

Российское
психологическое
общество

ISSN 1812-1853 (Print)

Том 19 № 2

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

Адрес издательства:

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

Адрес учредителя:

125009, Российская Федерация,
г. Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9
E-mail: ruspsysoc@gmail.com

Каталог Урал-Пресс
Подписной индекс 46723
Цена свободная

© Российское психологическое общество, 2022

© ООО "КРЕДО", 2022

Веб-сайт: 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

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Барабанщиков В. А., Суворова Е. В.

Гендерный фактор в распознавании эмоционального состояния человека по его аудио-видеоизображениям.....6

Ермаков П. Н., Коленова А. С., Денисова Е. Г., Куприянов И. В.

Психологические предикторы конструктивных и деструктивных форм информационного поведения молодежи.....21

Самойленко Е. С., Ананьева К. И., Демидов А. А., Дивеев Д. А.

Динамика субъективных оценок личностных характеристик человека в различных перцептивных ситуациях.....35

Мекебаев Н. С., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. В.

Конфигурации коллективных ментальных моделей при решении служебно-боевых задач курсантами Росгвардии.....50

Шейнов В. П., Низовских Н. А., Белых Т. В., Девицын А. С.

Связи зависимости от смартфона с личностными качествами и свойствами белорусов и россиян.....60

НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

Далгатов М. М., Магомедханова У. Ш., Кимпаева Э. А., Гунашева М. А.

Психолого-педагогические проблемы дистанционного обучения в представлениях учителей и родителей.....75

Мазилев В. А., Костригин А. А.

Личность будущего педагога: обзор зарубежных исследований.....89

Вышквыркина М. А., Жулина Г. Н., Лебедево О. А., Лукьяненко Е. С.

Мотивация учения младшего школьника и родительское отношение к ребенку в условиях смешанного обучения.....106

Лучинкина А. И., Руденко Е. С.

Особенности коммуникативного поведения личности подростков с разными уровнями суицидальных рисков при смене реальности.....118

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Веракса Н. Е., Алмазова О. В., Тарасова К. С.**
Диалектическое и формально-логическое мышление старших дошкольников.....129
- Хохлова Н. И., Муллер О. Ю., Савостина Л. В.**
Опосредствование продуктивной деятельности как условие преодоления
компьютерной зависимости в младшем школьном возрасте.....150
- Черная А. В., Маргунова Ю. А.**
Стратегии реагирования родителей на негативные эмоции и эмпатические
реакции детей дошкольного возраста.....161
- Булкина Н. А., Васильева О. С.**
Исследование взаимосвязи повседневного творчества и субъективного благополучия
в пожилом возрасте.....174

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

- Ануфриева А. А., Горбунова Е. С.**
Аффордансы как часть процесса идентификации объекта в зрительном поиске.....188
- Жожикашвили Н. А., Бакумова А. Д.**
Альфа- и тета- ритмы как маркеры когнитивного усилия.....201

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.1>

Гендерный фактор в распознавании эмоционального состояния человека по его аудио-видеоизображениям

Владимир А. Барабанщиков¹, Екатерина В. Суворова²✉

^{1,2} Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация

² Московский институт психоанализа, г. Москва, Российская Федерация

✉ esresearch@yandex.ru

Аннотация: Введение. Гендерные различия в восприятии эмоциональных состояний человека обычно изучаются на материале статичных изображений лица, жестов или поз. Динамика и множественность проявления эмоций остаются «за кадром». Предлагаемая работа нацелена на поиск закономерностей восприятия процессуальных характеристик выражения эмоций. Исследуется влияние пола и возраста на идентификацию эмоциональных состояний в экологически и социально валидных ситуациях. **Методика.** В основу положена русскоязычная версия Женевского теста распознавания эмоций (Geneva Emotion Recognition Test, GERT). Испытуемым, 48 женщинам и 48 мужчинам, в возрасте от 20 до 62 лет в случайном порядке предъявлялись 83 аудио-видеоролика с записью четырнадцати ключевых эмоциональных состояний. Наряду с мимикой, жестами, движениями головы и глаз, изменениями положения корпуса тела, актёры озвучивали псевдолингвистические высказывания, содержащие экспрессивные интонации. В качестве инструмента оценки эмоциональных состояний использовался сокращенный вариант «Женевского колеса эмоций». Каждый видеоклип демонстрировался наблюдателю 3–5 с. Определялись гендерные различия ответов в точности идентификации и категориальной структуре тестированных экспрессий.

Результаты и обсуждение. Женщины по сравнению с мужчинами точнее распознают мультимодальные динамические эмоции, особенно выраженные женщинами. Мужчины более чувствительны к нюансам и полутонам демонстрируемых состояний. Половозрастные различия в точности идентификации статистически значимы для пяти эмоций: радости, развлечения, раздражения, гнева и удивления. На женских лицах радость, удивление, раздражение и гнев точнее распознаются женщинами после 35 лет. На мужских лицах удивление распознается менее точно мужчинами до 35 лет; развлечения, раздражение, гнев – после 35 лет. Зависимость точности распознавания мультимодальных динамических выражений эмоций от степени возбуждения у наблюдателей-мужчин не обнаружена, у женщин – носит разнонаправленный характер, определяемый модальностью эмоции, полом актёра и возрастом наблюдателя.

Ключевые слова: Женевский тест распознавания эмоций, лицо человека, пол, возраст, гендерные различия, модальность эмоции, мультимодальные динамические состояния, восприятие экспрессий, распознавание эмоций, категоризация

Основные положения

- ▶ гендерный фактор действительно влияет на распознавание мультимодальных динамических экспрессий;
- ▶ влияние гендерного фактора носит избирательный характер и зависит от конкретного сочетания условий: гендерных признаков субъекта и объекта восприятия, возраста наблюдателей, способов выражения эмоций и др.;
- ▶ различия в распознавании «живого» лица представителями разного пола проявляются не только в точности оценок наблюдателей, но и в структуре категориальных полей;
- ▶ зависимость точности идентификации мультимодальных эмоциональных состояний от степени возбуждения проявляется только на женской выборке и в зависимости от возраста носит разнонаправленный характер;
- ▶ гендерный фактор восприятия мультимодальных выражений состояния людей выступает как система детерминант, меняющая свои характеристики в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации.

Финансирование: Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда, проект № 18-18-00350-П «Восприятие в структуре невербальной коммуникации».

Для цитирования

Барабанщиков, В.А., Суворова, Е.В. (2022). Гендерный фактор в распознавании эмоционального состояния человека по его аудио-видеоизображениям. *Российский психологический журнал*, 19(2), 6–20. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.1>

Введение

Гендерные различия, или дивергентность признаков, характеризующих мужчин и женщин в выражении и восприятии эмоционального состояния людей, в своей основе имеют как биологические, так и социокультурные причины. Представления о мужественности и женственности, принятые в обществе, как и правила воспитания, во многом обуславливают форму выражения эмоциональных состояний. Мужчины чаще подавляют свои эмоции, женщины, напротив, проявляют их более открыто, активно используют мимику, жесты, позы, речь; женские эмоции продолжительнее и интенсивнее мужских (Phillips, Slessor, 2011). Женщины точнее выражают переживания радости, печали, отвращения, презрения и страха, а мужчины – гнева, удивления, презрения и радости. В целом женщины немного точнее мужчин и выражают, и распознают эмоциональные состояния (Graham, Denson, Barnett, Calderwood, Grisham, 2018; Hall, 1978). Разница в точности распознавания экспрессий, подтвержденная критериями статистики, встречается реже и зависит от модальности, способа и контекста выражения эмоций, индивидуальных особенностей участников межличностного взаимодействия. Половой диморфизм в проявлении и распознавании эмоций развивается с возрастом и взаимодействует с социокультурными факторами, обуславливая в конечном итоге эмоциональное

поведение (Brody, Hall, 2013). С увеличением возраста точность распознавания выражений лица падает, причем женщины распознают эмоции точнее, чем мужчины. Наиболее заметное снижение точности идентификаций происходит после 65 лет (Schlegel, Scherer, 2016), затрагивая эмоции гнева, печали и страха (Chaplin, Aldao, 2013; Fischer, Manstead, 2000).

Большинство экспериментальных исследований обсуждаемой темы выполнено на материале оценок фотоизображений мимики лица, жестов или поз натурщиков. На сегодняшний день требуется более полный анализ гендерных особенностей межличностного восприятия, учитывающий многомерность и динамику выражения эмоциональных состояний человека в реальном процессе общения. В центре внимания оказывается «живое» лицо, включенное в конкретную коммуникативную ситуацию. В отличие от факторов, по которым определяются унимодальные экспрессии «замороженных» изображений, важными становятся изменения мимики, перемещения и контакт глаз, артикуляция, покачивание головы, выполнение жестов, интонации голоса, оформляющиеся в сложное самостоятельное целое. Выражение эмоций описывается в терминах действия – активности человека, которая конституирует межличностную ситуацию и регулирует потоки субъект-субъектных взаимодействий. Это предполагает существенное расширение информационной основы перцептивного процесса, использование соответствующих стратегий и механизмов категоризации эмоциональных состояний (Барабанщиков, Королькова, 2020; Барабанщиков, Королькова, Лободинская, 2018; Барабанщиков, Маринова, 2021; Барабанщиков, Маринова, Абрамов, 2021). Открываются новые пути исследования закономерностей познания, переживания и общения.

Данная статья посвящена роли гендерного фактора в распознавании эмоциональных состояний людей в экологически и социально валидных условиях. В основу экспериментального исследования положена методика GERT (Geneva Emotion Recognition Test), которая хорошо зарекомендовала себя в ряде зарубежных исследований (Dael, Mortillaro, Scherer, 2012; Schlegel, Grandjean, Scherer, 2012, 2014; Schlegel, Scherer, 2017, 2018) и апробирована на российской выборке (Барабанщиков, Суворова, 2020а, б). Это одна из немногих методик, позволяющая эффективно изучать и диагностировать специфику восприятия мультимодальных динамических экспрессий, которые достаточно полно воспроизводят выражения эмоций человека в повседневной жизни. Конкретная цель исследования состоит в том, чтобы, опираясь на методологию GERT, изучить способы и условия влияния гендерного фактора на распознавание эмоционального состояния человека по его аудио- и видеоизображению.

Мы попытались ответить на целый ряд вопросов. Проявляются ли гендерные различия в точности распознавания и категориальных полях мультимодальных динамических экспрессий? Если проявляются, то как? В какой степени оценки мультимодальных эмоциональных состояний зависят от пола натурщиков и возраста наблюдателей? Можно ли рассматривать пол в качестве предпосылки более эффективного выполнения задач идентификации эмоций в экологически и социально валидных ситуациях?

Методика

В основе GERT лежит «Женевское колесо эмоций» – понятийный конструкт, связывающий в круг совокупность 14 ключевых категорий эмоций, упорядоченных по валентности и степени возбуждения (активации) (Russell, 1983; Scherer, 2005; Schlegel, Grandjean, Scherer, 2014). Визуализированная структура конструкта представлена на рисунке 1. Она включает 4 эффективных объединения и три отдельные эмоции.

Рисунок 1. «Женевское колесо эмоций»: русскоязычная версия (Барабанщиков, Суворова, 2020б)

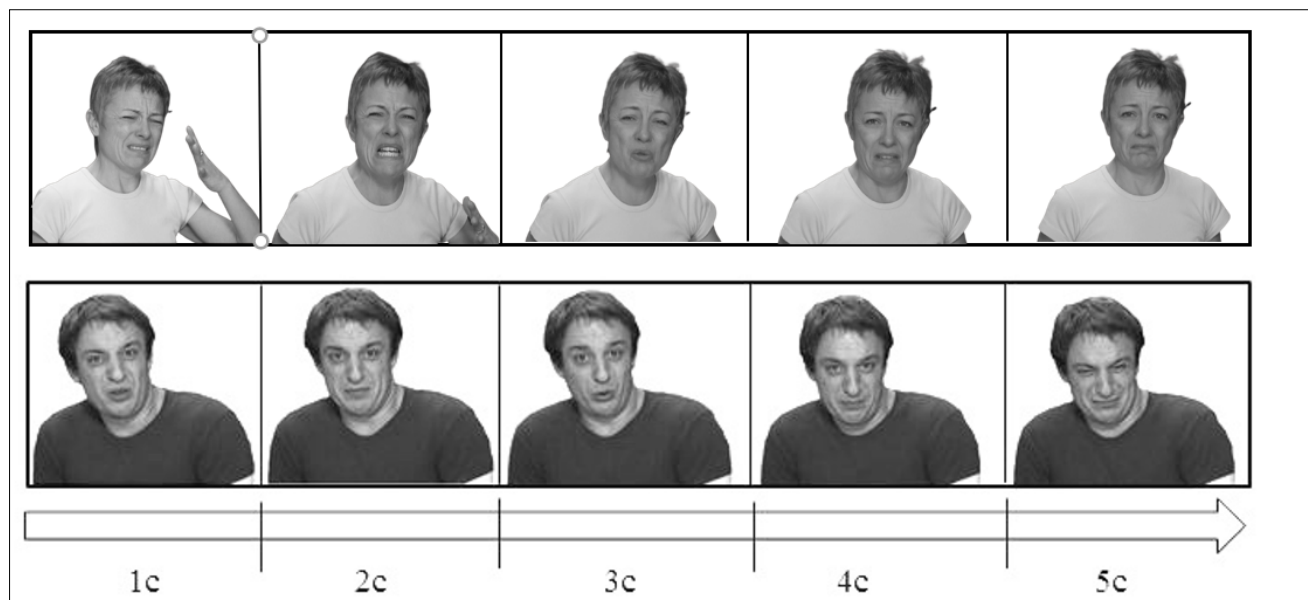


Гордость, развлечение, радость, удовольствие и облегчение образуют группу состояний с положительной валентностью (группа А); в нее входят различные формы проявления достижений человека, которые часто наблюдаются в социальных ситуациях. В аффективных группах состояний с отрицательной валентностью В, С и D однотипные эмоции разделены по степени возбуждения. Аффективная группа В включает тревогу и страх; группа С – печаль и горе; группа D – раздражение и гнев. Отвращение, а также амбивалентные интерес и удивление рассматриваются, как независимые состояния.

В эксперименте использовалась российская версия GERT (Барабанщиков, Суворова, 2020а, б), сохранившая оригинальный стимульный материал, процедуру оценки аудио-видеоизображений и набор требований (Bänziger, Mortillaro, Scherer, 2012). Исследование проводилось в дистантной форме на электронной платформе LimeSurvey, где была создана техническая копия эксперимента с использованием русскоязычной версии.

В качестве стимульного материала использовались 83 аудио-видеокадра эмоциональных состояний, позированные 10 профессиональными специально подготовленными актёрами (5 мужчин и 5 женщин). Средний возраст натурщиков – 37 лет. Наряду с мимикой, жестами, движениями головы и глаз, изменениями положения тела, актёры озвучивали псевдолингвистические высказывания, содержащие экспрессивные интонации. Примеры стимульного материала, выполненные в дискретной форме, представлены на рисунке 2. Угловой размер видеоизображения – $18 \times 24^\circ$, лица натурщика – $8 \times 10^\circ$.

Рисунок 2. Раскадровка видеоизображений экспрессии отвращения, представленной актрисой и актёром. Интервал между кадрами около 1с.



На электронную почту участника направлялись инструкции для прохождения исследования, требования к оборудованию (наличие наушников и дисплея с разрешением 1920x1080px, располагающегося на расстоянии 60 см от лица испытуемого) и URL-ссылки, обеспечивающие доступ к эксперименту.

На первом этапе исследования участники знакомились с инструкцией, включающей рекомендации, технические особенности прохождения эксперимента и определения тестируемых эмоциональных состояний. После прохождения тренировочных заданий (3 аудио-видеоизображения) участник имел возможность вернуться к инструкции повторно.

На втором этапе испытуемым последовательно, в случайном порядке, предъявлялись 83 аудио-видеоизображения эмоциональных экспрессий. Каждая экспозиция демонстрировалась один раз 3–5 с без возможности повтора. В качестве инструмента оценки мультимодальных экспрессий использовались интерактивные условные изображения 14 эмоций, представленные на дисплее по кругу в порядке, заданном выбранной методикой. «Колесо эмоций» предъявлялось после экспозиции каждой экспрессии, с технической возможностью выбора только одной из аффективных категорий. После выбора категории и касания на экране соответствующего круга переход к следующей экспозиции осуществлялся автоматически. Программа исследования завершалась высвечиванием на экране усредненного результата точности распознавания, полученного участником.

Анализировались усредненные показатели распознавания мультимодальных экспрессий по всем аудио-видеоизображениям, сопоставлялись данные, разделенные на группы в зависимости от пола актера и наблюдателя с учетом возраста последнего. Анализ структуры категориального поля динамических экспрессий строился на усредненных релевантных и иррелевантных оценках экспрессий каждой категории с порогом узнавания выше случайного ($> 0,05$).

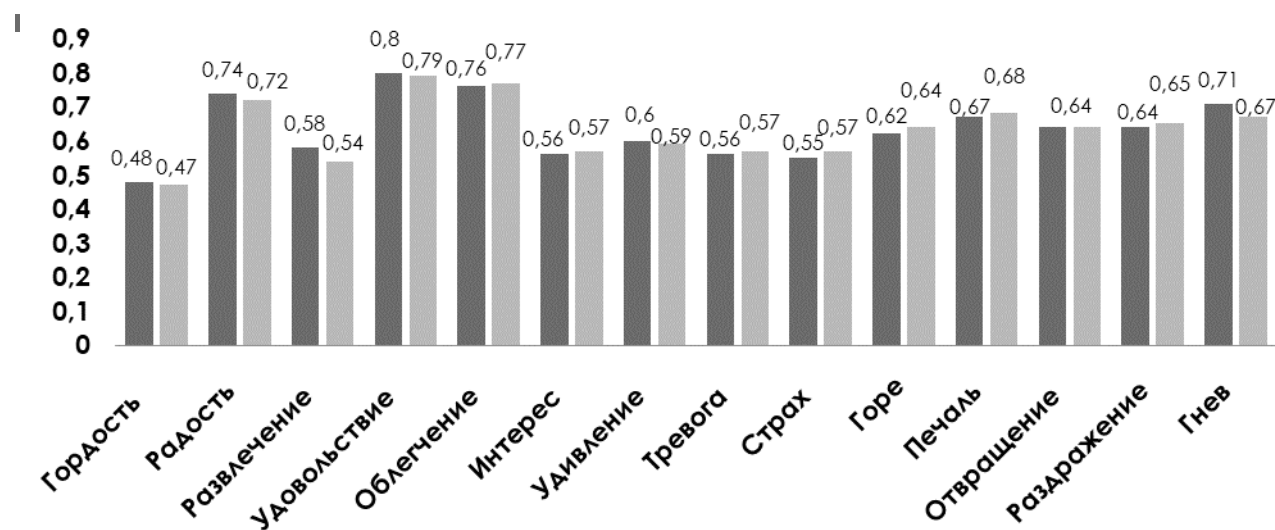
Для целей статистического анализа использовался пакет статистических программ – SPSS22.0. В качестве статистических критериев использовались: U-критерий Манна–Уитни и Z-критерий Вилкоксона с уровнем значимости $p < 0,05$, а также коэффициент конкордации (ранговой корреляции Кенделла) и коэффициент корреляции Спирмена с уровнем значимости $p < 0,01$.

Выборка состояла из студентов и аспирантов российских ВУЗов, принявших участие ранее в более масштабном исследовании (Барабанщиков, Суворова, 2020б) в возрасте от 20 до 62 лет ($M = 34$ г., $SD = 9,4$ л.), 48 женщин, 48 мужчин.

Результаты и обсуждение

Для корректного решения вопроса о роли гендерного фактора в распознавании мультимодальных экспрессий мы сформировали выборку наблюдателей, уравнивленную по полу и возрасту (выборка II). Её репрезентативность подтвердилась соответствием выбранных ответов оценкам более широкой, но не уравнивленной выборки испытуемых, участвовавших в апробации русскоязычной версии GERT (выборка I). Статистически значимые различия по критерию Манна–Уитни отсутствуют, коэффициенты конкордации Кенделла (0,87) и корреляции Спирмена (0,96) подчеркивают высокий уровень согласованности данных (рис. 3).

Рисунок 3. Точность распознавания мультимодальных динамических экспрессий без дифференциации пола



Отсюда следует, что на новой выборке воспроизводятся основные закономерности восприятия, описанные нами ранее: (а) функциональная автономность мультимодальных экспрессий, (б) дифференциация эмоций аффективной группы А в зависимости от семантических отношений и уровневой организации, (в) отсутствие устойчивой линейной зависимости точности

распознавания эмоций аффективных групп В, С, D от степени возбуждения (эрраузела), (г) наличие сложной многомерной структуры категориальных полей, (д) источниками дополнительных компонентов воспринимаемых эмоций являются внутригрупповые модальности либо аффективные категории эмоций, близкие к ним по степени возбуждения (Барабанщиков, Суворова, 2020а, б).

Сводные данные статистически значимых гендерных различий в точности идентификации мультимодальных эмоциональных состояний представлены в таблице 1. Её анализ позволяет сделать ряд общих утверждений. Во-первых, гендерный фактор действительно влияет на распознавание мультимодальных динамических экспрессий. Во-вторых, это влияние носит избирательный локальный характер и зависит от конкретного сочетания условий: гендерных признаков субъекта и объекта восприятия, возраста наблюдателей, способов выражения эмоций и др. В-третьих, величина обнаруживаемых различий колеблется в широком диапазоне значений, достигая 30–40 % от медианной точности распознавания эмоций. Все это говорит о том, что проигнорировать роль гендерного фактора в экспериментальной либо диагностической работе с экологически валидными проявлениями эмоций далеко не всегда возможно.

При объединённой экспозиции состояний натурщиков – и мужчин, и женщин – более точные ответы даются наблюдателями-женщинами. Средняя точность идентификаций, выполненных женщинами – 0,66, мужчинами – 0,61. Статистически значимые гендерные различия получены на экспрессиях *развлечения, удивления и раздражения*. Обе группы наблюдателей наиболее точно распознают эмоции удовольствия, облегчения и радости, наименее точно – гордость.

При экспозиции экспрессий, выраженных актёрами-мужчинами, картина ответов во многом сохраняется. Воспроизводятся гендерные различия в оценках *развлечения, удивления и раздражения*. Средняя точность идентификаций, выполненных женщинами – 0,65, мужчинами – 0,59. Более глубокие изменения происходят во время экспозиции экспрессий, выраженных женщинами. Радикально меняется структура значимых гендерных различий: место развлечения, удивления и раздражения занимает *гордость*. Общее падение точности идентификации у мужчин сопровождается тенденцией к росту адекватных ответов у наблюдателей-женщин. Средняя частота точности идентификаций, выраженных женщинами – 0,7, мужчинами – 0,6

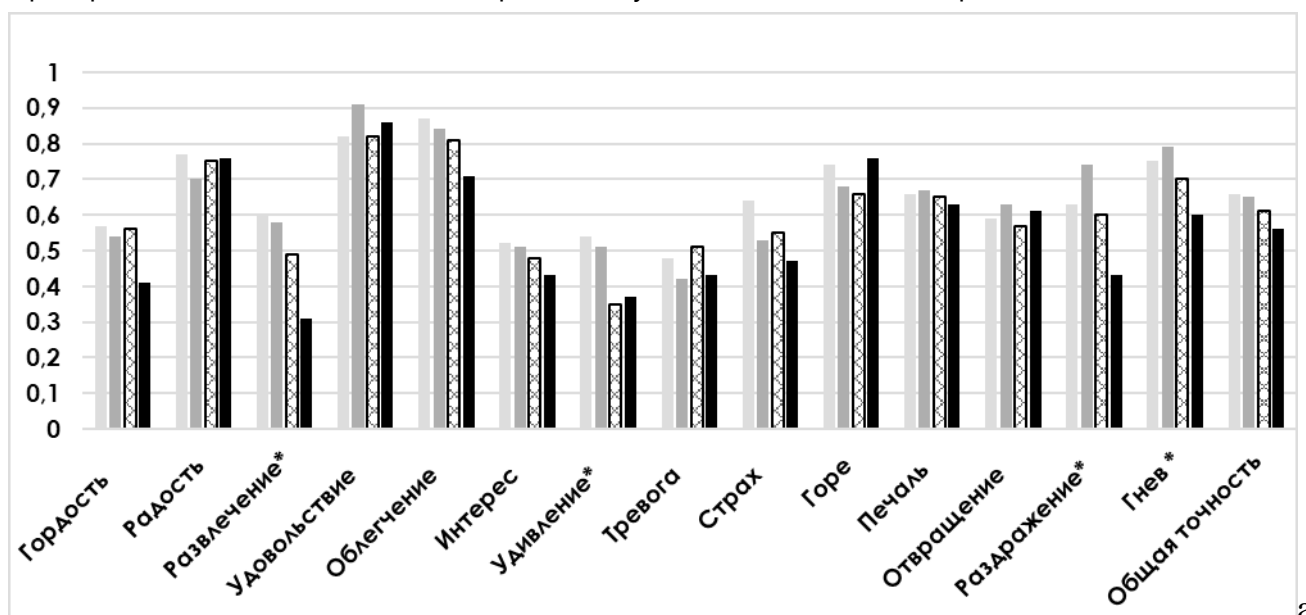
Таблица 1

Половозрастные различия в восприятии мультимодальных динамических экспрессий

Точность идентификации	
Женщины лучше распознают эмоции <i>развлечения</i> (м - 0,48; ж – 0,61; U=870, p<0,05), <i>удивления</i> (м - 0,53; ж – 0,65; U=781, p<0,05) и <i>раздражения</i> (м - 0,6; ж – 0,7; U=888,5, p<0,05)	
Гендерные различия в распознавании мужских экспрессий	Гендерные различия в распознавании женских экспрессий
получены для эмоций <i>развлечения</i> (м - 0,43; ж – 0,59; U=865,5, p<0,05), <i>удивления</i> (м - 0,36; ж – 0,53; U=784, p<0,05) и <i>раздражения</i> (м - 0,54; ж – 0,67; U=878, p<0,05)	получены только для эмоции <i>гордости</i> (м - 0,43; ж – 0,52; U=888, p<0,05)

Гендерные различия в распознавании мужских экспрессий с учетом возраста наблюдателей		Гендерные различия в распознавании женских экспрессий с учетом возраста наблюдателей	
Женщины	Мужчины	Женщины	Мужчины
до 35		после 35	
мужчины хуже распознают эмоцию удивления до 35 лет (м - 0,35; ж - 0,54; U=279,5, p<0,05)		мужчины хуже распознают эмоции развлечения (м - 0,31; ж - 0,58; U=92, p<0,05), раздражения (м - 0,43; ж - 0,74; U=69,5, p<0,05) и гнева (м - 0,60; ж - 0,79; U=96,5, p<0,05) после 35 лет	
		нет	
		женщины старше 35 лет лучше распознают эмоции радости (м - 0,55; ж - 0,77; U=98, p<0,05), удивления (м - 0,63; ж - 0,84; U=101,5, p<0,05), раздражения (м - 0,59; ж - 0,81; U=96, p<0,05) и гнева (м - 0,41; ж - 0,68; U=102,5, p<0,05).	

Сравнивая значимые различия по точности распознавания в трёх ситуациях: а) экспозиции эмоций, выраженных объединённой группой актёров (мужчины + женщины), б) экспозиции эмоций, выраженных только актёрами-мужчинами, и в) экспозиции эмоций, представленных только актрисами, нетрудно прийти к заключению о важности гендерной стилистики позирования эмоциональных мультимодальных динамических состояний и её влиянии на их идентификацию. Мужская манера выражения эмоций (экспозиции развлечения, удивления и раздражения) оказывается более броской, глубокой, но адекватнее прочитывается женщинами.



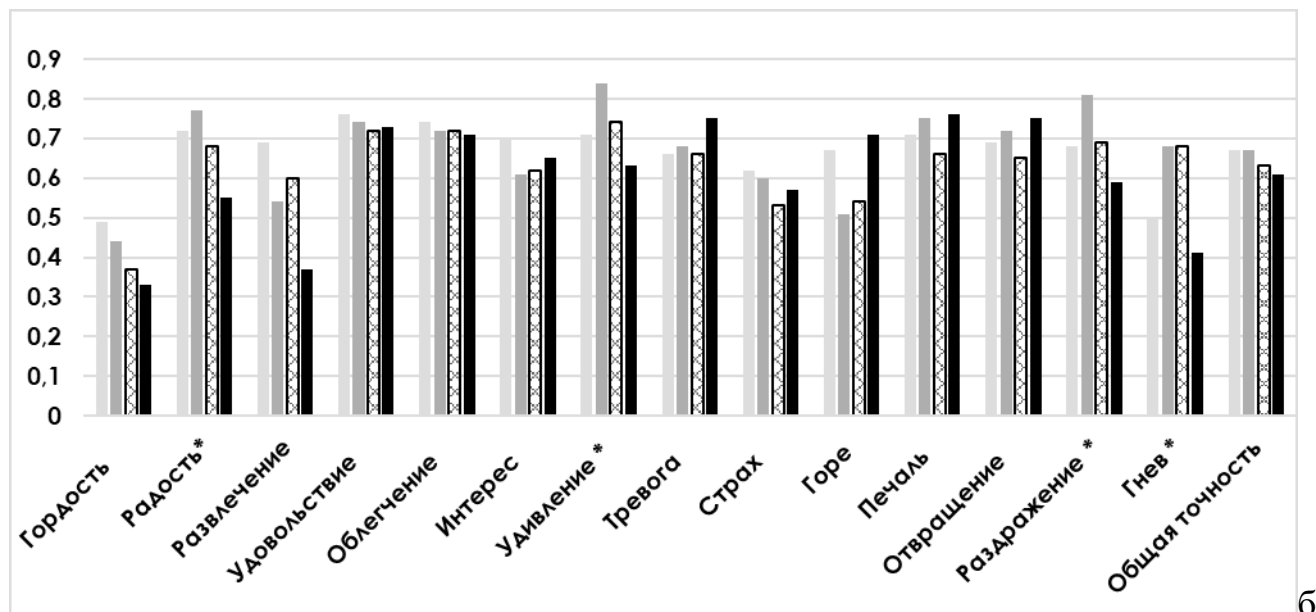


Рисунок 4. Медианы оценок точности распознавания мультимодальных динамических экспрессий, выраженных мужчинами (а) и женщинами (б) в зависимости от пола и возраста наблюдателей

"*" – статистически значимые различия; ■ – ответы женщин-наблюдателей до 35 лет; ▨ – ответы мужчин-наблюдателей до 35 лет; ▩ – ответы женщин-наблюдателей после 35 лет; ■ – ответы мужчин-наблюдателей после 35 лет

При демонстрации специфически женской манеры выражения состояния (экспозиция гордости) преимущество в точности идентификации также остается за участницами эксперимента. Вместе с тем, в 79 % экспозиций, представленных актёрами, и в 92 % экспозиций, представленных актрисами, гендерная стилистика не проявляется. Способы мультимодального динамического выражения эмоционального состояния мужчинами и женщинами скорее похожи, чем различны.

Оценки мультимодальных динамических экспрессий зависят не только от пола, но и от возраста наблюдателя. При экспозиции мужских лиц наблюдатели-мужчины до 35 лет значимо хуже, чем женщины распознают эмоции удивления ($m = 0,35$; $ж = 0,54$; $U = 279,5$, $p < 0,05$), а после 35 – развлечения ($m = 0,31$; $ж = 0,58$; $U = 92$, $p < 0,05$), раздражения ($m = 0,43$; $ж = 0,74$; $U = 69,5$, $p < 0,05$) и гнева ($m = 0,60$; $ж = 0,79$; $U = 96,5$, $p < 0,05$). При экспозиции женских лиц статистически значимые различия в ответах обеих гендерных групп до 35 лет отсутствуют, а после 35 лет мужчины менее точно распознают эмоции радости ($m = 0,55$; $ж = 0,77$; $U = 98$, $p < 0,05$), удивления ($m = 0,63$; $ж = 0,84$; $U = 101,5$, $p < 0,05$), раздражения ($m = 0,59$; $ж = 0,81$; $U = 96$, $p < 0,05$) и гнева ($m = 0,41$; $ж = 0,68$; $U = 102,5$, $p < 0,05$). По сравнению с наблюдателями мужского пола до 35 лет, мужчины после 35 лет значимо хуже определяют только эмоции развлечения ($U = 164$, $p < 0,05$) и гнева ($U = 169,5$, $p < 0,05$), выраженные женщинами (рис. 4). Возрастное снижение точности восприятия женщин-наблюдателей не зарегистрировано. Изложенные результаты могут говорить о том, что отставание в точности мужских оценок

начинается ранее 35 лет и носит избирательный характер. Имеет место гендерная асимметрия восприятия мультимодальных эмоциональных состояний по линии онтогенеза.

Похожие результаты частично проявились при использовании методики GERT на швейцарской выборке у испытуемых от 17 до 74 лет ($M = 37,1$; $SD = 13,9$) (Schlegel, Scherer, 2016). Корреляционный анализ подтвердил взаимосвязь снижения общей точности распознавания мультимодальных динамических экспрессий с увеличением возраста наблюдателей ($r = -0,46$, $p < 0,01$) и небольшое преимущество женщин в адекватных оценках ($r = 0,13$, $p < 0,05$). Женщины по сравнению с мужчинами имели более высокие показатели точности идентификации горя ($r = 0,2$, $p < 0,01$), гордости ($r = 0,13$, $p < 0,05$) и страха ($r = 0,16$, $p < 0,01$).

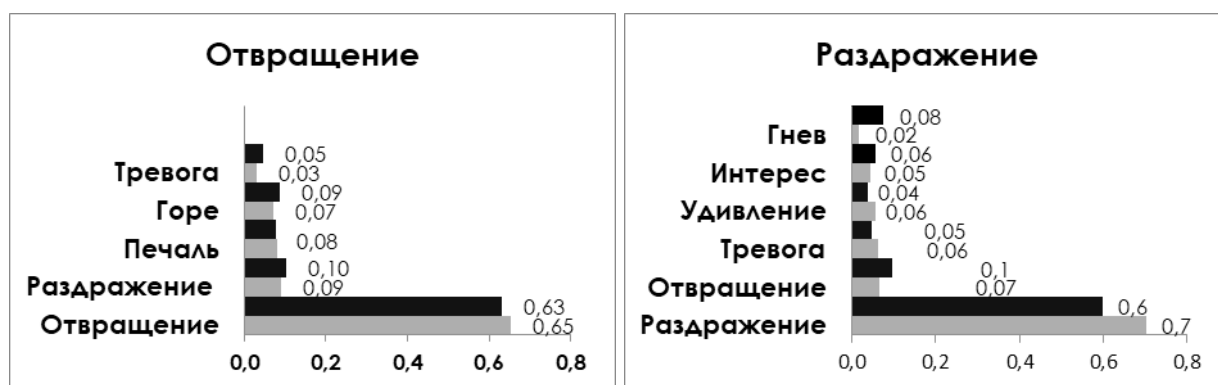
Снижение общего показателя точности распознавания с увеличением возраста обнаружено при экспозиции трёх эмоций группы позитивных состояний (развлечение, радость, гордость), удивления и всех отрицательных эмоций за исключением горя и печали (группы С). В российской выборке преимущество женщин в точности распознавания немного выше ($r = 0,24$, $p < 0,01$). Они чуть лучше распознают эмоции развлечения ($r = 0,21$, $p < 0,05$), удивления ($r = 0,29$, $p < 0,01$) и раздражения ($r = 0,2$, $p < 0,05$). С увеличением возраста, в отличие от швейцарской выборки, хуже идентифицируется только эмоция развлечения ($r = -0,25$, $p < 0,05$).

Как и ожидалось, в российской выборке возрастные различия восприятия проявили себя слабо; вероятно, из-за отсутствия участников старше 62 лет. В отличие от швейцарской выборки, для которой значимые различия в падении точности оценок получены на 9 эмоциях из 14 (64%), в российской выборке с увеличением возраста хуже распознаются всего 7% тестируемых эмоций. Последнее согласуется с результатами исследования, выполненного с помощью краткой версии GERT на испытуемых до 65 лет: снижения точности идентификации с увеличением возраста наблюдателей не зарегистрированы вовсе (Schlegel, Scherer, 2016).

Половозрастные различия оценок динамических состояний как мужчин, так и женщин в аффективных группах В, С, D проявляются только у наблюдателей-женщин. До 35 лет при экспозиции натурщиков-мужчин имеет место прямая зависимость точности оценок от интенсивности возбуждения: тревога → страх, при экспозиции женского лица – обратная зависимость: гнев → раздражение. После 35 лет зарегистрирована обратная зависимость точности идентификации: горе → печаль. Различия в оценках мужчинами парных экспрессий не обнаружены. Получен ещё один аргумент избирательного влияния пола и возраста на восприятие функционального состояния "живого" лица. В данном контексте гендерный фактор способен контролировать воспринимаемые отношения между модальностями внутри аффективных групп с отрицательной валентностью.

Эмоциональные экспрессии лица, как правило, относятся наблюдателями к нескольким категориям; образуется категориальное поле, включающее ядро – основную наиболее выраженную эмоцию и периферию – дополнительные эмоции. Обобщенные структуры категориальных полей мультимодальных динамических экспрессий отвращения и раздражения наблюдателей разного пола представлены на рисунке 5. Гистограммы показывают состав категорий и значения частоты их восприятия. Указаны значения, превосходящие уровень случайного угадывания – 0,05. На каждой из гистограмм присутствует ядро, соответствующее экспонируемой эмоции, и периферия – одно или несколько дополнений.

Рисунок 5. Структура категориальных полей мультимодальных динамических экспрессий отвращения и раздражения. Вверху указаны категории экспонируемых эмоций, сбоку – ответы наблюдателей



■ – женщины; ■ – мужчины

Сопоставление структуры категориальных полей различных эмоций показывает, что для подавляющего большинства экспрессий получены высокие значения относительной точности идентификации. Средний уровень правильных ответов наблюдателей обоих полов превышает уровень неправильных в 6 и более раз. Это контрастирует с высокой и индивидуальной, и гендерной вариативностью способов позиционирования актёрами эмоциональных состояний. На рисунке 2 дана покадровая развёртка мультимодальной экспрессии отвращения, по-разному отыгранная актрисой и актёром. Несмотря на очевидные различия в содержании каждого кадра и в последовательности их развёртывания, точность идентификации отвращения оказывается одинаково эффективной. Демонстрируется множественность равноценных путей (способов, стилей) реализации одного и того же аффективного состояния, как и неопределённость его статичных изображений по отношению к мультимодальной динамике как целому.

Анализ категориальных полей эмоциональных состояний показывает, что различия в распознавании эмоций «живого» лица представителями разного пола проявляются не только в точности оценок наблюдателей. Меняется состав и структура восприятия дополнительных компонентов экспрессий и их вариативность. Наибольшее совокупное количество дополнительных эмоций зафиксировано в оценках мужчинами аффективных состояний актёров-мужчин. Наибольшая разница в количестве дополнительных эмоций для наблюдателей мужского и женского пола отмечена в группе А при оценке женского лица, а также в группе амбивалентных эмоций, выраженных актёрами обоих полов. Мужские оценки амбивалентных эмоций от женских отличает наличие дополнительных эмоций отрицательной валентности. Наиболее вариативными дополнительными компонентами при мужских оценках мужского лица являются динамические состояния раздражения, отвращения, страха и гордости; женского лица – гордости и интереса. Согласно экспериментальным данным мужское восприятие, в отличие от женского, обладает несколько большей экспрессивной насыщенностью, за которой стоит понижение порогов чувствительности к нюансам или полутонам выраженной

эмоции. В функциональном плане подобная способность может содействовать не столько точности оценок, сколько скорости перехода от одной эмоции к другой, возможно, ускоряющей и процесс распознавания.

Выполненные исследования позволяют нам обозначить следующие **выводы**.

1. Гендерные различия в оценках мультимодальных динамических экспрессий носят узко избирательный характер и зависят от сочетания условий восприятия. Женщины точнее мужчин идентифицируют эмоциональные состояния и наиболее эффективно распознают эмоции, выраженные другими женщинами. Мужская манера выражения эмоций по ряду модальностей является более аттрактивной, но адекватнее прочитывается женщинами. Мужское восприятие, в отличие от женского, обладает большей аффективной насыщенностью, чувствительностью к нюансам и полутонам выражаемой эмоции. Описанные тенденции не достигают статистической значимости в пользу одного из гендеров.
2. Статистически значимые половозрастные различия зарегистрированы во время восприятия пяти эмоций из четырнадцати: радости, развлечения, раздражения, гнева и удивления, а проявления этих различий зависят от сочетания контролируемых условий. На женских лицах женщины-наблюдатели после 35 лет значимо лучше распознают радость, удивление, раздражение и гнев. На мужских лицах мужчины до 35 лет хуже распознают удивление, после 35 – развлечение, раздражение, гнев.
3. Зависимость точности распознавания динамических эмоций от степени их возбуждения у наблюдателей-мужчин не обнаружена, у женщин – носит разнонаправленный характер, определяемый модальностью эмоции, полом актёра и возрастом наблюдателя. У наблюдателей до 35 лет на женских лицах с ростом возбуждения получено значимое снижение точности распознавания эмоций группы D (раздражение – гнев), у наблюдателей после 35 лет эта же закономерность воспроизводится при экспозиции эмоций группы С (печаль-горе). На мужских лицах группы В (тревога-страх) увеличение возбуждения вызывает рост точности идентификации.
4. Гендерные различия охватывают не только точность распознавания «живого» лица, но и структуру категориальных полей эмоциональных состояний в целом. Наиболее вариативными дополнительными компонентами мужских оценок мужского лица являются мультимодальные состояния раздражения, отвращения, страха и гордости, женского лица – гордости и интереса. В отличие от женских мужские оценки амбивалентных эмоций характеризуется наличием дополнительных эмоций отрицательной валентности.
5. Закономерности, раскрытые в исследовании, позволяют рассматривать гендерный фактор восприятия мультимодальных динамических выражений состояния людей как систему детерминант, меняющую свои характеристики в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации.
6. Полученные результаты соответствуют наиболее общим тенденциям проявления гендерных различий в исследованиях восприятия статичных изображений эмоциональных экспрессий, а также поведения людей в реальных жизненных ситуациях.
7. Представленная работа уточняет методические и диагностические возможности русской версии GERT, в частности размечает зоны коррекции данных, зависящих от гендерных различий.

Литература

- Барабанщиков В.А., Королькова О.А. (2020). Восприятие экспрессий «живого» лица. *Экспериментальная психология*, 13(3), 55–73. <https://doi:10.17759/exppsy.2020130305>
- Барабанщиков В.А., Королькова О.А., Лободинская Е.А. (2018). Распознавание эмоций в условиях ступенчатой стробоскопической экспозиции выражений лица. *Экспериментальная психология*, 11(4), 50–69. <https://doi:10.17759/exppsy.2018110405>
- Барабанщиков В.А., Маринова М.М. (2021). Deepfake в исследованиях восприятия лица. *Экспериментальная психология*, 14(1), 4–19. <https://doi:10.17759/exppsy.2021000001>
- Барабанщиков В.А., Маринова М.М., Абрамов А.Д. (2021). Виртуальная личность подвижного тэтчеризированного лица. *Психологическая наука и образование*, 26(1), 5–18. <https://doi:10.17759/pse.2021000001>
- Барабанщиков В.А., Суворова Е.В. (2020а). Оценка эмоционального состояния человека по его видеоизображениям. *Экспериментальная психология*, 13(4), 4–24. <https://doi:10.17759/exppsy.2020130401>
- Барабанщиков В.А., Суворова Е.В. (2020б). Оценка мультимодальных экспрессий лица в лаборатории и онлайн. *Лицо человека в контекстах природы, технологий и культуры*. Отв. ред. К. И. Ананьева, В. А. Барабанщиков, А. А. Демидов, М.: Когито – Центр, 310–322.
- Abbruzzese, L., Magnani, N., Robertson, I. H., Mancuso, M. (2019). Age and Gender Differences in Emotion Recognition. *Frontiers in psychology*, 10, 2371. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02371>
- Bänziger, T., Mortillaro, M., Scherer, K. R. (2012). Introducing the Geneva Multimodal expression corpus for experimental research on emotion perception. *Emotion*, 12(5), 1161–1179. <https://doi.org/10.1037/a0025827>
- Barrett, L. F., Russell, J. A. (1999). The Structure of Current Affect: Controversies and Emerging Consensus. *Current Directions in Psychological Science*, 8(1), 10–14. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00003>
- Brody L. R., Hall J. A. (2010) Gender and emotion in context. / M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed), NY: The Guilford Press, 395–408
- Chaplin, T. M., Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735–765. <https://doi.org/10.1037/a0030737>
- Chaplin, T. M., Cole, P. M., Zahn-Waxler, C. (2005). Parental Socialization of Emotion Expression: Gender Differences and Relations to Child Adjustment. *Emotion*, 5(1), 80–88. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.80>
- Dael, N., Mortillaro, M., Scherer, K. R. (2012). Emotion expression in body action and posture. *Emotion*, 12(5), 1085–1101. <https://doi.org/10.1037/a0025737>
- Fischer, A. H., Manstead, A. S. R. (2000). The relation between gender and emotion in different cultures. In A. H. Fischer (Ed.), *Gender and emotion: Social psychological perspectives*. Cambridge University Press, 71–94. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511628191.005>
- Graham, B. M., Denson, T. F., Barnett, J., Calderwood, C., Grisham, J. R. (2018). Sex hormones are associated with rumination and interact with emotion regulation strategy choice to predict negative affect in women following a sad mood induction. *Frontiers in psychology*, 9, 937–948. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00937>
- Hall, J. A. (1978). Gender effects in decoding nonverbal cues. *Psychological Bulletin*, 85(4), 845–857. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.85.4.845>

- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.581>
- Jansz, J. (2000). Masculine identity and restrictive emotionality. In A. H. Fischer (Ed.), *Gender and emotion: Social psychological perspectives*. Cambridge University Press, 166–186. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511628191.009>
- Lawrie, L., Jackson, M. C., Phillips, L. H. (2019). Effects of induced sad mood on facial emotion perception in young and older adults. *Neuropsychology, development, and cognition. Section B, Aging, neuropsychology and cognition*, 26(3), 319–335. <https://doi.org/10.1080/13825585.2018.1438584>
- Mehu, M., Scherer, K. R. (2015). Emotion categories and dimensions in the facial communication of affect: An integrated approach. *Emotion*, 15(6), 798–811. <https://doi.org/10.1037/a0039416>
- Phillips, L. H., Slessor, G. (2011). Moving beyond basic emotions in aging research. *Journal of Nonverbal Behavior*, 35(4), 279–286. <https://doi.org/10.1007/s10919-011-0114-5>
- Rotter, N. G., Rotter, G. S. (1988). Sex differences in the encoding and decoding of negative facial emotions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 12(2), 139–148. <https://doi.org/10.1007/BF00986931>
- Ruffman, T. (2011). Ecological Validity and Age-Related Change in Emotion Recognition. *Journal of Nonverbal Behavior*, 35, 297–304. <https://doi.org/10.1007/s10919-011-0116-3>
- Ruffman, T., Henry, J. D., Livingstone, V., Phillips, L. H. (2008). A meta-analytic review of emotion recognition and aging: implications for neuropsychological models of aging. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 32(4), 863–881. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2008.01.001>
- Russell, J. A. (1983). Pancultural aspects of the human conceptual organization of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(6), 1281–1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.6.1281>
- Schlegel, K., Grandjean, D., Scherer, K. R. (2012). Emotion recognition: Unidimensional ability or a set of modality- and emotion-specific skills? *Personality and Individual Differences*, 53(1), 16–21. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.01.026>
- Schlegel, K., Grandjean, D., Scherer, K. R. (2014). Introducing the Geneva emotion recognition test: an example of Rasch-based test development. *Psychological assessment*, 26(2), 666–672. <https://doi.org/10.1037/a0035246>
- Schlegel, K., Scherer, K. R. (2016). Introducing a short version of the Geneva Emotion Recognition Test (GERT-S): Psychometric properties and construct validation. *Behavior Research Methods*, 48(4), 1383–1392. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0646-4>
- Schlegel, K., Scherer, K. R. (2018). The nomological network of emotion knowledge and emotion understanding in adults: evidence from two new performance-based tests. *Cognition and emotion*, 32(8), 1514–1530. <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1414687>
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695–729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>

Поступила в редакцию: 16.09.2021

Поступила после рецензирования: 15.02.2022

Принята к публикации: 17.02.2022

Заявленный вклад авторов

Владимир Александрович Барабанщиков – генерация идеи исследования, постановка задачи исследования, анализ результатов исследования, написание текста статьи.

Екатерина Владимировна Суворова – подготовка технической части исследования, сбор экспериментальных данных, работа по систематизации и обработке данных и литературного материала, написание текста статьи.

Информация об авторах

Владимир Александрович Барабанщиков – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института экспериментальной психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация; Researcher ID (WoS): U-1048-2017, Author ID (SCOPUS): 6505780201, Author ID (РИНЦ): 1271, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5084-0513>; e-mail: vladimir.baraban-
schikov@gmail.com

Екатерина Владимировна Суворова – младший научный сотрудник, Институт экспериментальной психологии МГППУ, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); аспирант Московского института психоанализа, г. Москва, Российская Федерация; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8834-2037>; e-mail: esre-
search@yandex.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.2>

Психологические предикторы конструктивных и деструктивных форм информационного поведения молодежи

Павел Н. Ермаков², Анастасия С. Коленова¹, Екатерина Г. Денисова³✉, Игорь В. Куприянов⁴

^{1,3} Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

^{2,4} Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

✉ keithdenisova@gmail.com

Аннотация: Введение. В условиях нарастающей цифровизации общества особое значение приобретает исследование психологических детерминант Интернет-активности и связанных с ними психологических феноменов, в том числе различных форм информационного поведения. При этом на сегодняшний день психологические предикторы конструктивных и деструктивных форм информационного поведения остаются недостаточно изученными, в частности, интерес представляют параметры агрессивности и враждебности и особенности когнитивной сферы. **Методы.** В исследовании приняли участие 107 человек (70 % девушки) в возрасте от 18 до 25 лет. С целью выявления уровня агрессивности и враждебности использовался опросник Басса-Дарки, для изучения индивидуальных различий в познавательной деятельности по параметру полнезависимость-полнезависимость – тест включенных фигур («Фигуры Готтшальдта»); для уточнения индивидуальных особенностей мышления – методика измерения стиля мышления. С целью изучения особенностей информационного поведения была использована методика «Стратегии информационного поведения». Статистические методы обработки полученных результатов включали в себя: критерий Шапиро-Уилка, кластерный анализ k-средних, t-критерий Стьюдента, непараметрический критерий Манна-Уитни, метод стандартизованных разниц средних (d Коэна) и коэффициент точноно-бисериальной корреляции. **Результаты.** Пользователи, демонстрирующие активные конструктивную и деструктивную формы информационного поведения, имеют достоверно более высокие показатели по всем показателям агрессивности и враждебности и демонстрируют более выраженную полнезависимость. Указанные формы, как конструктивную, так и деструктивную, объединяет выраженность параметра активности субъекта. Однако направленность этой активности и выраженность отдельных стратегий информационного поведения различается. **Обсуждение результатов.** Полученные результаты свидетельствуют о связи высокого уровня активности в сети с полнезависимостью, агрессивностью и враждебностью и указывают на необходимость продолжения изучения вопроса о когнитивных механизмах поведенческой регуляции информационного поведения.

Ключевые слова: информационное поведение, когнитивный стиль, личность, агрессивность, полнезависимость, стратегии информационного поведения, интернет, деструктивное поведение

Основные положения:

- ▶ предлагается рассматривать особенности когнитивной сферы и выраженность агрессивности и враждебности как психологические предикторы формирования различных типов информационного поведения;
- ▶ стратегии информационного поведения проявляются в поведении индивида в разнообразных сочетаниях, которые могут быть объединены в конструктивные и деструктивные формы информационного поведения;
- ▶ доминирующими стратегиями можно назвать использование интернета для поиска информации, для просмотра пользовательского контента, потребления контента («инфлюенсеров» или знаменитостей);
- ▶ пользователи, отличающиеся более высокими показателями полнезависимости, агрессивности и враждебности, предпочитают активные формы информационного поведения.

Для цитирования: Коленова А.С., Ермаков, П.Н., Денисова, Е.Г., Куприянов, И.В. (2022). Психологические предикторы конструктивных и деструктивных форм информационного поведения молодежи. *Российский психологический журнал*, 19(2), 21–34. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.2>

Введение

Понятие «информационное поведение» (digital behavior), объединяющее в себе способы взаимодействия с информацией и информационными технологиями в целом и Интернет-активность в частности, в психологии является относительно новым. Информационное поведение часто ассоциировано с терминами «Информационная культура», «Интернет-использование» («Internet use»), «Проблемное использование Интернета» («problematic Internet use»), «Киберповедение» («cyber behavior»); в более современных работах также встречаются «медиаповедение» («media behavior») (Жижина, 2019; Kassambara & Mundt, 2020; Alt & Boniel-Nissim, 2018; Weinstein et al., 2015). В современной литературе нет однозначного определения данного феномена, которое бы описывало весь спектр его использования. При этом большая часть авторов сходится на том, что это специфическая активность человека, реализуемая при участии информационных технологических средств, направленная на получение и усвоение, использование и/или создание новой информации и ее распространения в обществе (Абакумова et al., 2020; Войскунский, 2017; Новиков, 2015; Дрешер & Атланова, 2005).

Показано, что паттерны и предпочитаемые стратегии поведения человека онлайн и офлайн могут значительно различаться (Ioannidis et al., 2018). Специфика интернет-пространства как социальной среды заключается в изменении структуры взаимодействия пользователей, проявляющейся в размывании границ, социальных норм и форм ответственности, множественности и доступности социальных групп, видов деятельности, большей свободе самовыражения. В этой связи есть основания полагать, что информационное поведение в большей степени отражает личностные характеристики пользователей и в большей степени ими детерминировано, нежели реальное офлайн поведение (Паньшина, Сунгурова & Карабущенко, 2021).

В трудах современных ученых разрабатываются попытки классифицировать Интернет-активность по различным основаниям. Так, предложены многочисленные классификации пользователей по мотивам, преобладающим видам активности, ориентации на потребление (созидание) или на производство (создание) контента (Паньшина, Сунгурова & Карабущенко, 2021; Жижина, 2019). Разрабатываются классификации пользователей информационных систем, в т. ч. социальных сетей и Интернета в целом (Кузнецова & Чудова, 2011; Фриндте & Келер, 2000). Активно изучаются различные уровни восприятия информации (нейрокогнитивный, психологический и ценностно-смысловой) и основные эффекты воздействия на них (Ермаков, Абакумова & Штейнбух, 2018). Среди связанных с Интернет-активностью психологических феноменов чаще рассматривают такие черты личности как открытость, нейротизм, ригидность, сензитивность, уровень социальных навыков субъекта, ценностно-смысловая сфера, общий и эмоциональный интеллект и др. эмоциональный интеллект и др. (Молчанов & Алмазова, 2018; Лысак & Белов, 2013; Белова, Валуева, Овсянникова, & Сысоева, 2012; Peris, de la Barrera, Schoeps & Montoya-Castilla, 2020). При исследовании деструктивных форм поведения в сети, в том числе Интернет-зависимости и проблемного использования Интернета, исследователи также обращают внимание на особенности самоотношения, уровень агрессивности, показатели эмоционально-волевой регуляции, эмоциональную лабильность (Casale, Lecchi, & Fioravanti, 2015; Chen et al., 2015; Weinstein et al., 2015).

Учитывая относительную новизну феномена и методическую сложность исследования психологических предикторов активности в сети, на сегодняшний день нет системного понимания механизмов формирования тех или иных стратегий информационного поведения. Психологические предикторы конструктивных и деструктивных форм поведения остаются недостаточно изученными, в частности, интерес представляют параметры агрессивности и враждебности и особенности когнитивной сферы. Перечисленные характеристики преимущественно изучались либо изолированно друг от друга, либо исключительно в контексте проблемного использования интернета (Глазырина, 2021; Hinić, 2011). Однако именно когнитивная организация субъекта, как нам кажется, во многом определяет его способы взаимодействия с информацией, а личностная предрасположенность к агрессивности или враждебности может не только в значительной мере обуславливать проявление этих тенденций в онлайн-пространстве, но и иметь особый характер взаимодействия с когнитивной сферой.

Методы

В исследовании приняли участие 107 человек (34 юноши, 73 девушки) в возрасте от 18 до 25 лет (Южный федеральный округ и Республика Калмыкия, РФ). Опрос респондентов проведен в период с 13.02.2020 г. по 20.03.2020 г. очно, в формате бланкового тестирования. Все респонденты дали согласие на участие в исследовании, были ознакомлены с его целями и уведомлены о дальнейшем использовании и публикации результатов.

С целью исследования психологических особенностей респондентов было проведено психологическое тестирование с использованием следующих методик: для выявления уровня агрессии, ее поведенческих и эмоциональных аспектов – опросник уровня агрессивности Басса-Дарки (Хван, Зайцева, & Кузнецова, 2008); для изучения индивидуальных различий в познавательной деятельности по параметру полезависимость-полenezависимость – тест включенных фигур (методика «Фигуры Готтшальдта», (Witkin, 1950); для уточнения индивидуальных особенностей мышления – методика измерения стиля мышления» (Белюсова, Пищик, & Молохина, 2005).

С целью изучения особенностей информационного поведения была использована методика «Стратегии информационного поведения» (Абакумова et al., 2020).

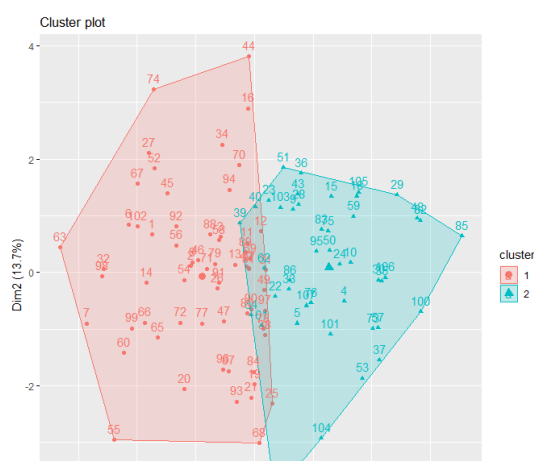
Статистическая обработка полученных результатов осуществлялась с применением системы статистической обработки данных «R» (R Core Team, 2020) с пакетом для кластерного анализа cluster (Maechler et al., 2020), пакетом визуализации данных factoextra (Kassambara & Mundt, 2017) и свободно распространяемого программного пакета JASP Computer software (Version 0.16, 2021). Статистические методы обработки полученных результатов включали в себя критерий Шапиро-Уилка, кластерный анализ k-средних, t-критерий Стьюдента, непараметрический критерий Манна-Уитни, метод стандартизованных разниц средних (d Коэна) и коэффициент точечно-бисериальной корреляции.

Результаты

С целью сгруппировать испытуемых по наиболее характерным сочетаниям когнитивных и личностных особенностей и дальнейшего выявления различий между ними по конструктивным и деструктивным формам информационного поведения, отраженным в трех компонентах (RC1 – RC3), выделенных нами в предыдущей работе (Абакумова, Ермаков, Денисова & Куприянов, 2021), был применен метод кластерного анализа k-средних, результат которого приведен на графиках (рис. 1 и рис. 2) и в таблице (таблица 1). Все данные, используемые для кластеризации выборки, предварительно переводились в z-шкалу, с целью стандартизации значений. Число кластеров было выбрано по результатам предварительных расчетов. Данное число кластеров наилучшим образом дискриминирует выборку по исследуемым показателям, при этом позволяет сохранить равномерность распределения респондентов по возрасту и полу внутри кластеров. В первый кластер вошли 63 человека (33 девушки, 30 юношей; средний возраст 20,8 лет), во второй – 44 (24 девушки, 20 юношей; средний возраст 21,1 лет).

Рисунок 1

Распределение наблюдений по кластерам

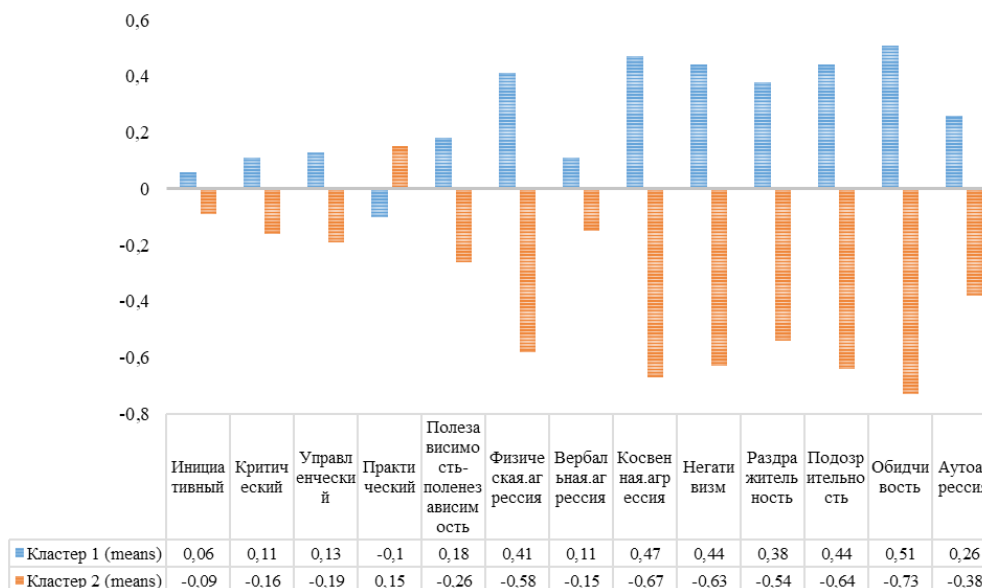


Условные обозначения: 1 – респонденты, вошедшие в кластер 1 (обозначены красным); 2 – респонденты, вошедшие в кластер 2 (обозначены голубым).

Показано, что средние значения, полученные по исследуемым показателям, существенно различаются в выделенных кластерах (рис. 2). Так, респонденты, вошедшие в кластер 1 имеют более высокие показатели по всем показателям агрессивности и враждебности, по инициативному, критическому и управленческому стилям мышления и демонстрируют более выраженную полнезависимость. Представители второго кластера менее склонны к проявлениям агрессивности и враждебности, имеют более высокие баллы по практическому стилю мышления и демонстрируют более выраженную полезависимость.

Рисунок 2

Средние значения кластеров по исследуемым показателям



Значения дисперсионного анализа (ANOVA) указывают на то, что не все переменные вносят одинаковый вклад в кластеризацию выборки (таблица 1). Наиболее значимыми оказались выраженность полнезависимости и показатели агрессивности и враждебности (за исключением вербальной агрессии).

Таблица 1

Результаты кластерного анализа (значения дисперсионного анализа (ANOVA))

	SS	MS	F	p
Инициативный	0,554	0,554	0,552	0,459
Критический	1,921	1,921	1,938	0,167
Управленческий	2,702	2,702	2,746	0,100

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

	SS	MS	F	p
Практический	1,658	1,658	1,669	0,199
Полезависимость-полнезависимость	5,113	5,113	5,321	0,023
Физическая. агрессия	25,55	25,55	33,347	0,000
Вербальная. агрессия	1,713	1,713	1,724	0,192
Косвенная. агрессия	34,039	34,039	49,667	0,000
Негативизм	29,353	29,353	40,212	0,000
Раздражительность	21,823	21,823	27,221	0,000
Подозрительность	30,274	30,274	41,978	0,000
Обидчивость	39,358	39,358	62,012	0,000
Аутоагрессия	10,549	10,549	11,605	0,001

Условные обозначения: *SS* – параметр «сумма квадратов» (*Sum of Squares*), показывает сумму квадратов отклонений средних значений кластеров от общего среднего; *MS* – параметр «средний квадрат» (*Mean Square*), показатель межгрупповой дисперсии, который равен результату деления суммы квадратов на число степеней свободы; поскольку число степеней свободы равно числу сравниваемых кластеров минус 1, в данном случае $SS=MS$; *F* – значения *F*-критерия Фишера – является индикатором того, насколько хорошо соответствующее измерение дискриминирует кластеры; *p* – уровень значимости.

В результате анализа выраженности выделенных нами конструктивных и деструктивных форм информационного поведения был проведен сравнительный анализ (таблица 2). В связи с тем, что распределение в выделенных группах (кластерах) в некоторых случаях отличалось от нормального, достоверность различий оценивалась одновременно по *t*-критерию Стьюдента и непараметрическому критерию Манна-Уитни. Кроме того, изучалась величина эффекта при помощи стандартизованных групповых разниц (*d* Коэна) и *r* коэффициентом точечно-бисериальной корреляции.

Таблица 2

Результаты анализа достоверности различий выраженности конструктивных и деструктивных форм информационного поведения между кластерами

Test of Normality (Shapiro-Wilk)			Наименование компонента	Статистический критерий	Результат	Уровень значимости	Величина эффекта
группа	W	p					
кластер1	0.987	0.727	RC1	Student (T-test)	1.70	0.092	0.334
кластер2	0.961	0.147		Mann-Whitney	1694.00	0.052	0.222
кластер1	0.886	< .001	RC2	Student (T-test)	0.391	0.697	0.077
кластер2	0.912	0.003		Mann-Whitney	1421.00	0.827	0.025
кластер1	0.942	0.005	RC3	Student (T-test)	2.412	0.018	0.474
кластер2	0.975	0.444		Mann-Whitney	1738.00	0.026	0.254

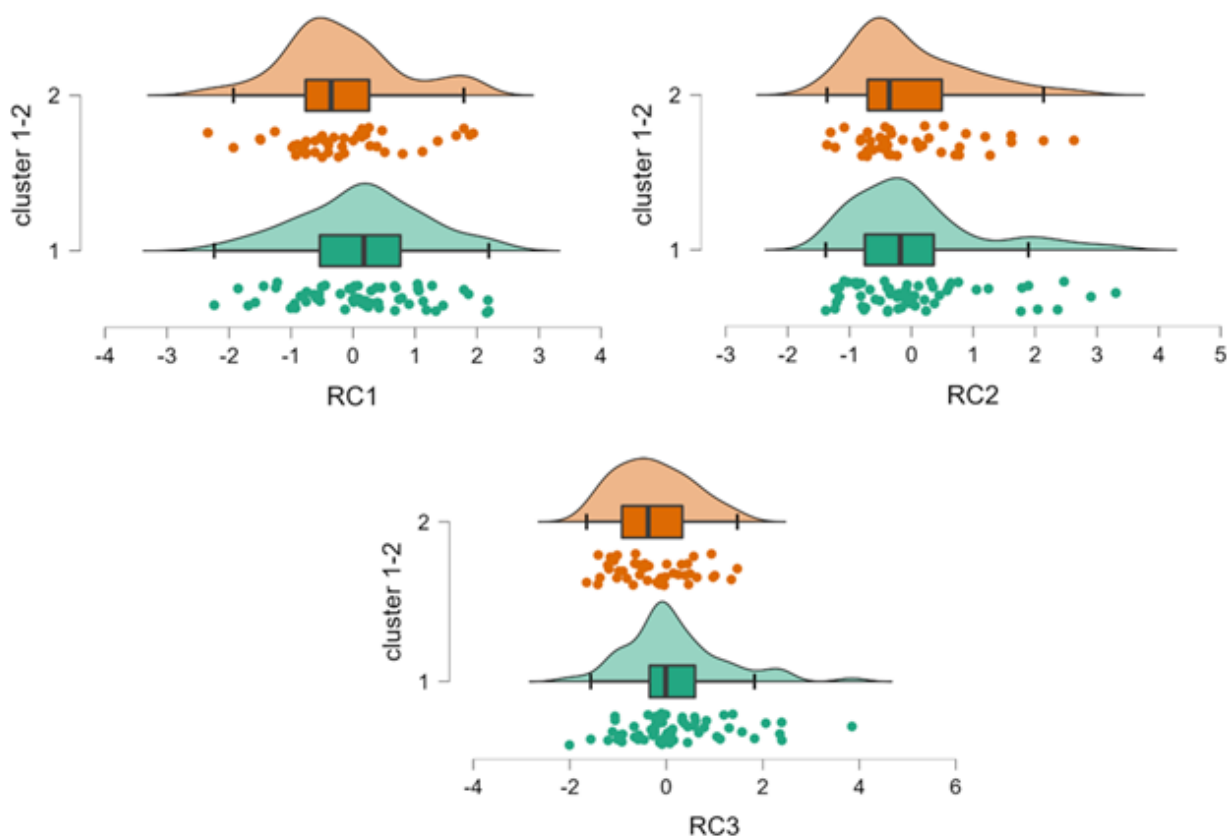
Примечание: Значимый результат по критерию Шапиро-Уилка свидетельствует о ненормальности распределения. Величина эффекта для t-критерия рассчитана при помощи стандартизованных групповых разниц (d Коэна) и r коэффициентом точно-бисериальной корреляции (для критерия Манна-Уитни).

Установлено, что между кластерами значимо различаются показатели третьей компоненты (RC3). То есть в группах, выделенных на основании кластерного анализа, различается выраженность активной деструктивной формы информационного поведения. Кроме того, обнаружена тенденция к значимости различий по первой компоненте (RC1 – активная конструктивная форма). Величина эффекта в отношении обнаруженных различий также свидетельствует о существенной степени их выраженности (средняя величина эффекта).

При сравнении распределения значений по компонентам в каждом из кластеров было установлено, что респонденты первого кластера имеют более высокие показатели как по активной конструктивной форме информационного поведения, так и по активной деструктивной (рис. 3).

Рисунок 3

Сравнение выраженности различных форм информационного поведения в выделенных кластерах



Условные обозначения: RC1, RC2, RC3 – обозначения форм информационного поведения, выделенных при помощи анализа главных компонент (активная конструктивная, пассивная конструктивная, активная деструктивная, соответственно).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что пользователи, которые активно используют интернет в рекреационных, коммуникативных и прагматических целях (RC1), либо для реализации агрессивных импульсов и/или сексуальных потребностей (RC3), имеют достоверно более высокие показатели по всем показателям агрессивности и враждебности и демонстрируют более выраженную полнезависимость (кластер 1).

Обе активные формы, как конструктивная, так и деструктивная, объединяет параметр активности субъекта. Однако направленность этой активности и выраженность отдельных стратегий информационного поведения, согласно полученным данным, различается. Анализ представленности конкретных стратегий информационного поведения представлен в таблице 3.

Таблица 3

Частота встречаемости стратегий информационного поведения (в процентах)

Наименование стратегии информационного поведения	Частота встречаемости стратегии как ведущей		
	По выборке	Кластер 1	Кластер 2
1. Интернет для сообщения другим о себе	2%	2%	2%
2. Интернет для совершения покупок	2%	0%	5%
3. Интернет для поиска информации	29%	24%	36%
4. Интернет для "убийства времени"	7%	8%	5%
5. Интернет как мотивирующая сила (примеры других)	23%	27%	18%
6. Интернет как доступ к альтернативной информации (оппозиционные взгляды)	7%	8%	5%
7. Интернет для участия в сообществах (экстремизм, деструктивные тенденции)	3%	3%	2%
8. Интернет для подглядывания за другими в социальных сетях	21%	22%	18%
9. Интернет для реализации сексуальных потребностей	2%	3%	0%
10. Интернет для высказывания идей (проявления национализма)	6%	3%	9%

Наиболее распространенными стратегиями по выборке в целом является использование интернета для поиска информации, для просмотра пользовательского контента, потребления контента «инфлюенсеров» или знаменитостей. Эти же стратегии очевидно доминируют и в выделенных кластерах. При этом поиск информации доминирует для представителей второго кластера, тогда как для первого более важен контент социальных сетей (мотивационный, пользовательский контент).

Обсуждение результатов

Полученные результаты свидетельствуют о том, что пользователи, которые активно используют интернет в рекреационных, коммуникативных и прагматических целях (RC1), либо для реализации агрессивных импульсов и/или сексуальных потребностей (RC3) имеют достоверно более высокие показатели по всем показателям агрессивности и враждебности и демонстрируют более выраженную полнезависимость (кластер 1). Компоненты RC1 и RC3

объединяет сходный уровень активности субъекта и выраженность связи с показателем стратегии «Интернет для поиска информации». То есть эта стратегия одинаково выражена вне зависимости от характера этой информации или направленности пользовательской активности. Следовательно, преобладание указанных форм поведения у представителей кластера 1 свидетельствует о связи высокого уровня активности в сети с полнезависимостью, агрессивностью и враждебностью. В целом это согласуется с результатами исследований продуктивности информационно-поисковой деятельности в интернете, на материале которых показано, что полнезависимые пользователи более успешно справляются с задачами информационного поиска по количественным (скорость поиска, количество просмотренных страниц и др.) характеристикам (Ferdowsi & Razmi, 2022; Ford et al., 2002; Palmquist & Kim, 2000). То есть, полнезависимые пользователи в целом лучше ориентируются в информационной среде, а также демонстрируют более активное и уверенное поведение.

Агрессивность и враждебность пользователей в большей степени изучалась в контексте их связи с интернет-зависимым поведением или как самостоятельный стиль поведения (кибербуллинг) (Селиванова & Пешнина; 2020; Palmquist & Kim, 2000). При этом показано, что аутоагрессия и другие компоненты агрессивности с высокой долей вероятности находят выражение в деструктивных формах поведения в сети (в т. ч. аддиктивном поведении) (Глазырина, 2021; Hinić, 2011). Кроме того, пользователи, демонстрирующие высокую агрессивность, более активны и продуктивны в своем самовыражении в сети (Набойченко & Окунева, 2016; Дрепа, 2009; Glicksohn, Naftuliev & Golan-Smooha, 2007).

