

Российское
психологическое
общество

ISSN 1812-1853 (Print)
ISSN 2411-5789 (Online)

Том 20 № 4

РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ /
RUSSIAN
PSYCHOLOGICAL
JOURNAL

2023

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. Воробьева Е. В. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. пс. н. Долгова В. И. (ЮУрГГПУ, 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 N. (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

и литературный редактор

Ответственный редактор

Секретарь по рецензиям

– Вороная Виктория Дмитриевна

– Проненко Евгений Александрович

– Запорожец Диана Валерьевна

Адрес редакции:

344006, Российская Федерация,
г. Ростов-на-Дону,
ул. Пушкинская, д. 140,
ком. 114
E-mail: editor@rpj.ru.com

Адрес издателя:

ООО "КРЕДО"
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: russpsysoc@gmail.com

Каталог Урал-Пресс
Подписной индекс 46723
Цена свободная

© Российское психологическое общество, 2023

© ООО "КРЕДО", 2023

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. Редакция журнала является членом ассоциаций АНРИ, 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, психология личности

Виктор А. Клименко, Анастасия В. Гришина, Евгений А. Проненко

Роль психологических ресурсов в преодолении сложных жизненных ситуаций у образовательных мигрантов.....6

Santwana Mani, Roopali Sharma, Navin Kumar

Mitigating Emotion Dysregulation in Adolescents: The Effectiveness of Vipassana Meditation.....26

Анастасия А. Агишева

Конструктивный потенциал тревожности и подходы к его пониманию...42

Екатерина Г. Денисова, Игорь В. Куприянов, Анастасия О. Гостева

Личностные черты, эмоции и метакогнитивные навыки как предикторы субъективного благополучия субъектов образовательной деятельности в современных условиях.....63

Психофизиология, исследование когнитивных процессов

Ксения А. Скуратова, Диана А. Наумова

Глазодвигательная активность при восприятии лиц людей, животных и предметов: роль эмоциональной окраски стимулов.....84

Ольга М. Разумникова, Елена И. Николаева

Онтогенез эффекта проактивной интерференции в зрительной кратковременной памяти.....101

Наталья А. Варако, Виктория А. Пропустина, Георгий К. Степанов, Дарья Д. Юрина, Мария С. Ковязина, Мария Е. Баулина, Анатолий А. Скворцов, Светлана А. Васильева, Вадим Д. Даминов

Зрительно-пространственный поиск в задачах с вербальными и невербальными стимулами у пациентов с синдромом неглекта.....116

Ольга М. Краснорядцева, Евгения В. Еремина, Мария А. Подойнищина, Татьяна А. Ваулина

Использование когнитивного тренажера: возможности минимизации саморегуляционных дефицитов познавательной активности у младших школьников.....135

Арсений В. Леонтьев, Павел И. Летягин, Ольга С. Дейнека, Любовь О. Ткачева

Влияние фрейминг-эффекта на принятие решения потенциальных инвесторов: результаты окулографического эксперимента.....153

**Алёна П. Крюкова, Анна А. Золотухина, Андрей Ю. Агафонов,
Юрий Е. Шилов**

Взаимодействие семантических контекстов при решении задач:
эффекты конгруэнтности и диссоциации.....167

Клиническая психология

**Павел Н. Ермаков, Екатерина М. Ковш, Алексей Ю. Максимов,
Анна В. Неживова**

Социальные факторы психологического благополучия онкопациентов в
период пандемии COVID-19.....180

Социальная психология

Елена В. Ахмадеева, Людмила Г. Дмитриева

Модель самопредъявления в межличностных отношениях.....199

Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика

Irfan Saleem, Shumaila Zamir

Linking Leader's Avoidant Behavior to Counter productive work behavior:
A Mediated Moderated Model.....217

Коррекционная психология и дефектология

Юлия А. Королева

Типы социально-психологической компетентности подростков
с ограниченными возможностями здоровья: от адаптивности до
дезадаптивности.....241

Коррекционная педагогика

**Татьяна В. Лисовская, Марина Л. Скуратовская,
Виктория Ф. Богуславская**

Стратегические направления совершенствования процесса абилитации
лиц с инвалидностью.....257

Методология и технология профессионального образования

**Mohammed Rabih Raissouni, Khalid Mahdi, Mohammed Abid,
Adnan Souri, Kenza Raissouni**

Implementation of a new Continuing Training Framework in Physics
Didactics: Perspectives and Recommendations.....274

Возрастная психология

Маргарита Н. Гаврилова, Елена А. Чичина, Анастасия А. Якушина

Оценка двигательного развития в дошкольном возрасте: обзор
диагностического инструментария.....293

Роль психологических ресурсов в преодолении сложных жизненных ситуаций у образовательных мигрантов

Виктор А. Клименко¹ , Анастасия В. Гришина² , Евгений А. Проненко² *

¹ Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Российская Федерация

² Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону,
Российская Федерация

*Почта ответственного автора: heimag@yandex.ru

Аннотация

Введение. В работе рассмотрен ряд психологических характеристик образовательных мигрантов, связанных с успешностью преодоления ими сложных жизненных ситуаций. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения процессов внутренней и внешней образовательной миграции. Их изучение позволит найти более эффективные подходы к подготовке высококвалифицированных кадров, а со стороны университетов – более эффективно выстроить систему психологического сопровождения приезжающих студентов. **Методы.** В исследовании приняли участие 482 студента университетов Екатеринбурга, Томска и Ростова-на-Дону. 382 студента являются образовательными мигрантами, 100 студентов проживают в регионе обучения и составляют контрольную группу («не-мигранты»). Примененные методики: «Жизнестойкость» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой; «Толерантность к неопределённости» Д. Маклейна в адаптации Е. Г. Луковицкой; «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Н. Н. Лепешинского; авторский опросник, с помощью которого была определена специфика проживания сложных жизненных ситуаций. **Результаты.** Между общей выборкой образовательных мигрантов и не-мигрантов различия были выявлены по шкалам теста жизнестойкости – «Контроль», «Риск» – и суммарному показателю жизнестойкости ($p = 0,001$). Внешние образовательные мигранты имеют статически значимо более высокие показатели толерантности к

неопределенности по сравнению с не-мигрантами ($p \leq 0,05$), однако при этом у них более низкие показатели по общему психологическому благополучию по сравнению с внутренними образовательными мигрантами. Образовательные мигранты, менее успешно справившиеся с переживаниями сложностей в учебе, статистически значимо менее склонны к риску ($p \leq 0,05$). **Обсуждение результатов.** У студентов, приезжающих из других стран, более высокий уровень жизнестойкости, чем у групп внутренних мигрантов и не-мигрантов. Возможно, на образовательную миграцию решаются молодые люди с изначально более высоким уровнем личностных ресурсов, и внешним мигрантам приходится преодолевать больше трудностей, чем внутренним и не-мигрантам, что способствует повышению личностного ресурса.

Ключевые слова

образовательные мигранты, студенты, сложные жизненные ситуации, жизнестойкость, толерантность к неопределенности, психологическое благополучие, личностный ресурс

Для цитирования

Клименко В. А., Гришина А. В., Проненко Е. А. (2023). Роль психологических ресурсов в преодолении сложных жизненных ситуаций у образовательных мигрантов. *Российский психологический журнал*, 20(4), 6–25. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.1>

Введение

Эффективная адаптация мигрантов к новым условиям жизни во многом зависит от личностных характеристик мигрантов, способствующих или препятствующих успешной адаптации. Образовательная миграция – миграция, связанная с получением образования, предполагающая временное проживание в другом регионе своей страны или в другой стране. Образовательная миграция носит временный характер и ограничена периодом получения образования, предполагает перемещение в другой регион или страну и преимущественно добровольна и характерна, как правило, для определенной возрастной группы.

Традиционно в отечественной науке образовательная миграция исследуется на выборке иностранных студентов или, наоборот, изучаются миграционные настроения российской обучающейся молодежи. В социально-экономических исследованиях образовательная миграция рассматривается с акцентом на интеграцию опыта зарубежных систем образования в свою (Шпет, 2015) и появившегося «рынка образовательных услуг» (Трофимов и Трофимов, 2017) в экономическом и социальном развитии государства, а также как источник притока высококвалифицированных кадров в РФ (Апанович, 2015).

Адаптация образовательных мигрантов

Студенты-мигранты адаптируются к новым условиям жизни лучше, чем другие категории мигрантов (Митин, 2010). По сравнению с трудовыми мигрантами, образовательные мигранты (в связи со спецификой учебной деятельности в ВУЗе) имеют возможность выстраивать коммуникации с другими студентами (представителями принимающего населения и другими мигрантами) в процессе обучения, практик и внеаудиторных вузовских мероприятий. Широкие возможности коммуникации создают основу для комфортной и психологически безопасной социально-психологической адаптации (Овчинников, Султанова, Лазурин & Сычева, 2018). Действующие в ВУЗах системы психологического сопровождения первокурсников позволяют студентам, в том числе и студентам-мигрантам, быстрее и успешнее адаптироваться к новым социокультурным условиям и пережить «культурный шок» (Краснощеченко, Ковдюк, 2015; Вороняя и Проненко, 2022; Voronaya & Pronenko, 2023).

На начальном этапе социально-психологической адаптации к месту своего обучения образовательные мигранты проходят стресс аккультурации, который может приводить к негативным психоэмоциональным проявлениям (дезадаптация, агрессия, депрессивные состояния) (Краснощеченко, Ковдюк, 2015; Мурашева, 2019). Студенты-мигранты должны приспособиться к большому количеству новых характеристик региона обучения: условию обучения в вузе, проживанию в общежитии, социальной ситуации окружения, отсутствию родственников, общению на ином языке (для иностранцев). Уровень воспринимаемого стресса выше нормативных значений (24 балла) в группе как адаптированных ($29,44 \pm 6,69$), так и менее адаптированных студентов, являющихся внешними мигрантами (Султанова, Тагильцева, Станкевич, 2021). Исследователи связывают повышенный уровень стресса со сложностью адаптации к культурой среде и сложностью коммуникации в связи с языковыми барьерами.

Проблемы, с которыми студенты-мигранты встречаются, имеют выраженный характер национальных, этнических, культурных, социально-бытовых особенностей (Абакумова, Кагермазова, Генердукаева, 2016). Студентам, обучающимся в другой стране, необходимо психологическое сопровождение в осуществлении коммуникации, в осознании иной социо-этнокультурной среды (Кагермазова, 2014; Абакумова, Кагермазова, 2016).

Личностные особенности образовательных мигрантов

Для образовательных мигрантов характерны более высокий уровень адаптивности (по сравнению с другими мигрантами и не-мигрантами), инициативность и готовность получать новый опыт и открытость знаниям, высокий уровень коммуникабельности (Леонов, Хасан, 2019; Митин, 2010). Выделенные психологические особенности мигрантов приводят нас к вопросу об успешности адаптации образовательных

мигрантов к новым условиям жизни и психологическим факторам, влияющим на успешность этого процесса.

В исследовании Покровской, Смольниковой, Ларионовой (2014) успешность социально-психологической адаптации образовательных мигрантов рассматривается в зависимости от степени знакомства с принимающей культурой от особенностей взаимодействия мигранта с носителями культуры принимающего общества (Константинов, 2018; Мурашева, 2019), а также от преобладающих стратегий совладающего поведения у самого мигранта (Леонов, Хасан, 2019).

Жизнестойкость

Жизнестойкость как готовность личности трансформировать под себя неблагоприятные условия жизни рассматривается большинством авторов как один из центральных конструктов в понимании процесса адаптации личности к ситуации неопределенности и стресса (Maddi, 2006; Стецишин, 2008; Леонтьев, 2016). Жизнестойкость обеспечивает устойчивость личности в трудных жизненных ситуациях и позволяет субъекту оставаться активным и принимать решения, опираясь на свои убеждения и установки (Maddi, 2006; Леонтьев, 2016; Кудинов, 2015).

К числу факторов, оказывающих влияние на жизнестойкость личности, относят социально-экономический статус, возраст, регион проживания (Постникова, Микляева, Сиврикова, Регуш, 2022).

Во многих исследованиях показана связь жизнестойкости с показателями психологического благополучия у студентов: жизнестойкость в данном контексте понимается как способность личности противостоять ситуациям неопределенности и трудным жизненным ситуациям и адаптироваться к ним без снижения эффективности деятельности (Бохан, Шабаловская, Терехина, Ульянич, 2021; Киселева, Овчинников, Султанова, 2016; Vacchi & Licinio, 2017; Li & Hasson, 2020, Николаев, Лазарева, Якубов, 2021).

Толерантность к неопределенности

Ситуация образовательной миграции требует высокой толерантности к неопределенности. Г. У. Солдатова с соавторами (2008) рассматривают толерантность как совокупность психологической устойчивости, системы позитивных установок, индивидуальных качеств и системы личностных и групповых ценностей (Павлова, Чупряева, 2020). Т. В. Корнилова (2011) вводит понятие «принятие неопределенности и риска» «как отражение генерализованного личностного свойства, означающего стремление к изменениям, новизне и оригинальности, готовность идти непроторенными путями и предпочитать более сложные задачи, иметь возможность самостоятельности и выхода за рамки принятых ограничений» (с. 69).

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Цель исследования

Цель исследования – изучение характеристик личностного ресурса образовательных мигрантов в сложных жизненных ситуациях. Под личностным ресурсом в данном исследовании мы понимаем психологические ресурсы, которые включают себя жизнестойкость и толерантность к неопределенности. Также мы устанавливаем связь между показателями психологического благополучия, жизнестойкости, толерантности к неопределенности в группах образовательных мигрантов из разных регионов, внешних мигрантов и не-мигрантов.

Объект исследования – образовательные мигранты, **предмет** – личностные ресурсы в условиях сложных жизненных ситуаций у различных групп образовательных мигрантов.

Материалы и методы

Характеристики выборки

В исследовании приняли участие 482 студента, обучающиеся в университетах Екатеринбурга, Томска и Ростова-на-Дону (возраст студентов – 18–22 года).

- 382 студента приехали в эти города для получения высшего образования, то есть, являются «образовательными мигрантами»;
- 100 студентов обучались в городе своего постоянного места жительства и составили контрольную группу («не-мигранты»). В общей выборке доля не-мигрантов составила 21%. В группу не-мигрантов попали только студенты, которые либо родились в городе, в котором они обучаются в университете, либо прожили в нем не менее 15 лет.

Нами были выделены 2 типа образовательных мигрантов:

- внутренние: люди, которые переехали из своего родного региона в другой регион России для обучения в университете. В общей выборке доля внутренних мигрантов составила 58% (90 человек обучались в Екатеринбурге, 92 человека – в Томске, 100 человек – в Ростов-на-Дону)
- внешние: люди, которые приехали из другой страны в Россию для обучения в университете. В общей выборке доля внешних мигрантов составила 21%.

