-tiredness may alter some facial signs in differently-aged Caucasian women. *International Journal of Cosmetic Science*, 39(5), 467–475. <https://doi.org/10.1111/ics.12398>
- Giacomin, M., & Rule, N. O. (2019). Eyebrows cue grandiose narcissism. *Journal of Personality*, 87(2), 373–385. <https://doi.org/10.1111/jopy.12396>
- Holtzman, N. S., & Strube, M. J. (2013). People with dark personalities tend to create a physically attractive veneer. *Social Psychological and Personality Science*, 4(4), 461–467. <https://doi.org/10.1177/1948550612461284>
- Lawrence, J. H. (1974). The effect of perceived age on initial impressions and normative role expectations. *International Journal of Aging and Human Development*, 5(4), 369–391. <https://doi.org/10.2190/2FU7-BGVT-QM43-KFEG>
- Leikas, S., Verkasalo, M., & Lönnqvist, J.-E. (2013). Posing personality: Is it possible to enact the Big Five traits in photographs? *Journal Of Research in Personality*, 47(1), 15–21. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.10.012>
- McCain, J. L., Borg, Z. G., Rothenberg, A. H., Churillo, K. M., Weiler, P., & Campbell, W. K. (2016). Personality and selfies: Narcissism and the Dark Triad. *Computers in Human Behavior*, 64, 126–133. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.050>
- Nkengne, A., Bertin, C., Stamatias, G. N., Giron, A., Rossi, A., Issachar, N., & Fertil, B. (2008). Influence of facial skin attributes on the perceived age of Caucasian women. *Journal of the European Academy of Dermatology and Venereology*, 22(8), 982–991. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3083.2008.02698.x>
- Pfund, G. N., Harriger, J., & Hill, P. L. (2021). Video chat usage and the Big Five in women during the COVID-19 pandemic. *Personality and Individual Differences*, 171, 110537. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110537>
- Pogontseva, D., & Labunskaya, V. (2019). The factors influencing the growth of lookism: Appearance perfectionism, satisfaction and concern with appearance. In *Book of Abstracts: XVI European Congress of Psychology (ECP 2019)* (p. 1402). Moscow: Moscow University Press.
- Rexbye, H., Petersen, I., Johansen, M., Klitkou, L., Jeune, B., & Christensen, K. (2006). Influence of environmental factors on facial ageing. *Age and Ageing*, 35(2), 110–115. <https://doi.org/10.1093/ageing/afj031>
- Rhodes, M. G. (2009). Age estimation of faces: A review. *Applied Cognitive Psychology*, 23(1), 1–12. <https://doi.org/10.1002/acp.1442>
- Semenyna, S. W., Vasey, P. L., & Honey, P. L. (2019). Replicating the relationships between Dark

- Triad traits and female mate-competition tactics in undergraduate women. *Personality and Individual Differences*, 147, 73–78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.028>
- Shiramizu, V. K., Kozma, L., DeBruine, L. M., & Jones, B. C. (2019). Are dark triad cues really visible in faces? *Personality and Individual Differences*, 139, 214–216. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.011>
- Sörqvist, P., & Eriksson, M. (2007). Effects of training on age estimation. *Applied Cognitive Psychology*, 21(1), 131–135. <https://doi.org/10.1002/acp.1271>
- Uotinen, V., Rantanen, T., & Suutama, T. (2005). Perceived age as a predictor of old age mortality: A 13-year prospective study. *Age and Ageing*, 34(4), 368–372. <https://doi.org/10.1093/ageing/afi091>
- Vazire, S., Naumann, L. P., Rentfrow, P. J., & Gosling, S. D. (2008). Portrait of a narcissist: Manifestations of narcissism in physical appearance. *Journal of Research in Personality*, 42(6), 1439–1447. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.06.007>
- Voelkle, M. C., Ebner, N. C., Lindenberger, U., & Riediger, M. (2012). Let me guess how old you are: Effects of age, gender, and facial expression on perceptions of age. *Psychology and Aging*, 27(2), 265–277. <https://doi.org/10.1037/a0025065>
- von Soest, T., Kvalem, I. L., Skolleborg, K. C., & Roald, H. E. (2009). Cosmetic surgery and the relationship between appearance satisfaction and extraversion: Testing a transactional model of personality. *Journal of Research in Personality*, 43(6), 1017–1025. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.07.001>
- Vorontsova, T. A., & Labunskaya, V. A. (2020). Emotional attitude to own appearance and appearance of the spouse: Analysis of relationships with the relationship of spouses to themselves, others, and the world. *Behavioral Sciences*, 10(2), 44. <https://doi.org/10.3390/bs10020044>
- Zimm, A. J., Modabber, M., Fernandes, V., Karimi, K., & Adamson, P. A. (2013). Objective assessment of perceived age reversal and improvement in attractiveness after aging face surgery. *JAMA Facial Plastic Surgery*, 15(6), 405–410. <https://doi.org/10.1001/jamafacial.2013.268>

Дата получения рукописи: 16.02.2022

Дата окончания рецензирования: 19.02.2022

Дата принятия к публикации: 17.03.2022

#### Информация об авторе

**Татьяна Алексеевна Воронцова** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный Федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; Scopus Author ID: 15054882200, Researcher ID: R-8572-2016, SPIN-код: 5881-1344; e-mail: [shkurko@sfedu.ru](mailto:shkurko@sfedu.ru)

**Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.**

---

Научная статья

УДК 159.923.2:316.61

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.14>

## Социально важные личностные качества студентов с различными сиблинговыми позициями

Надежда А. Цветкова<sup>1</sup>✉, Кира Е. Лагвилава<sup>2</sup>, Елена А. Петрова<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Научно-исследовательский институт ФСИН России, г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Псковский государственный университет, г. Псков, Российская Федерация

<sup>3</sup> Российский государственный социальный университет, г. Москва, Российская Федерация

✉ [TsvetkovaNA@yandex.ru](mailto:TsvetkovaNA@yandex.ru)