Таким образом, полученные нами результаты в целом не противоречат эмпирическим фактам, описываемым в исследованиях последних лет. При этом, учитывая отсутствие работ, в которых бы рассматривалось совместное влияние полнезависимости и агрессивности на особенности поведения индивида в интернете, описанные данные расширяют представления о роли когнитивного стиля в выборе стратегий информационного поведения. Однако результаты нашего исследования только направляют нас в сторону поиска когнитивных механизмов поведенческой регуляции и не могут в полной мере ответить на вопрос о распределении факторной нагрузки между описанными характеристиками.

Заключение

1. Информационное поведение как специфическая активность человека, реализуемая при участии информационных технологических средств, представляет собой сложный феномен. Многообразность его определений во многом обусловлена отсутствием единого методологического подхода к его исследованию и множеством инструментов, позволяющих изучить лишь отдельные его проявления.
2. Различные сочетания стратегий информационного поведения, которые проявляются в поведении конкретного индивида, могут быть объединены в конструктивные и деструктивные формы информационного поведения.
3. Пользователи, которые активно используют интернет в рекреационных, коммуникативных и прагматических целях (активная конструктивная форма информационного поведения), либо для реализации агрессивных импульсов и/или сексуальных потребностей (активная деструктивная форма информационного поведения) имеют достоверно более высокие показатели по всем показателям агрессивности и враждебности и демонстрируют более выраженную полнезависимость.

Литература

- Абакумова, И.В., Ермаков, П.Н., Денисова, Е.Г., & Куприянов, И.В. (2021). Генетические предикторы деструктивных и конструктивных форм информационного поведения молодежи. *Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях*, 3, 101–107. <https://doi.org/10.25016/2541-7487-2021-0-3-101-107>
- Белова, С.С., Валуева, Е.А., Овсянникова, В.В., & Сысоева, Т.А. (2012). Аналитический и холистический способы переработки информации в контексте социального познания. В книге: *Пятая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов: В 2 т. Калининград, 18–24 июня 2012 г.*, 236–238.
- Белоусова, А. К., Пищик, В. И., & Молохина, Г. А. (2005). Первичная психометрическая проверка методики определения стиля мышления. *Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки*, 512, 73–84.
- Войсункинский, А.Е. (2017). Направления исследований опосредствованной Интернетом деятельности. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 1, 51–66.
- Глазырина, Л.Г. (2021). Аутоагрессия как предиктор формирования интернет-зависимости у подростков: теоретические аспекты. *Проблемы современного педагогического образования*, 71(4), 348–351.
- Дрепа, М. И. (2009). Психологический портрет личности интернет-зависимого студента. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 4, 75–81.
- Дрешер, Ю.Н., & Атланова, Т.А. (2005). Изучение информационных потребностей и информационного поведения специалистов в структуре деятельности по обеспечению комфортной информационной среды. *Научные и технические библиотеки*, 11, 5–14.
- Ермаков, П.Н., Абакумова, И.В., & Штейнбух, А.Г. (2018). *Профилактика экстремизма и террористического поведения молодежи в интернет-пространстве: традиционные и инновационные формы*. Методическое пособие, 7–30.
- Жижина, М. В. (2019). Основные направления социально-психологических исследований социальных сетей. *Colloquium-journal*, 15 (39), 58–60. <https://doi.org/10.24411/2520-6990-2019-10472>
- Жичкина, А.Е. (2000). О возможностях психологических исследований в сети Интернет. *Психологический журнал*, 2, 75–78.
- Кузнецова, Ю. М., & Чудова, Н. В. (2011). *Психология жителей Интернета*, 18–20.
- Лысак, И.В., & Белов, Д.П. (2013). Влияние информационно-коммуникационных технологий на особенности когнитивных процессов. *Известия Южного федерального университета. Технические науки*, 5 (142), 256–264.
- Молчанов С.В., Алмазова О.В., & Поскребышева Н.Н. (2018). Когнитивные способы переработки социальной информации из интернет-сети в подростковом возрасте. *Национальный психологический журнал*, 3 (31), 57–68.
- Набойченко Е.С., & Окунева Л.И. (2016). Типология подростков, склонных к кибераддикции. *Педагогическое образование в России*, 1, 94–98.
- Неклюдова, В. В. (2018). Агрессивность игрозависимой студенческой молодежи. *Вестник Прикамского социального института*, 1 (79), 144–147.
- Новиков, С.И. (2015). Формирование информационного поведения у студентов. *Проблемы науки*, 1 (1), 81–85.
- Паньшина, С.Е., Сунгурова, Н.Л., & Карабущенко, Н.Б. (2021). Личностные характеристики

- студентов в регуляции сетевой активности. *Образование и наука*, 23 (3), 101–130.
- Селиванова, О.Г., & Пешнина, Е.М. (2020). Исследование склонности к кибербуллингу у старших подростков. *Концепт*, 8, 117–123. <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2020-12033>
- Фриндте, В., & Келер, Т. (2000) *Публичное конструирование Я в опосредованном компьютером общении*, 40–54.
- Хван, А.А., Зайцев, Ю.А., & Кузнецова, Ю.А. (2008). Стандартизация опросника А. Басса и А. Дарки. *Психологическая диагностика*, 1, 35–58.
- Abakumova, I.V., Grishina, A., Zvezdina, G., Zvezdina, E., & Dyakova, E. (2020). Models of information behavior: Changes in psychological boundaries of internet users. *E3S Web of Conferences*, 210. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021020015>
- Alt, D., & Boniel-Nissim, (2018). M. Links between Adolescents' Deep and Surface Learning Approaches, Problematic Internet Use, and Fear of Missing Out (FoMO). *Internet Interventions*, 13, 30–39. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2018.05.002>
- Caplan, S., Williams, D., & Yee, N. (2009). Problematic Internet use and psychosocial well-being among MMO players. *Computers in Human Behavior*, 25(6), 1312–1319. doi:10.1016/j.chb.2009.06.006
- Casale, S., Lecchi, S., & Fioravanti, G. (2015). The association between psychological well-being and problematic use of Internet communicative services among young people. *The Journal of psychology*, 149(5), 480–497. <https://doi.org/10.1080/00223980.2014.905432>
- Chen, Q., Quan, X., Lu, H., Fei, P., & Li, M. (2015). Comparison of the personality and other psychological factors of students with internet addiction who do and do not have associated social dysfunction. *Shanghai archives of psychiatry*, 27(1), 36–41. <https://doi.org/10.11919/j.issn.1002-0829.214129>
- Ferdowsi, S., & Razmi, M. H. (2022). Examining Associations Among Emotional Intelligence, Creativity, Self-efficacy, and Simultaneous Interpreting Practice Through the Mediating Effect of Field Dependence/Independence: A Path Analysis Approach. *Journal of psycholinguistic research*, 51(2), 255–272. <https://doi.org/10.1007/s10936-022-09836-0>
- Ford, N., Spink, A., Wilson, T. D., Foster, A., & Ellis, D. (2002). Information Seeking and Mediated Searching Study. Part 4. Cognitive styles in Information Seeking. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(9), 728–735. <https://doi.org/10.1002/asi.10084>
- Glicksohn, J., Naftuliev, Y., & Golan-Smooha, H. (2007). Extraversion, psychoticism, sensation seeking and field dependence-independence: will the true relationship please reveal itself? *Personality and Individual Differences*, 42, 1175–1185.
- Hinić D. (2011). Problems with 'Internet addiction' diagnosis and classification. *Psychiatria Danubina*, 23(2), 145–151.
- Ioannidis, K., Treder, M. S., Chamberlain, S.R., Kiraly, F., Redden, S. A., Stein, D. J., Lochner, C., & Grant, J. E. (2018) Problematic internet use as an age-related multifaceted problem: Evidence from a two-site survey. *Addictive Behaviors*; 81(157). <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.02.017>
- Kassambara, A., & Mundt, F. (2017). Factoextra: extract and visualize the results of multivariate data analyses. *R package version*, 1(5), 337–354.
- Maechler M, Rousseeuw P, Struyf A, Hubert M, Hornik K (2021) cluster: Cluster Analysis Basics and Extensions. *R package version 2.1.2*. <https://CRAN.R-project.org/package=cluster>
- Palmquist, R., & Kim, K.-S. (2000). Cognitive style and on-line database search experience as predictors of web search performance. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 51(6) 558–566. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(2000\)51:63.0.CO;2-9](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(2000)51:63.0.CO;2-9)

- Peris, M., de la Barrera, U., Schoeps, K., & Montoya-Castilla, I. (2020). Psychological Risk Factors that Predict Social Networking and Internet Addiction in Adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 17(12), 4598. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124598>
- Santre, S. (2022). Cyberbullying in adolescents: a literature review. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2021-0133>
- Vanshika, A. (2017). Cyber psychology and cyber behaviour of adolescents-the need of the contemporary era. *Procedia Computer Science*, 122, 671–676 <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.11.422>
- Weinstein, A., Dorani, D., Elhadif, R., Bukovza, Y., Yarmulnik, A., & Dannon, P. (2015). Internet addiction is associated with social anxiety in young adults. *Annals of clinical psychiatry: official journal of the American Academy of Clinical Psychiatrists*, 27(1), 4–9.
- Witkin, H. A. (1950). Individual differences in ease of perception of embedded figures. *Journal of Personality*, 19(1), 1–15.

Поступила в редакцию: 20.03.2022

Поступила после рецензирования: 13.05.2022

Принята к публикации: 16.05.2022

Заявленный вклад авторов

Павел Николаевич Ермаков – разработка концепции исследования, анализ и интерпретация полученных данных, участие в написании статьи, научная консультация, редактирование статьи.

Екатерина Геннадьевна Денисова – обзор литературы по теме статьи, участие в сборе и обработке материала, анализ полученных данных, участие в написании статьи, перевод реферата, оформление окончательного варианта статьи.

Игорь Владимирович Куприянов – участие в сборе и обработке материала, статистическая обработка данных, интерпретация полученных данных, участие в написании и редактировании статьи.

Анастасия Сергеевна Коленова – участие в сборе и обработке материала, участие в написании статьи и заключения

Информация об авторах

Павел Николаевич Ермаков – Доктор биологических наук, профессор, академик РАО, директор ЮРНЦ РАО, заведующий кафедрой психофизиологии и клинической психологии Академии психологии и педагогики ЮФУ, ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8395-2426>; e-mail: paver@sfedu.ru

Екатерина Геннадьевна Денисова – Кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психофизиология и клиническая психология», заведующий лабораторией «Психофизиология и психогенетика», ФГБОУ ВО «Донской государственной технической университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0240-8176>; e-mail: keithdenisova@gmail.com

Ермаков П. Н., Колонова А. С., Денисова Е. Г., Куприянов И. В.
Психологические предикторы конструктивных и деструктивных форм...
Российский психологический журнал, 2022, ТОМ 19, № 2, 21-34. doi: 10.21702/rpj.2022.2.2

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Игорь Владимирович Куприянов – кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5110-8834>; e-mail: kupriyanov@sfedu.ru

Анастасия Сергеевна Колонова – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая и консультативная психология», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0715-8655>; e-mail: kolenova.nastya@yandex.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.99

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.3>

Динамика субъективных оценок личностных характеристик человека в различных перцептивных ситуациях

Елена С. Самойленко², Кристина И. Ананьева^{1,2}, Александр А. Демидов¹✉, Дмитрий А. Дивеев¹

¹ Московский институт психоанализа, г. Москва, Российская Федерация

² Институт психологии Российской академии наук, г. Москва, Российская Федерация

✉ demidov@inpsycho.ru

Аннотация: Введение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения закономерностей восприятия личностных характеристик человека, наблюдаемого в экологически валидных ситуациях его взаимодействия с другими людьми. Новизна исследования состоит в раскрытии особенностей межличностного восприятия с учетом контекста, в котором наблюдатель воспринимает оцениваемого человека. **Методы.** В качестве стимульного материала сконструированы три сценария ситуаций межличностного взаимодействия и сняты соответствующие видеосюжеты, в каждом из которых участвовал один и тот же натурщик. В исследовании участвовали 20 человек, разделенных случайным образом на две равные группы, одной из которых стимульные видеосюжеты предъявлялись со звуком, а другой – без него. Задача участников исследования заключалась в том, чтобы оценить личностные характеристики натурщика по 21 шкале методики «Личностный дифференциал». **Результаты.** В исследовании обнаружено значимое влияние перцептивных ситуаций, относящихся к разным сферам межличностного взаимодействия, на субъективное оценивание наблюдателем личностных характеристик включенного в эти ситуации человека. Динамика субъективных оценок частично отмечена по факторам «Сила», «Активность» и «Оценка» личностного дифференциала, а также по их отдельным шкалам. Предъявление видеосюжетов в форматах со звуком и без него позволило выявить общие и различные значимые закономерности влияния воспринимаемой ситуации межличностного взаимодействия на субъективную оценку личностных характеристик включенного в нее объекта восприятия. **Обсуждение результатов.** Результаты вносят вклад в понимание процессов социальной перцепции и, в частности, зависимостей субъективной оценки наблюдателем личностных характеристик другого человека от ситуаций межличностного взаимодействия, в которых он воспринимается. Закономерности, обнаруженные благодаря примененному методическому подходу, демонстрируют адекватность использования идей экологического подхода Дж. Гибсона для исследования перцептивных ситуаций.

Ключевые слова: ситуация, перцептивная ситуация, личностные характеристики, межличностное восприятие, условия восприятия, межличностные оценки, восприятие внешности, личностный дифференциал, смещение оценок, экологический подход

Основные положения:

- разработан экологически валидный стимульный материал – видеоизображения поведения натурщика в различных ситуациях повседневного межличностного взаимодействия;
- выявлена зависимость субъективных оценок индивидуально-психологических особенностей натурщика от ситуаций межличностного взаимодействия, в которые он включен;
- выявлены общие и различные закономерности динамики субъективных оценок индивидуально-психологических особенностей натурщика, воспринимаемого в видеосюжетах, предъявляемых в форматах со звуком и без него.

Благодарности

Исследование выполнено при поддержке РНФ, проект № 20-18-00516 «Онтологические основания межличностного восприятия».

Для цитирования

Ананьева, К.И., Демидов, А.А., Дивеев, Д.А. и Самойленко, Е.С. (2022). Динамика субъективных оценок личностных характеристик человека в различных перцептивных ситуациях. *Российский психологический журнал*, 19(2), 35–49. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.3>

Введение

В последние годы психологические исследования восприятия ситуаций (например, Funder, 2016; Rauthmann, Horstmann, Sherman, 2020; Horstmann, Rauthmann, Sherman, 2021) и закономерностей межличностного восприятия в относительно реальных ситуациях жизнедеятельности получили интенсивное развитие (Демидов, 2022; Graham, Gosling, Travis, 2015; Meagher, 2020). Такие исследования, предполагают в частности, выбор принципа, по которому можно дифференцировать ситуации, способствующие проявлению и восприятию определенных личностных характеристик. Выбор может опираться на разные теоретические подходы: объективный и субъективный.

В рамках объективного подхода та или иная таксономия ситуаций, в которых находится человек, создается на основе их объективных характеристик, рассматриваемых как подсказки (cues). Характеристики могут описывать того, кто находится рядом с этим человеком; где он находится; какие объекты его окружают; что происходит и когда это происходит и т. д. (Horstmann, Rauthmann, Sherman, 2018).

Субъективный подход к дифференциации ситуаций ориентирован на их интерпретацию воспринимаемыми их людьми (Horstmann, Rauthmann, Sherman, 2021). Соответственно, ситуация определяется, например, как “комбинация индивидуально интерпретируемых, имплицитных и уникальных представлений, а также культурно разделяемых, явных и общих представлений об окружающей среде, которые порождают и ограничивают поведение” (Yang, Read, Miller, 2009, с. 1020).

За последние годы создано несколько таксономий ситуаций (например, Brown et al., 2015; Horstmann, & Ziegler, 2017; Parrigon et al., 2017; Rauthmann et al., 2014; Rauthmann, Horstmann,

Sherman, 2020; Yang, Read, Miller, 2009 и др.). Сопоставление пересечений между разными таксономиями позволило выделить шесть общих групп размерностей ситуации, дифференцируемых в зависимости от того, насколько они требуют соблюдения следующих условий: преодоления внешних опасностей или препятствий (threat); совладания с внутренними негативными состояниями (stress), выполнения важных или срочных задач (tasks); осуществления серьезной и требующей усилий обработки информации (processing); участия в приятных и веселых мероприятиях и взаимодействия с другими людьми (fun); выполнения рутинных и автоматизированных действий (mundane) (Rauthmann, Horstmann, Sherman, 2020).

Что касается собственно восприятия ситуации, то наиболее известная модель, описывающая этот процесс, включает пять основных компонентов (Rauthmann et al., 2014): 1) объективно измеряемые ситуационные подсказки, (например, поведение и взаимодействие людей, объекты, события и характеристики физического пространства); 2) текущая обработка человеком ситуационных подсказок, которая осуществляется в направлениях «снизу вверх» и «сверху вниз» и позволяет их оценивать и придавать им значение; 3) аспекты личности (черты характера, знания, привычки, социальные роли, настроение, цели и т. д.), которые определяют постоянную и текущую интерпретацию ситуационных подсказок; 4) психологическая ситуация, предполагающая ее восприятие по крайней мере одним человеком и влияющая на его поведение и действия в ней; 5) поведение воспринимающего ситуацию человека. Таким образом, в модели учитываются как объективные характеристики ситуации, так и ее перцептивные составляющие, то есть то, как она воспринимается человеком, обладающим определенной личностной чертой.

Согласно современным представлениям, реальное оценивание ситуативных размерностей может осуществляться с трех разных ракурсов, отражающих позицию оценивающего ситуацию субъекта относительно оцениваемой им ситуации: субъект находится и действует внутри ситуации (in situ); занимает, находясь в ней, пассивную позицию (juxta situm); не присутствует в ситуации, оценивая ее со стороны (ex situ) (Horstmann, Rauthmann, Sherman, 2021).

Последний из этих ракурсов был реализован в нашем исследовании, направленном на изучение того, насколько восприятие и оценка некоторым субъектом (наблюдателем) другого человека (объекта восприятия) может меняться в зависимости от изменения ситуации межличностного взаимодействия, в которой находится последний, и в которую не включен наблюдатель. Мы изучали «объект-ситуацию» по терминологии В. А. Барабанщикова (Барабанщиков, 2009) и исходили из того, что «объект восприятия всегда уникален вследствие уникальности каждого из взаимоотношений человека и мира» (Демидов, 2006, С. 59). При этом нас интересовали такие ситуации, которые представляли собой примеры межличностного взаимодействия, различающиеся по их потенциальной значимости для определенной категории людей.

Соответственно, *цель исследования* заключалась в том, чтобы разработать и апробировать вариант методологии изучения зависимости субъективной оценки наблюдателем личностных характеристик человека (натурщика), от вида ситуации межличностного взаимодействия, в которую натурщик включен, и которая обозначается нами как перцептивная ситуация с точки зрения наблюдателя.

Для реализации данной цели необходимо было решить следующие задачи:

1. разработать стимульный материал, представляющий собой видеосюжеты перцептивных ситуаций реального межличностного взаимодействия и обладающие высокой степенью экологической валидности;

2. разработать и эмпирически апробировать процедуру, позволяющую выявлять изменения в субъективном оценивании личностных характеристик натурщика в зависимости от вида перцептивной ситуации;
3. эмпирически изучить динамику субъективных оценок личностных характеристик натурщика в зависимости от характера перцептивной ситуации.

Теоретическая гипотеза исследования заключалась в том, что субъективная оценка личностных характеристик человека динамична и может зависеть от характера ситуации межличностного взаимодействия, в которую он включен, а формат восприятия этих ситуаций (со звуком и без него) будет способствовать фокусированию на частично разных аспектах перцептивной ситуации и таким образом позволит выявить многообразие значимых закономерностей ее влияния на субъективную оценку личностных характеристик человека.

Эмпирические гипотезы исследования заключались в следующем:

1. Существуют значимые различия между средними показателями субъективных оценок личностных характеристик натурщика по факторам «Сила», «Активность» и «Оценка» (по методике «Личностный дифференциал») и отдельным факторным шкалам, при восприятии его в видеосюжетах со звуком, характеризующихся потенциально разной значимостью и эмоциональностью для натурщика.
2. Существуют значимые различия между средними показателями субъективных оценок личностных характеристик натурщика по факторам «Сила», «Активность» и «Оценка» (по методике «Личностный дифференциал») и отдельным факторным шкалам, при восприятии его в видеосюжетах без звука, характеризующихся потенциально разной значимостью и эмоциональностью для натурщика.

Научная значимость исследования заключается в выявлении динамики субъективных оценок личностных характеристик человека, обусловленной восприятием его в разных ситуациях межличностного взаимодействия, содержащих так называемые подсказки (Rauthmann et al., 2014) и своеобразные «возможности» (affordances) (Гибсон, 1988), предоставляемые для понимания личности человека.

Практическая значимость исследования заключается в двух аспектах разработанной методологии. Один из них касается использования экологически валидного стимульного материала – видеозаписей реальных ситуаций взаимодействия молодой девушки с коммуникативными партнерами. Необходимо при этом отметить, что речь идет только об одном из аспектов экологической валидности. Как известно, распространённое понимание этого понятия подразумевает его ассоциацию с тремя общими размерностями психологического исследования, касающимися контекста его проведения, используемого в нем стимульного материала и поведения его участников (Schmuckler, 2001). В последние десятилетия понятие экологической валидности соотносится с очень разными аспектами психологического исследования: стимулами, задачами и условиями исследования, его планами и результатами, теориями и парадигмами, методами, феноменами и данными (Holleman et al., 2020). Практическая значимость нашего исследования заключается именно в конструировании стимульного материала, характеризующегося достаточно высокой экологической валидностью.

Второй значимый аспект разработанной методологии касается использования стимульных видеозаписей ситуаций межличностного взаимодействия в двух форматах – со звуком и без звука – что предоставляет, с нашей точки зрения, новые возможности для выявления разнообразия тех параметров, по которым вероятно обнаружение динамики субъективного оценивания личности.

Методы

Разработка стимульного материала

В качестве стимульного материала были сконструированы сценарии ситуаций межличностного взаимодействия, операционализированные через три видеосюжета, в каждом из которых участвовал один и тот же натурщик (молодая девушка – объект восприятия), личностные характеристики которого должны были оценить участники исследования (наблюдатели). Продолжительность каждого видео сюжета составляла около 1 мин. Сценарии видеосюжетов конструировались таким образом, чтобы представлять собой экологически валидные ситуации межличностного взаимодействия в разных сферах жизни, потенциально связанные с разной степенью их значимости для включенного в эти ситуации натурщика, что в свою очередь, могло проявиться в характеристиках его невербального поведения и мимики лица.

Первый видеосюжет («Проходная») – сценарий прохождения через проходную в организацию; натурщик предъявляет паспорт и отвечает на несколько вопросов охранника, связанных с целью посещения. Взаимодействие натурщика с охранником, официальным незнакомым лицом, носит формализованный структурированный характер и, соответственно, лишено особой значимости и эмоциональности. *Второй видеосюжет* («Консалтинг») – сценарий психотерапевтического консультирования; натурщик взаимодействует с психотерапевтом по поводу своих личностных проблем, что делает общение более значимым и эмоционально окрашенным для натурщика. *Третий видеосюжет* («Экзамен») – сценарий устной сдачи экзамена; натурщик отвечает на вопросы преподавателя. В этом случае ситуация характеризуется наибольшей степенью эмоционального напряжения и субъективной значимости для натурщика, так как связана с получением экзаменационной оценки и возможным отрицательным результатом. Данные сценарии рассматривались нами как экологически валидный стимульный видеоматериал, так как отражали законченные фрагменты повседневных ситуаций, релевантных для межличностного взаимодействия молодых людей, из возрастной категории которых была образована выборка участников исследования.

Каждый из трех видео сюжетов предъявлялся одной группе участников в формате со звуком, а другой группе – без звука. Использование двух разных форматов было обусловлено нашим предположением о том, что данные форматы будут способствовать фокусированию внимания участников исследования на разных аспектах перцептивных ситуаций, характеризующихся как речевыми высказываниями натурщиков, участвующих в ней, так и их невербальным поведением (жестов, поз, мимики лица).

Участники исследования

В основном исследовании приняли участие 20 женщин (средний возраст $M = 28.9$, $SD = 6.9$), разделенных случайным образом на две равные группы, одной из которых стимульные видеосюжеты предъявлялись со звуком, а другой – без него. Все участники исследования являлись учащимися ВУЗов г. Москвы.

Процедура

Для анализа изменений в субъективном оценивании личностных характеристик натурщика в зависимости от вида перцептивной ситуации применялся вариант методики семантического дифференциала, адаптированной сотрудниками психоневрологического института

им. В. М. Бехтерева – «Личностный дифференциал» (далее – ЛД) (Бажин, Эткинд, 1983); данный метод позволяет изучить отношение к самому себе и другим людям. ЛД сформирован путем репрезентативной выборки слов современного русского языка, описывающих черты личности, и в наибольшей степени характеризующих полюса трех классических факторов семантического дифференциала: Оценки, Силы и Активности.

Три видеосюжета предъявлялись одной группе участников со звуком, другой – без звука. После предъявления каждого из трех видеосюжетов участники исследования оценивали личностные характеристики натурщика с помощью 21 шкалы: обаятельный–непривлекательный, слабый–сильный, разговорчивый–молчаливый, безответственный–добросовестный, упрямый–уступчивый, замкнутый–открытый, добрый–эгоистичный, зависимый–независимый, деятельный–пассивный, черствый–отзывчивый, решительный–нерешительный, вялый–энергичный, справедливый–несправедливый, расслабленный–напряженный, суетливый–спокойный, враждебный–дружелюбный, уверенный–неуверенный, нелюдимый–общительный, честный–неискренний, несамостоятельный–самостоятельный, раздражительный–невозмутимый. Каждая шкала имела 7-бальную градацию оценок – от –3 до +3. Крайние значения шкал характеризуют сильную или слабую выраженность черт личности; центральное («0») – означает, что оцениваемые черты отсутствуют у человека вообще, или же вынесение определенной оценки вызывает затруднение. Порядок предъявления видеосюжетов для всех испытуемых был фиксированным, от первого («Проходная») к третьему («Экзамен»).

Результаты

Анализ динамики субъективных оценок наблюдателем личностных характеристик натурщика в зависимости от характера перцептивной ситуации осуществлялся отдельно для каждого из трех видеосюжетов со звуком и для тех же видеосюжетов, предъявленных без звука. В отношении всех из указанных видеосюжетов проводилось попарное сравнение (ситуации «Проходная – Экзамен», «Проходная – Консалтинг» и «Экзамен – Консалтинг») средних показателей субъективных оценок, полученных, во-первых, по факторам «Сила», «Активность» и «Оценка», и во-вторых, по каждой из шкал, относящихся к этим факторам. Применялся непараметрический тест Вилкоксона для связанных выборок.

Субъективные оценки личности натурщика, воспринимаемого в видеосюжетах со звуком

При предъявлении видеосюжетов со звуком обнаружены значимые различия (при $p < 0,05$) между средними значениями субъективных оценок личности натурщика, полученных по фактору «Активность» – между ситуациями «Проходная» ($M = 0,66$) и «Консалтинг» ($M = 0,13$); по фактору «Оценка» – между ситуацией «Консалтинг» ($M = 1,6$), с одной стороны, и ситуациями «Проходная» ($M = 1,36$) и «Экзамен» ($M = 1,44$), с другой стороны.

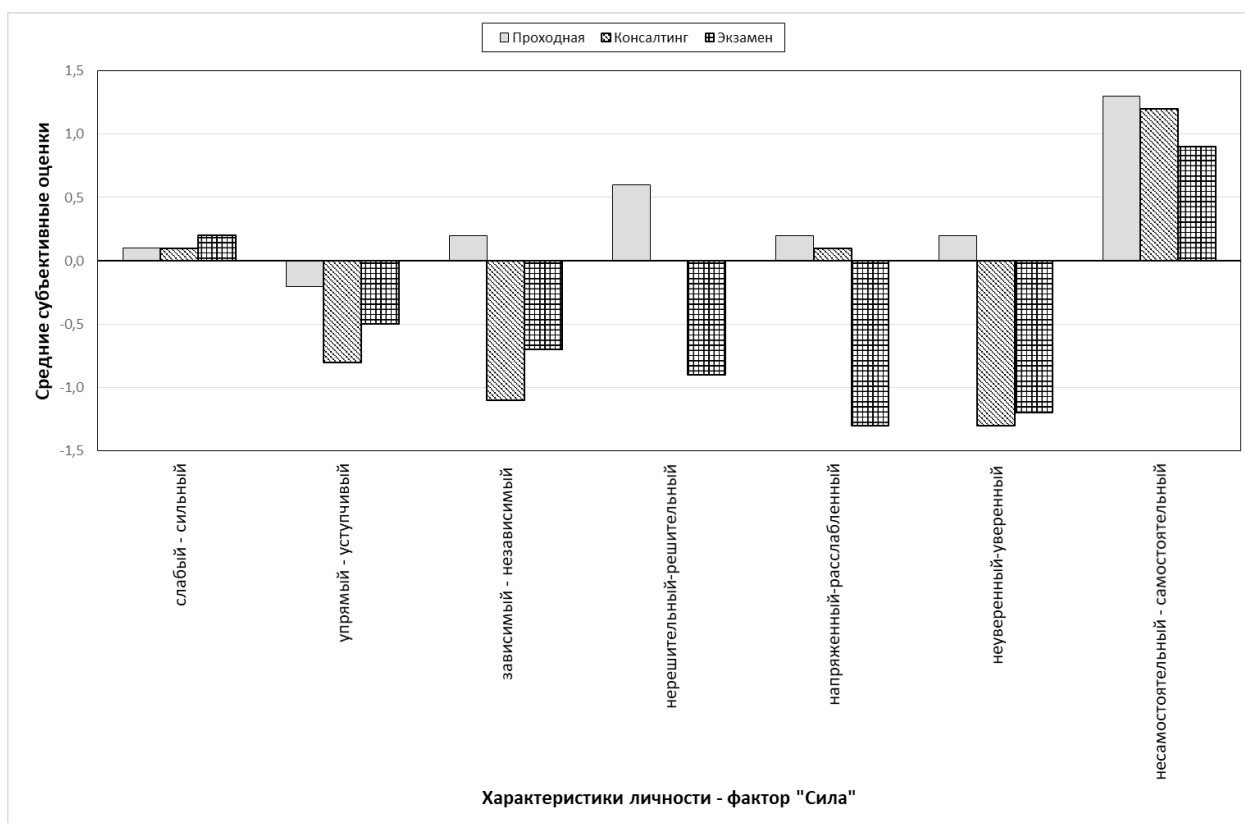
Обнаружены также значимые различия (при $p < 0,05$) между средними значениями субъективных оценок, полученных по ряду шкал, относящихся к факторам «Сила», «Активность» и «Оценка».

По фактору «Сила» обнаружены значимые различия между средними значениями субъективных оценок (при $p < 0,05$) по четырем из семи шкал (Рисунок 1): 1) между видеосюжетами «Проходная» и «Консалтинг» по шкале «зависимый – независимый»; оценка меняла полярность: натурщик оценивался как скорее независимый в видеосюжете «Проходная» ($M = 0,20$) и как скорее зависимый в видеосюжете «Консалтинг» ($-1,10$); 2) между всеми тремя попарно сравниваемыми видеосюжетами по шкале «нерешительный – решительный»; оценка меняла

полярность: натурщик оценивался как скорее нерешительный в видеосюжете «Экзамен» ($M = -0,90$), как скорее решительный в видеосюжете «Проходная» ($M = 0,60$), а в видеосюжете «Консалтинг» оценка натурщика как нерешительного или решительного вызывала затруднение ($M = 0$); 3) между всеми тремя попарно сравниваемыми видеосюжетами по шкале «напряженный-расслабленный»; оценка меняла полярность: натурщик оценивался как скорее напряженный в видеосюжете «Экзамен» ($M = -1,30$) и как скорее расслабленный в видеосюжетах «Проходная» ($M = 0,20$) и «Консалтинг» ($M = 0,10$); 4) между видеосюжетами «Проходная» и «Консалтинг» по шкале «неуверенный-уверенный»; оценка меняла полярность: натурщик оценивался как скорее неуверенный при восприятии видеосюжета «Консалтинг» ($M = -1,30$) и как скорее уверенный при восприятии видеосюжета «Проходная» ($M = 0,20$).

Рисунок 1

Средние субъективные оценки выраженности личностных характеристик натурщика, относящихся к фактору "Сила" (видеосюжеты со звуком)

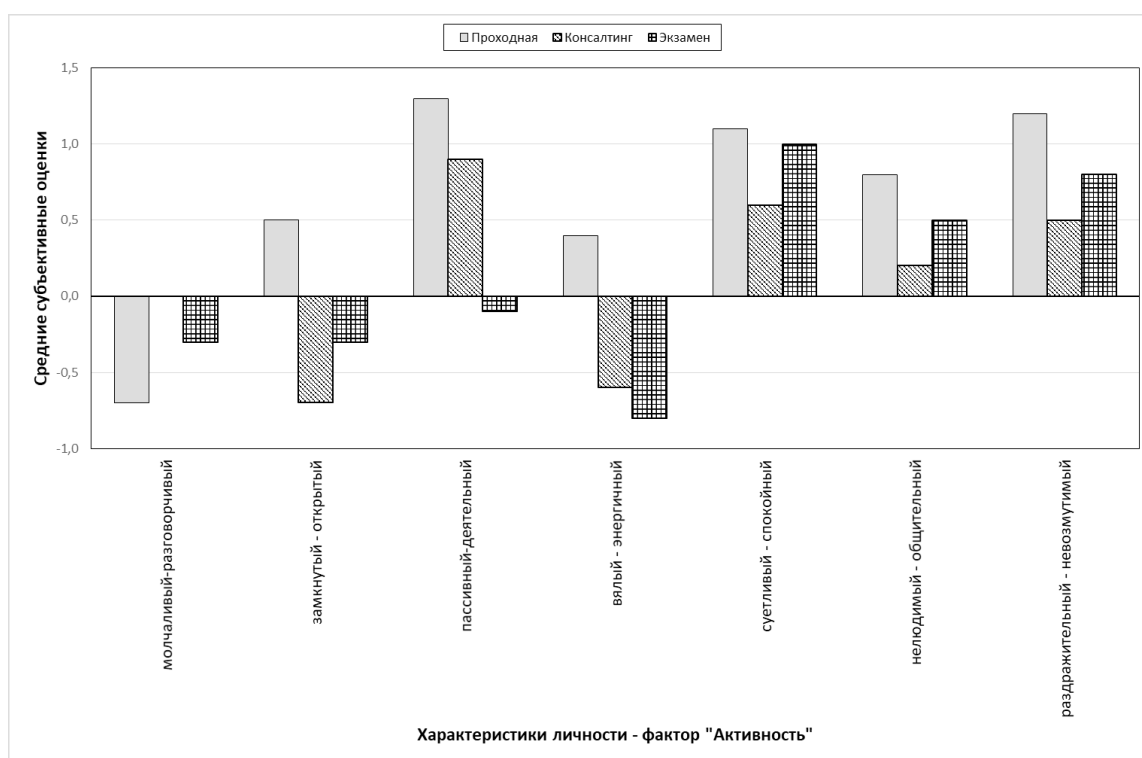


По фактору «Активность» обнаружены значимые различия между средними значениями субъективных оценок (при $p < 0,05$), полученных по пяти из семи шкал (Рисунок 2): 1) между видеосюжетами «Проходная» и «Консалтинг» по шкале «молчаливый-разговорчивый»; оценка менялась от отрицательного полюса к нейтральной оценке: натурщик оценивался как скорее молчаливый в видеосюжете «Проходная» ($M = -0,70$) и не получил выраженной качественно

оценки в видеосюжете «Консалтинг» ($M = 0$); 2) между видеосюжетами «Проходная» и «Экзамен» по шкале «пассивный-деятельный»; оценка меняла полярность: натурщик оценивался как скорее деятельный в видеосюжете «Проходная» ($M = 1,30$) и как скорее пассивный в видеосюжете «Экзамен» ($M = -0,10$); 3) между всеми тремя попарно сравниваемыми видеосюжетами по шкале «вялый – энергичный»; оценка меняла полярность: натурщик оценивался как скорее вялый в видеосюжетах «Консалтинг» ($M = -0,60$) и «Экзамен» ($M = -0,80$), но как скорее энергичный в видеосюжете «Проходная» ($M = 0,40$); 4) между видеосюжетами «Проходная» и «Консалтинг» по шкале «нелюдимый – общительный»; натурщик оценивался значимо более общительным в видеосюжете «Проходная» ($M = 0,80$), чем в видеосюжете «Консалтинг» ($M = 0,20$); 5) между всеми тремя попарно сравниваемыми видеосюжетами по шкале «раздражительный – невозмутимый»; натурщик оценивался значимо более невозмутимым в видеосюжете «Проходная» ($M = 1,20$), чем в видеосюжетах «Экзамен» ($M = 0,80$) и «Консалтинг» ($M = 0,50$).

Рисунок 2

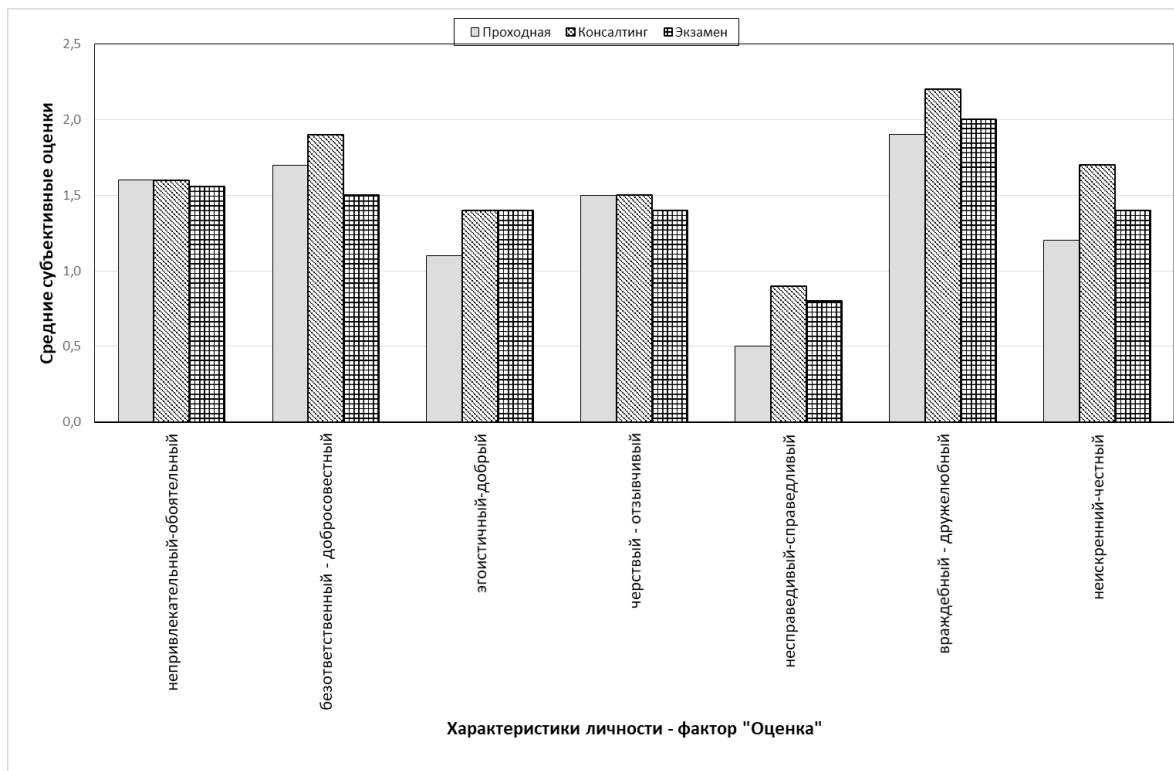
Средние субъективные оценки личностных характеристик натурщика, относящихся к фактору "Активность" (видеосюжеты со звуком)



По фактору «Оценка» обнаружены значимые различия между средними значениями субъективных оценок (при $p < 0,05$) по одной из семи шкал (Рисунок 3) – шкале «неискренний-честный»: натурщик оценивался значимо более честным в видеосюжете «Консалтинг» ($M = 1,70$), чем в видеосюжете «Проходная» ($M = 1,20$).

Рисунок 3

Средние субъективные оценки выраженности личностных характеристик натурщика, относящихся к фактору "Оценка" (видеосюжеты со звуком)



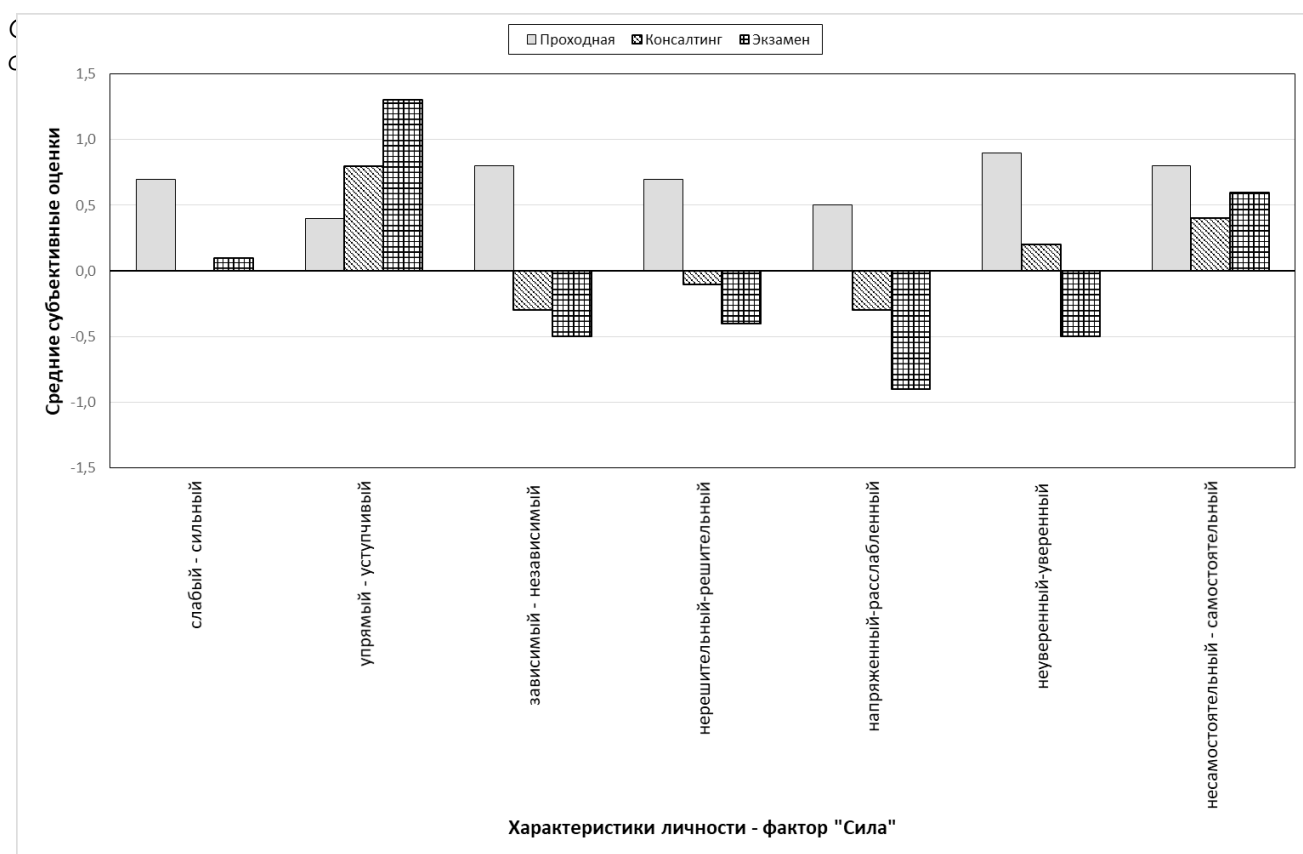
Субъективные оценки личности натурщика, воспринимаемого в видеосюжетах без звука. При предъявлении видеосюжетов без звука обнаружены значимые различия (при $p < 0,05$) между средними значениями субъективных оценок натурщика, полученных по фактору «Сила» – между ситуациями «Проходная» ($M = 0,69$) и «Экзамен» ($M = -0,04$); по фактору «Оценка» – между ситуациями «Консалтинг» ($M = 0,46$) и «Экзамен» ($M = 0,86$).

Обнаружены также значимые различия (при $p < 0,05$) между средними значениями субъективных оценок, полученных по ряду шкал, относящихся к факторам «Сила», «Активность» и «Оценка».

По фактору «Сила» обнаружены значимые различия между средними значениями субъективных оценок (при $p < 0,05$) по пяти из семи шкал (Рисунок 4): 1) между видеосюжетами «Проходная» и «Экзамен» по шкале «упрямый–уступчивый»; натурщик оценивался значимо более уступчивым в видеосюжете «Экзамен» ($M = 1,30$), чем в видеосюжете «Проходная» ($M = 0,40$); 2) между всеми тремя попарно сравниваемыми видеосюжетами по шкале «зависимый–независимый»; оценка меняла полярность: натурщик оценивался как скорее независимый в видеосюжете «Проходная» ($M = 0,80$) и как скорее зависимый в видеосюжетах «Консалтинг» ($M = -0,30$) и «Экзамен» ($M = -0,50$); 3) между видеосюжетами «Проходная» и «Экзамен» по шкале «нерешительный – решительный»; оценка меняла полярность: натурщик оценивался как скорее нерешительный в видеосюжете «Экзамен» ($M = -0,40$) и как

скорее решительный в видеосюжете «Проходная» ($M = 0,70$); 4) между всеми тремя попарно сравниваемыми видеосюжетами по шкале «напряженный–расслабленный»; оценка меняла полярность: натурщик оценивался как скорее расслабленный в видеосюжетах «Проходная» ($M = 0,50$), в отличие от видеосюжетов «Консалтинг» ($M = -0,30$) и «Экзамен» ($M = -0,90$), где он оценивался как скорее напряженный; 5) между видеосюжетами «Проходная» и «Экзамен» по шкале «неуверенный–уверенный»; оценка меняла полярность: натурщик оценивался как скорее неуверенный при восприятии видеосюжета «Экзамен» ($M = -0,50$) и как скорее уверенный при восприятии видеосюжета «Проходная» ($M = 0,90$).

Рисунок 4



По фактору «Активность» обнаружены значимые различия между средними значениями субъективных оценок (при $p < 0,05$), полученных только по одной из семи шкал – шкале «молчаливый–разговорчивый» (Рисунок 5): оценка изменила полярность: натурщик оценивался как скорее молчаливый в видеосюжете «Экзамен» ($M = -0,40$) и как скорее разговорчивый в видеосюжете «Консалтинг» ($M = 0,90$).

Что касается фактора «Оценка», то ни по одной из его шкал не обнаружены статистически значимые различия между средними значениями субъективных оценок (Рисунок 6).

Рисунок 5

Средние субъективные оценки выраженности личностных характеристик натурщика, относящихся к фактору "Активность" (видеосюжеты без звука)

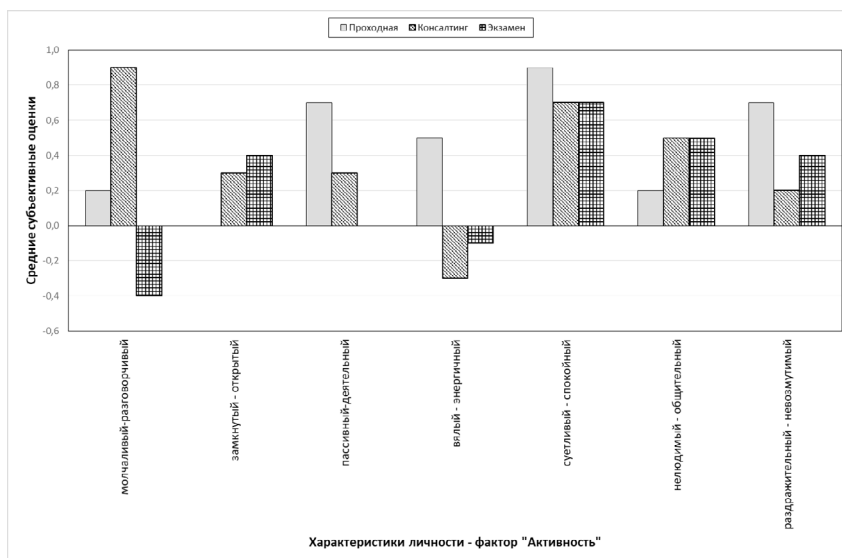
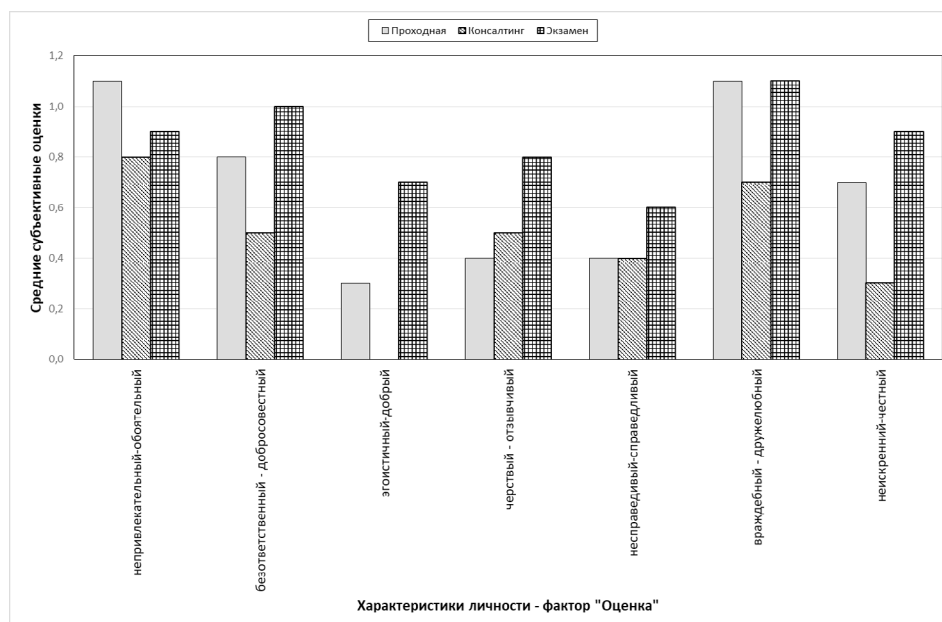


Рисунок 6

Средние субъективные оценки выраженности личностных характеристик объекта восприятия, относящихся к фактору "Оценка" (видеосюжеты без звука)



Обсуждение результатов

В проведенном исследовании обнаружены закономерности динамики субъективных оценок личностных характеристик натурщиков в зависимости от характера перцептивной ситуации.

При предъявлении видеосюжетов со звуком значимая динамика средних показателей субъективных оценок личностных характеристик натурщика обнаружена: по фактору «Активность» в целом и по большинству его шкал; по фактору «Оценка» в целом и по одной из его шкал; по отдельным шкалам фактора «Сила».

При предъявлении видеосюжетов без звука значимая динамика средних показателей субъективных оценок личностных характеристик обнаружена: по фактору «Сила» в целом и по большинству его шкал; по фактору «Оценка» в целом и по одной из его шкал.

Сопоставление закономерностей, касающихся ситуаций восприятия видеосюжетов со звуком и без звука позволяет говорить о наличии общего и различного в динамике субъективных оценок личностных характеристик натурщика.

Относительно факторов в целом, общая закономерность для перцептивных ситуаций со звуком и без него состоит в значимой динамике субъективных оценок по фактору «Оценка», а отличие в том, что для видеосюжетов со звуком динамика оценок отмечена еще по фактору «Активность», а для видеосюжетов без звука – еще и по фактору «Сила».

В случае отдельных шкал общие закономерности для перцептивных ситуаций со звуком и без него касаются значимой динамики по четырем шкалам фактора «Сила» («упрямый–уступчивый», «зависимый–независимый», «нерешительный–решительный», «напряженный–расслабленный», «неуверенный–уверенный») и по одной шкале фактора «Активность» («молчаливый–разговорчивый»). Это позволяет говорить о «чувствительности» данных шкал как инструментов, позволяющих обнаружить динамику субъективного оценивания личности от одной перцептивной ситуации к другой вне зависимости от того, имеет ли ситуация звуковую составляющую.

Таким образом, результаты исследования в определенной степени подтверждают теоретическую и эмпирические гипотезы, а также имеют теоретическое и методическое значение.

Полученные результаты подтверждают идею о том, что для проявления личностных черт требуется наличие релевантных им ситуаций (Kenrick & Funder, 1988), а также в определенной степени соотносятся с интеракционной моделью личности (Endler, & Magnusson, 1976), согласно которой актуальное поведение является функцией непрерывного разнонаправленного взаимодействия между человеком и ситуацией, с которой он сталкивается. В нашем исследовании удалось показать, как актуальное поведение натурщика, изменявшееся в зависимости от ситуации, в которой он находился, может служить ориентиром для изменения субъективных оценок наблюдателем его личностных характеристик.

Что касается ограничений проведенного исследования, то они связаны, прежде всего, с его выборкой, в которую вошли только студенты, и только женщины. Таким образом, обобщение полученных результатов на категории людей другого возраста, социального статуса и пола оказывается невозможным. Отметим, однако, в качестве положительного момента достаточную релевантность сконструированного нами стимульного материала выборке участников исследования, так как возраст фигурировавшей в видеосюжетах девушки соответствовал возрасту участников исследования, а виды межличностного взаимодействия, в которые она была включена, были, как мы полагаем, достаточно естественными и понятными для них.

Выводы

1. Перцептивные ситуации, относящиеся к разным сферам межличностного взаимодействия и имеющие потенциально различную степень значимости и эмоциональной вовлеченности в них человека, значимо влияли на субъективное оценивание наблюдателем его личностных характеристик. Динамика субъективных оценок частично отмечена по общим факторам «Сила», «Активность» и «Оценка», а также по отдельным шкалам личностного дифференциала.
2. Динамика субъективных оценок личностных характеристик отмечена для ситуаций межличностного взаимодействия, воспринимаемых как в озвученном формате, так и без звука. Наиболее «чувствительными» к изменениям оказались шкалы фактора «Сила».
3. Разные варианты процедуры предъявления одних и тех же видеосюжетов в форматах со звуком и без него способствовали фокусированию наблюдателя на частично разных аспектах перцептивной ситуации и таким образом позволили выявить общие и различные значимые закономерности ее влияния на субъективную оценку личностных характеристик натурщика.

Литература

- Бажин, Е.Ф., Эткин, А.М. (1983). Личностный дифференциал: методические рекомендации. Л.: Ленинградский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 1983.
- Барабанчиков, В.А. (2009). Восприятие выражений лица. М.: Институт психологии РАН.
- Гибсон, Дж. (1988). Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс.
- Демидов, А.А. (2006). Понятие «объект восприятия» в основных психологических теориях XX века. В А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова и Ю.Н. Олейник (отв. ред.), *История отечественной и мировой психологической мысли. Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее. IV Московские встречи: материалы Международной конференции по истории психологии*. (с. 52-61). Москва: Институт психологии РАН.
- Демидов, А.А. (2022). Экологический подход к изучению межличностного восприятия: методология и результаты исследований. *Познание и переживание*. 2022. Т. 3. № 1. С. 6—27. doi:10.51217/cogexp_2022_03_01_01
- Brown, N. A., Neel, R., & Sherman, R. A. (2015). Measuring the evolutionarily important goals of situations: Situational affordances for adaptive problems. *Evolutionary Psychology*, 13, 1-15.
- Endler, N.S., & Magnusson, D. (1976). Toward an interactional psychology of personality. *Psychological Bulletin*, 83(5). 956–974.
- Graham, L.T., Gosling, S.D., Travis, C.K. (2015). The psychology of home environments: A call for research on residential space. *Perspectives on Psychological Science*. 2015. V. 10. P. 346–356. doi: 10.1177/1745691615576761
- Holleman G. A. et al. (2016). The 'real-world Funder D. C. Taking situations seriously: The situation construal model and the Riverside Situational Q-Sort. *Current Directions in Psychological Science*. – 2016. – V. 25. – №. 3. – С. 203-208.
- Horstmann K. T., Rauthmann J. F., Sherman R. A. (2018). Measurement of situational influences. *The SAGE handbook of personality and individual differences: The science of personality and individual differences*. – 2018. – V. 3. – С. 465-484.

- Horstmann, K. T., Ziegler, J., & Ziegler, J. (2017). Assessment of situational perceptions: Measurement issues and a joint taxonomization of persons/situations. Manuscript in preparation.
- Kenrick, D. T., & Funder, D. C. (1988). Profiting from controversy: Lessons from the person– situation debate. *American Psychologist*, 43, 23–34.
- Meagher, B.R. (2020). Ecologizing social psychology: The physical environment as a necessary constituent of social processes. *Pers. Soc. Psychol. Rev.*, V. 24 (1). P. 3–23. doi: 10.1177/1088868319845938
- Parrigon, S., Woo, S. E., Tay, L., & Wang, T. (2017). CAPTION-ing the situation: A lexically-derived taxonomy of psychological situation characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 112, 642-681.
- Rauthmann J. F., Horstmann K. T., Sherman R. A. (2020). 25 The Psychological Characteristics of Situations: Towards an Integrated Taxonomy. *The Oxford handbook of psychological situations*.
- Rauthmann, J., Gallardo-Pujol, D., Hanes, E., Todd, E., Nave, C., Sherman, R., Ziegler, M., Cooper, A.B., & Funder, D. (2014). The Situational Eight DIAMONDS: A taxonomy of major dimensions of situation characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*. 107(4). 677-<https://doi.org/718>. 10.1037/a0037250
- Schmuckler, M.A. (2001). What is ecological validity? A dimensional analysis. *Infancy*. – V. 2. – № 4. – С. 419-436.
- Yang, Y., Read, S.J., & Miller, L. (2009). The concept of situations. *Social and Personality Psychology Compass*. 3(6). 1018-1037.

Поступила в редакцию: 20.03.2022

Поступила после рецензирования: 13.05.2022

Принята к публикации: 16.05.2022

Заявленный вклад авторов

Елена Станиславовна Самойленко – участие в разработке концепции исследования, обзор литературы по теме статьи, перевод реферата, интерпретация полученных данных, участие в написании и редактировании статьи.

Кристина Игоревна Ананьева – участие в разработке концепции исследования, участие в сборе эмпирического материала, анализ полученных данных и статистическая обработка данных, участие в написании статьи, редактирование статьи.

Александр Александрович Демидов – участие в разработке концепции исследования, обзор литературы по теме статьи, участие в написании статьи, оформление окончательного варианта статьи.

Дмитрий Алексеевич Дивеев – участие в разработке концепции исследования, участие в сборе и обработке материала, участие в написании и редактировании статьи.

Информация об авторах

Кристина Игоревна Ананьева – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», г. Москва, Российская Федерация; ведущий научный сотрудник лаборатории познавательных процессов и математической психологии Института психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57200661246, WoS Researcher ID: M-3181-2016, SPIN-код: 1125-7021; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1666-3269>; e-mail: ananyeva@inpsycho.ru

Самойленко Е. С., Ананьева К. И., Демидов А. А., Дивеев Д. А.

Динамика субъективных оценок личностных характеристик человека...

Российский психологический журнал, 2022, том 19, № 2, 35-49. doi: 10.21702/rpj.2022.2.3

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Александр Александрович Демидов – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», г. Москва, Российская Федерация; WoS Researcher ID: L-2580-2016, SPIN-код: 3727-5987; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6660-5761>; e-mail: demidov@inpsycho.ru

Дмитрий Алексеевич Дивеев – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», г. Москва, Российская Федерация; WoS Researcher ID: AAE-4559-2019; e-mail: diveev2@gmail.com

Елена Станиславовна Самойленко – доктор психологических наук, заведующая лабораторией познавательных процессов и математической психологии Института психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 6506707310, WoS Researcher ID: X-9243-2019, SPIN-код: 9652-8004; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7980-3903>; e-mail: elena.samoylenko@gmail.com

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.964

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.4>

Конфигурации коллективных ментальных моделей при решении служебно-боевых задач курсантами Росгвардии

Нуржан С. Мекебаев¹✉, Юлия М. Перевозкина², Михаил В. Федоришин³

^{1,2,3}Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Российская Федерация

^{2,3}Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Российская Федерация

✉ nursib84@mail.ru

Аннотация: Введение. Коллективная ментальная модель как важная составляющая воинского коллектива, члены которого обладают разными знаниями, опытом, потребностями, ценностями, может эффективно объяснять, прогнозировать и повышать успешность воинского подразделения при выполнении служебно-боевых задач. Новизна данной работы заключается в использовании метасистемного подхода для разработки структуры и методов измерения коллективной ментальной модели военнослужащих при решении ими нестандартных ситуаций в мирное и военное время. Цель исследования заключалась в разработке структуры и метода измерения коллективных ментальных моделей военнослужащих. Проверялось предположение, что при решении различных вводных курсантами будут использованы разные знания, способности, эмоции, потребности и роли.

Методы. В исследовании приняли участие 71 курсант ВООВО войск национальной гвардии Российской Федерации в возрасте от 21 до 27 лет. Для изучения индивидуальных ментальных моделей были разработаны 10 кейсов, содержащих реальные повседневные и служебно-боевые ситуации. При решении каждой вводной курсантам необходимо было определить когнитивные, мотивационные, эмоциональные и ролевые параметры. Для выявления ролевых аспектов использовалась методика «Калейдоскоп», содержащая 10 фигур разделенных по полу и возрасту. Для выявления коллективных ментальных моделей по каждой вводной применялся анализ сопряженности исследуемых параметров по критерию Пирсона. **Результаты.** При решении вводных курсантами были обнаружены статистически значимые сопряженности относительно наличия имеющегося аналогичного опыта, меткокогнитивными знаниями, способностями, потребностями, эмоциями и ролями ($p \leq 0,05$). **Обсуждение результатов.** Результаты исследования подтвердили предположение о том, что полученные связи позволяют выстроить определенные конфигурации коллективных ментальных моделей при решении военнослужащими проблемных повседневных и служебно-боевых задач. **Заключение.** В целом данные проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что формирование

общей ментальной модели военнослужащих может улучшить понимание личным составом подразделения служебно-боевых задач, способствовать взаимопониманию и поддержке в воинском коллективе, а также повысить его эффективность в военно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: коллективная ментальная модель, метасистема, метакогнитивная система, метамотивационная система, потребности, эмоции, роли, военно-профессиональная деятельность, служебно-боевые задачи.

Основные положения

- ▶ метасистемный подход является эффективным средством для понимания коллективной ментальной модели в виде системы с учетом взаимодействия входящих в нее образований и особенностей их трансформации, в зависимости от типа служебно-боевой задачи.
- ▶ коллективная ментальная модель военнослужащих, включает в себя индивидуальные ментальные модели, которые в свою очередь интегрируют знания, потребности, способности, эмоции и роли.
- ▶ выработка и совместное использование обобщенной ментальной модели, облегчает координацию военнослужащих в процессе решения конкретной служебно-боевой задачи.

Для цитирования

Мекебаев, Н. С., Перевозкина, Ю. М., Федоришин, М. В. (2022). Конфигурации коллективных ментальных моделей при решении служебно-боевых задач курсантами Росгвардии. *Российский психологический журнал*, 19(2), 50–59. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.4>

Введение

Актуальность исследования связана с широко распространенной и составляющей одну из основных фундаментальных проблем психологии труда – решением проблемных ситуаций субъектами военно-профессиональной деятельности, что требует интенсивного сотрудничества между членами воинского коллектива. Такое взаимодействие может охватывать установление последовательности событий военнослужащими при принятии решений или установления причинно-следственных связей между конструкциями, представляющих ментальные модели когнитивного содержания.

Ментальные модели рассматриваются как базовая структура познания для описания и представления мыслительных процессов при решении проблем (Johnson-Laird, 1980). То, как эти когнитивные конструкции развиваются и модифицируются, зависит от контекстов и условий, в которых они создаются и используются (Marshall, 2007). Исследование ментальных моделей играет важную роль в командном общении, координации и продуктивности коллектива при выработке совместного решения (Klimoski, & Mohammed, 1994). Ментальные модели – это единицы когнитивного опыта, отражающие упрощенные представления мира (Smyth, Collins, Morris, & Levy, 1994). Ментальная модель относится к сумме индивидуальных когнитивных схем (Wilson, & Rutherford, 1989). В то же время, в процессе социального взаимодействия с окружающими, ментальная модель индивида может сопрягаться с ментальной моделью других так, что модель может быть повышена

с индивидуального уровня до группового уровня (Mohammed, Klimoski, & Rentsch, 2000; Jingwei, Jinxia, & Yanli, 2019).

Cannon -Bowers et al. (2001) впервые модернизировали ментальную модель с индивидуального уровня до группового и предложили концепцию общей ментальной модели, которая предполагает оперирование знаниями членов коллектива. Позже Mohammed & Dumville (2001) указали, что совместная ментальная модель команды включает ценности, убеждения и отношения к окружающей действительности и к себе членами команды. В этом контексте, по мере углубления исследований относительно командных ментальных моделей, большинство ученых считают, что коннотация общей ментальной модели включает разделение членами группы ценностей и убеждений (Johnson, & Lee, 2008; Mathieu, Heffner, Goodwin, Salas, & Cannon-Bowers, 2000; Van den Bossche, Gijssels, Segers, Woltjer, & Kirschner, 2011). В свою очередь в ряде исследований показано, что после формирования общей ментальной модели члены команды способны к схожему восприятию профессиональных задач, ситуаций, оборудования, технологии и т. д., что приводит к успешному сотрудничеству в принятии эффективных решений (Mohammed, Klimoski, & Rentsch, 2000; Cooke, Salas, Cannon-Bowers, & Stout, 2000), так что общие ментальные модели положительно влияют на производительность и творческий потенциал команды. Jianwei, Hui, Haihong, & Yongkang (2018) обнаружили, что уровень схожести коллективных ментальных моделей может прогнозировать эффективность работы команды и удовлетворенность работой. Gurtner, Tschan, Semmerb, & Nägeleb (2007) доказали, что активизация метакогнитивных стратегий, в частности рефлексивности, могут способствовать повышению эффективности совместных команд. В некоторых наших исследованиях обнаружена обратная связь между рефлексией и саморегуляцией курсантов (Карпов, Перевозкина, Федоришин и Зиновьева, 2021). Это отражает тот факт, что чем выше уровень саморегуляции, тем в большей степени курсантом будет подавляться способность к осознанию и оценке собственных ресурсов (Федоришин и Андронов, 2018).

Не вызывает сомнения, что концепция командных ментальных моделей может дать эффективные решения для изучения воинского коллектива. Однако мы утверждаем, что необходимо принимать во внимание ограничения этой концепции, т. к. существующие исследования командных ментальных моделей, как правило, основываются на предположениях традиционной когнитивной психологии. В свою очередь, мы предлагаем рассматривать ментальные модели, основываясь на метасистемном подходе (Карпов и Перевозкина, 2019), как более эффективный способ познания командных ментальных моделей в действии (Мекебаев, Перевозкина и Федоришин, 2021а; Мекебаев, Перевозкина и Федоришин, 2021б). В рамках этого подхода любое психологическое явление может рассматриваться как открытая система, которая имеет пять иерархических уровней. Первый, базовый уровень – это уровень элементов, предполагает активизацию социальных навыков и способностей. На компонентном уровне включаются метакогнитивные процессы (память, внимание, восприятие, мышление, представление и пр.). Edwards, Day, Arthur, & Bell (2006) доказали, что когда члены команды обладают высокими когнитивными способностями, команда с большей вероятностью сформирует общую ментальную модель более высокого уровня эффективности. Кроме того, на ее формирование влияет уровень образования членов команды, занимаемая должность и опыт сотрудничества (Rentsch, Richard, & Klimoski, 2001). На субсистемном уровне представлены следующие подсистемы: метакогнитивная, метамотивационная, метаэмоциональная, метаролевая. На системном уровне формируется индивидуальная ментальная модель взаимодействия, объединяющая

все нижележащие компоненты с восприятием актуальной ситуации. Наконец, метасистемный уровень предполагает интеграцию индивидуальных ментальных моделей в единую коллективную ментальную модель (проявление коллективных способов реализации деятельности и взаимодействия). В ряде исследований показано, что стиль руководства лидера группы оказывает воздействие на общую ментальную модель команды (Voies, & Fiset, 2018).

Таким образом, настоящее исследование преследует двойную цель: с одной стороны, мы заинтересованы в разработке более совершенных измерительных устройств коллективных ментальных моделей военнослужащих. С другой стороны, важным аспектом является проверка концептуальных положений метасистемного подхода применительно к коллективной ментальной модели военнослужащих при решении ими служебно-боевых задач.

Методы

Испытуемые

Исследование проводилось на базе Новосибирского военного, ордена Жукова института им. Генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации. В исследовании приняли курсанты пятого года обучения в количестве 71 респондента, в возрасте от 21 до 27 лет.

Оборудование и стимульный материал

В процессе реализации цели проводилось исследование, которое предполагало ряд этапов. На первом этапе перед нами стояла задача создать измерительные методы коллективных ментальных моделей у военнослужащих. Для этого на основе теоретических положений метасистемного подхода относительно структуры коллективной ментальной модели военнослужащих были разработаны 10 кейсов, содержащих реальные повседневные и служебно-боевые ситуации, которые включались в три блока. Первый блок – «Межличностные отношения в период организации СБД»: 3. Взаимодействие с подчиненными; 4. Не выполнение приказа; 8. Межличностный конфликт в коллективе; 9. Спасение заложника. Второй блок: «Травматизм личного состава в военно-профессиональной деятельности»: 2. Ранение конечности при разминировании; 7. Авиакатастрофа личного состава; 10. Нарушение требований безопасности при проведении гранатометания. Третий блок «Нестандартная ситуация при выполнении служебно-боевых задач»: 1. Потеря боеприпаса на боевой службе; 5. Критическая ситуация; 6. Проверка саморегуляции.

Для определения ролевой идентификации использовалась проективная методика «Калейдоскоп» (Перевозкина, Зиновьева, Андронникова и Дмитриева 2016). Методика содержит 10 фигур разделенных по полу и возрасту: 2 фигуры, относящиеся к периоду детства (мальчик и девочка); 4 фигуры, относящиеся к периоду молодости и юности (юноша и девушка) из них 2 фигуры созидательного плана, а 2 деструктивного; 2 фигуры, относящиеся к периоду взрослости (мужчина и женщина); 2 фигуры, относящиеся к периоду старости (старик и старуха).

Процедура

Курсантам необходимо было предложить решение для каждой из 10 вводной. Кроме того, согласно структуре коллективных ментальных моделей курсантам необходимо было определить какие знания, навыки и способности они использовали при решении этих задач. Был ли у них подобный опыт, в том числе и гражданский. Еще им нужно было отметить свои

потребности и эмоции, которые реализуются при решении конкретной вводной. Также из 10 предложенных фигур (стимульный материал методики «Калейдоскоп»), курсанты выбирали собственную роль командира в заданной ситуации и две подчиненные ему роли.

При анализе сопряженности исследуемых параметров применялся критерий χ^2 -Пирсона. Таким образом, изучалась сопряженность между решением конкретной вводной курсантами, знаниями, опытом, навыками, способностями, потребностями, эмоциями и ролями, задействованными в этой ситуации.

Результаты

Полученные данные демонстрируют, что при решении вводных были обнаружены статистически значимые различия относительно используемые знания, $\chi^2=18,49$, $p<0,03$ (табл. 1).

Таблица 1

Сопряженность между вводной и различными структурными компонентами ментальной модели

Сопрягаемые параметры	χ^2	p
Вводные x Знания	18,49	0,030
Вводные x Опыт	7,52	0,006
Вводные x Навыки, способности	159,27	0,000
Вводные x Потребности	17,82	0,023
Вводные x Эмоции	111,21	0,002
Вводные x Роль командира	13,93	0,050
Вводные x Роль подчиненный 1	13,04	0,042
Вводные x Роль подчиненный 2	17,57	0,021

Имеются статистически значимые различия между навыками и способностями при решении различных вводных курсантами обоих факультетов $\chi^2=159,27$, $p<0,001$. Также курсантами реализуются различные потребности $\chi^2=17,82$, $p<0,023$ и эмоции $\chi^2=111,21$, $p<0,002$ при решении заданных проблемных ситуаций. Обнаружены статистически значимые различия между выбранными ролями для подчиненных $\chi^2=13,04$, $p<0,04$ и $\chi^2=17,57$, $p<0,02$.

Обсуждение результатов

При решении первой, пятой, шестой и десятой вводных курсантами преимущественно применяются гуманитарные знания (более 40%), на втором месте находятся военно-профессиональные знания (более 30%). Это свидетельствует, что при решении данных проблемных ситуаций курсантам, прежде всего необходимы знания медицины, психологии, и других гуманитарных наук. При решении третьей и седьмой вводных применяются военно-профессиональные знания (более 45%), включающие такие предметы как управление повседневной деятельностью, служебно-боевое применение, разведка и Устав вооруженных сил,

а гуманитарные – в меньшей степени (более 30 %). При решении второй, четвертой, восьмой и девятой вводных курсантам необходимы знания как гуманитарного цикла, так и военно-профессионального (более 40 % оба вида знаний).

По всем проблемным ситуациям для преобладающего большинства курсантов при решении вводных определяющим навыком выступает самодисциплина (от 48 % до 58 %), что согласуется с результатами других исследований (Farina, & Johnson, 2021). В то же время, при решении второй и пятой вводных, у 18 % и 17 % курсантов применяется такая способность, как критическое мышление. Для решения третьей вводной, необходимы коммуникативные способности (17 %). При решении седьмой вводной важен навык ораторского искусства (21 %).