Методики исследования

В соответствии с целью работы были подобраны следующие методики исследования:

1. Тест «Жизнестойкость» S. Maddi (1997) в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой (2006);
2. Шкала «Толерантность к неопределённости» D. L. McLain, (1993) (Multiple

Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-I) в адаптации Е. Г. Луковицкой (1998);

3. Опросник «Шкала психологического благополучия» С. Ryff (1989) (The scales of psychological well-being) в адаптации Н. Н. Лепешинского (2007).
4. Авторский опросник, с помощью которого была определена специфика проживания сложных жизненных ситуаций респондентами.

Тест «Жизнестойкость» диагностирует ресурс жизнестойкости как базовый параметр личностного ресурса, который обеспечивает устойчивость личности в сложных жизненных ситуациях, а также опосредующий влияние стрессогенных факторов на здоровье человека и успешность его деятельности. Тест, послуживший основой для русской версии, изначально разработан Сальваторе Мадди, в оригинале известен как «Hardiness Survey. Мы использовали адаптацию этой методики, выполненной в 2006 году Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой (2006). Русскоязычный вариант полной версии теста «Жизнестойкости» включает в себя 45 вопросов и 3 шкалы: вовлеченность, контроль и риск.

Еще одним элементом личностного ресурса является, по нашему мнению, толерантность к неопределенности. Для ее диагностики нами была использована шкала «Толерантность к неопределенности». Она была разработана Д. Маклейном и в оригинале именовалась Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-I, в 1998 была переведена и адаптирована Е. Г. Луковицкой (1998). Шкала измеряет способность человека действовать в неоднозначных, сложных для понимания ситуациях, в условиях получения неопределенной и противоречивой информации. Причем действовать достаточно успешно, за счет личностной готовности принимать участие в таких неопределенных ситуациях.

Методика «Шкала психологического благополучия» (The scales of psychological well-being) была разработана К. Рифф, мы использовали ее модификацию Н. Н. Лепешинского (2007), эта версия ориентирована на молодых людей в возрасте 17–26 лет, что соответствует возрасту участников нашего исследования. Опросник состоит из 84 пунктов, высчитывается интегральный показатель психологического благополучия и показатели по 6 шкалам: «Положительные отношения с другими», «Автономия», «Управление окружением», «Личностный рост», «Цели в жизни», «Самопринятие».

Авторский опросник по сложным жизненным ситуациям (приложение 1)

В авторском опроснике содержались вопросы о степени удовлетворенности участников исследования прошедшим периодом (годом), общей оценке его как «сложного» или «несложного» по 7–балльной шкале, а также о переживаемых ими сложных жизненных ситуациях. В основе методологии авторского опросника лежит оценка удовлетворительности от преодоления той или иной сложной

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ситуации, которая складывается из сочетания нескольких факторов: 1) указания на то, что сложная жизненная ситуация присутствует в опыте участника исследования, 2) оценка общей степени удовлетворенности человека прошедшим периодом. Например, если участник исследования оценил прошедший год как сложный (оценки 5–7 по 7–балльной шкале), но имел высокую степень удовлетворенности прошедшим периодом (аналогично: оценки 5–7 по 7–балльной шкале), то мы учитывали такого респондента как в целом успешно и с достаточной степенью удовлетворенности преодолевшего сложную жизненную ситуацию.

И наоборот, неудовлетворительное проживание респондентом сложной жизненной ситуации отмечалось на основании общей степени неудовлетворенности прошедшим периодом (оценки 1–3 по 7–балльной шкале), а также отметкой об общей сложности прошедшего периода или отнесения той или иной ситуации, произошедшей в указанный период, к категории сложных.

Респонденты, которые отмечали промежуточное значение либо степени сложности прожитого периода, либо оценки удовлетворенности им, либо и того, и другого одновременно, из дальнейшего анализа исключались.

Результаты

На рисунках 1 и 2 представлены результаты исследования личностного ресурса (показателей жизнестойкости и толерантности к неопределенности) в изучаемых группах: 1) не-мигрантов, 2) внешних мигрантов, 3) внутренних мигрантов, обучающихся в университетах Екатеринбурга, Томска, Ростов-на-Дону.

Рисунок 1

Данные всех групп респондентов по методике «Жизнестойкость»

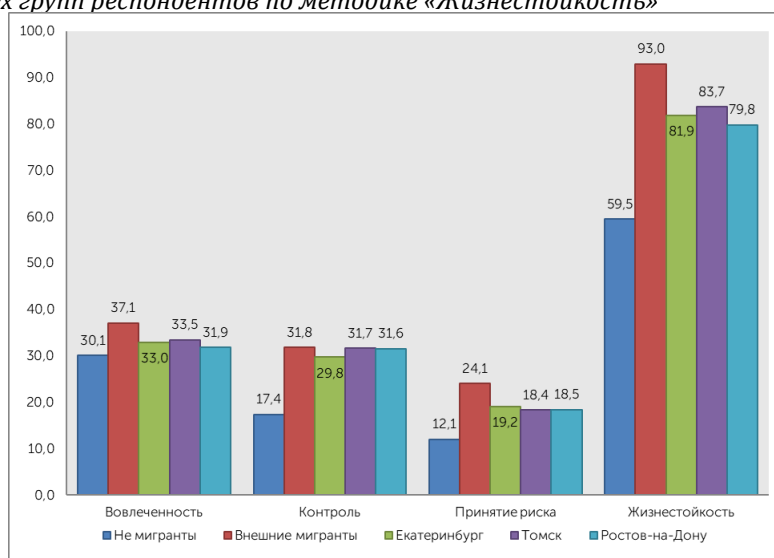
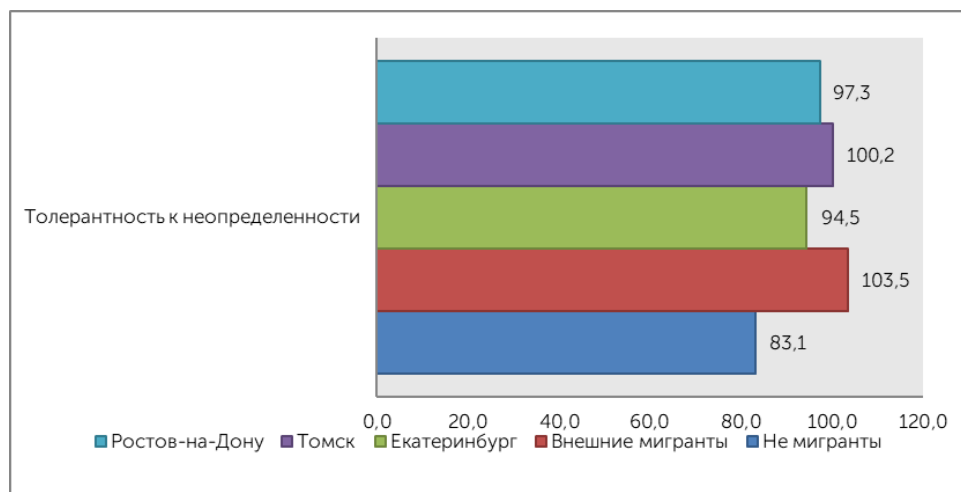


Рисунок 2

Данные всех групп респондентов по методике «Толерантность к неопределенности»



Студенты, принявшие участие в данном исследовании, имеют показатели, близкие к нормативным.

Для проверки достоверности различий между выборками исследования мы применяли t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Проверка осуществлялась как между группой не-мигрантов и общей выборкой образовательных мигрантов, так и между группами образовательных мигрантов, обучающихся в разных регионах.

В ходе проверки на достоверность различий выраженности показателей личностного ресурса между общей выборкой образовательных мигрантов и не-мигрантов из числа обучающейся молодежи, достоверные различия были выявлены только по шкалам теста жизнестойкости: «Контроль», «Риск» и суммарному показателю жизнестойкости ($p = 0,001$). Это позволяет утверждать, что студенты, обучающиеся в высших учебных заведениях по месту исконного проживания или месту рождения, в меньшей степени воспринимают себя как способных контролировать происходящие в их жизни события, проявлять высокую мотивацию к поиску путей влияния на свою жизнь, а также действовать вне гарантий будущего успеха.

Сравнение показателей личностного ресурса на выборке не-мигрантов и внешних образовательных мигрантов показало наличие достоверных различий по показателям жизнестойкости «Контроль» и «Риск» ($p = 0,001$), показателям «Вовлеченность» и толерантности к неопределенности ($p \leq 0,05$). Таким образом, студенты, поехавшие учиться в другую страну, гораздо больше склонны проявлять контроль по отношению к событиям своей жизни и включаться в них, готовы к риску и к действиям в ситуациях с неясными условиями.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

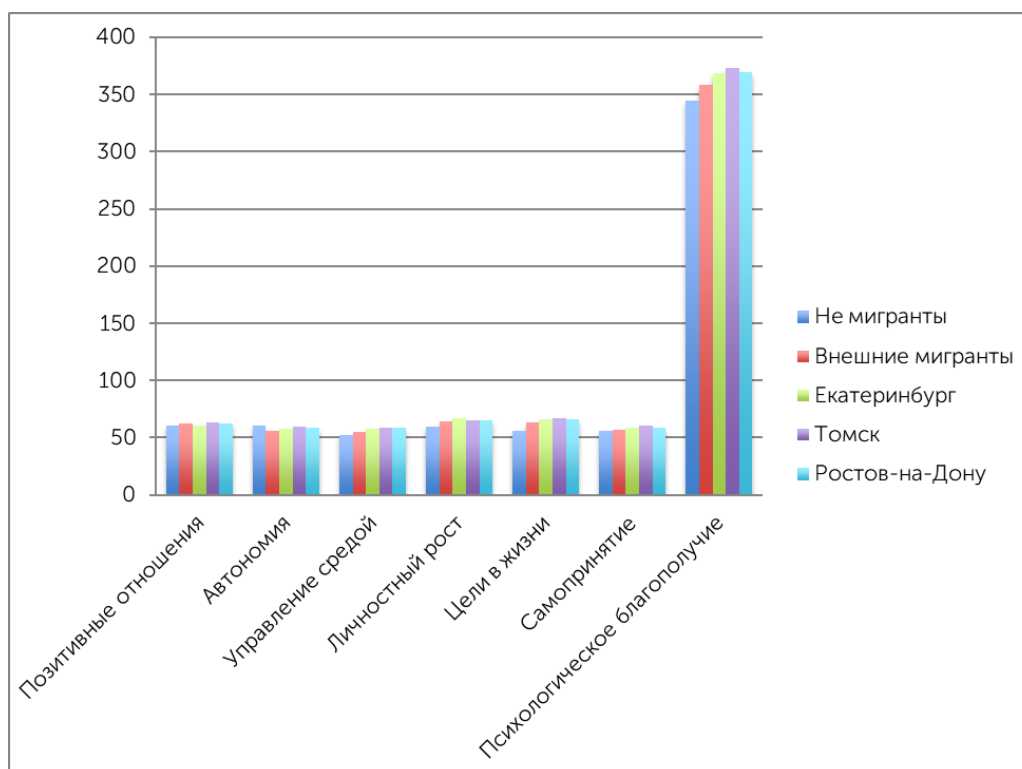
Необходимо отметить, что на всякий случай мы удостоверились в схожести показателей личностного ресурса группы не-мигрантов из Екатеринбурга и аналогичных – из Томска и Ростова-на-Дону. Дисперсионный анализ трех подгрупп показал отсутствие достоверных различий между их данными.

Обращаясь к данным описательной статистики на выборках образовательных мигрантов, отметим, что эти группы респондентов обладают достаточными ресурсами по противостоянию сложным жизненным ситуациям неопределенности, способны видеть в жизненных трудностях новые возможности и достаточно эффективны в самоорганизации своей деятельности, умело используют различные методы и приемы самоорганизации. В целом все показатели личностного ресурса у данных выборок находятся в нормативных значениях.

Показатели всех групп респондентов по показателям психологического благополучия находятся в пределах нормативных значений, в ряде случаев приближаясь к крайним значения (рисунок 3). Значения, означающие более низкий уровень показателей, находятся только в группе не-мигрантов. Внешние образовательные мигранты имеют более низкий общий уровень психологического благополучия по сравнению с внутренними образовательными мигрантами.

Рисунок 3

Данные всех групп респондентов по методике «Шкала психологического благополучия»



Дисперсионный анализ

Не-мигранты по сравнению с группой внутренних образовательных мигрантов достоверно более склонны подчиняться внешним требованиям и указаниям ($p \leq 0,05$), у них менее проявлены показатели шкал «Управление окружением» ($p \leq 0,01$), «Личностный рост» и «Цели в жизни» ($p \leq 0,001$), и общий уровень психологического благополучия ($p \leq 0,001$). Были обнаружены статистически значимые различия по показателю самопринятия между не-мигрантами и внутренними образовательными мигрантами, проживающими в Томске ($p \leq 0,05$), не-мигранты в меньшей степени проявляют самопринятие. Кроме того, были обнаружены статистически значимые различия между не-мигрантами и внешними образовательными мигрантами по наличию целей в жизни ($p \leq 0,05$) и стремлению к саморазвитию ($p \leq 0,01$).

В свою очередь, группа внешних мигрантов имеет статистически значимые различия в показателях психологического благополучия с группой внутренних образовательных мигрантов, проживающих в Томске, а также менее четкие и осмысленные цели в жизни ($p \leq 0,05$).

Исследование личностного ресурса в контексте сложных жизненных ситуаций

Далее нами были проанализированы данные авторского опросника об оценке респондентами проживания ими сложных жизненных ситуаций.

Мы установили, что уровень удовлетворенности своей жизнью всех исследуемых групп респондентов находится на достаточно высоком уровне. Все участники исследования склонны испытывать удовлетворенность тем, как прошел анализируемый 2020 год, который принес достаточно много трудностей. Причем показатель общей удовлетворенности текущим годом немногим отличается от общего показателя удовлетворенности жизнью в целом (5,24 балла по сравнению с 4,36) (таблица 1).

Таблица 1

Средние значения по вопросам авторского опросника, направленного на оценку проживания сложных жизненных ситуаций

Вопросы авторского опросника	Средние значения	Стандартное отклонение
Насколько Вы в целом удовлетворены своей жизнью (по шкале от 1 до 7)	5,24	1,060612
Изменилось ли восприятие жизни в 2020 году (по шкале от 1 до 4)	2,86	1,212351

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Вопросы авторского опросника	Средние значения	Стандартное отклонение
Насколько Вы удовлетворены своей жизнью в 2020 году (по шкале от 1 до 7)	4,36	1,561789
Насколько Вы оцениваете по 7-бальной шкале прошедший год как сложный лично для себя (по шкале от 1 до 7)	4,88	1,171777

Такие проблемы, как угроза заболевания коронавирусной инфекцией, отмена поездок, проблемы в личной жизни воспринимались сложными для 30% респондентов, сложности с учебой и переживания о здоровье близких были сложны для 80% участников исследования. Ситуация угрозы заболевания коронавирусом самими студентами не является сложной для многих из них, как было показано и в нашей предыдущей работе (Клименко, Гришина, 2021). В таблице 2 представлены более подробные данные о количественном распределении респондентов.