---

### Аннотация

**Введение.** Научная новизна исследования заключается в изучении сиблинговой позиции студентов для понимания того, какими социально важными личностными качествами они характеризуются в связи с этим фактором, какие последствия для них лично и общества это может иметь в ближайшей и отдаленной перспективе. Содержание статьи составляют результаты исследования социально важных личностных качеств студентов с различными сиблинговыми позициями. Изучались: эмпатия, направленность личности, альтруизм, жизненная позиция, степень адекватности восприятия жизни. По этим параметрам выполнен сравнительный анализ данных студентов – единственных, старших и младших детей в семье. **Методы.** Выборка из 150 студентов составлена случайным образом и разделена на три группы: единственные дети в семье, старшие дети, младшие дети. Методики: тест поликоммуникативной эмпатии И. М. Юсупова; методика определения типа направленности личности Б. Басса; тест альтруистической направленности; графическая методика «Жизнестойкость», выявляющая жизненную позицию и степень адекватности восприятия жизни. **Результаты.** Установлено, что изучаемые социально важные характеристики личности в большей степени присущи студентам – единственным детям в семье; между студентами-первенцами – единственными и старшими детьми в семье больше сходств, чем различий, но между ними и студентами – младшими детьми больше различий, чем сходств; показатели группы студентов – младших детей являются более низкими по сравнению с показателями двух других студенческих групп, за исключением альтруизма. **Обсуждение результатов.** Полученные в трех студенческих группах данные проинтерпретированы и адресованы семейным консультантам, психотерапевтам, психологам социальных служб, кураторам студенческих групп, а также любознательным родителям. Выявленные преимущества и уязвимости сиблинговой позиции студентов могут составить научное основание для разработки программ развития их социально важных качеств в условиях образовательного процесса вуза.

## Ключевые слова

сиблинговая проблема, студенты, сиблинговая позиция, личностные характеристики, эмпатия, тип направленности, альтруизм, жизненная позиция, восприятие жизни, сравнительный анализ

## Основные положения

- ▶ студенты – единственные дети в семье отличаются эмпатией, деловой направленностью, активностью и адекватностью в восприятии жизни; альтруизм им свойственен в большей степени, чем студентам – старшим детям, но в меньшей, чем студентам – младшим детям;
- ▶ студенты – старшие дети больше направлены на себя, менее альтруистичны и менее адекватны в восприятии жизни; более эмпатийны со стариками и героями художественных произведений;
- ▶ студенты – младшие дети нацелены на отношения в ущерб себе; выделяются высоким уровнем альтруизма, но низким общим уровнем поликоммуникативной эмпатии и меньшей активностью.

---

## Для цитирования

Цветкова, Н. А., Лагвилава, К. Е., Петрова, Е. А. (2022). Социально важные личностные качества студентов с различными сиблинговыми позициями. *Российский психологический журнал*, 19(1), 189–203. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.14>

---

## Введение

Рассматриваемая в данной статье тема входит в тематику *сиблинговой проблемы*, поставленной учеными в конце XIX в. (Баскаева, 2021; Зырянова, 2008; Лаптева, Валуева, Шепелева, 2019). С самого начала своего появления ее суть составляло предположение о важности отношений между сиблингами для их индивидуального личностного развития, социализации и социальной адаптации. Постепенно исследователи перешли от изучения факторов, определяющих качество отношений детей, рожденных и воспитывающихся в одной семье (в расчет брались: очередность рождения, количество детей, пол, разница в возрасте), и влияния, которое сиблинги оказывают на развитие друг друга, к исследованию личностных особенностей детей в зависимости от их сиблинговой позиции, а затем – и тех вкладов, который они вносят в социум по мере расширения социализации.

В поэтапном процессе разработки сиблинговой проблемы можно выделить несколько наиболее заметных акцентов: 1) акцент на поиске связи между порядком рождения детей и их достижениями (в начале XX в. Э. Хэвилок показал связь между порядком появления детей на свет и их успехами в жизни (Матвеева, 2001); 2) анализ сиблинговых отношений как центрального явления семейной жизни и ключевого социального условия развития личности, представленный в исследованиях А. Адлера (Адлер, 1997); 3) изучение влияния индивидуальной среды и становление научного направления «генетика поведения». Положение об индивидуальной среде стало теоретическим основанием для переосмысления механизма социализации: в качестве единицы социализации стала указываться не семья, а сам ребенок с собственной уникальной средой развития (до второй половины XX в.); 4) поиск подходов к обнаружению конкретных факторов индивидуальной среды (со второй половины XX в. и до его конца). К концу XX в. была обозначена потребность в разработке более адекватной



теории для объяснения различий между сиблингами и корректной методологии их исследования (Баскаева, 2021). В начале XXI в. Н. М. Зырянова в аннотации к обзору «Ранние сиблинговые исследования» отметила: «Эффект порядка рождения оказался более сложным, чем большинство исследователей полагало в 1920–1965 гг. Выяснение роли эффекта порядка рождения в личностном развитии – тема будущих исследований» (Зырянова, 2008, с. 1); 5) современные исследования сиблинговых отношений (XXI в.).

В настоящее время в большей степени заметен поиск ответов на следующие вопросы: как родители устанавливают и/или поддерживают отношения со своими детьми в зависимости от очередности их рождения? Как дети с определенной сиблинговой позицией формируют отношения со сверстниками в различных социальных условиях? Как складываются отношения между сиблингами в течение всей жизни? Как сиблинговая позиция связана с социальным статусом человека за пределами семейного круга? Исследователи сходятся в том, что сиблинговые отношения, сложившиеся внутри семьи, продолжаясь во взрослой жизни, определяют качество отношений в том социуме, куда включаются дети по мере взросления и расширения социализации (Русс, Владимирова, 2012; Якимова, 2013; Алибегашвили, 2019; Лаптева и др., 2019; Баскаева, 2021).