Для курсантов при решении первой вводной реализуется потребность во влиятельности и установлении контроля над другими (22,54 %). Для второй ситуации характерна потребность в устойчивых, длительных взаимоотношениях в тесных взаимосвязях с небольшим коллективом (19,72 %). Третья, пятая, седьмая, девятая и десятая задачи детерминированы потребностью в комфортных физических условиях (более 22 %). Четвертая вводная связана с потребностью в социальных контактах на уровне легкого общения с большим коллективом (21,13 %) и потребностью во власти (19,72 %). Согласно Odoard, Battistelli, Guardela, Mirko, Di Napoli, & Piccione (2021) на выраженность потребности в эффективной координации воинского коллектива у личного состава воинских частей ВВС Италии оказывает влияние трансактивная память, которая тесно связана с ценностями инноваций, восприятием и командными навыками и инновациями.

Потребности в комфортных физических условиях (25,35 %), в социальных контактах (19,72 %) и в достижении, и в постановке для себя дерзких, вызывающих целей (18,31 %) обуславливают шестую вводную. Доминирующими потребностями при решении восьмой задачи выступают потребность в высоком заработке, материальном вознаграждении (26,76 %), а также материальных благах и во влиятельности и установлении контроля над другими (21,13 %).

Преобладающими эмоциями у курсантов при решении второй, третьей и седьмой вводных выступает печаль (более 30 %). Эмоция гнева доминирует при решении восьмой проблемной ситуации (28,17 %). Интерес активизируется у военнослужащих в решении большинства задач – это первая, четвертая, пятая, шестая, девятая и десятая (более 30 %).

В качестве доминирующей роли командира при решении всех вводных для большинства курсантов (более 48 %) выступает мужская роль периода молодости (рис. 1). Эта роль, характеризуется такими ожиданиями как смелость, уверенность, стремление к преодолению преград, к достижению цели, к борьбе с противником (Перевозкина, 2019). Основной задачей этой роли является сражение с врагом и защита мирных жителей. Однако, для третьей, пятой, девятой и десятой респонденты выбирали также мужскую роль периода взрослости (более 40 %). Эту роль отличают такие особенности как контроль, руководство коллективом, взятие на себя ответственности за подчиненных (Перевозкина, 2019). В работе Maden-Eyiusta (2021) отмечается, что руководитель демонстрирующий принятие на себя ответственности за подчиненных имеет низкие значения по ролевому конфликту и ролевой двусмысленности.

При выборе подчиненных наблюдалась большая дифференциация ролей. Так для первой и восьмой проблемных ситуаций ролевой моделью подчиненных выступает мужская ролевая модель периода взрослости (более 28 %). При решении второй, третьей и шестой задач в качестве подчиненных выбрана женская ролевая модель, относящаяся к периоду молодости (более 31 %) с такими характеристиками как уверенность, смелость, мстительность.

Для пятой вводной в роли подчиненного для курсантов выступила женская ролевая модель периода взрослости (25,43 %), которую отличают добросердечность, проявление заботы и милосердия (Перевозкина, 2019). При решении четвертой, пятой, седьмой, девятой и десятой вводных в роли подчиненных используется роль мужчины периода молодости (более 31 %, рис. 1). В этом контексте для командира, с точки зрения большинства курсантов, гораздо легче оказывать влияние на подчиненного одного с ними возраста и пола.

Таким образом, полученные связи позволяют выстроить определенные конфигурации коллективных ментальных моделей (рис. 1).

Рисунок 1.

Конфигурации коллективных ментальных моделей при решении различных вводных



Заключение

Проведенное исследование позволило сделать несколько выводов. Во-первых, метасистемный подход может быть эффективным для разработки структуры коллективной ментальной модели военнослужащих при решении вводных в военно-профессиональной деятельности. Коллективная ментальная модель военнослужащих может рассматриваться как открытая система, которая имеет пять иерархических уровней.

В-вторых, разработанная структура коллективной ментальной модели военнослужащих позволила создать методы измерения индивидуальных ментальных моделей у курсантов при решении ими нестандартных ситуаций в мирное и военное время.

В-третьих, несмотря на определенные результаты, достигнутые в данной работе, вместе с тем, существуют ограничения в изучении коллективных ментальных моделей военнослужащих, связанные с тем, что на общую ментальную модель оказывает влияние множество дополнительных факторов, которые не были учтены в настоящем исследовании, т. к. коллективная ментальная модель формируется и развивается вместе с динамическими изменениями в воинском подразделении. Значит, темы касающиеся анализа механизма формирования коллективной ментальной модели, и того какие факторы могут способствовать ее формированию заслуживают дальнейшего изучения в будущем.

Литература

- Карпов, А. В. и Перевозкина, Ю. М. (2019). Структурно-темпоральная системность ролевой социализации. *Системная психология и социология*, 3 (31), 5-17.
- Карпов, А. В., Перевозкина, Ю. М., Федоришин, М. В. и Зиновьева, Л. В. (2021). Роль метакогнитивных стратегий в военно-профессиональной подготовке курсантов. *Перспективы науки и образования*, 5 (53), 354-366.
- Мекебаев, Н.С., Перевозкина, Ю.М. и Федоришин, М.И. (2021). Ментальные модели социального взаимодействия военнослужащих. *СМАЛЬТА*, 3, 65-76.
- Мекебаев, Н. С., Перевозкина, Ю. М. и Федоришин, М. И. (2021). Ментальные модели социального взаимодействия военнослужащих в ситуации боевых действий. *Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири*, 3 (9), 138-148.
- Перевозкина Ю. М. (2019). Субстанционально-темпоральная системность ролевой социализации личности. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет.
- Перевозкина, Ю. М., Паньшина, Л. В., Андроникова, О. О. и Дмитриева, Н.В. (2016). Способ оценки психосоциального профиля личности. Свидетельство о государственной регистрации ПрЭВМ, рег. 2016105668 от 18.02.2016. Москва: Роспатент, URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38267575> (дата обращения: 05.12.2021).
- Федоришин, М. И. и Андронов, А. В. (2018). Индивидуальные особенности саморегуляции курсантов военного вуза. *Ярославский психологический вестник*, 1 (40), 76-83.
- Boies, K., & Fiset, J. (2018). Leadership and Communication as Antecedents of Shared Mental Models Emergence: Leadership and Shared Mental Model Emergence. *Performance Improvement Quarterly*, 31, 293-316. <https://doi.org/10.1002/piq.21267>
- Cannon-Bowers, J.A., & Salas, E. (2001). Reflections on Shared Cognition. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 195-202. <https://doi.org/10.1002/job.82>
- Cooke, N. J, Salas, E., Cannon-Bowers, J. A, & Stout, R., J. (2000). Measuring Team Knowledge. *Human Factors*, 42, 151-173. <https://doi.org/10.1518/001872000779656561>
- Edwards, B. D., Day, E. A., Arthur, W., & Bell, S. T. (2006). Relationships among Team Ability Composition, Team Mental Models, and Team Performance. *Journal of Applied Psychology*, 91, 727-736. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.3.727>
- Farina, A. G., & Johnson, S. K. (2021). Intentional self-regulation among young adults: Investigating the structure of selection, optimization, and compensation among West Point Cadets. *Applied Developmental Science*. <https://doi.org/10.1080/10888691.2021.1944811>

- Funke, J., Buchner, A., Dörner, D., Süß, H.-M., & Vollmeyer, R. (1999). Diskussionsrunde zum Themenheft „Komplexes Problemlösen“. *Psychologische Rundschau*, 50(4), 229–233. <https://doi.org/10.1026//0033-3042.50.4.229>
- Gurtner, A., Tschan, F., Semmerb, N. K., & Nägeleb, C. (2007). Getting groups to develop good strategies: Effects of reflexivity interventions on team process, team performance, and shared mental models. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 102 (2), 127-142. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2006.05.002>
- Jianwei, Z., Hui, Z., Haihong, L., & Yongkang, R. (2018). The atmosphere of team innovation, intrinsic motivation and scientific creativity of the team: the inhibiting effect of the overall mental model of the team. *Scientific and technological progress and countermeasures*, 35 (6), 149-155. <https://doi.org/10.6049/kjbydc.2017050234>
- Jingwei, Z., Jinxia, L., & Yanli, M. (2019). Mental Models in Organizational Management: A Research Review and Perspective. *Yangshan University Journal (Philosophy and Social Science Edition)*, 20 (6), 71-80. <https://doi.org/10.15883/j.13-1277 /c.20190607110>
- Johnson-Laird, P. N. (1980). Mental models in cognitive science. *Cognitive Science*. 4 (1), 71–115.
- Johnson, TE, & Lee, Y. (2008). The relationship between shared mental models and task performance in an online team-based learning environment. *Performance Improvement Quarterly*, 21 (3), 97-112. <https://doi.org/10.1002 /piq.20033>
- Klimoski, R., & Mohammed, S. (1994). Team mental model – construct or metaphor? *Journal of Management*, 20 (2), 403–437.
- Maden-Eyiusta, C. (2021) Role conflict, role ambiguity, and proactive behaviors: does flexible role orientation moderate the mediating impact of engagement? *The International Journal of Human Resource Management*, 32 (13), 2829-2855. <https://doi.org/10.1080/09585192.2019.1616590>
- Marshall, N. (2007). Team mental models in action: a practice-based perspective. *CoDesign*, 3 (1), 29-36. <https://doi.org/10.1080/15710880601170784>
- Mathieu, J. E., Heffner, T. S., Goodwin, G. F., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2000). The influence of shared mental models on team process and performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 273–283. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.2.273>
- Mohammed, S. & Dumville, B. C. (2001). Team mental models in a team knowledge framework: expanding theory and measurement across disciplinary boundaries. *Organizational Research Methods*, 3 (2), 89–106.
- Mohammed S., Klimoski R., & Rentsch J.R. (2000). The Measurement of Team Mental Models: We Have No Shared Schema. *Organizational Research Methods* 3, 123-165. <https://doi.org/10.1177 /109442810032001>
- Odoard, C., Battistelli, A., Guardela, J. V., Mirko, A., Di Napoli, G., & Piccione, L. (2021). Perceived organizational values and innovation: The role of transactive memory and age diversity in military teams. *Military Psychology*, <https://doi.org/10.1080/08995605.2021.1962177>
- Rentsch, J. R., & Klimoski, R. J. (2001). Why do ‘great minds’ think alike?: antecedents of team member schema agreement [Special Issue]. *Shared Cognition*, 22 (2), 107-120. <https://doi.org/10.1002/job.81>
- Smyth, M.M., Collins, A.F., Morris, P.E., & Levy, P. (1994). *Cognition in Action*. Psychology Press: East Sussex.
- Van den Bossche, P., Gijsselaers, W.H, Segers, M. S. R., Woltjer, G. B, & Kirschner, P.A. (2011). Team Learning: Building Shared Mental Models. *Instructional Science*, 39, 283-301. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9128-3>

Wilson, J.R, & Rutherford, A. (1989). Mental Models: Theory and Application in Human Factors. Human Factors, 31 (6), 617-634. <https://doi.org/10.1177/001872088903100601>

Поступила в редакцию: 17.01.2022

Поступила после рецензирования: 11.04.2022

Принята к публикации: 16.05.2022

Заявленный вклад авторов

Нуржан Сапарханович Мекебаев – подбор испытуемых, анализ материала для обзора литературы оформление статьи, редакторская правка.

Юлия Михайловна Перевозкина – подготовка текста статьи, научное руководство, статистическая обработка данных, интерпретация результатов.

Михаил Иванович Федоришин – разработка кейсов (вводных), организация и проведение эмпирической процедуры, обработка первичных данных, подготовка текста статьи.

Информация об авторах

Нуржан Сапарханович Мекебаев – адъюнкт адъюнктуры, Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования "Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации", г. Новосибирск, Российская Федерация, SPIN-код: 1918-8015, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9444-6809>

Юлия Михайловна Перевозкина – Доктор психологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Новосибирский государственный педагогический университет", Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования "Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации", г. Новосибирск, Российская Федерация, SPIN-код: 2577-1927, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>

Михаил Иванович Федоришин – кандидат психологических наук, старший помощник начальника лаборатории психологического отбора – психолог отдела по работе с личным составом, Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования "Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации", доцент кафедры практической и специальной психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Новосибирский государственный педагогический университет", SPIN-код: 4487-3935, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5509-0486>

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.9.072.59

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.5>

Связи зависимости от смартфона с личностными качествами и свойствами белорусов и россиян

Виктор П. Шейнов¹✉, Нина А. Низовских², Татьяна В. Белых³, Антон С. Девицын⁴

¹ Республиканский институт высшей школы, г. Минск, Республика Беларусь

² Вятский государственный университет, г. Киров, Российская Федерация

³ Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Российская Федерация

⁴ Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь

✉ sheinov1@mail.ru

Аннотация: Введение. Зависимость от смартфона – самая массовая из немедицинских зависимостей. Цель исследования – обнаружить общее и различия в связях зависимости от смартфона с личностными качествами и свойствами белорусских и российских мужчин и женщин (ассертивности, импульсивности, нарциссизма, незащищенности от манипуляций, зависимости от социальных сетей), сопоставив результаты, соответствующие этим группам респондентов. **Методы.** Зависимость от смартфона диагностировалась опросником САС-16 (автор В. П. Шейнов), ассертивность – тестом ассертивности (В. П. Шейнов), незащищенность от манипуляций – опросником «Оценка степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий» (В. П. Шейнов), зависимость от социальных сетей – опросником ЗСС-15 (В. П. Шейнов, А. С. Девицын), импульсивность – методикой В. А. Лосенкова, нарциссизм – опросником Е. Кот. **Результаты.** В связях зависимости от смартфона с личностными качествами и свойствами в белорусской ($n = 403$) и российской ($n = 361$) выборках мужчин и женщин обнаружено больше общего, чем различий: зависимость от смартфона отрицательно связана с ассертивностью и положительно – с импульсивностью, потерей контроля над собой, страхом отказа использовать смартфон, эйфорией от его использования, зависимостью от социальных сетей. Вне зависимости от гендерной и территориальной принадлежности наиболее сильна связь между зависимостью от смартфона и потерей контроля над собой. Обнаружена отрицательная связь зависимости от смартфона с незащищенностью от манипуляций у белорусских женщин, тогда как у российских женщин данная связь является положительной. Выявлена отрицательная связь зависимости от смартфона с нарциссизмом у российских женщин при отсутствии ее у других групп респондентов. **Обсуждение результатов.** Полученные данные о связи зависимости от смартфона с личностными качествами и свойствами белорусов и россиян являются новыми, в целом они согласуются с результатами исследований в других социумах, при этом имеются некоторые отличия.

Ключевые слова: зависимость от смартфона, асертивность, импульсивность, незащищенность от манипуляций, нарциссизм, зависимость от социальных сетей, россияне, белорусы, мужчины, женщины

Основные положения

- ▶ связи зависимости от смартфона с личностными качествами и свойствами российских и белорусских мужчин и женщин преимущественно сходны, однако имеются определенные различия;
- ▶ зависимость от смартфона наиболее сильно связана с потерей контроля над собой; у белорусок обнаружена отрицательная связь зависимости от смартфона с незащищенностью от манипуляций, у россиянок данная связь положительная;
- ▶ у россиянок зависимость от смартфона отрицательно коррелирует с нарциссизмом; с целью предупреждения формирования зависимости от смартфонов и освобождению от нее рекомендуется содействовать развитию асертивности личности.

Для цитирования

Шейнов В. П., Низовских Н. А., Белых Т. В., Девицын А. С. (2022). Связи зависимости от смартфона с личностными качествами и свойствами белорусов и россиян. *Российский психологический журнал*, 19(2), 60–74. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.5>

Введение

В современном обществе цифровые зависимости получили значительное распространение. В крупном социологическом исследовании на репрезентативной международной выборке обнаружено, что структура интернет-зависимой российской молодежи идентична общемировой, при этом «большинство составляют среднезависимые интернет-пользователи (95,5%), сильнозависимые (2,7%) и абсолютно зависимые (0,6%)» (Варламова и др., 2015, с. 174).

Цифровые зависимости характерны для представителей «поколения Z». Поэтому особый интерес для исследования влияния цифровых зависимостей, к каковым относится зависимость от смартфона, вызывают представители именно этого поколения. Интернет-коммуникация «поколения Z» представляет собой достаточно сложный и многоплановый феномен (Кондратьева, Довейко, 2021). Ее составляют «форма передачи данных в Сети, коммуникативные взаимодействия молодого поколения в интернет-среде, общение «поколения Z» посредством электронной почты, общение посредством социальных сетей, пользование видеохостингами, общение посредством мессенджеров, общение в сообществах в социальных сетях, а также использование молодым поколением для общения видеотрансляций» (Кондратьева, Довейко, 2021, с. 307).

Зависимость от смартфона является самой массовой в числе цифровых зависимостей. У пользователей смартфона, страдающих зависимостью от него, выявлено немало негативных состояний, отрицательно влияющих на их психологическое благополучие. В частности, зависимость от смартфона усиливает тревожность, депрессию, импульсивность (Yan, Kim, 2015). Для российских, белорусских и украинских испытуемых установлено, что «зависимость от смартфона положительно коррелирует с тревожностью, депрессией, стрессом и отрицательно связана с самоконтролем и с удовлетворенностью жизнью. Зависимость

от смартфона женщин статистически значимо превосходит зависимость от смартфона мужчин. Обнаружена значимая положительная связь «тяги к курению у мужчин с зависимостью от смартфона» (Шейнов, 2021, с. 97–98). Показано, что зависимость от смартфона «напрямую связана с депрессией, тревожностью, стрессом, снижением самооценки и самоконтроля, с проблемами со здоровьем, сном, с качеством жизни и удовлетворенностью ею, сложностями в семье, снижением успеваемости учащихся и студентов, уменьшением производительности труда и опасностью стать жертвой кибербуллинга» (Шейнов, Девицын, 2021в, с. 174).

В ряде зарубежных исследований выявлена положительная корреляция зависимости от смартфона с *импульсивностью* (Billieux et al., 2008; Gecaite-Stonciene et al., 2021; Jo et al., 2018; Kim et al., 2016; Mei et al., 2018; Peterka-Bonetta et al., 2019). При этом большая импульсивность приводят к большей зависимости от смартфонов (Lee, Park, 2014).

Показано, что «смартфоны поощряют *нарциссизм* даже у ненарциссических пользователей» (Pearson, Hussain, 2027, с. 18). При этом большой нарциссизм был связан с проблемным использованием смартфона, как мужчинами, так и женщинами (Giordano et al., 2019).

Зависимость от смартфонов предсказывает зависимость от *социальных сетей* (Tunc-Aksan, Akbay, 2019, с. 559). Имеет место взаимосвязь между зависимостью от Facebook и зависимостью от смартфона (Khoury, Neves, Roque, 2019). «Использование социальных сетей и использование игр были положительными предикторами зависимости от смартфонов, но использование социальных сетей оказалось более сильным предиктором зависимости от смартфонов, чем использование игр (Jeong et al., 2016, с. 10).

Представленные выше результаты свидетельствуют о том, что зависимость от смартфона может значительно влиять на *ассертивность*. Ассертивным называется уверенное, прямое, открытое поведение, не имеющее целью причинить вред другим людям. «Ассертивное поведение является ситуативным, то есть человек может демонстрировать ассертивное поведение в одной ситуации, но неассертивное – в другой» (Шейнов, 2015, с. 35). Представляет интерес ответ на вопрос, связана ли зависимость от смартфона с ассертивностью русскоязычных пользователей этого гаджета.

Обнаруженная для зависимых от смартфона пользователей «опасность стать жертвой кибербуллинга» (Шейнов, Девицын, 2021, с. 174) актуализирует вопрос о связи данной зависимости с *незащищенностью от манипуляций*.

В предыдущих исследованиях установлено, что проявления зависимости от смартфона у женщин и мужчин отличаются (Шейнов, 2021; Шейнов, Девицын, 2021в). Поэтому и связи между указанными свойствами личности и зависимостью от смартфона могут зависеть от пола и, следовательно, должны изучаться отдельно для женщин и для мужчин.

Цель исследования – обнаружить общее и различия в связях зависимости от смартфона с личностными качествами и свойствами белорусских и российских мужчин и женщин (ассертивности, импульсивности, нарциссизма, незащищенности от манипуляций, зависимости от социальных сетей), сопоставив результаты, соответствующие этим группам респондентов.

Методы

Организация исследования. Сбор данных осуществлен в форме онлайн-опроса в сентябре – ноябре 2021 г. В исследовании приняли участие 764 респондента, в том числе 403 жителя

Беларуси и 361 – России. Среди них 538 женщин (300 белорусок и 238 россиянок) и 228 мужчин (104 белоруса и 124 россиянина). Средний возраст испытуемых – 20,5 лет ($SD = 5,4$).

Методики исследования. Зависимость от смартфона диагностировалась короткой версией САС-16 опросника «Шкала зависимости от смартфона», надежность и валидность которой доказана (Шейнов, 2021). Психометрические характеристики опросника САС-16: стандартизованная Альфа Кронбаха для матрицы ответов 447 женщин на 16 заданий опросника равна 0,749, для 243 мужчин – 0,746, что свидетельствует о хорошей внутренней согласованности САС-16 для женщин и мужчин; удаление любого задания приводит к ухудшению внутренней согласованности опросника. Его ретестовая надежность проверена повторным тестированием с интервалом в один месяц: корреляция между первым и вторым тестом равна 0.855 ($p \leq 0.001$) (Шейнов, 2021).

Ассертивность измерялась опросником А26, удовлетворяющим требованиям надежности и валидности; психометрические характеристики А26: стандартизованная Альфа Кронбаха для матрицы ответов на 26 заданий опросника равна 0.911 ($p \leq 0.001$), ретестовая надежность с интервалом в один месяц $R = 0.832$, $p \leq 0.001$ (Шейнов, 2014, с. 109–110.).

Незащищенность от манипуляций диагностировалась опросником НЗМ «Оценка степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий»; психометрические характеристики опросника НЗМ: стандартизованная Альфа Кронбаха для матрицы ответов на 20 заданий опросника равна 0.772 ($p \leq 0.001$), корреляция между первым и вторым тестом при тестировании четырех групп с интервалом в 4–8 недель находится в пределах $0.771 \leq R \leq 0.923$ ($p \leq 0.001$) (Шейнов, 2012, с. 151).

Зависимость от социальных сетей измерялась опросником ЗСС-15, надежность и валидность которого доказана (Шейнов, Девицын, 2021а). Психометрические характеристики опросника ЗСС-15: стандартизованная Альфа Кронбаха для матрицы ответов 514 испытуемых на 15 заданий опросника оказалась равной 0.858, что свидетельствует о хорошей внутренней согласованности теста. Ретестовая надежность проверена повторным тестированием с интервалом в один месяц: корреляция между первым и вторым тестом $r = 0,811$, $p \leq 0,001$.

Импульсивность оценивались с помощью «Методики диагностики потенциала коммуникативной импульсивности», предложенной В. А. Лосенковым (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002).

Оценка уровня *нарциссизма* осуществлялась опросником (шкалой) Е. Кот (TestyOnline.ru:persona/nartsiss-li-vy/).

В данном исследовании также использована статистически состоятельная трехфакторная модель зависимости от смартфона, включающая факторы: «Потеря контроля над собой», «Страх отказа использовать смартфон», «Эйфория от пользования смартфоном». Все три фактора, формирующие зависимость от смартфона, возрастают с уменьшением возраста (Шейнов, Девицын, 2021в, с. 174). Применена в исследовании и факторная модель зависимости от социальных сетей, которая позволяет сопоставить формирующие ее факторы с зависимостью от смартфона. Структура зависимости от социальных сетей представлена тремя факторами: «Психологическое состояние пользователя сети», «Коммуникация пользователя сети» и «Получение информации» (Шейнов, Девицын, 2021б).

Статистический анализ осуществлялся с помощью пакета SPSS-22. Принят уровень значимости $p = 0.05$.

Результаты

Для решения вопроса о том, какими критериями исследовать предполагаемые связи зависимости от смартфона, мы проверили изучаемые выборки на их соответствие нормальному закону распределения.

Оказалось, что часть выборок, представляющих изучаемые качества, распределены нормально (зависимость от смартфона – опросник САС-16, незащищенность от манипуляций – опросник НЗМ, импульсивность, ассертивность), но распределение других отлично от нормального (зависимость от социальных сетей – ЗСС-15, нарциссизм, возраст, а также все факторы зависимостей от смартфона и от социальных сетей).

Поэтому для определения возможных связей между зависимостью от смартфона и свойствами личности мы вычисляли корреляции по параметрическому критерию Пирсона и непараметрическому ранговому критерию Кендалла, выбирая для вывода в каждом случае ту из корреляций, для которой соблюдены (или не соблюдены) условия нормальности распределения выборок в каждой исследуемой паре переменных.

В таблицах 1–6 представлены результаты вычисления корреляций в общей, а также в женской и мужской выборках белорусов и россиян.

Таблица 1

Корреляции зависимости от смартфона с состояниями и свойствами личности (Беларусь, женщины и мужчины, n = 403)

	Возраст	НЗМ	Импульс	ПотерКон	Страх	Эйфория
Корреляции Пирсона	-,151**	-,122*	,488**	,880**	,744**	,791**
Знач. (2-сторон)	,002	,014	,000	,000	,000	,000
Корреляции Кендалла	,010	-,089*	,343**	,719**	,597**	,609**
Знач. (2-сторон)	,794	,011	,000	,000	,000	,000
	ПсихСост	Коммун	Информ	ЗСС-15	Нарцисс	Ассерт
Корреляции Пирсона	,698**	,444**	,532**	,690**	,009	-,389**
Знач. (2-сторон)	,000	,000	,000	,000	,850	,000
Корреляции Кендалла	,536**	,331**	,382**	,518**	,032	-,263**
Знач. (2-сторон)	,000	,000	,000	,000	,355	,000
Примечания: * – p < 0,05; ** – p < 0,01. Обозначения в табл. 1–6: НЗМ – незащищенность от манипуляций, Импульс – импульсивность; ПотерКон – «Потеря контроля над собой», Страх – «Страх отказа использовать смартфон», Эйфория – «Эйфория от пользования смартфоном» (факторы зависимости от смартфона); ПсихСост – «Психологическое состояние пользователя сети», Коммун – «Коммуникация пользователя сети», Информ – «Получение информации» (факторы зависимости от социальных сетей), ЗСС-15 – зависимость от социальных связей; Нарцисс – нарциссизм, Ассерт – ассертивность						

Таблица 1 свидетельствует о том, что в общей выборке белорусских мужчин и женщин корреляции Пирсона и Кендалла показывают одни и те же связи (за исключением показателя возраста), отличаясь лишь количественно.

Выявлено наличие статистически значимых связей зависимости от смартфона у белорусов: отрицательных с асертивностью и незащищенностью от манипуляций, положительных – с импульсивностью, зависимостью от социальных сетей и всеми ее факторами («психологическое состояние», «коммуникация», «получение информации»).

Распределение *возраста* отлично от нормального, поэтому принимаем корреляцию по Кендаллу, которая статистически незначима. Следовательно, по имеющейся выборке ничего о связи зависимости от смартфона с возрастом сказать нельзя.

Величина корреляций Кендалла свидетельствует о том, что в наибольшей степени зависимость от смартфона связана с фактором «Потеря контроля над собой». Хотя к такому же выводу приводит и корреляция Пирсона, вывод необходимо делать по непараметрическому критерию Кендалла, поскольку распределение факторов зависимости от смартфона отличается от нормального.

Положительная связь зависимости от смартфона с импульсивностью соответствуют связи, выявленной зарубежными исследователями (Billieux et al., 2008; Gecaite-Stonciene et al., 2021; Jo et al., 2018; Kim et al., 2016; Mei et al., 2018; Peterka-Bonetta et al., 2019; Lee, Park, 2014); а выявленная положительная связь с зависимостью от социальных сетей также аналогична полученному ранее зарубежному результатам (Khoury, Neves, Roque, 2019; Tunc-Aksan, Akbay, 2019; Jeong et al., 2016).

Установленные нами связи зависимости от смартфона с неасертивностью и со всеми факторами зависимости от социальных сетей являются новыми.

Выявленная рядом зарубежных исследователей (Giordano et al., 2019; Pearson, Hussain, 2017, с. 18) связь зависимости от смартфона с нарциссизмом не нашла подтверждения в общей выборке белорусских женщин и мужчин.

При объединении женской выборки с мужской в единую выборку может оказаться, что связи, имеющие место в подвыборках, «растворились» в общей выборке (например, если они разнонаправлены в них). Поэтому мы вычислили корреляции отдельно для женщин и для мужчин.

Таблица 2

Корреляции зависимости от смартфона с состояниями и свойствами личности (Беларусь, женщины, n = 300)

	Возраст	НЗМ	Импульс	ПотерКон	Страх	Эйфория
Корреляции Пирсона	-,164**	-,140*	,466**	,865**	,738**	,769**
Знач. (2-сторон)	,004	,015	,000	,000	,000	,000
Корреляции Кендалла	,029	-,097*	,323**	,705**	,589**	,587**
Знач. (2-сторон)	,515	,016	,000	,000	,000	,000

	ПсихСост	Коммун	Информ	ЗСС-15	Нарцисс	Ассерт
Корреляции Пирсона	,692**	,373**	,498**	,666**	-,042	-,403**
Знач. (2-сторон)	,000	,000	,000	,000	,470	,000
Корреляции Кенделла	,522**	,274**	,359**	,491**	,000	-,277**
Знач. (2-сторон)	,000	,000	,000	,000	,995	,000

Представленные в табл. 2 результаты показывают наличие статистически значимых связей зависимости от смартфона у белорусских женщин: *отрицательных* с ассертивностью и незащищенностью от манипуляций и *положительных* – с импульсивностью, зависимостью от социальных сетей и всеми ее факторами («психологическое состояние», «коммуникация», «получение информации»).

Аналогично выводу для общей выборки белорусских женщин и мужчин, зависимость от смартфона у белорусских женщин в наибольшей степени связана с фактором «потеря контроля над собой».

Поскольку незащищенность от манипуляций и зависимость от смартфона распределены нормально, поэтому вывод о наличии отрицательной связи между ними основывается на статистически значимой корреляции Пирсона. Тем самым, гипотеза о возможной связи зависимости от смартфона с незащищенностью от манипуляций подтвердилась для белорусских женщин.

Выявленные в данном исследовании связи зависимости от смартфона женщин с неассертивностью, незащищенностью от манипуляций и со всеми факторами зависимости от социальных сетей являются новыми.

Установленная в ряде зарубежных исследователей положительная связь зависимости от смартфона с нарциссизмом в данном исследовании не нашла подтверждения для белорусских женщин.

Таблица 3

Корреляции зависимости от смартфона с состояниями и свойствами личности (Беларусь, мужчины, n = 104)

	Возраст	НЗМ	Импульс	ПотерКон	Страх	Эйфория
Корреляции Пирсона	-,153	,070	,491**	,899**	,710**	,826**
Знач. (2-сторон)	,122	,477	,000	,000	,000	,000
Корреляции Кенделла	-,078	,046	,368**	,714**	,583**	,651**
Знач. (2-сторон)	,303	,511	,000	,000	,000	,000

	ПсихСост	Коммун	Информ	ЗСС-15	Нарцисс	Ассерт
Корреляции Пирсона	,646**	,500**	,596**	,690**	,083	-,314**
Знач. (2-сторон)	,000	,000	,000	,000	,401	,001
Корреляции Кенделла	,479**	,329**	,407**	,502**	,078	-,213**
Знач. (2-сторон)	,000	,000	,000	,000	,264	,002

Представленные в табл. 3 результаты показывают наличие статистически значимых связей зависимости от смартфона белорусских мужчин: *отрицательных* – с ассертивностью и *положительных* – с импульсивностью, зависимостью от социальных сетей и всеми ее факторами («Психологическое состояние», «Коммуникация», «Получение информации»). Как и в предыдущих случаях, самый большой коэффициент корреляции обнаружен между зависимостью белорусских мужчин от смартфона и фактором «Потеря контроля над собой».

Аналогично белорусской женской выборке и объединенной выборке белорусских мужчин и женщин полученные связи зависимости от смартфона белорусских мужчин с импульсивностью и зависимостью от социальных сетей соответствуют аналогичным связям, установленным в зарубежных исследованиях.

Показанные в табл. 3 связи зависимости от смартфона мужчин со всеми факторами зависимости от социальных сетей являются новыми.

Для белорусской мужской выборки не подтвердилась гипотеза о возможной связи зависимости от смартфона с незащищенностью от манипуляций. Выявленная рядом зарубежных исследователей связь зависимости от смартфона с нарциссизмом не нашла подтверждения в белорусском социуме.

Обратимся далее к соответствующим результатам в российских выборках, в таблице 4.

Таблица 4

Корреляции зависимости от смартфона с состояниями и свойствами личности (Россия, женщины и мужчины, n = 361)

	Возраст	НЗМ	Импульс	ПотерКон	Страх	Эйфория
Корреляции Пирсона	-,170**	,078	,423**	,868**	,768**	,801**
Знач. (2-сторон)	,001	,138	,000	,000	,000	,000
Корреляции Кенделла	-,074*	,063	,285**	,700**	,602**	,625**
Знач. (2-сторон)	,050	,087	,000	,000	,000	,000

	ПсихСост	Коммун	Информ	ЗСС-15	Нарцисс	Ассерт
Корреляции Пирсона	,634**	,426**	,498**	,621**	-,123*	-,377**
Знач. (2-сторон)	,000	,000	,000	,000	,020	,000
Корреляции Кендалла	,517**	,325**	,357**	,483**	-,072	-,254**
Знач. (2-сторон)	,000	,000	,000	,000	,052	,000

Представленные в табл. 4 результаты показывают наличие следующих статистически значимых связей зависимости от смартфона: *отрицательных* – с возрастом, ассертивностью, *положительных* – с зависимостью от социальных сетей и ее факторами «Психологическое состояние», «Коммуникация», а также с факторами «Получение информации», «Потеря контроля над собой», «Страх отказа использовать смартфон», «Эйфория от пользования смартфоном».

В отличие от белорусских респондентов, на российской выборке связь между зависимостью от смартфона и незащищенностью от манипуляций не обнаружена.

Выявленные корреляции показывают, что зависимость от смартфона в выборке россиян связана с импульсивностью, неассертивностью, а также с зависимостью от социальных сетей, и со всеми факторами зависимости от смартфона и от социальных сетей (по Кендаллу), кроме нарциссизма.

Величина корреляций Кендалла свидетельствует о том, что самый большой коэффициент корреляции зависимости от смартфона – с фактором «Потеря контроля» (как и в выборке белорусских респондентов).

Обнаруженные связи зависимости от смартфона с неассертивностью и всеми факторами зависимости от социальных сетей являются новым фактом, не отраженным в имеющихся исследованиях.

С целью выявления возможных гендерных различий сравним корреляции отдельно для женской и мужской выборки российских респондентов (данные отражены в табл. 5 и 6).

Таблица 5

Корреляции зависимости от смартфона с состояниями и свойствами личности (Россия, женщины, n = 238)

	Возраст	НЗМ	Импульс	ПотерКон	Страх	Эйфория
Корреляции Пирсона	-,209**	,035	,454**	,872**	,783**	,791**
Знач. (2-сторон)	,001	238	,000	,000	,000	,000
Корреляции Кендалла	-,085	,128**	,309**	,708**	,606**	,608**
Знач. (2-сторон)	,068	,005	,000	,000	,000	,000

	ПсихСост	Коммун	Информ	ЗСС-15	Нарцисс	Ассерт
Корреляции Пирсона	,748**	,451**	,531**	,711**	-,139*	-,403**
Знач. (2-сторон)	,000	,000	,000	,000	,032	,000
Корреляции Кенделла	,543**	,309**	,361**	,496**	-,101*	-,271**
Знач. (2-сторон)	,000	,000	,000	,000	,026	,000

Согласно результатам, представленным в табл. 5, выявлены следующие статистически значимые связи зависимости от смартфона у россиянок: *отрицательные* с ассертивностью и нарциссизмом и *положительные* – с импульсивностью, зависимостью от социальных сетей и всеми ее факторами («Психологическое состояние пользователя», «Коммуникация пользователя», «Получение информации»).

Как и в предыдущих случаях, наибольшую связь с зависимостью от смартфона россиянок показывает фактор «Потеря контроля над собой».

Показатель незащищенности от манипуляций и зависимость от смартфона распределены нормально, поэтому вывод об отсутствии статистически значимой связи между ними основывается на показателе корреляции Пирсона. Тем самым, для россиянок не подтвердилась гипотеза о возможной связи зависимости от смартфона с незащищенностью от манипуляций.

Выявленные на выборке российских женщин связи зависимости от смартфона с неассертивностью и со всеми факторами зависимости от социальных сетей являются новыми.

Установленная в ряде зарубежных исследований положительная связь зависимости от смартфона с нарциссизмом не нашла подтверждения для данной выборки женщин из России. Напротив, в данном исследовании выявлена отрицательная значимая связь между этими показателями.

В таблице 6 приведены данные о связях зависимости от смартфона с качествами и свойствами личности на мужской выборке российских респондентов.

Таблица 6

Корреляции зависимости от смартфона с состояниями и свойствами личности (Россия, мужчины, n = 124)

	Возраст	НЗМ	Импульс	ПотерКон	Страх	Эйфория
Корреляции Пирсона	-,233**	,131	,339**	,851**	,735**	,823**
Знач. (2-сторон)	,009	,147	,000	,000	,000	,000
Корреляции Кенделла	-,137*	,069	,243**	,694**	,595**	,662**
Знач. (2-сторон)	,038	,274	,000	,000	,000	,000

	ПсихСост	Коммун	Информ	ЗСС-15	Нарцисс	Ассерт
Корреляции Пирсона	,491**	,380**	,447**	,497**	-,066	-,312**
Знач. (2-сторон)	,000	,000	,000	,000	,465	,000
Корреляции Кенделла	,480**	,349**	,359**	,460**	-,001	-,218**
Знач. (2-сторон)	,000	,000	,000	,000	,988	,001

Представленные в табл. 6 результаты показывают наличие статистически значимых связей зависимости российских мужчин от смартфона: *отрицательных* – с возрастом и ассертивностью и *положительных* – с импульсивностью, зависимостью от социальных сетей и всеми ее факторами («психологическое состояние», «коммуникация», «получение информации»).

Наибольшее влияние на зависимость от смартфона у российских мужчин также оказывает фактор «Потеря контроля».

Как в случае российской женской выборки, и объединенной выборки российских мужчин и женщин, полученные связи зависимости от смартфона с импульсивностью и зависимостью от социальных сетей соответствуют аналогичным связям, установленным в зарубежных исследованиях.

Представленные в табл. 6 связи зависимости от смартфона российских мужчин со всеми факторами зависимости от социальных сетей являются новыми.

Для мужчин-россиян не подтвердилась гипотеза о связи зависимости от смартфона с незащищенностью от манипуляций и нарциссизмом.

Обсуждение результатов

Полученные в исследовании результаты показывают, что у белорусов и россиян имеются, как сходства (они преобладают), так и различия во взаимосвязях зависимости от смартфона с психологическими качествами и свойствами личности.

Сходства у российских и белорусских мужчин и женщин проявляются в следующем: зависимость от смартфона связана с такими психологическими качествами и свойствами личности как импульсивность, неассертивность, потеря контроля над собой, страх отказа использовать смартфон, эйфория от использования смартфона, психологические состояния, использование смартфона с целью коммуникации, использование смартфона для получения информации. Во всех исследуемых выборках вне зависимости от гендерной принадлежности наибольшая корреляционная связь выявлена между зависимостью от смартфона и потерей контроля над собой.

Полученные данные согласуются с результатами проведенных ранее исследований. Так, И. М. Городецкая и И. Р. Исламгулов выявили связь между зависимостью от мобильного телефона и склонностью личности к зависимому поведению в целом (Городецкая, Исламгулов, 2014). Е. И. Рассказова, В. А. Емелин и А. Ш. Тхостов (2015) описывают изменения потребностной сферы личности, возникающие под влиянием чрезмерного использования

технических устройств. Показано, что зависимость от смартфона у российских студентов (юношей и девушек) отрицательно связана с ассертивностью (Шейнов, Девицын, Помелова, Низовских, 2021).

Установленные связи зависимости от смартфона с зависимостью от социальных сетей и импульсивностью соответствуют результатам, установленным в зарубежных исследованиях.

Особого внимания заслуживают полученные результаты о различиях связей зависимости от смартфона у белорусов и россиян. В отличие от белорусских респондентов у российских испытуемых обнаружена значимая связь между зависимостью от смартфона и возрастом, которая позволяет утверждать, что чем старше российские мужчины, тем в меньшей степени у них проявляется зависимость от смартфона. Это согласуется с данными о том, что «проблематичное использование мобильного телефона в подростковом возрасте скорее является ситуативным, и по мере взросления смартфон обретает свое настоящее функциональное предназначение» (Колесникова, Мельник, Теплова, 2018, с. 9).

Интерес представляет и обнаружение отрицательной связи зависимости от смартфона с незащищенностью от манипуляций у белорусских женщин, тогда как у российских женщин данная связь является положительной. Можно предположить, что белорусские женщины, по-видимому, имеют больший опыт в распознавании рисков онлайн-коммуникации с использованием смартфонов. При этом женщины чаще, чем мужчины могут становиться жертвами кибербуллинга, поскольку они более внушаемы, нежели мужчины (Паков, 2013, с. 24).

Проведенное кросскультурное исследование обнаружило больше сходств, нежели различий у российских и белорусских мужчин по сравнению с женскими выборками. У российских и белорусских мужчин выявлены похожие связи между всеми исследуемыми характеристиками – за исключением связи зависимости от смартфона с возрастом. Как уже отмечалось, у российских мужчин, в отличие от белорусских, эта связь обнаружена.

Результаты проведенного исследования имеют *практическую значимость*, свидетельствуя о необходимости в консультационной и воспитательной работе в образовательных организациях развития у обучающихся личностных качеств (в частности, ассертивности), которые помогают предупредить формирование такой зависимости или освободиться от нее.

Заключение

Исследования связи зависимости от смартфона с личностными качествами и свойствами белорусов и россиян показало, что общим для белорусов и россиян являются: отрицательная связь зависимости от смартфона с ассертивностью и положительная – с импульсивностью, зависимостью от социальных сетей и ее факторами, потерей контроля над собой (наиболее сильная связь), страхом отказа использовать смартфон, эйфорией от его использования.

Обнаружены отрицательные связи зависимости от смартфона с нарциссизмом у российских женщин (при отсутствии ее у других групп респондентов) и с незащищенностью от манипуляций у белорусских женщин, тогда как у российских женщин данная связь является положительной.

Полученные результаты способствует расширению научного дискурса о проблеме цифровизации общества. Перспективы исследования связаны с расширением спектра личностных качеств и свойств, предположительно связанных с зависимостью от смартфона, а также с проведением аналогичных исследований в других регионах.

Литература

- Варламова, С. Н., Гончарова, Е. Р. и Соколова, С. Н. (2015) Интернет-зависимость молодежи мегаполисов: критерии и типология. Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены, 2 (125), 165–182. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2015.2.11>
- Городецкая, И. М. и Исламгулов И. Р. (2014) Мобильная зависимость как форма зависимого поведения современных студентов. Вестник Казанского технологического университета, 24, 328–330.
- Колесникова, В. Н., Мельник, Ю. И. и Теплова, Л. И. (2018) Мобильный телефон в учебной деятельности современного старшеклассника и студента. Научный электронный ежеквартальный журнал Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 2 (22) (summer 2018), 1–10.
- Кондратьева, Л. Э. и Довейко, А. Б. Интернет-коммуникация «поколения Z» как базовая часть коммуникации молодого поколения в современном обществе. XI Рязанские социологические чтения: развитие территории в условиях современных вызовов: материалы Национальной научно-практической конференции; Москва, 2021, 305–313.
- Кот, Е. Тест «Нарцисс ли Вы?». 2021. URL: <https://testyonline.ru/persona/nartsiss-li-vy/> (дата обращения 14.12.2021).
- Паков, М. М. (2013) Психологические свойства личности с разным уровнем внушаемости. Автореф. дисс. М., 25 с.
- Рассказова, Е. И., Емелин, В. А. и Тхостов, А. Ш. (2015) Диагностика психологических последствий влияния информационных технологий на человека. М.: Акрополь. 115 с.
- Фетискин, Н. П., Козлов, В. В. и Мануйлов Г. М. (2002). Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 490 с.
- Шейнов, В. П. (2015) Детерминанты ассертивного поведения. Психологический журнал, т. 36, 3, 28–37.
- Шейнов, В. П. (2021) Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона». Организационная психология и психология труда, т. 6, 1, 97–115. <https://doi.org/10.38098/irpan.orwpr.2021.18.1.005>. Доступ 6 декабря 2021, источник <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document644.pdf>
- Шейнов, В. П. (2012) Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий. Вопросы психологии, 4, 47–154.
- Шейнов, В. П. (2014) Разработка теста ассертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности. Вопросы психологии, 2, 107–116.
- Шейнов, В. П. и Девницын, А. С. (2021а) Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей. Системная психология и социология, 2 (38), 41–55. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2021.38.2.04> Доступ 14 декабря 2021,
- Шейнов, В. П. и Девницын, А. С. (2021б) Трехфакторная модель зависимости от социальных сетей. Российский психологический журнал, 3, 145–158. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.10>
- Шейнов, В. П. и Девницын, А. С. (2021в) Факторная структура модели зависимости от смартфона. Социальная и экономическая психология, т. 6, 3 (23), 174–197. https://doi.org/10.38098/irpan.sep_2021_23_3_07 Доступ 6 декабря, 2021, источник Факторная структура модели зависимости от смартфона (elibrary.ru)
- Шейнов, В. П., Девницын, А. С., Помелова, Е. А. и Низовских, Н. А. (2021) Личностные свойства

- студентов, зависимых от смартфона. Вестник Вятского государственного университета, 2 (140), 133–143. <https://doi.org/10.25730/vsu.7606.21.025> Microsoft Word - Vestnik_2(2021)_5.10.2021 (vestnik43.ru)
- Billieux, J., Van der Linden, M., & Rochat, L. (2008) The role of impulsivity in actual and problematic use of the mobile phone. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 9, 1195–1210. <https://doi.org/10.1002/acp.1429>
- Gecaite-Stonciene, J., Saudargiene, A., Pranckeviciene, A. et al. (2021) Impulsivity mediates associations between problematic internet use, anxiety, and depressive symptoms in students: a cross-sectional COVID-19 study. *Front. Psychiatry*. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.634464>
- Giordano, C., Salerno, L., Pavia, L., & Cavani, P. (2019) Magic mirror on the wall: selfie-related behavior as mediator of the relationship between narcissism and problematic smartphone use. *Clinical Neuropsychiatry*, 16 (5-6), 197–205. *Clinical19_5.indd* (core.ac.uk)
- Jeong, S. H., Kim, H. J., Yum, J.Y., & Hwang, Y. (2016) What type of content are smartphone users addicted to?: SNS vs. games. *Computers in Human Behavior*, Vol. 54, 10–17.
- Jo, H., Na, E., & Kim, D. J. (2018) The relationship between smartphone addiction predisposition and impulsivity among Korean smartphone users. *Addiction Research & Theory*, 26:1, 77–84. <https://doi.org/10.1080/16066359.2017.1312356>
- Khoury, J. M., Neves, M. C. L, Roque, M. A. V. et al. (2019) Smartphone and Facebook addictions share common risk and prognostic factors in a sample of undergraduate students. *Trends Psychiatry Psychother.* 41 (4). <http://dx.doi.org/10.1590/2237-6089-2018-0069>
- Kim, Y., Jeong, J. E., Cho, H., Jung, D. J., Kwak, M., & Rho, M. J. (2016) Personality factors predicting smartphone addiction predisposition: Behavioral inhibition and activation systems, impulsivity, and self-control. *PloS one*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159788>
- Lee, Y. J., & Park, J. H. (2014) The effect of use motives, self-control and social withdrawal on smartphone addiction. *Journal of Digital Convergence*, 12 (8), 459–465. <https://doi.org/10.14400/JDC.2014.12.8.459>
- Mei, S., Chai, J., Wang, S. B., Ng, C. H., Ungvari, G. S. et al. (2018) Mobile phone dependence, social support and impulsivity in Chinese university students. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 15(3): 504; <https://doi.org/10.3390/ijerph15030504>.
- Pearson, C., & Hussain, Z. (2017) Smartphone use, addiction, narcissism, and personality: A mixed methods investigation. *Gaming and Technology Addiction: Breakthroughs in Research and Practice*, 18–29. DOI: 10.4018/978-1-5225-0778-9.ch011
- Peterka-Bonetta, J., Sindermann, C., Elhai, J. D., & Montag Ch. (2019) Personality associations with smartphone and internet use disorder: A comparison study including links to impulsivity and social anxiety. *Front. Public Health*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00127>
- Tunc-Aksan, A., & Akbay, S. E. (2019) Smartphone Addiction, Fear of Missing Out, and Perceived Competence as Predictors of Social Media Addiction of Adolescents. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 559–566. <http://dx.doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.559>
- Yang, H. C., & Kim, Y. E. (2015) Intermittent Addiction and Double Sidedness of Thought Suppression: Effects of Student Smart Phone Behavior. *The Journal of Distribution Science*, 13(9), 13–18. <https://doi.org/10.15722/JDS.13.9.201509.13>

Поступила в редакцию: 4.04.2022

Поступила после рецензирования: 17.05.2022

Принята к публикации: 20.05.2022

Заявленный вклад авторов

Виктор Павлович Шейнов – разработка методологической концепции исследования, сбор и описание исходных данных, математическая обработка результатов тестирования, анализ результатов исследования, написание текста статьи.

Низовских Нина Аркадьевна – сбор исходных данных исследования, анализ результатов исследования, обсуждение его результатов, написание текста статьи, подготовка и оформление рукописи.

Белых Татьяна Викторовна – сбор исходных данных исследования, обсуждение его результатов, написание текста статьи.

Девицын Антон Сергеевич – разработка программ обработки исходных данных и оперативное доведение результатов тестирования до респондентов в онлайн-режиме.

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 37.013.77:159.9.072.43

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.6>

Психолого-педагогические проблемы дистанционного обучения в представлениях учителей и родителей

Магомед М. Далгатов¹, Умагани Ш. Магомедханова², Эльмира А. Кимпаева³, Мадина А. Гунашева⁴

^{1, 2, 3, 4} Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, Российская Федерация

✉ dalgatov@inbox.ru

Аннотация: Введение. В последние годы внимание ученых и практиков всё чаще обращено к проблемам организации дистанционного обучения. Актуальность исследования заключается в том, что дистанционное обучение, появившееся как дополнение традиционной системы обучения, после 2020 г. стало необходимой и иногда единственной формой продолжения образования для студентов и школьников. В статье представлены результаты эмпирического исследования педагогов и родителей на онлайн-платформе по изучению отношения и оценок их к различным аспектам дистанционного обучения, показаны схожесть и различия оценок учителей и родителей к онлайн-технологиям в обучении школьников. **Методы.** В исследовании в онлайн-платформе приняли участие 2758 респондентов, в том числе: педагоги – 571 человек, учащиеся – 703 человека и родители – 1484 человек. Для каждой группы респондентов были составлены отдельные анкеты, состоящие из закрытых, полужакрытых и открытых вопросов. Вопросы анкеты были направлены на выявление отношения респондентов к дистанционному обучению, оценке ими трудностей и проблем организации взаимодействия учащихся, педагогов и родителей в условиях онлайн-обучения, а также о желании и возможности продолжения обучения в данном формате. **Результаты.** Учителя, как и родители, в качестве основных недостатков дистанционного обучения указывают на проблемы коммуникации. Отрицательное отношение родителей к дистанционному формату обучения нашло отражение в их оценке влияния этой технологии на эмоциональные и поведенческие проявления детей. Оценивая изменения в учебной деятельности учащихся в условиях дистанционного обучения, большинство учителей (81 %) считают, что оно негативно отразилось на мотивации обучения школьников. Всё же, в отличие от родителей, педагоги дали положительную оценку некоторым аспектам дистанционного обучения. Более 16 % учителей считают, что использование онлайн-обучения позволяет реализовать дифференцированный подход к учащимся и обучать их в индивидуальном темпе, а около четверти респондентов (23 %) видит в дистанте хорошую возможность повысить уровень самостоятельности учеников. **Обсуждение результатов.** Научная новизна исследования определяется комплексным подходом к анализу психолого-педагогических проблем дистанционного обучения в представлениях учителей и родителей. В отношении предложений

по улучшению взаимодействия участников дистанционного обучения мнения педагогов и родителей оказались схожими. Более чем две трети родителей и большинство учителей предложили усовершенствовать информационные и компьютерные технологии, а также обеспечить ребенка качественной компьютерной техникой и бесперебойным Интернетом. **Заключение.** Отсутствие межличностного взаимодействия у учащихся и педагогов является очевидной проблемой, которая так или иначе сопровождает онлайн-обучение. Этот психологический фактор негативно влияет как на мотивацию, так и на успешность обучения. В этих условиях становятся крайне актуальными дальнейшее исследование проблемы взаимодействия участников образовательного процесса и разработка оптимальных способов организации их совместной учебной деятельности.

Ключевые слова: дистанционное обучение, онлайн-технологии, информационно-коммуникативные технологии, проблемы коммуникации, мотивация обучения, эмоциональные и поведенческие проявления, педагогическое взаимодействие, психолого-педагогическое сопровождение дистанционного обучения

Основные положения:

- основной проблемой дистанционного обучения является отсутствие качественной коммуникации как между учителем и учащимися, так и самими учениками;
- в условиях дистанционного обучения происходит значительное снижение мотивации; большинство родителей отмечают негативное влияние дистанционного формата обучения на эмоциональные и поведенческие проявления детей;
- достоинством дистанционного обучения, по мнению педагогов, является возможность использования современных информационных технологий, возможность реализовать дифференцированный подход к учащимся и обучать их по индивидуальной траектории, а также повысить самостоятельность учеников;
- в целях улучшения продуктивности дистанционного обучения необходимо совершенствование информационной и компьютерной технологии, обеспечение учащихся качественной техникой и бесперебойным Интернетом;
- в процессе дистанционного обучения важно повышение ответственности родителей в плане организации распорядка дня учащихся, а также повышение качества организации образовательного процесса учителями.

Финансирование: Работа выполнена при финансовой поддержке в рамках реализации Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации на тему: «Концептуальные основы и методики организации продуктивного педагогического взаимодействия между школой, родителями и лицами, их замещающими, обучающихся в формате дистанционного обучения» в 2021 году.

Для цитирования: Далгатов, М. М., Магомедханова, У. Ш., Кимпаева, Э. А., Гунашева, М. А. (2022). Психолого-педагогические проблемы дистанционного обучения в представлениях учителей и родителей. *Российский психологический журнал*, 19(2), 75–88. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.6>

Введение

Анализ психологической и педагогической литературы свидетельствует о значительном внимании к проблеме внедрения дистанционных технологий в учебный процесс образовательных учреждений.

Многие исследователи разрабатывают концепции дистанционного взаимодействия субъектов образования (Данилова и др., 2019; Карп, 2010; Минина, Василькова, 2019).

Изучение научных источников позволяет констатировать, что дистанционное взаимодействие находит свое место и в системе образования (Аллен, 2022; Казакова, 2020; Карп, 2010; Нарыкова, 2018; Саяпин, 2013; Фураева, 2018; Карпов, 2015; Кушкарева, 2018; Никуличева, 2016; Норвиг, 2013; Темербекова с соавт., 2017). С другой стороны, достаточно много исследований, в которых отмечается негативное влияние дистанционного формата (Pronenko, Tsakhilova, Popova, Belikova, 2022; Бекетова, Демина, 2018; Лукашенко, 2019; Мудракова, 2015; Sims, Schuman, 1999). Под дистанционным взаимодействием в образовательной среде можно понимать дополненное возможностями современных компьютерных и интернет-технологий взаимодействие между родителями и педагогами.

Для того чтобы данное сотрудничество было наиболее плодотворным, в каждой образовательной организации целесообразно создать единое информационно-образовательное пространство (ЕИОП) (Нарыкова, 2018). Создание такого пространства для взаимодействия с родителями может стать для учителя дополнительным источником получения информации от родителей, а также эффективным способом общения с другими педагогами и родителями.

Несомненным достоинством данного взаимодействия будет являться экономия времени родителей учеников, что поможет им быть «достаточно информированными» о жизни детей в условиях тотальной занятости. Важно то, что подобное общение между педагогом и родителем не должно приобрести формальный характер, а должно быть направленным в интересах каждого ребенка.

В исследовании Петраш, Сидоровой (2020) были проанализированы основные достоинства дистанционного взаимодействия учителя и родителей, среди которых: экономия времени всех субъектов образовательного процесса; нерегламентированность, т. е. отсутствие психологического барьера между педагогом и родителями детей; оперативность и мобильность; возможность вернуться к переписке, к высказанным идеям и рекомендациям, важным сообщениям. Экспертный опрос и анкетирование педагогов показали, что подавляющее большинство учителей ежедневно пользуются дистанционными формами взаимодействия с родителями учащихся. Наиболее частотные формы коммуникации – группы в социальных сетях (95 %) и мессенджеры WhatsApp, Viber, Telegram (66 %).

Проблемными зонами остаются вопросы информационной компетентности родителей и учителей и недостаточная готовность педагогов применять данные формы. Однако общение родителей и педагогического сообщества не может ограничиваться только виртуальными формами взаимодействия, а должно стать дополнительным средством, содействующим поддержке родительства в условиях современных вызовов (Петраш, Сидорова, 2020).

Педагог-исследователь Хуторской (2017) предлагает следующие модели организации дистанционного обучения учащихся: «школа – Интернет», «школа – Интернет – школа»,

«обучающийся – Интернет – преподаватель», «обучающийся – Интернет – дистанционный центр», «обучающийся – Интернет». Модели «обучающийся – Интернет – дистанционный центр», «обучающийся – Интернет» используются старшеклассниками в период подготовки для поступления в высшее учебное заведение. Школьный учитель в этих моделях дистанционного образования может выступать в роли советчика, а не руководителя или контролера.

По мнению американского ученого Т. Мерфи, ключевыми особенностями онлайн-образовательной среды являются ее интерактивность, мультимедийность, открытость, онлайн-поиск, независимость от времени, дистанции и устройств, глобальная доступность, возможность многократной экспертизы, контроль за обучением, удобство, самостоятельность (Murphy, 2000).

Опыт специалистов Международного бюро ЮНЕСКО И. Байрона и Р. Гаглиарди, которые изучали использование информационных технологий в школах разных стран, показал, что в школьном обучении информационные технологии используются прежде всего для выполнения домашних заданий, творческих работ, консультаций с преподавателями, совместных и индивидуальных проектов, а также дистанционное обучение может быть альтернативным очной форме обучения для детей, не имеющих возможности ходить в школу (Byron & Gagliardi, 1999).

Япония имеет собственный взгляд на использование компьютеров в школьном образовании, ограничивая их внедрение в систему высшего образования. Однако с 1994 г. началось активное оснащение начального и среднего образования компьютерами (по одному на каждого ученика) и подключение всех ступеней школы к Интернету (Полат, 2020).

Василенко (2000) приводит данные, полученные японскими специалистами, что дети, постоянно общающиеся с компьютером, отличаются от своих сверстников и в психическом, и в мировоззренческом аспекте. Они могут за восемь часов работы за компьютером ознакомиться с содержанием нескольких книг по триста страниц благодаря тому, что информация там в графическом виде, нет повторов.

Одной из наиболее продвинутых стран в плане внедрения информационных систем специалисты ЮНЕСКО считают Австралию. Здесь была создана информационная сеть (Austalian Capital Territory Information Network), целью которой было внедрение Интернета в начальную и среднюю школу. В ней большое внимание уделено не только пользовательским навыкам, но и методам эффективного использования ресурсов и услуг Интернета (Полат, 2020).

Во многих странах (США, Великобритания и др.) предлагают в дистанционной форме возможность получить ученые степени, степень бакалавра, магистра по разным направлениям. Открытый университет Великобритании предлагает 53 курса для разных уровней по разным специальностям.

Интересен опыт использования на практике дистанционной формы обучения в образовательном процессе средних учебных заведений США. В США становится очень популярным дистанционное образование среди учеников и их родителей, которое осуществляется государственными и негосударственными образовательными организациями.

Интересный опыт использования Интернета в школьном и вузовском образовании, дистанционного обучения имеется в Канаде. Эта страна была одной из первых, которая попыталась не только объединить все школы в единую сеть Интернета, но и предложила

программу SchoolNet, которая связала единой сетью 16500 начальных и средних школ с возможностью выхода на все библиотеки и университеты страны. Это огромный ресурс для 302 тысяч учителей, который они могут использовать для воспитания и образования 4 миллионов канадских школьников (Полат, 2020).

Собственные программы по подключению школ, университетов к Интернету развивают в Казахстане, Чехии, Словакии, Белоруссии (Полат, 2020).

Перспективность дистанционной формы обучения обусловлена уже накопившимся опытом, доказавшим его эффективность, разумеется, при грамотной организации. Исследователи Granger et al. (2002) считают, что при правильной организации дистанционная форма обучения может быть даже более эффективной, чем очная форма обучения.

Как отмечает Коротаева (2013), алгоритмизация учебной деятельности, задаваемая в ДО как специфическая форма обучения, как раз способствует реализации в большей степени учебной деятельности репродуктивного характера. При удаленности субъектов друг от друга происходит потеря некоторых компонентов контроля: контакта глаз, быстрой ответной реакции на возникающие вопросы и ситуации, анализа эмоциональной и интеллектуальной атмосферы в аудитории и пр.

На основе теоретического обзора исследований отечественных и зарубежных ученых мы пришли к выводу о том, что дистанционное обучение в современных реалиях имеет много достоинств, но вместе с тем не лишено недостатков и проблем.

Целью нашего исследования является изучение психолого-педагогических проблем дистанционного обучения в представлениях учителей и родителей, а также разработка рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению участников образовательного процесса в условиях онлайн-обучения.

Методы

Проведенное нами исследование в рамках реализации Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации на тему: «Концептуальные основы и методики организации продуктивного педагогического взаимодействия между школой, родителями и лицами, их замещающими, обучающихся в формате дистанционного обучения» было направлено на изучение отношения педагогов, учащихся и родителей к дистанционному обучению, а также их оценки трудностей, проблем в организации обучения в онлайн-формате.

Исследование проводилось на репрезентативной выборке на территории Северокавказского федерального округа РФ. В проведенном нами исследовании в онлайн-платформе приняли участие 2758 респондентов, в том числе педагоги – 571 человек, учащиеся – 703 человека и родители – 1484 человек.

Для каждой группы респондентов были составлены отдельные анкеты, состоящие из закрытых, полузакрытых и открытых вопросов. Вопросы анкеты были направлены на выявление отношения респондентов к дистанционному обучению, оценке ими трудностей и проблем организации взаимодействия учащихся, педагогов и родителей в условиях онлайн-обучения, а также о желании и возможности продолжения обучения в данном формате.

В данной статье представлены результаты, их обсуждение исследования мнения, оценки и отношения педагогов и родителей к организации дистанционного обучения, а также его влияние на эмоциональные, мотивационные и поведенческие проявления учащихся.

Результаты

Прежде всего обращает на себя внимание схожесть мнений педагогов и родителей в оценке ими трудностей дистанционного обучения, как для учащихся, так и для учителей. Отсутствие возможности общения с учителями 40 % родителей рассматривают как наиболее значимую трудность организации дистанционного обучения. Почти четверть родителей (23 %) считают, что второй по значимости проблемой онлайн-обучения является отсутствие возможности общения детей со своими одноклассниками (рис. 1 и 2).

Рисунок 1

Оценка трудностей дистанционного обучения для ребенка по мнению родителей

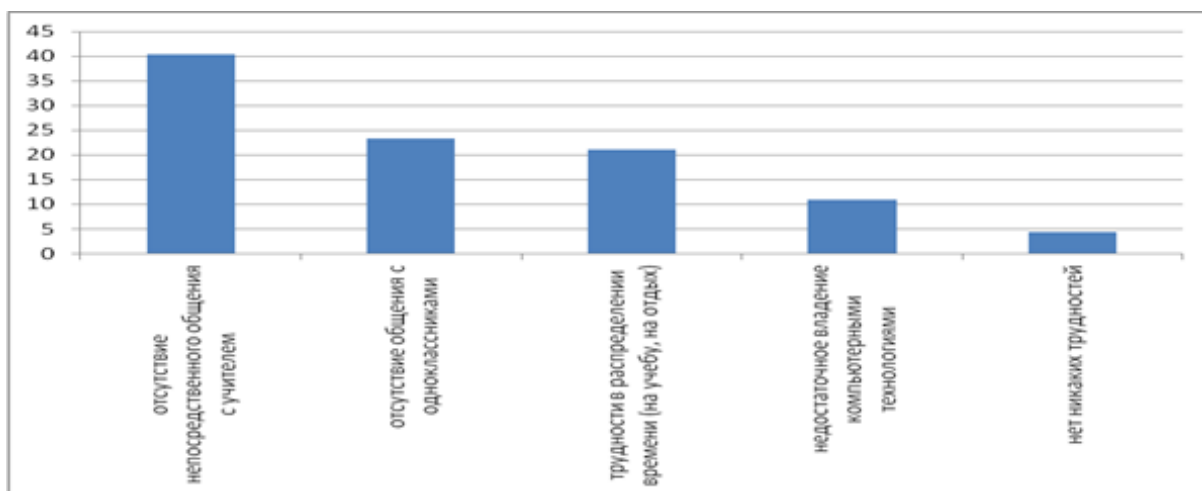
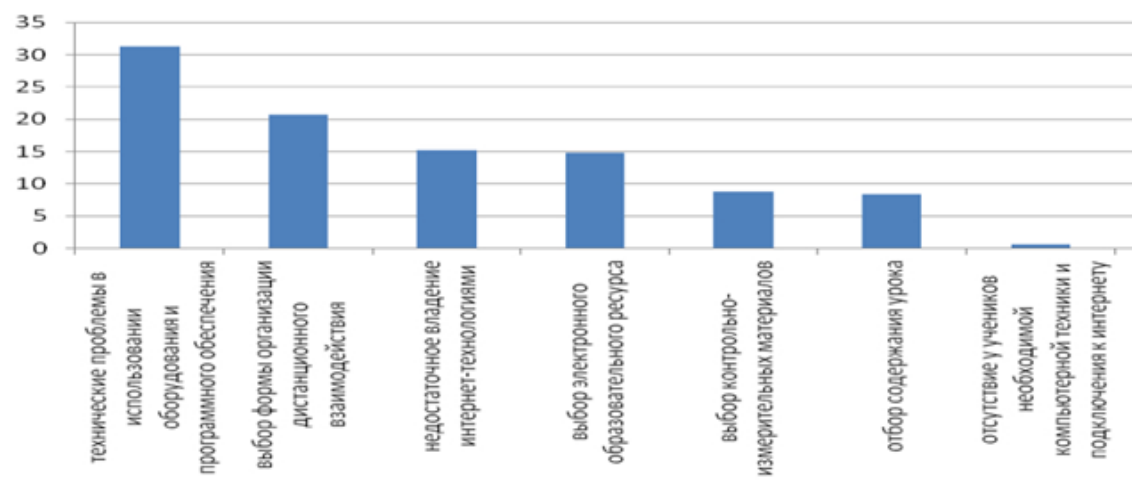


Рисунок 2

Оценка трудностей дистанционного обучения для ребенка по мнению учителей



Учителя, как и родители, в качестве основных недостатков дистанционного обучения указывают на проблемы коммуникации. Почти половине учителей (48 %) не хватает непосредственного общения с учащимися (35 %), а также возникли сложности при организации взаимодействия с их родителями (13 %). Обращает на себя внимание тот факт, что практически каждый шестой учитель (17 %) считает, что для дистанционного обучения характерно несовершенство системы диагностики качества результатов обучения.

Между тем, оценивая трудности при планировании урока в условиях дистанционного обучения, учителя отметили, что несмотря на наличие у большинства из них технических возможностей по организации онлайн-обучения, у более чем трети из опрошенных учителей (46 %) возникают технические проблемы в использовании компьютерного оборудования и соответствующего программного обеспечения (31 %), а также недостаточное владение интернет-технологиями (15 %). Помимо этого, у многих учителей возникли сложности с выбором того или иного электронного ресурса, а также отбором для обучающихся контрольно-измерительных материалов.

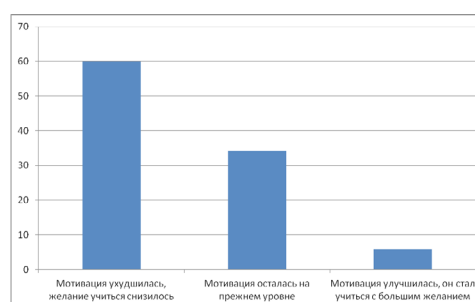
В целом мы видим, что подавляющее большинство педагогов и родителей в качестве основных трудностей дистанционного обучения рассматривают проблему коммуникации детей, а не вопрос качества образования и владения компьютерными технологиями.

Для большинства родителей (81 %) процесс организации времени жизни (режима дня) ребенка в условиях дистанционного обучения также составлял существенную проблему. Негативное отношение родителей к дистанционному обучению отражается в оценке ими качества данной формы обучения. Анализ их ответов в отношении качества образования в онлайн-формате как раз и показал, что для преобладающего большинства родителей (74 %) его оценка является неудовлетворительной. Вероятно, плохая самоорганизация учащихся и отсутствие возможности помочь своим детям и низкое качество обучения могли послужить фактором возникновения отрицательных эмоциональных состояний родителей в условиях дистанционного обучения. Поэтому многие родители (79 %) оценили свое состояние в этот период как негативное.

Еще одной причиной негативного отношения родителей к дистанционному обучению является оценка или мотивация обучения у детей. С точки зрения большинства родителей (60 %) в новых условиях обучения, мотивация обучения снизилась, тогда как лишь по мнению трети родителей она осталась на прежнем уровне (рис. 3).

Рисунок 3

Оценка изменения мотивации ребенка во время дистанционного обучения по мнению родителей (в %)

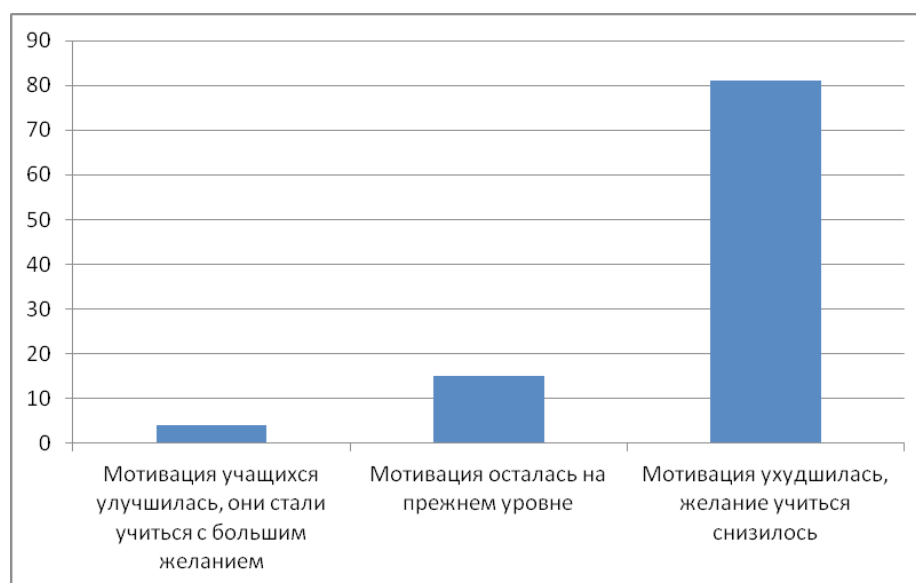


Отрицательное отношение родителей к дистанционному формату обучения нашло отражение в их оценке влияния этой технологии на эмоциональные и поведенческие проявления детей. Более половины опрошенных родителей (55 %) считают, что онлайн-обучение негативно повлияло на эмоциональное состояние детей, при этом респонденты указывали, что они стали более подавленными и тревожными (30 %), а у многих случались ранее не наблюдавшиеся вспышки раздражения и злости (25 %). Родители отмечали также, что поведение детей в новых условиях обучения стало хуже (38 %). В частности, стало тяжелее ими управлять и контролировать поведение своих детей.

Оценивая изменения в учебной деятельности учащихся в условиях дистанционного обучения, большинство учителей (81 %) считают, что оно негативно отразилось на мотивацию обучения школьников. Следует отметить, что в этом вопросе мнения педагогов и родителей практически совпадают, поэтому можно говорить о заметном снижении мотивации обучения учащихся как о типичной проблеме дистанционной формы организации процесса образования (рис. 4).

Рисунок 4

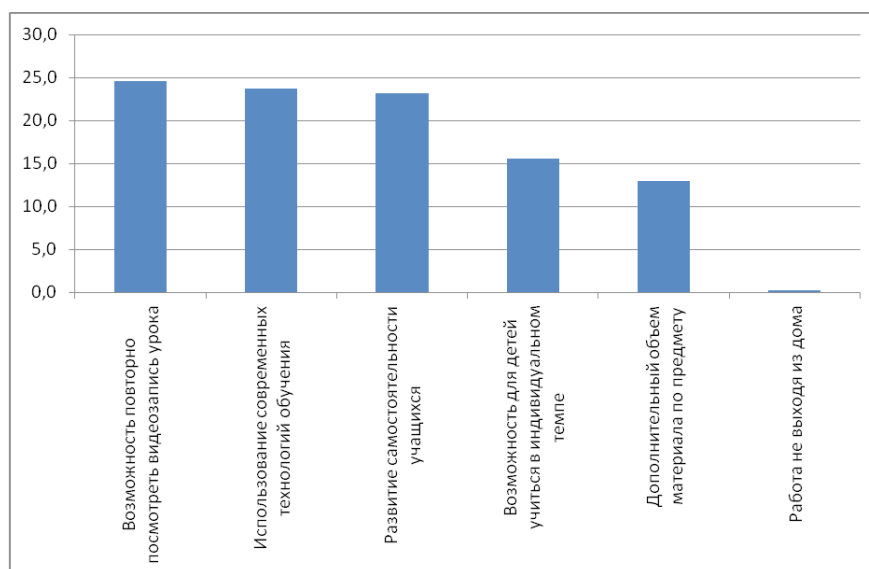
Оценка изменения мотивации учеников во время дистанционного обучения по мнению учителей



Всё же, в отличие от родителей, педагоги дали положительную оценку некоторым аспектам дистанционного обучения. Более 16 % учителей считают, что использование онлайн-обучения позволяет реализовать дифференцированный подход к учащимся и обучать их в индивидуальном темпе, а около четверти респондентов (23 %) видят в дистанте хорошую возможность повысить уровень самостоятельности учеников. Почти такое же количество педагогов (24 %) рассматривают в качестве положительной стороны дистанционного обучения использование современных информационных технологий обучения (рис. 5).