Таблица 2

Распространенность разных сложных жизненных ситуаций на выборках людей с разным миграционным опытом

Виды СЖС	Не-мигранты	ОМ Екб	ОМ Томск	Внеш. ОМ	ОМ Ростов	Итого по СЖС
Болезнь (в т. ч. коронавирус)	25	23	27	30	25	130
Несостоявшаяся поездка	17	26	21	19	24	107
Сложности с учебой	98	89	77	90	92	446
Переживания о здоровье близких	89	79	72	71	91	402
Бытовые сложности	76	58	54	67	54	255
Проблемы в личной жизни	54	36	37	46	36	309
Ничего особенного	1	1	0	3	1	6
Итого по группам	360	312	288	326	323	1655

Далее нами были выделены 2 группы респондентов:

- респонденты, оценивающие год как сложный (выбравшие значения 6 и 7) – 84 (22,1%) респондента; то есть, не вполне успешно преодолевшие различные жизненные сложности;
- респонденты, оценивающие прошедший год как относительно несложный (выбравшие значения 1 и 2) – 18 (4,7%), то есть это те, кто смог достаточно успешно преодолеть те или иные сложности.

Среди переживавших о здоровье близких группа преодолевших эту сложную ситуацию отличается меньшей выраженностью шкалы «Ведомость» ($p \leq 0,05$), что говорит о том, что они в меньшей степени склонны ориентироваться на внешние задачи и мнения при преодолении такой жизненной ситуации и принятии решений в ней. Респонденты, с разной степенью успешности переживавшие несостоявшуюся поездку, имеют отличия по шкале «Личностный рост» ($p \leq 0,01$). Респонденты, менее успешно справившиеся с переживаниями сложностей в учебе, статистически значимо менее склонны к риску ($p \leq 0,05$).

Корреляционный анализ

Далее был проведен корреляционный анализ показателей личностного ресурса и психологического благополучия. Показатели на выборке образовательных мигрантов, которые смогли удовлетворительно преодолеть ситуацию сложного жизненного периода, имеют следующие взаимосвязи.

Показатели шкалы психологического благополучия имеют статистически значимые корреляции:

- Показатель автономии имеет отрицательную слабую взаимосвязь с уровнем контроля ($-0,361$; $p = ,026$) и принятием риска ($-0,328$; $p = ,045$), общим показателем жизнестойкости ($-0,378$; $p = ,019$);
- Уровень самопринятия имеет статистически значимые отрицательные корреляции слабой силы с уровнем контроля по шкале жизнестойкости ($-0,373$; $p = ,021$);
- Уровень шкалы «Цели в жизни» имеет статистически значимую положительную слабую взаимосвязь с уровнем принятия риска ($0,362$; $p = ,025$);
- Общий уровень психологического благополучия имеет статистически значимую отрицательную слабую взаимосвязь с уровнем контроля по шкале жизнестойкости ($-0,341$; $p = ,036$).

Показатели на выборке образовательных мигрантов, которые не смогли удовлетворительно преодолеть ситуацию сложного жизненного периода, имеют следующие взаимосвязи.

- Показатель самопринятия имеет положительную слабую связь с уровнем контроля ($0,24$; $p = ,050$);

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- Параметр личностного роста имеет положительную слабую связь с общим уровнем жизнестойкости (0,274; $p = ,025$), что означает, что ресурсом для саморазвития субъектов выступает жизнестойкость;
- Показатель целей в жизни шкалы психологического благополучия статистически значимые положительные слабые взаимосвязи с принятием риска (0,283; $p = ,020$) и суммарным показателем жизнестойкости (0,276; $p = ,024$). Высокий уровень жизнестойкости и готовность действовать без надежды на успех становятся ресурсом для постановки самостоятельных целей и формирования готовности следовать им.
- Общий уровень психологического благополучия имеет статистически значимые положительные слабые взаимосвязи с уровнем контроля по шкале жизнестойкости (0,284; $p = ,020$) и с суммарным показателем жизнестойкости (0,27; $p = ,027$).

Обсуждение результатов

Академическая успеваемость положительно влияет на интеграцию в принимающее общество, в то время как культурная дистанция влияет на показатели академической успеваемости и интеграции отрицательно, что было установлено Jieyi, Kiu & Baojian (2022). Образование выполняет функции интеграции мигранта в принимающее общество. Когда культурная дистанция велика, функция образования для социальной интеграции снижается (Jieyi, Kiu & Baojian, 2022). Авторами также показана роль высшего образования в укреплении психического здоровья образовательным мигрантов (Oddy, Harewood, Masserano & Lounasmaa, 2022).

В нашем исследовании был обнаружен ряд связей психологического благополучия и показателей личностного ресурса. У образовательных мигрантов, успешно справляющихся со сложными жизненными ситуациями, показатель автономии имеет отрицательную слабую взаимосвязь с уровнем контроля и принятием риска, с общим показателем жизнестойкости. Схожие результаты присутствуют в исследовании Prasath, Xiong, Zhang & Jeon (2022) – психологическое благополучие опосредует связь между психологическим капиталом и стрессом, в частности, снижает уровень стресса. Результаты данного исследования позволили авторам сформулировать рекомендации для ВУЗов по смягчению психологического стресса, испытываемого иностранными студентами во время пандемии COVID-19 и в последующий период, в которых предлагается направить усилия и ресурсы на два аспекта: (а) содействие позитивному психическому здоровью и повышению уровня психологического благополучия и (б) выявление и развитие положительного психологического капитала (Prasath et al., 2022).

Внешние образовательные мигранты имеют более высокие показатели личностного ресурса, а именно: более высокие показатели по шкалам «Контроль», «Риск», «Вовлеченность», а также более высокий общий показатель жизнестойкости

и толерантности к неопределенности (по сравнению с внутренними мигрантами и не-мигрантами). Эти данные могут быть объяснены с двух позиций:

- 1) к внешней миграции готовы люди с изначально более высоким уровнем личностного ресурса и толерантности к неопределенности;
- 2) внешним мигрантам приходится преодолевать больше трудностей, чем внутренним и не-мигрантам, из-за у них повышаются показатели личностного ресурса вследствие необходимости преодоления этих трудностей.

В исследовании Е. Л. Николаева, Е. Ю. Лазаревой, Р. Э. Якубова (2021) показано, что в группе иностранных студентов высокие характеристики жизнестойкости чаще взаимосвязаны с психологическим благополучием и стремлением к получению нового опыта. У студентов не-мигрантов высокие показатели жизнестойкости больше взаимосвязаны с психическим здоровьем, психологическим благополучием и выраженной стрессоустойчивостью (Николаев, Лазарева, Якубов, 2021).

Постмиграционные стрессоры являются важными коррелятами психического здоровья мигрантов (Chen, Hall, Ling & Renzaho, 2017). При изучении процесса адаптации сирийских беженцев в Нидерландах, проведенном Н. F. Rahim et al., было показано, что более высокая подверженность факторам риска миграции была связана с большим количеством психологических симптомов (тревожность, депрессивность, ПТСР). При этом большее количество потенциально травматичных и стрессовых жизненных событий было связано с более высоким уровнем конфликта культурной идентичности и большей выраженностью психологических симптомов (Rahim et al., 2023). В тоже время А. М. Mahasneh (2022) была обнаружена сильная связь между субъективным благополучием и социальной поддержкой. Вполне возможно, что именно более низкой социальной поддержкой объясняется более низкий уровень психологического благополучия у участников исследования – внешних образовательных мигрантов по сравнению с внутренними.

Заключение

Наше исследование посвящено образовательным мигрантам – молодым людям, которые приезжают в другой регион, так как там находится университет, в котором они планируют получить высшее образование по выбранной специальности. Студенты-мигранты в процессе адаптации к жизни на новом месте сталкиваются с различными ситуациями, которые могут быть восприняты ими как сложные. Мы задались вопросом: насколько успешно образовательные мигранты справляются со сложными ситуациями и какие психологические ресурсы определяют эффективность этого процесса?

По результатам исследования мы можем дать следующие ответы:

1. Образовательные мигранты имеют достаточно высокие показатели личностного ресурса (в частности таких его компонентов, как жизнестойкость

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

и толерантность к неопределенности) по сравнению с теми, кто обучается в родном регионе.

2. В среднем образовательные мигранты достаточно успешно справляются со сложными жизненными ситуациями, даже теми, которые были в объективно трудном 2020 году в связи с пандемией COVID-19. Полученные данные могут быть использованы для реорганизации высшего образования в связи с новыми сложными условиями, например, в связи со всё более напряженной геополитической обстановкой в различных регионах мира (Kalimullin, Koinova-Zollner & Vasilieva, 2021).

3. Те люди, которые приехали из другой страны (внешние образовательные мигранты) имеют более высокие показатели по уровню личностного ресурса (уровню жизнестойкости и уровню толерантности к неопределенности) по сравнению с теми, кто приехал из других регионов одной страны (внутренние образовательные мигранты). При этом внешние образовательные мигранты имеют более низкий показатель психологического благополучия по сравнению с внутренними образовательными мигрантами. То есть, они обладают большими ресурсами для решения проблем, но ощущают себя менее благополучно.

4. Корреляционный анализ показал неожиданный результат: у тех образовательных мигрантов, которые успешно справились со сложными жизненными ситуациями, уровень психологического благополучия отрицательно связан с уровнем жизнестойкости, а у тех, кто справился неудовлетворительно – эта связь положительная.

Ограничения исследования

Ограничениями могут являться следующие обстоятельства: 1) оценивались ситуации, произошедшие в аномальный по вызовам 2020 год, 2) участниками исследования были студенты, которые приехали обучаться в Россию и внутренние образовательные мигранты внутри России. Изучение студентов в новых геополитических условиях и получение данных от образовательных мигрантов, приезжающих в другие страны, может существенно обогатить представление о психологических характеристиках этой группы студентов университетов.

Литература

- Абакумова, И. В., Кагермазова, Л. Ц., Генердукаева, З. Ш. (2016). Межкультурная социально-психологическая адаптация студентов в полиэтничном образовательном пространстве вуза. *Российский психологический журнал*, 13(3), 53–72. <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.3.4>
- Апанович, М. Ю. (2015). Образовательная миграция в России: точки развития. *Вестник науки и образования*, 9(11), 79–82.
- Бохан, Т. Г., Шабаловская, М. В., Терехина, О. В., Ульянич, А. Л. (2021). Субъективное качество жизни как индикатор психологической безопасности студентов в условиях международной образовательной миграции. *Вестник Томского государственного университета*, 473, 137–145. <https://doi.org/10.17223/15617793/473/17>

- Вороня, В. Д., Проненко, Е. А. (2022). К проблеме адаптации студентов-первокурсников высших учебных заведений гуманитарного профиля. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 20(4), 27–43. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.4.3>
- Кагермазова, Л. Ц. (2014). Формирование готовности к межкультурной коммуникации у студентов-мигрантов в поликультурной среде вуза. *Известия Кабардино-Балкарского государственного университета*, 4(2), 101–103.
- Киселева, Л. Т., Овчинников, А. А., & Султанова, А. Н. (2016). Особенности эмоционального реагирования мигрантов как фактор, снижающий успешность адаптации. *Сибирский вестник психиатрии и наркологии*, 1(90), 9–14.
- Клименко, В. А., & Гришина, А. В. (2021). Психологические предикторы адаптации образовательных мигрантов к трудной жизненной ситуации. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 4(1), 62–76. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-1-62-76>
- Константинов, В. В. (2018). *Социально-психологическая адаптация мигрантов в принимающем поликультурном обществе*. Саратов.
- Корнилова, Т. В. (2011). Динамическое функционирование интеллектуально-личностного потенциала человека в психологической регуляции решений и выборов. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 1, 66–78.
- Краснощеченко, И. П., Ковдюк, Д. П. (2015). Социально-психологическая адаптация студентов-мигрантов и трудовых мигрантов. *Международный научно-исследовательский журнал*, 8–5(39), 38–41.
- Кудинов, С. И., Мухаммед, Х. С. (2015). Психологическая устойчивость личности как основа самореализации субъекта. *Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика*, 1, 26–30.
- Леонов, Н. И., Хасан, Ф. Х. (2019). Копинг-ресурсы иностранных студентов в трудной жизненной ситуации. *Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика»*, 3, 291–297.
- Леонтьев, Д. А. (2016). Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. *Сибирский психологический журнал*, 62, 18–37.
- Лепешинский, Н. Н. (2007). Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия». *Психологический журнал*, 3, 24–37.
- Луковицкая, Е. Г. (1998). *Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности*. Санкт-Петербург.
- Митин, Д. Н. (2010). Образовательная (учебная) миграция: понятие, проблемы и пути решения. *Вестник РУДН*, 3, 123–134.
- Мурашева, С. В. (2019). Специфика адаптации мигрантов и их взаимодействия с населением в принимающих регионах Российской Федерации. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, 24(2(77)), 165–170. <https://doi.org/10.24411/1999-6241-2019-12006>
- Николаев, Е. Л., Лазарева, Е. Ю., Якубов, Р. Э. (2021). Особенности проявлений и взаимосвязей жизнестойкости у российских и иностранных студентов вуза. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*, 9(4(35)), 423–432. <https://doi.org/10.23888/humJ20214423-432>
- Овчинников, А. А., Султанова, А. Н., Лазурина, А. С., & Сычева, Т. Ю. (2018). Особенности социально-психологической адаптации мигрантов (литературный обзор). *Сибирский вестник психиатрии и наркологии*, 1(98), 89–96. [https://doi.org/10.26617/1810-3111-2018-1\(98\)-89-96](https://doi.org/10.26617/1810-3111-2018-1(98)-89-96)
- Павлова, Е. В., Чупряева, Н. П. (2020). Толерантность к неопределенности как предиктор готовности студентов к цифровизации образования. *Мир науки. Педагогика и психология*, 3.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- Покровская, Е. М., Смольникова, Л. В., Ларионова, А. В. (2014). Проблема создания модели социокультурной интеграции иностранных студентов. *Психология, социология и педагогика*, 11.
- Постникова, М. И., Микляева, А. В., Сиврикова, Н. В., Рёгуш, Л. А. (2022). Изменения жизнестойкости представителей разных поколений россиян в начале XXI века. *Социальная психология и общество*, 13(1), 87–103. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130106>
- Солдатова, Г. У., Шайгерова, Л. А., Прокофьева, Т. Ю., Кравцова, О. А. (2008). *Психодиагностика толерантности личности*. Смысл.
- Стецишин, Р. И. (2008). Направленность личности и жизнестойкость: психологическое исследование. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*, 7.
- Султанова, А. Н., Тагильцева, Е. В., Станкевич, А. С. (2021). Психологические детерминанты успешной адаптации студентов-мигрантов. *Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология*, 3, 129–147.
- Леонтьев, Д. А., Рассказова Е. И. (2006). *Тест жизнестойкости*. Смысл.
- Трофимов, Е. А., & Трофимов, Т. И. (2017, март). Особенности учебной миграции в условиях глобализации. В С. А. Курганский (ред.) *Тенденции и проблемы в экономике России: теоретические и практические аспекты*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Издательство БГУ.
- Шпет, Е. Н. (2015). Учебная миграция как инструмент для подготовки студентов вузов с использованием практик зарубежной образовательной системы. *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*, 1(7), 30–37.
- Bacchi, S., & Licinio, J. (2017). Resilience and Psychological Distress in Psychology and Medical Students. *Academic psychiatry*, 41(2), 185–188. <https://doi.org/10.1007/s40596-016-0488-0>
- Chen, W., Hall, B. J., Ling, L., & Renzaho, A. M. (2017). Pre-migration and post-migration factors associated with mental health in humanitarian migrants in Australia and the moderation effect of post-migration stressors: Findings from the first wave data of the BNLA cohort study. *The Lancet Psychiatry*, 4(3), 218–229. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(17\)30032-9](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30032-9)
- Jieyi, H., Kiu, C. C., & Baojian, X. (2022). How academic performance influences social integration: The moderation effect of cultural distance among Chinese cross-borderers. *Brain Behavior*, 12(10), e2759. <https://doi.org/10.1002/brb3.2759>
- Kalimullin, A. M., Koinova-Zollner, J., & Vasilieva, L. I. (2021). From challenges to opportunities: Reorganization of teacher education during the covid-19 pandemic in post-socialist countries. *Education and Self Development*, 16(3), 322–345.
- Li, Z. S., & Hasson, F. (2020). Resilience, stress, and psychological well-being in nursing students: A systematic review. *Nurse Education Today*, 90, 104440. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104440>
- Maddi, S. R. (1997). Personal Views Survey II: A measure of dispositional hardiness. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 293–309). Scarecrow Education.
- Maddi, S. R. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 160–168.
- Mahasneh, A. M. (2022). The Relationship between Subjective Well-being and Social Support among Jordanian University Students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(2), 53–64. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0204>
- McLain, D. L. (1993). The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity.