В XXI в. отечественными психологами затрагивались такие аспекты сиблинговой тематики, как: а) влияние порядка рождения на когнитивное развитие, интеллект и другие личностные особенности детей (Алексеева, 2008; Вараксина, 2015; Лаптева и др., 2019). Анализ статистических данных о 224 нобелевских лауреатах XX в. показал, что 46,9% из них – первенцы в семьях; 18,8% – вторые по порядку рождения дети; 17,9% – третьи; б) способность к лидерству, управленческой деятельности и творческой самореализации молодых людей с различной сиблинговой позицией в семье (Сай, 2009; Гурова, Суркова, 2012), и др. Выводы ученых отражают некоторое превосходство первенцев – единственных и старших детей в семье. Возможно, по этой причине первенцы удостоились большего внимания отечественных исследователей. Еще в конце прошлого века Т. К. Карацуба выполнила диссертационную работу, посвященную особенностям жизненного и профессионального становления единственных детей в семье (Карацуба, 1998), а спустя десятилетие М. В. Сай были опубликованы результаты гендерного анализа лидерского личностного потенциала детей, имеющих и не имеющих сиблингов (Сай, 2009). Есть разработки, отражающие особенности психологии и социальной адаптации единственного ребенка в семье и его семейного воспитания (Баландина, Сирина, 2010; Вараксина, 2015; Коваленко, Саркисян, Гундарь, 2015; Гитман, Подольная, 2016), обосновывающие предположение о наличии связи порядка рождения и поведения личности в конфликте (Грошев, Утенышева, 2015).

Зарубежные ученые также продолжают научные изыскания в этой области и порой опровергают ранее сделанные выводы, например, о связи порядка рождения и интеллекта (Kristensen & Vjerkedal, 2007). В американском справочном модуле по нейробиологии и биобиохевиоральной психологии есть отдельная статья «Порядок рождения», подготовленная психологом F. J. Sulloway (Sulloway, 2017). Американские психологи А. Bleske-Rechek и J. A. Kelley исследовали влияние порядка рождения на личность первенцев, старших, средних и младших детей в семье (Bleske-Rechek & Kelley, 2014). Английские психологи изучали связь порядка рождения со способностью кооперироваться у детей дошкольного возраста (Prime, Plamondon, & Jenkins, 2017). Шведские исследователи выполнили анализ связи сиблинговой позиции и специальности, которую дети выбирали в колледже (Barclay, Hällsten, & Myrskylä,



2017). Другие шведские ученые установили, что мужчины – старшие дети в родительской семье «более эмоционально стабильны, настойчивы, общительны, готовы брать на себя ответственность и способны проявлять инициативу», чем родившиеся младшими, и задались вопросом: старшие дети рождены руководить? (Black, Grönqvist, & Öckert, 2018). В статье R. Kuba, J. Flegr, J. Havlíček, опубликованной в нидерландском журнале «Intelligence», показано влияние порядка рождения на вероятность поступления в вуз (Kuba, Flegr, & Havlíček, 2018). В публикации немецкого исследователя J. Grabmeier отмечено влияние сиблинговой позиции на разводимость: чем больше братьев и сестер, тем меньше вероятность расторжения брака во взрослом возрасте (Grabmeier, 2013). В 2021 г. появился русскоязычный перевод книги австралийского педагога М. Гроуза «Почему первенцы правят миром, а младшие дети хотят изменить его». В ней автор обобщил многочисленные исследования и существующие теории, а также выдвинул предположения, ждущие проверки научными методами и жизнью. В частности, он утверждает, что около 50 % окружающих нас людей – активно проявляющие себя первенцы – единственные или старшие дети в семье, а увеличивающееся в геометрической прогрессии число первенцев среди общего числа детей влечет за собой большие последствия для любого общества (Гроуз, 2021).

В современной ситуации общественного развития *актуальность* сиблинговой проблемы сохраняется, с одной стороны, за счет продолжения научной проработки сиблинговых взаимоотношений в целях методического оснащения семейного психолого-педагогического аспекта (коррекции межличностных отношений между детьми в семье, помощи родителям в создании условий для формирования чувства принятия и выражения поддержки в детской подсистеме семьи и др.), а с другой стороны, – назревшей потребностью ее исследования за пределами семейного контекста. Актуальность изучения психологии человека в зависимости от порядка рождения (сиблинговой позиции) в более широком социуме аргументируется тем фактом, что это важно с практической точки зрения, например, для научного объяснения и нивелировки некоторых конфликтогенов в межличностном общении и взаимодействии в дружеских и любовных отношениях, в профессионально-трудовой сфере, а также для прогнозирования возможных решений, которые предложат те или иные политики, примут лидеры и руководители на различных уровнях социального управления. Иными словами, важно знать не только, кем становятся в жизни дети с различной сиблинговой позицией, но и какими социально важными личностными качествами они характеризуются на разных этапах взросления, а, следовательно, какие социальные и психологические последствия для общества возможно спрогнозировать уже сейчас.

На наш взгляд, искать ответ на этот вопрос целесообразно у студенческой молодежи – студенты уже взрослые люди, сделавшие свой первый серьезный выбор (профессию), но всё еще весьма податливые воспитательному влиянию, особенно – сообразному их онтологической реальности и если есть возможность что-то изменить. Пока они нечасто попадают в выборки эмпирических исследований психологов, связывающих личностные качества взрослых людей с очередностью их рождения. В этом отношении публикация А. А. Моисеевой «Взаимосвязь структуры семьи и порядка рождения с альтруистической направленностью личности» является для нас особо ценной (Моисеева, 2016). И если эмпатия у студентов довольно изучена (Никишов, Осипова, 2015; Дмитриева, Хамзина, 2020; и др.), то публикации об особенностях их личностной направленности (Никандрова, 2015; Павленко, 2019), как и жизненной позиции (Гурова, Суркова, 2012; Филиппова, 2015; Ивченков, Малинский, 2018), являются

единичными. У студентов практически не изучалась степень адекватности восприятия жизни. Эти аспекты сиблинговой проблемы пока остаются малоисследованными в кардинально изменившихся условиях российской действительности. Однако рассматриваемые здесь параметры студенческой молодежи (эмпатия, альтруизм, направленность личности, жизненная позиция, степень адекватности в восприятии жизни) – единственных, старших и младших детей в семье важны для понимания социума, в котором мы живем, прогнозирования характера социального взаимодействия и вектора его развития.