Рисунок 5

Оценка положительных сторон дистанционного обучения по мнению учителей



Между тем, несмотря на выделенные положительные стороны, 76 % учителей не рассматривают возможность продолжения обучения в дистанционном формате, и только 22 % хотели бы его продолжить, но лишь периодически (не на постоянной основе) используя современные информационные технологии.

Обсуждение результатов

В нашем исследовании респондентам предлагалось в открытой форме высказать свои предложения по улучшению взаимодействия субъектов дистанционного обучения. В отношении предложений по улучшению взаимодействия участников дистанционного обучения мнения педагогов и родителей оказались схожими. Более чем две трети родителей и большинство учителей предложили усовершенствовать информационные и компьютерные технологии, а также обеспечить ребенка качественной компьютерной техникой и бесперебойным Интернетом.

Помимо этого, четверть опрошенных учителей (23 %) предлагают повысить ответственность родителей в части пристального контроля за обучением школьников и за соблюдением распорядка дня при выполнении домашнего задания. Что касается родителей, для них также актуальным является повышение качества организации процесса дистанционного обучения.

В настоящее время онлайн-обучение становится не просто удобным инструментом, а необходимостью. В условиях пандемии COVID-19 нахождение группы людей в закрытых помещениях превратилось в серьезную проблему, отчего во всем мире возникла потребность в социальном дистанцировании и локдауне. По этой причине дистанционное обучение становится как никогда актуальным и вводится во всех образовательных учреждениях.

Развитие информационно-коммуникативных технологий дало широкие возможности для совершенствования образовательных технологий и обеспечения информационными ресурсами всех участников педагогического взаимодействия: педагогов, учащихся и их родителей (Воронцов, Чернова, 2019). Вместе с тем ученые и практики недвусмысленно и, вероятно, справедливо высказывают мнение о том, что никакая современная информационно-коммуникативная технология, какой бы она ни была совершенной, не может и не должна заменить непосредственное живое общение учителя и ученика (Воронцов, Чернова, 2019; Костина, Писаренко, 2020; Орлова, 2018). Поэтому, конечно же, не может быть и речи о полной повсеместной замене очной формы обучения и переходе современной школы на дистанционную – в онлайн-формате. Многочисленные исследования в области психолого-педагогических наук (Костина, Писаренко, 2020; Орлова, 2018), в том числе результаты нашего исследования, подтверждают правильность данного тезиса. Однако ситуация пандемии COVID-19 не оставила человеку альтернативы, кроме как остановить свой выбор на дистанционном формате организации обучения учащихся.

Наряду с достоинствами дистанционное обучение имеет существенные проблемы. Прежде всего, это проблема адаптации участников образовательного процесса к онлайн-обучению. Переход от традиционных занятий в классе к онлайн-формату делает процесс обучения совершенно другим. Работа с личным кабинетом и материалами в разных мультимедийных форматах требуют активных действий от обучающихся.

Между тем ученые отмечают, что чем младше обучаемый, тем явственнее «наблюдается большая зависимость учащегося от учебного материала. Воспроизводя его, он склонен всегда сохранять структуру подлинника, ему очень трудно дается реконструирование и перекомбинирование его...» (Коротаева, 2013), что затруднительно в условиях дистанционного обучения. Эта проблема также подчеркивается в исследовании, проведенном в Швейцарии по результатам обучения за 8 недель закрытия школ, связанных с пандемией COVID-19, где отмечается, что на учащихся средней школы закрытие школ в значительной степени не влияет с точки зрения увеличения успеваемости, для учащихся начальной школы обучение замедляется, и в то же время межиндивидуальные различия в успеваемости увеличиваются (Tomasik et al., 2021).

Алгоритмизация учебной деятельности, задаваемая в дистанционном обучении как специфическая форма обучения, как раз способствует реализации в большей степени учебной деятельности репродуктивного характера. При удаленности субъектов друг от друга происходит потеря некоторых компонентов контроля: контакта глаз, быстрой ответной реакции на возникающие вопросы и ситуации, анализа эмоциональной и интеллектуальной атмосферы в аудитории и пр. Восполняют образовавшуюся лауну, как правило, репродуктивными способами: конкретностью и однозначностью вопросов, стереотипностью заданий, строгой алгоритмизацией выполнения действий, поскольку именно данный подход позволяет удержать внимание большой (в том числе и удаленной) массы людей и получить относительно адекватную обратную реакцию на предлагаемую информацию (Коротаева, 2013).

Отсутствие компьютерной грамотности является серьезной проблемой, которая затронула как учащихся, так и учителей образовательных организаций. Многие до сих пор недостаточно владеют персональным компьютером (ПК) и стандартными офисными

приложениями типа MS Word и PowerPoint. Поэтому технологические навыки являются обязательными для успешного прохождения дистанционного обучения.

Недостаточная мотивация и слабая организация времени жизни в условиях дистанционного обучения – общая проблема для многих учащихся. Эта проблема подчеркивается и в зарубежных исследованиях: в частности, в исследовании Al-Assaf (2021) рекомендуется учитывать эти проблемы при внедрении дистанционного обучения в качестве метода обучения языку, а также в повышении самостоятельности.

Выявленное в исследовании недостаточное техническое оснащение дистанционного формата обучения (сбой интернет-связи и др.), негативно сказываясь на осуществлении и результатах учебной деятельности учащихся, дезорганизуя работу субъектов образовательного процесса. Это, в свою очередь, порождает отрицательные эмоциональные состояния (тревожность, раздражительность, фрустрированность), что в конечном счете приводит к демотивации и снижению эффективности деятельности. Существенное влияние на возникновение негативных эмоциональных состояний оказывают социальная депривация и отсутствие живой коммуникации в условиях самоизоляции.

Заключение

Анализ проведенного нами исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. Схожесть мнения педагогов и родителей была выявлена также в оценке изменения мотивации учащихся. Обе группы респондентов подчеркивают значительное снижение мотивации в условиях дистанционного обучения.
2. На выборке родителей было установлено, что большинство респондентов оценивали негативное влияние дистанционного формата обучения на эмоциональные и поведенческие проявления учащихся (подавленность, тревожность, снижение социального контроля).
3. В качестве положительных сторон дистанционного обучения респонденты из числа педагогов отметили возможность использования современных информационных технологий, возможность реализовать дифференцированный подход к учащимся и обучать их по индивидуальной траектории, а также повысить самостоятельность учеников.
4. В проведенном нами исследовании педагоги и родители выразили свое отношение по улучшению продуктивности дистанционного обучения. Респонденты обеих групп высказали предложения по совершенствованию информационной и компьютерной технологии, а также о необходимости обеспечить учащихся качественной техникой и бесперебойным Интернетом.
5. Следует обратить внимание на предложения педагогов по вопросу повышения ответственности родителей в плане организации распорядка дня учащихся, а также мнение родителей по поводу повышения качества организации образовательного процесса учителями в период дистанционного обучения.

Таким образом, онлайн-формат обучения требует от учащихся должной дисциплины и целеустремленности, чтобы самостоятельно выполнять задания, проявить необходимую заинтересованность и добиваться успеха. Механизмы дистанционного обучения кажутся эффективным средством замены очного обучения, по крайней мере, в чрезвычайной ситуации.

Литература

- Аллен, М. (2022). *E-learning: Как сделать электронное обучение понятным, качественным и доступным*. Альпина Паблишер.
- Бекетова, О. Н., Демина, С. А. (2018). Дистанционное образование в России: проблемы и перспективы развития. *Социально-гуманитарные знания*, 1, 69–78.
- Василенко, Л. А. (2000). *Интернет в информатизации государственной службы России*. РАГС.
- Воронцов, Д. А., Чернова, С. В. (2019). Дистанционное обучение. *Педагогические науки*, 1, 7–8.
- Данилова, И. С., Орехова, Е. Я., Шайденко, Н. А. (2019). Поддержка родительства в информационную эпоху XXI века – месседж, который объединяет. В С. В. Иванова (ред.), *Образовательное пространство в информационную эпоху: Материалы Международной научно-практической конференции* (с. 411–425). Институт стратегии развития образования Российской академии образования.
- Казакова, Е. И. (2020). Цифровая трансформация педагогического образования. *Ярославский педагогический вестник*, 1, 8–14.
- Карп, Е. И. (2010). Новые формы информационного взаимодействия: роль виртуальных объектов в процессе интерактивного диалога. *Вестник Ижевского государственного технического университета*, 4, 139–140.
- Карпов, А. С. (2015). *Дистанционные образовательные технологии. Планирование и организация учебного процесса: учебно-методическое пособие*. Вузовское образование.
- Коротаева, Е. В. (2013). *Основы педагогики взаимодействий: теория и практика: монография*. Уральский государственный педагогический университет.
- Костина, Л. М., Писаренко, И. А. (2020). Дистанционное сопровождение родителей обучающихся. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 9(4), 163–167.
- Кушкарева, Е. Г. (2018). Персональный сайт педагога как средство сетевого взаимодействия участников образовательного процесса. В Е. А. Рязанцева, Л. Ю. Петрова, Н. В. Стребкова (ред.), *Образовательные инновации: опыт и перспективы: Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции* (с. 133–136). Саратовский областной институт развития образования.
- Лукашенко, Д. В. (2019). Проблемы и перспективы дистанционного обучения. *Вопросы педагогики*, 2, 54–57.
- Минина, В. Н., Василькова, В. В. (2019). От социального пространства к пространству онлайн социальных сетей: исследовательские подходы и вызовы. *Социальное пространство*, 5, 1–15. <https://doi.org/10.15838/sa.2019.5.22.10>
- Мудракова, О. А. (2015). Дистанционное образование: подходы к проблеме применения в средней школе. *Педагогическая информатика*, 2, 3–8.
- Нарыкова, Г. В. (2018). «Родительский университет» как форма родительского просвещения и образования. *Аллея науки*, 4(4), 893–900.
- Никуличева, Н. В. (2016). *Подготовка преподавателя для работы в системе дистанционного обучения*. ФИРО.
- Норвиг, П. (2013). Обучение в компьютерном веке. Всем и каждому. *В мире науки*, 10, 75.
- Орлова, А. В. (2018). Проблемы мотивации дистанционного обучения на примере анализа

- онлайн ресурсов для обучения школьников математике. В *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании: Материалы I Международной научно-практической конференции* (в 2-х частях, Ч. 1, с. 326–333). Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.
- Петраш, Е. А., Сидорова, Т. В. (2020). Виртуальные формы взаимодействия педагога с родителями в современной образовательной организации. *Педагогика. Вопросы теории и практики*, 5(5), 604–609. <https://doi.org/10.30853/ped200144>
- Полат, Е. С. (ред.). (2020). *Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов* (2-е изд., перераб. и доп.). Юрайт.
- Саяпин, В. О. (2013). Виртуализация образования в эпоху глобализации. *Гуманитарные науки и образование*, 1, 80–83.
- Темербекова, А. А., Алькова, Л. А., Чистякова, В. А., Сазонова, О. К., Остапович, О. В., Костюнина, А. А., Долгова, Н. В., Кергилова, Н. В., Лебедева, С. А., Миллер, В. В., Леушина, И. С., Ленская, И. Д., Зырянова, Г. И., Ильина, Р. В. (2017). *Система формирования ИКТ-компетентности педагога на основе использования социальных сетей в образовательном процессе: опыт и перспективы*: монография. Горно-Алтайский государственный университет.
- Фураева, О. Г. (2018). Взаимодействие семьи и школы с использованием современных информационных технологий. В В. Л. Ситников (ред.), *Семья и дети в современном мире* (с. 189–191). Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.
- Хуторской, А. В. (2017). *Дидактика: учебник для вузов*. Питер.
- Al-Assaf, D. M. (2021). Challenges of distance learning in language classes: Based on the experience of distance teaching of Arabic to non-native speakers in light of the coronavirus pandemic. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(3), 444–451. <https://doi.org/10.17507/jltr.1203.15>
- Byron, L., & Gagliardi, R. (1999). *Communities and the information society: The role of information and communication technologies in education*. IDRC. <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/bitstream/handle/10625/16650/106078.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Granger, C. A., Morbey, M. L., Lontherington, H., Owsten, R. D., & Wideman, H. H. (2002). Factors contributing to teachers' successful implementation of IT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(4), 480–488. <https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2002.00259.doc.x>
- Murphy, T. H. (2000). An evaluation of a distance education course design for general soils. *Journal of Agricultural Education*, 41(3), 103–113. <https://doi.org/10.5032/JAE.2000.03103>
- Pronenko, E., Tsakhilova, K., Popova, D., Belikova, M. (2022). Teachers and Students in the Digital Age: Attitude to Online Learning, Analysis of Aspects of Communication and Meaning Transfer. In: Beskopylny, A., Shamtsyan, M. (eds) XIV International Scientific Conference "INTERAGROMASH 2021". Lecture Notes in Networks and Systems, vol 247. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80946-1_53
- Sims, R. L., & Schuman, A. H. (1999). Learning in an online format versus an in-class format: An experimental study. *Technological Horizons in Education Journal*, 26(11), 54–56. <https://www.learntechlib.org/p/89333/>
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2021). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19

Далгатов М. М., Магомедханова У. Ш., Кимпаева Э. А., Гунашева М. А.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ...

Российский психологический журнал, 2022, ТОМ 19, № 2, 75-88. doi: 10.21702/rpj.2022.2.6

НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, 56(4), 566–576.
<https://doi.org/10.1002/ijop.12728>

Поступила в редакцию: 28.01.2022

Поступила после рецензирования: 15.03.2022

Принята к публикации: 21.03.2022

Заявленный вклад авторов

Магомед Магомедаминович Далгатов – дизайн и методология исследования.

Умагани Шамхаловна Магомедханова – организация проведения исследования, сбор эмпирических данных, написание текста статьи.

Эльмира Арсеновна Кимпаева – подбор источников по теме, написание текста статьи.

Мадина Абдурагимовна Гунашева – написание текста статьи, оформление текста статьи.

Информация об авторах

Магомед Магомедаминович Далгатов – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, Республика Дагестан, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57221207900, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1986-7515>; e-mail: dalgatov@inbox.ru

Умагани Шамхаловна Магомедханова – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, Республика Дагестан, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4164-8060>; e-mail: uma-sh@mail.ru

Эльмира Арсеновна Кимпаева – старший преподаватель кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, Республика Дагестан, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57211467994, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1101-0354>; e-mail: elmirke@mail.ru

Мадина Абдурагимовна Гунашева – старший преподаватель кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, Республика Дагестан, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1101-0354>; e-mail: gunasheva@yandex.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Научный обзор

УДК 159.923.3

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.7>

Личность будущего педагога: обзор зарубежных исследований

Владимир А. Мазиллов¹, Артем А. Костригин²✉

¹ Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация

² Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), г. Москва, Российская Федерация

✉ artdzen@gmail.com

Аннотация

Введение. Современные общественные и образовательные условия профессиональной деятельности ставят задачи разработки проблем не уже сложившегося педагога, а только формирующегося, т.к. именно в этом моменте возможно проектирование условий развития личности будущего эффективного педагога. Новизна исследования заключается в концептуализации зарубежных психолого-педагогических подходов к изучению личности будущего педагога. Кроме того, личность будущего педагога обосновывается как самостоятельный этап профессионального развития специалиста, а также проводится сравнение подходов к данной проблеме в российской и зарубежной психологии. **Теоретические обоснования.** В работе ставятся теоретические вопросы о месте проблемы личности будущего педагога в структуре зарубежной педагогической психологии и психологии образования, теоретико-методологических подходах, лежащих в основе зарубежных исследований, направлениях изучения личности будущего педагога, модели личности будущего педагога. **Результаты.** Рассматриваются направления зарубежных исследований по данной теме – индивидуально-личностные характеристики, необходимые для успешного профессионального развития будущего педагога; ценностно-мотивационные компоненты личности будущего педагога; регуляторы эффективной деятельности будущего педагога; факторы успешного овладения профессией будущим педагогом. Выводится эмпирическая (на основе рассмотренных исследований) модель личности будущего педагога в зарубежной педагогической психологии. **Обсуждение результатов.** Анализ зарубежных работ позволил сделать следующие выводы: отсутствуют специальные концептуальные модели личности будущего педагога; исследования сосредоточиваются на эмпирических результатах, на основе которых делаются не обобщающие выводы, а конкретные заключения в рамках изучаемого вопроса, что свидетельствует о формирующемся состоянии данной области зарубежной педагогической психологии; в качестве используемой концепции изучения личности будущего специалиста выступает универсальный факторный подход «Большая пятерка».

Ключевые слова

педагогическая психология, психология образования, зарубежная психология, личность педагога, студент-педагог, Большая пятерка, личностные факторы, мотивация, ценности, компетенции

Основные положения

- концепт личности будущего педагога представляет собой особый этап профессионального развития специалиста;
- в зарубежной психологии отсутствуют специальные теоретические разработки относительно личности будущего педагога;
- в зарубежной психологии преобладающими подходами к изучению личности будущего педагога являются общепсихологический подход «Большая пятерка» и компетентностный подход;
- зарубежные исследователи выделяют в проблеме личности будущего педагога индивидуально-личностные, ценностно-мотивационные, карьерные и профессиональные аспекты;
- ведущими личностными факторам будущего педагога являются «экстраверсия», «добро-совестность», «открытость новому», «дружелюбие».

Благодарности

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00157).

Для цитирования: Мазилев В.А., Костригин, А.А. (2022). Личность будущего педагога: обзор зарубежных исследований. *Российский психологический журнал*, 19(2), 89–105. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.7>

Введение

В настоящее время происходят значимые изменения в системе образования. Общество, организации и профессиональные сообщества ставят перед педагогами и учащимися новые требования к развитию их знаний и навыков, профессиональных умений, личностных характеристик. В современных социальных, экономических и информационных условиях российская педагогическая психология и психология образования сталкивается с необходимостью разработки новых подходов к решению ключевых проблем данной области исследований и практики – проблем соотношения обучения и развития, метода, психодиагностики, педагогической деятельности и профессионального педагогического образования (Исаев, 2019, с. 93–108). Последнее показывает, что одно из ведущих мест в педагогической психологии занимает разработка вопросов не только обучения учащегося, но и подготовки специалиста к эффективной реализации знаний, умений и навыков в педагогической деятельности.

Кроме того, происходит переориентация педагогической психологии с традиционного обучения и усвоения знаний и норм на создание условий для психического развития и становления личности учащегося в педагогическом пространстве (Якиманская, 2013). Данная исследовательская и прикладная установка может быть перенесена и на профессиональное развитие педагога – от него уже требуется не столько освоение педагогических технологий,

сколько формирование тех взглядов, личностных черт, компетенций и паттернов поведения, с помощью которых он успешно бы функционировал в изменяющихся условиях и решал педагогические проблемы нового типа (обучения и развития одаренных детей, разработки методического обеспечения для дистанционного образования, подготовки учащихся к глобальному миру и новым профессиям и др.). Таким образом, для современной педагогической психологии и психологии образования актуальным вопросом является личностное развитие педагога.

Проблема личности уже состоявшегося педагога является фундаментальной для педагогической психологии и психологии образования и разработана уже в достаточной мере, однако она заключается в изучении уже сформировавшегося специалиста и имеет ограниченные перспективы изменения. Гораздо более актуальным направлением исследований может выступить личность будущего педагога, еще формирующегося профессионала. Здесь могут обсуждаться вопросы проектирования условий и среды для формирования будущего специалиста, модели эффективного педагога, необходимые качества, знания, умения, навыки, способности, наконец, предрасположенность человека к педагогической деятельности и решению педагогических задач, педагогическая одаренность (Мазиллов, 2020; Мазиллов, Слепко, 2019, 2020; Шадриков, 2019).

В российской современной литературе существует достаточно много работ, посвященных данной проблеме. Анализируются различные личностные качества будущего педагога, важные для реализации образовательной деятельности: лидерские качества (Бичева, Филатова, 2017), профессиональные качества и навыки (профессиональная самоорганизация, рефлексия, конкурентоспособность, готовность) (Филоненко, Петьков, 2014; Эрнст, 2015; Лебедева, Фомина, 2018; Рослякова, 2008), субъектность (Сережникова, 2015), ценностные ориентации (Димухаметов, Столбова, Цилицкий, 2017), эмоциональная устойчивость (Савченков, Забродина, 2017; Филиппова, Пазухина, Куликова, Степанова, 2019), стрессоустойчивость (Полякова, 2008), цифровая культура педагога или навыки использования компьютерных и цифровых технологий в обучении (Гнатышина, 2018), обсуждаются также условия формирования личности будущего педагога (Сарсенбаева, 2005; Кисляков, 2013).

Современная российская педагогическая психология в отношении личности педагога опирается, во многом, на деятельностный подход (А. Н. Леонтьев), отечественные концепции психологии труда и профессионализма (Е. А. Климов, А. К. Маркова), психологии личности (Д. И. Фельдштейн), разработки в области психологии и педагогики образовательного процесса (В. В. Давыдов) и др. Специфика российской психологии образования, с одной стороны, сохраняет идентичность отечественной науки, продолжает традиции российского и советского научного знания, с другой – может и ограничивать проблематику исследований и теоретико-методологические основания объяснения и интерпретации получаемых результатов. Для расширения психолого-педагогического взгляда на проблему личности педагога рассмотрим современные зарубежные работы в этой области. Обращение к зарубежной педагогической психологии и психологии образования в контексте анализа личности состоявшегося и будущего педагога будет способствовать распространению в отечественной науке идей о личностном развитии профессионала, так как зарубежная психология (в том числе, в отдельных ее отраслях) во многом опирается на персонологические концепции, ставит в центр психологического дискурса именно личность и ее свойства; это будет показано ниже в теоретических предпосылках зарубежной педагогической психологии и в анализе проведенных исследований.

Исследования личности педагога как отражение научных традиций и парадигм зарубежной психологии

В зарубежной литературе присутствует большой интерес к личностным характеристикам педагога на различных уровнях образования и обнаруживается собственная традиция изучения данной проблемы. Выделяются специфические характеристики, которые считаются факторами успешной педагогической деятельности: факторы Большой пятерки (Berkovich, Eyal, 2021; Buttner et al., 2015), различные компетенции (личностные, профессиональные, педагогические, трансверсальные (самообучение, способность к обучению)) (Serpic et al., 2015; Wardoyo, 2015), представления педагогов об учащемся, одаренности и креативности (Baudson, Preckel, 2013; Chan, Yuen, 2014), эмоциональная регуляция (Berkovich, Eyal, 2021), самоэффективность (Klassen, Tze, 2014; Li et al., 2017), организационная приверженность (Chi et al., 2013), удовлетворенность трудом (Kim, Yang, 2016) и др.

Характерным для зарубежной (прежде всего, американской) психологии является применение факторов Большой пятерки для описания личности, анализ связи этих качеств с другими более специальными. С одной стороны, это достаточно базовые личностные свойства для индивидуума и его внутриличностной структуры («нейротизм», «добросовестность», «открытость новому»), с другой – они участвуют в межличностном взаимодействии («экстраверсия», «дружелюбие») (Мещеряков, Зинченко, 2009). Это комплексный подход к изучению педагога как субъекта, так и участника социального (образовательного) процесса. Другой особенностью зарубежной психологии является обращение к компетенциям, т. е. анализ профессиональной деятельности через некоторые сложные многокомпонентные умения и навыки, обеспечивающие именно продуктивность педагогического труда. Особенно важным представляется указание на метакомпетенции (например, трансверсальные). Ценностно-мировоззренческий и ориентационный аспект педагогической деятельности раскрывается в отношении специалиста к учащемуся (строится некоторый образ, который влияет на взаимоотношения и выступает желаемым результатом деятельности) и представлениях о его способностях, одаренности и креативности (учитывается для разработки учебных планов, методических материалов, выстраивания индивидуальной образовательной траектории ученика). Наконец, обязательным элементом анализа педагогической деятельности является ее встроенность в организационную среду и организационно-психологические феномены. Педагог не только работает с учениками, но и испытывает на себе влияние организации, его профессиональные действия обязательно соотносятся с более широким контекстом.

По нашему мнению, выделенные аспекты понимания личности педагога в зарубежной психологии являются теоретико-методологическими предпосылками для изучения и других психолого-педагогических проблем. Непосредственно это должно относиться и к теме личности будущего педагога.

Таким образом, в данной работе ставится цель обоснования проблемы личности будущего педагога как одной из ключевых для педагогической психологии, определения места этой области исследований в зарубежной психологии, выявления специфики зарубежных психологических подходов к концептуализации личности будущего педагога и его подготовке к профессиональной деятельности, установления дальнейших перспектив приложения этих наработок в научно-исследовательской и практической деятельности российских специалистов.

Теоретические обоснования

Предметом исследования является проблема личности будущего педагога в работах современных зарубежных психологов. Подробное знакомство с направлениями зарубежных исследований позволит определить особенности зарубежного и российского понимания личности будущего педагога, выявить аспекты анализа личности будущего специалиста применительно к проблемам формирования образовательных условий овладения педагогической профессией, формирования профессиональных качеств и навыков у студентов-педагогов, эффективного осуществления педагогической деятельности. Новизна исследования заключается в представлении и анализе зарубежных психолого-педагогических подходов к научной проблематике личности будущего педагога, чему в настоящее время посвящено недостаточно публикаций (Варданян, 2014; Калашникова, Костина, 2016; Киреева, Грибанова, 2014; Кузькина, 2016; Седов, 2010). Данная работа ставит задачу восполнения этого пробела в современной психолого-педагогической библиографии. Кроме того, оригинальным в данной работе выступает рассмотрение личности будущего педагога как самостоятельного этапа профессионального развития специалиста, а также структурирование и концептуализация подходов к данной проблеме в российской и зарубежной психологии с обозначением теоретико-методологических основ исследований и практики. Полученные результаты и выводы теоретического анализа современных зарубежных исследований будут способствовать пересмотру российских концепций относительно личности состоявшегося и будущего педагога, разработке новых прикладных подходов к развитию личности и профессиональной деятельности специалистов.

Проводимый анализ зарубежных научных исследований по проблеме личности будущего педагога ставит следующие вопросы:

- какое место занимает обсуждаемая проблема в структуре зарубежной педагогической психологии и психологии образования;
- какие теоретико-методологические подходы лежат в основе зарубежных исследований личности будущего специалиста;
- какие направления изучения личности будущего педагога существуют в зарубежной психологии;
- какую модель личности будущего педагога можно реконструировать по зарубежным психологическим публикациям;
- какие личностные характеристики в зарубежной науке обозначаются ключевыми для будущего педагога.

Эти аспекты анализа зарубежных публикаций позволят обосновать следующие положения:

- проблематика личности будущего педагога зарубежной психологии является, с одной стороны, новой и перспективной, а с другой – концептуально неформальной;
- факторный подход к личности «Большая пятерка» распространяется на исследования личности еще не сформировавшегося специалиста, а личностные факторы выступают эталонными или шаблонными;
- теоретико-методологические основы изучения личности будущего педагога в российской и зарубежной психологии имеют как сходства, так и различия.

Теоретическая значимость исследования заключается в концептуализации зарубежных психологических подходов к проблеме личности будущего педагога, выделении ключевых научных понятий в зарубежной педагогической психологии по данной проблеме, выявлении

междисциплинарного характера психолого-педагогической проблематики (которая находится на пересечении с психологией личности и организационной психологией). Обращение к проблеме личности будущего педагога позволит пересмотреть структуру как педагогической психологии и психологии образования, так и смежных психологических отраслей.

К практической значимости исследования можно отнести описание профессионально важных личностных черт и компетенций педагога, анализ результатов применения различных педагогических, психологических и организационных технологий для профессионального развития специалиста и управления его поведением, определение перспектив изменения психологических аспектов педагогической деятельности и взаимодействия с учащимися, на основе чего могут быть разработаны новые программы обучения и подготовки будущего специалиста и становления и развития его личности.

Результаты

Проблема личности будущего педагога в зарубежной психологии

Рассмотрев ключевые предпосылки зарубежной психологии образования и психологии труда в отношении педагога и его деятельности, обратимся к предмету данного исследования – личности будущего педагога в современных зарубежных исследованиях. В некоторых подходах личность будущего специалиста может пониматься как предшествующий (подготовительный) этап уже состоявшегося специалиста. Однако, такой взгляд, во-первых, лишает профессиональной (и педагогической) субъектности человека, овладевающего знаниями, умениями и навыками педагога, приобретающего важный опыт преподавания и методической работы, переживающего себя не как «недо-специалиста» (назовем это дихотомией профессионала – человек либо еще не профессионал, либо уже профессионал), а как «молодого специалиста» (назовем это континуумом профессионального становления – подготовительный или первичный этап деятельности является самостоятельным и наполненным важными профессиональными новообразованиями). Таким образом, отношение к личности будущего педагога как к специальной стадии профессионального развития (возможно, не менее важной для личностного роста самого человека, чем собственно уже стадия профессионализация) является необходимым для разработки психологических технологий в области образования.

Говоря о зарубежных исследованиях в данной области, необходимо отметить не очень высокий интерес к личности будущего педагога (как это есть в отношении личности уже состоявшегося педагога), однако достаточный для понимания некоторых тенденций. Мы разделим обнаруженные работы по нескольким направлениям: индивидуально-личностные характеристики, необходимые для успешного профессионального развития; ценностно-мотивационные компоненты; регуляторы эффективной деятельности; факторы успешного овладения профессией. Данная классификация направлений исследований основана на эмпирическом критерии: все обнаруженные нами публикации относятся именно к этим областям профессионального развития будущего педагога.

Индивидуально-личностные характеристики, необходимые для успешного профессионального развития будущего педагога

Предпосылкой формирования эффективного педагога являются социально-демографические характеристики. Так, М. Aksu с колл. отмечают, что в Турции в настоящее время (2009 г.) на педагогические специальности приходят учиться студенты в основном из семей,

принадлежащих к низшему среднему классу (большинство матерей – домохозяйки или уже пенсионеры; отцы – либо уже пенсионеры, либо государственные служащие, предприниматели (самозанятые), наемные работники; у большинства родителей образование не выше начальной школы) (Aksu et al., 2010). Авторы отмечают, что социально-экономический статус у студентов других специальностей в среднем выше, чем у студентов-педагогов. По мнению исследователей, данные условия жизни студентов-педагогов влияют, в том числе, и на их личностные и профессиональные ценности, а также мотивацию: причиной поступления на педагогический профиль у 51 % студентов является «желание стать учителем»; большинство студентов имеют традиционные взгляды на социо-культурные явления жизни, однако декларируют прогрессивные ценности в образовании и педагогике. По нашему мнению, полученные результаты могут интерпретироваться неоднозначно (в том числе и потому, что это показатели лишь одной турецкой выборки): студенты-педагоги – это специфический контингент, имеющий традиционный контекст воспитания и развития, что является позитивным фактором на пути формирования традиционных (устойчивых, морально-нравственных, социально-одобряемых и социально-значимых) ценностей у учащихся, но может ограничивать их в использовании «демократических» (термин авторов анализируемой статьи) стратегий поведения (участие в социально-политических мероприятиях как на уровне общества, так и на уровне образовательной организации; решение проблем в учебном классе).

Как уже отмечалось выше, концепция «Большой пятерки» личностных свойств очень распространена в зарубежной психологии, в том числе, и в области психологии образования и педагогической психологии. В отношении личности будущего педагога также проведено несколько исследований.

Так, М. I. Arif с колл. изучили доминирующие личностные свойства у студентов педагогических специальностей в Пакистане (Arif et al., 2012). Открытость опыту, любознательность и креативность (фактор «Открытость») являются наиболее выраженными их характеристиками. Педагоги-юноши демонстрируют выраженную экстраверсию, а девушки являются более дружелюбными и кооперативными, обладают повышенным самоконтролем и гибкостью, но при этом чаще проявляют в поведении эмоциональную неустойчивость.

Н. Vozgeyikli обозначает категорию психологического капитала у педагога, выраженность характеристик которого связана с личностными факторами Большой пятерки (Vozgeyikli, 2017). Психологический капитал состоит из таких качеств, как самоэффективность (самоуверенность), оптимизм (положительное восприятие себя в настоящем и будущем), надежда (целеустремленность, стремление к достижению целей), стрессоустойчивость (способность быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям, эффективно восстанавливаться после нагрузок и напряжения). Автором установлено, что экстраверсия, добросовестность и открытость новому имеют наиболее сильные взаимосвязи с компонентами психологического капитала. Развитие психологического (педагогического) капитала будущего специалиста является важным фактором формирования качеств эффективной личности.

Важным аспектом педагогической деятельности является общение с учащимися и коллегами. Для эффективного взаимодействия и понимания субъектов образовательного процесса необходимо иметь развитые способности распознавания эмоций и эмпатии. Кроме этого, активность самого педагога требует эмоциональной устойчивости и владения навыками саморегуляции. J. L. Antoñanzas с колл. обнаружили специфические особенности выраженности эмоционального интеллекта у студентов-педагогов разных специальностей (учитель

иностранный язык, учитель начальных классов, учитель физкультуры, учитель в области специального образования) (Antoñanzas et al., 2014): студенты профилей «Специальная/коррекционная педагогика» и «Физическая культура» обладают более высоким уровнем развития эмоциональной регуляции, а студенты профилей «Иностранный язык» и «Специальная/коррекционная педагогика» – экстраверсией. Авторами это объясняется тем, что данные специальности являются более узкими и требующими наличия определенных профессиональных качеств и навыков, высокого самоконтроля и эмоциональной регуляции.

Отдельно стоит отметить такое направление исследований по проблеме личности будущего педагога, как изучение самоконтроля/сознательности/добросовестности (conscientiousness) как ведущей черты личности из Большой пятерки. Данная личностная характеристика проявляется в трудолюбии, организованности, мотивированности на деятельность, настойчивости в работе, надежности в исполнении обязательств. В рамках Большой пятерки добросовестность включает в себя подфакторы – самоэффективность/уверенность в себе (self-efficacy), аккуратность (orderliness), послушание (dutifulness), направленность на достижения, мотивация на достижение успеха (achievement seeking), самодисциплина (self-discipline), осторожность (cautiousness) (Bastian et al., 2017). К. С. Bastian с колл. выявили значимые взаимосвязи между добросовестностью (в частности, одним из ее элементов – уверенностью в себе) и оценками учителей по различным стандартам («Education Value-Added Assessment System» и «North Carolina Educator Evaluation System») (Bastian et al., 2017). Авторы считают, что именно эта личностная черта влияет на успеваемость учеников и успешность овладения профессией молодыми педагогами. Добросовестность обуславливает решения педагога и, по предположению исследователей, может быть связана с формированием различных когнитивных и эмоциональных феноменов у студентов (поведенческие стратегии, установки, вовлеченность в учебный процесс и др.). Эти результаты подтверждает еще одно исследование: добросовестность и энтузиазм связаны с дисциплиной в классе, эффективным использованием времени на уроках (Baier et al., 2018).

Выявленные личностные характеристики могут использоваться как в рамках отбора молодых педагогов, так и в процессе их обучения профессиональной деятельности.

Ценностно-мотивационные компоненты личности будущего педагога

Мотивационные и ценностные особенности педагогической деятельности являются важными факторами успешности работы педагога, связаны с удовлетворенностью трудом, а также позволяют эффективно адаптироваться молодым педагогам к профессии.

I. Jugović с колл. исследовали взаимосвязи и зависимости между личностными характеристиками (по Большой пятерке) и мотивационными компонентами педагогической деятельности у студентов-педагогов (Jugović et al., 2012). На выбор профессии учителя респондентами повлияли такие личностные свойства, как экстраверсия, дружелюбие и добросовестность, на формирование внутренней (интринсивной) мотивации и содержательных карьерных ценностей – экстраверсия и дружелюбие.

От общей мотивации перейдем к направленности на определенные действия в рамках педагогической деятельности. Среди таковых отмечают мотивацию к использованию компьютерных и технологических средств в преподавании, что сегодня безусловно является неотъемлемой частью любого образовательного процесса. Так, S. Perkmén и B. Sevik на примере студентов, учащихся на учителей музыки, рассматривают их желание и намерение использовать

современные технологии в музыкальном образовании (Perkmen, Sevik, 2010). Авторы анализируют данные мотивационные образования в связи с личностными факторами из Большой пятерки. Такие личностные характеристики, как экстраверсия, открытость и добросовестность имеют высокие корреляции с мотивацией обучаться применению компьютерных технологий в образовании и внедрять их в собственную педагогическую деятельность в будущем. Действительно, открытость новому, желание получать новые знания и использовать инновации, в том числе в социальном аспекте (а не только для самого себя), вероятно, являются важными предпосылками успешной работы современного педагога.

Мотивацию к использованию новых технологий в образовании можно рассматривать как мотивацию к совершенствованию своей деятельности и профессиональному развитию. Дополняет этот тезис работа J. Tondeur с колл., которые предполагают, что необходимы специальные психодиагностические инструменты для выявления потребностей будущих педагогов в освоении новых технологий (Tondeur et al., 2016). Разработанный ими опросник позволяет изучить модели поведения педагогов, отношение педагогов к технологиям, процесс овладения технологиями, сотрудничество педагогов с коллегами по вопросам использования технологий в образовании, процесс применения педагогами технологий и их переживания в данном процессе, особенности обратной связи, которую дают педагогам в связи с использованием технологий.

К ценностным аспектам педагогической деятельности относятся представления будущих педагогов о самом образовании и отношении к ребенку/ученику. Так, P. D. Wiens обнаружил склонность студентов-педагогов в области общественных наук к изменению своих представлений о ребенке, о развитии педагогических взглядов, ориентированных на ребенка, при возрастании выраженности у них личностного фактора «дружелюбие» (Wiens, 2018).

Частным аспектом педагогического мировоззрения является отношение педагогов к инклюзии. С. Bohndick с колл. показали, что существует взаимосвязь личностного фактора «дружелюбие» с положительным отношением к инклюзии у студентов-педагогов; необходимо не просто декларировать инклюзивные ценности, но и включать в образовательный процесс практики, связанные с развитием инклюзивных установок (Bohndick et al., 2020).

Регуляторы эффективной деятельности будущего педагога

Становление будущего специалиста связано с овладением эффективных навыков и компетенций, позволяющих успешно реализовывать педагогическую деятельность. Одной из таких компетенций является карьерная адаптивность, которая выражается в способности специалиста справляться с карьерными и профессиональными вызовами, в том числе, нестандартными и непрогнозируемыми, реализовывать профессиональные обязанности (Eryilmaz, Kara, 2017). Авторы показали, что карьерная адаптивность меньше развита у студентов, чем у уже состоявшихся педагогов (что очевидно). Они же выявили те личностные характеристики, которые могут способствовать развитию компетенции карьерной адаптивности, – экстраверсия, дружелюбие, добросовестность.

Эффективность педагогической деятельности включает в себя удовлетворенность карьерой, настойчивость и целеустремленность в преподавании, направленность на профессиональное развитие, лидерскую позицию (Wiens, Ruday, 2014).

Специальным направлением исследований в данном разделе является изучение самоэффективности/самоуверенности будущего педагога. Самоэффективность/самоуверенность

(self-efficacy) определяется как убежденность педагога в том, что он способен решить определенную педагогическую задачу исходя из его возможностей и сложившейся ситуации. В работе F. M. Jamil, J. T. Downer и R. C. Pianta компонентами педагогической самоуверенности являются убеждения педагога в способности эффективно преподавать и давать методические указания, способности управлять классом и способности вовлечь учащегося в образовательный процесс (Jamil, Downer, Pianta, 2012). Авторы обнаружили, что высокий уровень самоуверенности у студентов-педагогов выпускных курсов наиболее связан с такими личностными характеристиками, как экстраверсия, дружелюбие, направленность на развитие учащегося, ориентированность на ребенка/учащегося. В других работах отмечаются корреляции самоуверенности с добросовестностью (Bastian et al., 2017) и уровнем академической саморегуляции (Senler, Sungur-Vural, 2013).

Факторы успешного овладения профессией будущими педагогами

Так как мы рассматриваем в данной работе личность именно будущего педагога, то необходимо обратиться к тому процессу, в рамках которого формируется будущий специалист, – его учебная деятельность и овладение профессией. Изучение особенностей профессиональной деятельности на этапе обучения и овладения необходимыми навыками позволит понять, как эффективно работать с будущими специалистами уже на ранних стадиях.

Авторы выделяют такой феномен, как стратегии обучения и содержательные характеристики учебной деятельности, к которым относится тревожность в связи с успеваемостью, отношение к образованию, концентрация, обработка информации, мотивация, самоконтроль и самопроверка, тайм-менеджмент, целенаправленность, стратегии сдачи тестов (зачетов и экзаменов) и др. (Kokkinos, Kargiotidis, Markos, 2015). Опираясь на модель Большой пятерки, исследователи выявили, что на выбор эффективных стратегий обучения влияют следующие личностные характеристики: экстраверсия – на поиск помощи в решении учебных задач; добросовестность – позитивно на учебную мотивацию и самопроверку, негативно на выбор стратегий сдачи тестов; эмоциональная устойчивость (положительный полюс «нейротизма») – на отношение к учебе; открытость новому – негативно на увеличение тревожности, отношение к учебе, концентрацию, мотивацию, выбор главных целей обучения, тайм-менеджмент; дружелюбие – позитивно на снижение тревожности, негативно на отношение к учебе, концентрацию, выбор главных целей обучения, тайм-менеджмент (Kokkinos, Kargiotidis, Markos, 2015). H. Karataş и M. Bademcioglu обнаружили, что выраженные черты нейротизма, добросовестности и дружелюбия свойственны студентам-педагогам, испытывающим академическую прокрастинацию (Karataş, Bademcioglu, 2015). Выявленные характеристики студента-педагога могут войти в профиль личности будущего специалиста и помочь в отборе наиболее успешных претендентов.

Вместе с этим другие исследователи утверждают, что не стоит искать какие-либо типологические и стилевые особенности в учебной деятельности, т. к. отсутствуют значимые взаимосвязи между учебными стилями и личностными характеристиками (Yanardöner et al., 2014). Такой индивидуализированный подход к уникальному учебному опыту и уникальной профессиональной траектории, с одной стороны, позволяет выстраивать и гибкий образовательный процесс, но с другой – ставит уже требования к личности не будущего педагога, а педагога действующего, готовящего новое поколение специалистов.

Формирование профессиональных навыков в педагогической деятельности происходит путем приобретения «полевого» опыта на различных практиках. A. Biermann с колл. выделяют

следующие характеристики «полевого» опыта у студентов-психологов: организация и руководство, связь между теорией и практикой, командная работа (Biermann et al., 2015). Эти аспекты формируют у молодых специалистов следующие профессиональные качества: успешные навыки взаимодействия с учащимися, умение справляться с нарушением дисциплины и поведения у учеников, методические навыки и планирование, способы оценки успеваемости.

Обсуждение результатов

Прежде всего, необходимо дать характеристику зарубежных научных исследований по проблеме личности будущего педагога согласно поставленным в разделе «Теоретические обоснования» вопросам:

- данная проблема представляет собой частное направление зарубежной педагогической психологии. Тем не менее, это самостоятельная область: здесь выделяются специфические вопросы, используется специальный инструментарий, обсуждаются решения конкретных вопросов;
- в основе изучения личности будущего педагога лежат компетентностный подход и факторная теория личности «Большая пятерка»; кроме того, стоит отметить преобладание организационно-психологической терминологии;
- в качестве направлений зарубежных исследований выделяются определение важных индивидуально-личностных характеристик будущего специалиста, анализ его ценностно-мотивационной сферы, выявление регуляторов эффективности деятельности, определение факторов успешного овладения профессией;
- анализируя зарубежные работы, можно вывести предварительную эмпирическую модель (на основе результатов проведенных исследований) личности будущего педагога. Наиболее значимыми личностными свойствами и феноменами будущего и молодого педагога являются личностные факторы «экстраверсия», «добросовестность», «открытость новому», «дружелюбие», эмоциональная регуляция, эмоциональный интеллект и уверенность в себе;
- ключевыми личностными характеристиками в мотивационной сфере являются внутренняя мотивация и карьерные ценности, а также направленность на овладение конкретными навыками (мотивация к использованию компьютерных и цифровых технологии, стремление к инновациям).

Ведущими ценностными ориентациями выступают направленность на ученика и позитивное отношение к инклюзивному образованию. В числе регуляторов педагогической деятельности у будущего педагога наиболее эффективными являются карьерная адаптивность, удовлетворенность карьерой, направленность на профессиональное развитие и самоэффективность/самоуверенность. Наконец, для того, чтобы успешно подойти к началу реализации самостоятельной педагогической деятельности студентам-педагогам следует использовать эффективные стратегии обучения (поиск помощи в решении учебных задач, учебная мотивация, самопроверка, концентрация, выбор главных целей обучения, тайм-менеджмент) и приобретать «полевого» опыт.

Сформулируем основные положения зарубежной психологии в отношении личности будущего педагога.

1. Отсутствуют концептуальные разработки данной проблематики. В представленном обзоре ни в одной из работ авторы не выходят на модель личности будущего педагога, не предлагают какие-либо аспекты и измерения этого вопроса. Это может говорить либо о недостаточном

развитии данного направления исследований, либо о сознательном избегании таких теоретических построений. Как мы указывали выше, во многих подходах будущий педагог, формирующийся специалист рассматривается как подготовительный этап профессионала. Вероятно, имплицитно в зарубежных работах разделяется именно это положение.

2. Рассмотренные исследования сосредоточиваются на эмпирических результатах, на основе которых делаются не обобщающие выводы, а конкретные заключения в рамках изучаемого вопроса. Все это указывает на то, что данная область зарубежной педагогической психологии находится еще в стадии оформления. В настоящее время накапливаются различные эмпирические данные, на основе которых в дальнейшем либо с помощью теоретического анализа, либо в рамках метааналитической работы будут построены концептуальные модели. На данном этапе используются другие теоретико-методологические основы изучения личности будущего психолога, взятые из общей психологии и психологии личности.

3. В качестве концептуальной модели личности будущего педагога выступает даже не личность уже состоявшегося/сформировавшегося/профессионального педагога, а совокупность личностных факторов «Большая пятерка». Подавляющее большинство исследований при описании личности будущего специалиста и студента-педагога опирается на такие уже традиционно выделяемые личностные характеристики, как нейротизм, добросовестность, открытость, экстраверсия, дружелюбие. С одной стороны, данные общие характеристики упускают специфику личности будущего педагога, с другой – вводят данный феномен в ряд моделей личности других профессий.

4. При сравнении базовых положений в разработке проблемы личности будущего педагога в российской и зарубежной педагогической психологии можно отметить следующее. Так, отличием является то, что используются различные теоретико-методологические основания: в российской психологии – деятельностный подход, концепция профессионализма, теория социального развития личности, система формирования у педагогов направленности на развитие в учащихся умственных способностей и теоретического мышления; в зарубежной психологии – компетентностный подход, факторная концепция личности «Большая пятерка». Российская педагогическая психология характеризуется большей теоретической разработанностью, однако все указанные теории относятся к советскому периоду, поэтому они не всегда способны отвечать современным условиям. Более того, нужно сказать, что в отечественной педагогической психологии и психологии образования отсутствуют широко разработанные концептуальные модели личности именно будущего педагога. Зарубежная психология разрабатывает проблемы регуляции и саморегуляции педагогической и учебной деятельности, находит (корреляционные) связи между различными личностными характеристиками.

В качестве сходства российских и зарубежных подходов к личности будущего специалиста можно указать недостаточную самостоятельность в обозначении данной проблематики. Личностные характеристики студента-педагога рассматриваются либо в контексте других личностных и профессиональных феноменов (стрессоустойчивости, эмоциональной регуляции, самоконтроля, мотивации), либо в рамках решения конкретных профессиональных и организационных проблем (учебной деятельности, стратегий обучения, психологического и организационного капитала, дисциплины на уроках и поведения учеников, успеваемости учащихся).

В заключении данной работы необходимо отметить, что теоретический анализ существующих российских и зарубежных исследований позволил обозначить достижения и проблемы современного знания в области педагогической психологии. Сформулированные положения

в отношении зарубежной психологии личности будущего педагога будут способствовать разработке современных глобальных и национальных психолого-педагогических концепций для эффективного решения актуальных проблем и задач образования.

Литература

- Бичева, И. Б. и Филатова, О. М. (2017). Формирование педагога-лидера в образовательном процессе вуза. *Вестник Мининского университета*, 3, 5. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2017-3-5>
- Мещеряков, Б. Г. и Зинченко, В. П. (Ред.) (2009). Большой психологический словарь. М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009.
- Варданян, Ю. В. (2014). *Субъект психологической безопасности в образовании и спорте: отечественный и зарубежный опыт экспериментального исследования*. Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева.
- Гнатышина, Е. В. (2018). Педагогический инструментарий формирования цифровой культуры будущего педагога. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, 3, 46–54. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2018.03.05>
- Димухаметов, Р. С., Столбова, Е. А. и Цилицкий, В. С. (2017). Ценностная ориентация как предиктор формирования профессионального имиджа будущего педагога. *Балтийский гуманитарный журнал*, 6(4), 422–424.
- Исаев, Е. И. *Педагогическая психология*. Москва: Издательство Юрайт, 2019.
- Калашникова, Л. А. и Костина, Е. А. (2014). Психолого-педагогические подходы к понятию «социальная зрелость личности» в зарубежной и отечественной науке. *Science for Education Today*, 4, 18–28. <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.02>
- Киреева, М.В. и Грибанова, О. Н. (2014). Проблема позитивного мышления в отечественной и зарубежной психологии. *Вестник евразийской науки*, 4, 39.
- Кисляков, П. А. (2013). Системно-личностный подход к формированию социальной безопасности будущего педагога. *Психологическая наука и образование*, 18(6), 73–79.
- Кузькина, К. О. (2016). Исследование гибкости мышления педагогов в отечественной и зарубежной психологии. *Молодые ученые в решении актуальных проблем науки: Сборник статей студентов, аспирантов и молодых ученых по итогам Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Т. 4* (с. 184–186). Красноярск: СГТУ.
- Лебедева, И. В. и Фомина, Н. В. (2018). Особенности конкурентоспособности личности студентов – будущих педагогов. *Современные проблемы науки и образования*, 6, 207.
- Мазиллов, В. А. (2020). Исследование педагогических способностей и стратегии формирования педагогической одаренности. *Ярославский педагогический вестник*, 4, 96–106. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-4-115-96-106>
- Мазиллов, В. А. и Костригин, А. А. (2021). Проблема педагогических способностей в современной зарубежной психологии. *Психология и Психотехника*, 2, 68–85. <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2021.2.35434>
- Мазиллов, В. А. и Слепко, Ю. Н. (2019). Формирование педагогической одаренности как ключевое условие повышения эффективности современной образовательной системы. *Интеграция образования*, 23(1), 37–49. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.094.023.201901.037-049>
- Мазиллов, В. А. и Слепко, Ю. Н. (2020). Развитие социальных способностей студентов педагогического университета. *Интеграция образования*, 24(3), 412–432. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.100.024.202003.412-432>

- Полякова, О. Б. (2008). Особенности стрессоустойчивости будущего педагога. *Мир психологии*, 4, 64–75.
- Рослякова, Н. И. (2008). Формирование профессиональной готовности будущего педагога в условиях рефлексивного взаимодействия с дошкольниками. *Мир образования – образование в мире*, 3, 185–193.
- Савченков, А. В. и Забродина, И. В. (2017). Эмоциональная устойчивость личности будущего педагога как социально-психологический фактор формирования профессиональной идентичности. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, 8, 142–146.
- Сарсенбаева, Б. И. (2005). Психологические условия подготовки будущих учителей. *Психологическая наука и образование*, 10(1), 16–27.
- Седов, В. А. (2010). Стратегии отбора будущих учителей в зарубежной практике. *Человек и образование*, 3, 117–122.
- Серёжникова, Р. К. (2015). Становление субъектности будущего педагога в образовательном пространстве университета. *Профессиональное образование в современном мире*, 2, 86–95.
- Филиппова, С. А., Пазухина, С. В., Куликова, Т. И. 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>
- Филоненко, В. А. и Петьков, В. А. (2014). Моделирование процесса формирования умений профессиональной самоорганизации у будущих педагогов. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*, 3, 93–99.
- Шадриков, В. Д. (2019). *Способности и одаренность человека*. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН».
- Эрнст, Г. Г. (2015). Профессиональная рефлексия как механизм саморазвития будущего педагога. *Научно-методический электронный журнал Концепт*, 12, 31–35.
- Якиманская, И. С. (2013). *Основы личностно ориентированного образования*. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний.
- Aksu, M., Demir, C. E., Daloglu, A., Yildirim, S., & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91–101. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.06.005>
- Antoñanzas, J. L., Salavera, C., Teruel, P., Sisamon, C., Ginto, A. I., Anaya, A., & Barcelona, D. (2014). Emotional intelligence and personality in student teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 492–496. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.342>
- Arif, M. I., Rashid, A., Tahira, S. S., & Akhter, M. (2012). Personality and teaching: an investigation into prospective teachers' personality. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(17), 161–171.
- Baier, F., Decker, A. T., Voss, T., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Kunter, M. (2019). What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 767–786. <https://doi.org/10.1111/bjep.12256>
- Bastian, K. C., McCord, D. M., Marks, J. T., & Carpenter, D. (2017). A temperament for teaching? Associations between personality traits and beginning teacher performance and retention. *AERA Open*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.1177/2332858416684764>

- Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School psychology quarterly, 28*(1), 37–46. <https://doi.org/10.1037/spq0000011>
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2021). Teachers' Big Five personality traits, emotion regulation patterns, and moods: mediation and prototype analyses. *Research Papers in Education, 36*(3), 332–354. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677758>
- Biermann, A., Karbach, J., Spinath, F. M., & Brünken, R. (2015). Investigating effects of the quality of field experiences and personality on perceived teaching skills in German pre-service teachers for secondary schools. *Teaching and Teacher Education, 51*, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.005>
- Bohdick, C., Ehrhardt-Madapathi, N., Weis, S., Lischetzke, T., & Schmitt, M. (2020). Pre-service teachers' attitudes towards inclusion and their relationships to personality traits and learning opportunities. *European Journal of Special Needs Education, 1*–10. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1857929> <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1857929>
- Bozgeyikli, H. (2017). Big Five Personality Traits as the Predictor of Teachers' Organizational Psychological Capital. *Online Submission, 8*(18), 125–135.
- Buttner, S., Pijl, S. J., Bijstra, J., & van den Bosch, E. (2015). Personality traits of expert teachers of students with behavioural problems: a review and classification of the literature. *The Australian educational researcher, 42*(4), 461–481. <https://doi.org/10.1007/s13384-015-0176-1>
- Cepic, R., Vorkapic, S. T., Loncaric, D., Andic, D., & Mihic, S. S. (2015). Considering transversal competences, personality and reputation in the context of the teachers' professional development. *International Education Studies, 8*(2), 8–20.
- Chan, S., & Yuen, M. (2014). Creativity beliefs, creative personality and creativity-fostering practices of gifted education teachers and regular class teachers in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity, 14*, 109–118. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.10.003>
- Chi, H., Yeh, H., & Choum, S. (2013). The organizational commitment, personality traits and teaching efficacy of junior high school teachers: The meditating effect of job involvement. *The Journal of Human Resource and Adult Learning, 12*, 131–142.
- Eryilmaz, A., & Kara, A. (2017). Comparison of teachers and pre-service teachers with respect to personality traits and career adaptability. *International Journal of Instruction, 10*(1), 85–100.
- Jamil, F. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2012). Association of pre-service teachers' performance, personality, and beliefs with teacher self-efficacy at program completion. *Teacher Education Quarterly, 39*(4), 119–138.
- Jugović, I., Marušić, I., Pavin Ivanec, T., & Vizek Vidović, V. (2012). Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 271–287. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700044>
- Karataş, H., & Bademcioglu, M. (2015). The explanation of the academic procrastination behaviour of pre-service teachers with five factor personality traits. *The International Journal of Research in Teacher Education, 6*(2), 11–25.
- Kim, S., & Yang, S. (2016). Childcare teachers' job satisfaction: Effects of personality, conflict-handling, and organizational characteristics. *Social Behavior and Personality, 44*(2), 177–184. <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.2.177>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching

- effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kokkinos, C. M., Kargiotidis, A., & Markos, A. (2015). The relationship between learning and study strategies and big five personality traits among junior university student teachers. *Learning and Individual Differences*, 43, 39–47. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.031>
- Li, M., Liu, Y., Liu, L., & Wang, Z. (2017). Proactive personality and innovative work behavior: The mediating effects of affective states and creative self-efficacy in teachers. *Current Psychology*, 36(4), 697–706. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9457-8>
- Perkmen, S., & Cevik, B. (2010). Relationship between pre-service music teachers' personality and motivation for computer-assisted instruction. *Music Education Research*, 12(4), 415–425. <https://doi.org/10.1080/14613808.2010.519768>
- Senler, B., & Sungur-Vural, S. (2013). Pre-service science teachers' teaching self-efficacy in relation to personality traits and academic self-regulation. *The Spanish journal of psychology*, 16(e12), 1–20. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.22>
- Tondeur, J., van Braak, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2016). Time for a new approach to prepare future teachers for educational technology use: Its meaning and measurement. *Computers & Education*, 94, 134–150. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.009>
- Wardoyo, C. (2015). The Measurement of Teacher's Personality Competence and Performance Using Embedded Model. *Journal of Education and Practice*, 6(26), 18–23.
- Wiens, P. D. (2018). Changes in Beliefs towards Children, Personality, and Future Social Studies Teachers: An Analysis of Survey Data. *Northern Rocky Mountain Educational Research Association*, 29(2), 1–17.
- Wiens, P. D., & Ruday, S. (2014). Personality and Preservice Teachers: Does It Change, Does It Matter? *Issues in Teacher Education*, 22(2), 7–27.
- Yanardöner, E., Kiziltepe, Z., Seggie, F. N., & Sekerler, S. A. (2014). The learning styles and personality traits of undergraduates: a case at a state university in Istanbul. *The Anthropologist*, 18(2), 591–600. <https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891577>

Поступила в редакцию: 30.08.2021

Поступила после рецензирования: 14.05.2022

Принята к публикации: 17.05.2022

Заявленный вклад авторов

Владимир Александрович Мазиллов – планирование и проведение исследования, анализ и интерпретация результатов.

Артем Андреевич Костригин – работа с источниками, написание обзорной части статьи, анализ и интерпретация результатов.

Информация об авторах

Владимир Александрович Мазиллов – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль, Web of Science ResearcherID F-9746-2013, SPIN-код 8082-5199, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>, e-mail: v.mazilov@yvspu.org

Мазилев В. А., Костригин А. А.

Личность будущего педагога: обзор зарубежных исследований

Российский психологический журнал, 2022, том 19, № 2, 89-105. doi: 10.21702/rpj.2022.2.7

НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

Артем Андреевич Костригин – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина, Россия, г. Москва, Web of Science ResearcherID C-1101-2017, Scopus Author ID 57194208403, SPIN-код 5747-8061, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5454-7357>, e-mail: artdzen@gmail.com

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.92

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.8>

Мотивация учения младшего школьника и родительское отношение к ребенку в условиях смешанного обучения

Мария А. Вышквыркина¹, Галина Н. Жулина¹, Ольга А. Лебедеенко¹, Екатерина С. Лукьяненко¹✉

¹ Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

✉ eslukyanenko@sfedu.ru

Аннотация: Введение. Изменившиеся условия существования и обучения, обусловленные карантином и социальными ограничениями в связи с пандемией COVID-19, кардинально трансформировали процессы взаимодействия и коммуникации между людьми. Новизна исследования заключается в получении эмпирических данных, свидетельствующих об изменении характера учебной мотивации и родительского отношения к ребёнку в условиях пандемии и перехода всей системы образования на дистанционный или смешанный формат обучения. **Методы.** Эмпирическое исследование проводилось с помощью ряда методик: методика «Определение мотивов учения» М. Р. Гинзбурга; опросник «Взаимодействие родитель–ребенок» И. М. Марковской. Исследование проводилось в два этапа в течение 2019–2020 учебного года на базе МАОУ «Школа № 96 Эврика – Развитие им. Нагибина М. В.» г. Ростова-на-Дону. В исследовании приняли участие 107 школьников в возрасте 8–9 лет, а также родители младших школьников в количестве 107 человек (от 30 до 39 лет). **Результаты.** Полученные результаты выявили наличие некоторых изменений выраженности мотивов учения младших школьников: степень значимости познавательной мотивации младших школьников из семей, склонных к сотрудничеству, во время смешанного обучения стала достоверно ниже, чем при контактном обучении; у младших школьников из семей, склонных к контролю, возросла значимость внешних и игровых мотивов, в то время как выраженность учебных и оценочных мотивов значимо снизилась. **Обсуждение результатов.** Результаты проведённого исследования соотносятся с выводами других авторов, демонстрирующих снижение школьной мотивации, изменение направленности мотивов и снижение интереса к любимому учебному предмету в условиях дистанционного обучения. Проведённое исследование позволило заключить, что отсутствие непосредственного контакта обучающихся с учителем будет оказывать влияние на повышение значимости внешних и игровых мотивов младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, мотивация учения, учебный мотив, иерархия учебных мотивов, внутренняя позиция школьника, родительское отношение, типы родительского отношения, стиль воспитания, дистанционные образовательные технологии, смешанное обучение.

Основные положения:

- для современных родителей младших школьников характерно родительское отношение с преобладанием сотрудничества и с преобладанием контроля;
- внешний и позиционный мотивы в меньшей степени свойственны детям, чьи родители склонны контролировать их жизнь во всех сферах, а социальный и игровой мотивы слабо выражены
- у детей из семей с преобладающим типом родительского отношения «сотрудничество»; во время смешанного обучения обнаружены изменения выраженности мотивов учения младших школьников в сравнении с контактными обучением.

Для цитирования: Вышквыркина М. А., Жулина Г. Н., Лебеденко О. А., Лукьяненко Е. С. (2022). Мотивация учения младшего школьника и родительское отношение к ребенку в условиях смешанного обучения. *Российский психологический журнал*, 19(2), 106–117. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.8>

Введение

Тренды современных исследований в области психологии транслируют запросы на рассмотрение уже изученных феноменов в глобально изменившихся условиях социума, на поиск оптимальных инструментов психологического исследования и поддержки личности на разных этапах развития. Информатизация всех сфер жизни, интенсивность ритма и скорость потоков взаимодействия с окружающей действительностью способствуют формированию совершенно обновленной личности ребенка и подростка (Елшанский, 2021; Ермаков, 2020; Hiong et al., 2019; Powers et al., 2020). Все глубже погружаясь в виртуальное пространство, большинство детей проявляют свое истинное Я именно в нереальном мире. Значимое общение и взаимодействие со сверстниками, непосредственно сам образовательный процесс и иные коммуникации сегодня в большей степени реализуются в цифровом пространстве (Клименских и др., 2020; Шипова, 2015; Roche et al., 2021). Соответственно, возникают новые требования и расширяются функции профессиональной деятельности педагога-психолога в образовательной организации по сопровождению внедряемых процессов дистанционного и смешанного обучения (Петрова, 2020; Garrison, 2008), самоподготовки обучающихся, построению профессиональной траектории развития, начиная с дошкольного возраста.

Смешанное обучение (англ. «Blended Learning») – научно-методический подход в образовании, предполагающий сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного обучения, интеграция профессионального опыта педагога и онлайн технологий (Чердынцева, 2018; Андреева, 2018). Введенное Бонком & Грэхемом (2006) понятие «смешанное обучение» изначально позиционировалось как совмещение различных способов и форм обучения, что в дальнейшем привело к диверсификации образовательных ресурсов в интерактивное поле виртуального пространства (Powers et al., 2020). Данный формат обучения предполагает специальные информационные технологии (Bekmanova et al., 2021), такие как компьютерная графика, аудио и видео, интерактивные элементы (Kaur, 2013; Ellis & Brett, 2014). В настоящее время существует широкий опыт использования смешанного формата обучения в системе высшего образования (Clark, 2007; Alam & Agarwal, 2020; Dziuban et al., 2006; Gallard & Cartmell, 2015; Hiong et al., 2019).

В отечественной практике образования в нормативно-правовой базе закреплены понятия

«электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии». Электронное обучение предполагает логически выстроенный учебный процесс в онлайн-формате в виде полноценного образовательного курса или его программы. Однако часто электронное обучение подменяется понятием «дистанционное обучение», что не вполне корректно. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников (Ст. 16 ФЗ от 29.12.2012 N273-ФЗ (ред. от 11.06.2022) «Об образовании в Российской Федерации»).

В условиях пандемии COVID-19 смешанное обучение было введено на всех ступенях образования, позволив в полной мере осуществлять принцип непрерывности образовательного процесса (Dziuban et al., 2006; Чердынцева, 2018). Учитывая специфичную эпидемиологическую обстановку в мире и в стране, в 2020–2021 учебном году образовательные организации периодически изменяли формат обучения на дистанционный, все активнее эксплуатируя различные информационные ресурсы. В дальнейшем освоенный инструментарий стал неотъемлемой частью смешанного обучения, что позволило расширить не только профессиональные компетенции педагогов, но и сам арсенал средств и методов, применяемых в образовании, целесообразных и адекватных для восприятия современными школьниками. Следует отметить, что в своем исследовании мы придерживаемся мнения, что дистанционным обучением является учебный процесс, организованный для освоения дисциплины или курса посредством информационных технологий, обеспечивающих взаимодействие педагога и обучающегося на расстоянии, без непосредственного контакта. При этом смешанное обучение предполагает применение электронных инструментов в непосредственном контактном образовательном процессе или кратковременное освоение учебного материала самостоятельно при дистанцированном руководстве и контроле со стороны педагога.

Процесс формирования и развития мотивации личности, определяющий деятельность и поведение личности, всегда представлял собой сложный феномен. Так, Gallard & Cartmell (2015) считают, что внутренне мотивированные ученики, как правило, получают больше от учебной задачи, чем те, у кого есть внешняя мотивация для ее выполнения. Slavin (2018), изучая стратегии достижения целей или решения задач обучения среди обучающихся, делает вывод, что задачи, которые являются сложными, значимыми и связанными с реальной жизнью, с большей вероятностью приведут к целям обучения, чем другие задачи, за выполнение которых ученики получают внешнее вознаграждение. Ormrod & Brett (2018) считают, что мотивация увеличивает количество усилий и настойчивости в деятельности, непосредственно связанной с потребностями и целями учеников. Зотова (2021) считает, что учебная познавательная мотивация стоит на первом месте по уровню развития у младших школьников с 1 по 4 классы. Данное наблюдение говорит о том, что школьники понимают и осознают значимость и важность учебной деятельности с первого класса.

Исследование Арутюнян (2021) свидетельствует о необходимости развития познавательной мотивации в образовании младших школьников, поскольку в настоящее время у них преобладают социальные мотивы обучения, при этом познавательные не играют ведущей роли среди мотиваций.

Весной 2020 году школьники перешли на дистанционное, бесконтактное обучение. Это не могло не повлиять на учебную мотивацию. Дети, ориентированные на успех в учебной

деятельности, потеряли возможность получать эмоциональное подкрепление своих достижений, а учителя оказались лишены привычных инструментов для поддержания учебной активности школьников. Поэтому проблема мотивации учебной деятельности учащихся в цифровой среде является острой и требует оперативного решения организации обучения в современных условиях (Громоздова и др., 2021).

Громоздова с соавторами (2021) описывают специфику мотивации учебной деятельности в младшем школьном возрасте в условиях дистанционного обучения. По мнению авторов, учитель при использовании образовательных интернет-ресурсов перестает быть транслятором знаний, а становится модератором процесса обучения. Неустроева и Кулебакина (2020) считают, что при использовании мультимедийных технологий важно учитывать возрастные особенности младших школьников, реализовать принцип преемственности в процессе повышения учебной мотивации, методически грамотно и своевременно использовать мультимедийную технологию в учебно-воспитательном процессе. Евдокимова и Арапова (2021) среди условий успешного формирования познавательной мотивации школьников отмечают создание ситуаций активной мыслительной деятельности, а также положительный эмоциональный настрой, которые совместно станут основой для познавательной активности и самообразования в последующие возрастные периоды.

Научно доказано и обосновано, что особенности родительского отношения и стиль родительского воспитания являются одним из важнейших факторов, влияющих на уровень учебной мотивации (Карабанова, 2019). На сегодня современные исследователи рассматривают родительское отношение как прочное явление, включающее амбивалентные элементы чувственно-ценностного отношения, характеризующееся любовью и принятием, но в то же время требовательностью и контролем со стороны родителя (Овчарова, 2005). Сформированные у родителя представления определяют способ общения с ребенком и характер приемов воздействия на него, что и воплощается в модели родительского стиля воспитания (Карабанова, 2019; Овчарова, 2005; Смирнова и Хохлачёва, 2008). Данный факт в своих трудах отмечает Смирнова (2013), утверждая, что в основе стиля семейного воспитания лежит отношение родителя к ребенку, которое представляет эмоциональное принятие, оценочную позицию, установку и выражается в поведении родителя. Стиль родительского отношения – это сочетание различных моделей поведения родителя, которые в разнообразных нестандартных ситуациях будут проявляться в большей или меньшей степени (Смирнова и Хохлачёва, 2008). Именно такой нестандартной, даже стрессогенной, ситуацией оказался переход образовательного поля в «домашнее» пространство в условиях тотальной неготовности школы и семьи к подобному формату взаимодействия.

Следовательно, возникает вопрос о том, каким образом мотивация учения, внутренняя позиция младшего школьника и родительское отношение к ребенку коррелируют между собой в условиях смешанного обучения. Безусловно, большое количество фундаментальных исследований в психологии посвящено изучению мотивов учения младших школьников, но проблема взаимосвязи учебной мотивации и типа родительского отношения остаётся недостаточно изученной, в частности в условиях пандемии и перехода всей системы образования на смешанный формат обучения.

Таким образом, целью нашего исследования явилось изучение изменений мотивации учения младших школьников из семей с разным типом родительского отношения в условиях смешанного обучения.

В рамках исследования мы предположили, что у младших школьников из семей с разным типом родительского отношения будут преобладать различные мотивы учения, а также, что они могут изменяться в условиях контактного и смешанного обучения.

Методы

Исследование включало два этапа. На первом этапе была проведена диагностика типов родительского отношения к младшим школьникам и мотивов их учения. Исследование проводилось в 2019 году в условиях контактной формы обучения в школе. Повторная диагностика мотивов учения обучающихся с разным типом родительского отношения была проведена в период смешанного обучения, когда периодически образовательный процесс переводился в онлайн режим, а также в образовательных организациях активно стали применяться дистанционные образовательные технологии (апрель 2020 года). На данном этапе также был проведен сравнительный анализ данных, полученных в результате первичной и повторной диагностики.

Для проведения диагностики был использован следующий инструментарий: методика «Определение мотивов учения» М. Р. Гинзбурга (1988); опросник «Взаимодействие родитель–ребенок» И. М. Марковской (1999). Статистическая обработка данных проводилась с использованием пакета программ SPSS26.0. и содержала описательную статистику, критерий Манна – Уитни, критерий Вилкоксона.

Исследование проводилось на базе МАОУ «Школа № 96 Эврика – Развитие им. Нагибина М. В.» г. Ростова-на-Дону. В исследовании приняли участие 107 школьников в возрасте 8–9 лет ($M = 8,36$, $SD = 0,47$), из них 53,27 % девочки ($M = 8,16$, $SD = 0,39$) и 46,73 % мальчики ($M = 8,57$, $SD = 0,39$). В исследование также участвовали родители младших школьников в количестве 107 человек, в возрасте от 30 до 39 лет ($M = 35,81$, $SD = 1,27$), из них 79,44 % матери ($M = 35,18$, $SD = 2,03$) и 20,56 % отцы ($M = 36,47$, $SD = 1,99$).

Результаты

На основании результатов, полученных по методике «Взаимодействие родитель–ребенок» (Марковская, 1999) вся выборка опрошенных была разбита на группы, в соответствии с доминирующим параметром: 1 группа – младшие школьники, чьи родители демонстрируют тип родительского отношения с преобладанием сотрудничества; 2 группа – младшие школьники, чьи родители демонстрируют преобладание контроля. Респонденты с преобладанием других типов отношения родителей в дальнейшем исследовании участия не принимали в связи с малочисленностью выборки.

Результаты представленности среднегрупповых показателей мотивов учения младших школьников с разным типом родительского отношения отражены в таблице 1. Мы видим, что в группе «сотрудничество» доминирует учебный мотив, в то время как в группе «контроль» ведущим учебным мотивом является отметка. Также различна степень выраженности и других мотивов учения в группах с разным типом родительского отношения. Так, в группе «сотрудничество» второе место занимает мотив получения положительной отметки. Далее располагаются внешний мотив, позиционный мотив, игровой и социальный мотивы.

Таблица 1

Среднегрупповые показатели мотивов учения младших школьников с разным типом родительского отношения

Мотив	«сотрудничество»		«контроль»	
	М	SD	М	SD
Внешний	0,57	0,08	0,36	0,03
Учебный	1,25	0,39	0,86	0,22
Игровой	0,50	0,05	0,64	0,10
Позиционный	0,54	0,06	0,29	0,04
Социальный	0,50	0,06	0,71	0,15
Отметка	0,64	0,11	1,14	0,31

В группе «контроль» наиболее выражен мотив получения высокой отметки, чуть менее выражен учебный мотив, далее следуют социальный и игровой мотивы. В наименьшей степени выражены внешний и позиционный мотивы.