Educational and Psychological Measurement, 53(1), 183–189. <https://doi.org/10.1177/0013164493053001020>

Oddy, J., Harewood, M., Masserano, E., & Lounasmaa, A. (2022). Experiences of forced migration: learning for educators and learners: a report. *International review of psychiatry*, 34(6), 649–656. <https://doi.org/10.1080/09540261.2022.2096403>

Prasath, P. R., Xiong, Y., Zhang, Q., & Jeon, L. (2022). Psychological Capital, Well-being, and Distress of International Students. *International journal for the advancement of counseling*, 44(3), 529–549. <https://doi.org/10.1007/s10447-022-09473-1>

Rahim, H. F., Mooren, T. T. M., Knipscheer, J. W., van den Brink, F., Chung, J. M., Laceulle, O. M., & Boelen, P. A. (2023). Associations among migration risk factors, cultural identity conflict, and psychological symptoms among Syrian emerging adults with refugee backgrounds in the Netherlands. *Journal of clinical psychology*, 79(5), 1434–1451. <https://doi.org/10.1002/jclp.23492>

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–81.

Voronaya, V., & Pronenko, E. (2023). Freshmen's adaptive resources to the university environment as a factor of sustainable development in the social sphere. *E3S Web of Conferences*, 371. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202337105058>

Приложение 1

Авторский опросник

Инструкция: Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы, отмечая ответ, который наилучшим образом отражает Вашу жизненную ситуацию и Ваше отношение к ней. В качестве прошедшего периода, пожалуйста, ориентируйтесь на период 1 года (12 месяцев).

Оцените, насколько Вы в целом удовлетворены своей жизнью по 7–балльной шкале (7 – Полностью удовлетворен; 1 – Абсолютно не удовлетворен; 4 – затрудняюсь ответить)	1 2 3 4 5 6 7
Изменилось ли Ваше восприятие жизни в 2020 году?	Изменилось в лучшую сторону Незначительные изменения Все как всегда Изменилось в худшую сторону
Оцените, насколько Вы удовлетворены своей жизнью в 2020 году по 7–балльной шкале (7 – Полностью удовлетворен; 1 – Абсолютно не удовлетворен; 4 – затрудняюсь ответить)	1 2 3 4 5 6 7

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Из нижеприведенного списка выберите те, которые вы переживали как личные сложные жизненные ситуации за прошедший период (допустимы несколько вариантов ответа).		
Коронавирус	да	нет
Несостоявшаяся поездка	да	нет
Сложности с учебой	да	нет
Здоровье родных	да	нет
Бытовые сложности	да	нет
Личная жизнь	да	нет
Ничего особенного	да	нет
Насколько Вы оцениваете по 7–балльной шкале прошедший год как Сложный (7 – Очень сложный; 1 – вообще не сложный; остальные цифры – промежуточные значения)	1 2 3 4 5 6 7	

Поступила в редакцию: 5.09.2023

Поступила после рецензирования: 2.11.2023

Принята к публикации: 5.11.2023

Заявленный вклад авторов

Виктор Александрович Клименко – концепция и дизайн исследования, подбор диагностических методик, сбор данных.

Анастасия Васильевна Гришина – анализ литературы по теме исследования, подготовка разделов «введение» и «обсуждение результатов».

Евгений Александрович Проненко – подготовка и оформление текста статьи, написание аннотации и заключения.

Информация об авторах

Виктор Александрович Клименко – директор, научно-образовательный центр «Сибирский центр промышленного дизайна и прототипирования», Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Российская Федерация, SPIN-код РИНЦ: 8672-0976, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4112-9690>, e-mail: klimenko@siberia.design

Анастасия Васильевна Гришина – кандидат психологических наук, доцент, Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57218092586, SPIN-код РИНЦ: 3773-3150, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4005-8744>, e-mail: avgrishina.donstu@gmail.com

Евгений Александрович Проненко – кандидат психологических наук, доцент, Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57351954200, SPIN-код РИНЦ: 9896-5451, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6032-6059>; e-mail: heimag@yandex.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Mitigating Emotion Dysregulation in Adolescents: The Effectiveness of Vipassana Meditation

Santwana Mani¹ , Roopali Sharma¹ , Navin Kumar² 

¹Amity University, Noida, Uttar Pradesh, India

²Dr. Bhim Rao Ambedkar College, Delhi, India

*Corresponding author: santwanamani1705@gmail.com

Abstract

Introduction. Mood swings, hypersensitivity, stress, and frustration intolerance are only the tip of the iceberg when it comes to the problems adolescents have in properly controlling and regulating their emotions. Their relationships, ability to make decisions, and general happiness may all suffer because of their difficulties with emotional regulation. Vipassana meditation (VM) promotes awareness of the need for change, enhances mental focus, and opens the door to more introspective thought. **Methods.** The purpose of this research was to examine the impact of vipassana meditation (VM) on adolescents' (n = 60) inability to control their emotions. Participants were randomly assigned in groups: vipassana meditators (those who practise meditation daily) or non-meditators (those who don't practise any form of meditation). A measure of emotional dysregulation, the DERS-36, was administered concurrently to both groups. **Results.** A statistically significant difference was discovered between the two groups using SPSS-27, suggesting that vipassana meditators have better than non-meditators at keeping their emotions in check. The effect size of vipassana meditation was also investigated, and researchers found it to be 197.136 which indicates a strong impact of vipassana meditation. Overall, vipassana meditation has good impacts 77.9% of variance on the level of emotion dysregulation among adolescents. **Discussion.** The statistics show that people struggle to keep their feelings in check, suggesting that VM could be helpful. Young people have a better chance of thriving as adults if they are helped when they are struggling.

Keywords

adolescents, breathing technique, emotion dysregulation, emotion reactivity, meditation, mental health, vipassana meditation

For citation

Mani, S., Sharma, R., Kumar, N. (2023). Mitigating Emotion Dysregulation in Adolescents: The Effectiveness of Vipassana Meditation. *Russian Psychological Journal*, 20(4), 26-41. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.2>

Introduction

Our lives are deeply influenced by our emotions. Each day has its own unique set of highs and lows for everyone. Some of these are easy to manage, while others are more complex. It's acceptable to be down in the dumps occasionally, because we've all been there. Having difficulties controlling your emotions for a lengthy period might have a negative impact on your mental health. Emotional dysregulation is the inability to keep one's feelings in check for extended periods of time. This is what occurs whenever someone is experiencing extreme difficulty: anxiety, sadness, personality disorders, and psychosis all have well-established psychological roots. If they struggle to control their own emotions, they are more likely to experience mental health issues. Problems with cognition, mood, and behaviour are common in young adults. Right through this period, a lack of emotional regulation impairs the ability to make reasonable decisions in daily life. Both suppressing feelings expressively and reappraising them mentally are methods of emotion control. Acceptance (not trying to change the emotions, accepting them) and cognitive reappraisal (re-examining the emotions) are often more adaptive coping mechanisms for managing emotions than suppression (the control of one's emotional state and its display), avoidance (the act of evading unwanted circumstances), and non-acceptance (negative emotions that arise as a result of the primary negative emotion) (Gross & John, 2003).

A growing collection of evidence shows that difficulties controlling one's emotions contribute to many forms of potentially high-risk disruptive behaviour. Emotional dysregulation is common in the non-clinical population and is a severe clinical concern in a wide range of psychiatric, somatic, and medical conditions. Clinically relevant behaviour and psychological problems, such as intentional self-harm, have been linked to emotion dysregulation (Gratz & Roemer, 2008). According to research by Yang, Wang, Elhai & Montag (2022), the level of emotional dysregulation among adolescents is correlated with their problematic use of technology. There was also a strong correlation between emotional dysregulation and other factors (such as anxiety, depression, low self-esteem, etc.). Those who believe they can effectively control negative emotions are more likely to procrastinate, according to research by Rebetz et al. (2018). Reducing thought avoidance provides insight into the connection between trait mindfulness and enhanced emotion regulation, with young people having a stronger meditative pathway than older ones, as reported by Prakash, Whitmoyer, Aldao & Schirda (2017). Schreiber, Grant & Odlaug (2012) reported that two subscales of impulsivity were substantially higher in the high emotion dysregulation group as paralleled to the low emotion dysregulation group.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Adolescents' social functioning (including their peer relationships, prosocial behaviour, and social competence) depends on their ability to regulate their emotions, and difficulties with regulation have been linked to the development and amelioration of psychiatric disorders like anxiety, depression, and aggression (McLaughlin, Hatzenbuehler, Mennin & Nolen-Hoeksema, 2011). In a nonclinical sample of college women, Messman-Moore, Walsh & DiLillo (2010) found that emotional dysregulation was significantly related with hazardous sexual conduct in the prior six months. Changes in the brain's social and emotional system (dopaminergic system) lead to greater emotional reactivity, risk taking, and impulsive conduct, as reported by Steinberg (2008). Emotional distress may be a risk factor for the emotional and behavioural issues of all people if any developmental stage is stress sensitive. Therefore, we must prioritise a universally successful prevention programme to teach emotion control skills to all, not just those at higher risk of difficulties, as part of a comprehensive social and emotion management skills.

Vipassana Meditation

Vipassana Meditation (VM) which is founded on the principles of awareness was first taught by Buddha (Bhikkhu, 2011). VM is currently being taught in India and many other countries following in the footsteps of Vipassana's main instructor, S. N. Goenka. To accomplish lasting behavioural changes, it promotes awareness of the need for change, enhances mental focus, and opens the door to more introspective thought. Vipassana, from its original Pali, means "insight." Most of the Pali words and phrases used in Vipassana are also taught alongside their English translations. Morality (sila), mental focus (samadhi), and the purifying power of insight (panna) are the three pillars of the Eightfold Path to Enlightenment (Goenka, 2001). Goenka's method of Vipassana practise is currently being taught and preached at various Vipassana centres across the world, and meditators are using Goenka's recorded teaching sessions to guide them through 10-day and longer periods of silent practise. Vipassana's main purposes are to purify the mind and alter one's character drastically. In order to better embody more human virtues like universal generosity and compassion, as well as a stronger feeling of empathy, humility, and inner calm, persons who practise Vipassana Meditation seek to purge their minds of their more illogical inclinations. This is achieved scientifically through the practise of Right Mindfulness and non-reactivity, which entails training oneself to pay close attention, without any mix of subjective judgements or reactions, to whatever is going on in one's entire body, with all five senses and the mind operating within and through it.

The Effectiveness of Vipassana Meditation

Goenka (2001) says that by practising Vipassana, meditators may oversee their minds, behave according to their morality, and still remain equanimous, providing further evidence that Vipassana meditation is about increasing insight inside meditators (Marques & Dhiman, 2009). Consistent practise of Vipassana meditation leads to an

increase in both awareness and serenity. According to Goenka (2001), there are three causes of unhappiness in life that can be remedied by Vipassana practise: raga/lobha (Craving), dosa (Aversion), and moha (Ignorance) from the Pali language. In keeping with Goenka's teachings, (Marques & Dhiman, 2009) stated that the most crucial aspect of Vipassana meditation is to maintain equanimity and non-judgment towards the sensations and to neither like nor detest their observation. Otherwise, meditators risk erecting barriers in their own minds rather than removing them. (Bhargava & Srivastava, 2019) concluded that Vipassana meditation obviously increases mental stability, will strength, and makes a person less worried, sad, furious, and tense. Also, it has been discovered to be an extremely powerful short-term meditation practise that may affect practically every aspect of one's life. Studying the impact of Vipassana meditation on workers' happiness, Pradhan & Vadaki Vethhi., (2019) discovered that meditating workers report more happiness in their lives, regardless of their demographics. The findings also provide credibility to the practise of Vipassana meditation as a remedy in the workplace. Emotional processing, including emotion intensity, memory formation, and emotional attention biases, can be enhanced with brief mindfulness meditation (Wu et al., 2019). Agarwal & Dixit (2017) looked at 100 Indian youths between the ages of 17 and 24 to see if there was a link between meditative habits and contentment with life. With consistent practise, they discovered that Vipassana meditation improved practitioners' ability to deal with the stresses of daily life and raised their levels of happiness and self-esteem. They concluded that regular Vipassana training can boost meditators' happiness and contentment. After reviewing the literature, researchers, Szekeres and Wertheim (2015) found that participants who took a Vipassana course reported greater feelings of well-being, self-kindness, and heightened awareness. A study by Pradhan & Vadaki Vethhi (2019) looked at the effectiveness of vipassana meditation (VM) as an intervention for psychological well-being (PWB) of employees. The results demonstrated that demographics, intervention, or VM usage had no bearing on the outcomes of meditation. This demonstrates how meditating can bring about a change on the inside by fostering the growth of inherent qualities. Present-moment awareness and non-judgmental acceptance training have been shown to increase sensitivity to affective and incipient emotional signals (Teper, Segal & Inzlicht, 2013), which in turn increases one's repertoire of affective coping mechanisms and foreshortens the onset of negative emotions like anger. Equanimity can be attained from both the inside and the outside through the practise of Vipassana meditation. While it is true that regular practising of Vipassana meditation has many benefits, the most profound insights and realisations typically occur during a silent, multi-day meditation practice (Pagis, 2008).