*Научная новизна* данного исследования заключается в определении личностных особенностей студентов с различной сиблинговой позицией – единственных, старших и младших детей в семье и установлении различий между ними по таким социально важным характеристикам личности, как: эмпатия, тип личностной направленности, альтруизм, жизненные позиции, адекватность восприятия жизни, которые оказывают заметное влияние на социально-психологическую атмосферу в любом обществе. Полученные данные вносят вклад в развитие сиблинговых исследований в социальной психологии.

*Цель* исследования – определить уровень развития социально значимых личностных характеристик студентов с различными сиблинговыми позициями. Для ее достижения решались следующие задачи: 1) выявить у студентов – единственных, старших и младших детей в семье: общий уровень поликоммуникативной эмпатии и его частные показатели – показатели эмпатии с детьми, родителями, стариками, незнакомыми и малознакомыми людьми, животными, героями художественных произведений; тип направленности личности и уровень альтруизма; жизненные позиции и степень адекватности их восприятия жизни; 2) выполнить сравнительный анализ показателей по вышеперечисленным замеряемым параметрам личности и провести проверку достоверности межгрупповых различий; 3) дать обобщенные социально-психологические характеристики трех студенческих групп.

В ходе исследования проверялась гипотеза о наличии достоверных различий между тремя обследованными студенческими группами, выделенными, в зависимости от сиблинговой позиции испытуемых, по таким социально значимым качествам личности, как эмпатия, тип направленности, альтруизм, жизненная позиция, адекватность восприятия жизни. Предполагалось, что в группе старших детей в семье изучаемые личностные параметры будут иметь самые высокие показатели и окажутся более социально-ориентированными.

## Методы

В эмпирическом исследовании, которое проводилось в г. Москве с марта по июнь 2021 г. под руководством профессора Н. А. Цветковой в рамках практикума «Обработка данных социально-психологических исследований» на факультете экстремальной психологии МГППУ приняли участие 150 студентов старших курсов нескольких московских вузов социально-гуманитарной направленности (преимущественно МГППУ, РГСУ, МГОУ). Возраст испытуемых от 19 до 23 лет включительно, медиана 20,5. Женщины составили 62,67 % выборки, мужчины – 37,33 %. Выборка формировалась случайным образом, использовалась Google-таблица. Особенность выборки (преобладание студентов женского пола) объясняется преимущественно девушек в тех учебных группах, где собирался эмпирический материал. Совокупная студенческая выборка была разделена на три группы: I – единственные дети в семье (58 чел.); II – старшие дети в семье (36 чел.); III – младшие дети в семье (56 чел.). Заметим, что первая и вторая группы студентов – это дети-первенцы (94 чел.).

Применялись следующие методики социально-психологической диагностики: 1) методика диагностики поликоммуникативной эмпатии И. М. Юсупова – эмпатии с детьми, родителями, стариками, незнакомыми и мало знакомыми людьми, животными, героями художественных произведений; 2) методика диагностики типа направленности личности Б. Басса («Я», «отношения», «дело»); 3) диагностика альтруистической направленности (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002); 4) графическая методика «Жизнестойкость» (Королева, 2005) – на ее основе изучались жизненные позиции, в которых находились студенты на момент обследования, – «жертва», «созерцатель», «активист», а также степень адекватности их восприятия жизни. Студентам давалось задание нарисовать паука и двух мух: одна из мух должна остаться вне паутины, а другая – увязнуть в ней. При анализе рисунков определялись: персонаж, изображенный первым (позиция автора), а также расстояния между тремя «героями» (степень адекватности восприятия жизни определялась на основе шкалы Р. Лайкерта в интервале от 1 до 10 баллов в зависимости от того, насколько расположение паука и мух напоминало равносторонний треугольник; высокая и очень высокая степень адекватности восприятия жизни отсчитывалась от 6 баллов).

Математико-статистическая обработка данных осуществлена на основе пакета MS Office Excel, IBM SPSS Statistics 23. Достоверность различий в показателях трех студенческих выборок определялась по Н-критерию Краскала – Уоллеса, а также парно по U-критерию Манна – Уитни. Выбор критериев обусловлен особенностями распределения исследуемых показателей и типами шкал психодиагностических методик.

## Результаты

### Результаты диагностики поликоммуникативной эмпатии

Результаты анализа показателей общего уровня поликоммуникативной эмпатии в трех студенческих группах отображены в ниже в таблице 1.

Таблица 1 Результаты анализа данных по параметру «общий уровень поликоммуникативной эмпатии», полученные в трех студенческих выборках										
Выборки студентов	Мин.	Макс.	Среднее арифм.	Дисперсия	Распределение по уровням					
					высокий		средний		низкий	
					чел.	%	чел.	%	чел.	%
Единственные дети в семье	33	66	48,37	92,54	6	10,3	49	84,5	3	5,2
Старшие дети в семье	35	76	49,92	103,28	2	5,6	31	86,1	3	8,3
Младшие дети в семье	26	61	44,63	113,37	0	0	46	82,1	10	17,9

Данные таблицы 1 показывают, что во всех трех выборках показатели общего уровня поликоммуникативной эмпатии относятся к области средних значений; при этом студенты – единственные дети в семье, а также старшие дети превосходят младших детей по данному параметру; среди младших детей в семье относительно двух других студенческих выборок самый большой процент студентов – с низким общим уровнем поликоммуникативной эмпатии (около 18 %) и ни одного испытуемого, имеющего высокие показатели.