Таким образом, можно сказать, что внешний и позиционный мотивы в меньшей степени свойственны детям, чьи родители склонны контролировать их жизнь во всех сферах, а социальный и игровой мотивы слабо выражены у детей, в семьях которых родители склонны признавать равенство детей и взрослых.

Проведенная статистическая обработка обнаружила достоверные различия в выраженности учебных мотивов у младших школьников из семей с разным типом родительского отношения (таблица 2)

Таблица 2

Показатели значимости различий в степени значимости мотивов учения младших школьников из семей с разным типом родительского отношения (критерий Манна – Уитни)

Мотив	U	p
Внешний	300,000	0,047*
Учебный	258,500	0,005**
Игровой	338,500	0,058
Позиционный	280,000	0,009**
Социальный	299,000	0,047*
Отметка	231,000	0,003**

Выявлены различия в выраженности внешнего, социального, учебного, позиционного мотивов и мотива получения хорошей отметки. Следовательно, для обучающихся, в семьях которых доминирует контроль, свойственно преобладание оценочного мотива, что говорит об их ориентации на получение высокой отметки. Возможно, это связано с желанием ребенка, с одной стороны, не расстраивать родителей и соответствовать их ожиданиям, с другой стороны, избегать порицаний и, возможно, наказаний за плохие отметки. Наименее выраженным мотивом в данной группе младших школьников является позиционный мотив, что говорит о слабовыраженном стремлении к самоутверждению, об отсутствии желания занять лидерские позиции, иметь влияние на одноклассников.

В группах детей, для родителей которых свойственно сотрудничество доминирует учебный мотив, проявляющийся в ориентации младших школьников на овладение новыми знаниями, учебными навыками, определяется глубиной интереса к знаниям, т. е. доминируют собственно познавательные мотивы, направленные на удовлетворение познавательных потребностей. В то же время детям с преобладанием данной мотивации свойственен менее выраженный социальный мотив учения, что свидетельствует о более низком стремлении получать знания ради того, чтобы быть полезными обществу, выполнить свой долг, о более слабом понимании необходимости учиться.

Таким образом, можно сказать, что во время контактного обучения для большинства младших школьников из семей, склонных к контролируемому типу родительского отношения, свойственно доминирование оценочных мотивов и практически полное отсутствие стремления стать в классе лидерами, получить одобрение или уважение со стороны одноклассников. Для большинства детей из семей, чьи родители ориентированы на сотрудничество, также свойственно ярко выраженное преобладание учебных мотивов, но слабо выражены социальные мотивы учения.

Повторная диагностика, проведенная во время смешанного обучения, выявила наличие некоторых изменений выраженности мотивов учения младших школьников из семей с разным типом родительского отношения в степени (таблица 3).

Таблица 3

Среднегрупповые показатели мотивов учения младших школьников с разным типом родительского отношения (результаты первичной и повторной диагностики)

Мотив	«сотрудничество»				«контроль»			
	1 замер		2 замер		1 замер		2 замер	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
Внешний	0,57	0,08	0,60	0,09	0,36	0,03	0,94	0,26
Учебный	1,25	0,39	0,76	0,17	0,86	0,22	<u>0,50</u>	0,05
Игровой	0,50	0,05	0,64	0,11	0,64	0,10	0,86	0,22
Позиционный	0,54	0,06	0,50	0,05	0,29	0,04	0,30	0,04
Социальный	0,50	0,06	0,50	0,06	0,71	0,15	<u>0,57</u>	0,08
Отметка	0,64	0,11	<u>0,57</u>	0,08	1,14	0,31	0,89	0,24

Так, в группе младших школьников из семей, чье взаимодействие с детьми можно охарактеризовать как сотрудничество, учебный мотив сохранил свои лидирующие позиции, однако степень его выраженности значительно снизилась, как и оценочного мотива. В то же время возросла степень значимости игрового мотива. В группе младших школьников из семей, склонных к контролю, наблюдаются еще более обширные изменения: снижение степени значимости оценочного, учебного и социального мотивов и рост внешних и игровых мотивов.

Таким образом, в группе «сотрудничество» доминирует учебный мотив, но на втором и третьем местах располагаются игровой и внешний мотивы. Далее располагаются оценочный, социальный и позиционный мотивы. В группе «контроль» доминирует внешний мотив. Вторую и третью позицию по степени значимости занимают оценочный и игровой мотивы соответственно. И последние три позиции – социальные, учебные и позиционные мотивы. Выявленные изменения свидетельствуют об изменении иерархии мотивов учения во время смешанного обучения у младших школьников с любым типом родительского отношения. Статистическая обработка данных подтверждает наши предположения (таблица 4).

Таблица 4

Показатели значимости сдвига степени значимости мотивов учения младших школьников из семей с разным типом родительского отношения (критерий Вилкоксона)

Мотив	«сотрудничество»		«контроль»	
	T	p	T	p
Внешний	482,000	0,760	69,000	0,000**
Учебный	158,000	0,007**	77,000	0,006**
Игровой	317,000	0,503	82,000	0,009**
Позиционный	482,000	0,760	203,000	0,681
Социальный	-	-	182,000	0,447
Отметка	478,000	0,756	82,000	0,009**

В группе младших школьников из семей, склонных к сотрудничеству, обнаружены статистически значимые изменения в степени выраженности только учебных мотивов. Следовательно, можно сказать, что у младших школьников данной группы и во время контактного обучения, и во время смешанного обучения доминирует познавательная мотивация, стремление, расширять свои знания в различных областях, овладевать новыми умениями и навыками. Однако степень значимости познавательной мотивации во время смешанного обучения стала достоверно ниже в сравнении с более ранним периодом обучения.

В группе детей из семей, склонных к контролю, выявлены статистически значимые изменения по четырем из шести мотивов. Достоверно возросла значимость внешних и игровых мотивов, в то время как выраженность учебных и оценочных мотивов значимо снизилась. Следовательно, смешанное обучение воспринимается детьми данной группы в большой

степени как компьютерная игра, не вызывая непосредственно познавательного интереса, а учебная деятельность детерминирована в первую очередь давлением и контролем со стороны родителей, чувством долга и необходимости, а также возможностью «поиграть в школу».

Обсуждение результатов

Реформация детской субкультуры, обеднение сюжетно-ролевой игры, личностная незрелость приводят к тому, что младшие школьники приходят в школу с низким уровнем мотивации к обучению. Как только процесс адаптации к школьному обучению завершается, качественно изменяется формат обучения, он переходит в дистанционную форму, а затем и на смешанную, чему способствовали эпидемиологические события 2020 года в мире.

Современные эмпирические исследования внутренней учебной мотивации в период 2020 года, связанного с необходимостью перехода на дистанционные образовательные технологии, демонстрируют снижение школьной мотивации, изменение направленности мотивов (увеличение значимости мотива получения оценки, снижение направленности на процесс учения) и снижение интереса к любимому учебному предмету. Пронина (2021) отмечает, что в первую очередь такая ситуация наблюдается у первоклассников, поскольку отсутствие совместной деятельности с учителем и внешнего контроля учения не позволяют сформироваться целеполаганию и саморегуляции как важных элементов учебной деятельности. Следовательно, при организации образовательного процесса с младшими школьниками необходимо учитывать особенности формирования полноценной учебной деятельности и прежде всего мотивационного компонента в ее структуре.

Полученные нами результаты исследования пересекаются с результатами исследования Тубольцевой (2021), изучающей учебную мотивацию школьников в период контактной и дистанционной работы образовательных учреждений. Автор выявила снижение количества младших школьников, демонстрирующих хороший и положительный уровень учебной мотивации, и рост обучающихся с негативным и низким уровнем. О среднем уровне учебной мотивации с тенденцией к снижению во время дистанционного обучения пишет и Громоздова с соавторами (2021), предлагая использовать различные образовательные интернет-платформы в качестве инструментов, повышающих мотивацию учебной деятельности младших школьников.

Вывод о снижении мотивации обучения школьников делают и ученые, исследующие школьников подросткового возраста (Степанова, 2020; Филиппова, 2020; и др.). При этом авторы отмечают, что снижается не только мотивация учебной деятельности, но и ухудшается учебная активность, межличностное взаимодействие с одноклассниками и в целом желание посещать уроки в онлайн-формате.

На наш взгляд, повышение значимости внешних и игровых мотивов младших школьников связано с отсутствием непосредственного контакта с учителем и представлением об учебном процессе как разновидности игровой деятельности. В то же время в условиях смешанного формата обучения возникают затруднения в развитии контроля и оценки как компонентов учебной деятельности, что приводит к снижению выраженности учебных и оценочных мотивов младших школьников.

Литература

Андреева, Н.В. (2018). Практика смешанного обучения: история одного эксперимента. *Психологическая наука и образование*, 23(3), 20-28. DOI: 10.17759/pse.2018230302

- Арутюнян, Г.Н. (2021). Проблема учебной мотивации младших школьников в современной педагогике. *Проблемы Науки*, 7(164). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-uchebnoy-motivatsii-mladshih-shkolnikov-v-sovremennoy-pedagogike> (дата обращения: 28.11.2021).
- Гинзбург, М.Р. (1988). Развитие мотивации учения у детей 6-8 лет. В Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер (ред), *Особенности психического развития детей 6-8-летнего возраста* (с.36-45). М.: Педагогика.
- Громоздова, О.А., Маковец, А.С., Маковец, Л.А. (2021). Дистанционные технологии как способ формирования мотивации учебной деятельности младших школьников. *Казанский психологический журнал*, 3(146), 150-157. DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.021
- Евдокимова, М.М., Арапова, П.И. (2021). Формирование познавательной мотивации младших школьников. *E-Scio*, 6(57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-poznavatelnoy-motivatsii-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 28.11.2021).
- Елшанский, С.П. (2021). Когнитивная неэффективность школьного обучения в условиях цифровизации. *Сибирский психологический журнал.*, 79, 130–152. DOI: 10.17223/17267080/79/8
- Ермаков, С.С. (2020) Современные технологии электронного обучения: анализ влияния методов геймификации на вовлеченность учащихся в образовательный процесс. *Современная зарубежная психология*, 2020, 9(3), 47–58. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090304>
- Зотова, Т.В. (2021). Структура мотивации учения младших школьников с первого по четвертый класс. *Гуманитарные науки*, 3(55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-motivatsii-ucheniya-mladshih-shkolnikov-s-pervogo-po-chetvertyu-klass> (дата обращения: 28.11.2021).
- Карабанова, О.А. (2019). Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников. *Психологическая наука и образование*, 2019, 24(5), 16—26. DOI: 10.17759/pse.2019240502
- Клименских, М.В., Лебедева, Ю.В., Полякова, Д.В., Голендухина, Е.А. (2020, ноябрь) *Психологические аспекты успешного обучения в онлайн и оффлайн форматах: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании»*. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ.
- Марковская, И.М. (1999). Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми. *Семейная психология и семейная терапия*, 2, 94–108.
- Неустроева, Е.Н., Кулебакина, Д.В. (2020). Влияние мультимедийных технологий на повышение учебной мотивации младших школьников. *Проблемы современного педагогического образования*, 66-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-multimediynyh-tehnologiy-na-povyshenie-uchebnoy-motivatsii-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 28.11.2021).
- Овчарова, Р.В. (2005). *Психологическое сопровождение родительства*. М.: Изд-во Института Психотерапии.
- Петрова, Г.Н. (2020). Цифровизация образования: современные вызовы и стратегии их преодоления *Философские проблемы информационных технологий и киберпространства*, 2(18). DOI 10.17726/phillT.2020.2.7
- Пронина, А.Н. (2021). Изменение внутренней учебной мотивации первоклассников при переходе на дистанционное обучение в период самоизоляции. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-vnutrenney-uchebnoy-motivatsii-pervoklassnikov-pri-perehode-na-distantcionnoe-obuchenie-v-period-samoizolyatsii> (дата обращения: 01.12.2021).

- Смирнова, Е.О. (2013) Игра в современном дошкольном образовании. *Психологическая наука и образование*, 3, 92-98.
- Смирнова, Е.О., Хохлачёва, И.В. (2008). Родительская позиция и отношение дошкольников к сверстникам. *Психологическая наука и образование*, 4, 57-70.
- Степанова, Л.А. (2020, декабрь). *Учебная мотивация школьников при дистанционном обучении: Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Образование и педагогика: теория и практика»*. Чебоксары: «Лару-тӑру» («Среда») издательство сурчӑ.
- Тубольцева, А.В. (2021). Исследование мотивации младших школьников с точки зрения последствий дистанционного обучения. *Педагогический поиск*, 7, 34-37.
- Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 11.06.2022) «Об образовании в Российской Федерации».
- Филиппова, А.К. (2020). *Особенности учебной мотивации младших подростков в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение: Сборник научных трудов «Психолого-педагогические модели и технологии развития личности в цифровой среде»*. М.: НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа».
- Чердынцева, Е.В. (2018). Развитие внутренней позиции ученика у младших школьников во внеурочной деятельности. *Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология*, 51, 42-55. DOI: 10.15382/sturlV201851.42-55
- Шипова, Л.В. (2015). *Исследование внутренней позиции школьника в психологии: теоретический аспект*. Саратов: ИЦ «Наука».
- Alam, S., Agarwal, J. (2020). Adopting a Blended Learning Model in Education: Opportunities and Challenges. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 12(2), 1-7. DOI: 10.9756/INT-JECSE/V12I2.201050
- Bekmanova G, Ongarbayev Y, Somzhurek B, Mukatayev N. (2021) Personalized training model for organizing blended and lifelong distance learning courses and its effectiveness in Higher Education. *J Comput High Educ*, 18, 1-16. DOI: 10.1007/s12528-021-09282-2.
- Bonk, C.J., Graham C.R. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing
- Clark D. (2003). *Blended learning*. CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton BN1 1NH.
- Diahann, G., Cartmell, K.M. (2015). *Psychology and Education Routledge*. London: Routledge.
- Dziuban, C.D., Hartman, J., Juge, F., Moskal, P.D. and Sorg, S. (2006). *Blended learning enters the mainstream. In Hand book of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, edited by C.J. Bonk and C.R. Graham (pp.195-208). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Garrison, D., Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hiong, S.N., Sedik, Y., Umbit, A.A., Yann, L., Leong, L.K., & Abdullah, A.A. (2019). A SWOT-Thematic Analysis of Blended Learning Practices at Institute of Teacher Education Malaysia. *DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science*. 0, no. <https://doi.org/10.12783/dtssehs/ICEdDE2019/33702>
- Kaur, M. (2013). Blended learning-its challenges and future. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 612-617 URL: https://www.researchgate.net/publication/270848668_Blended_Learning_-_Its_Challenges_and_Future (дата обращения: 18.09.2020)
- Ormrod, J. E., Brett, J. (2018). *Essentials of Education Psychology. Big Ideas to Guide Effective Teaching*. NY: Pearson.

Powers, J.M., Brown, M. & Wyatt, L.G. (2020). SPARK-ing innovation: a model for elementary classrooms as COVID-19 unfolds. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 307-320. DOI: 10.1108/JPC-06-2020-0036

Roche, J., Bell, L., Martin, I., Mc Loone, F., Mathieson, A., & Sommer, F. (2021). Science Communication Through STEAM: Professional Development and Flipped Classrooms in the Digital Age. *Science Communication*, 43(6), 805-813. DOI: 10.1177/10755470211038506

Slavin, R.E. (2018). *Educational Psychology: Theory and Practice*. NY: Pearson.

Поступила в редакцию: 25.12.2021

Поступила после рецензирования: 13.03.2022

Принята к публикации: 16.04.2022

Заявленный вклад авторов

Мария Александровна Вышквыркина – проведение статистического анализа и интерпретации данных, подготовка текста статьи;

Галина Николаевна Жулина – подготовка теоретического обзора источников и редактирование текста статьи;

Ольга Алексеевна Лебеденко – разработка идеи и экспериментального макета, организация эмпирического исследования, сбор данных;

Екатерина Станиславовна Лукьяненко – разработка концепции исследования, редактирование текста статьи.

Информация об авторах

Мария Александровна Вышквыркина – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии образования Академии психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; ORCID 0000-0001-7023-9736, ResearcherID: Q-1701-2015, Scopus Author ID: 56786501000, SPIN-код: 2143-5077; e-mail: mavyshkvyrkina@sfedu.ru.

Галина Николаевна Жулина – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития Академии психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-1367-1068, SPIN-код: 3202-9422; e-mail: gnzhulina@sfedu.ru.

Ольга Алексеевна Лебеденко – кандидат философских наук, доцент кафедры психологии развития Академии психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-5822-7916, ResearcherID C-6593-2017, SPIN-код 7129-8676; e-mail: oalebedenko@sfedu.ru.

Екатерина Станиславовна Лукьяненко – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии развития Академии психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-2776-437X, SPIN-код: 4532-2100; e-mail: eslukyanenko@sfedu.ru.

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Лучинкина А. И., Руденко Е. С.

Особенности коммуникативного поведения личности подростков...

Российский психологический журнал, 2022, Т. 19, № 2, 118-128. doi: 10.21702/rpj.2022.2.9

НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

Научная статья

УДК 159.9.072.43:316.624

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.9>

Особенности коммуникативного поведения личности подростков с разными уровнями суицидальных рисков при смене реальности

Анжелика И. Лучинкина¹, Екатерина С. Руденко²

^{1, 2} Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, Российская Федерация

 a.luchinkina@kipu-rc.ru

Аннотация: Введение. В статье анализируются особенности коммуникативного поведения в виртуальном пространстве подростков с разными уровнями суицидальных рисков. Впервые осуществлено исследование коммуникативного поведения личности подростков с высоким уровнем суицидальных рисков в реальном пространстве при их нахождении в социальных сетях. Большинство исследований доказывает, что пребывание в виртуальной среде оказывает негативное влияние на развитие личности. Учитывая, что подростковый возраст является периодом формирования личности и характеризуется частой сменой настроения, максимализмом, желанием быть в центре внимания референтной группы, подростки зачастую находят себя в виртуальном пространстве, тем самым теряя интерес и навыки коммуникации в реальном, что и приводит к поведению суицидального характера. **Методы.** Исследование проводилось в реальном и виртуальном пространстве. В констатирующем эксперименте приняли участие 106 подростков в возрасте 14–16 лет. Для выявления групп подростков с повышенными суицидальными рисками в реальном пространстве использовался опросник суицидальных рисков в модификации Т. Н. Разуваевой, суицидальных рисков в виртуальном пространстве – авторская модификация опросника Т. Н. Разуваевой; для изучения коммуникативного поведения подростков применялись методики «Оценка уровня общительности» (тест В. Ф. Ряховского), «Диагностика коммуникативной установки» (В. В. Бойко). **Результаты и их обсуждение.** Авторы выявили изменения суицидальных рисков у подростков при смене реального пространства на виртуальное. Проанализированы изменения в коммуникативных характеристиках подростков. Установлено, что в виртуальном пространстве у большинства подростков возрастает уровень жестокости, видение окружающей среды приобретает негативную окраску, что увеличивает уровень суицидальных рисков среди подростков.

Ключевые слова: подростки, суицидальное поведение, суицидальный риск, коммуникативное поведение, реальное пространство, виртуальное пространство, личность, интернет-общение, антисуицидальный фактор, коммуникативная установка

Основные положения:

- виртуальная коммуникация является особой формой взаимодействия между людьми, способствующей удовлетворению их потребностей в интернет-пространстве;
- маркерами виртуальной коммуникации выступают коммуникативные установки относительно общения в интернет-пространстве, толерантность, коммуникативный контроль, личный опыт общения;
- виртуальное пространство катализирует суицидальные риски подростков; по субъективным ощущениям подростков в виртуальном пространстве значение антисуицидального фактора снижается, возрастает уровень открытой жестокости, а среди коммуникативных установок доминируют негативный личный опыт, брюзжание, завуалированная жестокость.

Для цитирования: Лучинкина, А. И., Руденко, Е. С. (2022). Особенности коммуникативного поведения личности подростков с разными уровнями суицидальных рисков при смене реальности. *Российский психологический журнал*, 19(2), 118–128. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.9>

Введение

Подростковые суициды в России на протяжении нескольких последних лет являются одной из основных причин смертности в этом возрасте. Подростки, в силу отсутствия у них социального опыта, зачастую находят радикальное решение своих проблем – самоубийство. Следует учитывать и тот факт, что превысила барьер в 40 % распространенность подростковой депрессии – это также может повлечь за собой суицидальные попытки.

Психологический анализ проблемы суицидального поведения у подростков показал необходимость исследования коммуникативных особенностей этой возрастной группы. Особенно актуальным становится исследование коммуникаций при переходе подростка из реального в виртуальное пространство, где личность обладает большим количеством степеней свободы и пользуется свойственными интернет-пространству анонимностью, безнаказанностью, бесконтрольностью, отсутствием границ.

Бесконтрольный доступ подростков к социальным сетям, несовершенная нормативно-правовая база для деятельности в интернет-пространстве, личностные когнитивные ошибки могут привести к нарушению процесса виртуальной коммуникации и, как следствие, – к проявлениям суицидального поведения.

Целью статьи являются особенности коммуникативного поведения личности подростков с разными уровнями суицидальных рисков при смене реальности.

Задачи статьи:

6. Выделить группы подростков с повышенными суицидальными рисками в реальном пространстве.
7. Проанализировать динамику суицидальных рисков подростков при переходе из реального в виртуальное пространство.
8. Проанализировать особенности изменения коммуникативных характеристик подростков при смене реальности.

Обзор публикаций по проблеме исследования

В научной литературе наиболее ранним и распространенным является определение феномена виртуальной коммуникации с точки зрения технологического подхода. В этом случае акцент делается на активно развивающихся современных технологиях, скорости передачи информации и удобстве пользователей (Назарчук, 2008; Баева, 2013, 2014; Бодалев, 2011; Миронов, 2006; Рассолов, 2009; Жилкин, 2003; Карабин, 2009; Щербаков, 2008; Борисов, 2012; Хабермас, 2000; Янг, 2000; Кастельс, 2004; Хейзинга, 2011; Соколов, 2003; Sobkin & Fedotova, 2021). Но, несмотря на распространенность данного подхода, он не может удовлетворить потребности личности в общении, в построении теплых взаимоотношений, а также в рекреации и самовыражении.

Изучением виртуальной коммуникации в психологии также занимались отечественные авторы, такие как: И. В. Михалец, Е. П. Белинская, Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский, А. И. Лучинкина, И. С. Лучинкина, А. В. Чистяков, Г. У. Солдатова, А. Ш. Тхостов и др.

Так, И. В. Михалец в своих исследованиях рассматривает «виртуальную коммуникацию» как реальность, которая создана с помощью цифровых технологий и создает мир иллюзий и имитацию действительности. Интернет-пространство, в отличие от реального взаимодействия, по мнению автора, имеет ряд преимуществ, таких как: регулярность создания новых знакомств до бесконечности; отсутствие потребности ухаживать за своей внешностью; беспокойство по поводу того, какое впечатление ты производишь на другого человека, – что объясняет рост популярности и востребованности посещения виртуального пространства (Михалец, Волчкова, Филиппова, 2016).

В исследованиях Е. И. Рассказовой, А. Ш. Тхостова акцентируется внимание на предикторах делинквентного поведения личности в виртуальном пространстве (Rasskazova et al., 2019).

В работах Г. У. Солдатовой анализируются риски цифровой социализации российских подростков (Soldatova & Yarmina, 2019; Soldatova et al., 2020).

В своих исследованиях Е. П. Белинская рассматривает интернет-коммуникацию как создание неограниченного количества вариантов собственного Я, которое свидетельствует о поиске сетевой идентичности и возможности «игр» с эмоциональными состояниями. Автор отмечает, что интернет-коммуникации стали частью большинства видов профессиональной деятельности личности, которые формируют новые самоорганизационные требования к человеку и дают возможность для геймификации. Интернет-общение оказывает весомое влияние на мышление и мировоззрение личности, предоставляя широкий доступ к нормам и ценностям пользователей и транслируя модели социального поведения (Белинская, 2002).

Ю. Д. Бабаева и А. Е. Войскунский рассматривают виртуальную коммуникацию как альтернативу реальному общению. В таком случае пользователь виртуальной коммуникации имеет возможность не только скрывать свои чувства за знаковыми формами сообщений, а также симулировать их, что дает данным формам коммуникации большую востребованность (Бабаева и др., 1986; Войскунский, 2010).

А. И. Лучинкина отмечает, что анализ исследований по проблеме различия виртуальной коммуникации от коммуникации в реальной среде позволяет выделить следующие характеристики: полифоничность, поликультурность; гипертекстовые и интерактивные возможности Сети; анонимность и дистанцированность; заместительный характер общения (Лучинкина, 2012).

И. С. Лучинкина рассматривает коммуникацию как совокупность и реализацию определенных норм отдельной личности или группы личностей в процессе взаимодействия, которая

также содержит в себе понимание новостного контента, что оказывает воздействие на коммуникативное поведение интернет-пользователей, в том числе на их восприятие и разделение данной информации (Лучинкина, 2019).

Мы определяем виртуальную коммуникацию как форму взаимодействия между людьми, которая способствует удовлетворению различных потребностей в интернет-пространстве.

Следует отметить, что исследований виртуальной коммуникации подростков с разным уровнем суицидальных рисков крайне мало. В работах А. И. Лучинкиной акцентируется внимание, что суицидальная личность подростка в виртуальном пространстве базируется на свойствах и характеристиках реальной личности и включает: убеждения и уровень инструментальной компетентности личности; мотивы нахождения в Сети; личные мифологемы подростков (Лучинкина, 2017).

Д. С. Исаев и К. В. Шерстнев в своих исследованиях отмечают, что суицидальное поведение подростков объясняется тем, что они не справляются с теми требованиями и нормами, которые диктует им социум, а также они зачастую не успевают за темпом жизненных устоев. В связи с этим у подростков возникает чувство личностного несоответствия, что и подталкивает к поведению суицидального характера (Исаев, Шерстнев, 2000).

А. И. Лучинкиной и И. С. Лучинкиной отмечено, что основными когнитивными искажениями, характерными для суицидентов в виртуальном пространстве, являются на групповом уровне фрейминг, предвзятость подтверждения, искажение в оценке гомогенности членов другой группы, а на личностном уровне наиболее выраженными являются дихотомическое мышление и катастрофизация (Лучинкина, Лучинкина, 2019).

Кроме того, исследователи отмечают, что условия недоступности визуального контакта расширяют возможности эмоционального реагирования. По этой причине выбор письменных форм общения преследует цель отрыва реального переживания от транслируемого партнеру эмоционального отклика. Данная стратегия эмоционального поведения актуализирует поиск различных способов выражения эмоций, отвечающих цели и задачам общения (Лучинкина, Лучинкина, 2019).

Виртуальная коммуникация предоставляет возможность удовлетворить желание в общении вне зависимости от территориальной удаленности пользователей, их физического и эмоционального положения. При сбалансировании форм общения (реальной и виртуальной) коммуникатор получает возможность увеличить личный круг общения и сохранить эмоциональный компонент социального взаимодействия.

Особого внимания, с нашей точки зрения, заслуживает модель траекторий развития суицидального поведения в подростковом возрасте Дж. Бриджа. Ученый выделил факторы допубертатного и пубертатного этапов развития суицидального поведения (Bridge et al., 2006).

Исследователи обращают внимание на то, что элементами коммуникативного поведения подростков выступают их коммуникативные установки, которые формируются благодаря опыту взаимодействия, оценкам, переживаниям (Agosta, 2010; Davis, 2001).

В исследованиях других ученых отмечено, что маркерами коммуникации могут быть: эмпатия как способность распознавать эмоциональное состояние другого человека в виртуальном пространстве; рефлексия как фактор понимания и распознавания своих собственных переживаний на основе размышлений; толерантность как способность бережного отношения к чужим границам; коммуникативный контроль как форма контроля за поведением в различных жизненных обстоятельствах. Подростки с высоким коммуникативным контролем,

по М. Шнайдеру, достаточно хорошо себя контролируют в словах и поступках, осведомлены о правилах и нормах поведения, стараются их придерживаться (Ефимова, 2012; Гончарова, 2016; Гиппенрейтер, Фаликман, 2009; Гулевич, 2007; Шнайдер, 2002; Ильин, 2009).

Таким образом, виртуальная коммуникация подростков включает в себя: коммуникативные установки, толерантность, коммуникативный контроль, личный опыт общения.

Методы

Исследование проводилось в реальном и виртуальном пространстве. Основной метод – констатирующий эксперимент. На первом этапе при помощи опросника суицидальных рисков (модификация Т. Н. Разуваевой) (Разуваева, 1993) были выделены группы подростков с повышенными суицидальными рисками в реальном и виртуальном пространстве. На втором этапе изучены особенности изменения коммуникативных характеристик подростков при смене реальности при помощи методик «Оценка уровня общительности» (тест В. Ф. Ряховского), «Диагностика коммуникативной установки» (В. В. Бойко) (Ряховский, 2005; Бойко, 2002).

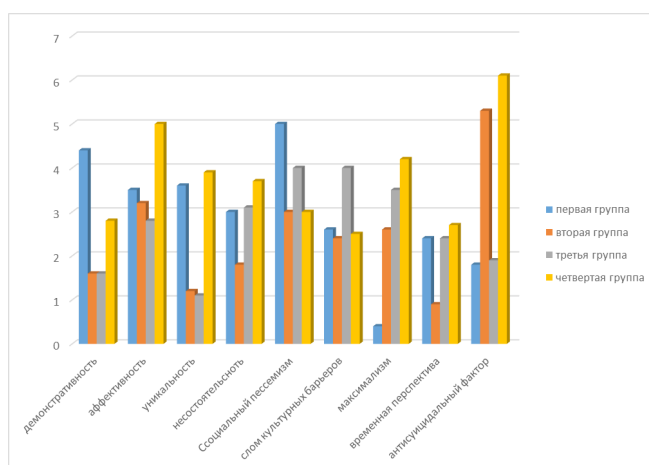
Результаты и их обсуждение

В ходе исследования выявлено, что уровень суицидальных рисков у подростков возрастает при переходе из реального пространства в виртуальное. При переходе в виртуальное общение у большинства респондентов возрастает уровень открытой жестокости, достоверно изменяется установка на негативный личный опыт, брюзжание, завуалированную жестокость.

В ходе исследования были выделены группы подростков с разным уровнем выраженности суицидальных рисков в реальном и виртуальном пространстве. Так, в реальном пространстве, благодаря процедуре кластеризации, были выделены 4 группы респондентов (рис. 1): две группы с низким уровнем антисуицидального фактора и две группы с высоким уровнем антисуицидального фактора.

Рисунок 1

Распределение по группам с разным уровнем выраженности суицидальных рисков в реальном пространстве



Первая группа респондентов (9 человек) – подростки с низким значением антисуицидального фактора – демонстративные суициденты. Как правило, склонны к суициду. Эти подростки демонстративны (уровень демонстративности выше среднего), что выражается в поступках с целью привлечения внимания окружающих (от громкого смеха до изображения глубокой печали). Склонны к преувеличению социальных проблем – «меня не любят», «друзья должны быть другими» (уровень социального пессимизма высокий). Чаще воспринимают себя как уникам.

Вторая группа (66 человек) – подростки со значением антисуицидального фактора выше среднего. Эти подростки не склонны к суицидальному поведению и имеют средние и ниже средних значений по шкалам: «демонстративность», «аффективность», «уникальность», «несостоятельность», «социальный пессимизм», «слом культурных барьеров», «максимализм», «временная перспектива», «антисуицидальный фактор».

Следует отметить, что подростков с такими показателями в выборке более 57 %.

Третья группа (12 человек) – тихие суициденты – подростки с низким значением антисуицидального фактора. Как правило, склонны к суициду. В отличие от подростков первой группы, не склонны к аффектам и демонстративному поведению, не считают себя уникальными. Однако имеют отрицательную концепцию окружающего мира и склонны к культивации смерти: собирают разные истории про самоубийства, состоят в группах, где существует культ смерти. Склонны к максимализму.

Четвертая группа (19 человек) – подростки, имеющие высокое значение антисуицидального фактора, склонны к аффектам вплоть до потери контроля над эмоциями. Уверены в своей уникальности. Склонны к максимализму. При этом к окружающему миру относятся благо-склонно, стараются соблюдать нормы и правила общественной жизни.

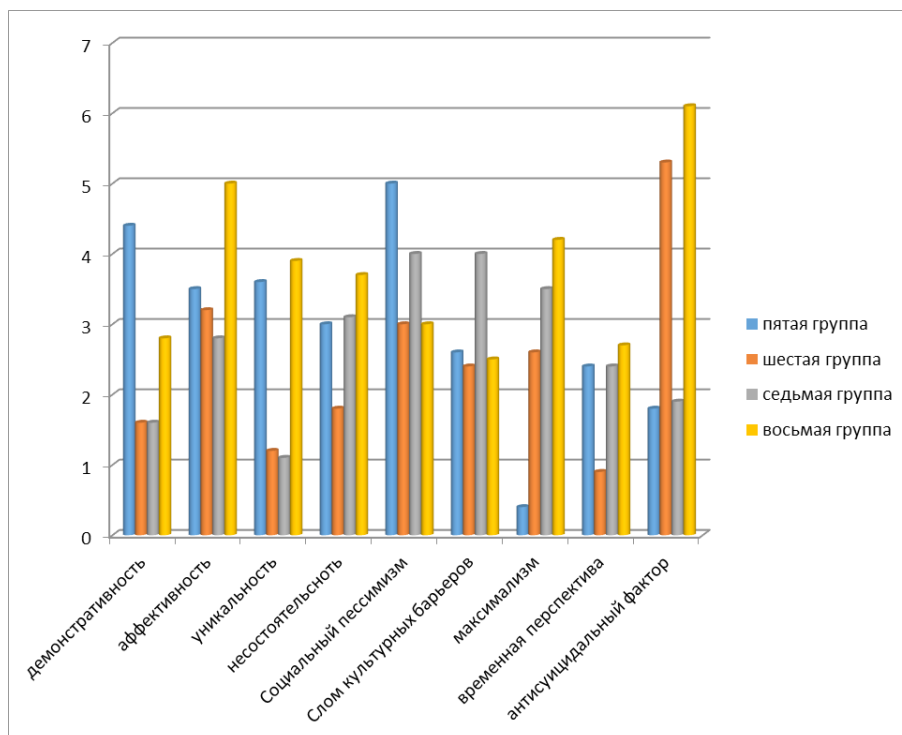
Для выявления склонности к суицидальному поведению в виртуальном пространстве был проведен тот же опросник, но с измененной инструкцией: «Все предложенные Вам утверждения касаются Вашей жизни и деятельности в виртуальном пространстве...». Следует отметить, что опрос проводился преимущественно в виртуальном пространстве посредством создания Google форм. Результаты исследования приведены на рисунке 2.

В виртуальном пространстве, благодаря процедуре кластеризации, также были выделены 4 группы респондентов согласно уровням их суицидальных рисков (рис. 2). Следует отметить, что все респонденты имеют низкий уровень антисуицидального фактора в виртуальном пространстве.

Пятая группа респондентов (8 человек) – подростки, имеющие склонность к суицидальному поведению с целью добиться понимания и внимания от окружающей среды, как правило, с помощью демонстративности и аффективности, когда эмоции доминируют над интеллектуальными способностями и значительно снижается степень контроля над ситуацией (уровень демонстративности и аффективности выше среднего). Подростки данной группы отличаются от других групп респондентов в виртуальном пространстве, восприятием себя как исключительно уникальной и неповторимой личности. Такая особенность также способствует поведению суицидального характера, поскольку подростки пытаются найти выход из сложной ситуации не социально приемлемым способом, а с помощью совершения суицида (уровень уникальности приближен к максимальному значению).

Рисунок 2

Распределение по группам с разным уровнем выраженности суицидальных рисков в виртуальном пространстве



Шестая группа (40 человек) – подростки со значениями ниже среднего по всем шкалам. Это говорит о том, что данная группа не отличается повышенной эмоциональностью, верой в себя как в исключительно уникального человека, нет склонности к максимализму и пропаганды культа смерти, но средний показатель уровня социального пессимизма объясняет данную ситуацию тем, что такие подростки склонны к погружению в себя, видят окружающий мир в мрачных тонах и подчиняются собственной отрицательной концепции к социуму. Низкий уровень антисуицидального фактора лишь подчеркивает способность данной группы подростков в виртуальном пространстве к суицидальному поведению, поскольку видение мира в негативных тонах отрицательно сказывается на удовлетворенности жизнью и способности верить в лучшее. Как правило, такие подростки в моменты отчаяния теряют контроль над интеллектуальной грамотностью, и начинают преобладать эмоции и негативные внутренние установки (уровень аффективности ниже среднего, однако выделяется на уровне остальных шкал).

Седьмая группа (35 человек) – подростки, также имеющие отрицательную концепцию окружающего мира, однако, в отличие от респондентов шестой группы, наблюдается повышенный уровень максимализма (выше среднего), что свидетельствует о склонности к крайностям, которые проявляются в каких-либо требованиях, точках зрения и ожиданиях. Данная особенность в сочетании с социальным пессимизмом и низким уровнем антисуицидального

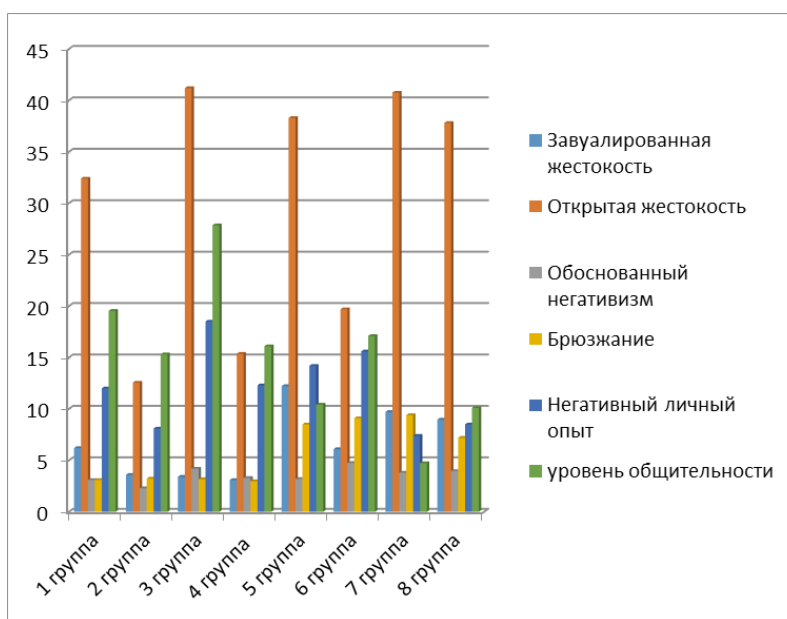
фактора создает высокую вероятность к совершению суицидального поведения, поскольку установка «так, либо никак» является вспомогательным элементом в причинении себе действий суицидального характера.

Восьмая группа (23 человека) – подростки, которые имеют идентичные показатели с шестой группой. Данные подростки имеют особенность потери контроля над рассудком, когда эмоциональное состояние выступает на первый план, и повышается риск совершения необдуманных действий. Видение мира в отрицательных тонах в сочетании с аффективностью создают благоприятную почву для совершения подростком суицида. Низкий показатель антисуицидального фактора лишь придает шансов, что подросток пойдет на данное действие в отношении себя.

В ходе исследования выявлены достоверные различия между группами по некоторым параметрам виртуальной коммуникации (рис. 3).

Рисунок 3

Особенности виртуальной коммуникации в группах с разными суицидальными рисками



Выявлено, что существуют достоверные различия между уровнем выраженности коммуникативных установок в группах с повышенными суицидальными рисками в реальном и виртуальном пространстве.

Так, в реальном пространстве в группах подростков с высокими суицидальными рисками наиболее выражена негативная коммуникативная установка – открытая жестокость ($T_{эмп} = 2,267$ при $p < 0,05$), и в группе 3 – негативный личный опыт ($T_{эмп} = 2,013$ при $p < 0,05$). В то же время при переходе в виртуальное общение у большинства респондентов возрастает уровень открытой жестокости ($T_{эмп} = 2,907$ при $p < 0,01$), достоверно изменяется установка на негативный

личный опыт ($T_{эмп} = 2,117$ при $p < 0,05$), брюзжание ($T_{эмп} = 3,027$ при $p < 0,01$), завуалированную жестокость ($T_{эмп} = 2,932$ при $p < 0,01$).

Выводы

1. Проведенное исследование позволило выделить группы подростков с различными суицидальными рисками в реальном и виртуальном пространстве.

2. Эмпирически выявлено, что склонность к суицидальному риску в виртуальном пространстве возрастает.

3. В ходе виртуальной коммуникации у подростков снижается значение антисуицидального фактора и возрастает уровень выраженности отдельных негативных коммуникативных установок: открытая жестокость, негативный личный опыт, брюзжание, завуалированная жестокость.

Литература

Бабаева, Ю. Д., Тихомиров, О. К., Войскунский, А. Е. (1986). Общение, опосредствованное компьютером. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 3, 31–42.

Баева, Л. В. (2013). Электронная культура: опыт философского анализа. *Вопросы философии*, 5, 75–83.

Баева, Л. В. (2014). Виртуальная коммуникация: классификация и специфика. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*, 14(4), 5–10.

Белинская, Е. П. (2002). Человек в информационном мире. В Г. М. Андреева, А. И. Донцов (ред.), *Социальная психология в современном мире* (с. 203–220). Аспект Пресс.

Бодалев, А. А. (ред.) (2011). *Психология общения: энциклопедический словарь*. Когито-Центр.

Бойко, В. В. (2002). Диагностика коммуникативной установки. В Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов (ред.), *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Изд-во Института Психотерапии.

Борисов, О. С. (2012). Когнитивные процессы в социокультурном измерении. *Ученые записки Петрозаводского государственного университета*, 3, 83–88.

Войскунский, А. Е. (2010). *Психология и Интернет*. Акрополь.

Гиппенрейтер, Ю. Б., Фаликман, М. В. (ред.) (2009). *Психология мотивации и эмоций*. АСТ.

Гончарова, Н. В. (2016). Рефлексия как объект психологических исследований. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*, 49–1, 35–40.

Гулевич, О. А. (2007). *Психология коммуникации*. Московский психолого-социальный институт.

Ефимова, Н. С. (2012). *Психология общения. Практикум по психологии: учебное пособие*. ИД Форум: Инфра-М.

Жилкин, В. В. (2003). Проблемы освоения современной информационной культуры. *Педагогическая информатика*, 3, 3–8.

Ильин, Е. П. (2009). *Психология общения и межличностных отношений*. Питер.

Исаев, Д. С., Шерстнев, К. В. (2000). *Психология суицидального поведения*. Самарский государственный университет.

Карабин, Т. В. (2009). *Особенности межличностного общения в сети «Internet»*. Гардарики.

Кастельс, М. (2004). *Галактика Интернет: размышления об Интернете, бизнесе и обществе*. У – Фактория.

Лучинкина, А. И. (2012). *Психология человека в интернете*. Информационные системы.

- Лучинкина, А. И. (2017). Суицидальная личность в интернет-пространстве. *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология*, 1, 109–113.
- Лучинкина, А. И., Лучинкина, И. С. (2019). Особенности коммуникативного поведения в интернет-пространстве подростков с разными типами суицидального поведения. *Российский психологический журнал*, 16(1), 128–143. <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.1.6>
- Лучинкина, И. С. (2019). *Психологические особенности коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве* (кандидатская диссертация). Южный федеральный университет.
- Миронов, В. В. (2006). Современное коммуникационное пространство как фактор трансформации культуры и философии. *Вестник Московского университета. Серия 7: Философия*, 4, 34–48.
- Михалец, И. В., Волчкова, А. Д., Филиппова, Е. Д. (2016). Виртуальное общение как новый вид общения в современном мире. В *Психология в России и за рубежом: Материалы III Международной научной конференции* (с. 23–25). Свое издательство.
- Назарчук, А. В. (2008). Сетевое общество и его философское осмысление. *Вопросы философии*, 7, 61–75.
- Разуваева, Т. Н. (1993). *Диагностика личности*. Исеть.
- Расолов, И. М. (2009). *Право и Интернет. Теоретические проблемы*. Норма.
- Ряховский, В. Ф. (2005). *Диагностика коммуникативной установки «Психологические тесты» в 2 томах. Т. 2.* (А. А. Карелин, ред.). Владос.
- Соколов, Е. Г. (2003). Искусство в системе культуры. В Ю. Н. Солонин, Е. Г. Соколов (ред.), *Введение в культурологию: Курс лекций* (с. 53–67). Санкт-Петербургский государственный университет.
- Хабермас, Ю. (2000). *Моральное сознание и коммуникативное действие*. Наука.
- Хэйзинга, Й. (2011). *Homo ludens. Человек играющий*. Издательство Ивана Лимбаха.
- Шнайдер, М. (2002). Диагностика коммуникативного контроля. В Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов (ред.), *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп* (с. 120–121). Изд-во Института Психотерапии.
- Щербаков, В. П. (2008). *Социокультурные механизмы становления человека* (докторская диссертация). Санкт-Петербургский государственный университет.
- Янг, К. (2000). Диагноз – Интернет-зависимость. *Мир Интернет*, 2, 24–29.
- Agosta, L. (2010). *Empathy in the context of philosophy*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230275249>
- Bridge, J. A., Goldstein, T. R., & Brent, D. A. (2006). Adolescent suicide and suicidal behavior. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3–4), 372–394. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01615.x>
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187–195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)
- Rasskazova, E. I., Tkhostov, A. S., Falkovskaia, L. P., Kiseleva, A. L., Kremlev, A. E., & Artamonova, E. G. (2019). Psychological indicators of delinquent behavior in adolescents: A potential of the 'Psychological Risk Factors of Deviant Behavior in Adolescents Inventory' for differentiating between adolescents with delinquent behavior, drug addiction and controls. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(3), 149–162. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0311>

Лучинкина А. И., Руденко Е. С.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ...

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ, 2022, Т. 19, № 2, 118-128. doi: 10.21702/rpj.2022.2.9

НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

- Sobkin, V. S., & Fedotova, A. V. (2021). Adolescents on social media: Aggression and cyberbullying. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(4), 186–201. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0412>
- Soldatova, G. U., & Yarmina, A. N. (2019). Cyberbullying: Features, role structure, parent-child relationships and coping strategies. *National Psychological Journal*, 12(3), 17–31. <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0303>
- Soldatova, G. U., Rasskazova, E. I., & Chigarkova, S. V. (2020). Digital socialization of adolescents in the Russian Federation: Parental mediation, online risks, and digital competence. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(4), 191–206. <https://doi.org/10.11621/PIR.2020.0413>

Поступила в редакцию: 11.07.2021

Поступила после рецензирования: 15.10.2021

Принята к публикации: 23.01.2022

Заявленный вклад авторов

Анжелика Ильинична Лучинкина – разработка общего дизайна исследования, написание статьи.

Екатерина Сергеевна Руденко – поиск источников, написание и оформление статьи.

Информация об авторах

Анжелика Ильинична Лучинкина – доктор психологических наук, доцент, первый проректор, ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», г. Симферополь, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57221193516, SPIN-код: 7248-6625, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1687-9649>; e-mail: a.luchinkina@kipu-rc.ru

Екатерина Сергеевна Руденко – методист Академии профессионального обучения ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», г. Симферополь, Российская Федерация; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0148-2705>; e-mail: ekaterina-kusova18@mail.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.955

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.10>

Диалектическое и формально-логическое мышление старших дошкольников

Николай Е. Веракса¹✉, Ольга В. Алмазова², Кристина С. Тарасова³

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

✉ neveraksa@gmail.com

Аннотация: Введение. В статье приведено эмпирическое исследование проблематики соотношения развития формально-логического и диалектического мышления в дошкольном возрасте. Данный подход к сопоставлению указанных линий развития мышления реализуется впервые. Исследование призвано ответить на вопросы, поставленные в работах Ж. Пиаже, К. Ригеля, М. Бессечеза о взаимосвязи диалектического и формально-логического мышления. **Методы.** Для оценки развития диалектического мышления нами были использованы методики «Рисунок необычного дерева», «Циклы» и «Что может быть одновременно?». Развитие формального интеллекта определялось с помощью проб Пиаже «Весы», «Вероятность», «Цилиндр». Данные о развитии диалектического и формально-логического мышления были сопоставлены с помощью корреляционного и регрессионного статистических методов. В лонгитюдном исследовании приняли участие 87 детей в возрасте 5–6 лет, а затем в 6–7 лет, посещавших детские сады г. Москвы. **Результаты.** Как показал регрессионный анализ, предикторами успешности выполнения задания «Вероятность» в подготовительной группе стали показатели проб Пиаже («Вероятность», «Цилиндр») и диалектического мышления, измерявшиеся методиками «Циклы» и «Что бывает одновременно?», оценка которых проводилась, когда дошкольники посещали старшую группу ($R = 0,606 (> 0,5)$; $F = 3,957$, $p = 0,003$). Интерес представляет связь результатов пробы «Вероятность» и результатов выполнения методики «Циклы» ($r = 0,203$, $p = 0,021$). **Обсуждение результатов.** Полученные результаты позволяют предположить, что формальные операции мультипликации и диалектические операции превращения, обращения, и опосредствования входят в состав единой познавательной структуры. Также можно утверждать, следуя предположению К. Ригеля, возможность решения диалектических задач в дошкольном детстве.

Ключевые слова: когнитивное развитие, формально-логическое мышление, диалектическое мышление, дошкольный возраст, сериация, мультипликация, опосредствование, мыслительная операция, лонгитюд, логические операции

Основные положения:

- ▶ в дошкольном возрасте развитие диалектического мышления связано с освоением диалектических операций превращения, объединения, опосредствования;
- ▶ мыслительные операции мультипликации и операции обращения, превращения и опосредствования входят в состав единой познавательной структуры у детей шести лет;
- ▶ на седьмом году жизни в развитии и формального, и диалектического мышления дошкольников происходят значительные изменения, указывающие на гетерохронный характер развития мыслительных операций формально-логического и диалектического мышления.

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (грант № 19-18-00521).

Для цитирования: Веракса, Н. Е., Алмазова, О. В., Тарасова, К. С. (2022). Диалектическое и формально-логическое мышление старших дошкольников. *Российский психологический журнал*, 19(2), 129–149. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.10>

Введение

Понимание своеобразия диалектической логики складывалось в русле отечественной философии и западной когнитивной психологии. Философ Э. В. Ильенков (Ильенков, 1979) отличительную особенность диалектической логики определил в том, что она связана с разрешением противоречий. П. В. Копнин считал, что формальная логика отражает качественную устойчивость, а диалектическая логика разворачивает явления действительности многогранно, в движении, частным моментом которого является покой, качественная устойчивость. «Формальная логика, изучая формы мышления, отвлекается от их конкретного содержания, а диалектическая логика, изучая процесс развития понятий, суждений и т. д., не абстрагируется и не может абстрагироваться от их содержания, ибо в отвлечении от содержания нельзя понять этот процесс» (Копнин, 1962, с. 57).

Определение диалектической логики как самостоятельной послужило причиной для постановки вопроса о понимании диалектического мышления. Философ В. И. Мальцев (Мальцев, 1953) предположил наличие соответствующих мыслительных операций. При этом возникала сложность в описании формальных диалектических операций, которые бы описывали процессы в развитии. Ответ на эти вопросы были получены в работах Ж. Пиаже, который при рассмотрении интеллекта как становление формально-логических структур выделял и диалектические структурные преобразования. Анализируя вопрос о противоречиях в суждениях у детей, Ж. Пиаже видел их причину в недостаточной уравниваемости логических структур. Он подчеркивал, что «диалектика составляет генетический аспект всех процессов равновесия» (Piaget, 2008, p. 10). При этом диалектическое мышление становилось возможным только после формирования формальных структур, т. е. постформально (Over, 2009; Ferraz et al., 2018; Проненко, Буняева, 2019). Это представление отразилось и в трудах К. Ф. Ригеля (Riegel, 1973), М. Бессечеза (Basseches, 1984, 2005). При этом М. Бессечез, анализируя работы Ж. Пиаже, предположил, что рассмотрение диалектического мышления как процесса достижения равновесия структур приводит к тому, что равновесие логических структур делает их структуру закрытой. М. Бессечез высказал тезис о том, что диалектическое мышление – это не процесс достижения равновесия, а процесс работы с равновесием. Он

выделил 24 диалектические схемы, с помощью которых взрослый человек решает задачи, являющиеся для него сложными.

Еще одна линия изучения диалектического мышления, которая выполнена также в контексте когнитивного развития человека, связана с анализом чувствительности к противоречиям. При этом было предложено, что представители восточной культуры в отличие от европейской испытывают меньшее напряжение при столкновении с противоречием (Peng & Nisbett, 2000) и вероятно, существуют различные культурные основания диалектического мышления (Wang, 2006; Spencer-Rodgers et al., 2018). В одной из работ (Zhang et al., 2015), посвященной сравнительному изучению диалектического мышления британских, китайских и японских студентов, полученные результаты не подтвердили выводов К. Пенга и Р. Нисбета о большем диалектизме мышления представителей восточных культур.

Диалектическое мышление дошкольников. Проблематика формальных составляющих в диалектического мышления была рассмотрена в отечественной психологии (Давыдов, 1972, 1986; Веракса, Белолуцкая, 2021; Шиян и др., 2021; Зададаев, 2012; Veraksa, Veresov, 2018). Так, исследования Н. Е. Вераксы показали, что процесс оперирования отношениями противоположностей осуществляется с помощью ряда мыслительных действий. Так, мыслительные действия превращения и обращения направлены на трансформацию одной противоположности в другую, при этом действие превращения связано с трансформацией объекта от А к В, а обращение – в обратном направлении от В к А; действие опосредствования направлено на поиск такой ситуации, когда противоположности выступают компонентами целого; действие объединения, наоборот, направлено на поиск в ситуации двух противоположностей, составляющих противоречие, и т. д. Как показали исследования, решение противоречивых задач доступно детям уже с 4-летнего возраста (Веракса, 1981, 1987). Таким образом, в рамках структурно-диалектического подхода были предприняты попытки описания мыслительных действий, и было обнаружено, что дети также способны совершать трансформации противоположностей.

Механизмы диалектического мышления. Диалектическое мышление позволяет детям решать следующие задачи: 1) создавать новый (творческий) продукт; 2) преодолевать противоречия; 3) понимать простые (циклические) процессы развития (Веракса, 2021). Рассмотрим механизмы, которые могут участвовать в решении этих задач. Когда мы говорим о создании нового продукта, то нужно учитывать один существенный момент. Он заключается в том, что подобный процесс имеет отношение не вообще к новому, а к конкретному новому. Очевидно, что в этом случае механизм создания нового может быть построен на том, что какое-либо свойство существующего конкретного объекта или объект весь целиком будет трансформирован в свою противоположность. Это означает, что механизм создания нового предполагает умение субъекта осуществлять диалектическое умственное действие «превращение». Однако сначала субъект должен определить содержательно ту противоположность, относительно которой будет совершаться действие превращения. Таким образом, механизм создания нового может быть следующим: сначала субъект определяет исходную противоположность в конкретном смысловом поле и потом осуществляет трансформацию одной противоположности в другую.

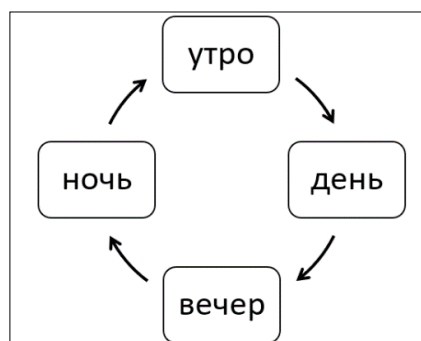
Ситуация противоречия характеризуется тем, что субъект сталкивается с наличием исключаящих друг друга свойств или отношений. Перед ним встает задача найти такие условия, в которых существование таких отношений перестает быть взаимоисключающим. В этом случае

субъект совершает действие диалектического опосредствования. Действие диалектического опосредствования предполагает сначала выполнение действия диалектического объединения. Действие диалектического объединения совершается дважды. Сначала оно совершается, когда субъект понимает, что столкнулся с противоречивой ситуацией, т. е. понимает, что существуют одновременно две противоположности, которые стремятся исключать друг друга. Потом он должен найти такую ситуацию или целостность, в которой эти противоположности не будут исключать друг друга. Но это же означает, что, прежде чем предложить такую ситуацию, субъект должен увидеть в ней наличие «мирно» сосуществующих противоположностей, т. е. во второй раз совершить действие диалектического объединения. И только после этого он может опосредствовать противоположности. Тем самым ситуация не только опосредствуется, она еще и превращается из противоречивой в непротиворечивую. Механизм такого превращения следующий: 1) установление противоречивой ситуации (совершение диалектического мыслительного действия объединения); 2) поиск ситуации, в которой эти свойства сосуществуют (совершение действия объединения); 3) совершение действия превращения, состоящего в трансформации действия объединения в действие опосредствования; 4) решение задачи на основе действия опосредствования.

Понимание циклических процессов (простейших процессов развития) предполагает, что субъект представляет циклический процесс как состоящий из двух полуциклов: прямого полуцикла, описываемого с помощью действия диалектического превращения, и обратного полуцикла, описываемого с помощью действия диалектического обращения. Существенным моментом понимания является то обстоятельство, что субъект должен видеть помимо двух противоположных полуциклов еще и противоположные фрагменты цикла. Рассмотрим в качестве примера суточный цикл (рис. 1), состоящий из двух полуциклов, построенных в прямом (ночь – утро – день) и в обратном (день – вечер – ночь) направлениях.

Рисунок 1

Суточный цикл



Понятно, что эти два полуцикла противоположны друг другу. Но, кроме этого, противоположны следующие фрагменты цикла: «ночь – день» и «утро – вечер». Таким образом, можно предполагать, что механизм понимания циклических процессов включает действия диалектической сериации, превращения и обращения.

Диалектическое мышление как культурный феномен. С дошкольного возраста детям доступны культурные формы, «которые моделируют фрагменты диалектического мышления» (Выготский, 1982, с. 39). Такими формами являются народные сказки, в которых отражены схемы преобразования отношений между противоположностями. Примерами действия превращения являются сказки, в которых герои превращаются в свои противоположности: принцессы в лягушек, чудовища в прекрасных принцев. В восточной сказке «Дракон» злой и коварный дракон угнетает людей. Смелый юноша идет на битву с драконом, побеждает его и сам превращается в дракона. Такие сюжеты помогают анализировать ситуации с позиции превращения и то, что превращения могут быть разнообразными. Особый интерес представляют сюжеты, в которых дается проблемная ситуация, решение которой осуществляется на основе действия превращения. Так, в известной сказке о суде царя Соломона, в ходе которого две женщины делили ребенка. Отказ женщины от предложенного решения расцелить ребенка надвое был расценен как показатель материнства. Примером стратегии объединения являются сказки, в которых присутствует идея копии, при этом копия является и тем же объектом, и другим одновременно. Так, в сказке злой мандарин, который захотел убить противника, в итоге столкнулся с непреодолимой силой, т. к. братьев-близнецов оказалось пять и каждый из них обладал определенным качеством. Таким образом, показана идея объединения, т. к. для мандарина его противник – это один человек, а на самом деле их много. Примером стратегии опосредствования является сюжет сказки «Мудрая невеста», в которой царь говорит: «Когда дочь твоя мудра, пусть наутро сама ко мне явится – ни пешком, ни на лошади, ни голая, ни одетая, ни с гостинцем, ни без подарочка» (Афанасьев, 1986, с. 247). В сказке подчеркивается, что это «хитрая задача». Тем самым диалектическое мышление представлено в культуре как особая форма мыслительной деятельности, с которой дети знакомятся уже в дошкольном возрасте.

Методы

В исследовании приняли участие 87 детей, которые были продиагностированы сначала в возрасте 5–6 лет, а затем через год в 6–7-летнем возрасте. Мы планировали сопоставить освоение диалектических и формально-логических операций (прежде всего операции мультипликации). В исследовании было поставлено две задачи: 1) проанализировать изменения в успешности решения диалектических и формальных задач у детей 6-го и 7-го года жизни (на одной выборке детей); 2) проанализировать связи развития диалектических мыслительных действий и формальных операций у детей данной выборки. Анализ данных проводился в 2 этапа: на первом этапе были оценены изменения на протяжении года в развитии диалектического и формального мышления у детей 6-го и 7-го года жизни; на втором этапе с помощью корреляционного анализа были рассмотрены связи успешности овладения диалектическими мыслительными действиями и формальными операциями детьми 6-го и 7-го года жизни.

Для оценки развития диалектического мышления нами были разработаны три диагностические методики: «Рисунок необычного дерева», «Циклы» и «Что может быть одновременно?».

Методика «Рисунок необычного дерева» (Веракса, 2006; Веракса и др., 2021) позволяла оценить выполненное ребенком решение творческой задачи по созданию нового графического образа. При этом ребенок мог применить как диалектические, так и недиалектические преобразования. Для выполнения рисунка дети использовали бланк (лист формата А4) и простой

карандаш. Ребенку предлагалась инструкция: «Нарисуй, пожалуйста, необычное дерево». После завершения рисунка ребенка просили подробно рассказать, в чем заключается необычность нарисованного им дерева. Рисунок ребенка рассматривался как результат трансформации образа обычного дерева, что позволяло проводить анализ стратегий такой трансформации.

Методика «Циклы» (Веракса, 2006; Веракса и др., 2021) оценивала способность ребенка понимать простейшие процессы развития. Ребенку предлагалось три набора по пять картинок. Каждый набор характеризовал развивающуюся ситуацию. Всего было использовано три сюжета: «Растворение кусков сахара в чае», «Приготовление кипятка в чайнике» (рис. 2), «Наступление грозы».

Ребенку давалось задание расположить картинки таким образом, чтобы получился рассказ. Правильное расположение картинок, передающее верный порядок развития ситуации, могло быть только одно. Каждый из сюжетов в зависимости от успешности выполнения мог включать до 5 заданий. Рассмотрим порядок выполнения заданий для сюжета с чайником. Для двух других сюжетов порядок выполнения заданий был аналогичным. В качестве первого задания ребенку предлагалось расположить все пять картинок так, чтобы по ним можно было составить рассказ (рис. 2).

Рисунок 2

Выполнение первого задания

Исходное расположение картинок



Правильное расположение картинок



1.

Если ребенок затруднялся выполнить задание 1, ему предлагалось выполнить задание 2 и 3. Во втором и третьем задании ребенку предъявлялись три картинки, отражающие один из двух полуциклов циклического процесса, по которым также нужно было составить рассказ (рис. 3).

Рисунок 3

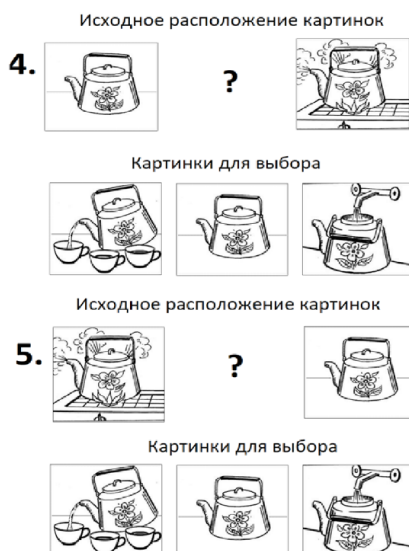
Исходное расположение карточек в заданиях 2 и 3



Если ребенок и в этом случае испытывал трудности, то ему давались задания 4 и 5. В четвертом и пятом заданиях ребенку предъявлялись две картинки из набора с пропущенной средней картинкой, ребенку нужно было выбрать из трех других картинок ту, которая соответствовала бы промежуточному состоянию процесса, представленного в этом фрагменте развивающейся ситуации (рис. 4).

Рисунок 4

Расположение картинок в заданиях 4 и 5



Задания предъявлялись по следующей схеме. Если ребенок выполнял задание 1, проба прекращалась. В противном случае ему предлагалось выполнить задание 2 и задание 3. Если ребенок выполнял оба задания, проба прекращалась. Если ребенок выполнял только одно задание из двух – либо задание 2, либо задание 3, ему предъявлялись задание 4 и задание 5. В зависимости от того, как ребенок выполнял задание, за каждую пробу он получал от 0 до 5 баллов. То есть, общая оценка могла составлять от 0 до 15 баллов.

Методика «Что бывает одновременно?» (Веракса, 2006; Веракса и др., 2021) была направлена на оценку способности преодолевать противоречия. Методика включала пять вопросов, содержащих противоречивую пару признаков. Детям предлагалось ответить на вопрос: «Что бывает сразу, одновременно:

- и черным, и белым?
- и легким, и тяжелым?
- и большим, и маленьким?
- и живым, и неживым?

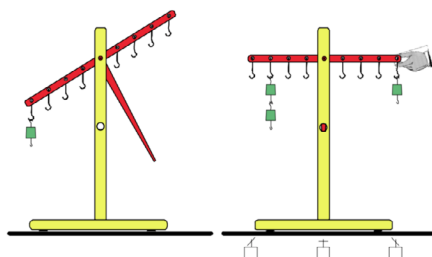
и тем же самым, и другим?» Оценка, полученная ребенком при выполнении методики, могла варьировать от 0 до 20 баллов.

Развитие формального интеллекта определялось с помощью трех проб Пиаже, которые были направлены на оценку сформированности операции мультипликации и умения ребенка строить прогноз.

В пробе «Весы» (Piaget & Inhelder, 1966) ребенку предлагалась наглядная задача с использованием рычажных весов с 12 равноудаленными от точки опоры отверстиями с каждой стороны и 16 металлическими грузиками весом по 32 гр. (рис. 5). Установка также имеет механический затвор для фиксации положения весов. Перед началом процедуры ребенку дается информация об устройстве и принципе работы весов, а также предоставляется возможность понажимать на плечи весов при разблокированном затворе. В процессе предъявления заданий грузики размещались экспериментатором при закрытом затворе, поэтому весы не меняли своего положения вне зависимости от количества размещенных грузиков с каждой стороны. Каждый раз после размещения грузиков экспериментатор задавал ребенку вопрос: «Что произойдет с весами, когда я разблокирую затвор? Они останутся в таком же положении или наклонятся в эту сторону или в эту? В какую? Как ты это понял (а)?». Всего в пробе было пять заданий, из них 2 ознакомительных и 3 тестовых.

Рисунок 5

Устройство для проведения пробы «Весы»



В пробе «Вероятность» (Piaget & Inhelder, 1966) перед ребенком на столе располагали два набора, каждый из которых состоял из белых и черных фишек. Ребенку предлагалось установить вероятность выпадения фишки белого цвета. Инструкция звучала следующим образом: «Представь, что мы положили фишки в мешочки и потрясли. А теперь представь, что мы достаем отсюда (показываем на левую кучку) и отсюда (показываем на правую кучку) по одной фишке. С какой стороны шанс достать белую фишку будет выше? Как ты это понял(а)?». Всего в пробе было пять заданий, из них 2 ознакомительных и 3 тестовых.

В пробе «Цилиндр» (Piaget & Inhelder, 1966) перед ребенком на столе располагали специальную установку, состоящую из цилиндра, который можно вращать с помощью специальной ручки, с закрепленным на нем белым листом бумаги, и закрепленного на специальной планке над цилиндром карандаша, который может двигаться вдоль цилиндра и рисовать на бумаге линию. Перед началом выполнения заданий ребенка знакомили с установкой: давали возможность совершить движения карандашом туда и обратно, поворачивать цилиндр. После этого ребенку предлагали представить, что установленный над цилиндром карандаш нарисовал точку на закрепленном на нем белом листе бумаги и затем этот лист сняли с цилиндра и положили перед ним. При этом перед ребенком клали белый лист, на котором в верхнем левом углу была отмечена точка. Экспериментатор объяснял, что карандаш будет начинать двигаться из нее. Затем с ребенком проводились две ознакомительные пробы и три тестовые, в ходе которых ребенок должен был нарисовать на листе бумаги то, что должно получиться в результате движения цилиндра и движения карандаша. После выполнения рисунок убирался в сторону, а ребенку предлагался чистый лист с отмеченной точкой.

Во всех трех пробах Пиаже каждый ответ ребенка оценивался по 4-балльной системе: если ребенок не понимал задание, то ему ставили 0 баллов; если ребенок в своем ответе учитывал только один параметр (только вес грузов или расстояние до центра весов, количество только белых или черных фишек, только движение карандаша или только обороты цилиндра), то ему ставили 1 балл; если ребенок в ответе упоминал оба параметра, но при прогнозе опирался только на один из них (например, посчитал число белых и черных фишек, но выбрал кучку только по числу белых), то ему ставили 2 балла; если ребенок пытался соотнести два параметра (догадывался об их противоречии друг другу, пытался математически соотнести их), то ему ставили 3 балла. По каждой пробе подсчитывалась медиана.

Результаты

Сначала рассмотрим результаты выполнения методик, оценивавших развитие диалектического мышления. Успешность решения творческой задачи (построения графического образа необычного дерева) представлена в таблице 1.

Таблица 1

Сопряженность результатов выполнения «Рисунка необычного дерева» дошкольниками старшей и подготовительной групп

Старшая группа	Подготовительная группа			Всего
	Нормативный	Символический	Диалектический	
Нормативное	12	23	10	45
Символическое	4	26	6	36
Диалектическое	0	6	0	6
Всего	16	55	16	87

В силу математических ограничений мы не могли использовать статистический критерий Хи-квадрат. Однако полученные данные можно было проанализировать в контексте сравнения динамики выполнения задания, когда дошкольники посещали старшую группу, и через год, когда они стали ходить в подготовительную группу. Как следует из таблицы 1, на 6-м году жизни «нормативное» изображение выполнили 45 детей, а на 7-м году жизни нормативный рисунок дерева изобразили 16 дошкольников. При этом большая часть детей (12 из 16), сделавшая в подготовительной группе нормативный рисунок дерева, в старшей группе также действовала аналогично, т. е. выполняла «нормативное» изображение дерева.

«Диалектический» рисунок дерева в старшей группе выполнили 6 дошкольников, а в подготовительной группе 16. Отметим, однако, что ни один ребенок из тех, кому в старшей группе удалось сделать «диалектический» рисунок дерева, не выполнил рисунок такого же вида (т. е. диалектический рисунок дерева) в подготовительной группе.

«Символическое» изображение дерева в старшей группе выполнили 36 детей, а в подготовительной – 55 дошкольников.

Результаты выполнения методики «Циклы» представлены в таблице 2. В ней приведены значения средних, медиан, стандартных отклонений, максимумов и минимумов баллов, полученных дошкольниками в старшей и подготовительной группе.

Таблица 2

Результаты выполнения методики «Циклы» дошкольниками старшей и подготовительной групп

Группа	Среднее	Медиана	Станд. отк.	Минимум	Максимум
Старшая	6,30	7,00	3,485	0	14
Подготовительная	10,38	10,00	2,516	4	15

Применение критерия Колмогорова – Смирнова показало, что распределение оценок по методике «Циклы» оказалось нормальным и в старшей, и в подготовительной группе, что позволило использовать параметрические критерии.

При помощи коэффициента корреляции Пирсона было установлено, что оценки в старшей и подготовительной группе не связаны между собой ($r = 0,129$; $p = 0,228$).

Применение t-критерия Стьюдента для парных выборок показало, что оценки дошкольников в старшей и подготовительной группе значительно различаются ($t = -9,557$; $p < 0,001$) – в подготовительной группе оценки выше.

На рисунке 6 приведена диаграмма «High-Low» для общего балла по методике «Циклы» в старшей и подготовительной группах. Практически для всех дошкольников балл в подготовительной группе стал выше, чем был в старшей (табл. 3).

Рисунок 6

Диаграмма «High-Low» для общего балла по методике «Циклы» в старшей и подготовительной группах

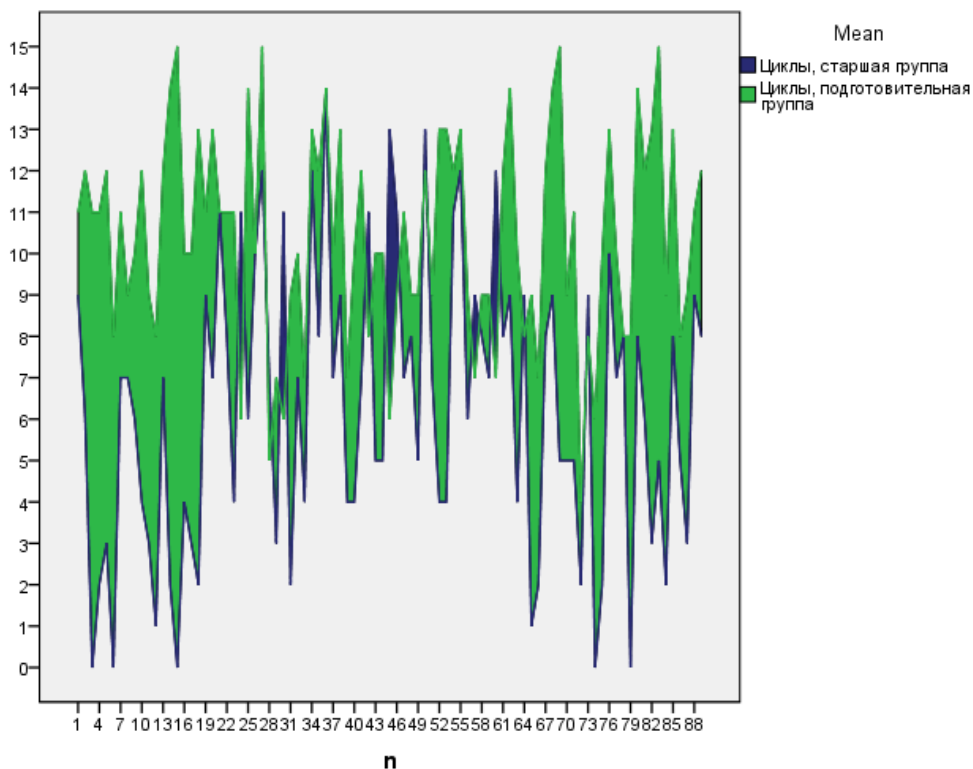


Таблица 3

Результаты выполнения дошкольниками заданий методики «Что может быть одновременно?»