Emotion regulation is a major factor in psychological research. While there is a plethora of studies demonstrating their value, few of them focus on emotion regulation in an Indian context. There is a lack of studies focusing solely on Vipassana meditation. Further research is needed into the effects of Vipassana on young people, who should be made aware of India's cultural past was argued by Gairola and Mishra (2020). Fewer studies have concentrated on the present evidence relating to the variable and Vipassana

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

meditation, despite the growing interest in emotion regulation research and clinical connections between meditative practises and individual quality of life. In the disciplines of mental health and health psychology, the findings of this study may contribute to a deeper understanding of these factors and their role in treatments based on mindfulness meditation Vipassana meditation may be the one good way for this.

After examining the existing literature, the following **research gap** was found:

- There is a scarcity of research examining the effects of Vipassana meditation on adolescents' emotional dysregulation. The unique developmental needs and challenges encountered by adolescents may necessitate a separate examination, as the majority of studies on Vipassana meditation tend to focus on adult populations.
- In numerous existing studies on Vipassana meditation and emotional dysregulation, appropriate comparison groups are lacking. Comparative studies with control groups receiving alternative interventions or no intervention at all can help establish the specific effects of Vipassana meditation on adolescents' emotion dysregulation.
- Vipassana meditation can be taught and practised in a variety of methods, resulting in implementation differences between studies. It is difficult to compare findings and reach definitive conclusions due to the lack of standardisation in meditation protocols. More research is required to investigate the effects of specific Vipassana meditation techniques or variations on adolescents' emotional dysregulation.

The **goal of this study** is to see if there is a link between vipassana meditation and emotion dysregulation, and if VM can help people overcome inner conflicts about how to feel and respond positively. Most people regulate tough emotions in one or two ways: they express them through words or actions, or they conceal them, which leads to maladaptive behaviours such as high impulsive behaviour, violence, and so on. This study investigates the impact of vipassana meditation by first defining the type of emotion dysregulation and then determining the relationship between vipassana meditation and emotion dysregulation.

Methods

Aim

The current study's aim is to examine the level of emotion dysregulation in adolescents and the effect of vipassana meditation on meditators.

Objectives

Following objectives are investigated in this study:

1. To determine the level of emotion dysregulation in adolescents.

2. To find out the gender difference in emotion dysregulation in adolescents.
3. To study the differences in the level of emotion dysregulation between vipassana meditators and non-meditators in adolescents.
4. To investigate the effectiveness of vipassana meditation on emotion dysregulation in adolescents.

Hypotheses

H1: There will be high level of emotion dysregulation in adolescents.

H2: There will be no gender difference in emotion dysregulation in adolescents.

H3: There is significant difference in the level of emotion dysregulation in vipassana meditators and non-meditators in adolescents.

H4: Vipassana meditation has effect on emotion dysregulation in adolescents.

For the present study, **60 adolescents** having difficulties with emotion regulation from the age of 15–18 years were selected from Delhi/NCR., India. The sample was chosen using a purposive sampling technique. Two groups were named as vipassana meditators and non-meditators. Two participants dropped out after two weeks due to personal and health issues, so the final study was done on 58 participants, 30 in the vipassana meditators group and 28 in the non-meditators group. The individuals were drawn from a non-clinical population. Prior to the start of the study, the researchers received informed written and verbal agreement from all participants and parents.

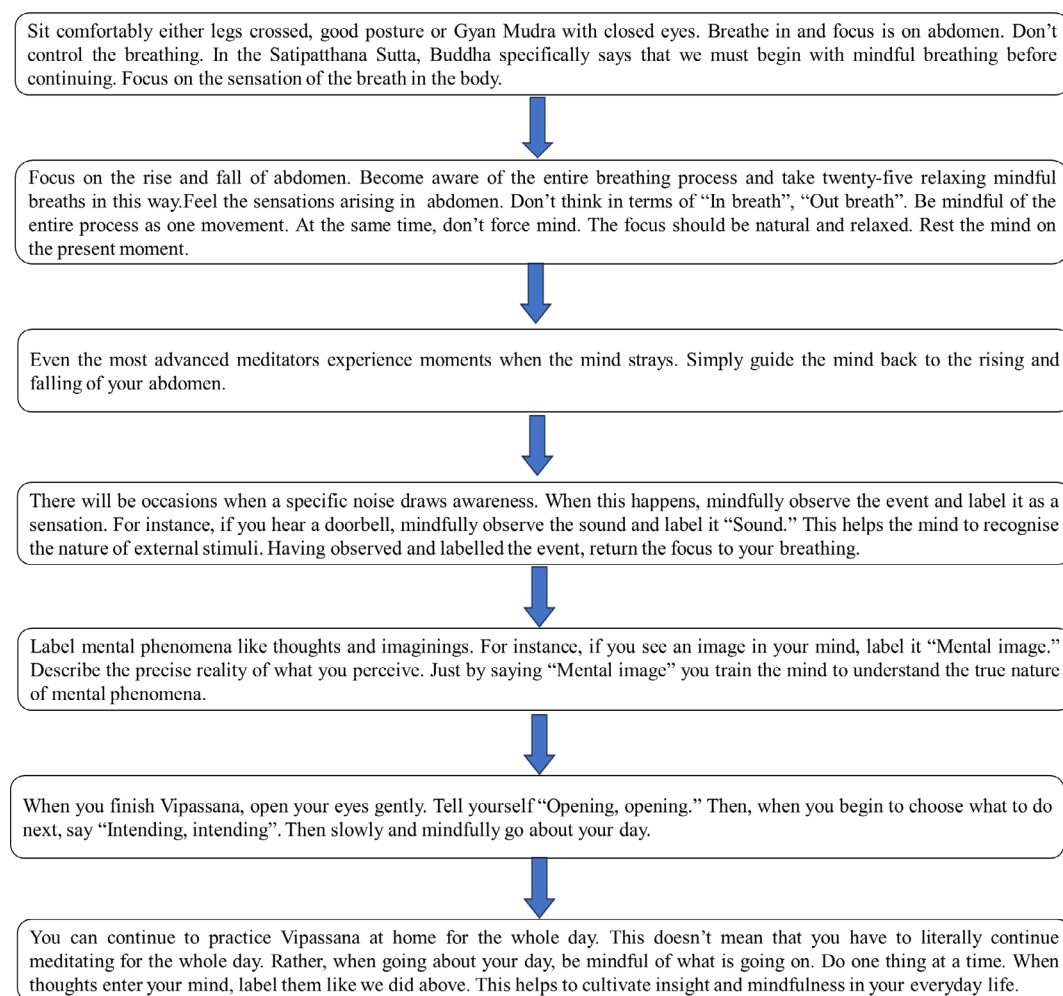
1. **Inclusion Criteria:** Adolescents having high level of emotion dysregulation; who practice meditation at least five days a week and have done minimum three course of vipassana meditation(ten-days); Willing to participate in the research and fluent in English language.
2. **Exclusion Criteria:** Symptoms of psychosis or any other clinically suggested mental disorder; Alcohol or drug abuse; Any delays in the development and Individuals who have been given any other therapy or treatment within one year of period.

Description of Vipassana Meditation

The description of Vipassana Meditation is shown in Figure 1.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Figure 1
The description of Vipassana Meditation



Research design

This research is intended to be descriptive in nature and follows a cross-sectional research design. The participants or samples were sorted according to meditation practice; so, there were two separate groups, one of which did and one who didn't get into the habit of any kind of mediation.

Measures

Difficulties in Emotion Regulation (DERS-36): Individuals' levels of emotion dysregulation are measured across six areas with the Difficulties in Emotion Regulation Scale, a 36-item self-report psychological tool (Gratz & Roemer, 2004). The DERS was shown to have a high degree of test-retest reliability of 0.88 as well as adequate conceptual and predictive validity. The items were recoded to reflect greater emotion dysregulation if the sum is high. Internal consistency was found to be good in the current sample (.81). Six dimensions of DERS-30 are: Non-acceptance, Goals, Impulse, Awareness, Strategies and Clarity. For scoring, total scores and scores of each domain will be taken into consideration. The higher the score, the more challenging it is to regulate one's emotions.

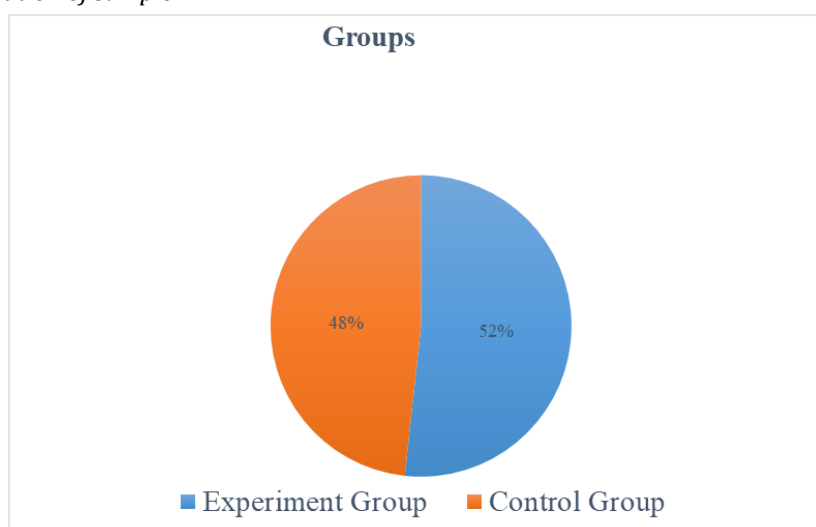
Results

The following techniques were employed to analyse and illustrate the results. The frequency and descriptive statistics were used for graphical presentation of the sample distribution. The descriptive analysis provides quantitative data on the construct measure of the study. Independent t-test reveals the difference between the groups on the level of construct. The linear regression analysis is utilised to demonstrate the impact of therapy on the dependent variable. SPSS-27 was used to do the calculations. The analysis and interpretation are presented in the following sections.

Figure 2 showcases the group distribution of the sample in the present study in two categories: experiment group consisting 52% of the sample while control group 48% of the sample i.e., 30 and 28 sample in each group respectively.

Figure 2

Group distribution of sample



ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Table 1 depicts the descriptive scores of emotion regulation. The mean score for emotion regulation in total was 100.38 with SD of 22.02 where the SD score of all suggested the value of deviation of the score from its respective mean scores.

Table 1
Mean and Standard Deviation of emotion dysregulation among adolescents

Variable	Mean	Std. Deviation
Non-acceptance	16.47	3.724
Goals	14.69	3.983
Impulse	16.78	4.272
Awareness	15.59	3.559
Strategies	22.24	5.407
Clarity	14.62	4.099
Difficulties in Emotion Regulation (DERS-36)	100.38	22.02

Table 2 shows the difference between the scores of the level of emotion dysregulation in males and females, where it was .598 and .596, which was not significant at any level of confidence, suggesting that there is no significant difference between genders.

Table 2
Differences in mean of vipassana meditators and non-meditators on the level of emotion dysregulation on the basis of gender

Variable	Groups	N	Mean	SD	t	p-value	Lower Limit	Upper Limit
Emotion Dysregulation	Males	30	98.70	21.278	.598	.552	-15.137	8.180
	Females	28	102.18	23.044	.596	.554	-15.175	8.218

Table 3 illustrates the difference between the means scores of the level of emotion dysregulation in vipassana meditators and non-meditators among adolescents shows that emotion dysregulation is more in non-meditators as compared to vipassana meditators. All the values show the significant difference with the mean difference.

Table 3
Differences in mean of vipassana meditators and non-meditators on the level of emotion dysregulation among adolescents

Variable	Groups	N	Mean	SD	t	p
Emotion Dysregulation	Vipassana Meditators	30	81.77	8.123	-14.041	<.001
	Non-Meditators	28	120.35	12.475		

For this calculation in Table 4, a dummy variable was calculated on SPSS as there is one variable considered in the research. The F statistic for emotion dysregulation was found to be 197.136 which indicates a strong impact of vipassana meditation. Overall, vipassana meditation impacts 77.9% of variance on the level of emotion dysregulation among adolescents.

Table 4
Regression coefficients of vipassana meditation on the level of emotion dysregulation among adolescents

Variable	Coefficient β -value	T	p value	F	R square
(Constant)	120.321	60.926	<.001	197.136	.779**
Vipassana Meditators	-38.555	-14.041	<.001		

Discussion

In the current scenarios of society, mental health issues during the phase of adolescence are quite prevailing additionally physical health issues for the longer period will also lead to consequences as mental health problems (Mittal, Mahapatra & Ansari, 2022). To deal with such concerns, lost but valuable meditation has been rediscovering its place. Mindfulness has not been a new pop-up in ancient Indian history, but it is a relatively new idea in psychotherapy, and it has captivated the attention of scholars and therapists alike in recent decades. It assists individuals in focusing on the current moment, comprehending their personal experiences, establishing a non-judgmental attitude toward them, acknowledging their thoughts and feelings, trying to limit their responses to them, and managing them effectively.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

The purpose of the study to explore the role of emotion dysregulation and effect of vipassana meditation on it within a sample of non-clinical background. The hypothesis 1 of the research was to assess the level of emotion dysregulation among adolescents. The mean scores of 100.28 suggest that adolescents are facing difficulties in emotion regulation. Another hypothesis 2 stated that difference between the scores of the level of emotion dysregulation in males and females, where it was .598 and .596, which was not significant at any level of confidence, suggesting that there is no significant difference between genders.

The first hypothesis (*Table 1*) of the study was to determine the level of emotion dysregulation among adolescents. The mean score of 100.28 indicates that teenagers are struggling with proper regulation of emotion. Another hypothesis i.e., H2 (*Table 2*) claimed that the difference in the levels of emotion dysregulation in males and females was .598 and .596, respectively, which was not significant at any level of confidence, implying that there is no significant difference between genders. It's safe to say that males and females progress at around the same rate. Results may have been different as contextual factors including meditation experience, socioeconomic background, academics, had not been taken into account. However, somewhat related to this it was found in a study (Yaremtchuk, Bakina & Sityaeva, 2021) that females of the age range 18–22 experience lesser happiness and life satisfaction in comparative to male though it is associated with increase in the lifeworld's difficulty.