Результаты более детального анализа эмпирических данных об эмпатии студентов, в зависимости от очередности рождения, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты анализа данных, полученные в трех студенческих выборках по отдельным компонентам общего уровня поликоммуникативной эмпатии

Исследуемые структурные компоненты поликоммуникативной эмпатии	Единственные дети		Старшие дети		Младшие дети	
	Сред.	Дисп.	Сред.	Дисп.	Сред.	Дисп.
	1 – с детьми	8,92	9,4	8,75	7,56	7,79
2 – с родителями	9,53	5,04	9,33	4,34	8,34	7,39
3 – со стариками	7,29	5,35	7,50	8,83	6,25	7,61
4 – с малознакомыми и незнакомыми людьми	8,71	9,12	8,58	6,94	9,09	12,08
5 – с животными	7,54	8,88	7,42	5,05	6,50	7,20
6 – с героями художественных произведений	6,80	5,96	8,33	5,89	6,66	4,23

Таблица 2 позволяет увидеть, что показатели студентов – единственных детей в семье, а также старших детей в семье являются более высокими почти по всем структурным компонентам общего уровня поликоммуникативной эмпатии по сравнению с показателями группы младших детей в семье. Исключение составляет компонент «эмпатия с незнакомыми и малознакомыми людьми» – в выборке младших детей в семье он самый высокий. Рейтинг структурных компонентов поликоммуникативной эмпатии в выборке студентов – единственных детей в семье, а также старших детей в семье возглавляет эмпатия с родителями (9,53 и 9,33 соответственно), а в выборке младших детей в семье – эмпатия с малознакомыми и незнакомыми людьми (9,09), за которой следует эмпатия с родителями (8,34). Самый низкий уровень эмпатии в выборке студентов – единственных детей в семье наблюдается по компоненту «эмпатия с героями художественных произведений» (6,80), в выборке старших детей в семье – «эмпатия с животными» (7,42), в выборке младших – «эмпатия со стариками» (6,25).

**Результаты исследования личностной направленности**

Личностная направленность студентов в зависимости от очередности рождения в семье включала анализ эмпирических данных по четырем параметрам: направленность «на себя», «на отношения», «на дело», «альтруизм». Полученные данные представлены ниже в таблице 3.

Таблица 3  
Распределение студентов по типам направленности личности и доле лиц с альтруистической направленностью в трех выборках

Выборки студентов	Типы направленности личности									Альтруистическая направленность		
	Я			Отношения			Дело			%	средн.	дисп.
	%	средн.	дисп.	%	средн.	дисп.	%	средн.	дисп.			
Единственные дети в семье	38,0	27,00	45,05	3,4	20,59	50,47	58,6	32,98	36,69	13,8	7,51	10,91
Старшие дети в семье	58,3	29,33	27,31	8,3	20,33	20,80	33,3	30,75	30,88	0	6,17	9,40
Младшие дети в семье	30,4	25,02	18,93	25	24,95	24,74	44,6	29,89	40,24	19,6	8,48	5,82

Отображенные в таблице 3 данные позволяют заметить, что в выборке студентов – единственных детей в семье, а также младших детей в семье сильнее двух других типов направленности выражена направленность «на дело», причем сильнее всего она выражена в группе единственных детей в семье (среднее значение показателя – 32,98). В выборках студентов – единственных детей в семье и старших детей в семье направленность «на отношения» является слабовыраженной, а в выборке младших детей в семье ее показатели (количество студентов, % доля в группе, среднее значение показателя) явно выше. В группе студентов – старших детей в семье есть значительная доля испытуемых, имеющих сильно выраженную направленность на себя (58,3 %).

Анализ данных трех студенческих выборок по параметру альтруистической направленности личности показал, что самый высокий % альтруистов в выборке студентов – младших детей в семье (около 20 %); в выборке студентов – единственных детей альтруисты составили около 14 %, а выборка студентов – старших детей полностью состоит из эгоистов.

**Результаты исследования жизненных позиций и степени адекватности восприятия жизни в трех студенческих выборках**

Полученные по графической методике данные сведены в таблицу 4, которая представлена ниже.

Таблица 4

Результаты анализа жизненных позиций студентов и степени адекватности их восприятия жизни в зависимости от очередности рождения в семье

Выборки СТУДЕНТОВ	Жизненные позиции					Степень адекватности восприятия жизни		
	Среднее арифметическое	Дисперсия	Позиция			% с высокой степенью	Среднее арифметическое	Дисперсия
			Активист	Созерцатель	Жертва			
Единственные дети в семье	2,56	0,56	55,2	29,3	15,5	63,8	5,80	5,67
Старшие дети в семье	2,25	0,71	50,0	25,0	25,0	41,7	4,08	5,91
Младшие дети в семье	2,23	0,69	25,0	26,8	48,2	67,9	5,45	6,87

Данные, приведенные в таблице 4, показывают, что активная жизненная позиция в большей степени свойственна единственным (55,2 %) и старшим (50 %) детям в семье. И если в этих выборках «активисты» составляют половину, то в выборке младших детей – только четверть. Среди младших детей в семье как минимум в половину больше студентов в позиции «жертва», чем в двух других выборках. Неожиданным оказался результат, полученный в выборке старших детей в семье по степени адекватности восприятия жизни, – она оказалась заметно ниже, чем в выборках студентов – единственных и младших детей в семье. При подсчете индекса жизненной позиции обнаружено, что все студенческие выборки тяготеют к активному «пауку»: лучше всего это получается у студентов – единственных детей в семье (общегрупповой показатель составил 2,56 балла из трех необходимых «активисту»), затем у старших (2,25 балла) и, наконец, у младших (2,23 балла).