Группа	Среднее	Медиана	Станд. отк.	Минимум	Максимум
Старшая	4,60	4,00	3,804	0	17
Подготовительная	9,17	9,50	4,718	0	18

Распределение оценок по методике «Что может быть одновременно?» для детей старшей и подготовительной групп оказалось нормальным (критерий Колмогорова – Смирнова), что позволило использовать параметрические критерии.

При помощи коэффициента корреляции Пирсона было установлено, что оценки дошкольников старшей и подготовительной групп оказались не связанными между собой ($r = 0,148$; $p = 0,169$).

Таблица 4

Результаты выполнения проб Пиаже дошкольниками старшей и подготовительной групп

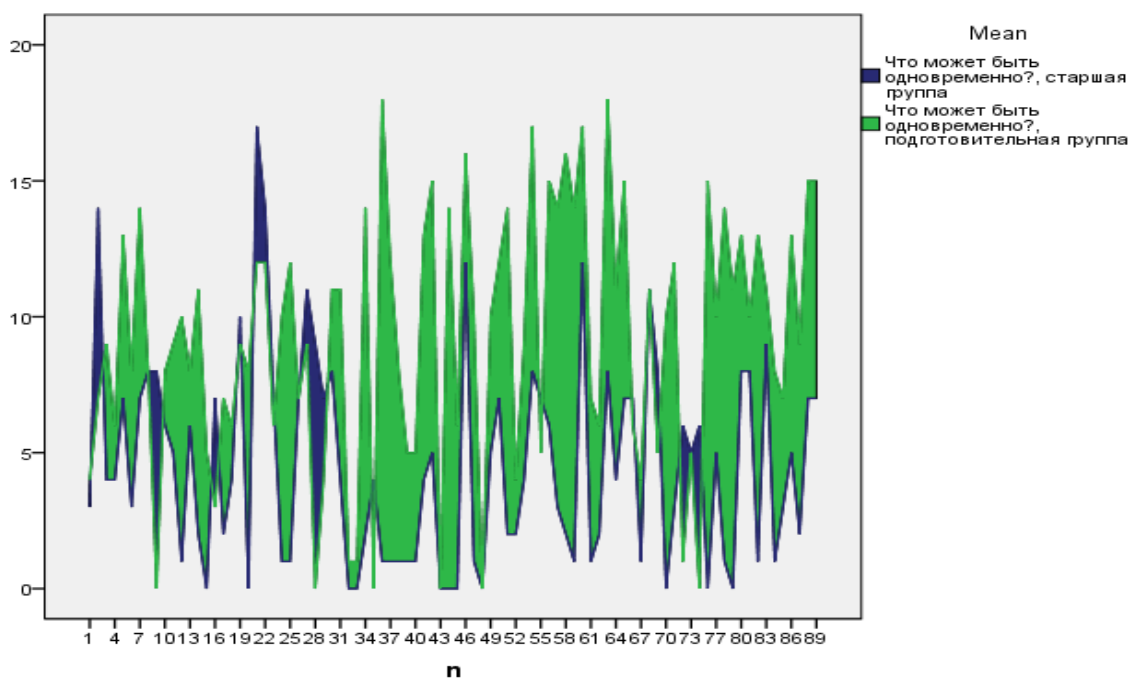
Проба, группа, параметр	Среднее	Медиана	Станд. отк.
Вероятность, старшая, максимальный балл	1,06	1,00	0,654
Вероятность, подготовительная, максимальный балл	1,15	1,00	0,356
Вероятность, старшая, медиана	0,91	1,00	0,477
Вероятность, подготовительная, медиана	1,12	1,00	0,329
Вероятность, старшая, сумма баллов	2,83	3,00	1,368
Вероятность, подготовительная, сумма баллов	3,35	3,00	0,908
Весы, старшая, максимальный балл	0,97	1,00	0,519
Весы, подготовительная, максимальный балл	1,16	1,00	0,528
Весы, старшая, медиана	0,92	1,00	0,490
Весы, подготовительная, медиана	1,08	1,00	0,412
Весы, старшая, сумма баллов	4,53	5,00	2,335
Весы, подготовительная, сумма баллов	5,40	5,00	1,696
Цилиндр, старшая, максимальный балл	1,69	2,00	1,286
Цилиндр, подготовительная, максимальный балл	1,82	2,00	0,721
Цилиндр, старшая, медиана	1,42	1,00	0,855
Цилиндр, подготовительная, медиана	1,61	2,00	0,695
Цилиндр, старшая, сумма баллов	4,37	5,00	2,589
Цилиндр, подготовительная, сумма баллов	4,82	5,00	1,813

Применение t-критерия Стьюдента для парных выборок показало, что оценки дошкольников подготовительной группы значимо выше оценок, полученных дошкольниками в старшей группе ($t = -7,645$; $p < 0,001$).

На рисунке 7 приведена диаграмма «High-Low» для общего балла по методике «Что может быть одновременно» в старшей и подготовительной группах. Практически для всех дошкольников балл в подготовительной группе стал выше, чем был в старшей.

Рисунок 7

Диаграмма «High-Low» для общего балла по методике «Что может быть одновременно?» в старшей и подготовительной группах



Результаты выполнения проб Пиаже детьми старшей и подготовительной групп представлены в таблице 4.

Для всех проб средние значения от старшей к подготовительной группе возрастают, а разброс данных уменьшается.

При помощи t-критерия Стьюдента для пар связанных выборок была проверена значимость различий в оценках детей старшей и подготовительной групп по рассматриваемым параметрам. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Различия в оценках выполнения проб Пиаже детьми старших и подготовительных групп

Проба, параметр	T	P
Вероятность, максимальный балл	-0,779	0,439

Проба, параметр	T	P
Вероятность, медиана	-7,493	< 0,001
Вероятность, сумма баллов	-2,756	0,007
Весы, максимальный балл	-2,411	0,018
Весы, медиана	-2,435	0,017
Весы, сумма баллов	-3,046	0,003
Цилиндр, максимальный балл	-2,029	0,045
Цилиндр, медиана	-1,901	0,060
Цилиндр, сумма баллов	-1,913	0,058

В пробах «Вероятность», «Весы» и «Цилиндр» результаты дошкольников старшей и подготовительной групп значительно различались (в подготовительных группах они становятся значительно выше). При этом в пробе «Вероятность» различаются медианные значения и суммы, а не максимумы, что говорит о том, что дошкольники подготовительных групп в каждой из 3-х попыток часто начинали показывать свой максимум еще когда они посещали старшую группу. Результаты пробы «Цилиндр» значительно различались по параметру максимальный балл, что говорит о том, что дети в подготовительных группах стали чаще получать правильный результат в одной пробе из трех. По двум другим параметрам пробы «Цилиндр» различия проявились на уровне тенденции. Можно предположить, что механизмы, лежащие за пробой «Вероятность», стабилизируются, за пробой «Цилиндр» – качественно развиваются, а за пробой «Весы» – у части детей стабилизируются, а у части – развиваются.

К. Ригель, характеризуя подход Ж. Пиаже, подчеркивал, что решающая роль в развитии формально-логического мышления отводится диалектическому мышлению. В этом случае диалектические операции должны выполнять роль предикторов формально-логического мышления. С целью проверки этой гипотезы мы провели линейный регрессионный анализ.

В качестве предполагаемых предикторов были взяты следующие результаты дошкольников 6-го года жизни: общий балл по методике «Циклы», общий балл по методике «Что может быть одновременно?», суммы баллов по каждому типу проб Пиаже и общий балл понимания эмоций в старшей группе.

В таблице 6 приведены коэффициенты регрессионного уравнения для зависимой переменной «вероятность», сумма баллов детей 7-го года жизни, в котором в качестве независимых переменных брались результаты детей 6-го жизни ($R = 0,606 (>0,5)$; $F = 3,957$, $p=0,003$).

Таблица 6

Коэффициенты регрессионного уравнения для результатов выполнения пробы «Вероятность» (сумма) в подготовительной группе

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	T	p
	B	Std. error	Beta		
Константа	2,741	0,683		4,017	< 0,001
Что может быть одновременно, общий балл	0,062	0,029	0,298	2,144	0,038
Циклы, общий балл	-0,073	0,034	-0,296	-2,157	0,037
Вероятность, 6-й год жизни, сумма	0,343	0,122	0,398	2,819	0,007
Весы, 6-й год жизни, сумма	-0,066	0,053	-0,166	-1,236	0,224
Цилиндр, 6-й год жизни, сумма	-0,141	0,046	-0,407	-3,100	0,003
ТЕС, общий балл	0,044	0,041	0,141	1,067	0,292

Предиктором успешности выполнения задания «Весы» детей 7-го года жизни стал только показатель «сумма баллов», полученный в пробе «Весы» детьми 6-го года жизни.

Для пробы «Цилиндр» и для показателей диалектического мышления регрессионных моделей, удовлетворяющих статистическим критериям, установлено не было. В дополнение к проделанному анализу мы определили корреляционные связи между результатами измерения показателей по всем методикам детей 6-го и 7-го года жизни (см. табл. 7 и 8).

Таблица 7

Корреляционные связи между результатами выполнения заданий методик детьми 6-го года жизни

	Весы	Вероятность	Цилиндр	Циклы	Рисунок необычного дерева	Что может быть одновременно?
Весы	1	0,294**	0,222**	0,031	0,000	-0,001
Вероятность		1	0,181*	0,203*	-0,085	-0,015

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

	Весы	Вероятность	Цилиндр	Циклы	Рисунок необычного дерева	Что может быть одновременно?
Цилиндр			1	0,162	0,157	0,096
Циклы				1	0,211*	0,165
Рисунок необычного дерева					1	0,116
Что может быть одно- временно?						1

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

Таблица 8

Корреляционные связи между результатами выполнения заданий методик детьми 7-го года жизни

	Весы	Вероятность	Цилиндр	Циклы	Рисунок необычного дерева	Что может быть одновременно?
Весы	1	0,003	0,043	0,025	0,056	0,178
Вероятность		1	-0,004	0,094	-0,223	-0,063
Цилиндр			1	0,123	-0,066	0,049
Циклы				1	-0,011	0,128
Рисунок необычного дерева					1	0,171
Что может быть одно- временно?						1

Обсуждение результатов

Возвращаясь к анализу результатов выполнения заданий, которые позволяют оценивать уровень развития диалектического мышления у детей, отметим, что для нас было важно определить, как изменились эти показатели за год. Прежде всего, можно сказать, что развитие диалектического мышления не является магистральной линией когнитивного развития дошкольников. Рассмотрение результатов выполнения методики «Рисунок необычного дерева» весьма наглядно показывает структурные изменения познавательного развития детей. Действительно, если в старшей группе детского сада было выполнено 45 нормативных рисунков, 36 символических изображений и только 6 диалектических, то эти же дети через год представили 16 нормативных рисунков, 16 диалектических и 55 символических. Таким образом, мы видим, что мышление детей в решении творческих задач к началу школьного возраста было сориентировано на использование механизма символизации, что является характерным для воображения. Это же обстоятельство подтверждает значимость игры для развития воображения дошкольников.

Следует отметить, что те дошкольники, которые при построении графического образа применяли диалектические операции, когда они посещали старшую группу, не использовали диалектические операции в подготовительной группе. Примечательно, что те дошкольники, которые в подготовительной группе выполнили нормативные рисунки, год назад также делали нормативные изображения. Эти результаты указывают на то, что существует тенденция стандартизации мышления детей в пользу формально-логической перспективы (Смирнова, 2019; Ржанова и др., 2020).

На основании того, что выполнение творческого задания преимущественно осуществлялось путем создания символического изображения, можно сделать следующие выводы: в старшем дошкольном возрасте происходит развитие способности детей создавать творческий графический образ преимущественно за счет развития воображения; диалектическое мышление не поддерживается образовательной культурой детского сада.

Выполнение заданий методики «Циклы», представленное в таблице 2 и на диаграмме «High-Low» (рис. 6), показывает, что максимальное значение, которое набирает часть детей подготовительной группы, составляет 15 баллов или близко к этому. Данный результат говорит о том, что есть дошкольники, достаточно адекватно отражающие циклические процессы. Они понимают, что цикл состоит из двух полуциклов, что есть фрагменты циклов, противоположные друг другу. Это означает, что они строят представления о циклических процессах на основе действий сериации, обращения и превращения. Таким образом, можно заключить, что сначала развиваются диалектические действия сериации, обращение и превращение, и только потом – другие диалектические действия.

Полученные результаты указывают на то, что старший дошкольный возраст является сенситивным для развития таких диалектических мыслительных операций, как сериация, превращение и обращение. При этом развитие происходит скачкообразно. Последний вывод сделан на основании того, что баллы в подготовительной и старшей группах не связаны между собой.

Выполнение заданий методики «Что бывает одновременно?», на основании результатов, представленных в таблице 3 и на диаграмме «High-Low» (рис. 7), было для дошкольников трудным. Действительно, следует отметить, что хотя результаты детей подготовительной группы были выше результатов, полученных детьми год назад, когда они посещали старшую группу, всё же задания методики «Что бывает одновременно?» у детей вызвали известные

трудности. Об этом свидетельствует тот факт, что результаты детей не достигали максимальных значений. Если, например, для методики циклы средние значения, полученные детьми, отличались от максимальных только на одну треть, то для методики «Что бывает одновременно?» максимальные значения отличались от средних более чем в два раза.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что старший дошкольный возраст является сенситивным для развития мыслительной операции диалектического опосредствования. Однако развитие этой операции идет вслед за развитием понимания циклических процессов и происходит скачкообразно. Этот вывод следует из того, что баллы в подготовительной и старшей группах оказались не связаны между собой.

Как показал регрессионный анализ, предикторами успешности выполнения задания «Вероятность» в подготовительной группе стали показатели, оценка которых проводилась, когда дошкольники посещали старшую группу. В состав предикторов вошли показатели проб Пиаже («Вероятность», «Цилиндр») и диалектического мышления, измерявшиеся методиками «Циклы» и «Что бывает одновременно?». Этот результат свидетельствует в пользу позиции К. Ригеля, но требует более тщательной проверки.

Как следует из данных корреляционного анализа, существуют значимые, но слабо выраженные связи между результатами проб Пиаже. Они показывают, что в них представлена операция мультипликации, которая заключается в удержании в процессе анализа одновременно двух признаков. Эта операция входит в состав механизма двойной перспективы, позволяющей дошкольникам осуществлять сюжетно-ролевую игру и развивать воображение. Видимо, этим объясняется большое число детей, выполнивших символические рисунки необычного дерева. Наличие такого изображения указывает на предпочтение детей использовать механизмы формально-логического мышления для решения творческих задач, а не диалектического.

Интерес представляет связь результатов пробы «Вероятность» и результатов выполнения методики «Циклы». Наличие такой связи говорит о том, что мыслительные операции мультипликации и операции обращения, превращения и опосредствования входят в состав единой познавательной структуры. Возможно, это диалектическая (циклическая) структура. Интерес представляет и тот факт, что существует связь между результатами выполнения методики «Рисунок необычного дерева» и методики «Циклы». Возможно, эта связь объясняется наличием общей диалектической операции «превращение».

Результаты исследования позволяют предположить, что на 7-м году жизни в развитии и формального, и диалектического мышления дошкольников происходят значительные изменения. В частности, отсутствуют корреляционные зависимости, которые были установлены у этих детей год назад, когда они посещали старшую группу детского сада. Вероятно, распадается сложившаяся структура. Этот результат показывает гетерохронный характер развития мыслительных операций формально-логического и диалектического мышления, а также говорит о том, что операция опосредствования осваивается детьми позднее, чем обращение, превращение и сериация. Нужно иметь в виду, что использование операции опосредствования предполагает также применение операции объединения. Возможно, это препятствует освоению операции опосредствования детьми.

Заключение

Диалектическое мышление представляет особую форму мыслительной деятельности, состоящую в умении оперировать отношениями противоположности. Существуют различные

способы оперирования отношениями противоположности (диалектические операции).

В дошкольном возрасте развитие диалектического мышления связано с освоением диалектических операций. Сначала осваиваются операции сериации, превращения и обращения. Дошкольный возраст сенситивен к развитию диалектического мышления. Диалектическое мышление участвует в развитии формально-логического мышления и выступает в качестве одного из предикторов этого развития. Это положение соответствует позиции, высказанной К. Ригелем, и нуждается в дальнейшем изучении.

Диалектическое мышление является культурным феноменом. Оно представлено в народном литературном творчестве в виде сказок народов мира, адресованных детям. Вместе с тем диалектическое мышление не поддерживается системой образования и не рассматривается как важная линия когнитивного развития дошкольников.

Диалектическое мышление совместно с формальным мышлением может создавать когнитивные структуры, единицами которых выступают мыслительные операции. Эти структуры входят в состав механизмов решения творческих задач и позволяют детям дошкольного возраста создавать оригинальные продукты. Они носят динамичный характер и могут распадаться.

Полученные результаты показывают, что распад корреляционных взаимосвязей происходит у дошкольников на 7-м году жизни, т. е. перед поступлением в школу. Возможно, подготовка к обучению в школе может оказывать воздействие на процесс развития диалектического мышления, делая его гетерохронным. Это положение нуждается в дополнительном исследовании.

Литература

- Афанасьев, А. Н. (1986). *Народные русские сказки А. Н. Афанасьева. В 3 т. Т. 3.* Наука.
- Веракса, Н. Е. (1981). Особенности преобразования противоречивых проблемных ситуаций дошкольниками. *Вопросы психологии*, 3, 123–127.
- Веракса, Н. Е. (1987). Развитие предпосылок диалектического мышления в дошкольном возрасте дошкольниками. *Вопросы психологии*, 4, 135–139.
- Веракса, Н. Е. (2006). *Диалектическое мышление.* Вагант.
- Веракса, Н. Е., Алмазова, О. В., Айрапетян, З. В., Тарасова, К. С. (2021). Гетерохронность развития диалектического мышления у детей старшего дошкольного возраста. *Психологический журнал*, 42(4), 59–73. <https://doi.org/10.31857/S020595920015202-8>
- Веракса, Н. Е., Белолуцкая, А. К. (2021). Эмоциональное и когнитивное развитие детей дошкольного возраста: анализ зарубежных и российских исследований роли диалектического мышления в регуляции аффекта и распознавании сложных чувств. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 18(1), 104–121. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-104-121>
- Выготский, Л. С. (1982). *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии.* Педагогика.
- Давыдов, В. В. (1972). *Виды обобщений в обучении.* Педагогика.
- Давыдов, В. В. (1986). *Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования.* Педагогика.
- Зададаев, С. А. (2012). *Методы структурной диалектики.* Граница.
- Ильенков, Э. В. (1979). Проблема противоречия в логике. В *Диалектическое противоречие* (с. 122–143). Политиздат.

- Копнин, П. В. (1962). Диалектическая логика и ее отношение к формальной логике. В Б. М. Кедров (ред.), *Диалектика и логика. Законы мышления* (с. 33–62). АН СССР.
- Мальцев, В. И. (1953). *Диалектический материализм и вопросы логики* (докторская диссертация). Москва.
- Проненко, Е. А., Буняева, М. В. (2019). Особенности смысловых процессов и явлений в командном взаимодействии. *Российский психологический журнал*, 16(1), 32–51. <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.1.2>
- Ржанова, И. Е., Алексеева, О. С., Фоминых, А. Я. (2020). Половые различия по показателям когнитивной сферы у детей дошкольного и младшего школьного возраста *Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология*, 2, 141–157. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.02.07>
- Смирнова, Е. О. (2019). Специфика современного дошкольного детства. *Национальный психологический журнал*, 2(2), 25–32. <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0205>
- Шиян, О. А., Белолуцкая, А. К., Ле-Ван, Т. Н., Зададаев, С. А. (2021). Когнитивное развитие дошкольников: взаимосвязь нормативных, преобразующих и символических способностей. *Современное дошкольное образование*, 6, 14–25. <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2021-6108-14-25>
- Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Ablex.
- Basseches, M. (2005). The development of dialectical thinking as an approach to integration. *Integral Review*, 1, 47–63.
- Ferraz, I. P. R., Viana, F. L. P., & Pocinho, M. M. F. D. D. (2018). Piaget's logical operations, phonological awareness and letter knowledge in preschool education. *Calidoscópico*, 16(1), 4–15.
- Over, D. E. (2009). New paradigm psychology of reasoning. *Thinking & Reasoning*, 15(4), 431–438. <https://doi.org/10.1080/13546780903266188>
- Peng, K., & Nisbett, R. E. (2000). Dialectical responses to questions about dialectical thinking. *American Psychologist*, 55(9), 1067–1068. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.9.1067>
- Piaget, J. (2008). *Las formas elementales de la dialectica*. Gedisa.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Presses universitaires de France.
- Riegel, K. F. (1973). Dialectic operations: The final period of cognitive development. *Human Development*, 16(5), 346–370. <https://doi.org/10.1159/000271287>
- Spencer-Rodgers, J., Anderson, E., Ma-Kellams, C., Wang, C., & Peng, K. (2018). What is dialectical thinking? Conceptualization and measurement. In J. Spencer-Rodgers & K. Peng (Eds.), *The psychological and cultural foundations of East Asian cognition: Contradiction, change, and holism* (pp. 1–34). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199348541.003.0001>
- Veraksa, N., & Veresov, N. (2018). Dialectical thinking research in early years. In N. Veraksa, S. Sheridan (Eds.), *Vygotsky's theory in early childhood education and research: Russian and Western values* (pp. 25–37). Routledge.
- Wang, W.-Ch. (2006). Understanding dialectical thinking from a cultural-historical perspective. *Philosophical Psychology*, 19(2), 239–260. <https://doi.org/10.1080/09515080500462420>
- Zhang, B., Galbraith, N., Yama, H., Wang, L., & Manktelow, K. I. (2015). Dialectical thinking: A cross-cultural study of Japanese, Chinese, and British students. *Journal of Cognitive Psychology*, 27(6), 771–779. <https://doi.org/10.1080/20445911.2015.1025792>

Поступила в редакцию: 16.06.2021

Поступила после рецензирования: 11.05.2022

Принята к публикации: 20.05.2022

Заявленный вклад авторов

Николай Евгеньевич Веракса – руководитель исследования, редакция статьи.

Ольга Викторовна Алмазова – работа с данными для анализа, подготовка рисунков.

Кристина Сергеевна Тарасова – написание оригинального драфта статьи.

Информация об авторах

Николай Евгеньевич Веракса – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова», г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 43061607700, ResearcherID: U-2976-2017, SPIN-код: 9770-078, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>; e-mail: neveraksa@gmail.com

Ольга Викторовна Алмазова – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова», г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 56925565700, ResearcherID: S-1047-2016, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>; e-mail: almaz.arg@gmail.com

Кристина Сергеевна Тарасова – кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова», г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57219052115, ResearcherID: N-8357-2019, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-8761>; e-mail: christinap@bk.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Хохлова Н. И., Муллер О. Ю., Савостина Л. В.

ОПОСРЕДСТВОВАНИЕ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ...

Российский психологический журнал, 2022, Т. 19, № 2, 150-160. doi: 10.21702/rpj.2022.2.11

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.923.33

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.11>

Опосредствование продуктивной деятельности как условие преодоления компьютерной зависимости в младшем школьном возрасте

Наталья И. Хохлова¹, Ольга Ю. Муллер²✉, Любовь В. Савостина³

^{1, 2} Сургутский государственный университет, г. Сургут, Российская Федерация

³ ООО «Лингва», г. Сургут, Российская Федерация

✉ olga_megion@mail.ru

Аннотация: Введение. Актуальность исследуемой проблемы связана со спецификой социальной ситуации развития, особенно в младшем возрасте, как обуславливающим факторе формирования зависимости. Цель исследования – изучение представления родителей об особенностях использования Интернета младшими школьниками и разработка проекта, направленного на снижение компьютерной зависимости у таких детей. Принципиально новым в поиске способов снижения компьютерной зависимости стало обоснование системы средств совместной деятельности детей и родителей в рамках проекта, продуктом которого стало создание мультипликационного фильма. **Методы.** Теоретическое обоснование исследования заключается в том, что современные цифровые возможности в создании мультипликационных фильмов становятся условием опосредствования и координации продуктивных форм деятельности для младших школьников. Система продуктивных видов деятельности в рамках проекта «Пластилиновые мультики» посредством планомерной организации компьютерную зависимость у младших школьников. **Результаты.** Практическая значимость работы определяется обозначением проблемы и рассмотрением одного из вариантов эффективной формы организации деятельности детей и взрослых, опосредованных использованием цифровых технологий. В результате реализации проекта у детей отмечены изменения по следующим сферам: когнитивная, эмоциональная и поведенческая. **Обсуждение результатов.** При реализации проекта за счет разнообразия средств взаимодействия ребенка со сверстниками и родителями снизилась компьютерная зависимость у детей по следующим параметрам: снижение времяпрепровождения за компьютером, гаджетами; увеличение случаев использования детьми гаджетов в качестве средства реализации какой-либо деятельности; повышение уровня коммуникации со сверстниками; увеличение вариантов совместной деятельности детей и родителей; снижение количества негативных проявлений при просьбы выключить компьютер (телефон). **Заключение.** Результаты, полученные в ходе исследования, могут быть использованы в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Материалы проведенного исследования актуальны для подготовки психологов, педагогов и воспитателей.

Ключевые слова: компьютерная зависимость, проектная деятельность, опосредствование, продуктивная деятельность, младшие школьники, проект, психологическое сопровождение, цифровизация, мультипликация.

Основные положения:

- компьютерную зависимость можно рассматривать с четырех сфер проявления: когнитивной, эмоциональной, поведенческой, физиологической;
- создание мультипликационных фильмов становится условием опосредствования и координации продуктивных форм деятельности для младших школьников;
- система продуктивных видов деятельности в рамках реализации проекта посредством планомерной организации совместной деятельности родителей и детей позволила минимизировать компьютерную зависимость у младших школьников.

Для цитирования: Хохлова, Н. И., Муллер, О. Ю., Савостина, Л. В. (2022). Опосредствование продуктивной деятельности как условие преодоления компьютерной зависимости в младшем школьном возрасте. *Российский психологический журнал*, 19(2), 150–160. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.11>

Введение

В современной социально-политической ситуации, характеризующейся ограничением социальных контактов, увеличением технических новинок в сфере потребления, развлечения, обучения, – возрастает количество часов, проведенных в Интернете различными возрастными категориями и, особенно, младшими школьниками (Быдтаева, 2015; Кузнецова, 2021; Berezovskaya et. al., 2019; Marker et. al., 2018). В этой связи наблюдается антагонизм между многообразием компьютерных услуг и их влиянием на психическое здоровье человека. Текущий уровень развития науки не позволяет сделать однозначные выводы о том, является ли Интернет фактором риска или источником развития, поэтому многие исследователи дискутируют на тему влияния компьютерной зависимости на психику человека (Безнос, Скворцова, 2018; Богачева, 2019; Brenner, 1997; Griffiths, 2009; Olson&Kutner, 2015; Reisinger, 2011). Возникает необходимость определения системы психолого-педагогических средств, позволяющей минимизировать время, проведенное за компьютерными играми, и переориентировать людей с игрового формата на созидательный (продуктивный) (Игнатова, 2020). Следовательно, важно акцентировать внимание на специфике социальной ситуации развития как обуславливающим факторе формирования зависимости, где в результате технологического прогресса и меняющегося опыта человечества возникает цифровое общество, основанием которого служит цифровая среда (Орлов, 2019).

Созданные условия электронной среды непосредственно влияют на поведение человека, который оказывается в новой ситуации (Дятлова, Михина, 2019). Исследования показывают психологические особенности изменения, связанные: с определенными ценностными ориентациями личности вследствие игровой зависимости (Ефремов и др., 2015); с проблемами внимания и импульсивностью (Gentile et al., 2012); с нейронной основой компьютерных игр (Kühn et al., 2011); с пространственным мышлением (Greenfield, 2009). Термин «зависимость» характеризуется как поведенческая девиация, однако, на примере рассмотрения проблемы компьютерной зависимости на основе представлений отечественной психологии (Зарецкая, 2017; Никишина, Запесоцкая, 2012;

Иванов, 2007) позволяет предположить, что проблема увлеченности виртуальной деятельностью, компьютером, гаджетами может являться «следствием как неудовлетворенности человеческих потребностей, так и компенсаторного характера» (Зарецкая, 2017, с. 147). Мы ориентируемся на формулировку понятия компьютерной зависимости М. С. Иванова: «Компьютерная зависимость – это пристрастие к занятиям, связанным с использованием компьютера, приводящее к резкому сокращению всех остальных видов деятельности, ограничению общения с другими людьми» (Иванов, 2007, с. 8). Понятие компьютерной зависимости включает в себя зависимости от компьютера, гаджетов, Интернета, компьютерных игр и пр.

М. В. Кострикова рассматривает факторы формирования компьютерной зависимости и ее влияние на человека с точки зрения психологии и дает классификацию компьютерной зависимости, которая делится на игровую, коммуникативную и познавательную (Кострикова, 2015).

По мнению И. В. Запесоцкой и В. Б. Никишиной, ключевыми факторами, обуславливающими компьютерную зависимость и присущими субъект-объектной модели отношений, являются манипуляция, чрезмерный контроль и защита, запрет на выражение чувств или трансформация способов их выражения и т. д. (Никишина, Запесоцкая, 2012). Анализ исследовательских работ показал, что компьютерную зависимость можно рассматривать с четырех сфер проявления (Безнос, Скворцова, 2018; Никишина, Запесоцкая, 2012; Янг, 2015): когнитивной (отношение к себе, несоответствие Я-реального Я-виртуальному, сосредоточение на гаджетах – отказ от других видов деятельности); эмоциональной (раздражительность при невозможности играть в компьютерные игры; пренебрежение собственным здоровьем, гигиеной и сном в пользу проведения большего количества времени за компьютером); поведенческой (невозможность планирования собственного времени за гаджетами, трудности включения в совместные игры со сверстниками, ограничения тактильных контактов); физиологической (ухудшение состояния при невозможности играть, быстрая усталость).

О. В. Зарецкая, проводя анализ работ по теме компьютерной зависимости, систематизировала ряд факторов, обуславливающих компьютерную зависимость: низкая степень заботы друг о друге, слабовыраженное чувство принадлежности к семье; не принято выражать свои чувства открыто либо принято выражать их в слабой степени; невысокая степень поощрения членов семьи к самоутверждению, независимости и самостоятельности в обдумывании проблем и принятии решений; невысокая степень семейного уважения к этико-нравственным ценностям и правилам; низкая степень активности в социальной, культурной и политической сферах деятельности; низкая степень участия в различных видах активного отдыха и спорта; невысокая значимость порядка и организованности в отношении структурирования семейной активности, финансового планирования, ясности и определенности семейных правил и обязанностей (Зарецкая, 2017).

На сегодняшний день вопрос о компьютерной зависимости младших школьников является одним из самых актуальных, и его можно отнести к проблемам современной семьи, потому что именно родители способны положительно повлиять на ребенка, чтобы предотвратить компьютерную зависимость (Елкина, 2017). Несмотря на обширный материал и опыт психологической работы, накопленный в работе с различного рода зависимостями, остается открытым вопрос о системе средств работы с данной проблемой в детском возрасте. Мы считаем, что использование проектной формы обучения (Хозиев, 2000) позволит не только расширить ориентировку в системе детско-родительских отношений взрослых, но и обеспечит психологические условия возникновения иных смыслов в использовании технических средств.

Методы

Целью данного исследования является изучение представлений родителей об особенностях использования Интернета младшими школьниками и разработка проекта, направленного на снижение компьютерной зависимости у таких детей. Современные цифровые возможности в создании мультипликации становятся условием опосредствования и координации продуктивных форм деятельности (Рубцова, 2019; Хозиев, 2000; Савостина, Хохлова, 2021). Проект «Пластилиновые мультики» – для родителей и младших школьников, в основе которого лежит система продуктивных видов деятельности, реализуемые в совместной деятельности детей и родителей: словесное творчество, изобразительная деятельность, конструирование, лепка. Сочетание таких видов деятельности направлено на конструирование ребенком совместно со взрослым желаемого образа героя и его воплощения в реальность. Реализация проекта соответствует традициям теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина (Хозиев и др., 2014). Задачи реализуемого проекта: 1) сформировать систему средств для получения собственного продукта деятельности; 2) сформировать систему средств взаимодействия детей и родителей (на примере мам) с целью организации совместной деятельности и возможности корректировки различных аспектов компьютерной зависимости.

В качестве *гипотезы* второго этапа исследования мы предположили, что за счет разнообразия средств взаимодействия ребенка со сверстниками и родителями в рамках проектной деятельности будет констатироваться снижение компьютерной зависимости по следующим параметрам (Янг, 2015):

- снижение количества времени за компьютером, гаджетами;
- увеличение случаев использования детьми гаджетов в качестве средства реализации какой-либо деятельности (не для развлечения);
- повышение уровня коммуникации со сверстниками;
- расширение представления о вариантах совместной деятельности с родителями и собственного времяпрепровождения;
- увеличение ситуаций, при которых будет наблюдаться ориентировка детей на диалог с родителями;
- отсутствие негативной реакции на просьбу выключить компьютер (телефон).

Схема реализации проекта: количество занятий – 11, по 1,5–2,5 часа, в течение 2 месяцев. Временные границы занятий изменялись, поскольку группа оставалась либо обсудить значимые моменты, либо закончить начатое дело (создание сценария, лепка героев и пр.).

В структуре проекта можно выделить 3 содержательных блока:

- 1) выстраивание взаимодействия между младшими школьниками и их родителями (решение коммуникативных задач);
- 2) словесное творчество (знакомство со структурой сказок, освоение художественных средств);
- 3) создание мультипликационного фильма (сюжет, сценарий, прорисовка и лепка героев, создание декораций, съемка).

До реализации проекта был проведен опросник «Пойманные одной сетью» (Г. Солдатова, Е. Зотова, А. Чекалина, О. Гостимская) (Солдатова, 2011), содержание которого направлено на изучение представления родителей об особенностях использования Интернета младшими

школьниками: пользовательскую активность, деятельность в интернете, представление об интернет-безопасности. В систему существующих вопросов мы добавили дополнительный вопрос о наличии совместной деятельности родителей и детей. Использование тест-опросника родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин) (Варга, 1988) обусловлено необходимостью выявления характеристик родительских отношений. На завершающих занятиях проекта для диагностики особенностей взаимодействия родителей с детьми был использован опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» (Марковская, 2000). Опросник позволяет проанализировать особенности взаимодействия родителя с ребенком. Математико-статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью критерия Манна – Уитни.

Результаты

Выборку на *первом этапе* эмпирического исследования составили родители младших школьников – 63 человека в возрасте 27–45 лет, из них 21 % мужчин и 79 % женщин. На *втором этапе* исследования данные родители вместе с детьми были приглашены для участия в проекте «Пластилиновые мультики». Из 25 пришедших родителей остались только 10 человек, готовых принять участие в проекте и работать совместно с ребенком. Остальные родители не изъявили желание заниматься совместно с ребенком, активно предлагали психологу «заниматься только с детьми», мотивируя отсутствием времени и пр.

Большинство детей пользуются гаджетами только дома (60 %), 66,7 % опрошенных чувствуют, что им необходимо больше информации о том, как защитить своего ребенка от нелегального или негативного контента. Более половины родителей установили правила-ограничения при пользовании интернетом с телефона – 62 % (игры, мультфильмы и пр.); использование компьютера – 14,3 %; 14,3 % никаких правил не устанавливали. При этом следует отметить, что половина опрошенных родителей (52,4 %) устанавливают временной режим пользования Интернетом. Существует ряд примеров-ограничений, которые используют родители, при этом проверить результат выполнения этих ограничений детьми практически невозможно. Например, 38 % родителей не разрешают использовать ребенку грубые слова в чатах и играх; 28,6 % – не разрешают детям встречаться в жизни с теми, с кем познакомились в Интернете, а также запрещают посещать определенные сайты; 23,8 % – не разрешают общаться в чатах с незнакомцами, давать личную информацию о себе и скачивать приложения. Более трети опрошенных (38,1 %) утверждают, что их ребенок проводит в интернете 1,5–3 часа в день.

При выключении компьютера (телефона) реакция всегда разная: 57,2 %, 38 % «обижаются» и «раздражаются», 33,3 % «психуют», 28,6 % «нервничают». Альтернативой гаджетам 47,6 % родителей делают «что-то вместе с ребенком» (не стали указывать, что именно), также у 47,6 % «ребенок занимает себя сам», 38 % «общаются с ребенком на разные темы», 28,6 % «смотрят телевизор или читают книжки». Констатируется низкий уровень включенности родителей в совместную деятельность. Хотя на вопрос: «Есть ли в Вашей семье традиции или обычаи, при которых Вы заняты совместной деятельностью с детьми?» – 57,1 % ответили, что есть, при этом не уточняли, какие. Треть опрошенных родителей указали, что дети проводят за компьютером менее 3 часа, при этом в очной беседе все отмечали «продолжительное время». Мы не можем однозначно констатировать наличие компьютерной зависимости у детей, но фиксация негативной реакции на ограничение деятельности в компьютере свидетельствует об этой тенденции.

Результаты диагностики отношения родителей к детям представлены в таблице 1. Сравнение отношения родителей к детям на пре- и постконтроле проводилось по соответствующим шкалам методик тест-опросника родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин) и тест-опросника «Взаимодействие "родитель – ребенок"» (И. М. Марковская) – принятие/непринятие, кооперация/сотрудничество, симбиоз / эмоциональная близость, авторитарность/контроль, маленький неудачник / удовлетворенность отношениями – показало статически незначимые результаты (критерий Манна – Уитни при $p > 0,05$).

Таблица 1

Результаты диагностики отношения родителей к детям (%)

Испы- туемые	Опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин)					Опросник «Взаимодействие "родитель – ребенок"» (И. М. Марковская)									
	Принятие	Кооперация	Симбиоз	Авторит. гипесоциал.	Маленький неудачник	Требовательность	Строгость	Контроль	Эмоц. близость	Принятие	Сотрудничество	Тревожность	Последовательность	Воспит. конфронтация	Удовлетворенность
М(36)	100	87,5	71,4	28,6	12,5	20	30	20	30	90	80	10	80	30	50
О (40)	90,9	75	28,5	28,6	12,5	30	30	20	50	100	80	20	90	60	100
А (40)	90,9	75	28,5	28,6	0	70	60	40	70	100	80	10	70	70	100
А (46)	87,9	87,5	71,4	28,6	25	20	60	40	50	60	50	20	30	40	60
О (30)	97	87,5	43	86	25	30	70	40	50	100	40	60	20	100	60
Н(37)	98,2	89	73	26,6	15,5	20	25	30	35	70	80	15	75	30	50
Л (42)	89,9	75	29,5	27,5	14,5	25	30	20	45	90	80	20	80	60	90
А (39)	85,9	77,5	25,5	25,6	5	65	60	35	65	95	75	10	75	75	100
К (43)	88,5	89,5	69,4	29,5	20	20	50	40	45	50	55	20	35	40	60
Т(34)	95	85,5	40	88	30	30	70	40	50	100	30	50	20	90	50

Обсуждение результатов

Анализ результатов опроса показал, что совместная деятельность детей и родителей слабо представлена и декларируется в большей степени, нежели реализуется (родители не указывают специфику деятельности). Низкий уровень совместной деятельности обуславливает регламентированные отношения, превалирование запретов.

Созданный нами проект «Пластилиновые мультики» направлен на минимизацию негативных проявлений в поведенческой, эмоциональной и когнитивной сферах. На первых занятиях участникам была представлена система упражнений на совместную деятельность ребенка и мамы: «Слепой и поводырь», представление своей семьи, «Лайф Лайн» семьи, игровые ситуации по разрешению конфликтов различного характера. В процессе совместного выполнения заданий родители, испытывая беспокойство, не предпринимали действий, направленных на выстраивание диалога с ребенком и снижение собственного дискомфорта (например, предложить назвать количество шагов до объекта; в большей степени констатировались контролирующие моменты: «не торопись», «не беги» и пр.). Таким образом, во-первых, возник образ взаимоотношений «я потерплю, главное сделать...», которые переносились и на другие виды деятельности в проекте как со стороны родителей, так и со стороны детей; во-вторых, даже с закрытыми глазами родители контролировали действия детей «так описывай, что вокруг... не молчи», где в минимальной степени проявились диалогичность и планирование деятельности участников. В целом, характеризуя совместную деятельность родителей и детей, в начале проекта констатировалось следующее: дети демонстрировали эгоцентрическую позицию в представлении семьи, которая представлена номинально, в большей степени говорили о себе, причем мамы поддерживали инициативу ребенка, но не пытались переориентировать его на обсуждение более общих моментов, значимых для семьи. Большинство родителей понимали совместную деятельность как «пребывание рядом», а не выполнение чего-либо вместе с ребенком, где каждый реализовывает свою часть в соответствии с отведенной ролью.

В процессе решения проектных задач (освоение структуры литературных произведений, специфики содержания и пр.) участники взаимодействовали с позиции принятых ролей: сценаристов, постановщиков, декораторов, художников, критиков, актеров. В результате проекта в рефлексивном обсуждении родители констатировали, что деятельность ребенка определяется спецификой взаимодействия родителей и детей, при этом если эти отношения дисгармоничны, то сложности во взаимоотношениях неизбежны. Анализируя отношения родителей и детей с позиции первых, стоит отметить, что статистически значимых результатов получено не было.

Но обозначим несколько тенденций, которые мы наблюдали после реализации проекта. По шкале «сотрудничество» констатируются высокие значения. Сотрудничество является следствием включенности ребенка во взаимодействие, отражает равенство и партнерство в отношениях со взрослыми. Также у 60 % группы наблюдаются высокие показатели по шкале «воспитательная конфронтация», что свидетельствует о родительской тревожности за ребенка и о возможном разногласии членов семьи по вопросам воспитания, обуславливающих противостояние внутри семьи. В группе 40 % родителей присущи низкие показатели по шкалам «требовательность» и «строгость» (20–30 баллов), при высоком балле по шкале «последовательность». А у других 40 % при высоком показателе по шкале «строгость» сопряжены с низкими показателями по шкалам «требовательность» и «последовательность». В данном

случае есть опасность констатации невысокой значимости порядка и организованности в отношении структурирования семейной активности, ясности и определенности семейных правил и обязанностей. Но, в целом, на когнитивном уровне констатируется децентрация в позиции родителей – участников проекта. Приведем примеры цитатиз рефлексивных аудиозаписей родителей. А.: *«Мне очень понравилось, что на проекте можно было посмотреть на своего ребенка со стороны... он может говорить, что хочет, делать, что хочет... дома такого не услышишь и не увидишь... здесь ребенок высказывается... мне было интересно... ах вот ты как умеешь... у детей всё хорошо... у родителей всё сложнее»*. М.: *«Я наблюдала, как реагирует мой ребенок и как другие дети реагируют. Я люблю анализировать... научилась другим формам взаимодействия с ребенком... это было очень ценно для меня и для моей семьи»*. О.: *«Я поняла, что надо заниматься с М. ... я мало времени уделяю ему»*.

Анализируя сценарии мультипликационных фильмов (главными сценаристами были дети), стоит отметить несколько сюжетных линий, свидетельствующих о значимых ценностях для детей-участников. В большинстве случаев (60 %) дружба спасала героев в сложных отношениях (ежики, пончик-бублик, миньон). 20 % участников выстроили фильм на основе нарушения запретов, но внимание и забота другого (например, герой – ежик) спасла от неминуемой гибели. Как видим, практически для всех детей значимыми оказались поддержка в трудных ситуациях и стремление к диалогичности.

В результате проекта подтверждаются следующие изменения в отношениях родителей и детей:

- расширение форм сотрудничества – перераспределение обязанностей, договоренности, компромиссы (например, из рефлексии мамы-участницы: «вместо угрожающе переключаться на другой вид деятельности»);
- динамика от контроля к сотрудничеству (например, из рефлексии мамы-участницы: «приняла, что дочь уже может самостоятельно дойти до магазина и с ней можно договариваться»);
- реализация различных вариантов совместной деятельности (родители стали вместе с детьми планировать совместные прогулки, обсуждать семейные традиции и возможности их возрождения; например, цитата участника: «Я так боролась, чтоб развить в ней самостоятельность, а в итоге она появилась на проекте, я совсем не ожидала. И да, гаджет мы используем меньше, т. к. в выходные мы стараемся всей семьей придумывать совместный досуг... будь то поход в кино, в музей или просто прогулка на Сайме»).

В целом, характеризуя динамику включения детей и родителей в работу, можно выделить следующие линии:

- от высокого уровня контроля за процессом деятельности ребенка к совместному распределению ролевых позиций, что демонстрировалось в процессе совместного сотворчества при выборе сказки, формулировке идеи, построения сценария;
- расширение форм сотрудничества как с взрослыми, так и с другими детьми (диалог в контексте обсуждаемого произведения, озвучивание героя, самопрезентация и презентация семьи);
- разнообразие продуктивных видов деятельности способствовало освоению спектра игровых форм (дети побывали в различных ролевых позициях);
- снижение проявления избыточной вовлеченности в использование гаджетов.

Сверхзадача, сформулированная для участников проекта, позволяет создать особое пространство, в котором решаются ряд психологических затруднений как межличностного, так и субъективного характера. Именно в совместной деятельности, при решении задачи создания

мультипликационного фильма, происходят переосмысление, открытие и выстраивание иерархии интересов, желаний, возможностей детей. В решении вопроса о минимизации погружения в цифровой мир важно продемонстрировать палитру иных сценариев взаимодействия родителей и детей, способов выражения эмоций и, в целом, жизненных целей.

Заключение

В результате проекта мы можем отметить изменения у детей по следующим сферам:

- *когнитивная* (участники активно включаются в диалоги родителей, дети могли высказать несогласие и обосновать его);
- *эмоциональная* (в целом существенных изменений не было, лишь один из участников со слов мамы дома стал спокойно отключать телефон по ее просьбе);
- *поведенческая* (увеличение частоты случаев проявления инициативы, совместных игр со сверстниками, увеличение тактильных контактов с мамами).

Таким образом, за счет разнообразия средств взаимодействия ребенка со сверстниками и родителями в рамках проекта констатировалось снижение компьютерной зависимости по следующим параметрам: снижение времяпрепровождения за компьютером, гаджетами; увеличение случаев использования детьми гаджетов в качестве средства реализации какой-либо деятельности (не для развлечения); повышение уровня коммуникации со сверстниками; расширение представления о вариантах совместной деятельности с родителями и собственного времяпрепровождения; увеличение ситуаций, при которых наблюдается ориентировка детей на диалог с родителями; отсутствие негативной реакции на просьбу выключить компьютер (телефон).

Одна из задач дальнейшей работы заключается в том, чтобы выстроить целостную систему организации деятельности семьи, в которой представлена палитра творческих возможностей для совместной деятельности ребенка и родителей, что будет способствовать переосмыслению цифровых технологий и снижению вовлеченности в пользование гаджетами как детьми, так и родителями.

Литература

- Безнос, О. С., Скворцова, Д. Д. (2018). Влияние компьютерной зависимости на психику человека. *Научные труды КубГТУ*, 3, 100–105.
- Богачева, Н. В. (2019). Основные проблемы психологии компьютерной игры. В Т. Д. Марцинковская, В. Р. Орестова, О. В. Гавриченко (ред.), *Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: коллективная монография* (с. 30–36). Московский педагогический государственный университет.
- Быдтаева, Э. Л. (2015). Компьютерная зависимость – проблема современной психологии. В А. А. Сукиасян (ред.), *Прорывные научные исследования как двигатель науки: Сборник статей международной научно-практической конференции* (Т. 3, с. 249–252). АЭТЕРНА.
- Варга, А.Я. (1988). Тест-опросник родительского отношения: практикум по психодиагностике. *Психодиагностические материалы* / под ред. А.Я. Варги, В.В. Столина. Московский государственный университет.
- Дятлова, Е. В., Михина, М. В. (2019). Интернет-коммуникации: путь культурного развития личности или свобода выбора в информационную эпоху. *Вестник университета*, 4, 168–172. <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2019-4-168-172>.

- Елкина, А. Е. (2017). Особенности компьютерной зависимости у младших школьников. *Молодой ученый*, 20, 394–396.
- Ефремов, А. Ю., Кучмасова, М. С., Малина, В. С. (2015). Психология трансформации ценностных ориентаций подростка в компьютерных играх. *Новое слово в науке: перспективы развития*, 1, 102–104.
- Зарецкая, О. В. (2017). Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблеме. *Психолого-педагогические исследования*, 9 (2), 145–165. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090213>.
- Иванов, М. С. (2007). Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека. *Флогистон*, <http://flogiston.ru/articles/netpsy/gameaddict2>.
- Игнатова, А. Р. (2020). Психолого-педагогические условия развития познавательной сферы у младших школьников, увлеченных современными электронными средствами и компьютерными играми. *Социальные отношения*, 4, 27–35.
- Кострикова, М. В. (2015). Психологические аспекты формирования компьютерной зависимости. *Молодой ученый*, 7, 678–680.
- Кузнецова, А. А. (2021). Исследование взаимосвязи отношений привязанности и наличия элементов компьютерной зависимости у дошкольников. *Казанский педагогический журнал*, 1, 248–253.
- Марковская, И. М. (2000). *Тренинг взаимодействия родителей с детьми*. «Речь».
- Никишина, В. Б., Запесоцкая, И. В. (2012). *Состояние зависимости: метапсихологический анализ*. Курский государственный медицинский университет.
- Орлов, М. О. (2019). Многомерность цифровой среды в обществе риска. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*, 19(2), 155–161. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-2-155-161>.
- Рубцова, О. В. (2019). Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая). *Культурно-историческая психология*, 15(3), 117–124. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150312>.
- Савостина, Л. В., Хохлова, Н. И. (2021). Цифровизация в контексте образования современных педагогов. В М. В. Баделина (ред.), *Перспективы развития высшей школы: Материалы II Международной научно-практической конференции* (с. 275–278). Тюменский индустриальный университет.
- Солдатова, Г.В. (2011). *Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете*. Фонд Развития Интернет.
- Хозиев, В. Б. (2000). *Опосредствование в становящейся деятельности*. Сургутский государственный университет; Дефис.
- Хозиев, В. Б., Хохлова, Н. И., Плеханова, Н. П. (ред.). (2014). *Проектная форма обучения: опыт создания, исследования и применения*: коллективная монография. Сургутский государственный университет.
- Янг, К. (2015). Клинические аспекты интернет-зависимого поведения. *Медицинская психология в России*, 4, 11–14.
- Berezovskaya, I. P., Shipunova, O. D., & Kedich, S. I. (2019). Internet addiction and youth coping strategies. In *ACM International Conference Proceeding Series. Proceedings – CSIS 2019: 11th International scientific and theoretical conference «Communicative strategies of Information Society»*. Association for Computing Machinery (pp. 1–6). <https://doi.org/10.1145/3373722.3373790>
- Brenner, V. (1997). Psychology of computer use: XLVII. Parameters of Internet use, abuse and

- addiction: The first 90 days of the Internet usage survey. *Psychological Reports*, 80, 879–882.
- Gentile, D. A., Swing, E. L., Lim, C. G., & Khoo, A. (2012). Video game playing, attention problems, and impulsiveness: Evidence of bidirectional causality. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(1), 62–70. <https://doi.org/10.1037/a0026969>.
- Greenfield, P. M. (2009). Technology and informal education: What is taught, what is learned. *Science*, 323(5910), 69–71. <https://doi.org/10.1126/science.1167190>
- Griffiths, M. (2009). Online computer gaming: Advice for parents and teachers. *Education and Health*, 27 (1), 3–6.
- Kühn, S., Romanowski, A., Schilling, C., Lorenz, R., Mörsen, C., Seiferth, N., Banaschewski, T., Barbot, A., Barker, G. J., Büchel, C., Conrod, P. J., Dalley, J. W., Flor, H., Garavan, H., Ittermann, B., Mann, K., Martinot, J.-L., Paus, T., Rietschel, M., ... Gallinat, J. (2011). The neural basis of video gaming. *Translational Psychiatry*, 1. <https://doi.org/10.1038/tp.2011.53>.
- Marker, C., Gnamb, T., Appel, M. (2018). Active on Facebook and failing at school? Meta-analytic findings on the relationship between online social networking activities and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 30, 651–677. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9430-6>.
- Olson, C. K., & Kutner, L. (2015). Viewpoints and flashpoints in the study of video game violence and aggression. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 12, 13–28.
- Reisinger, R. (2011). 91 percent of kids are gamers, research says. *CNET*. <https://www.cnet.com/news/91-percent-of-kids-are-gamers-research-says> (дата обращения: 12.07.2021).

Поступила в редакцию: 07.09.2021

Поступила после рецензирования: 12.04.2022

Принята к публикации: 17.04.2022

Заявленный вклад авторов

Наталья Ивановна Хохлова – организация и руководство исследованием.

Ольга Юрьевна Муллер – подготовка исследовательской базы.

Любовь Владимировна Савостина – реализация исследования и обработка результатов.

Информация об авторах

Наталья Ивановна Хохлова – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, БУ ВО «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Российская Федерация; SPIN-код: 1019-9584, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8266-9629>; e-mail: Hohlova-ni@yandex.ru

Ольга Юрьевна Муллер – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования, БУ ВО «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57225728877, ResearcherID: AAP-3428-2021, SPIN-код: 8126-0589, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8938-5386>; e-mail: olga_megion@mail.ru

Любовь Владимировна Савостина – магистр психологии, менеджер ресурсного центра, ООО «Лингва», г. Сургут, Российская Федерация; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1718-7970>; e-mail: service16@lingua-surgut.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.922.7

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.12>

Стратегии реагирования родителей на негативные эмоции и эмпатические реакции детей дошкольного возраста

Анна В. Черная¹, Юлия А. Маргунова²✉

^{1,2} Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

✉ ypop@sfedu.ru

Аннотация: Введение. Цель данного исследования – изучение поддерживающих и не поддерживающих стратегий реагирования родителей на негативные эмоции и эмпатические реакции детей дошкольного возраста. **Методы.** В исследовании приняли участие родители детей 5–7 лет в количестве 52 человек (23 женского и 29 – мужского пола). Диагностический инструментарий: опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» Щетининой А. М.; Шкала преодоления негативных эмоций у детей (CCNES) Fabes, R. A., Poulin, R., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS Statistics 25 с применением корреляционного анализа по критерию Спирмена. **Результаты.** Анализ полученных эмпирических данных проводился в несколько этапов: выделены исследуемые переменные (формы эмпатических реакций детей по их оценке родителями – гуманистическая, эгоцентрическая, смешанная); типы реагирования родителей на негативные эмоции детей (дистресс-реакции; карательные реакции; экспрессивное поощрение; реакции, ориентированные на эмоции; реакции, ориентированные на проблему; реакции минимизации). Определены базовые статистические характеристики переменных, на основе которых проведен статистический корреляционный анализ. Показаны различия в оценках родителями эмпатических проявлений детей и типах реагирования родителей на негативные эмоции, соответствующие двум стратегиям эмоциональной социализации – поддерживающей, оптимальной для дошкольников, и не поддерживающей, дисгармоничной. Основываясь на модели эмоциональной социализации, ключевое понятие которой – ориентированное на эмоции социализирующее поведение (Emotion-Related Socialization Behaviours) родителей, в исследовании изучены стратегии реагирования родителей на негативные эмоции детей как компонент эмоциональной социализации, подчеркивается их уникальная роль в формировании у дошкольников базового эмоционального опыта. **Обсуждение результатов.** Проведенное исследование показывает оптимальные типы реагирования родителей на эмоциональные проявления детей, их вклад в эмоциональное развитие и формирование социально-эмоциональной компетентности дошкольников.

Ключевые слова: социализация, эмоциональная социализация, эмоциональное развитие, поддерживающая стратегия, не поддерживающая стратегия, копинг-реакции, эмпатические реакции, эмоциональная компетентность, дошкольники, родительское поведение.

Основные положения:

- в результате эмпирического исследования установлено доминирующее место поддерживающих стратегий реагирования родителей на негативные эмоции детей;
- корреляционный анализ позволил выявить наличие прямых значимых связей между уровнем эмпатических реакций детей и определенными типами реагирования родителей на их негативные эмоции (реакции, ориентированные на эмоции; реакции, ориентированные на проблему; реакции минимизации);
- поддерживающие стратегии эмоциональной социализации оптимальны для родителей детей дошкольного возраста.

Для цитирования: Черная, А. В., Маргунова, Ю. А. (2022). Стратегии реагирования родителей на негативные эмоции и эмпатические реакции детей дошкольного возраста. *Российский психологический журнал*, 19(2), 161–173. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.12>

Введение

Эмоциональное развитие является одним из значимых векторов развития ребенка дошкольного возраста (Кошелева, 2003; Карелина, 2017). Данный феномен напрямую зависит от типа взаимодействия родителей с ребенком (Карабанова, 2005). В настоящее время растет интерес к изучению феномена, получившего название «эмоциональная социализация», в отношении к детскому периоду развития. В традиции, восходящей к часто цитируемому выступлению Jastrow (1929) на Виттенбергском симпозиуме по эмоциям, термин «эмоциональная социализация» концептуализирует аффективные реакции, разворачивающиеся в социальной среде, одновременно являясь полем для референции и реконструкции. Эмоциональная социализация рассматривается как процесс, в котором взрослые, как агенты социализации, с их непосредственными реакциями на эмоции детей, обучением детей эмоциям и знаниям об эмоциях, обеспечивают приобретение детьми культурно приемлемых эмоций (Eisenberg et al., 1998). Широкий спектр вербальных и невербальных практик в арсенале взрослых, прежде всего, семьи (Halberstadt & Eaton, 2002), работающих с детьми специалистов (Denham et al., 2012; Denham et al., 2020), опосредует способы распознавания, обозначения и интерпретации эмоций, их выражения и регуляции детьми, внося вклад в опосредованное социальным опытом, внутриличностными и межличностными факторами эмоциональное развитие (Denham et al., 2014).

Исследования эмоциональной социализации как относительно недавнее достижение (Kitzmann, 2012) обнаруживают тенденцию перехода от примата когнитивных и биологических факторов к анализу феноменологии эмоционального развития в контексте социального мира, понимания эмоционально окрашенных межличностных интеракций и опосредованных социальной группой эмоциональных процессов (Parkinson & Manstead, 2015).

Модель эмоциональной социализации Eisenberg et al. (1998) описывает три вектора специфического родительского поведения, связанного с эмоциональной социализацией

(ERSBs, Emotion-Related Socialization Behaviors): 1) реакции родителей на проявления эмоций детьми; 2) эмоциональная выразительность родителей; 3) обсуждение родителями эмоций с детьми (разговоры об эмоциях). Согласно модели ERSBs и выполненным в рамках данной модели исследованиям (Cole et al., 2009; Denham et al., 2014), эмоциональная социализация определяется как динамический процесс, разворачивающийся в ходе непосредственного взаимодействия родителей с детьми и включающий более широкий эмоциональный контекст отношений, специфические социализирующие практики, стратегии эмоциональной социализации и результаты эмоционального развития детей (Eisenberg et al., 1998; Loughheed et al., 2020).

Специфические социализирующие практики повседневного взаимодействия родителей и детей (Darling & Steinberg, 1993) включают открытые и прямые и/или более тонкие и косвенные способы отношения родителей к эмоциям детей, моделирования/коррекции собственных способов выражения эмоций, диадического взаимодействия (сотрудничества) родителей с детьми (Bao & Kato, 2020).

Стратегии эмоциональной социализации, согласно Seddon et al. (2020), могут быть отнесены к двум основным типам – поддерживающей и не поддерживающей. Поддерживающая стратегия включает в себя такие родительские практики, как положительная оценка и поощрение выражения эмоций детьми, обучение детей адекватным ситуации эмоциональным переживаниям и моделирование стратегий адаптивной регуляции эмоций. Такие практики помогают детям развивать навыки эффективного регулирования своих эмоций и адекватно проявлять вовне свои эмоциональные переживания. Поддерживающая стратегия способствует приобретению навыков регулирования негативных эмоциональных реакций, и, вследствие этого, – способствует большей социальной компетентности, удовлетворенности жизнью. В лонгитюдных исследованиях показано, что материнская поддерживающая реакция на негативные эмоции пятилетних детей обнаруживает взаимосвязь с лучшей регуляцией эмоций у этих детей в возрасте 10 лет и общей адаптацией в 15.

В то же время не поддерживающая стратегия эмоциональной социализации, при которой родители игнорируют эмоциональные проявления детей, подчеркивают неуместность определенных эмоций путем многократной минимизации их проявления детьми, выражают недовольство, разочарование, том числе в дезадаптивной манере (включая агрессию) используют карательные меры, проецируя тем самым недостаточные навыки регуляции эмоций у детей. В исследовании Seddon et al. (2020) показано, что дети в возрасте 8–11 лет, которые воспринимали своих родителей как пренебрежительно относящихся к их эмоциональным переживаниям, обнаруживают большие трудности в эмоциональной регуляции, чем дети, которые воспринимали своих родителей как поддерживающих их эмоции. Cabecinha-Alati et al. (2021) показали влияние не поддерживающего типа эмоциональной социализации на негативные эмоциональные проявления детей – эмоциональную заторможенность и дезадаптацию. Jin et al. (2017) обнаружили взаимосвязь между поддерживающей / не поддерживающей эмоциональной социализацией и психопатологическими интернализационными и экстернализационными расстройствами у детей.

Таким образом, речь идет о двух стратегиях эмоциональной социализации – поддерживающей, оптимальной для дошкольников, обеспечивающей психологические условия для развития и позитивной социализации ребенка, и не поддерживающей, дисгармоничной, с недостаточным уровнем эмоционального принятия ребенка, возможностями эмоционального

отвержения и амбивалентного отношения. Ключевые характеристики поддерживающей стратегии эмоциональной социализации включают эмоциональную осведомленность, принятие и обучение эмоциям детей, в то время как для не поддерживающей стратегии характерны низкий уровень / отсутствие данных показателей у родителей. В возрастном плане поддерживающая стратегия признается эффективной и продуктивной в раннем и дошкольном детстве (Mirabile et al., 2018). По мере взросления ребенка, включения в разнообразные социальные связи и контексты, требуются более сложные и тонкие социальные навыки и большая автономия, в том числе и от родителей (Mirabile et al., 2018), хотя эмоциональная социализация сохраняет свою актуальность вплоть до подросткового и более поздних возрастных этапов (Denham et al., 1994).

Вклад эмоциональной социализации в эмоциональное развитие в дошкольном возрасте описывается с точки зрения ее роли в освоении детьми базового эмоционального опыта. В эмпирических исследованиях показано, что эмоциональная социализация: формирует обширный эмоциональный репертуар детей в части распознавания визуальных и вербальных знаков эмоций (Thompson & Lagattuta, 2006), их выражения и регулирования (Breux et al., 2016; Huguley et al., 2019); способствует овладению приемами выражения эмоций, познания языка описания и интерпретации эмоций в соответствии с общепринятыми определениями, постижению образцов выражения и понимания своих эмоций и эмоций другого, что, в свою очередь, дополнительно влияет на успешную психологическую адаптацию детей и их позитивные отношения со сверстниками (Katz et al., 2012; Jin et al., 2017). К примеру, помощь детям в выявлении причин гнева и обучение реагированию на проблемы, вызывающие гнев, формируют навыки избегания агрессивных вербальных и невербальных эмоциональных реакций (Nelson & Boyer, 2018).

Важную роль выполняют различные с точки зрения пола отца и матери тактики эмоционального отношения с детьми, выполняя эталонную роль в овладении специфически женскими и мужскими формами эмоционального реагирования (Baker et al., 2011).

Психологически важный механизм, как результат позитивной эмоциональной социализации в дошкольном детстве, представлен в виде способности регуляции эмоций детьми.

Целью эмпирического исследования было изучить поддерживающие и не поддерживающие стратегии реагирования родителей на негативные эмоции и типы эмпатических реакций детей дошкольного возраста.

В исследовании решались следующие задачи:

1. Эмпирически изучить типы эмпатических реакций и поведения детей старшего дошкольного возраста по оценке их родителей с помощью опросника для родителей «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (Щетинина, 2000).
2. Эмпирически изучить типы реагирования родителей на негативные эмоции детей с помощью шкалы преодоления негативных эмоций у детей (CCNES) (Fabes et al., 1990).
3. Провести корреляционный анализ между формами эмпатических реакций детей и типами реагирования родителей на негативные эмоции детей.

Методы

В исследовании использован опросник Щетининой А. М. «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (Щетинина, 2000), который позволяет изучить форму эмпатической реакции родителей на негативные ситуации и то, как их могут переживать дети.

Гуманистическая форма реакции характеризуется проявлением интереса к состоянию Другого, эмоционально ярким реагированием и идентификацией с ним, активным включением в ситуацию, попытками помочь, успокоиться. Смешанная форма характеризуется проявлением у ребенка, в зависимости от ситуации, и гуманистической, и эгоцентрической формы эмпатии. При эгоцентрической форме ребенок, пытаясь переключить внимание взрослого на себя, эмоционально реагирует на переживания Другого, стремясь при этом получить похвалу, одобрение взрослого, и лишь изображает сочувствие, сопереживание Другому.

Шкала преодоления негативных эмоций у детей (CCNES) Fabes, R. A., Poulin, R., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (Fabes et al., 1990) использована для изучения типов реагирования (копинг-стратегий) родителей на эмоции детей, проявляющиеся в стрессовых ситуациях. В опроснике представлены 12 ежедневных ситуаций, в которых ребенок испытывает негативные эмоции. Для каждой ситуации родители оценивают, насколько вероятно, что они отреагируют одним из шести способов реагирования на негативные эмоции своего ребенка:

1. Дистресс-реакции (DR) – тип реагирования родителей на негативные эмоции детей, характеризующийся проявлением огорчения (переживания горя) в связи с негативным поведением детей.
2. Карательные реакции (PR) – тип реагирования, характеризующийся карательными действиями, которые уменьшают их гнев или необходимость справиться с негативными эмоциями детей.
3. Экспрессивное поощрение (EE) – тип реагирования, при котором родители поощряют детей выражать негативные эмоции, подтверждая тем самым негативные эмоциональные состояния ребенка (например, «это нормально – грустить»).
4. Эмоционально ориентированные реакции (EFR) – тип реагирования, при котором родители проявляют стратегии, направленные на то, чтобы помочь ребенку почувствовать себя лучше (т. е. ориентированные на сочувствие в ответ на негативные чувства ребенка).
5. Проблемно-ориентированные реакции, ориентированные на проблему (PFR) – тип реагирования, при котором родители помогают ребенку разрешить проблему, вызвавшую у него эмоциональное расстройство (ориентированные на то, чтобы помочь ребенку решить проблему или справиться со стрессовой ситуацией).
6. Минимизирующие реакции (MR) – тип реагирования, при котором родители преуменьшают серьезность (сводят к минимуму) ситуации или обесценивают проблему или проявляющуюся эмоциональную реакцию ребенка.

Авторы описывают характер реакций родителей в соответствии с типами реагирования на приведенные в методике ситуации (типами ответов).

Проблемно-ориентированные реакции, ориентированные на проблему (PFR). Ответы, сфокусированные на проблеме, отражают степень, в которой родители помогают ребенку решить проблему, вызвавшую его дистресс. Напротив, ответы, ориентированные на эмоции – *эмоционально ориентированные реакции (EFR)*, отражают степень, в которой родители отвечают стратегиями, помогающими ребенку чувствовать себя лучше (т. е. успокаивают или отвлекают ребенка).

Эти два типа копинг-реакций отражают основное различие, проведенное теоретиками стресса и копинга (Folkman & Lazarus, 1988), между копинг-ответами, направленными на устранение источника стресса (копинг, ориентированный на проблему), и теми, которые направлены на устранение эмоционального дистресса (копинг, ориентированный на эмоции). Родители,

которые справляются с негативными эмоциями детей поддерживающими способами, вносят положительный вклад в развитие социальной и эмоциональной компетентности детей. Хотя и проблемно-ориентированные, и эмоционально-ориентированные ответы на негативные эмоции детей вносят одинаковый вклад в результаты детей, авторы опросника проводят различие между ними, поскольку родители указывают, что они не используют эти два ответа в одинаковой степени. Например, родители значительно чаще используют стратегии решения проблем в ответ на дистресс детей, чем утешение или отвлечение. Более того, стратегии, ориентированные на решение проблем и на эмоции, различаются по своей эффективности в зависимости от степени контроля, присутствующего в ситуации. В ситуациях, где существует определенная степень контроля, стратегии, ориентированные на решение проблем, обычно более эффективны, в то время как копинг-ответы, ориентированные на эмоции, более эффективны, когда ситуация предполагает низкую степень контроля.

Активное поощрение выражения детьми негативных эмоций отражено в субшкале «экспрессивное поощрение» (EE). Эта субшкала отражает степень принятия родителями негативных эмоциональных проявлений детей.

В CCNES также включены две субшкалы, фокусирующиеся на не поддерживающих копинг-реакциях. Первая из них, субшкала «минимизирующие реакции» (MR), отражает степень, в которой родители снижают серьезность эмоциональных реакций своих детей либо обесценивают их проблемные отчеты или их эмоционально расстроенные ответы. Как таковая, она представляет собой один из способов, с помощью которых родители могут пытаться ограничить или сдержать выражение негативных эмоций детьми. Вторая не поддерживающая субшкала «карательные реакции» отражает степень, в которой родители используют словесные или физические наказания для контроля негативных эмоциональных проявлений детей. Реакции минимизации представляют собой более тонкие и менее открыто контролируемые попытки ограничить негативные эмоциональные проявления детей. Хотя родители сообщают об использовании этих не поддерживающих ответов относительно редко, их использование в целом может снижать социальную и эмоциональную компетентность детей (но, возможно, не в такой степени). Авторы также приводят результаты факторного анализа структуры CCNES, согласно которым может быть только четыре, а не шесть субшкал (Fabes et al., 2002).

С целью статистической обработки эмпирического материала последовательно использовались методы описательной статистики, корреляционный анализ по критерию Спирмена. Подсчеты производились в программах Microsoft Excel и SPSS Statistics 25.

В эмпирическом исследовании приняли участие родители детей 5–7 лет в количестве 52 человек (из них 23 респондента женского пола, 29 – мужского). Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения города Ростова-на-Дону «Детский сад № 198».

Результаты

Анализ эмпирических данных проводился в несколько этапов:

1 Выделены исследуемые переменные:

- формы эмпатических реакций и поведения детей старшего дошкольного возраста по оценкам их родителей (гуманистическая, эгоцентрическая, смешанная);
- типы реагирования родителей на негативные эмоции детей (DR – дистресс-реакции;

PR – карательные реакции; EE – экспрессивное поощрение; EFR – реакции, ориентированные на эмоции; PFR – реакции, ориентированные на проблему; MR – реакции минимизации).

2 Определены базовые статистические характеристики переменных: среднее значение, стандартное отклонение, медиана, диапазон рангов.

3 Проведен статистический корреляционный анализ по критерию Спирмена.

Базовые статистические характеристики исследуемых переменных представлены в таблице 1.

Таблица 1

Базовые статистические характеристики переменных исследования (N = 52)

Переменные	Mean	SD	Median	Range
Гуманистическая форма	21,19	1,12	21	20–24
Эгоцентрическая форма	12,88	1,73	12,5	10–15
Смешанная форма	17	1	17	16–19
DR – дистресс-реакции	3,74	0,92	3,92	1–3
PR – карательные реакции	3,77	1,31	3,7	1–4
EE – экспрессивное поощрение	5,06	1,54	4,7	2–6
EFR – реакции, ориентированные на эмоции	5,81	1,33	5,7	3–7
PFR – реакции, ориентированные на проблему	5,87	1,12	5,4	2–7
MR – реакции минимизации	3,89	0,88	3,08	1–4

Анализ статистических характеристик переменной формы эмпатических реакций и поведения детей старшего дошкольного возраста (на основе оценок их родителей) показал наибольшее проявление у респондентов гуманистической формы эмпатии (Mean = 21,19; SD = 1,12; Median = 21; Range = 20–24), наименьшее проявление эгоцентрической формы эмпатических реакций и поведения (Mean = 12,88; SD = 1; Median = 12,5; Range = 10–15).

Анализ статистических характеристик переменной типа реагирования родителей на негативные эмоции детей показал, что наиболее часто проявляются такие типы реагирования, как «экспрессивное поощрение» (Mean = 5,06; SD = 1,54; Median = 4,7; Range = 2–6), «реакции, ориентированные на эмоции» (Mean = 5,81; SD = 1,33; Median = 5,7; Range = 3–7), «реакции, ориентированные на проблему» (Mean = 5,87; SD = 1,12; Median = 5,4; Range = 2–7). Наименее представлены в выборке респондентов такие типы реагирования на негативные эмоции детей, как «дистресс-реакции» (Mean = 3,74; SD = 0,92; Median = 3,92; Range = 1–3), «карательные реакции» (Mean = 3,77; SD = 1,31; Median = 3,7; Range = 1–4), «реакции минимизации» (Mean = 3,89; SD = 0,88; Median = 3,08; Range = 1–4).

Статистический корреляционный анализ по критерию Спирмена выявил наличие разнообразных значимых связей между формами эмпатических реакций детей и типами реагирования их родителей. В таблице 2 представлены кросс-корреляции всех анализируемых переменных исследования.