Research have proved the efficacy of mindfulness therapy on emotion regulation and other related dimensions. Brockman et al. (2017) discovered a correlation between mindfulness and suppression of .49 (95% CI = .43.54), indicating that daily mindfulness was associated with lower levels of daily emotion suppression ($r = .28$, $t(3025) = 4.24$, $p < .001$). In the study, *Table 3* (Hypothesis-3) clearly showed that the difference in the level of emotion regulation between in vipassana meditators and non-meditators among adolescents was significant at 0.001 level of confidence, proposing that there is a significant difference between the two groups. The mean scores of the groups were 81.77 and 120.35, with t-value of -14.041 which clearly states that participants who practices vipassana meditation are able to regulate their emotion more properly than the non-meditators. In support of this, MehdiNejad (2020) discovered a significant difference between the study sample's mean DERS-SF score of 20.33 and the community sample's mean of 33.57 ($t = -20.01$, $p < .001$). According to the data, Vipassana meditation practitioners have a stronger ability to regulate their emotions than the normative group. However, *Table 4* (Hypothesis 4) showed the impact level of vipassana meditation or can say effectiveness of it by depicting the F score to be 197.136 and R square was .779%. It illustrates that vipassana meditation did have an impact. Empirical data has shown how it has effectively treated other psychological difficulties, such as in a study by (Bjureberg et al., 2016) study's findings, as Vipassana meditators had much lower DERS-SF scores than a population sample of 482 participants, which had an average DERS-SF score of 33.57. Whereas this study adds to the expanding body of knowledge about emotion

dysregulation and vipassana meditation, there are a few limitations to consider. It is crucial to emphasise that the measure of emotion dysregulation utilised in this study correlates strongly with behavioural measures of emotion control and readiness to suffer emotional pain. Nonetheless, future research on emotion dysregulation would benefit from include non-self-report (e.g., behavioural, physiological) measurements, as many studies rely only on self-report measures, which may be influenced by participants' willingness or uncontrollable circumstances. Additionally, the sample size is low because in India finding adolescents who practice vipassana meditation was not easy. The authors have limited the locale of sample for this research.

Despite these limitations, this study's findings add to a growing body of research emphasises the importance of emotion dysregulation and the efficacy of VM as a blessing. Since impulsive behaviour and substance abuse are just two of the many psychological issues linked to emotion dysregulation (Najavits, 2002), more study is needed to see if this treatment mitigates these problems by reducing emotion dysregulation.

Conclusion

Mindfulness practise has a lot of power to help young people grow up healthy by helping them in reducing stress, promoting wellness, and suggesting those positive strategies for emotional regulation. In conclusion, the effectiveness of Vipassana meditation in mitigating emotion dysregulation in adolescents holds great promise. Emotion dysregulation is a common and significant challenge faced by many adolescents, and its negative impact on their well-being and overall functioning cannot be understated. Traditional approaches such as psychotherapy and medication have shown some success, but there is a growing recognition of the need for complementary and alternative interventions. Vipassana meditation, a mindfulness-based practice, has emerged as a potential solution for emotion dysregulation in adolescents. The practice involves non-judgmental awareness of one's thoughts, emotions, and bodily sensations, allowing individuals to cultivate a deeper understanding and acceptance of their inner experiences. Numerous studies have investigated the effects of Vipassana meditation on emotion regulation, demonstrating its positive impact on reducing emotional distress and enhancing emotional well-being. Additionally, more rigorous research is needed to establish the long-term effectiveness of Vipassana meditation and its comparative efficacy when compared to other interventions. Also, continued research, along with the integration of Vipassana meditation into comprehensive treatment approaches, can further contribute to its understanding and application in clinical and educational settings, ultimately benefiting the emotional well-being of adolescents.

Future implications

The study on mitigating emotion dysregulation in adolescents through Vipassana meditation provides valuable insights into the potential benefits of this mindfulness

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

practice. As we look to the future, there are several implications arising from this research that could have significant implications for both the field of psychology and the well-being of people and welfare of society:

- The effectiveness of Vipassana meditation in mitigating emotion dysregulation among adolescents suggests the importance of integrating mindfulness-based interventions into existing therapeutic approaches. This integration can help promote mental well-being and foster emotional resilience during this critical developmental stage.
- The study's findings pave the way for the development of targeted mindfulness programs specifically designed for adolescents. Researchers and practitioners may explore the adaptation of Vipassana meditation techniques to make them more accessible, engaging, and tailored to the unique needs of this age group. These programs could be implemented in schools, community centers, and mental health settings, providing adolescents with practical tools to regulate their emotions effectively.
- Examining the long-term impact will help determine whether the benefits observed during the study endure over time or require ongoing practice. This would provide valuable information for developing comprehensive and sustainable intervention strategies.
- Further investigations could delve into the underlying mechanisms through which Vipassana meditation exerts its positive effects on emotion dysregulation in adolescents. Neuroscientific studies, for example, could explore the neural correlates of meditation practice in this population, shedding light on the specific brain regions and processes involved. Understanding these mechanisms could enhance our understanding of mindfulness interventions and contribute to the development of more targeted and effective treatments.
- Cultural Adaptation and Global Implementation: Vipassana meditation has its roots in ancient Indian philosophies and practices. Future research could explore the cultural adaptation of mindfulness interventions to suit diverse populations and contexts worldwide. This could involve studying the effectiveness and acceptability of Vipassana meditation within different cultural, ethnic, and socio-economic groups, ensuring that the benefits of mindfulness interventions are accessible to all adolescents globally.

The study on mitigating emotion dysregulation in adolescents through Vipassana meditation holds promising implications for the future. By integrating mindfulness practices, developing targeted programs, conducting long-term follow-up studies, exploring mechanisms of action, and promoting cultural adaptation, we can build upon this research to enhance the well-being of adolescents and inform evidence-based interventions.

Main conclusions

- Adolescence is the phase of life which effects all the other phases positively or negatively;
- Emotion regulation difficulties can lead to serious mental and physical health problems in adolescents;
- Vipassana meditation (VM) is one of the lost gems of India in the field meditation, indeed it is gaining back its place as VM makes the individual feel the present, accept the past and aware in all the moments;
- The proper guidance to learn the vipassana meditation is always suggested.

Literature

- Agarwal, A., & Dixit, V. (2017). The role of meditation on mindful awareness and life satisfaction of adolescents. *Journal of Psychosocial Research*, 12(1), 59.
- Bhargava, A., & Srivastava, S. (2019). Effectiveness of Vipassana in Improving Mental Health: A Review Paper. *Remarking an Analisation*, 4(1), 142–146.
- Bhikkhu, T. (2011). *One Tool Among Many: The Place of Vipassana in Buddhist Practice*. Noble Strategy. Access to Insight (BCBS Edition). <http://www.accesstoinsight.org/lib/authors/thanissaro/onetool.html>.
- Bjureberg, J., Ljótsson, B., Tull, M. T., Hedman, E., Sahlin, H., Lundh, L. G., Bjärehed, J., DiLillo, D., Messman-Moore, T., Gumpert, C. H., & Gratz, K. L. (2016). Development and Validation of a Brief Version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale: The DERS-16. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 38(2), 284–296. <https://doi.org/10.1007/s10862-015-9514-x>
- Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P., & Kashdan, T. (2017). Emotion regulation strategies in daily life: mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression. *Cognitive behaviour therapy*, 46(2), 91–113. <https://doi.org/10.1080/16506073.2016.1218926>
- Gairola, V., & Mishra, P.K. (2020). On Students' Well-being in the Indian Context-A Review. *Journal of Indian Education*, XLVI(2), 166–176.
- Goenka, S. N. (2000). *The discourse summaries: Talks from a ten-day course in Vipassana meditation*. Vipassana Research Publications.
- Goenka, S. N. (2001). Vipassana meditation: In the tradition of Sayagyi U Ba Khin as taught by S.N. Goenka: Introduction to the technique and code of disciple for meditation courses. <http://www.dhamma.org>.
- Goenka, S. N. (2002). *Meditation now: Inner peace through inner wisdom*. Vipassana Research Publications.
- Goenka, S. N. (2003). *Meditation now: Inner peace through inner wisdom*. Pariyatti Publishing.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54. <https://doi.org/10.1023/b:joba.0000007455.08539.94>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2008). The Relationship Between Emotion Dysregulation and Deliberate Self-Harm Among Female Undergraduate Students at an Urban Commuter University. *Cognitive Behaviour Therapy*, 37(1), 14–25. <https://doi.org/10.1080/16506070701819524>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social*

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Marques, J., & Dhiman, S. (2009). Vipassana Meditation as a Path toward Improved Management Practices. *Journal of Global Business Issues*, 3(2).
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S., & Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: a prospective study. *Behaviour research and therapy*, 49(9), 544–554. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.06.003>
- MehdiNejad, L. (2020). *Vipassana Meditation, Self-Esteem, and Emotion Regulation*. The Chicago School of Professional Psychology.
- Messman-Moore, T. L., Walsh, K. L., & DiLillo, D. (2010). Emotion dysregulation and risky sexual behavior in revictimization. *Child Abuse & Neglect*, 34(12), 967–976. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2010.06.004>
- Mittal, S., Mahapatra, M., & Ansari, S. A. (2022, December 30). Effect of Art Therapy on Adolescents' Mental Health. *Russian Psychological Journal*, 19(4), 71–79. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.4.4>
- Najavits, L. M. (2002). *Seeking Safety: A Treatment Manual for PTSD and Substance Abuse*. Guilford Press.
- Pagis, M. (2008). *Cultivating selves: Vipassana meditation and the microsociology of experience*. The University of Chicago.
- Pradhan, S., & Vadaki Vethhi, A. K. (2019). The Impact of Vipassana Meditation Practices on Psychological Wellbeing of Employees. *International Journal of Applied Business and Economic Research*, 15(2017), 363–379.
- Prakash, R. S., Whitmoyer, P., Aldao, A., & Schirda, B. (2015). Mindfulness and emotion regulation in older and young adults. *Aging & Mental Health*, 21(1), 77–87. <https://doi.org/10.1080/13607863.2015.1100158>
- Rebetz, M. M. L., Rochat, L., Barsics, C., & van der Linden, M. (2017). Procrastination as a Self-Regulation Failure: The Role of Impulsivity and Intrusive Thoughts. *Psychological Reports*, 121(1), 26–41. <https://doi.org/10.1177/0033294117720695>
- Schreiber, L. R., Grant, J. E., & Odlaug, B. L. (2012). Emotion regulation and impulsivity in young adults. *Journal of psychiatric research*, 46(5), 651–658. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.02.005>
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78–106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>
- Szekeres, R. A., & Wertheim, E. H. (2015). Evaluation of vipassana meditation course effects on subjective stress, well-being, self-kindness and mindfulness in a community sample: Post-course and 6-month outcomes. *Stress and Health*, 31(5), 373–381. <http://doi.org/10.1002/smi.2562>
- Teper, R., Segal, Z. V., & Inzlicht, M. (2013). Inside the mindful mind: How mindfulness enhances emotion regulation through improvements in executive control. *Current Directions in Psychological Science*, 22(6), 449–454. <http://doi.org/10.1177/0963721413495869>
- Wu, R., Liu, L. L., Zhu, H., Su, W. J., Cao, Z. Y., Zhong, S. Y., Liu, X. H., & Jiang, C. L. (2019). Brief Mindfulness Meditation Improves Emotion Processing. *Frontiers in neuroscience*, 13, 1074. <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.01074>
- Yang, H., Wang, Z., Elhai, J. D., & Montag, C. (2022). The relationship between adolescent emotion dysregulation and problematic technology use: Systematic review of the empirical literature. *Journal of behavioral addictions*, 11(2), 290–304. <https://doi.org/10.1556/2006.2022.00038>
- Yaremtchuk, S. V., Bakina, A. V., & Sityaeva, S. M. (2021). Characteristics of lifeworlds in male and female youths at different age periods. *Russian Psychological Journal*, 18(1), 34–46. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.1.3>

Received: July 26, 2023

Revision received: September 12, 2023

Accepted: November 14, 2023

Author Contributions

Santwana Mani came up with the idea of carrying out this study as she herself had done courses of vipassana meditation and interpreted the need of study to the co-authors. Author collected the data. The author came up with the study design idea and have done the data processing. The first draft of the paper was made. At last, the final version of the manuscript was made.

Dr. Roopali Sharma helped in data collection. Improvised the study design and helped in data-analysis. Changes made in the draft.

Dr. Navin Kumar helped in data collection. Re-analyzed the data and helped in interpretation of result. Finalize the draft.

Author Details

Santwana Mani – research Scholar, Amity University, Noida, Uttar Pradesh, India; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0944-1027>; e-mail: santwanamani1705@gmail.com

Roopali Sharma – professor, Amity University, Noida, Uttar Pradesh, India; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9567-6254>; e-mail: rsharma13@amity.edu

Navin Kumar – professor, Dr. Bhim Rao Ambedkar College, Delhi, India; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8902-7792>; e-mail: navinbrac@yahoo.co.in

Conflict of Interest Information

The authors have no conflicts of interest to declare.

КОНСТРУКТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРЕВОЖНОСТИ И ПОДХОДЫ К ЕГО ПОНИМАНИЮ

Анастасия А. Агишева 

Институт психологии Российской академии наук, Москва, Российская
Федерация

anastasya_ozornina@mail.ru

Аннотация

Введение. На сегодняшний день существует тенденция к редукции, медиализации и патологизации феномена тревожности, вызванная повышенной сфокусированностью исследовательского интереса преимущественно на деструктивных проявлениях тревоги. Однако именно конструктивные аспекты тревожности потенцируют развитие личности и становление субъектности, являясь движущей силой, играющей значимую роль в преобразовании объективного мира. Несмотря на наличие множества объемных и многогранных исследований, посвященных вопросам тревожности и различным ее характеристикам, современные теоретические представления о данном феномене носят разрозненный и мозаичный характер, что обуславливает потребность в дополнительном осмыслении и систематизации накопленных знаний. **Теоретическое обоснование.** Конструктивная тревога (адаптивная, нормальная) подразумевает способность личности к адекватному, ведущему к решению актуальных задач реагированию на стимулы, вызывающие переживание чувства тревоги, а также возможность дифференциации реальных угроз от фобических и obsессивных тенденций. Конструктивный аспект экзистенциальной тревоги состоит в поддержании оптимального уровня интрапсихического напряжения субъекта, играя роль необходимого адаптационного ресурса личности в стрессовой ситуации. Уровень тревожности, эффективный с точки зрения осуществления деятельности в целом, находится в зоне ближайшего развития личности, при этом является потенциально благотворным в отношении успешности интеллектуальной деятельности в частности. **Обсуждение результатов.** Систематизация аналитической базы

позволяет ввести обобщающее определение конструктивного потенциала тревожности: индивидуальная личностная характеристика, отражающая предельно доступный уровень и уникальный паттерн переживания тревоги, способствующий эффективному развитию, самоактуализации и субъективному благополучию. Проблема гуманности и целесообразности пересмотра традиционных подходов к пониманию тревожности, переоценка установленных нормативных порогов, дилемма первичности возникновения и причинно-следственной неопределенности являются серьезным вызовом для современных исследователей вопросов тревоги и тревожности. Внимание к конструктивному потенциалу тревожности в научной, практической, образовательной и просветительской деятельности может являться одним из ключевых ресурсов в ходе адаптации человечества к быстроизменяющимся, слабо прогнозируемым и высоко стрессогенным условиям современного мира.