По H-критерию Краскала – Уоллеса статистически значимые различия между тремя студенческими группами на уровне достоверности  $p \leq 0,01$  обнаружены по интегративному параметру «поликоммуникативная эмпатия»; по направленности личности – по всем трем шкалам («Я»:  $H = 12,128$  при  $p = 0,002$ ; «общение»:  $H = 18,537$  при  $p = 0,000$ ; «дело»:  $H = 8,734$  при  $p = 0,013$ ); по степени адекватности восприятия жизни ( $H = 9,678$  при  $p = 0,008$ ). Полученные результаты иллюстрирует таблица 5.



Таблица 5

Результаты анализа достоверности различий исследуемых показателей между тремя студенческими выборками по H-критерию Краскала – Уоллеса

Показатели	Виды поликоммуникативной эмпатии								Направленность					
	Альтруизм	с родителями	с животными	со стариками	с детьми	с героями худож. произведений	с незнакомыми и малозн. людьми	общий уровень эмпатии	Я	Отношения	Дело	Жизненная позиция	Адекватность восприятия жизни	
H	8,23	7,84	4,75	5,93	2,96	10,56	0,43	4,60	12,13	18,54	8,73	0,88	9,68	
p	0,02	0,02	0,09	0,05	0,23	0,01	0,81	0,10	0,00	0,00	0,01	0,65	0,01	

При проведении сравнительного анализа показателей студентов – старших и младших детей в семье по U-критерию Манна – Уитни, помимо указанных, дополнительно обнаружилось значимые различия по параметру альтруизма ( $U = 673,5$  при  $p = 0,007$ ).

Эти результаты представлены ниже в таблице 6.

Таблица 6

Результаты анализа достоверности различий между выборками старших и младших детей в семье по U-критерию Манна – Уитни

Показатель	Виды поликоммуникативной эмпатии								Направленность					
	Альтруизм	с родителями	с животными	со стариками	с детьми	с героями худож. произведений	с незнакомыми и малозн. людьми	общий уровень эмпатии	Я	Отношения	Дело	Жизненная позиция	Адекватность восприятия жизни	
U	673,5	768,0	789,0	774,0	840,0	618,0	951,0	793,5	579,0	504,0	982,5	994,5	684,0	
p	0,01	0,05	0,08	0,06	0,18	0,00	0,65	0,09	0,00	0,00	0,84	0,91	0,01	

Таким образом, в ходе сравнения исследуемых показателей социально значимых характеристик личности между выборками студентов – единственных, старших и младших детей в семье была установлена высокая достоверность выявленных различий.

### Обсуждение результатов

Полученные нами данные позволяют вынести на обсуждение следующие обобщенные социально-психологические характеристики трех студенческих групп, выделенных в зависимости от порядка рождения в семье:

1) *студенты – единственные дети в семье*, по сравнению со студентами – старшими и младшими детьми в порядке рождения, отличаются более высоким уровнем поликоммуникативной эмпатии; у них ярко выражен тип направленности личности «на дело»; они занимают более активную жизненную позицию и имеют более высокую степень адекватности восприятия жизни; альтруистическая направленность им свойственна в большей степени, чем студентам – старшим детям в семье, но в меньшей, чем студентам – младшим детям в порядке рождения;

2) *студенты – старшие дети в семье*, по сравнению со студентами – единственными и младшими детьми в порядке рождения, характеризуются: более высоким уровнем направленности «на себя»; значимо более низким уровнем альтруизма, более низкой степенью адекватности восприятия жизни, несколько более высоким общим уровнем поликоммуникативной эмпатии и, в частности, – эмпатии со стариками и героями художественных произведений;

3) *студенты – младшие дети в семье*, по сравнению со студентами – единственными и старшими детьми, имеют: достоверно более высокий уровень личностной направленности «на отношения» и более низкий – «на себя»; более высокий уровень альтруистической направленности; более низкий общий уровень поликоммуникативной эмпатии, в том числе по таким его структурным компонентам, как эмпатия с детьми, родителями, стариками и животными, однако он более высокий по компоненту «эмпатия с малознакомыми и незнакомыми людьми»; меньшую степень активности жизненной позиции.

Единственные и старшие дети в семье – это дети-первенцы. И, вероятно, они больше сходны, чем различны. Почти полное сходство между ними обнаружено по параметрам: 1) «направленность на отношения» (для студентов обеих сравниваемых групп отношения являются третьестепенными, и этот тип направленности у них выражен в одинаковой степени); 2) «общий уровень поликоммуникативной эмпатии», в котором показатели: эмпатия с детьми, родителями, стариками, животными, с малознакомыми и незнакомыми людьми – имеют очень близкие значения.

Различия между ними установлены по уровню эмпатии с героями художественных произведений (он выше в группе студентов – старших детей в семье, что возможно объяснить навязанной им родителями ответственностью за своих младших сиблингов, что вызывало негативные чувства к ним, толкало на поиск идеальных отношений и объяснения своего положения); по степени адекватности восприятия жизни (она достоверно выше у единственных детей в семье и объясняется возможностями родительской семьи обеспечить ребенку условия для более широкой социализации и большей активности). Самое сильное различие обнаружено по направленности личности «на дело» ( $U = 1905,5$  при  $p = 0,003$ ); студенты – единственные дети в семье по этому параметру значительно превосходят своих сверстников – старших и младших детей.

Показатели группы студентов – младших детей в семье в целом являются более низкими

по сравнению с показателями двух других студенческих групп почти по всем изучаемым нами социально значимым характеристикам.

### **Заключение**

Обобщая результаты проведенного нами эмпирического исследования и сопоставляя их с выдвинутой в начале исследования гипотезой, отметим, что первая ее часть нашла свое подтверждение: статистически значимые межгрупповые различия действительно были обнаружены. Однако также было установлено, что между студентами-первенцами – единственными и старшими детьми в семье больше сходств, чем различий, но между ними и студентами – младшими детьми в семье больше различий, чем сходств. Студенческая группа, состоящая из младших детей в семье, несколько «уступает» группе студентов – единственных и старших детей в семье по уровню развития исследованных нами социально важных характеристик личности, за исключением альтруизма (здесь его общегрупповой показатель выше и доля альтруистов больше).