Таблица 2

Кросскорреляционная матрица основных переменных исследования (N = 52)

Переменные	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Форма (уровень) эмпатической реакции	–						
2. DR – дистресс-реакции	0,103	–					
3. PR – карательные реакции	0,043	0,176	–				
4. EE – экспрессивное поощрение	–0,121	0,151	0,571**	–			
5. EFR – реакции, ориентированные на эмоции	0,469**	–0,378*	0,014	–0,211	–		
6. PFR – реакции, ориентированные на проблему	0,441*	–0,162	0,107	–0,022	0,782**	–	
7. MR – реакции минимизации	–0,659**	–0,142	–0,26	–0,041	–0,361	–0,399	–

Note: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Выявлены следующие значимые корреляционные связи:

— прямая значимая связь ($r = 0,469$ при $p < 0,01$) между уровнем эмпатических реакций детей и типом реагирования родителей: *реакции, ориентированные на эмоции*. Это указывает на тот факт, что чем чаще родители проявляют реакции, ориентированные на эмоции своих детей, тем более высокий уровень сформированности эмпатических реакций наблюдается у ребенка, следовательно он более склонен к проявлению гуманистической формы эмпатии;

— прямая значимая связь ($r = 0,441$ при $p < 0,05$) между уровнем эмпатических реакций детей и типом реагирования родителей: *реакции, ориентированные на проблему*. Это свидетельствует о том, что чем чаще родители проявляют реакции, ориентированные на проблему своих детей, тем более высокий уровень сформированности эмпатических реакций

наблюдается у ребенка, что говорит о проявлении гуманистической формы эмпатии;

— обратная значимая связь ($r = -0,659$ при $p < 0,01$) между уровнем эмпатических реакций детей и типом реагирования родителей: *реакции минимизации*. Это свидетельствует о том, что чем чаще родители проявляют реакции минимизации, тем более низкий уровень сформированности эмпатических реакций наблюдается у ребенка, следовательно он более склонен к проявлению эгоцентрической формы эмпатии.

Обсуждение результатов

В результате проведенного эмпирического исследования установлено, что для большинства детей изучаемой выборки (по оценке родителей) характерна гуманистическая форма эмпатии, предполагающая проявление интереса к эмоциональным состояниям окружающих, активное включение в проблемную ситуацию Другого и желание ему помочь. Эгоцентрическая форма эмпатии, предполагающая реакцию на эмоциональное состояние Другого с целью получения похвалы от взрослого (для собственной выгоды), наблюдается редко.

Изучение типов реагирования родителей на негативные эмоции детей показало, что наиболее часто проявляются такие типы реагирования, как «экспрессивное поощрение», «реакции, ориентированные на эмоции», «реакции, ориентированные на проблему». Это свидетельствует о том, что для родителей исследуемой выборки характерно одобрять внешнее проявление негативных эмоций у ребенка, оказывать поддержку в переживании негативных эмоциональных состояний и помощь в решении проблемной ситуации.

Данные типы реагирования можно отнести к поддерживающим копинг-реакциям, т. к. они предполагают ориентацию родителей на принятие эмоционального состояния ребенка, оказание поддержки и помощи ребенку в стрессовых проблемных ситуациях. Родители, которые справляются с негативными эмоциями детей поддерживающими способами, вносят положительный вклад в развитие социальной и эмоциональной компетентности детей.

Наименее представлены в выборке респондентов такие типы реагирования на негативные эмоции детей, как «дистресс-реакции», «карательные реакции», «реакции минимизации». То есть, для родителей не свойственно частое проявление в отношении детей карательных действий, проявление чувства огорчения и преуменьшение, обесценивание чувств ребенка и его проблемы. Карательные реакции и реакции минимизации можно отнести к не поддерживающим копинг-реакциям, т. к. они не приводят к решению проблемы и снижению негативного эмоционального состояния ребенка, а лишь направлены на защиту чувств и эмоций самого родителя. Было установлено, что оба типа не поддерживающих копинг-реакций связаны с неоптимальными результатами детей, такими как более низкий уровень эмпатии и социальной отзывчивости и повышенная тревожность.

Корреляционный анализ позволил выявить наличие прямых значимых связей между уровнем эмпатических реакций детей и определенными типами реагирования родителей на негативные эмоции ребенка: «реакции, ориентированные на эмоции», «реакции, ориентированные на проблему». Также выявлена обратная значимая связь между уровнем эмпатических реакций и поведения детей и типом реагирования родителей «реакции минимизации». Таким образом, такие поддерживающие копинг-реакции родителей на негативные эмоции ребенка, как «реакции, ориентированные на эмоции», «реакции, ориентированные на проблему», способствуют формированию более высокого уровня (гуманистической формы) эмпатических реакций детей. А не поддерживающая копинг-реакция родителей «реакция минимизации»

способствует формированию более низкого уровня (эгоцентрической формы) эмпатических реакций и поведения у детей.

Результаты корреляционного анализ, проведенного в исследовании, соответствуют модели эмоциональной социализации Eisenberg et al. (1998). Согласно данной модели, стабильные родительские реакции на эмоции детей и обсуждение с ними эмоций косвенно формируют у детей социально-эмоциональную компетентность. Она содержит подход к пониманию эмоциональной социализации ребенка через родительские реакции на эмоции и их обсуждение, косвенно влияющие на социально-эмоциональную компетентность детей на протяжении всего детства вплоть до юношества.

Таким образом, современные исследования и теория показывают, что родители, использующие негативные стратегии контроля, когда их дети выражают негативные эмоции, имеют детей, которые не регулируют свои эмоции или поведение эффективно. Кроме того, использование не поддерживающих стратегий для контроля негативных эмоций детей учит детей подавлять негативные эмоции, что, в свою очередь, усиливает их негативное эмоциональное возбуждение и тревогу. Когда родители ориентированы на подавлении эмоций, ребенок стремится «сохранить» негативную эмоцию до того момента, когда возникнет аналогичная ситуация. Таким образом, со временем формируется паттерн накопленных и высвобожденных негативных эмоций, который может провоцировать более интенсивные эмоциональные проявления, с которыми детям трудно совладать.

Последняя возможная реакция родителей на выражение детьми негативных эмоций заключается в том, что родители могут сами испытывать дистресс. Степень дистресса родителей важна, поскольку она влияет на их социализирующее поведение. Родители, которые испытывают дистресс, когда их дети выражают негативные эмоции, скорее всего сосредоточатся на собственном дискомфорте, а не на потребностях и состоянии своих детей. В ситуации дистресса родителям трудно успокоиться, они могут чувствовать себя эмоционально дезорганизованными и «выходить из себя», сталкиваясь с негативными эмоциональными проявлениями детей. Такие родители вряд ли смогут или не смогут поддержать своих детей в их негативных эмоциональных переживаниях и, вместо этого, скорее всего, активизируют свои усилия по контролю над негативными эмоциональными проявлениями своих детей, наказывая или сводя их к минимуму. В свою очередь, дети, которых наказывают за выражение негативных эмоций, склонны подавлять эти эмоции до тех пор, пока не потеряют над ними контроль. Таким образом, родители, которые эмоционально перевозбуждаются из-за негативной эмоциональной реакции детей и полагаются на наказание и минимизацию для достижения облегчения от аверсивного воздействия, делают это ценой социализации детей, которые подавляют эмоции до тех пор, пока они не высвобождаются в очень интенсивной и дисрегулятивной форме.

Таким образом, поддерживающие стратегии эмоциональной социализации могут быть рассмотрены как наиболее оптимальные, соответствующие контексту эмоционального развития дошкольника, повышающие его эмоциональную компетентность.

Литература

- Карабанова, О. А. (2005). *Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие*. Гардарики.
- Карелина, И. О. (2017). *Эмоциональная сфера ребенка как объект психологических исследований*. Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ».

- Кошелева, А. Д. (2003). *Эмоциональное развитие дошкольников* (О. А. Шаграева, С. А. Козлова, ред.). Академия.
- Щетинина, А. М. (2000). *Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие*. НовГУ им. Ярослава Мудрого.
- Baker, J. K., Fenning, R. M., & Crnic, K. A. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: Coherence among behaviors and associations with parent attitudes and children's social competence. *Social Development, 20*(2), 412–430. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00585.x>
- Bao, J., & Kato, M. (2020). Determinants of maternal emotion socialization: Based on Belsky's process of parenting model. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02044>
- Breaux, R. P., Harvey, E. A., & Lugo-Candelas, C. I. (2016). The role of parent psychopathology in emotion socialization. *Journal of Abnormal Child Psychology, 44*, 731–743. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0062-3>
- Cabecinha-Alati, S., Langevin, R., Kern, A., & Montreuil, T. (2021). Pathways from childhood maltreatment to unsupportive emotion socialization: Implications for children's emotional inhibition. *Journal of Family Violence, 36*, 1033–1043. <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00184-y>
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development, 18*(2), 324–352. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2014). The socialization of emotional competence. In J. Grusec, P. Hastings (Eds.), *The handbook of socialization* (2nd edition, pp. 590–613). Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40*, 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., & Bassett, H. H. (2020). Preschool teachers' socialization of emotion knowledge: Considering socioeconomic risk. *Journal of Applied Developmental Psychology, 69*. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101160>
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology, 30*(6), 928–936. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.928>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*(4), 241–273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1990). *Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/T36591-000>
- Fabes, R. A., Poulin, R., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage and Family Review, 34*(3–4), 285–310. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_05
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(3), 466–475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.466>
- Halberstadt, A. G., & Eaton, K. L. (2002). A meta-analysis of family expressiveness and children's emotion expressiveness and understanding. *Marriage & Family Review, 34*(1–2), 35–62. https://doi.org/10.1300/J002v34n01_03

- Huguley, J. P., Wang, M.-T., Vasquez, A. C., & Guo, J. (2019). Parental ethnic–racial socialization practices and the construction of children of color’s ethnic–racial identity: A research synthesis and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(5), 437–458. <https://doi.org/10.1037/bul0000187>
- Jastrow, J. (1929). The place of emotion in modern psychology. In *Feelings and emotions: The Wittenberg Symposium. Nature*, 124. <https://doi.org/10.1038/124008e0>
- Jin, Z., Zhang, X., & Han, Z. R. (2017). Parental emotion socialization and child psychological adjustment among Chinese urban families: Mediation through child emotion regulation and moderation through dyadic collaboration. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02198>
- Katz, L. F., Maliken, A. C., & Stettler, N. M. (2012). Parental meta-emotion philosophy: A review of research and theoretical framework. *Child Development Perspectives*, 6(4), 417–422. <https://doi.org/10.1111/J.1750-8606.2012.00244.X>
- Kitzmann, K. M. (2012). Learning about emotion: Cultural and family contexts of emotion socialization. *Global Studies of Childhood*, 2(2), 82–84. <https://doi.org/10.2304/GSCH.2012.2.2.82>
- Lougheed, J. P., Brinberg, M., Ram, N., & Hollenstein, T. (2020). Emotion socialization as a dynamic process across emotion contexts. *Developmental Psychology*, 56(3), 553–565. <https://doi.org/10.1037/dev0000801>
- Mirabile, S. P., Oertwig, D., & Halberstadt, A. G. (2018). Parent emotion socialization and children’s socioemotional adjustment: When is supportiveness no longer supportive? *Social Development*, 27(3), 466–481. <https://doi.org/10.1111/sode.12226>
- Nelson, J. A., & Boyer, B. P. (2018). Maternal responses to negative emotions and child externalizing behavior: Different relations for 5-, 6-, and 7-year-olds. *Social Development*, 27(3), 482–494. <https://doi.org/10.1111/sode.12296>
- Parkinson, B., & Manstead, A. S. R. (2015). Current emotion research in social psychology: Thinking about emotions and other people. *Emotion Review*, 7(4), 371–380. <https://doi.org/10.1177/1754073915590624>
- Seddon, J. A., Abdel-Baki, R., Feige, S., & Thomassin, K. (2020). The cascade effect of parent dysfunction: An emotion socialization transmission framework. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579519>
- Thompson, R. A., & Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. In K. McCartney, D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 317–337). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch16>

Поступила в редакцию: 28.12.2021

Поступила после рецензирования: 28.04.2022

Принята к публикации: 30.04.2022

Заявленный вклад авторов

Анна Викторовна Черная – разработка концепции и дизайна исследования, написание обзорной части и обсуждения, анализ данных и теоретическое обобщение результатов, утверждение рукописи для подачи к публикации, редактирование текста статьи.

Юлия Александровна Маргунова – получение, анализ и интерпретация данных; написание обсуждения; оформление текста статьи.

ЧЕРНАЯ А. В., МАРГУНОВА Ю. А.

СТРАТЕГИИ РЕАГИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ НА НЕГАТИВНЫЕ ЭМОЦИИ...

Российский психологический журнал, 2022, ТОМ 19, № 2, 161-173. doi: 10.21702/rpj.2022.2.12

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Информация об авторах

Анна Викторовна Черная – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии развития, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57205097795, ResearcherID: B-1654-2017, SPIN-код: 1773-1309, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5985-2126>; e-mail: avchernaya@sfedu.ru

Юлия Александровна Маргунова – преподаватель кафедры психологии развития, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; ResearcherID: ADZ-9389-2022, SPIN-код: 7226-2139, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2460-6245>; e-mail: ypop@sfedu.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Булкина Н. А., Васильева О. С.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПОВСЕДНЕВНОГО ТВОРЧЕСТВА И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ...

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ, 2022, Т. 19, № 2, 174-187. doi: 10.21702/rpj.2022.2.13

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.13>

Исследование взаимосвязи повседневного творчества и субъективного благополучия в пожилом возрасте

Наталья А. Булкина, Ольга С. Васильева

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская федерация

✉ aboulkina@yandex.ru

Аннотация: Введение. Проблема субъективного благополучия пожилых людей становится особенно актуальной в условиях демографического старения современного общества. Новизна исследования заключается в углублении представлений о взаимосвязи субъективного благополучия и повседневного творчества в пожилом возрасте. Цель данного исследования – изучение субъективного, когнитивного и гедонистического благополучия в пожилом возрасте во взаимосвязи с самооценками творческого уровня и каждодневной творческой активности. **Методы.** В добровольном исследовании приняли участие пожилые люди в возрасте от 60 до 90 лет, из них 78 мужчин ($N = 202$; $M = 68,62$; $SD = 7,46$). Для определения самооценок творческой активности и субъективного уровня творчества применяли шкалы самоотчета. Уровень субъективного благополучия измеряли геронтологической шкалой Индекс удовлетворенности жизнью (авторы Neugarten, Havighurst, Tobin, в адаптации Н. Паниной) и Шкалой субъективного счастья (авторы Lyubomirsky, Lepper, адаптация Д. Леонтьева). Для статистического анализа применяли критерии Уилкоксона, Краскела-Уоллиса, t -критерий Уэлча, критерий согласия Пирсона, коэффициент ранговой корреляции Спирмена. **Результаты.** Выявлены заметные положительные корреляционные связи между уровнем субъективного благополучия, творческой активностью и субъективным уровнем творчества: r от 0,594 до 0,610; $p < 0,001$. Обнаружены значительные различия в уровне субъективного благополучия между творчески активными и творчески не активными испытуемыми ($p < 0,001$), а также между испытуемыми, оценившими себя как «не творческих» и как «творческих»: $W = 1729$; величина эффекта $r = 0,654$; $p < 0,001$; 95% ДИ. **Обсуждение.** Полученные результаты расширяют представления о повседневном творчестве в пожилом возрасте, его взаимосвязи с субъективным, когнитивным и гедонистическим благополучием и могут быть использованы социально-психологическими службами в работе с пожилыми людьми для улучшения их психоэмоционального состояния и коррекции уровня субъективного благополучия.

Ключевые слова: повседневное творчество, субъективное благополучие, когнитивное благополучие, гедонистическое благополучие, пожилой возраст, повседневная творческая активность, самооценка творческого уровня, субъективный уровень творчества

Основные положения:

- между повседневным творчеством и субъективным благополучием в пожилом возрасте существуют выраженные положительные взаимосвязи;
- выявлены положительные корреляции между субъективным, когнитивным и гедонистическим благополучием с одной стороны и повседневной творческой активностью и самооценками творческого уровня с другой стороны;
- установлены более высокие показатели благополучия, субъективного уровня творчества и творческой активности у пожилых людей с высшим образованием.

Для цитирования: Булкина Н. А., Васильева О. С. (2022). Исследование взаимосвязи повседневного творчества и субъективного благополучия в пожилом возрасте. *Российский психологический журнал*, 19(2), 174–187. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.13>

Введение

Благополучие пожилых людей приобретает все большее значение в контексте старения населения нашей планеты (Kitayama et al., 2020). Современная наука и практика рассматривает повседневное творчество как одну из возможностей для достижения благополучия в пожилом возрасте.

Благополучие (well-being) в психологии – это многогранный конструкт, под которым понимают ментальное и физическое здоровье, эмоциональное и психологическое благополучие, качество жизни и счастье. В силу взаимозаменяемости терминов понятийное поле конструктов благополучия размыто (Леонтьев, 2020). Одним из наиболее устойчивых конструктов благополучия является субъективное благополучие (subjective well-being, SWB) – операциональный эквивалент счастья, собирательный термин для различных видов анализа, оценки, расчетов (Diener, 1984). Субъективное благополучие существует только в настоящем и отражает целостное психологическое переживание собственной жизни (Леонтьев, 2020). Субъективное благополучие (SWB) включает в себя аффективный (гедонистический) и когнитивный компоненты. Аффективный компонент SWB состоит из баланса положительных и отрицательных эмоций (Тов, 2018). Когнитивный компонент SWB, другое его название «удовлетворенность жизнью», состоит из оценочных суждений человека о собственной жизни, включая различные ее сферы, например, здоровье, доход, социальные контакты (Pavot, 2018).

В качестве коррелята субъективного благополучия в пожилом возрасте исследователи рассматривают повседневное творчество (McFadden & Basting, 2010; Richards, 2007). Несмотря на снижение флюидного интеллекта с годами (Silvia & Beaty, 2012), творчество в пожилом возрасте благотворно (Zhang, Niu, 2013). Оно помогает пожилым людям замедлить старение мозга и предотвратить невропатологию слабоумия (McFadden & Basting, 2010), адаптироваться к физическим, психологическим и социальным изменениям (Duhamel, 2016), испытать личностный рост (Кудрина, 2015), обрести смысл, принять конечность бытия (Tan et al., 2017).

Дж. Гилфорд более семидесяти лет назад выделил признаки творчества: оригинальность/новизна и уместность, адаптивность или соответствие поставленной задаче (Runco & Jaeger, 2012). Творчество включает в себя такие когнитивные и личностные характеристики как чувствительность к проблемам, гибкость, способность к анализу, синтезу, оценке и реорганизации информации, дивергентное мышление, неожиданность (Kampylis & Valtanen, 2010;

Runco, 2014a). Не существует единой научной дефиниции творчества по причине сложной контекстуальной природы данного конструкта. Разные исследователи определяют творчество как выход за пределы требований исходной проблемной ситуации (Богоявленская, 2005); вовлечение в производство новых, полезных продуктов (Mumford, 2003, p.110) отражение познания, метапознания, отношения, мотивации, аффекта и темперамента (Runco, 2007, p. 320); процесс создания новых культурных смыслов (Смирнова, 2016).

Творчество присуще в разной степени всем людям. Существует как большое творчество гениев, так и маленькое творчество большинства людей (Kaufman et al., 2016). Полвека назад творчество изучали на примере выдающихся личностей (писателей, композиторов, нобелевских лауреатов), в последние десятилетия растет количество исследований, связанных с маленьким или повседневным творчеством (Amabile, 2017; Cotter et al., 2019). Повседневное творчество – это творческие действия, распространенные среди обычных людей в повседневной жизни, например, рисование, приготовление рецептов, стихотворные пожелания к празднику, которые способствуют и отражают психологическое здоровье (Silvia, Beaty, et al., 2014). По мнению М. Ранко, природа творчества едина, и нет принципиальной разницы в творчестве ребенка и выдающегося мастера (Runco, 2014b). С изменением подходов к изучению творчества появились его новые дефиниции, например, деятельность, приводящая к оригинальным, полезным, этичным результатам, по крайней мере, *для создателя* (Kamrylis et al., 2009, p. 18); процесс, *возможный для каждого* (Cropley & Cropley, 2013); *самоощущаемая* способность создавать новые и полезные продукты (Karwowski & Brzeski, 2017).

Несмотря на очевидную пользу повседневного творчества для здоровья и субъективного благополучия пожилых людей, данная тема пока не разрабатывалась в отечественных психологических исследованиях. В российской науке термин «креативность» (от англ. *creativity* – творчество), применяют как в значениях «творческие способности, творческий потенциал» (например, Попель, 2017), так и как аналог творчества во всех его проявлениях (Дорфман, 2015; Мирошник, Щербакова, 2020). В данной работе термины «творческий» и «креативный» мы употребляем как синонимы.

В исследованиях повседневного творчества обычно используют шкалы и анкеты самоотчета, оценку вовлеченности в различные виды творческой деятельности, а также субъективную оценку собственных творческих достижений (Forgeard & Kaufman, 2016; Piffer, 2012; Silvia et al., 2012). В последние годы в исследованиях персонального творчества появилось понятие «творческая самоубежденность» (*creative self-beliefs, CSB*), которое означает убежденность индивида в своих творческих способностях (Karwowski et al., 2019) и является предиктором творческой активности и достижений (Beghetto, Kaufman & Baxter, 2011). Самооценка творческого уровня может не совпадать с реальными творческими способностями и достижениями, но представляет научный интерес (Batey & Hughes, 2017). Сравнительное исследование результатов объективных методов оценки индивидуальной креативности с результатами субъективной оценки креативности на выборке, включающей 1500 человек, показало, что субъективные оценки имели меньшую дисперсию, более высокое среднее значение и умеренную корреляцию с объективными методами оценки креативности (Park et al., 2016).

Методы

Цель данного исследования: выявление взаимосвязей между субъективным благополучием и повседневным творчеством в пожилом возрасте через самооценки творческой активности и субъективного уровня творчества испытуемых.

Гипотезы исследования

Мы предлагаем к рассмотрению следующий ряд положений:

- 1) между повседневной творческой активностью, самооценками творческого уровня и субъективным благополучием существуют положительные корреляционные связи;
- 2) респонденты, проявляющие повседневную творческую активность и субъективно оценивающие себя как творческих, имеют более высокие показатели когнитивного, гедонистического и субъективного благополучия;
- 3) повседневная творческая активность и субъективный уровень творчества имеют между собой сильную положительную корреляцию.

В добровольном исследовании, основанном на принципах анонимности и конфиденциальности, приняли участие пожилые люди: 124 женщины и 78 мужчин, возраст испытуемых от 60 до 90 лет. (N = 202; M = 68,62; SD = 7,46). Участники в возрасте от 60 до 69 лет составили 62,4 % выборки (n = 126); от 70 до 74 лет составили 29,7 % выборки (n = 58), от 75 года до 91 года – 8,9 % выборки (n = 18). Учитывая малую долю респондентов в возрасте старше 75 лет, а также увеличение продолжительности жизни, мы называем всех респондентов пожилыми. Среди участников исследования 136 (67,2 %) продолжают работать, 66 человека не работают (32,8 %). Испытуемые имеют среднее (40,6 %) и высшее образование (59,4 %), 56 (27,2 %) испытуемых проживают одни, 146 (62,8 %) в семьях.

Исследователи убеждены, что измерять творчество сложно. Традиционно творчество оценивали объективно через продукты творчества, интеллект и дивергентное мышление, творческое поведение и достижения личности (Kaufman, Plucker & Baer, 2008). С 90-х годов XX века исследователи все чаще отмечают необходимость серьезного пересмотра оценок креативности в пользу их субъективности (Sternberg, 1991; Richards, 2007; Kaufman, 2019).

Измерение креативности пожилых людей имеет ряд ограничений. В пожилом возрасте значительно снижаются дивергентное мышление и флюидный интеллект. Творческие способности также снижаются (Zhang, Niu, 2013), если человек не выраженно творческий. Кроме того, продукты повседневного творчества имеют значимость и ценность преимущественно для самих создателей и их близких. При исследовании повседневного творчества пожилых людей мы опирались на принципы активности, процесса и убежденности, которые Дж. Кауфман положил в основу самооценки творческого уровня (Creativity self assessments, CSAs) (Kaufman, 2019). Пожилых респондентов спрашивали об их отношении к творчеству, какими видами творчества они занимались в течение последних 12 месяцев. Затем испытуемым предлагалось оценить свой уровень творчества в названных областях по десятибалльной шкале. Средняя самооценка доменного уровня творчества по выборке составила M = 3,24; SD = 2,97. Виды повседневного творчества пожилых людей представлены в таблице 1.

Таблица 1

Творческие домены пожилых людей

Творческие домены	Количество ответов
Рукоделие (вышивка, шитье, вязание, макраме, бисероплетение)	19

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Творческие домены	Количество ответов
Танцы	8
Рисование, живопись	15
Литературное творчество: составление родословной, написание книг, мемуаров, статей в газету, сценариев к праздникам; сочинение стихов, рассказов	11
Техническое творчество: разработка новых узлов, модернизация старых блоков, устройств; моделирование; сборка компьютеров, ремонт бытовой техники	6
Краеведение	9
Фотография	15
Сервировка стола	8
Музыка: слушание, пение, игра на музыкальных инструментах, сочинение музыки, импровизация	15
Ландшафтный дизайн (садоводство, цветоводство)	16
Дизайн одежды	5
Шахматы	7
Украшение дома к празднику	3
Кулинария	18
Лепка	4
Театр, актерское мастерство	9
Научное творчество	13
Ведение блога и страницы в соцсетях; модератор в соцсетях	8

Субъективную оценку своего творческого уровня в целом участники исследования давали, отвечая на вопрос: «Принимая во внимание все обстоятельства, скажите, на сколько процентов условно Вы ощущаете себя творческим человеком?» Варианты ответов нужно было расположить в цифровом диапазоне от 0 до 100. Средняя самооценка общего творческого уровня по выборке: $M = 31,53$; $SD = 30,40$ ($N = 202$). Интегральный показатель самооценок доменного и общего уровня творчества мы будем называть субъективным уровнем творчества.

Описательная статистика субъективного уровня творчества респондентов представлена в таблице 2.

Таблица 2.

Описательная статистика субъективного уровня творчества респондентов

	N	Среднее	SD	IQR	Асимметрия	Экссесс
Не творческие	87	2,24	4,15	0	1,34	-0,16
Творческие	115	51,95	23,07	40	0,40	-0,93

Для определения уровня творческой активности пожилым людям задавали вопрос, как часто они занимаются творчеством. Варианты ответов: никогда; редко (1–2 раза в месяц); часто (1–2 раза в неделю); ежедневно. Баллы начислялись соответственно: «никогда» – 0; «редко» – 1; «часто» – 2, «ежедневно» – 3. Результаты: «никогда» 70 (34,65 %); «редко» 70 (34,65 %); «часто» 46 (22,77 %); «ежедневно» 16 (7,92 %).

По оценкам респондентов своей творческой активности (частоты занятий творчеством) и субъективного уровня творчества (интегрального показателя самооценок доменного и общего уровня творчества) были сформированы две группы. В первую группу вошли участники, не включающие творчество в свою жизнь, считающие себя не творческими или мало творческими, оценившие свой творческий уровень от 0 до 10 по 100-балльной шкале ($n_1 = 87$). Вторую группу составили испытуемые, воспринимающие себя как творческих, для них творчество является частью профессии или повседневной жизни ($n_2 = 115$).

Субъективное благополучие (SWB) – интегративное образование, состоящее из когнитивного и аффективного (гедонистического) компонентов. Для измерения когнитивного компонента применили геронтологическую шкалу Индекс удовлетворенности жизнью (ИУЖ) в адаптации Е. Паниной. Аффективный компонент SWB измерили с помощью шкалы субъективного счастья (ШСС), авторов Lyubomirsky, Lepper в адаптации Д. Леонтьева (Осин, Леонтьев, 2020).

Результаты

Проверка данных на нормальность распределения по критерию Шапиро-Франсиса показала, что распределение во всех шкалах значимо отличается от нормального. SWB: $W = 0,944$; $p < 0,001$; ИУЖ: $W = 0,940$; $p < 0,001$; Субъективный уровень творчества: $W = 0,876$, $p < 0,001$, Шкала субъективного счастья: $W = 0,962$, $p < 0,001$; переменная «частота занятий творчеством» представлена в ранговой шкале. Данные обстоятельства обусловили выбор непараметрических критериев для исследования.

Описательная статистика по шкалам Индекс удовлетворенности жизнью (ИУЖ) и Шкала субъективного счастья (ШСС) представлена в таблице 3.

Таблица 3

Описательная статистика по шкалам Индекс удовлетворенности жизнью (ИУЖ) и Шкала субъективного счастья (ШСС)

ИУЖ	сред- нее	sd	IQR	асим- метрия	эксцесс	0%	25%	50%	75%	100%	n
Не творч	23,24	7,67	9,5	-0,58	-0,30	5	19,5	24	29	38	87
Творческ	30,73	5,49	6,0	-0,77	0,40	15	28	32	34	40	115
ШСС	сред- нее	sd	IQR	асим- метрия	эксцесс	0%	25%	50%	75%	100%	n
Не творч	16,42	4,56	5,5	-0,053	-0,38	7	14	17	19,5	26	87
Творческ	21,63	3,82	5,0	-0,86	0,18	10	20	22	25	28	115

Для определения значений SWB результаты по когнитивной (ИУЖ) и аффективной (ШСС) шкалам суммировались. Для сохранения единой размерности баллы по шкале Lyubomirsky, Lepper были пересчитаны с помощью пакета scales.

Статистическое исследование значимых различий между уровнями творческой активности со шкалами благополучия было проведено с помощью непараметрического критерия Н Краскела-Уоллиса. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Сравнение уровней творческой активности респондентов со шкалами благополучия

Шкалы	Критерий Краскела-Уоллиса Н	Эта-квадрат	Попарное сравнение (Критерий Коновера)						
			1 vs 2	1 vs 3	1 vs 4	2 vs 3	2 vs 4	3 vs 4	
			p	p	p	p	p	p	
ИУЖ	52,208	0,249	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	ns
ШСС	68,108	0,329	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	ns
SWB	73,195	0,355	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	ns

Примечания: p – уровень значимости; df = 3; 95% ДИ; ns – значимых различий нет. Частота занятий творчеством: 1 – никогда; 2 – редко; 3 – часто; 4 – ежедневно. ИУЖ – индекс удовлетворенности жизнью; ШСС – шкала субъективного счастья; SWB – субъективное благополучие.

С помощью Post-hoc анализа были выявлены достоверные различия по шкалам благополучия между испытуемыми, кто никогда или редко занимается творчеством, с одной стороны, и часто или ежедневно с другой стороны ($p < 0,001$). Достоверных различий в уровне благополучия между теми, кто часто и ежедневно занимается творчеством, выявлено не было.

Для сравнения между собой групп не творческих ($n_1 = 87$) и творческих испытуемых ($n_2 = 115$) применили критерий суммы рангов Уилкоксона для несвязанных выборок (аналог критерия Манна–Уитни). Данные результатов представлены в таблице 5.

Таблица 5

Сравнение показателей по шкалам благополучия между группами не творческих и творческих испытуемых

Названия шкал	Средние значения в группе не творческих и мало творческих (X1)	Средние значения в группе творческих (X2)	Величина эффекта r Гласса	Критерий Уилкоксона W
SWB	43,950	60,122	0,654	1729
ИУЖ	23,241	30,730	0,583	2085
ШСС	16,425	21,635	0,618	1911

Примечания: $p < 0,001$; 95 % ДИ

Выявлены значительные различия в уровне SWB между респондентами субъективно творческими и субъективно не творческими (величина эффекта $r = 0,654$; $W = 1729$). Среднее значение SWB в группе творческих ($X_2 = 60,12$) больше среднего ($X_1 = 43,95$) в группе не творческих. Уровни когнитивного и гедонистического благополучия у субъективно творческих и не творческих респондентов также существенно разнятся. По шкале ИУЖ среднее значение ($X_1 = 23,24$) в группе не творческих меньше среднего ($X_2 = 30,73$) у творческих респондентов, при $W = 2085$; величине эффекта $r = 0,583$. Гедонистическое благополучие (ШСС) значимо выше в творческой группе: $X_2 = 21,63 > X_1 = 16,42$; $W = 1911$; $r = 0,618$. Во всех случаях уровень значимости $p < 0,001$; 95 % ДИ.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена исследовали взаимосвязи между уровнем SWB, гедонистической (ШСС) и когнитивной (ИУЖ) шкалами благополучия с одной стороны и субъективным уровнем творчества и творческой активностью (частотой занятий творчеством) с другой стороны. Данные приведены в таблице 6.

Таблица 6

Эмпирические значения корреляционного анализа между различными шкалами

Шкалы	Частота занятий творчеством	Субъективный уровень творчества	ИУЖ	ШСС
SWB	0,594	0,610	0,898	0,931
Частота занятий творчеством	1	0,914	0,506	0,571
Субъективный уровень творчества	0,914	1	0,506	0,601

В рамках исследования благополучия и повседневного творчества пожилых людей было проведено изучение различий в показателях благополучия, субъективного уровня творчества и творческой активности между респондентами с высшим и средним образованием с помощью t-критерия Уэлча, не требующего равенства дисперсий. В результате у респондентов с высшим образованием были обнаружены более высокие показатели по всем шкалам:

ИУЖ: $t = 2,88$, $df = 159,8$, $p = 0,004$. Среднее значение у лиц с высшим образованием (в/о) 28,76; у лиц со средним образованием (с/о) 25,65. Величина эффекта (d Коэна) = 0,42; 95 % ДИ.

ШСС: $t = 3,59$, $df = 163,46$, $p < 0,001$; средние (mean): в/о 20,40; с/о 17,91; $d = 0,52$; 95 % ДИ.

SWB: $t = 3,51$, $df = 162,01$, $p < 0,001$; средние (mean): в/о 56,10; с/о 48,84. $d = 0,51$; 95 % ДИ.

Субъективный уровень творчества: $t = 5,07$, $df = 186,1$; $p < 0,001$.

Средние (mean): в/о 38,83; с/о 18,41; $d = 0,51$; 95 % ДИ.

Для исследования различий между уровнем образования и творческой активностью пожилых респондентов использовали критерий согласия Пирсона, позволяющий оценить значимость различий нескольких показателей. Результаты приведены в таблице 5.

Таблица 5

Как часто вы занимаетесь творчеством

Как часто	ежедневно	никогда	редко	часто
Высшее образование	9,50	41,58	41,58	27,32
Среднее образование	6,49	28,41	28,41	18,67

Примечания: Хи-квадрат = 29,28, $df = 3$; $p < 0,001$.

Установлено, что пожилые люди с высшим образованием чаще занимаются повседневным творчеством.

Значимых различий между мужчинами и женщинами, респондентами с разным семейным положением и занятостью по шкалам благополучия и повседневного творчества у пожилых респондентов выявлено не было.

Обсуждение

Мы исследовали повседневную творческую активность и самооценки творческого уровня пожилых людей для того, чтобы понять, как они соотносятся с субъективным благополучием и его когнитивным и гедонистическим компонентами. Выявлены средние положительные корреляции между шкалами благополучия (SWB, ШСС, ИУЖ) с частотой занятий творчеством и субъективным уровнем творчества (r от 0,506 до 0,610; $p < 0,001$). Обнаружена высокая взаимосвязь между частотой занятий творчеством и самооценкой творческого уровня ($r = 0,914$; $p < 0,001$) у пожилых людей. В группе творческих респондентов показатели когнитивного, гедонистического и субъективного благополучия оказались значимо выше, чем в группе не творческих. Полученные результаты подтверждают первую и вторую выдвинутые гипотезы и согласуются с другими данными: например, творчески активные люди с высокой творческой

самооценкой часто имеют более высокий уровень счастья, субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью (Ceci, Kumar, 2016; Conner et al., 2018); в процессе повседневных творческих действий студенты переживали ощущения счастья и активности, о чем они писали в дневнике самоотчета (Silvia et al., 2014). Выявленную сильную взаимосвязь субъективного уровня творчества с творческой активностью ($r = 0,914$; $p < 0,001$) можно объяснить тем, что во время творческих занятий происходит развитие творческих способностей и навыков, что повышает творческую самооценку. Творческие способности, в свою очередь, побуждают человека к творческой деятельности. Третья гипотеза также подтвердилась.

В данном исследовании установлено, что пожилые люди с высшим образованием чаще занимаются творчеством, чем пожилые люди со средним образованием. Выявлены более высокие показатели по шкалам благополучия и самооценок творческого уровня у пожилых людей с высшим образованием, что оказалось достаточно неожиданным. Величина различий в зависимости от уровня образования в интерпретации Коэна была умеренной по шкале ИУЖ ($d < 0,5$), значительной (d от 0,5 до 0,8) по шкалам SWB, ШСС и самооценке творческого уровня. Метаанализ эмпирических исследований ($n = 286$) выявил слабую положительную взаимосвязь между образованием и SWB в пожилом возрасте (Pinquart, Sørensen, 2000). Исследование, проведенное на российской выборке, подобной корреляции вообще не выявило (Kolosnitsyna et al., 2014). Были обнаружены положительные корреляции ($r > 0,3$; $p < 0,01$) между образованием и креативностью у пожилых китайцев (Zhang, Niu, 2013). В данном исследовании не выявлено значимых взаимосвязей и различий между семейным положением, полом, занятостью со шкалами благополучия, творческой самооценкой и творческой активностью у пожилых респондентов. В других исследованиях получены противоречивые результаты (Gaymu & Springer, 2010; Kolosnitsyna et al., 2014; Хао, 2008).

В процессе творчества пожилые люди чувствуют себя более энергичными, проявляют менее негативное отношение к старению. В пожилом возрасте очень важна разнообразная активность – эмоциональная, социальная, физическая, когнитивная – как предиктор субъективного благополучия (Gu & Dupre, 2019). Сравнение уровня SWB в группе не творческих испытуемых, проведенное с помощью критерия суммы рангов Уилкоксона, показало, что у активных и деятельных респондентов показатели SWB выше ($r = 0,337$; $p < 0,001$; 95 % ДИ). Полученные результаты согласуются с данными других исследований. Уход в себя, ограничение социальных контактов влекут за собой постепенное угасание когнитивных и физических способностей (Neugarten, 1974; Альперович, 1998). Соппротивление изоляции, напротив, способствует сохранности личности в старости (Ананьев, 1996). Повседневное творчество как одна из форм активности помогает пожилым людям преодолеть одиночество, расширяет круг общения, улучшает физические и когнитивные способности, дарит положительные эмоции, повышает уровень SWB и удовлетворенности жизнью. В данном исследовании средний возраст творческих испытуемых оказался несколько ниже ($M = 67,68$) не творческих ($M = 69,85$), $p < 0,02$. Также обнаружена очень слабая отрицательная корреляция между возрастом и частотой занятий творчеством ($r = -0,13$; $p < 0,01$). С годами у людей появляется больше ограничений по состоянию здоровья, что негативно отражается на творческой активности. Слабо выраженные отрицательные корреляции, обнаруженные между возрастом и SWB ($r = -0,06$; $p < 0,05$), подтверждают данные зарубежных исследований в том, что до 75 лет субъективное благополучие остается на достаточно высоком уровне, затем начинает медленно снижаться (Hudomiet et al., 2021).

Выводы

Подводя итоги исследования, можно сделать следующие выводы.

Субъективные методы самооценки частоты занятий творчеством и творческого уровня подходят для изучения и измерения повседневного творчества, что подтверждают другие данные (Kaufman, 2019; Piffer, 2012; Silvia et al., 2012). Высокие показатели благополучия в группе творческих испытуемых, средняя положительная корреляция между SWB, частотой занятий творчеством и субъективным уровнем творчества (r в диапазоне от 0,594 до 0,610; $p < 0,001$), подтверждают выдвинутые гипотезы исследования.

Пожилым возрастом традиционно связывают с косностью мышления, догматизмом, приверженностью старому опыту. Творчество означает открытость новому опыту, развитие и созидание. Несмотря на неизбежное снижение физических и когнитивных способностей, творчество в пожилом возрасте возможно, а повседневное творчество полезно для всех людей независимо от их уровня креативности (McFadden, Basting, 2010; Richards, 2010). В интервью испытуемые отмечали, что им доставляет удовольствие не только результат творчества, но и творческий процесс, сопровождающийся интересом, радостью, ощущением наполненности жизни, осмысленностью бытия. Полученные результаты обсуждаются в контексте измерения повседневного творчества с помощью шкал самоотчета, а также дальнейшего изучения взаимосвязи повседневного творчества и субъективного благополучия в пожилом возрасте.

Литература

- Альперович, В.Д. (1998). *Старость. Социально-философский анализ*.
- Ананьев, Б.Г. (1996). *Психология и проблемы человекознания*.
- Богоявленская, Д. Б. (2005). Еще раз о «Креативном поле». *Российский психологический журнал*, 2(1), 70–80.
- Дорфман, Л.Я. (2015). Уровни и типы креативности. *Психологический журнал*, 36(1), 81–90.
- Кудрина, Е.Л. (2015). Активизация творческого потенциала пожилых людей в новых социально-культурных реалиях развития России. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 2(18), 32–38.
- Леонтьев, Д.А. (2020). Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, 1, 14–37. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>.
- Мирошник, К.Г., Щербакова, О.В. (2020). Психологические исследования креативности в России (2000–2017 гг.). Часть I. Анализ методологических практик // *Психологический журнал*, 41(2), 15–25.
- Осин, Е.Н., Леонтьев, Д.А. (2020). Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 1, 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
- Попель, А.А. (2017). Обусловленность креативности возрастным фактором. *Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки*, 3, 142–153.
- Смирнова, Н.М. (2016). *Творчество, смысл, интерпретация*. Рос. акад. наук, Ин-т философии; Н.М. Смирнова, А.А. Горелов, Ю.С. Моркина.
- Amabile, T. M. (2017). In pursuit of everyday creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 51(4),

- 335–337. <https://doi.org/10.1002/jocb.200>
- Batey, M., Hughes, D.J. (2017). Individual Difference correlates of self-perceptions of creativity. M. Karwowski, J.C. Kaufman (eds.). *The Creative Self: How our beliefs, self-efficacy, mindset, and identity impact our creativity. Explorations in Creativity Research*, 185–218.
- Beghetto, R.A., Kaufman, J.C., Baxter, J. (2011). Answering the unexpected questions: Student self-beliefs and teacher ratings of creativity in elementary math and science. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 5, 342–349. <http://dx.doi.org/10.1037/a0022834>
- Ceci, M., Kumar, V. (2016). A correlational study of creativity, happiness, motivation, and stress from creative pursuits. *Journal of Happiness Studies*, 17(2), 609–626. <https://doi:10.1007/s10902-015-9615-y>
- Conner, T.S., DeYoung, C.G., Silvia, P.J. (2018). Everyday creative activity as a path to flourishing. *Journal of Positive Psychology*, 13, 181–189.
- Cotter, K.N., Christensen, A. P., Silvia, P.J. (2019). Creativity's role in everyday life. J.C. Kaufman, R.J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity*, Cambridge University Press. 2nd ed., 640–652.
- Cropley, A., Cropley, D. (2013). The dark side of creativity in the classroom: The paradox of classroom teaching. In J. B. Jones and L. J. Flint (Eds.), *The Creative Imperative: School Librarians and Teachers Cultivating Curiosity Together*, Chapter 3, 39–52.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.
- Duhamel, K.V. (2016). Creativity and the Golden Years: Biopsychosocial and Cultural Influences for Living a Successful Life. *Sociology and Anthropology*, 4(12), 1093–1098. <https://doi.org/10.13189/sa.2016.041208>
- Forgeard, M.J.C., Kaufman, J.C. (2016). Who cares about imagination, creativity, and innovation, and why? A review. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10, 250–269.
- Gaymu, J., Springer, S. (2010). Living conditions and life satisfaction of older Europeans living alone: a gender and cross-country analysis. *Ageing and Society*, 30(7), 1153–1175.
- Gu, D. Dupre, M.E. (eds.), (2019). The Activity Theory. *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging*. Springer Nature https://doi.org/10.1007/978-3-319-69892-2_748-1
- Hao, Y. (2008). Productive activities and psychological well-being among older adults. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 63B, 64–72.
- Hudomiet P., Hurd M., Rohwedder S. (2021). The Age Profile of Life Satisfaction after age 65 in the U.S. *Journal of economic behavior and organization*, 189, 431–442. <https://doi: 10.1016/j.jebo.2021.07.002>
- Kampylis, P., Berki, E., Saariluma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 15–29.
- Kampylis, P. G., Valtanen, J. (2010). Redefining creativity – Analyzing definitions, collocations, and consequences. *The Journal of Creative Behavior*, 44, 191–214. <https://doi:10.1002/j.2162-6057.2010.tb01333.x>
- Karwowski, M., Brzeski, A. (2017). Selfies and the (creative) self: A diary study. *Frontiers in Psychology*, <https://doi:10.3389/fpsyg.2017.00172>
- Karwowski, M., Lebeda, I., Beghetto, R. A. (2019). Creative self-beliefs. In J. C. Kaufman, R.J. Sternberg (Eds.). *Cambridge handbook of creativity*, 396–417. Cambridge University Press.
- Kaufman, J.C. (2019). Self-assessments of creativity: Not ideal, but better than you think. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13, 187–192.
- Kaufman, J.C., Beghetto, R.A., & Watson, C. (2016). Creative metacognition and self-ratings of creative performance: A 4-C perspective. *Learning and Individual Differences*, 51, 394–399.

- Kaufman, J.C., Plucker, J.A., Baer, J. (2008). *Essentials of creativity assessment*. John Wiley & Sons.
- Kitayama, S., Berg, M.K., Chopik, W.J. (2020). Culture and Well-Being in Late Adulthood: Theory and Evidence. *American Psychologist*, 75 (4), 567–576.
- Kolosnitsyna, M., Khorkina, N., Dorzhiev, K. (2014). What happens to happiness when people get older? Socio-economic determinants of life satisfaction in later life. *Socio-Economic Determinants of Life Satisfaction in Later Life (October 28, 2014)*. Higher School of Economics Research Paper, № WP BRP, 68.
- McFadden, S., Basting, A. (2010). Healthy aging persons and their brains: Promoting resilience through creative engagement. *Clinics in Geriatric Medicine*, 26 (1), 149–161. <https://doi:10.1016/j.cger.2009.11.004>
- Mumford, M.D. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creativity Research Journal*, 15 (2 & 3), 107–120.
- Neugarten, B.L. (1974). Age groups in American society and the rise of young-old. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 415, 187–198.
- Park, N.K., Chun, M.Y., Lee, J. (2016). Revisiting individual creativity assessment: Triangulation in subjective and objective assessment methods. *Creativity Research Journal*, 28(1), 1–10. <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2016.1125259>
- Pavot, W. (2018). The cornerstone of research on subjective well-being: Valid assessment methodology. In: Diener E., Oishi S., Tay L. (Eds.), *Handbook of well-being*. Noba scholar handbook series: *Subjective well-being*.
- Piffer, D. (2012). Can creativity be measured? An attempt to clarify the notion of creativity and general directions for future research. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 258–264. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2012.04.009>
- Pinquart, M., Sørensen, S. (2000). Influences of socioeconomic status, social network, and competence on subjective well-being in later life: a meta-analysis. *Psychology and Aging*, 15(2), 187–224.
- Richards, R. (2007). Everyday creativity: Our hidden potential. R.Richards (Ed.), *Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives*, 25–53. <https://doi:10.1037/11595-001>
- Richards, R. (2010). Everyday creativity: Process and way of life – four key issues. J. Kaufman, R. Sternberg (Eds.). *The Cambridge Handbook of Creativity*, 189–215.
- Runco, M.A. (2007). *Creativity-Theories and themes: research, development, and practice*. Elsevier Academic Press.
- Runco, M.A. (2014a) *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice (2 ed.)*. Elsevier Academic Press
- Runco, M.A. (2014b). Big C, little c. Creativity as a false dichotomy: reality is not categorical. *Creativity Research Journal*, 26(1), 131–132.
- Runco, M.A., Jaeger, G.J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96.
- Silvia, P.J., Beaty, R.E. (2012). Making creative metaphors: The importance of fluid intelligence for creative thought. *Intelligence*, 40, 343–351. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2012.02.005>
- Silvia, P.J., Beaty, R.E., Nusbaum, E.C., Eddington, K.M., Levin-Aspensson, H., Kwapil, T.R. (2014). Everyday creativity in daily life: An experience-sampling study of “little c” creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(2), 183–188. <http://doi:10.1037/a0035722>
- Silvia, P.J., Wigert, B., Reiter-Palmon, R., Kaufman, J.C. (2012). Assessing Creativity with Self-Report

- Scales: A Review and Empirical Evaluation. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. <http://doi:10.1037/a0024071>
- Sternberg, R.S. (1991). Three facet model of creativity. In R. S. Sternberg (Ed.). *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*. 125–148. Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press.
- Tan, C.S., Nainee, S., Tan, S.A., Viapude, G.N. (2017). Self-rated creativity relieves death anxiety: The mediating role of meaning in life. In *National Conference on Creativity in Education and Humanities, Universiti Sains Malaysia, Penang, Malaysia*.
- Tov, W. (2018). Well-Being Concepts and Components. In: Diener E., Oishi S., Tay L. (eds.) *Handbook of Well-Being*. <http://doi:nobascholar.com>

Поступила в редакцию: 27.02.2022

Поступила после рецензирования: 13.05.2022

Принята к публикации: 16.05.2022

Заявленный вклад авторов

Булкина Анатольевна Наталья – проведение исследования, анализ и интерпретация результатов, работа с источниками, написание обзорной части статьи, аннотации, ключевых слов и основных положений.

Васильева Ольга Семеновна – структурирование статьи; обоснование методологии исследования; интерпретация результатов, формулировка выводов, научная редакция текста.

Информация об авторе

Наталья Анатольевна Булкина – независимый исследователь, магистр психологии, Академия психологии и педагогики ЮФУ, ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0525-8313>; e-mail: aboulkina@yandex.ru

Ольга Семеновна Васильева - кандидат биологических наук, профессор, Академия психологии и педагогики ЮФУ, ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация.

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.14>

Аффордансы как часть процесса идентификации объекта в зрительном поиске

Анастасия А. Ануфриева¹, Елена С. Горбунова¹✉

¹ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

✉ gorbunovaes@gmail.com

Аннотация: Введение. Исследование направлено на изучение роли аффордансов в репрезентации объекта и влияния моторных программ на процесс зрительного поиска в рамках парадигмы пропусков при продолжении поиска (ПППП). Выдвигалась гипотеза о возникновении эффекта совместимости/конгруэнтности в процессе поиска реальных объектов среди дистракторов посредством запуска моторных программ. **Методы.** В исследовании приняли участие 60 человек от 18 до 30 лет, с нормальным или скорректированным зрением, без нарушений опорно-двигательного аппарата. Испытуемым необходимо было искать целевые стимулы среди дистракторов, параллельно выполняя движение не ведущей рукой, которое могло быть конгруэнтно, не конгруэнтно, частично конгруэнтно заданной словом цели. **Результаты.** В результате анализа данных не было обнаружено значимых различий по точности и времени реакции в зависимости от конгруэнтности движения к объекту поиска в обеих группах. Однако эффект ПППП наблюдался во всех группах независимо от конгруэнтности движения к объекту. **Обсуждение результатов.** Так как в предыдущих исследованиях использовалась задача наименования или категоризации, а не зрительного поиска, возможным объяснением полученных результатов могут быть следующие факторы: движение выполнялось не ведущей рукой, целевой стимул задавался словом, запускались нерелевантные программы, сформировать ситуацию аффорданса было невозможно из-за восприятия объектов с отличными от целевой моторными программами. **Заключение.** Исследование очерчивает границу положения о включенности функционального знания в репрезентацию объекта и влияния эффекта совместимости на процесс зрительного поиска. Запуск моторных программ не обязательно приводит к значимому влиянию на процесс нахождения целевого стимула среди дистракторов – возникает эффект совместимости. Достижение состояния аффорданса является, вероятно, ключевым фактором для возникновения подобного влияния.

Ключевые слова: аффорданс, моторная программа, функциональное знание, категоризация, зрительный поиск, целевой стимул, дистрактор, пропуски при продолжении поиска, эффект совместимости, конгруэнтность.

Основные положения:

- предполагается, что моторные программы (функциональное знание) могут быть частью репрезентации объекта;
- запуск моторных программ влияет на скорость категоризации объекта;
- не обнаружено значимого влияния конгруэнтности моторной программы на точность и скорость зрительного поиска на примере эффекта ПППП;
- предполагаемым объяснением является невозможность достичь состояния аффорданса в задачах зрительного поиска.

Финансирование: Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 20–78–10055

Для цитирования

Ануфриева, А. А., Горбунова, Е. С. (2022). Аффордансы как часть процесса идентификации объекта в зрительном поиске. *Российский психологический журнал*, 19(2), 188–200. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.14>

Введение

Посмотрев на знакомый объект, человек легко может отнести его к той или иной категории посредством анализа признаков этого объекта. Если в отношении большинства базовых перцептивных признаков (форма, цвет, размер) наблюдается консенсус касательно их роли в категоризации, то участие моторных программ в этом процессе вызывает немало вопросов. Существуют различные определения понятия *аффорданса*, однако наиболее распространено понимание аффорданса как возможного способа действия с объектами (Osiurak et al., 2017). Важным примечанием здесь является то, что аффорданс не относят исключительно к свойствам объекта, а подчёркивают его «существование» во взаимодействии объекта и актора действия (Wolf et al., 2020), под которым мы понимаем организм, воспринимающий окружающую среду и реализующие свое поведение в ней (Pozzi et al., 2014). Таким образом, аффорданс зависит как от свойств объекта, так и от характеристик актора. В таком случае важным аспектом рассмотрения становится такая характеристика актора как моторные программы, которые и реализуют способы действий с объектом. По мнению некоторых авторов, моторные программы (или функциональное знание) включены в репрезентацию объекта (см. напр. Osiurak et al., 2017, Tucker and Ellis, 1998). Допуская, что моторные программы, а следовательно, и аффорданс, могут быть частью репрезентации объекта, следующим необходимым шагом анализа становится понятие *категоризации* – способности группировать объекты для эффективного хранения и оперирования информацией (Cohen and Lefebvre, 2005).

Существует представление об отсутствии зависимости моторных программ и процесса категоризации друг от друга, поскольку моторные программы традиционно относят к низкоуровневым процессам, а категоризация относится к более сложным и высокоуровневым. Согласно представлению об иерархическом устройстве когнитивной системы, низкоуровневые процессы не могут оказывать влияния на высокоуровневые (Anderson, 1996). Однако в рамках современных представлений о системе когнитивных процессов подчеркивается возможность двустороннего влияния (Grafton, 2009).

В контексте изучения роли моторных программ в процессе категоризации основной фокус исследований сосредоточен на так называемом «эффекте совместимости» – конгруэнтности положения объекта или его частей с движением человека. Например, в экспериментах Борджи (2007) испытуемые не выполняли движения сами, а лишь получали прайминг в виде фотографий движений, соответствующих захватыванию либо крупных объектов, либо мелких объектов. Далее испытуемым необходимо было отнести предъявленный объект к категории либо искусственно созданных, либо натуральных. В данном случае прайминг не оказал никакого влияния на скорость категоризации объектов. Однако во втором эксперименте была добавлена предварительная тренировка, где испытуемые повторяли движения, показанные на экране, после чего приступали к выполнению самого эксперимента с сохранением праймирующего этапа. Данный эксперимент продемонстрировал значимое влияние конгруэнтности движения на время реакции. Полученные результаты авторы объясняют непосредственным запуском моторных программ при самостоятельном выполнении действия, вызывающим повышение «чувствительности» к праймингу и улучшение последующей идентификации объектов (Borghì et al., 2007). Данное исследование очерчивает условие возникновения данного влияния: наблюдение за действием не вызывает запуска моторных программ, однако кратковременная имитация движения самим испытуемым, по-видимому, является достаточной для возникновения эффекта совместимости.

В исследовании Тьюкера и Эллиса (2001), где испытуемые также должны были отнести объекты к одной из двух категорий (натуральные или искусственно созданные) был получен так называемый «эффект размера объекта» (object-size effect), который может быть отнесен к эффектам совместимости. Эффект размера заключается в том, что воспринимаемый размер объекта запускает моторную программу, совместимую с представленным объектом, что может выражаться в уменьшении времени реакции. Важным отличием исследования Тьюкера от работы Борджи является то, что в процессе категоризации объектов испытуемые держали специально разработанный инструмент, с помощью которого они и давали ответ о принадлежности объекта к категории. Испытуемые сжимали цилиндрическое основание инструмента, если объект принадлежал к категории искусственно созданных, и сжимали небольшой переключатель, если объект относился к категории натуральных. В результате было установлено, что в случае совместимости движения и размера объекта время реакции уменьшается, то есть ответ дается испытуемыми быстрее. В работе Баба и Мейссона (2013) также присутствовала имитация движений испытуемым. Однако авторы уделили особое внимание различными параметрам движения: использование левой и правой руки, вертикальная и горизонтальная ориентации, различные позиции рук. Задачей испытуемых было ознакомиться с набором из 96 объектов с подписями, после чего им последовательно предъявлялось две фотографии рук, положение которых они должны были повторить, а затем назвать предъявленный объект. Анализировались скорость называния, ошибки наименования, ошибки памяти в условиях конгруэнтности/неконгруэнтности всех параметров движения и категории объекта. В результате были получены значимые различия в скорости ответа между условиями конгруэнтности и неконгруэнтности параметра движения и объекта. Таким образом, авторами делается вывод о том, что в случае совпадения моторной программы и объекта наблюдается увеличение скорости опознавания объекта.

Интересными представляются исследования, направленные на изучения эффекта совместимости в задаче зрительного поиска. Одним из примеров таких работ можно назвать

работу Ямани и коллег (2016), где авторы проводили эксперимент в парадигме асимметрии зрительного поиска (the search asymmetry paradigm). Испытуемые должны были отчитываться о присутствии или отсутствии чашки, ручка которой могла быть повернута влево или вправо; в зависимости от направленности ручки целевой чашки, окружающие дистракторы (тоже чашки с ручками) имели противоположное положение ручки: если целевая ручка справа, то ручки дистракторов слева и наоборот. Ответ о присутствии целевого стимула выполнялся указательным пальцем одной руки, а ответ об отсутствии – указательным пальцем другой руки. По результатам исследования было установлено, что время реакции было значительно выше в случае совпадения (конгруэнтности) ручки целевого объекта и руки испытуемого. Авторы полагают, что изображения объектов, расположенных функциональной частью к руке, вызывают автоматический моторный ответ, который оказывается сравнительно быстрее, чем в ситуации несовпадения направленности функциональной части и руки.

Таким образом, определенные движения руки предположительно запускают моторные программы, которые соответствуют определенным объектам и не подходят для других. Настоящее исследование ставит вопрос о влиянии моторных программ на процесс категоризации в задаче зрительного поиска. В качестве конкретного эффекта изучения был выбран феномен «пропусков при продолжении поиска» (ПППП) – снижение успешности нахождения второго целевого стимула после успешного нахождения первого целевого стимула. Существует несколько теорий, объясняющих механизм возникновения данного эффекта. Теория насыщения поиска предполагает, что после нахождения первой цели (объекта) человек «удовлетворяется» результатом своего поиска, следовательно, преждевременно прекращает его, из-за чего и возникает ситуация пропуска второй цели. Теория ресурсного истощения описывает эффект ПППП в терминах ограниченности когнитивных ресурсов – поиск первой цели задействует много ресурсов внимания и рабочей памяти, вследствие чего на поиск второй цели остается гораздо меньше ресурсов, что и приводит к пропускам. Наконец, теория перцептивной установки выдвигает предположение о том, что нахождение первой цели (или задание целевого стимула посредством изображения) формирует перцептивный образ, заставляющий направлять внимание на схожие объекты, так что вероятность пропустить вторую цель (не схожую с ранее найденной) возрастает (Adamo et al., 2021). Однако, помимо возможности формировать перцептивную установку, существует вероятность влияния категориальности стимулов на эффективность зрительного поиска. Так, в исследовании Митроффа и коллег на примере реальных объектов, где целевые стимулы могли иметь перцептивное сходство (одинаковый цвет – два красных объекта) либо категориальное (одинаковая функция или категория – пистолет и пули) было обнаружено, что категориальное сходство более значимо влияет на нахождение второго целевого стимула в сравнении с перцептивным сходством (Mitroff et al, 2015). Схожие результаты были получены в недавней работе Рубцовой и Горбуновой: выявлена роль как перцептивного, так и категориального сходства целевых стимулов, однако категориальное сходство оказывало большее влияние на обнаружение второй цели (Rubtsova and Gorbunova, 2021)

На основании рассмотренных исследований нами был разработан дизайн эксперимента, направленного на прояснение взаимосвязи активации моторных программ и категорий в условии задачи зрительного поиска, на примере эффекта ПППП. Опираясь на исследования перцептивной и категориальной установок в рамках эффекта ПППП, а также представлений о включении моторных программ/функционального знания в репрезентацию объекта, может

быть выдвинута гипотеза о влиянии конгруэнтности запускаемой моторной программы целевым стимулам на эффективность зрительного поиска. Предполагается, что моторная программа может выступать установкой, которая обеспечивает направление внимания на объекты, конгруэнтные запущенной программе.

Методы

Нами была сформулирована гипотеза о том, что конгруэнтность движения объекту оказывает влияние на точность и время нахождения целевых стимулов в задаче зрительного поиска в рамках парадигмы ПППП.

В эксперименте использовался смешанный экспериментальный план: межгрупповой переменной был тип движения (захватывание / защипывание, в дальнейшем описании будут использоваться следующие сокращения: группа захватывания будет обозначаться как Grasp, группа защипывания – Pinch), внутригрупповыми переменными – конгруэнтность (соответствие) совершаемого движения стимулу (3 блока: конгруэнтный, не конгруэнтный, частично конгруэнтный) и количество целевых стимулов на экране (два, один, ни одного). Зависимыми переменными выступали количество верных ответов и время реакции. В блоке частичной конгруэнтности предъявлялось два слова; первое слово в предъявлении могло быть конгруэнтным или не конгруэнтным выполняемому движению. Таким образом, в эксперименте было 4 группы испытуемых (см. таблицу 1). В дополнение к этому в данном эксперименте была воплощена новая методика проведения эксперимента и анализа эффекта ПППП (Adamo, 2019), в рамках которой позиции единичных целевых стимулов (в соответствующих пробах) соответствовали координатам проб с двумя стимулами и были окружены теми же дистракторами.

Таблица 1

Обозначение 4 экспериментальных групп

Движение	Первое слово в блоке частичной конгруэнтности	Условное обозначение
Захватывание	Конгруэнтное	GraspCongru
Захватывание	Не конгруэнтное	GraspIncongru
Защипывание	Конгруэнтное	PinchgCongru
Защипывание	Не конгруэнтное	PinchIncongru

Выборка

Эмпирическая часть исследования реализована на базе департамента психологии НИУ ВШЭ. К участию привлечены студенты образовательной программы «Психология» с нормальным или скорректированным до нормы зрением, без неврологических нарушений. Прохождение эксперимента вознаграждалось бонусным баллом по учебным дисциплинам. В исследовании приняли участие 60 человек ($M = 20,5$, 27 женщин, 55 – правши, по 15 в каждой из групп). Эксперимент проводился онлайн на сервисе Pavlovia.

Стимульный материал

Изображения объектов были взяты из открытой базы стимулов Т. Брейди (2008) и были предварительно отобраны посредством проведения опроса. Итоговый набор стимулов состоял из 50 изображений объектов.

Процедура

Предварительно был проведен пилот исследования, в котором приняли участие 18 человек. Половина участников проходила эксперимент с присутствием экспериментатора; экспериментатор и участник связывались посредством Skype. В результате сравнения групп с присутствием экспериментатора и без него не было обнаружено значимых различий, что явилось основанием проведения основной части эксперимента онлайн. В ходе эксперимента испытуемым необходимо было найти целевой стимул, заданный словом, выполняя при этом захватывающее или защищающее движение рукой в процессе поиска. Действие могло быть конгруэнтно целевым стимулам, не конгруэнтно, частично конгруэнтно (один целевой стимул конгруэнтен, другой нет). Слово предъявлялось на 1 секунду, затем появлялось пространство поиска, где размещалось 18–20 дистракторов и могли присутствовать два, один либо ни одного целевого стимула. Если целевых стимулов было два, то необходимо было последовательно нажать на каждый из них. Если присутствовал один целевой стимул, то необходимо было нажать на объект, после чего на слово ОК. Если целевого стимула не было, то необходимо было нажать дважды на слово НЕТ. В процессе поиска испытуемый должен был выполнять движение не ведущей рукой, а ведущей управлять мышью, с помощью которой он нажимал на объекты. В случае блока с частичной конгруэнтностью предъявлялось два слова для запоминания – конгруэнтное и не конгруэнтное. Всего проводилось 307 проб, не считая 8 тренировочных: по 86 проб на конгруэнтный и не конгруэнтный блоки, 135 проб на блок с частичной конгруэнтностью. В блоках с 86 пробами 25 проб было с двумя целевыми стимулами, 50 с одним, 11 проб без целевого стимула. В блоке с 135 пробами количество проб с двумя целевыми стимулами и их отсутствием оставалось тем же, проб с одним целевым стимулом было в два раза больше. Эксперимент проводился онлайн на платформе Pavlovia.

Результаты

Анализ и визуализация данных производились в программной среде R v. 1.2.1335. Сравнивались показатели точности и времени реакции (время первого и второго кликов) для условий с одним и с двумя целевыми стимулами, а также производилось сравнение показателей между блоками конгруэнтности внутри групп. В качестве метода обработки данных был использован трехфакторный смешанный дисперсионный анализ, где группа была межгрупповой переменной, а блок и тип пробы внутригрупповыми, при необходимости применялась поправка на сферичность Гринхауса–Гейссера (данные указаны с поправкой).

Был произведен анализ показателей точности и времени реакции (первый и второй клик) с использованием трехфакторной смешанной ANOVA. Было обнаружено значимое влияние фактора «тип пробы» на показатель точности ($F(2,110) > 865.35, p < .000, \eta_p^2 = .856$), на показатели времени реакции (первый и второй клик) значимое влияние оказывают факторы «тип пробы» (RT1: $F(2,110) > 173.39, p < .000, \eta_p^2 = .097$, RT2: $F(2,110) > 76.12, p < .000, \eta_p^2 = .084$) и «блок» (RT1: $F(2,110) > 102.47, p < .000, \eta_p^2 = .327$, RT2: $F(2,110) > 82.34, p < .000, \eta_p^2 = .328$), а также анализ показал значимое взаимодействие этих факторов (RT1: $F(4,220) > 23.31, p < .000$,

$\eta_p^2 = .022$, RT2: $F(4,220) > 9.68$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .011$). Фактор «группа» не оказывает значимого влияния ($p > 0.05$).

Для дальнейшего анализа был проведен смешанный трехфакторный дисперсионный анализ для каждой группы, где внутригрупповым фактором были тип и блок, а межгрупповым – подгруппа (конгруэнтность или не конгруэнтность первого слова в частично конгруэнтном блоке). В результате анализа выявлено, что для группы Grasp (GraspCongru и GraspIncong) фактор подгруппы не оказывает значимого влияния ($p > 0.05$). Для показателя точности в группе Grasp значимое влияние наблюдается только со стороны типа пробы ($F(2,54) > 656.17$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .883$); не найдено влияния фактора «блок» ($p > 0.05$). Для показателей времени реакции (первого и второго кликов) значимое влияние оказывают блок (RT1: $F(2,54) > 41.27$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .287$, RT2: $F(2,54) > 54.18$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .337$) и тип (RT1: $F(2,54) > 68.91$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .089$, RT2: $F(2,54) > 31.85$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .086$), а также наблюдается их взаимодействие (RT1: $F(4,108) > 8.28$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .016$, RT2: $F(2,108) > 5.47$, $p < .004$, $\eta_p^2 = .015$).

Для группы Pinch (PinchCongru и PinchIncong) наблюдается аналогичная ситуация: фактор подгруппы не оказывает значимого влияния ($p > 0.05$). На показатель точности влияет только тип пробы ($F(2,56) > 3.24$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .831$). На показатели времени реакции (первый клик) – тип пробы ($F(2,56) > 114.16$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .104$), блок ($F(2,56) > 63.64$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .366$), выявлено взаимодействие этих факторов ($F(4,112) > 16.48$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .304$). На времена второго клика влияет тип пробы ($F(2,56) > 48.93$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .081$), блок ($F(2,56) > 55.15$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .322$), а также выявлено взаимодействие этих факторов ($F(4,112) > 5.16$, $p < .007$, $\eta_p^2 = .008$).

Также был произведен двухфакторный дисперсионный анализ для каждой из подгрупп. Внутригрупповыми факторами выступали тип пробы и блок. Для GraspCongru было установлено значимое влияние фактора тип пробы на все показатели: точность ($F(2,26) > 225.99$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .839$), первый клик ($F(2,26) > 32.43$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .127$), второй клик ($F(2,26) > 14.92$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .108$). Дополнительно для показателей времени реакции установлено значимое влияние блока (RT1: $F(2,26) > 22.55$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .393$, RT2: $F(2,26) > 13.54$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .317$), а также значимое взаимодействие между факторами «тип пробы» и «блок» (RT1: $F(4,52) > 5.96$, $p < .004$, $\eta_p^2 = .038$, RT2: $F(4,52) > 4.82$, $p < .02$, $\eta_p^2 = .030$). Для группы PinchCongru были получены аналогичные результаты: влияние типа пробы на точность ($F(2,28) > 121.11$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .814$), влияние типа пробы на время реакции – первый клик ($F(2,28) > 51.23$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .084$), второй клик ($F(2,28) > 24.53$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .086$). Влияние блока на время реакции для первого клика ($F(2,28) > 36.16$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .385$) и для второго ($F(2,28) > 24.65$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .313$), и взаимодействие факторов «тип пробы» и «блок» влияло на время реакции – первый клик ($F(4,56) > 8.71$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .037$), второй клик ($F(4,56) > 3.32$, $p < .023$, $\eta_p^2 = .011$). Для группы GraspIncong было установлено значимое влияние фактора «тип пробы» на все показатели: точность ($F(2,28) > 524.86$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .925$), первый клик ($F(2,28) > 37.44$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .080$), второй клик ($F(2,28) > 20.57$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .076$). Фактор «блок» оказывает значимое влияние на показатели времени реакции: первый ($F(2,28) > 22.08$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .275$) второй клик ($F(2,28) > 23.17$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .375$), а также на показатели точности ($F(2,28) > 4.77$, $p < .03$, $\eta_p^2 = .061$). Взаимодействие между факторами «тип» и «блок» было обнаружено только для первого клика ($F(4,56) > 3.39$, $p < .02$, $\eta_p^2 = .01$). Аналогичные результаты были получены для группы PinchIncong. Фактор тип пробы оказывает значимое влияние на все показатели: точность ($F(2,28) > 228.94$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .844$), первый клик ($F(2,28) > 64.31$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .148$), второй клик ($F(2,28) > 24.82$, $p < .000$, $\eta_p^2 = .095$). Фактор «блок» оказывает значимое влияние

на показатели времени реакции: первый ($F(2,28) > 27.67, p < .000, \eta_p^2 = .351$), второй клик ($F(2,28) > 31.48, p < .000, \eta_p^2 = .331$). Не было найдено взаимодействия между факторами «тип пробы» и «блок» для первого клика ($F(4,56) > 8.33, p < .000, \eta_p^2 = .048$).

Для анализа наличия эффекта ПППП был произведен однофакторный дисперсионный анализ (фактор – тип пробы). Предварительно данные были сгруппированы на основании типа блока: конгруэнтный, не конгруэнтный, частично конгруэнтный. Анализ проводился внутри каждой группы (GraspCongru, GraspIncong, PinchCongru, PinchIncong). Тип пробы оказывает значимое влияние на все показатели независимо от блока в каждой группе. Для удобства результаты этого анализа приведены в таблице № 2.

Таблица 2

Результаты однофакторного дисперсионного анализа для 4 групп. Отражены показатели точности, первого и второго кликов для каждого из 3 блоков: конгруэнтный, не конгруэнтный, частично конгруэнтный

Группа GraspCongru	Точность	Первый клик	Второй клик
Конгруэнтный	$F(2,26) > 100.6, p < .000, \eta_p^2 = .862$	$F(2,26) > 5.936, p < .007, \eta_p^2 = .051$	$F(2,26) > 9.24, p < .000, \eta_p^2 = .134$
Не конгруэнтный	$F(2,26) > 160.62, p < .000, \eta_p^2 = .801$	$F(2,26) > 5.14, p < .014, \eta_p^2 = .078$	$F(2,26) > 9.71, p < .000, \eta_p^2 = .123$
Частично конгруэнтный	$F(2,26) > 488.93, p < .000, \eta_p^2 = .951$	$F(2,26) > 40.6, p < .000, \eta_p^2 = .388$	$F(2,26) > 10.92, p < .000, \eta_p^2 = .144$
Группа PinchCongru	Точность	Первый клик	Второй клик
Конгруэнтный	$F(2,28) > 84.66, p < .000, \eta_p^2 = .833$	$F(2,28) > 14.18, p < .000, \eta_p^2 = .094$	$F(2,28) > 7.83, p < .001, \eta_p^2 = .1$
Не конгруэнтный	$F(2,28) > 40.56, p < .000, \eta_p^2 = .713$	$F(2,28) > 10.90, p < .000, \eta_p^2 = .056$	$F(2,28) > 10.99, p < .000, \eta_p^2 = .065$
Частично конгруэнтный	$F(2,28) > 205.36, p < .000, \eta_p^2 = .917$	$F(2,28) > 32.11, p < .000, \eta_p^2 = .138$	$F(2,28) > 20.48, p < .000, \eta_p^2 = .094$
Группа GraspIncong	Точность	Первый клик	Второй клик
Конгруэнтный	$F(2,28) > 848.00, p < .000, \eta_p^2 = .987$	$F(2,28) > 12.44, p < .000, \eta_p^2 = .070$	$F(2,28) > 17.88, p < .000, \eta_p^2 = .093$
Не конгруэнтный	$F(2,28) > 353.02, p < .000, \eta_p^2 = .954$	$F(2,28) > 9.97, p < .000, \eta_p^2 = .062$	$F(2,28) > 8.04, p < .001, \eta_p^2 = .061$
Частично конгруэнтный	$F(2,28) > 145.54, p < .000, \eta_p^2 = .856$	$F(2,28) > 30.24, p < .000, \eta_p^2 = .113$	$F(2,28) > 8.62, p < .001, \eta_p^2 = .078$

Группа PinchIncong	Точность	Первый клик	Второй клик
Конгруэнтный	$F(2,28) > 139.19, p < .000, \eta^2=.796$	$F(2,28) > 5.764, p < .008, \eta^2=.056$	$F(2,28) > 15.491, p < .000, \eta^2=.061$
Не конгруэнтный	$F(2,28) > 142.61, p < .000, \eta^2=.801$	$F(2,28) > 16.06, p < .000, \eta^2=.077$	$F(2,28) > 7.82, p < .001, \eta^2=.057$
Частично конгруэнтный	$F(2,28) > 256.87, p < .000, \eta^2=.942$	$F(2,28) > 71.72, p < .000, \eta^2=.33$	$F(2,28) > 20.04, p < .000, \eta^2=.180$

С помощью попарных сравнений (с поправкой Бонферрони–Холма на множественные сравнения) были сопоставлены показатели точности и времени реакции (отдельно первый и второй клик) в пробах с двумя и одним целевым стимулом. Пробы с двумя целевыми стимулами сопоставлялись с каждым из двух типов проб с одним стимулом, а также два типа проб с одним целевым стимулом сопоставлялись между собой. Анализ показал, что во всех сравниваемых триплеттах показатели точности и времени реакции в пробах с двумя целевыми стимулами значительно отличались от каждого типа проб с одним целевым стимулом. В то же время сравнение между собой двух типов проб с одним целевым стимулом не показало значимых различий ни в одном из показателей.