Ключевые слова

тревога, тревожность, конструктивная тревога, нормальная тревога, личностная тревожность, ситуативная тревожность

Для цитирования

Агишева, А. А. (2023). Конструктивный потенциал тревожности и подходы к его пониманию. *Российский психологический журнал*, 20(4), 42–62. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.3>

Введение

Р. Мэй называл вторую половину двадцатого века «эпохой беспокойства», определяя при этом тревогу как естественную часть человеческой жизни (Ratner, 2019). Многочисленные клинические и статистические основания позволяют предполагать, что «эпоха беспокойства» продолжается, находясь, вероятно, на новом пике (Джафарова, Иванова, Шабанова, 2020; Меркин и др., 2021; Корецкая, Денисов, 2021; Трухан, Кравченко, 2022; Эбзеева, Полякова, 2022; Ковалев, 2022). Напряженная эпидемиологическая, политическая, экономическая обстановка последних лет, сопровождающаяся постоянным фоновым опасением возможной угрозы жизни и здоровью, неизбежно актуализирует экзистенциальные переживания, среди которых на первый план выходит тревога. Информационная среда, в которую погружен современный человек, активно индуцирует тревогу не только в связи с обилием агрессивно и тревожно окрашенного контента, но и по причине высокой скорости, инвазивности и колоссального объема поступаемых данных (Тарабрина и др., 2017).

Существует некоторая разрозненность теоретических представлений,

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

касающихся тревоги и тревожности, вызванная неопределенностью и многозначностью, лежащими в основе самих явлений. Однако фундаментальное понимание сути тревоги является достаточно универсальным, что позволяет специалистам разных теоретических взглядов достигать определенного взаимопонимания и очерчивать узнаваемый кросс-дисциплинарный контур (Прихожан, 2004). Клиницистов и исследователей чаще интересует негативная сторона тревоги, неспецифический ответ на стрессовый фактор (Уварова, Кедярова, 2014). Колоссальное число исследований сконцентрировано в области изучения уровня тревожности в контексте различных коморбидных состояний и психопатологических феноменов. Однако осмысление самой природы тревожности, аспектов её небиологического генезиса, ценности для субъекта за пределами социально полезной функции по-прежнему расположено преимущественно в философской плоскости и несколько редуцировано в психологической науке. Также существует определенный перекосяк в сторону исследования количественного выражения тревоги, в то время как сила тревоги несет реальную диагностическую ценность лишь с учетом контекста, отражающего природу и соизмеримость переживания с реальностью (Мэй, 2001).

Тревожные расстройства часто недостаточно корректно диагностируются, несмотря на широкую распространенность в популяции, в результате чего пациентам не всегда удается получить своевременную и адекватную психотерапевтическую, фармакологическую поддержку (Vanushi et al., 2023). Описанная тенденция может быть связана с многофакторностью и неоднозначностью самой природы тревожности, высокой долей единовременного течения тревожных расстройств с другими психопатологическими процессами, а также с потенцией к соматоформному выражению, что в ряде случаев дезориентирует самих пациентов и существенно затрудняет процесс постановки диагноза на этапе оказания первичной медико-санитарной помощи.

Феномен тревожности является не только социально значимым, но и «политически заряженным», обладая при этом выраженным преобразующим потенциалом как на конституционально-субъектном уровне, так и в масштабах социополитической реальности (Zevnik, 2021). Вместе с тем, в современном обществе прослеживается высокий спрос на становление и развитие личности, способной к эффективной адаптации, имеющей сформированные навыки социальной компетентности (Церковский, 2011), в связи с чем изучение движущих сил личности, среди которых конструктивная тревога играет важную роль, приобретает высокую актуальность и практическую значимость.

Целью настоящего исследования является систематизация аналитической базы, включающей в себя описания сущности рядоположенных понятий, в той или иной степени отражающих конструктивный потенциал тревожности в наиболее употребляемых контекстах, а также его процессуальную динамику.

В ходе достижения поставленной цели решались следующие задачи, каждая из которых определяет логику повествования:

- обозначение текущих проблем, имеющихся в данной области, среди которых выделяются чрезмерная медикализация тревожности, преимущественное игнорирование ее позитивных аспектов и возникновение вопроса об актуальности имеющихся норм;
- синтез и структурирование знаний, определяющих место нормальной, полезной, конструктивной тревожности в теоретических представлениях разных подходов;
- описание конструктивных аспектов экзистенциальной, сепарационной тревоги, обозначение роли конструктивной тревожности в рамках совладания со стрессом, психологической безопасности, деятельности, креативности и адаптационного потенциала субъекта;
- введение определения «конструктивный потенциал тревожности», основанного на осмыслении и систематизации вышеуказанного материала.

Теоретическое обоснование

Тревога, тревожность и страх

В большинстве релевантных исследований тревога описывается как системный процесс, отвечающий за психическую регуляцию, а тревожностью принято обозначать личностную черту, выполняющую адаптационно-ориентировочную функцию (Сидоров, 2013). По А. М. Прихожан (2000) тревога рассматривается как эмоциональное состояние, а тревожность – как личностное образование устойчивого характера, включающее эмоциональный, когнитивный и операциональный компоненты. Тревога также может интерпретироваться как прогнозирование, предвосхищение угрожающего будущего, сопровождающееся недостаточной информированностью и высоким уровнем неопределенности, неосознаваемостью потенциальной угрозы (Хабиев, 2020). Предикторами устойчивой тревожности называют как частое переживание ситуативной тревоги, так и психологические, психофизиологические детерминанты. Индивидуальный опыт субъекта, аккумулирующий интенсивность и частоту переживаемых эпизодов тревоги, обуславливает формирование тревожности в качестве константного свойства личности (Сидоров, 2013). Располагаясь в структуре интегральной индивидуальности, тревожность является параметром индивидуальных различий (Соловьева, 2012). Вопрос, касающийся идентификации тревожности, вызванной разными причинами, остается дискуссионным (Прихожан, 2000).

Стержневым элементом в структуре тревоги, с позиции клинической психологии, может считаться когнитивный компонент, раскрывающийся в напряженном

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ожидании недифференцированной угрозы. При этом тревожность является континуальным понятием, затрагивающим как условно здоровую часть популяции, так и контингент пациентов, относящихся к субклинической и клинической выборке (Погосова, Колтунов, Юферева, 2010; Бобров, Усатенко, 2021).

Располагаясь в неосознаваемом ядре личности, тревога регулирует ориентирование в мире объектных отношений, способ и характер контакта с бессознательным, участвует в формировании аутентичности субъекта (Кабанова, Незнанова, 2003) и побуждает к поиску и идентификации угрожающего объекта (Соловьева, 2012). С точки зрения В. М. Астапова, корректная оценка сложившейся ситуации и субъективная оценка возможности достаточно эффективно с ней справиться – важная функция тревоги. Процесс оценки потенциальной угрозы имеет многокомпонентную структуру, включающую перцептивные функции, извлечение воспоминаний, использование абстрактного мышления (Астапов, 2001; Нехорошкова, Грибанов, Джос, 2014).

Страх от тревоги отличается в значительной степени наличие конкретного потенциально опасного объекта (Кричевец, Солодушкина, 2014). Так любая тревога, по мнению П. Тиллиха (1995), стремится к преобразованию в страх, однако экзистенциальная тревога неустранима. Поскольку тревога, в отличие от страха, не имеет определенного объекта приложения, связанное с ней повышение интрапсихического напряжения может находить выход в иррациональных мигрирующих фобиях, изолированная психотерапия которых не несет системного эффекта. Однако обсуждение того, действительно ли тревога не имеет объекта, или же он находится за пределами осознания, на сегодняшний день не завершено.

По мнению Г. Аммона, исследование тревоги в качестве изолированной устойчивой черты или реактивного новообразования допускает некоторую эклектичность и обезличенность в понимании данного феномена (Кабанова, Незнанова, 2003), в связи с чем материал настоящей статьи изложен в логике синергии обозначенных понятий (тревоги и тревожности) и носит контекстуальную окраску, соответствующую каждому из рассматриваемых подходов, на стыке которых вводится определение конструктивного потенциала тревожности.

Конструктивные аспекты экзистенциальной тревоги

По мнению К. Г. Юнга (1938) люди опасаются контактировать со страхом перед иррациональным содержанием бессознательного, имея на это весомые, самосохраняющие мотивы. Значительная часть массовой культуры выполняет функцию отвлечения от проживания экзистенциальной тревоги (Леонтьев, 2003). Г. Кристалл полагал, что аккумуляция надежды и «эффективное отрицание» собственной смертности необходимы для нормальной жизни, что, в свою очередь, подтверждает значимость веры для каждого человека (Старовойтов, 2015). Однако уважительное, принимающее отношение к страху и тревоге способствует поиску

ответов на экзистенциальные вопросы, в то время как избегание этих переживаний, напротив, отдаляет нас от более глубокого постижения бытия (Mackler, 2003). В понимании П. Тиллиха, экзистенциальная тревога связана с хрупкостью человеческой жизни, с недостижимостью духовного совершенства и отсутствием предельных смыслов существования (Кричевец, Солодушкина, 2014). Сопровождаясь специфическим чувством страха от осознания конечности жизненного пути, а также ужаса вероятной бессмысленности жизни и глубинного одиночества, экзистенциальная тревога служит устойчивым фоновым напоминанием об экзистенциальных данностях (Акимова, 2015). Вместе с тем, страх смерти и связанная с ним тревога естественным образом побуждают человека бережнее относиться ко времени, возможностям и отношениям (Мэй, 2001). Постепенное постижение экзистенциальной тревоги, вероятно, значимый этап в становлении субъектности (Макушина, Борисова, 2021).

В последние годы отмечается особый интерес к изучению страха смерти и его роли в широком контексте психопатологии. Предполагается, что страх смерти играет роль трансдиагностического фактора, лежащего в основе различных психических заболеваний (Rachel & Ross, 2023). Однако угасание экзистенциальной тревоги становится суицидоопасным состоянием, притупленное или отсутствующее ощущение страха в целом задает поверхностную динамику, снижая возможность к эмоциональной близости (Кабанова, Незнанова, 2003). Дистресс, в том числе экзистенциальный, – частый симптом при тяжелых соматических заболеваниях. Имеющиеся на сегодняшний день в арсенале методы поддержки паллиативных пациентов и пациентов с негативным прогнозом по основному диагнозу обладают ограниченной эффективностью, что является критичным недостатком при оказании помощи на заключительных этапах жизни (Ross et al., 2022). Нагруженность системы жизненных смыслов когнитивными категориями обуславливает стремление к рациональному познанию себя, мира, постижению каузальности происходящего, что закономерно усиливает танатотическую тревогу. Редукция и уменьшение удельного веса когнитивных категорий в структуре жизненных смыслов, в свою очередь, снижает тревогу, связанную со смертностью и конечностью собственной жизни (Кулик, Донцов, 2020).

Нет оснований считать, что мы нуждаемся в специальных стратегиях совладания с экзистенциальной тревогой, однако нам необходима определенная стойкость, чтобы выдерживать эту тревогу и жить с ней. С точки зрения С. Мадди, принятие экзистенциальной тревоги заключается в выборе будущего, то есть, в принятии тревоги перемен (Кричевец, Солодушкина, 2014). «Мужество быть» – взгляд П. Тиллиха, подразумевающий способность к осознанию экзистенциальной тревоги, принятие ее неизбежности и поддержание ее на оптимальном, неразрушительном уровне (Тиллих, 1995). По мнению Кьеркегора, риск сопровождается тревогой, а намеренный отказ от риска – утратой самости. Таким образом, истинная смелость заключается в способности жить и развиваться, чувствуя, осознавая и

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

выдерживая собственную тревогу, двигаясь как бы сквозь нее (Мэй, 2001). При этом, говоря о становлении субъектности, важно обратиться к вопросам переживания сепарационной тревоги как неотъемлемой составляющей разных этапов развития.

Конструктивные аспекты сепарационной тревоги

Опыт изоляции, пережитой населением в ходе пандемии Covid-19, интенсификация перевода организаций и систем жизнеобеспечения на дистанционный формат стали катализаторами переживания не только экзистенциальной, но и сепарационной тревоги. В своей концепции динамической психиатрии Г. Аммон говорит о том, что конструктивная тревога формируется в ранних отношениях с матерью и иными значимыми фигурами (нормальный симбиоз), ложась в основу жизненно важного навыка – обращаться за помощью к другим в ситуациях угрозы, а также принимать помощь и поддержку (Кабанова, Незнанова, 2003). Ранний опыт, характеризующийся несоответствующим развитию ослаблением контроля со стороны родительских фигур, потенциально способствует более высокой вероятности некорректной интерпретации ребенком различных стимулов как неподконтрольных событий, в результате чего может быть индуцирована повышенная уязвимость к тревоге и последующие сложности в прохождении нормальной сепарации (Chorpita et al., 1998). Интенсивное переживание сепарационной тревоги во взрослом возрасте сопровождается нарушениями гомеостаза объектных отношений, расстройствами личности, настроения и тревожными расстройствами (Milrod et al., 2014). Взрослые, привыкшие к своей тревоге, часто не воспринимают тревогу разлуки как проблему, но те, у кого развиваются патологическая тревога и расстройства настроения, хуже реагируют на фармакологические и психотерапевтические интервенции. Эта более слабая реакция может отражать трудности пациентов в формировании и поддержании привязанностей, включая терапевтические отношения (Milrod et al., 2014).

По одной из точек зрения, сепарационная тревога и вызываемый ею дистресс являются нормативными переживаниями, связанными с развитием, в возрасте до пяти лет (Бовин, Кокурин, Трубецкой, 2010). Однако, по мнению О. Ранка, тревога отделения от других адекватна не только в раннем возрасте, но и на протяжении всей жизни. Успешное прохождение каждого витка этого опыта способствует развитию автономии и способности к близости (Мэй, 2001). Конструктивная тревога служит важным фактором в критическом осмыслении утрат разного уровня и адаптации к ним, здоровому отношению к экзистенциальным данностям и нормальной чувствительности к границам (Кабанова, Незнанова, 2003). Также, по мнению Э. Фромма, каждый человек сталкивается с тревогой одиночества, однако оттенки ее переживания разнятся в соответствии с характерологическими особенностями (Левченко, Кравцов, 2011). Говоря о свободе в контексте достижения определенной личностной зрелости, Э. Фромм описывает сопутствующие тревогу и чувство

одиночества, с которыми необходимо уметь справляться, чтобы «действовать и жить» (Фромм, 2006).