Вторая часть гипотезы – предположение о том, что в выборке студентов – старших детей в семье изучаемые личностные параметры будут иметь самые высокие показатели, и она окажется относительно двух других выборок более социально-ориентированной, не подтвердилась. Эта группа совокупной студенческой выборки оказалась достоверно более эгоистичной и менее адекватной в восприятии жизни, хотя более эмпатийной к старикам и героям художественных произведений. Заметим, что высокий уровень направленности «на себя» в сочетании с невысокой степенью адекватности восприятия жизни закладывает почву для формирования противоправного поведения. Предположительно, этот результат объясняется недостаточным вниманием родителей к потребностям своих старших детей – ныне студентов, когда они были маленькими детьми: в одних семьях родители отдавали их на воспитание дедушкам и бабушкам (отсюда у старших детей относительно высокая эмпатия к старикам и низкая – к родителям), в других – вменяли им в обязанность присмотр за младшими сиблингами, требовали делиться с братом или сестрой игрушками, сладостями и другими ценными для старшего ребенка благами.

Обнаружено, что студентам – младшим детям в семье недостает направленности и «на себя», и «на дело», а также эмпатии с детьми, родителями, стариками и жизненной активности.

В то же время была выделена группа студентов – это единственные дети в семье, у которых все исследуемые социально важные характеристики личности оказались ярко выраженными: деловая направленность, активная жизненная позиция, реалистичность восприятия жизни, поликоммуникативная эмпатия; и при этом им не чужд альтруизм. Общественная потребность в молодежи с такими свойствами высока. Однако общество не сможет обеспечить свое воспроизводство, если возьмет ориентир на поддержку однодетных семей. К тому же далеко не каждая однодетная семья создает условия для воспитания ребенка с ярко выраженными социально важными качествами.

Научная новизна полученных нами данных заключается в определении у студентов уровня развития ряда социально важных качеств личности (альтруизма, поликоммуникативной эмпатии, деловой направленности, активной жизненной позиции, реалистичности восприятия жизни) в связи с их сиблинговой позицией, а также перспектив усиления этих качеств.

Практическая значимость исследования состоит в том, что получено научное основание для разработки программ социально-психологической работы со студентами с учетом

преимуществ и уязвимости их сиблинговой позиции, которые способствовали бы развитию их социально важных личностных качеств. Такие программы могут быть включены в образовательный процесс вуза, а также реализовываться в системе социального обслуживания населения. Полученные результаты могут быть полезными семейным консультантам, психотерапевтам, психологам социальных служб, студентам и кураторам студенческих групп, а также любознательным родителям. Разработка данной проблемы может быть продолжена на других студенческих выборках (более объемных и включающих студентов, обучающихся не только в вузах социально-гуманитарной направленности).

### Благодарности

Авторы благодарят за помощь в сборе и первичной обработке данных студентов 4 курса факультета экстремальной психологии, обучающихся в МГППУ по программе «Психология служебной деятельности», а также студентов факультета психологии МГОУ и РГСУ.

### Литература

- Адлер, А. (1997). *Наука жить*. Киев: Port-Royal.
- Алексеева, О. С. (2008). Порядок рождения и когнитивное развитие сиблингов. *Психологические исследования*, 1(2). <https://doi.org/10.54359/ps.v1i2.1019>
- Алибегашвили, Н. М. (2019). Основные подходы в изучении сиблинговых отношений. *Мир науки. Педагогика и психология*, 7(4).
- Баландина, Л. Л., Сирина, Е. А. (2010). Особенности взаимоотношений с сиблингами и сверстниками у детей из многодетных и однодетных семей. *Психологические исследования*, 3(12). <https://doi.org/10.54359/ps.v3i12.905>
- Баскаева, О. В. (2021). Основные направления сиблинговых исследований. *Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*, 2, 96–115. <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2021-2-96-115>
- Вараксина, В. В. (2015). Психоэмоциональное состояние старшего ребенка в связи с рождением в семье младшего сиблинга. *Научные исследования и разработки молодых ученых*, 5.
- Гитман, А. В., Подольная, А. М. (2016). Особенности социальной адаптации единственного ребенка в семье. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 29, 103–110.
- Гроуз, М. (2021). *Почему первенцы правят миром, а младшие дети хотят изменить его*. Санкт-Петербург: Портал.
- Грошев, И. В., Утенышева, О. В. (2015). Особенности взаимосвязи порядка рождения личности и поведения в конфликте. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 6, 28–35.
- Гурова, Е. В., Суркова, Е. Г. (2012). Способность к творческой самореализации молодых людей с различной сиблинговой позицией в семье. *Знание. Понимание. Умение*, 4, 285–288.
- Дмитриева, Л. Г., Хамзина, Д. В. (2020). Особенности проявления эмпатии у студентов – пользователей социальных сетей. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*, 1, 175–187.
- Зырянова, Н. М. (2008). Ранние сиблинговые исследования. *Психологические исследования*, 1(2). <https://doi.org/10.54359/ps.v1i2.1028>
- Ивченков, С. Г., Малинский, И. Г. (2018). Типология жизненных позиций студентов в контексте риска и безопасности. *ЦИТИСЭ*, 1.