Обсуждение результатов

При анализе точности и времени реакции в зависимости от типа пробы был обнаружен эффект ПППП: во всех группах и блоках наблюдалось значимое снижение времени реакции в условиях проб с двумя стимулами в сравнении с пробами с одним стимулом; показатели точности в условиях проб с двумя стимулами также были значительно ниже в сравнении с пробами с одним стимулом.

В результате анализа данных не было обнаружено значимых различий по показателям точности и времени реакции в зависимости от конгруэнтности движения к объекту поиска во всех группах. Предположительно это может быть обусловлено способом задания целевого объекта через слово, что не позволяет сформировать и удерживать специфический образ, используемый как шаблон для поиска, а следовательно не позволяет и создать ситуацию аффорданса – определенное положение объекта (функциональной части объекта) в сочетании с возможностью подстроить положение руки к данному объекту. Помимо этого, в процессе выполнения задачи испытуемые работали с задачным пространством, заполненным другими объектами, которые, в свою очередь, могут запускать иные моторные программы. В совокупности эти аспекты не позволяют создать ситуацию аффорданса, что приводит к невозможности осуществления влияния на точность или скорость зрительного поиска, которое было продемонстрировано в ранее проведенных экспериментах. Основываясь на упомянутых в теоретической части работах, можно предположить, что обозначенные аспекты также могут выступать в роли факторов, которые должны быть учтены и исправлены в дальнейших исследованиях. Например, в исследовании Баба (2013) положение руки регулировалось не только по способу захвата предмета, но и по ориентации кисти, а также движение выполнялось ведущей рукой. В проведенных исследованиях объект не задавался словом, а предъявлялся в виде изображения в отсутствии дистракторов, однако во всех исследованиях задачей испытуемого была категоризация объекта.

Расхождение в возникновении эффекта с упомянутыми в теоретическом обзоре исследованиями может быть также связано с типом задачи или форматом представления объектов. Это предположение основано на том, что в большинстве работ в данной области эффект совместимости изучался на примере задачи отнесения объекта к той или иной категории (Tucker and Ellis, 2001, Borghi et al., 2007, Bub et al., 2013). Результаты исследований, упомянутых в теоретическом обзоре, в целом согласуются с исследованиями, в которых применялся метод фМРТ: при предъявлении изображений или слов наблюдалась активация моторных зон, если данный стимул был объектом, с которым возможно действие (например, молоток); значимая активация происходила при предъявлении стимулов, обозначающих движение (глаголы) (Ropp, et al., 2019). Можно сказать, что задача отнесения объекта к той или иной категории ближе к экспериментальным условиям исследований с применением фМРТ, чем задача, представленная в настоящем исследовании.

Ещё одним немаловажным фактом, связанным с форматом выполнения задачи, является то, что в настоящем исследовании движение выполнялось не ведущей рукой, так как с помощью ведущей руки испытуемые выполняли действия с компьютерной мышью. Во всех упомянутых исследованиях движение испытуемые выполняли ведущей рукой. Согласно некоторым исследованиям, в случае, когда объект располагается рядом с ведущей рукой, опознание этого объекта происходит быстрее (Rowe et al., 2017).

В соответствии с этим предположения о том, что просматривание объектов запускает моторные программы или что выполнение движения приводит к активации соответствующих моторных паттернов, требуют пояснения. Например, в соответствии с исследованиями Баба и коллег (2013) запуск моторных программ может влиять на скорость наименования, однако в упомянутых исследованиях положение рук и положение функциональных частей объектов были максимально приспособлены друг к другу. Таким образом, запуск моторных программ с последующим влиянием на те или иные процессы возможен в условии предъявления объекта (его функциональной части) в том положении, которое максимально подходит под положение руки. Сама рука должна быть в положении, которое адекватно способу действия с объектом, и являться ведущей. В таком случае может возникнуть ситуация аффорданса: свойства объекта и характеристика актора будут находиться в оптимальном соотноении друг к другу для реализации действия. Вероятно, именно в таком случае можно говорить о влиянии функционального знания как части репрезентации объекта на выполнение какой-либо задачи отличной от наименования/категоризации.

Литература

- Adamo, S. H., Cox, P. H., Kravitz, D. J., & Mitroff, S. R. (2019). How to correctly put the "subsequent" in subsequent search miss errors. *Attention, Perception, and Psychophysics*, 81(8), 2648–2657. <https://doi.org/10.3758/S13414-019-01802-8/TABLES/1>
- Adamo, S. H., Gereke, B. J., Shomstein, S., & Schmidt, J. (2021). From "satisfaction of search" to "subsequent search misses": a review of multiple-target search errors across radiology and cognitive science. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 6(1), 1–19. <https://doi.org/10.1186/S41235-021-00318-W/FIGURES/2>
- Ambrosini, E., & Costantini, M. (2016). Body posture differentially impacts on visual attention towards tool, graspable, and non-graspable objects. *Journal of Experimental psychology. Human Perception and Performance*, 43(2), 360–370. <https://doi.org/10.1037/XHP0000330>

- Anderson, J. R. (2013). The Architecture of Cognition. The Architecture of Cognition. <https://doi.org/10.4324/9781315799438>
- Ariga, A., Yamada, Y., & Yamani, Y. (2016). Early Visual Perception Potentiated by Object Affordances: Evidence From a Temporal Order Judgment Task. *i-Perception*, 7(5), 2041669516666550. <https://doi.org/10.1177/2041669516666550>
- Blewett, C., & Hugo, W. (2016). Actant affordances: a brief history of affordance theory and a Latourian extension for education technology research. *Critical Studies in Teaching and Learning (CriSTaL)*, 4(1). <https://doi.org/10.14426/cristal.v4i1.50>
- Borghi, A. M., Bonfiglioli, C., Lugli, L., Ricciardelli, P., Rubichi, S., & Nicoletti, R. (2007). Are visual stimuli sufficient to evoke motor information?: Studies with hand primes. *Neuroscience Letters*, 411(1), 17–21. <https://doi.org/10.1016/J.NEULET.2006.10.003>
- Brady, T. F., Konkle, T., Alvarez, G. A., & Oliva, A. (2008). Visual long-term memory has a massive storage capacity for object details. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105(38), 14325–14329. <https://doi.org/10.1073/PNAS.0803390105>
- Bub, D. N., Masson, M. E. J., & Lin, T. (2013). Features of planned hand actions influence identification of graspable objects. *Psychological science*, 24(7), 1269–1276. <https://doi.org/10.1177/0956797612472909>
- Ellis, R., & Tucker, M. (2000). Micro-affordance: The potentiation of components of action by seen objects. *British Journal of Psychology*, 91(4), 451–471. <https://doi.org/10.1348/000712600161934>
- Federico, G., & Brandimonte, M. A. (2019). Tool and object affordances: An ecological eye-tracking study. *Brain and Cognition*, 135, 103582. <https://doi.org/10.1016/J.BANDC.2019.103582>
- Fernandino, L., & Iacoboni, M. (2010). Are cortical motor maps based on body parts or coordinated actions? Implications for embodied semantics. *Brain and Language*, 112(1), 44–53. <https://doi.org/10.1016/J.BANDL.2009.02.003>
- Grafton, S. T. (2009). Embodied Cognition and the Simulation of Action to Understand Others. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04425.x>
- Iani, C., Ferraro, L., Maiorana, N. V., Gallese, V., & Rubichi, S. (2019). Do already grasped objects activate motor affordances? *Psychological Research*, 83(7), 1363–1374. <https://doi.org/10.1007/S00426-018-1004-9/TABLES/3>
- Kostov, K., & Janyan, A. (2015). Reversing the affordance effect: negative stimulus–response compatibility observed with images of graspable objects. *Cognitive Processing*, 16(1), 287–291. <https://doi.org/10.1007/S10339-015-0708-7/FIGURES/2>
- Mitroff, S. R., Biggs, A. T., & Cain, M. S. (2015). Multiple-Target Visual Search Errors: Overview and Implications for Airport Security. <https://doi.org/10.1177/2372732215601111>, 2(1), 121–128. <https://doi.org/10.1177/2372732215601111>
- Osiurak, F., Rossetti, Y., & Badets, A. (2017). What is an affordance? 40 years later. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 77, 403–417. <https://doi.org/10.1016/J.NEUBIOREV.2017.04.014>
- Popp, M., Trumpp, N. M., Sim, E. J., & Kiefer, M. (2019). Brain Activation During Conceptual Processing of Action and Sound Verbs. *Advances in Cognitive Psychology*, 15(4), 236. <https://doi.org/10.5709/ACP-0272-4>
- Pozzi, G., Pigni, F., & Vitari, C. (2014). Affordance Theory in the IS Discipline: a Review and Synthesis of the Literature. *AMCIS*. <https://aisel.aisnet.org/amcis2014/ResearchMethods>
- Rowe, P. J., Haenschel, C., Kosilo, M., & Yarrow, K. (2017). Objects rapidly prime the motor system when located near the dominant hand. *Brain and Cognition*, 113, 102–108. <https://doi.org/10.1016/J.BANDC.2017.04.003>

- org/10.1016/J.BANDC.2016.11.005
- Rubtsova, O., & Gorbunova, E. S. (2021). The effect of categorical superiority in subsequent search misses. *Acta Psychologica*, 219, 103375. <https://doi.org/10.1016/J.ACTPSY.2021.103375>
- Triberti, S., Repetto, C., Costantini, M., Riva, G., & Sinigaglia, C. (2016). Press to grasp: how action dynamics shape object categorization. *Experimental Brain Research*, 234, 799–806. <https://doi.org/10.1007/s00221-015-4446-y>
- Tucker, M., & Ellis, R. (1998). On the Relations between Seen Objects and Components of Potential Actions. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 24(3), 830–846. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.24.3.830>
- Tucker, M., & Ellis, R. (2010). The potentiation of grasp types during visual object categorization. <http://dx.doi.org/10.1080/13506280042000144>, 8(6), 769–800. <https://doi.org/10.1080/13506280042000144>
- Vainio, L., & Ellis, R. (2020). Action inhibition and affordances associated with a non-target object: An integrative review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 112, 487–502. <https://doi.org/10.1016/J.NEUBIOREV.2020.02.029>
- Vainio, L., Ala-Salomäki, H., Huovilainen, T., Nikkinen, H., Salo, M., Väliäho, J., & Paavilainen, P. (2014). Mug handle affordance and automatic response inhibition: Behavioural and electrophysiological evidence. *Sage*, 67(9), 1697–1719. <https://doi.org/10.1080/17470218.2013.868007>
- Vainio, L., Symes, E., Ellis, R., Tucker, M., & Ottoboni, G. (2008). On the relations between action planning, object identification, and motor representations of observed actions and objects. *Cognition*, 108(2), 444–465. <https://doi.org/10.1016/J.COGNITION.2008.03.007>
- Wolf, A., Miehling, J., & Wartzack, S. (2020). Elementary affordances: A study on physical user-product interactions. *Procedia CIRP*, 91, 621–626. <https://doi.org/10.1016/J.PROCIR.2020.02.220>
- Yamani, Y., Ariga, A., & Yamada, Y. (2016). Object affordances potentiate responses but do not guide attentional prioritization. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 9(JAN2016), 74. <https://doi.org/10.3389/FNINT.2015.00074/BIBTEX>

Поступила в редакцию: 24.11.2021

Поступила после рецензирования: 18.02.2022

Принята к публикации: 21.02.2022

Заявленный вклад авторов

Анастасия Анатольевна Ануфриева – генерация идеи исследования, проведение эмпирической части исследования, анализ результатов, систематизация материалов, написание текста статьи.

Елена Сергеевна Горбунова – генерация идеи исследования, постановка задач исследования, анализ и интерпретация результатов, написание текста статьи.

Информация об авторах

Анастасия Анатольевна Ануфриева – стажер-исследователь лаборатории когнитивной психологии пользователя цифровых интерфейсов, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Российская Федерация; SPIN РИНЦ: 6980-3038, ORCID: 0000-0001-8541-0815; e-mail: aanufrieva@hse.ru

Ануфриева А. А., Горбунова Е. С.

АФФОРДАНСЫ КАК ЧАСТЬ ПРОЦЕССА ИДЕНТИФИКАЦИИ ОБЪЕКТА В ЗРИТЕЛЬНОМ ПОИСКЕ

Российский психологический журнал, 2022, Т. 19, № 2, 188-200. doi: 10.21702/rpj.2022.2.14

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

Елена Сергеевна Горбунова – кандидат психологических наук, зав.лабораторией когнитивной психологии пользователя цифровых интерфейсов; доцент, департамент психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Российская Федерация; SPIN РИНЦ: 5752-6568, ResearcherID: K-5126-2015, Scopus AuthorID: 38361381100, ORCID: 0000-0003-3646-2605; e-mail: gorbunovaes@gmail.com

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.91

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.15>

Альфа- и тета- ритмы как маркеры когнитивного усилия

Наталья А. Жожикашвили¹✉, Анна Д. Бакумова², Ирина А. Бочковская³

¹ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

² Психологический институт Российской академии образования

³ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

✉ nzhzhik@gmail.com

Аннотация: Введение. Данная обзорная статья объединяет теорию мотивационной интенсивности и теории ментального усилия с исследованиями осцилляторных коррелятов выполнения сложных когнитивных задач. Феномен усилия является давним предметом исследований в области фундаментальной психологии. Теории, описывающие когнитивные механизмы ментального усилия, получили развитие в последние годы. Однако дальнейшие исследования необходимы для объяснения механизма модуляции усилия при выполнении задач. **Теоретическое обоснование.** Ментальное усилие можно определить как активный волевой процесс мобилизации ресурсов для поддержания определенного поведения. Теория мотивационной интенсивности в совокупности с теориями ментального усилия описывают когнитивные и мотивационные факторы модуляции усилия, вкладываемого в выполнение задачи. Интерпретация осцилляторных коррелятов отдельных когнитивных процессов в контексте теорий усилия может позволить развить понимание механизма, лежащего в основе распределения и модуляции ментального усилия. Цель данной статьи заключается в обзоре существующих экспериментальных данных о модуляции связанных с задачей осцилляций и сравнении результатов исследований с предсказаниями теорий усилия. **Результаты.** В статье обзревается исследование мощностей осцилляций как коррелятов различных контролируемых процессов, требуемых когнитивной задачей. Выраженность связанных с выполнением задачи осцилляторных эффектов увеличивается при усложнении задачи и при повышенной мотивации к выполнению. При выполнении особо сложных задач наблюдаются индивидуальные различия в показателях активности мозга, которые, по всей видимости, могут объясняться только через мотивационно-эмоциональную реакцию испытуемого на сложность. **Обсуждение результатов.** Обнаруженные в результате обзора литературы эффекты согласуются с предсказаниями теории мотивационной интенсивности о модуляции усилия. Однако на сегодняшний день наблюдается недостаток исследований, позволяющих соотнести осцилляторные данные с теориями усилия и развить понимание механизма модуляции усилия при различных требованиях задачи. В статье обсуждаются возможные исследования по данной теме и особенности необходимых экспериментальных дизайнов.

Ключевые слова: ментальное усилие, мотивационная интенсивность, мозговые осцилляции, электроэнцефалография, магнитоэнцефалография, альфа-ритм, тета-ритм, сложные задачи, мотивация, когнитивные способности

Основные положения:

- теория мотивационного усилия описывает нелинейную зависимость уровня вкладываемого усилия от уровня сложности задачи.
- исследования когнитивного механизма ментального усилия позволяют предположить связь мозговых осцилляций с феноменом усилия.
- модуляции выраженности связанных с задачей осцилляций, по всей видимости, согласуются с теорией мотивационной интенсивности.
- исследование осцилляторных коррелятов различных когнитивных процессов может развить теории, описывающие механизм модуляции усилия.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 17-78-30028.

Для цитирования: Жожикашвили, Н.А., Бакумова, А.Д., Бочковская И.А. (2022). Альфа- и тета- ритмы как маркеры когнитивного усилия. *Российский психологический журнал*, 19(2), 201–219. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.15>

Введение

Усилие является общей чертой повседневной жизни. Мы регулярно сталкиваемся с деятельностью, требующей тех или иных усилий, будь то бег к автобусной остановке, учеба или соблюдение неприятной диеты (Inzlicht et al., 2018). Требуемое усилие для этих действий можно определить как интенсификацию умственной или физической деятельности для достижения какой-либо цели (Eisenberger, 1992). Таким образом, это активный волевой процесс (Kahneman, 1973), который является посредником между тем, насколько хорошо индивид потенциально может выполнять какую-либо задачу, и тем, насколько хорошо он на самом деле выполняет эту задачу (Shenhav et al., 2017). Усилие выражается в интенсивности поведения при уже определенной мотивации, цели и условиях ее достижения. Степень вкладываемого усилия зависит не только от мотивации, но и от многих других внутренних и внешних факторов (Inzlicht et al., 2018; Shenhav et al., 2017).

Появившись в 1970х годах, теории об усилии продолжают развиваться и в последние годы, что показывает значимость и актуальность исследований природы усилия и механизмов его модуляции в области фундаментальной психологии. Данная статья посвящена исследованиям механизмов модуляции усилия, то есть факторов, определяющих интенсивность вкладываемого усилия. Конкретнее, нас интересует интенсивность ментального усилия, вкладываемого в выполнение когнитивных задач, то есть в умственную деятельность (Shenhav et al., 2017).

Современные авторы предполагают, что не все когнитивные процессы требуют усилия, при этом некоторые могут требовать больше усилия, чем другие. Выполнение любой задачи связано с выбором оптимального уровня усилия для данного процесса, то есть с распределением

усилия по процессам (Shenhav et al., 2017). Однако, природа этих ограничений, а также механизм распределения усилий остается неясным – авторы теоретических статей сами выдвигают гипотезы. Мы считаем, что исследования мозговых осцилляций могут способствовать пониманию процессов, стоящих за распределением и модуляцией усилий, так как они позволяют рассматривать корреляты отдельных нисходящих процессов (Buzsaki et al., 2012; Siegel et al., 2012).

В данной статье мы попытались связать современные теории усилия с известными данными о модуляции осцилляторных коррелятов когнитивных задач. Наша задача заключалась в описании и объединении двух отдельных теоретических направлений (теории мотивационной интенсивности и теорий ментального усилия), обосновании гипотезы о возможности интерпретировать осцилляции в терминах этих теорий и обзора существующих экспериментальных данных в контексте этих теорий.

Теоретическое обоснование

Ментальное усилие. Определение и базовые концепции

Концепция усилия необходима для того, чтобы объяснить следующий феномен: при выполнении разнообразных задач людям свойственно не реализовывать свои физические или умственные способности в полной мере. Так, например, введение вознаграждения часто повышает качество выполнения задач (Richter et al., 2016). Таким образом, результат выполнения задачи определяют не только способности человека, но и степень приложенных к ее выполнению усилий.

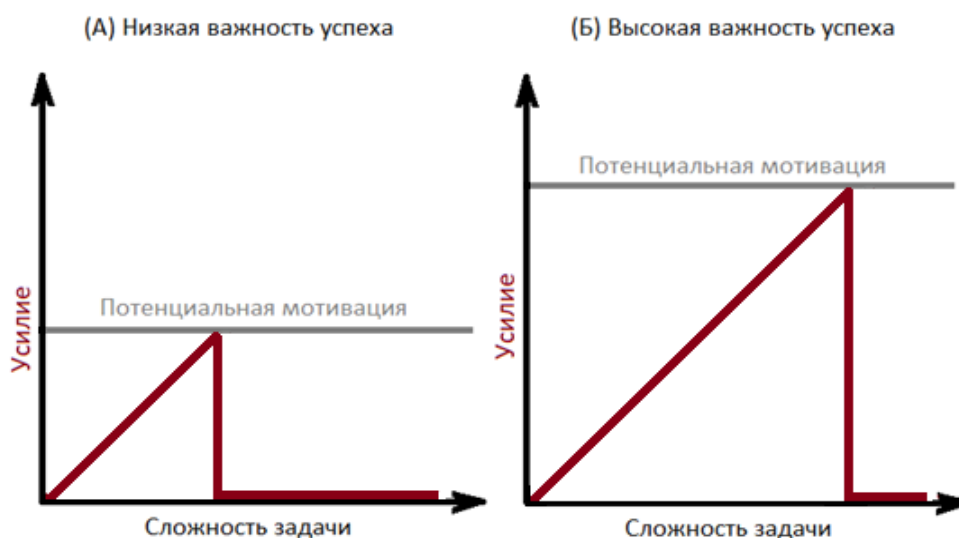
Существует несколько подходов к определению и изучению ментального усилия. Richter и коллеги определяют усилие как мобилизацию ресурсов для поддержания определенного поведения (Richter et al., 2016). Авторы рассматривают усилие в контексте теории мотивационной интенсивности Брема (Brehm & Self, 1989), в основе которой лежит принцип сохранения ресурсов. Теория интенсивности мотивации постулирует, что усилие возрастает при увеличении сложности задачи, в случае если успех возможен и усилия оправданы. При этом уровень усилия резко падает, если задача становится настолько сложной, что, с одной стороны, превышает возможности человека и делает успех слишком маловероятным, а с другой стороны, требует неоправданно высокого уровня мобилизации ресурсов (Brehm & Self, 1989). Таким образом, в соответствии с принципом сохранения ресурсов, теория интенсивности мотивации предсказывает резкое снижение усилий при выполнении особо сложных задач. Потенциальная мотивация – это гипотетический максимум усилий, которые оправданы и которые человек готов приложить для выполнения задачи. Этот показатель в свою очередь зависит от значимости успеха для человека (рис. 1) (Richter et al., 2016).

В ряде исследований, проверяющих теорию интенсивности мотивации, мобилизация усилий оценивалась при помощи фиксации физиологических реакций сердечно-сосудистой системы: показатель сердцепбиения как период изоволюмического сокращения (cardiac pre-ejection period), систолическое артериальное давление, частота сердечных сокращений. Так было показано, что эти реакции становятся более выраженными с увеличением сложности когнитивных задач и резко снижаются в условиях, когда задача невыполнима (Richter et al., 2008; Gendolla и Richter, 2006; Smith, Baldwin and Christenson, 1990). При этом высокая мотивация предотвращает эффект падения усилия (Eubanks, Wright & Williams, 2002), а слишком низкая мотивация не приводит к росту усилия (Wright, Shaw, and Jones, 1990). Таким образом,

в этих исследованиях подтверждаются базовые положения теории – зависимость усилия от сложности задачи, возможности успеха и мотивации (Wright, 1996).

Рисунок 1

Предсказания теории мотивационной интенсивности для низкой (А) и высокой (Б) важности успеха (модифицированный рисунок, Richter et al., 2016).



Когнитивный механизм модуляции усилия

В подходе к объяснению феномена усилия с позиции теории интенсивности мотивации Брема ключевой механизм усилия заключается в увеличении интенсивности общей мотивации к выполнению задания (Brehm et al., 1989). Параллельно с описанными теориями и эмпирическими исследованиями, развиваются теории ментального усилия, объясняющие когнитивный механизм модуляции усилия.

Ментальное усилие определяется как посредник между, во-первых, сложностью задачи и когнитивными способностями субъекта и, во-вторых, итоговым качеством обработки информации (выражаемым во времени реакции и точности выполнения задачи) (Shenhav et al., 2017). Первые два фактора определяют потенциально достижимый уровень выполнения задачи. Ментальное усилие как промежуточный процесс влияет на фактически реализованный уровень выполнения.

Когнитивный механизм, объясняющий природу ментального усилия, ассоциирован с представлением о необходимости задействовать исполнительные функции (executive control functions) для контроля процессов переработки информации с разной степенью автоматизации (Earle et al., 2015; Luria, 1980). Регулярно повторяющиеся стереотипные процессы хорошо автоматизированы и требуют меньше усилий, в то время как процессы, связанные

вовлечением когнитивного контроля, требуют больше усилий (Botvinick & Cohen, 2015). В рамках этого подхода утверждается, что ключевая функция усилия – поддержание фокуса внимания на целях задания и предотвращение замещения их конкурирующими целями или отвлечения факторами внешней среды. Таким образом, характеристики задачи могут требовать различного уровня активации произвольного внимания или исполнительного компонента рабочей памяти (Kane & Engle, 2002), что в свою очередь влияет на необходимый для успешного выполнения объем приложенных усилий.

Наличие промежуточной переменной между когнитивными способностями и результатом выполнения задания объясняется ограниченностью ресурса, необходимого для распределения и поддержания контролируемых процессов (когнитивного контроля). Существует несколько теоретических объяснений ограничений объема и времени поддержания контроля. Среди факторов, объясняющих данные ограничения, есть ограниченные метаболические ресурсы мозга (Muraven, Tice & Baumeister, 1998), а также ограничения систем обработки информации самих по себе – возникновение интерференции из-за необходимости использовать общие процессы для различных задач (Musslick et al., 2016).

Достаточно доказательств того, что люди и животные избегают приложения усилий (Dreisbach & Fischer, 2015; Kool et al., 2010; Hull, 1943; Silvestrini, 2017). Многие авторы согласны с тем, что приложение усилия по своей природе неприятно и затратно, и связывают этот феномен с необходимостью экономить ограниченные ресурсы когнитивного контроля (Inzlicht et al., 2018).

Теории ментального усилия постулируют необходимость существования механизма распределения контроля между различными процессами на основе сигналов о необходимых затратах и возможности. Так, Shenhav и коллеги (2017) развивают теорию ожидаемой цены контроля (expected value of control). Данная теория предполагает регулировку необходимой интенсивности контроля и выбор процессов, которые необходимо контролировать. Для этого реализуется оценка необходимых затрат ограниченного ресурса и вероятности выгоды (Shenhav et al., 2013)

При выполнении задач, в которых необходимо прикладывать когнитивное усилие, задействуется сеть корковых структур, включающая в себя дорсальную часть передней поясной коры (ППК), островковую долю, латеральную префронтальную кору, латеральную теменную кору (Shenhav et al., 2013). Активность этих структур в большей степени выражена при выполнении заданий, в которых требуется удерживать произвольное внимание, удерживать информацию в кратковременной памяти, подавлять автоматические (доминантные) ответы (Power & Petersen, 2013). В целом, функции этих структур связывают с распределением контролируемых процессов, хотя конкретные функциональные роли отдельных областей обсуждаются. В некоторых моделях, объясняющих роль дорсальной ППК в распределении контроля, паттерны активности соотносят с определением уровня необходимого усилия (Shackman et al., 2011). Авторы теории цены контроля (EVC) предполагают, что роль мозговых структур, задействованных при решении задач, требующих контроля (включая дорсальную ППК), заключается в интеграции сигналов, необходимых для определения цены контроля, и распределении усилия между контролируемыми процессами (Shenhav et al., 2016). Возможность модуляции фронтальными отделами активности затылочных отделов при выполнении задач на когнитивный контроль показана, например, в работе Cohen и van Gaal (2013). Используя метод причинности по Грейнджеру, авторы показали, что нейронная сеть когнитивного контроля посылает нисходящие сигналы к сенсорным областям. Mikhailova

и др. (2021), анализируя направленную коннективность в тета- и альфа- ритме, также наблюдали когерентность, нисходящую от лобной коры к сенсорным областям при решении задачи на рабочую память. Таким образом, в терминах теории цены контроля, эффекты распределения усилия могут проявляться не только во фронтальных областях, связанных непосредственно с когнитивным контролем, но и в других областях коры, связанных с реализацией контролируемых процессов.

Таким образом, авторы связывают концепт ментального усилия с мозговыми коррелятами процессов когнитивного контроля. Когнитивный контроль выражается в различных модуляциях активности мозга. В этой статье мы рассматриваем модуляции электроэнцефалографических (ЭЭГ) и магнитоэнцефалографических (МЭГ) осцилляций. В первую очередь, когнитивный контроль связывают с активацией фронтального тета-ритма (4–7 Гц) и подавлением теменного альфа-ритма (8–13 Гц) (Pfurtscheller, 1977; Missonnier et al., 2006; Yordanova, Kolev & Polich, 2001), о которых будет сказано ниже. Исходя из этого, можно предположить, что эти корреляты выполнения сложных когнитивных задач могут отражать модуляции ментального усилия. В следующих секциях статьи мы рассматриваем осцилляторные корреляты выполнения задач, требующих исполнительных функций, как возможные показатели усилия, выводимые из описанных дополняющих друг друга теорий.

Значимость изучения осцилляций как коррелятов когнитивных процессов

На физиологическом уровне когнитивные процессы протекают в мозге благодаря взаимодействию между функционально специализированными, но широко распределенными популяциями нейронов, образующими сети. Это взаимодействие происходит за счет синхронизации колебаний мембранного потенциала нейронов, входящих в сеть (нейрональных осцилляций; Siegel et al., 2012). Методы ЭЭГ или МЭГ предоставляют информацию об изменении внеклеточного потенциала в коре мозга. Это позволяет детектировать нейрональные осцилляции и получать информацию о протекании когнитивных процессов с высоким временным разрешением (Buzsaki et al., 2012). Таким образом, изучение модуляций ЭЭГ/МЭГ осцилляций, связанных с выполнением когнитивных задач, может помочь исследователям обнаружить единое основание под различными на вид когнитивными процессами или, наоборот, разделить схожие процессы (Siegel et al., 2012).

Так, например, Richter и коллеги (2008) в своем исследовании модуляции усилия при выполнении задачи Стернберга на рабочую память использовали реакции сердечно-сосудистой системы как показатель усилия. Между тем, как и другие когнитивные задачи, задача Стернберга требует активации многих процессов, таких как кодирование стимула, удержание стимула в рабочей памяти, извлечение стимула из рабочей памяти (Sternberg, 1996). Частотно-временной анализ осцилляций, связанных с выполнением задачи Стернберга, позволяет разделить эти процессы (Wianda & Ross, 2019; Proskovec et al., 2019; Heinrichs-Graham & Wilson, 2015; Pavlov & Kotchoubey, 2021) и изучить их связь со сложностью задачи и мотивацией по отдельности. Поэтому изучение связанных с задачей осцилляций может позволить соотнести различные нисходящие когнитивные процессы с теориями усилия, и таким образом, развить понимание когнитивного механизма усилия.

Ниже мы показываем, что многочисленные исследования осцилляций, связанных с выполнением сложных когнитивных задач, согласуются с описанными теориями ментального усилия.

Результаты

Связь осцилляций со сложностью задачи

В обозреваемых исследованиях участники, в основном, выполняют задачи на рабочую память – задачу Стернберга и n-back задачу, поскольку такие задачи имеют несколько уровней сложности. Выполнение обеих задач связано с относительным повышением мощности (синхронизацией) тета-ритма (4–7 Гц) и относительным снижением мощности (десинхронизацией) альфа-ритма (8–13 Гц; Klimesch et al., 2005). Оба эти эффекта традиционно интерпретируются как корреляты активации когнитивного контроля, нисходящего внимания или исполнительных функций рабочей памяти (Klimesch et al., 1998; Cohen & Donner, 2013; Sauseng et al., 2010).

В большинстве исследований анализ мощности альфа- и тета ритмов показывает синхронизацию тета-ритма и десинхронизацию альфа-ритма при увеличении сложности задания. Так, чувствительность десинхронизации альфа-ритма к изменениям сложности задания была показана в исследовании Stipacek и соавторов (2003). Участники исследования выполняли задачу на кратковременную память, требующую запоминать и воспроизводить последовательности цифр (три или пять цифр), и задачу на рабочую память, требующую также дополнительных манипуляций цифрами (счета). В обоих заданиях с увеличением сложности усиливалась десинхронизация быстрого альфа-ритма, наиболее выраженная в задних отделах головного мозга. В задании на кратковременную память этот паттерн был заметнее, чем в задании на рабочую память.

Линейное увеличение как относительной, так и тонической (абсолютной) мощности фронтального тета-ритма с ростом нагрузки на рабочую память было также показано в исследовании Zakrzewska и Brzezicka (2014). Участники исследования выполняли задачу Стернберга, требующую запомнить от двух до пяти цифр.

В исследовании Gevins и соавторов (1997) участники исследования выполняли n-back задание с двумя уровнями сложности: 1-back и 3-back. В n-back задании участникам предъявляется последовательность символов и требуется ответить, встречался ли предъявляемый стимул среди предыдущих n символов. Мощность тета-ритма в срединной фронтальной области была выше в ситуации сложного условия по сравнению с легким. Также нижний альфа-ритм (8–10.5 Гц) в теменной области и верхний альфа-ритм (10–13.5 Гц) в теменно-затылочной были более выражены в ситуации легкого условия. В другом исследовании Gevins с соавторами (1998) участники выполняли пространственную и вербальную версии n-back задания. Было показано, что с ростом сложности заданий увеличивается мощность фронтального тета-ритма, уменьшается мощность альфа-ритма в теменно-височно-затылочной области и мощность бета-ритма в центральной области.

Усиление депрессии центрально-фронтального бета-ритма при усложнении задачи также обнаружили Pavlova et al. (2019). Используемая лингвистическая задача требовала извлечения глагола из семантической памяти. Участник должен был назвать ассоциирующийся глагол в ответ на существительное. Сложность регулировалась количеством возможных ассоциаций. Подавление бета-ритма авторы интерпретировали как увеличение уровня усилия при активации семантико-моторной ассоциации.

В исследовании Scheeringa и коллеги (2009), участники выполняли задание Стернберга, в котором длина последовательности варьировалась от нуля до семи согласных. При росте сложности задания наблюдалось увеличение мощности заднего альфа-ритма и увеличение мощности фронтального тета-ритма в период удержания информации в рабочей памяти.

Повышение мощности фронтального тета-ритма при усложнении задачи также было получено с использованием задачи Стернберга, в которой количество букв в кодируемой последовательности варьировалось от одной до четырех (Gundel & Wilson, 1992).

Используя метод машинного обучения, Горюшко и Самочадин (2018) создали классифицирующую модель, определяющую степень когнитивной нагрузки по выраженности фонового тета-ритма. В эксперименте была использована задача Стернберга, включающая от двух до десяти согласных. Результат этого эксперимента говорит о положительной связи между мощностью тета-ритма и уровнем сложности задачи.

Не только снижение, но и повышение мощности альфа-ритма может быть необходимо для выполнения сложных когнитивных задач. Scheeringa и коллеги обнаружили усиление синхронизации мощности заднего альфа-ритма при усложнении задачи Стернберга (Scheeringa et al., 2009). Авторы объясняют полученную закономерность гипотезой о связи мощности альфа-ритма с нисходящим функциональным торможением областей, нарушающих процесс удержания информации в рабочей памяти. Гипотезу о роли альфа-ритма в поддержании рабочей памяти проверяли Bonnefond и Jensen (2012). В исследовании участники выполняли модифицированную задачу Стернберга, включающую дистракторы (отвлекающие стимулы) в периоде удержания. Было показано, что мощность альфа-ритма в височно-затылочной области возрастает при ожидании дистрактора. Повышенная мощность альфа-ритма в этот период также предсказывала лучшие результаты выполнения задания.

В описанных исследованиях наблюдались линейные зависимости между осцилляторными коррелятами и сложностью задачи. Такие зависимости позволяют сделать лишь вывод о связи данных коррелятов с когнитивной нагрузкой. Их недостаточно для доказательства связи данных коррелятов с мотивацией и теориями усилия. Однако в последнее время появляются первые исследования, использующие очень сложные уровни задач и получившие нелинейные зависимости, которые уже нельзя объяснить исключительно когнитивной нагрузкой. Такое влияние увеличения уровня сложности заданий на модуляцию осцилляций показано в исследовании Fairclough и Ewing (2017) и Fairclough et al. (2019). Участники выполняли n-back задние на трех уровнях сложности (простой $n = 1$, сложный $n = 4$, очень сложный $n = 7$). Мощность фронтального медиального тета-ритма возрастала от простого условия к сложному и снова снижалась к очень сложному. Аналогичные результаты были получены для альфа-ритма: депрессия альфа-ритма была наиболее выражена в сложных условиях ($n = 4$) и уменьшалась при простых и очень сложных условиях ($n = 1$ и $n = 7$). Последние результаты являются аргументом в пользу связи затылочно-теменной альфа-депрессии и фронтальной тета-активации с усилием в контексте теории мотивационной интенсивности.

Данная статья посвящена осцилляторным коррелятам выполнения когнитивных задач. Такие корреляты отражают продолжительную активность коры, связанную с реализацией когнитивных процессов. Тем не менее, важно отметить, что ЭЭГ-исследования вызванных потенциалов, связанных со стимулом, (Nidal & Malik, 2014) также согласуются с исследованиями осцилляций. Так, многие исследования обнаруживали возрастание амплитуды различных компонентов вызванного потенциала при возрастании сложности задачи (Koshkin et al., 2018; Pavlova et al., 2017; Shelepin et al., 2009). При этом, в особо сложных условиях наблюдалось падение амплитуды компонента P3, связанного с высокоуровневой обработкой стимула (Johannes et al., 2021).

Аналогичные результаты были показаны и в других исследованиях осцилляций, но лишь для определенных групп испытуемых, эти исследования будут описаны ниже.

Влияние мотивации на осцилляторные корреляты выполнения когнитивных задач

В согласии с теорией мотивационной интенсивности, альфа- и тета-корреляты выполнения когнитивных задач усиливаются при повышении награды за успех (Glazer et al., 2018). В условиях ожидания награды наблюдается усиленная десинхронизация теменно-затылочного альфа-ритма, связанного с оцениванием стимула, ожиданием обратной связи (Bastiaansen, 1999; Bastiaansen, 2001; Pornpattananangkul & Nusslock, 2016), выполнением задачи n-back на рабочую память (Fairclough & Ewing, 2017) и задачи Струпа на когнитивный контроль (van den Berg et al., 2014). Авторы проинтерпретировали такие результаты как усиление внимания при повышенной мотивации выполнять задачу.

Более спорные результаты были получены относительно фронтального тета-ритма как главного коррелята выполнения сложных когнитивных задач (Glazer et al., 2018). Некоторые авторы обнаружили усиление мощности фронтального тета-ритма, связанного с кодированием стимула в рабочей памяти, при повышенной награде (Gruber et al., 2013), в то время как другие не обнаружили такой связи (Fairclough & Ewing, 2017). Knyazev и Slobodskoy-Plusnin (2009) показали, что связь фронтального тета-ритма с ожиданием награды или наказания зависит от внутренней чувствительности к награде или наказанию. Гипотетически такой результат может объяснять спорные данные о связи тета-ритма и мотивации.

Существуют также данные об усилении десинхронизации альфа-ритма и синхронизации тета-ритма, связанных с кодированием стимула, при повышенной внутренней мотивации (Phukhachee et al., 2019; Ermakov & Vorobyeva).

Связь обозреваемых ЭЭГ-коррелятов с теорией мотивационной интенсивности возможно предположить также при изучении индивидуальных различий испытуемых. Ниже описываются противоречивые результаты исследований, фокусирующихся на индивидуальных различиях в модуляции мозговой активности в зависимости от сложности задачи, и объясняется возможное разрешение противоречий при уделении внимания мотивационным особенностям испытуемых.

Исследования о связи ЭЭГ-коррелятов выполнения задач с интеллектом также парадоксально приводят к гипотезе о связи этих показателей с мотивацией испытуемых. У испытуемых с высоким уровнем интеллекта или высокой точностью ответов наблюдается пониженная десинхронизация альфа-ритма, связанного с выполнением задач на логическое мышление и запоминание (Neubauer & Fink, 2009; Neubauer et al., 1995; Jaušovec, 1996; Vogt et al., 1998; Jaušovec, 2000; Станкова и Мышкин, 2016). Авторы объясняют этот феномен гипотезой нейрональной эффективности. Согласно гипотезе, более способные испытуемые склонны к более эффективной обработке информации и могут выполнять задачи, тратя меньше ресурсов и проявляя меньше ментальной активности (Neubauer & Fink, 2009; Jaušovec, 2000). Подтверждения этой гипотезе были получены и при анализе тета-коррелятов выполнения задач (Doppelmayr et al., 1998; Karatygin N. A. et al., 2022). Стоит отметить, что эффект нейрональной эффективности не противоречит современной теории мотивационной интенсивности. Согласно авторам теории, более способные испытуемые вкладывают меньше усилия при выполнении несложных задач (Richter et al., 2016). Однако другие исследования показали обратный эффект, продемонстрировав усиленную десинхронизацию альфа-ритма у испытуемых с высоким уровнем интеллекта или высокой точностью ответов (Doppelmayr et al., 2005; Grabner, Neubauer & Stern, 2006; Klimesch et al., 2007; Jaušovec & Jaušovec, 2005; Белоусова, Разумникова и Вольф, 2015). В этих исследованиях использовались задачи на запоминание, а также на логическое

и пространственное мышление. Объясняя полученный эффект, авторы предполагают, что люди с высокими способностями демонстрируют более эффективное функционирование мозга, то есть имеют доступ к большему количеству ресурсов, что позволяет им решать более сложные задачи.

Отдельные исследования также показали, что разница в активации теменной коры между группами испытуемых с высоким и средним уровнем интеллекта зависит от уровня сложности задачи. В этих исследованиях использовались задачи на аналитическое и фигуративное мышление. Десинхронизация альфа-ритма (Doppelmayr et al., 2005; Hanslmayr, 2005), как и усиление фМРТ сигнала (Preusse et al., 2011; Perfetti et al., 2009), интерпретировались как повышение активации коры мозга, необходимое для выполнения задачи. Для простых задач наблюдался эффект нейрональной эффективности. Для сложных задач наблюдался обратный эффект – повышение активации коры у способных испытуемых, и тренд к понижению у менее способных. Такой тренд может объясняться падением усилия у менее способных испытуемых, рассматривающих трудные задачи как не стоящие больших когнитивных затрат.

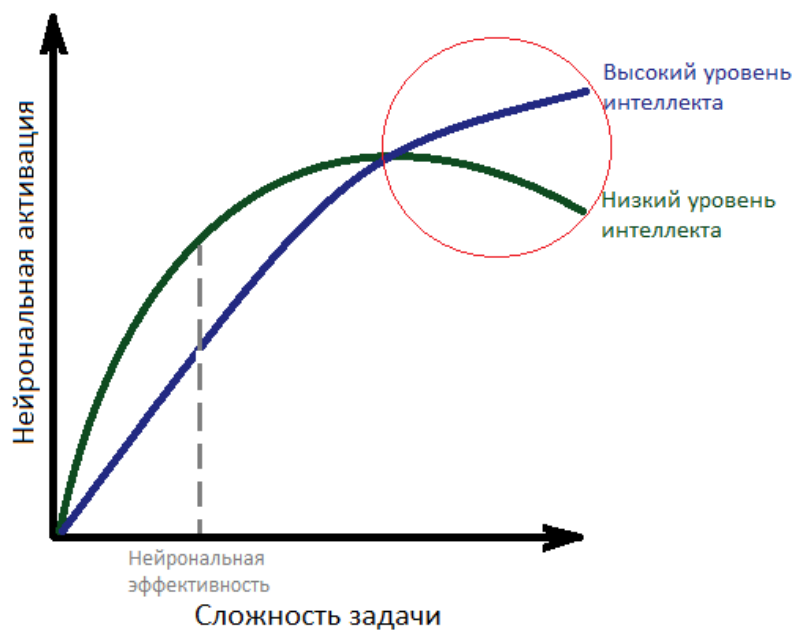
Аналогичный феномен был получен и для тета-ритма как коррелята выполнения задачи Стернберга (Pavlov & Kotchoubey, 2017). Авторы проанализировали связь мощности тета-ритма с несколькими уровнями сложности задачи: запоминание от пяти до семи букв при наличии манипуляции ими в рабочей памяти. Мощность тета-ритма плавно возрастала со сложностью задачи только у испытуемых с высокой точностью ответов. У испытуемых с низкой точностью мощность тета-ритма падала при наиболее сложном условии задачи. Авторы предположили два объяснения такому различию модуляции тета-ритма между группами. Возможно, менее способные испытуемые не имели возможности использовать необходимое количество требуемых ресурсов для выполнения самого сложного уровня задачи. Поэтому они прибегали к изменению стратегии на менее ресурсозатратную. Другое объяснение – падение усилия у менее способных испытуемых при наиболее сложном условии, связанное с пониженной мотивацией выполнять задачу.

Таким образом, описанные индивидуальные различия в альфа- и тета- модуляциях могут объясняться как эффектом достигнутого потолка, так и эффектом падения усилия при недостатке мотивацией.

В пользу второго объяснения говорят данные ПЭТ-исследования Larson и коллег (1995). Авторы сравнили ПЭТ-активацию у испытуемых с высоким и средним показателями интеллекта. ПЭТ-активация возрастала у испытуемых с высоким интеллектом, когда задача становилась сложной. При этом у испытуемых со средним уровнем интеллекта активность снижалась. Для всех испытуемых авторы использовали условия субъективной сложности: легкая задача – 90 % правильных ответов, сложная задача – 75 %. Таким образом, авторы нивелировали влияние на результаты когнитивных способностей испытуемых – задачи были одинаково сложные для всех испытуемых в легком и сложном условии. Обнаруженная разница в модуляции активности мозга между группами испытуемых может быть объяснена скорее их различными реакциями на высокий уровень субъективной сложности, чем самим уровнем интеллекта. Эта зависимость может объясняться уровнем мотивации выполнять сложную задачу, который различается у более и менее способных испытуемых (Larson et al., 1995; Neubauer и Fink, 2009). При этом пониженную активность мозга, так же как и деактивацию альфа-ритма, у испытуемых с высоким интеллектом при выполнении наиболее простых задач, авторы объясняли эффектом нейрональной эффективности, то есть когнитивными различиями (рис. 2).

Рисунок 2

Зависимость активации мозга от сложности задачи (модифицированный рисунок, Neubauer & Fink, 2009).



Авторы предполагают, что на наиболее сложных уровнях задачи проявляются эффекты мотивации и эмоциональной реакции на сложность. Данный эффект (выделен кругом) хорошо объясняется теорией мотивационной интенсивности.

Описанные эффекты хорошо объясняются описанными теориями усилия: у менее мотивированных выполнять сложную задачу испытуемых наблюдается эффект снижения вкладываемого усилия в условиях повышенной сложности. На сегодняшний день не проведено аналогичных исследований, фокусирующихся на мозговых осцилляциях, связанных с выполнением задачи. Тем не менее, исходя из описанных выше исследований осцилляций и индивидуальных различий, логично предположить, что для осцилляторных коррелятов нисходящих когнитивных процессов должен наблюдаться аналогичный эффект. Выраженность этих осцилляций должна усиливаться при усложнении задачи, но падать в особо сложных условиях у испытуемых с низкой мотивацией. Для проверки этих гипотез требуются дальнейшие исследования осцилляторных коррелятов различных нисходящих процессов и их зависимости от субъективной сложности задачи. При этом должны учитываться когнитивные способности и уровень мотивации испытуемых. Под мотивацией мы имеем в виду как внешнюю, так и внутреннюю, как ситуативную, так и личностную, включая, в частности, и уровень уверенности в своих силах.

Обсуждение результатов

Обобщая известные теории усилия, можно сделать следующие выводы. Когнитивное усилие определяет затраты ограниченных когнитивных ресурсов на выполнение задач, которые требуют сложных нисходящих когнитивных процессов. Когнитивное усилие возрастает при усложнении этих задач до тех пор, пока задача не становится неоправданно сложной. На определение этого критического уровня сложности, при котором наблюдается падение усилия, влияет уровень мотивации к успеху.

Обобщая исследования, анализирующие связь мощности осцилляторных коррелятов когнитивных процессов со сложностью задачи, мотивацией и когнитивными способностями, можно сделать следующие выводы. Данные спектральные показатели могут модулироваться в соответствии с описанными теоретическими положениями, и, следовательно, могут отражать ментальное усилие. Основные осцилляторные корреляты выполнения сложных когнитивных задач – синхронизация фронтального тета-ритма (обобщенно интерпретируемая как активация исполнительного контроля) и десинхронизация заднего альфа-ритма (обобщенно интерпретируемая как активация контролируемого внимания). Согласно теориям ментального усилия, эти процессы напрямую связаны с процессом распределения усилия при выполнении задачи. Выраженность этих осцилляторных эффектов возрастает при усложнении задач. При этом в условиях наиболее сложных задач на уровень выраженности этих осцилляций, предположительно, влияет мотивация. Предположительно, менее мотивированные испытуемые демонстрируют понижение выраженности данных коррелятов. Такой эффект объясняется падением уровня вкладываемого усилия согласно теории мотивационной интенсивности и согласуется с теориями ментального усилия.

Изучение осцилляторных коррелятов различных когнитивных процессов позволит расширить понимание нейрональных основ когнитивного усилия и связи усилия с различными когнитивными функциями. Поскольку осцилляторные показатели позволяют исследователям выделять корреляты отдельных когнитивных процессов, такие исследования позволят расширить понимание когнитивного механизма, отвечающего за распределение усилия.

В настоящее время исследований, проверяющих описанные гипотезы, практически нет. Обзор литературы показал, что исследователи крайне редко используют в экспериментах задачи с большой вариативностью сложности, включая как очень простые, так и очень сложные условия. Однако для выявления эффектов возрастания усилия при усложнении задачи и падения усилия при неоправданно сложной задаче экспериментальная задача должна иметь много уровней сложности. Наибольший интерес для данной области исследований вызывает не объективная, а субъективная сложность задачи, поскольку связанные с ней модуляции усилия не будут объясняться когнитивными способностями. Поэтому их можно будет объяснять влиянием эмоционально-мотивационных аспектов. Необходимо подбирать условия сложности так, чтобы при усложнении задачи максимальное количество испытуемых демонстрировали снижение качества выполнения до уровня случайных угадываний. Это обеспечит возможность проверить гипотезу о снижении осцилляторных эффектов в условии максимальной субъективной сложности.

Также для подобных исследований необходим корректный выбор задачи с учетом когнитивных процессов, которые она требует, и их известных осцилляторных коррелятов. Задача должна позволять диссоциацию коррелятов разных процессов либо по их частотному диапазону,

либо по их временному периоду. Например, задача n-back требует одновременной активации процесса кодирования релевантной и процесса подавления нерелевантной информации, выражающихся в десинхронизации и синхронизации альфа-ритма соответственно. Это приводит к смешению коррелятов этих двух процессов и неясным результатам (Klimesch, Schack & Sauseng, 2005). В то время как задача Стернберга, например, позволяет разделить используемые процессы кодирования, удержания и извлечения информации из рабочей памяти. Многие описанные исследования анализировали лишь общую десинхронизацию альфа-ритма как показателя активации коры. Такие исследования могут быть проведены и с другими методами измерения активации коры, поэтому они согласуются с данными фМРТ и ПЭТ-исследований (например, Bekhtereva et al., 2000; Хараузов и др., 2018). Однако мы предлагаем использовать ЭЭГ и МЭГ-методы, обладающими высоким временным разрешением, чтобы изучить связь отдельных когнитивных процессов с модуляцией усилия.

Также на сегодняшний день не хватает исследований, анализирующих влияние мотивации на осцилляторные эффекты, связанные с выполнением задач разной сложности. В исследовании на данную тему следует включать различные показатели внутренней и внешней мотивации как фактора, определяющего модуляцию усилия в условиях особо сложных задач. Анализ влияния уровня мотивации на выраженность эффектов при учете уровня сложности задачи должен показать связь данных эффектов с теорией мотивационной интенсивности. Обнаружение различных зависимостей между этими переменными, так же как и обнаружение различных зависимостей для разных типов мотивации, поможет развить понимание механизма распределения усилия в условиях сложных задач.

Заключение

Согласно теории мотивационной интенсивности, степень вкладываемого в выполнение задачи усилия зависит от оцениваемой субъективной сложности задачи и мотивации выполнять задачу.

Теории, описывающие когнитивный механизм ментального усилия, позволяют предположить связь осцилляций как коррелятов контролируемых когнитивных процессов с феноменом усилия.

Модуляции выраженности связанных с выполнением задач осцилляций (таких как синхронизация фронтального тета-ритма и десинхронизация теменного альфа-ритма), по всей видимости, согласуются с теорией мотивационной интенсивности. Обзор существующих исследований показывает нелинейную зависимость этих осцилляций от сложности задачи и индивидуальные различия в этой зависимости. Эти эффекты можно объяснить влиянием мотивационно-эмоциональных особенностей испытуемых в контексте теории мотивационной интенсивности. Однако на сегодняшний день не хватает корректных исследований для уверенного подтверждения этих гипотез.

Исследование осцилляторных коррелятов выполнения когнитивных задач может помочь развить теории, описывающие механизм распределения и модуляции усилия за счет соотношения теорий с отдельными когнитивными процессами.

Литература

Белюсова, Л. В., Разумникова, О. М., & Вольф, Н. В. (2015). Возрастные особенности связи интеллекта и характеристик ЭЭГ. *Журнал высшей нервной деятельности им. ИП Павлова*, 65(6), 699-699.

- Горюшко, С. М., & Самочадин, А. В. (2018). Средства оценки уровня когнитивной нагрузки в процессе обучения. *Компьютерные инструменты в образовании*, (4), 35-44.
- Станкова, Е. П., & Мышкин, И. Ю. (2016). О связи индивидуальных характеристик электроэнцефалограммы с уровнем интеллекта. *Вестник Московского университета. Серия 16. Биология*, (4), 83-88.
- Хараузов, А. К., Васильев, П. П., Соколов, А. В., Фокин, В. А., & Шелепин, Ю. Е. (2018). Анализ изображений функциональной магнитно-резонансной томографии головного мозга человека в задачах распознавания текстур. *Оптический журнал*, 85(8), 22-28.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review*, 64(6p1), 359.
- Bastiaansen, M. C., Böcker, K. B., Cluitmans, P. J., & Brunia, C. H. (1999). Event-related desynchronization related to the anticipation of a stimulus providing knowledge of results. *Clinical Neurophysiology*, 110(2), 250-260.
- Bastiaansen, M. C., & Brunia, C. H. (2001). Anticipatory attention: an event-related desynchronization approach. *International Journal of Psychophysiology*, 43(1), 91-107.
- Bekhtereva, N. P., Starchenko, M. G., Klyucharev, V. A., Vorob'ev, V. A., Pakhomov, S. V., & Medvedev, S. V. (2000). Study of the brain organization of creativity: II. Positron-emission tomography data. *Human Physiology*, 26(5), 516-522.
- Bonnefond, M., & Jensen, O. (2012). Alpha oscillations serve to protect working memory maintenance against anticipated distracters. *Current biology*, 22(20), 1969-1974.
- Botvinick, M. M., & Cohen, J. D. (2014). The computational and neural basis of cognitive control: charted territory and new frontiers. *Cognitive science*, 38(6), 1249-1285.
- Brehm, J. W., & Self, E. A. (1989). The intensity of motivation. *Annual review of psychology*, 40(1), 109-131.
- Buzsáki, G., Anastassiou, C. A., & Koch, C. (2012). The origin of extracellular fields and currents—EEG, ECoG, LFP and spikes. *Nature reviews neuroscience*, 13(6), 407-420.
- Cohen, M. X., & Donner, T. H. (2013). Midfrontal conflict-related theta-band power reflects neural oscillations that predict behavior. *Journal of neurophysiology*, 110(12), 2752-2763.
- Cohen, M. X., & Van Gaal, S. (2013). Dynamic interactions between large-scale brain networks predict behavioral adaptation after perceptual errors. *Cerebral Cortex*, 23(5), 1061-1072.
- Doppelmayr, M., Klimesch, W., Hödlmoser, K., Sauseng, P., & Gruber, W. (2005). Intelligence related upper alpha desynchronization in a semantic memory task. *Brain Research Bulletin*, 66(2), 171-177.
- Doppelmayr, M., Klimesch, W., Schwaiger, J., Auinger, P., & Winkler, T. (1998). Theta synchronization in the human EEG and episodic retrieval. *Neuroscience letters*, 257(1), 41-44.
- Dreisbach, G., & Fischer, R. (2015). Conflicts as aversive signals for control adaptation. *Current Directions in Psychological Science*, 24(4), 255-260.
- Earle, F., Hockey, B., Earle, K., & Clough, P. (2015). Separating the effects of task load and task motivation on the effort-fatigue relationship. *Motivation and Emotion*, 39(4), 467-476.
- Eisenberger, R. (1992). Learned industriousness. *Psychological review*, 99(2), 248.
- Ermakov, P. N., & Vorobyeva, E. V. (2011). Achievement motivation and EEG spectral power. *Psychology in Russia: State of the art*, 4, 448-464.
- Eubanks, L., Wright, R. A., & Williams, B. J. (2002). Reward influence on the heart: Cardiovascular response as a function of incentive value at five levels of task demand. *Motivation and Emotion*, 26(2), 139-152.

- Fairclough, S., Ewing, K., Burns, C., & Kreplin, U. (2019). Neural efficiency and mental workload: locating the red line. In *Neuroergonomics* (pp. 73-77). Academic Press.
- Fairclough, S. H., & Ewing, K. (2017). The effect of task demand and incentive on neurophysiological and cardiovascular markers of effort. *International Journal of Psychophysiology*, 119, 58-66.
- Frederick, S. (2005). Cognitive reflection and decision making. *Journal of Economic perspectives*, 19(4), 25-42.
- Gendolla, G. H., & Richter, M. (2006). Ego-involvement and the difficulty law of motivation: Effects on performance-related cardiovascular response. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(9), 1188-1203.
- Gevins, A., Smith, M. E., McEvoy, L., & Yu, D. (1997). High-resolution EEG mapping of cortical activation related to working memory: effects of task difficulty, type of processing, and practice. *Cerebral cortex (New York, NY: 1991)*, 7(4), 374-385.
- Gevins, A., Smith, M. E., Leong, H., McEvoy, L., Whitfield, S., Du, R., & Rush, G. (1998). Monitoring working memory load during computer-based tasks with EEG pattern recognition methods. *Human factors*, 40(1), 79-91.
- Glazer, J. E., Kelley, N. J., Pornpattananangkul, N., Mittal, V. A., & Nusslock, R. (2018). Beyond the FRN: Broadening the time-course of EEG and ERP components implicated in reward processing. *International Journal of Psychophysiology*, 132, 184-202.
- Grabner, R. H., Neubauer, A. C., & Stern, E. (2006). Superior performance and neural efficiency: The impact of intelligence and expertise. *Brain research bulletin*, 69(4), 422-439.
- Gruber, M. J., Watrous, A. J., Ekstrom, A. D., Ranganath, C., & Otten, L. J. (2013). Expected reward modulates encoding-related theta activity before an event. *Neuroimage*, 64, 68-74.
- Gundel, A., & Wilson, G. F. (1992). Topographical changes in the ongoing EEG related to the difficulty of mental tasks. *Brain topography*, 5(1), 17-25.
- Heinrichs-Graham, E., & Wilson, T. W. (2015). Spatiotemporal oscillatory dynamics during the encoding and maintenance phases of a visual working memory task. *Cortex*, 69, 121-130.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*.
- Inzlicht, M., Shenhav, A., & Olivola, C. Y. (2018). The effort paradox: Effort is both costly and valued. *Trends in cognitive sciences*, 22(4), 337-349.
- Jaušovec, N. (2000). Differences in cognitive processes between gifted, intelligent, creative, and average individuals while solving complex problems: An EEG study. *Intelligence*, 28(3), 213-237.
- Jaušovec, N. (1996). Differences in EEG alpha activity related to giftedness. *Intelligence*, 23(3), 159-173.
- Jaušovec, N., & Jaušovec, K. (2005). Differences in induced gamma and upper alpha oscillations in the human brain related to verbal/performance and emotional intelligence. *International Journal of Psychophysiology*, 56(3), 223-235.
- Kahneman, D. (1973). Attention and effort (Vol. 1063, pp. 218-226). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kane, M. J., & Engle, R. W. (2002). The role of prefrontal cortex in working-memory capacity, executive attention, and general fluid intelligence: An individual-differences perspective. *Psychonomic bulletin & review*, 9(4), 637-671.
- Karatygin, N. A., Korobeinikova, I. I., Venerin, A. A., & Alexandrov, Y. I. (2022). Spectral Characteristics of the EEG Theta-Band and Efficiency of Cognitive Test "N-Back" Performing. *Experimental Psychology (Russia)*, 15(2), 95-110.

- Klimesch, W. (1999). EEG alpha and theta oscillations reflect cognitive and memory performance: a review and analysis. *Brain research reviews*, 29(2-3), 169-195.
- Klimesch, W., Doppelmayr, M., Pachinger, T., & Russegger, H. (1997). Event-related desynchronization in the alpha band and the processing of semantic information. *Cognitive Brain Research*, 6(2), 83-94.
- Klimesch, W., Doppelmayr, M., Russegger, H., Pachinger, T., & Schwaiger, J. (1998). Induced alpha band power changes in the human EEG and attention. *Neuroscience letters*, 244(2), 73-76.
- Klimesch, W., Schack, B., & Sauseng, P. (2005). The functional significance of theta and upper alpha oscillations. *Experimental psychology*, 52(2), 99-108.
- Knyazev, G. G., & Slobodskoy-Plusnin, J. Y. (2009). Substance use underlying behavior: investigation of theta and high frequency oscillations in emotionally relevant situations. *Clinical EEG and neuroscience*, 40(1), 1-4.
- Kool, W., McGuire, J. T., Rosen, Z. B., & Botvinick, M. M. (2010). Decision making and the avoidance of cognitive demand. *Journal of experimental psychology: general*, 139(4), 665.
- Koshkin, R., Shtyrov, Y., Myachykov, A., & Ossadtchi, A. (2018). Testing the efforts model of simultaneous interpreting: An ERP study. *PloS one*, 13(10), e0206129.
- Larson, G. E., Haier, R. J., LaCasse, L., & Hazen, K. (1995). Evaluation of a "mental effort" hypothesis for correlations between cortical metabolism and intelligence. *Intelligence*, 21(3), 267-278.
- Luria, A. R. (1980). Higher cortical functions in man (2nd ed.). *New York: Basic*.
- Mikhailova, E. S., Kurgansky, A. V., Nushtaeva, R. A., Gerasimenko, N. Y., & Kushnir, A. B. (2021, September). Intracortical Directed Connectivity for Information Retention in Visual-Spatial Working Memory. In *Doklady Biological Sciences* (Vol. 500, No. 1, pp. 133-137). Pleiades Publishing.
- Missonnier, P., Deiber, M. P., Gold, G., Millet, P., Gex-Fabry Pun, M., Fazio-Costa, L., ... & Ibáñez, V. (2006). Frontal theta event-related synchronization: comparison of directed attention and working memory load effects. *Journal of neural transmission*, 113(10), 1477-1486.
- Muraven, M., Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1998). Self-control as a limited resource: regulatory depletion patterns. *Journal of personality and social psychology*, 74(3), 774.
- Musslick, S., Dey, B., Özcimder, K., Patwary, M. M. A., Willke, T. L., & Cohen, J. D. (2016, August). Controlled vs. Automatic Processing: A Graph-Theoretic Approach to the Analysis of Serial vs. Parallel Processing in Neural Network Architectures. In *CogSci*.
- Neubauer, A. C., & Fink, A. (2009). Intelligence and neural efficiency: Measures of brain activation versus measures of functional connectivity in the brain. *Intelligence*, 37(2), 223-229.
- Neubauer, A., Freudenthaler, H. H., & Pfurtscheller, G. (1995). Intelligence and spatiotemporal patterns of event-related desynchronization (ERD). *Intelligence*, 20(3), 249-266.
- Nidal, K., & Malik, A. S. (Eds.). (2014). EEG/ERP analysis: methods and applications. *Crc Press*.
- Obrist, P. A. (2012). *Cardiovascular psychophysiology: A perspective*. Springer Science & Business Media.
- Osaka, M. (1984). Peak alpha frequency of EEG during a mental task: Task difficulty and hemispheric differences. *Psychophysiology*, 21(1), 101-105.
- Pavlov, Y. G., & Kotchoubey, B. (2017). EEG correlates of working memory performance in females. *BMC neuroscience*, 18(1), 1-14.
- Pavlov, Y. G., & Kotchoubey, B. (2021). Temporally distinct oscillatory codes of retention and manipulation of verbal working memory. *European Journal of Neuroscience*, 54(7), 6497-6511.
- Pavlova, A. A., Butorina, A. V., Nikolaeva, A. Y., Prokofyev, A. O., Ulanov, M. A., Bondarev, D. P., &

- Stroganova, T. A. (2019). Effortful verb retrieval from semantic memory drives beta suppression in mesial frontal regions involved in action initiation. *Human brain mapping, 40*(12), 3669-3681.
- Pavlova, A. A., Butorina, A. V., Nikolaeva, A. Y., Prokofyev, A. O., Ulanov, M. A., & Stroganova, T. A. (2017). Not all reading is alike: task modulation of magnetic evoked response to visual word. *Psychology in Russia, 10*(3), 190.
- Perfetti, B., Saggino, A., Ferretti, A., Caulo, M., Romani, G. L., & Onofri, M. (2009). Differential patterns of cortical activation as a function of fluid reasoning complexity. *Human brain mapping, 30*(2), 497-510.
- Pessiglione, M., Vinckier, F., Bouret, S., Daunizeau, J., & Le Bouc, R. (2018). Why not try harder? Computational approach to motivation deficits in neuro-psychiatric diseases. *Brain, 141*(3), 629-650.
- Pfurtscheller, G. (1977). Graphical display and statistical evaluation of event-related desynchronization (ERD). *Electroencephalography and clinical neurophysiology, 43*(5), 757-760.
- Phukhachee, T., Maneewongvatana, S., Angsuwatanakul, T., Iramina, K., & Kaewkamnerdpong, B. (2019). Investigating the effect of intrinsic motivation on alpha desynchronization using sample entropy. *Entropy, 21*(3), 237.
- Pornpattananakul, N., & Nusslock, R. (2016). Willing to wait: Elevated reward-processing EEG activity associated with a greater preference for larger-but-delayed rewards. *Neuropsychologia, 91*, 141-162.
- Power, J. D., & Petersen, S. E. (2013). Control-related systems in the human brain. *Current opinion in neurobiology, 23*(2), 223-228.
- Preusse, F., Van Der Meer, E., Deshpande, G., Krueger, F., & Wartenburger, I. (2011). Fluid intelligence allows flexible recruitment of the parieto-frontal network in analogical reasoning. *Frontiers in human neuroscience, 5*, 22.
- Proskovec, A. L., Heinrichs-Graham, E., & Wilson, T. W. (2019). Load modulates the alpha and beta oscillatory dynamics serving verbal working memory. *NeuroImage, 184*, 256-265.
- Richter, M., & Gendolla, G. H. (2009). The heart contracts to reward: Monetary incentives and pre-ejection period. *Psychophysiology, 46*(3), 451-457.
- Richter, M., Gendolla, G. H., & Wright, R. A. (2016). Three decades of research on motivational intensity theory: What we have learned about effort and what we still don't know. In *Advances in motivation science* (Vol. 3, pp. 149-186). Elsevier.
- Richter, M., Friedrich, A., & Gendolla, G. H. (2008). Task difficulty effects on cardiac activity. *Psychophysiology, 45*(5), 869-875.
- Sauseng, P., Griesmayr, B., Freunberger, R., & Klimesch, W. (2010). Control mechanisms in working memory: a possible function of EEG theta oscillations. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 34*(7), 1015-1022.
- Scheeringa, R., Petersson, K. M., Oostenveld, R., Norris, D. G., Hagoort, P., & Bastiaansen, M. C. (2009). Trial-by-trial coupling between EEG and BOLD identifies networks related to alpha and theta EEG power increases during working memory maintenance. *NeuroImage, 44*(3), 1224-1238.
- Shackman, A. J., Salomons, T. V., Slagter, H. A., Fox, A. S., Winter, J. J., & Davidson, R. J. (2011). The integration of negative affect, pain and cognitive control in the cingulate cortex. *Nature Reviews Neuroscience, 12*(3), 154-167.
- Shelepin, Y. E., Fokin, V. A., Harauzov, A. K., Pronin, S. V., & Chikhman, V. N. (2009, December). Location of the decision-making centre during image shape perception. In *Doklady Biological Sciences* (Vol. 429, No. 1, p. 511). Springer Nature BV.

- Shenhav, A., Musslick, S., Lieder, F., Kool, W., Griffiths, T. L., Cohen, J. D., & Botvinick, M. M. (2017). Toward a rational and mechanistic account of mental effort. *Annual review of neuroscience*, *40*, 99-124.
- Shenhav, A., Botvinick, M. M., & Cohen, J. D. (2013). The expected value of control: an integrative theory of anterior cingulate cortex function. *Neuron*, *79*(2), 217-240.
- Shenhav, A., Cohen, J. D., & Botvinick, M. M. (2016). Dorsal anterior cingulate cortex and the value of control. *Nature neuroscience*, *19*(10), 1286-1291.
- Siegel, M., Donner, T. H., & Engel, A. K. (2012). Spectral fingerprints of large-scale neuronal interactions. *Nature Reviews Neuroscience*, *13*(2), 121-134.
- Silvestrini, N. (2017). Psychological and neural mechanisms associated with effort-related cardiovascular reactivity and cognitive control: An integrative approach. *International Journal of Psychophysiology*, *119*, 11-18.
- Silvestrini, N., & Gendolla, G. H. (2019). Affect and cognitive control: Insights from research on effort mobilization. *International Journal of Psychophysiology*, *143*, 116-125.
- Smith, T. W., Baldwin, M., & Christensen, A. J. (1990). Interpersonal influence as active coping: Effects of task difficulty on cardiovascular reactivity. *Psychophysiology*, *27*(4), 429-437.
- Sternberg, S. (1966). High-speed scanning in human memory. *science*, *153*(3736), 652-654.
- Stipacek, A., Grabner, R. H., Neuper, C., Fink, A., & Neubauer, A. C. (2003). Sensitivity of human EEG alpha band desynchronization to different working memory components and increasing levels of memory load. *Neuroscience letters*, *353*(3), 193-196.
- van den Berg, B., Krebs, R. M., Lorist, M. M., & Woldorff, M. G. (2014). Utilization of reward-prospect enhances preparatory attention and reduces stimulus conflict. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, *14*(2), 561-577.
- Vogt, F., Klimesch, W., & Doppelmayr, M. (1998). High-frequency components in the alpha band and memory performance. *Journal of Clinical Neurophysiology*, *15*(2), 167-172.
- Wianda, E., & Ross, B. (2019). The roles of alpha oscillation in working memory retention. *Brain and behavior*, *9*(4), e01263.
- Wright, R. A. (1996). Brehm's theory of motivation as a model of effort and cardiovascular response.
- Wright, R. A., Killebrew, K., & Pimpalpure, D. (2002). Cardiovascular incentive effects where a challenge is unfixed: Demonstrations involving social evaluation, evaluator status, and monetary reward. *Psychophysiology*, *39*(2), 188-197.
- Wright, R. A., Shaw, L. L., & Jones, C. R. (1990). Task demand and cardiovascular response magnitude: Further evidence of the mediating role of success importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*(6), 1250.
- Yordanova, J., Kolev, V., & Polich, J. (2001). P300 and alpha event-related desynchronization (ERD). *Psychophysiology*, *38*(1), 143-152.
- Zakrzewska, M. Z., & Brzezicka, A. (2014). Working memory capacity as a moderator of load-related frontal midline theta variability in Sternberg task. *Frontiers in human neuroscience*, *8*, 399.

Поступила в редакцию: 05.04.2022

Поступила после рецензирования: 18.05.2022

Принята к публикации: 21.05.2022

Заявленный вклад авторов

Наталья Александровна Жожикашвили – идея, руководство, анализ литературы, написание текста статьи.

Анна Денисовна Бакумова – участие в обсуждениях, анализ литературы, написание текста статьи.

Бочковская Ирина Александровна – участие в обсуждениях, анализ литературы, написание текста статьи.

Информация об авторах

Наталья Александровна Жожикашвили – стажер-исследователь, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Российская Федерация; Researcher ID: ABI-2353-2020 Scopus Author ID: 57194142568, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8405-8722>; e-mail: nzhozhik@gmail.com

Анна Денисовна Бакумова – стажер, Психологический институт Российской академии наук, г. Москва, Российская Федерация; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5346-785X>; e-mail: bakumovaanna@gmail.com

Бочковская Ирина Александровна – старший научный сотрудник факультета психологии, кандидат психологических наук, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научное издание

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
2022
ТОМ 19 № 2

Сдано в набор 25.06.2022 Подписано в печать 28.06.2022

Дата выхода в свет 30.06.2022

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, dsmgroup@yandex.ru