- Карацуба, Т. К. (1998). *Особенности жизненного и профессионального становления единственных детей в семье* (кандидатская диссертация). Москва.
- Коваленко, А. И., Саркисян, К. Р., Гундарь, Е. С. (2015). Особенности развития личности единственного ребенка в семье. *Образование и наука в современных условиях*, 1, 180–181.
- Королева, З. (2005). «Говорящий» рисунок: 100 графических тестов. Екатеринбург: У-Фактория.
- Лаптева, Н. М., Валуева, Е. А., Шепелева, Е. А. (2019). Проблема влияния порядка рождения детей в семье на их интеллектуальные способности и личностные особенности. *Современная зарубежная психология*, 8(2), 83–94. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080208>
- Матвеева, М. (2001). Старшенькие и младшенькие. *Здоровье детей*, 17. Доступ 20 июня 2021, источник <https://zdd.1sept.ru/article.php?id=200101701>
- Моисеева, А. А. (2016). Взаимосвязь структуры семьи и порядка рождения с альтруистической направленностью личности. *Вестник Новгородского государственного университета*, 2, 69–72.
- Никандрова, Н. П. (2015). Изучение направленности личности студентов. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*, 6, 68–74.
- Никишов, С. Н., Осипова, И. С. (2015). Психологические особенности эмпатии у студентов. *Казанский педагогический журнал*, 6–2, 410–413.
- Павленко, В. Н. (2019). Эксперимент С. Милгрэма сквозь призму исторической психологии. *Социальная психология и общество*, 10(3), 5–18. <https://doi.org/10.17759/sps.2019100301>
- Русс, С. А., Владимирова, И. В. (2012). Порядок рождения как фактор развития идентичности. *Образование и саморазвитие*, 5, 156–161.
- Сай, М. В. (2009). Лидерский личностный потенциал детей, имеющих и не имеющих сиблингов (гендерные различия). *Грани познания*, 3. Доступ 11 февраля 2022, источник [http://grani.vspu.ru/files/publics/96\\_st.pdf](http://grani.vspu.ru/files/publics/96_st.pdf)
- Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., Мануйлов, Г. М. (2002). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Издательство Института Психотерапии.
- Филиппова, А. В. (2015). Влияние порядка рождения на формирование социометрического статуса. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 13/4, 39–41.
- Якимова, Т. В. (2013). Сравнительный анализ житейских и научных представлений об особенностях сиблинговых отношений в семье. *Консультативная психология и психотерапия*, 4, 96–111.
- Barclay, K., Hällsten, M., & Myrskylä, M. (2017). Birth order and college major in Sweden. *Social Forces*, 96(2), 629–660. <https://doi.org/10.1093/sf/sox069>
- Black, S. E., Grönqvist, E., & Öckert, B. (2018). Born to lead? The effect of birth order on noncognitive abilities. *The Review of Economics and Statistics*, 100(2), 274–286. [https://doi.org/10.1162/REST\\_a\\_00690](https://doi.org/10.1162/REST_a_00690)
- Bleske-Rechek, A., & Kelley, J. A. (2014). Birth order and personality: A within-family test using independent self-reports from both firstborn and laterborn siblings. *Personality and Individual Differences*, 56, 15–18. <https://doi.org/10.1016/j.paid.201>
- Grabmeier, J. (2013). More siblings means less chance of divorce as adult. In *Science Daily*. Retrieved from [www.sciencedaily.com/releases/2013/08/130813101824.htm](http://www.sciencedaily.com/releases/2013/08/130813101824.htm)
- Kristensen, P., & Bjerkedal, T. (2007). Explaining the relation between birth order and intelligence. *Science*, 316(5832), 1717. Retrieved from <https://doi.org/10.1126/science.1141493>
- Kuba, R., Flegr, J., & Havlíček, J. (2018). The effect of birth order on the probability of university enrolment. *Intelligence*, 70, 61–72. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2018.08.003>



Prime, H., Plamondon, A., & Jenkins, J. M. (2017). Birth order and preschool children's cooperative abilities: A within-family analysis. *British Journal of Developmental Psychology*, 35(3), 392–405. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12180>

Sulloway, F. J. (2017). Birth Order. *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.06133-2>

Дата получения рукописи: 30.09.2021

Дата окончания рецензирования: 04.03.2022

Дата принятия к публикации: 09.03.2022

### Заявленный вклад авторов

**Надежда Александровна Цветкова** – провела теоретический анализ исследований по теме статьи; разработала методологическую основу исследования; разработала инструментарий для психологического тестирования студентов и макет сводной таблицы результатов исследования, осуществила систематизацию первичных данных, обобщила совокупные результаты эмпирического исследования; выполнила общую редакцию текста статьи.

**Кира Евгеньевна Лагвилава** – выполнила всю работу по математико-статистической обработке данных и описанию полученных результатов.

**Елена Алексеевна Петрова** – выполнила анализ современных научных публикаций по сиблинговой проблеме в зарубежной психологии, обеспечила участие студентов в психологическом тестировании и сбор его первичных результатов.

### Информация об авторах

**Надежда Александровна Цветкова** – доктор психологических наук, доцент, главный научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России; профессор кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного областного университета, г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57190443351, ResearcherID: V-1958-2017, SPIN-код: 1681-2189; e-mail: [TsvetkovaNA@yandex.ru](mailto:TsvetkovaNA@yandex.ru)

**Кира Евгеньевна Лагвилава** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и сопровождения развития ребёнка Псковского государственного университета, г. Псков, Российская Федерация; Scopus Author ID: 7201631743, SPIN-код: 8239-6292; e-mail: [KiraLagvilava@gmail.com](mailto:KiraLagvilava@gmail.com)

**Елена Алексеевна Петрова** – доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии Российского государственного социального университета, г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 56435599100, ResearcherID: AAT-7997-2020, SPIN-код: 1681-2189; e-mail: [petrovaea@rgsu.net](mailto:petrovaea@rgsu.net)

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**



**Научное издание**

**РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**  
**2022**  
**ТОМ 19 № 1**

Сдано в набор 25.03.2022 Подписано в печать 28.03.2022

Дата выхода в свет 30.03.2022

Цена свободная

Формат 210×297. Усл. печ. л. . Бумага офсетная. Гарнитура Segoe UI.

Печать цифровая. Тираж 100 экз. Заказ №



Подготовлено к печати и отпечатано DSM Group  
ИП Кубеш Н.В. Св-во № 000721173. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.  
E-mail: [dsmgroup@mail.ru](mailto:dsmgroup@mail.ru), [dsmgroup@yandex.ru](mailto:dsmgroup@yandex.ru)