Стресс и стратегии совладания в контексте конструктивной тревоги

С точки зрения физиологии, активационный потенциал тревожности как реактивного ответа на стимул заключается в запуске психофизиологических процессов, способствующих, в широком смысле, выживанию, в более узком – нападению или бегству (Александрова, 2014; Кашапов, Кудрявцева, 2021). Тревожность, являющаяся ответной реакцией на стресс, ассоциирована с широким спектром способов компенсации, своеобразие которых зависит от индивидуальных особенностей субъекта (Ходос, Чухрова, Пронин, 2021).

Эффективное управление повседневным стрессом – важнейший критерий психологического здоровья и благополучия (Буркова, Марина, 2019), при этом для субъективного комфорта каждому человеку необходим определенный уровень стресса (Селье, 1979). В концепции Г. Селье стадия тревоги – первая фаза адаптационного синдрома, имеющего конфигуративную идентичность с кривой Йоркса-Додсона (Церковский, 2011), возникающая в момент появления стрессора. Нормальное течение ряда вегетативных и соматических процессов временно нарушается, сменяясь мобилизацией ресурсов и активацией механизмов саморегуляции, эффективность выбора которых определяет скорость возвращения субъекта к нормальному состоянию (Водопьянова, 2009). Эустресс и дистресс по Г. Селье – воздействия на организм, различающиеся своей продолжительностью и «полезностью» (Селье, 1979; Китаев-Смык, 1983), вероятно, конкордантны переживаниям конструктивной и деструктивной тревоги соответственно. Как эустресс может быть трансформирован в дистресс, так и конструктивная тревога – в деструктивную. Являясь по своей природе адаптивной и мобилизующей реакцией, в условиях постоянного или чрезмерного стресса нормальная тревожность может видоизмениться, развивая черты дезадаптивного процесса (Зайцева, Плаксина, 2018). Цикл реактивной тревоги постепенно интегрируется в структуру «защитно-совладающего поведения», так, тревожность начинает принимать участие в саморегуляции субъекта. Возникающее при этом напряжение может приносить дискомфорт и формировать необходимость в оправданном использовании психологических защит. Вероятно, в подростковом возрасте тревожность постепенно встраивается в систему защитных механизмов личности, завершаясь достаточной ассимиляцией в периоде поздней юности (Антоновский, 2010; Габдреева, 2012). Личностная тревожность играет значимую роль в ходе выбора стратегии совладания и коррелирует с избеганием, а также с настойчивым и планомерным решением проблем (Львова, Митина, Шалягина, 2015). При этом конструктивная тревога выступает в качестве регулятора совладающего поведения, участвует в процессе интеграции опыта (Кабанова, Незнанова, 2003).

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Оптимальный уровень тревожности – необходимый адаптационный ресурс личности в стрессовой ситуации (Уварова, Кедрярова, 2014). Люди с высоким уровнем личностной тревожности значительно лучше обрабатывают эмоции, связанные с угрозой, однако подобная избирательность восприятия в перспективе может истощать способность к обработке иных стимулов и приводить к определенной социальной дезадаптации (Heffer, Gradidge, Karl, Ashwin & Petrini, 2022). В ситуациях, когда тревога выполняет заложенную природой сигнальную функцию, повышенная бдительность в отношении угрожающих стимулов является оправданной. При этом широкое распространение имеют нарушения концентрации внимания, являющиеся последствиями аномальной тревоги (Notebaert, Tilbrook, Clarke & MacLeod, 2017). Высокий уровень тревожности может потенцировать более острую бдительность в отношении предполагаемых угроз, однако остается открытым вопрос о том, является ли это следствием повышенной фокусировки на субъективно подозрительных объектах и общей алертности или же подобный тип реагирования способствует чрезмерной реакции на иррелевантные стимулы (Савицкая, Мерзляков, 2022). Как правило, подобные трудности в дифференциации стимулов с точки зрения реалистичности опасности оказывают комплексное дезорганизующее воздействие на личность и свойственны субъектам, переживающим посттравматический стресс (Lopatkova et al., 2018; Солдаткин, 2015).

Наряду с симптомокомплексом психопатологических нарушений, посттравматический стресс сопровождается повышением тревожности, уязвимостью в отношении новых стрессоров; происходят изменения в имплицитных представлениях субъекта о себе и мире (Харламенкова, 2016). У разных субъектов на определенных стадиях идентичные переживания, сопровождающие посттравматические состояния, могут приобретать как деструктивную, так и конструктивную форму. Последняя являет собой феномен посттравматического роста, подразумевающий ретроспективное переосмысление и пересмотр ценностей в связи с пережитым травматическим опытом (Магомед-Эминов, 2009) и видоизменяет представления субъекта о психологической безопасности.

Конструктивный аспект тревоги в контексте психологической безопасности

Психологическая безопасность переживается как комфортное, равновесное состояние. Антиподом может выступать чувство тревожности, искажающее восприятие окружающей реальности (Харламенкова, 2015). В основе тревоги лежит не сама ситуация неопределенности, а ее субъективная оценка и некоторые дополнительные факторы (Харламенкова, Быховец, Дан, Никитина, 2020), поэтому важно учитывать разницу оценочного и интерпретационного восприятия, в том смысле, что интерпретационный процесс является беспристрастным отражением реальности, в отличие от оценочного (Василюк, 1984). Попадая в условия

неопределенности, личность затрачивает значительный объем ресурсов на контроль эмоционального состояния и совладание с естественной тревожностью (Суворова, 1974), снижение толерантности к этому процессу (совладанию) может приводить к развитию деструктивных форм тревоги, вплоть до генерализованного тревожного расстройства (Dugas et al., 2005). Высокоинтенсивная тревога, провоцирующая дезорганизацию и панические состояния, несет самостоятельную опасность (Погосова, Колтунов, Юферева, 2010).

Корни нормальной тревоги уходят в адекватное, реалистичное восприятие опасности, предпосылкой же к развитию невротической тревоги может являться игнорирование собственных возможностей, ощущение потенциала которых сопряжено с естественным переживанием тревоги. В таком случае тревога может ощущаться как «затопление», как переживание, от которого невозможно диссоциироваться, поскольку оно охватывает центральные структуры личности, ставит под угрозу саму интрапсихическую систему безопасности, вызывая чувство бессилия перед лицом неопределенной угрозы (Мэй, 2001). Основной целью невротических влечений, маскирующих навязчивую тревогу, К. Хорни называет достижение ощущения безопасности (Horney, 1945).

Невозможность дифференцировать источник тревоги обуславливает мучительность переживания данного состояния, в то время как поиск и осознание индивидуального смысла тревоги помогает более успешно к ней адаптироваться (Норина, Павлова, 2011). Повышенное внимание к конструктивным способам совладания с тревожностью и слабовыраженный интерес к природе конструктивной тревоги как таковой может являться отражением попыток разрешения напряжения экзистенциальной тревоги на поведенческом уровне в обход более глубоких ценностно-смысловых структур личности.

Семантические оттенки рядоположенных определений конструктивного потенциала тревожности

Тревога – важный критерий, сигнализирующий о наличии внутриличностного конфликта, интрапсихического напряжения, в этом заключается его значимая роль как для интроспекции, так и для внешней диагностики (Мэй, 2001). В нашей культуре сам термин «тревога» носит скорее негативную окраску, характеризуя субъективное переживание напряжения и беспокойства, сопровождающееся неспецифическими физиологическими реакциями (Нехорошкова, Грибанов, Джос, 2014).

Для описания конструктивного потенциала тревожности в литературе встречается определенный круг понятий. Остановимся на наиболее частотных из них.

Нормальная тревога адекватна реальной угрозе, не сопровождается активацией защитных механизмов психики, имеет умеренную интенсивность и не препятствует эффективной деятельности и осознанию (Мэй, 2001). Нормальная

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

тревога может быть использована как импульс к исследованию себя и мира, а также как средство поддержания оптимального уровня бдительности и тонуса (Мэй, 2001). Адаптивная тревога, обладающая достаточным приспособительным потенциалом, должна находиться на оптимальном, нормальном уровне (Kenwood, Kalin, Barbas, 2022; Сошкин, Белов, Забродский, 2020; Прихожан, 2000). К. Хорни подчеркивает неотделимость нормальной тревоги от самой жизни, в которой присутствуют непредсказуемые угрозы и, в конце концов, смерть. Диссоциация нормальной тревоги может иметь дезорганизирующий эффект и проявляться тревогой невротической, отражая стремление личности к интеграции и развитию (Мэй, 2001).

Полезная тревожность представляет собой природосообразное состояние и, помимо сигнальной функции, способствует мобилизации ресурсов личности (Нехорошкова, Грибанов, Джос, 2014). Полезная тревожность апеллирует к уровню, способствующему личностному развитию, не являясь при этом способом игнорирования интрапсихического конфликта (Микляева, Румянцева, 2004; Афолина, 2021). Интенсивное повышение уровня тревожности отражает какой-либо аспект субъективного неблагополучия, в то время как индивидуальный уровень полезной тревоги является обязательным атрибутом активной личности (Полшкова, 2013). Такая тревожность может выступать в роли предиктора некоторых аспектов эмоционального благополучия (Сидоров, 2013). Важная полезная функция тревоги также заключается в закодированном информировании субъекта о необходимости тщательной подготовки к предстоящей деятельности (Абакарова, 2010).

По мнению Г. Аммона, тревога является центральной функцией Эго, в своей конструктивной ипостаси отвечая за мобилизацию созидательного потенциала гуманфункций (Бовин, Кокурин, Трубецкой, 2010; Кабанова, Незнанова, 2003). Конструктивную тревогу можно охарактеризовать как концентрированную напряженность, состояние бодрствования и волнения, в ходе которых любопытство способно пересилить страх; сигнальная, оценочная, ориентировочная и защитная функции входят в концепт конструктивной тревоги (Кабанова, Незнанова, 2003). Конструктивная тревожность является нормативным эгосинтонным состоянием, проявления которого, как правило, не причиняют субъективного дискомфорта (Уварова, Кедярова, 2014). Конструктивный аспект тревоги также изучался С. Мадди (1983), описывающим принятие жизненно важных решений как дилемму двух выборов: в пользу прошлого, сопровождающегося чувством вины, и в пользу будущего, несущего с собой неизбежную тревогу. С. Мадди считал выбор прошлого отказом от осознания, в то время как выбор будущего – возможностью нового этапа развития личности, сопровождающегося, соответственно, конструктивной тревогой (Maddi, 1983).

А. М. Прихожан говорит о том, что в подростковом возрасте личность развивает культивируемую тревожность, личностное качество, имеющее субъективную ценность с точки зрения регуляции активности и достижения целей, проявления которой могут намеренно усиливаться в целях повышения мотивации (Прихожан,

2000). По мнению Л. И. Божович адекватная тревожность служит стимулированию творческой деятельности и успешной самореализации, в то время как неадекватная тревожность, напротив, вносит помехи в процесс развития личности и нарушает адаптационные механизмы (Божович, 1995). К неадекватным опасениям могут быть отнесены внушенные и воображаемые, нереалистичные страхи (Орлов, Орлова, Орлова, 2011).

Несмотря на то, что адекватная тревога является естественным переживанием, ее интенсивность может видоизменяться в связи с изменением уровня стресса (Уварова, Кедярова, 2014). Объективная, реалистичная тревога, описываемая в психодинамическом подходе, является ответом на внешнюю угрозу и противопоставляется тревоге невротической. Ее отклонение от нормального уровня снижает способность к совладанию с угрожающим воздействием (Фестингер, 2018). Важным выводом является понимание того, что оптимальный уровень тревожности становится достижимым при безоценочном, интерпретационном отношении к ней. Так, стремление к осознанию, научению эффективной саморегуляции и поиску индивидуальных смыслов тревоги активизирует личностные ресурсы (Кашапов, Кудрявцева, 2021), способствуя нахождению баланса когнитивной, эмоционально-волевой и поведенческой сфер, что может быть более детально рассмотрено с точки зрения вопросов деятельности, креативности, интеллекта и адаптации личности.

Полезный аспект тревоги в контексте деятельности

Тревога становится истинно патологической, когда она трансформируется в преграду на пути к деятельной активности и поиску способов преодоления препятствий или их целесообразного обхода (Малкова, 2014). В исследованиях К. Левина была обоснована значимость предвосхищения ситуации с точки зрения того, как существенно оно может определять деятельность человека (Ярошевский, 1996). В контексте регуляции деятельности тревога выполняет сигнальную, предвосхищающую функцию, зарождающуюся на этапе планирования и исследования возможных вариантов достижения желаемого результата, что особенно отчетливо проявляется в опасных сферах деятельности или на пути к особо значимым достижениям (Погорелов, Погорелова, 2005).

Успешная реализация в какой-либо деятельности зависит, в том числе, от уровня тревожности субъекта. С точки зрения американского исследователя Д. Аткинсона, избегание может быть детерминировано страхом неудачи, формирующим тревогу, которая становится определяющим фактором для мотива избегания (Аткинсон, 2000), при этом исследования показывают, что антиципаторной тревоге наиболее эффективно может противостоять парадоксальная интенция (Франкл, 2020).

По мнению советского психофизиолога И. М. Фейгенберга, реализуя какой-либо вид деятельности в стрессогенных условиях, человек с высокой тревожностью испытывает интенсивное психическое напряжение, детерминированное

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

завышенными требованиями к себе, что провоцирует сдвиг мотива с деятельности на самооценку качества выполняемой задачи (Фейнгерберг, 1986; Грибанов и др., 2019). Можно предположить, что оптимальный уровень тревожности поддерживается в зоне ближайшего развития личности, снижаясь до демобилизирующих показателей в ходе выполнения задач недостаточной сложности, и повышаясь до деструктивных значений при необходимости осуществлять чрезмерно сложную деятельность или же, напротив, опускаясь ниже оптимума в зависимости от индивидуальных особенностей субъекта и его характерного стиля деятельности. Так, например, при исследовании спортсменов отмечается, что наиболее высокие показатели тревожности можно наблюдать непосредственно во время соревнований, когда начинает доминировать конструктивная тревожность. Психическое напряжение индуцируется условно негативными состояниями, в том числе тревогой, играющей роль активизирующего, мобилизующего фактора. По завершении соревновательного процесса уровень тревожности закономерно снижается, что влечет за собой закономерное снижение жизнестойкости (Samoilov, Aleshicheva, 2022).

Креативность, интеллект и конструктивный потенциал тревожности

Комбинация развитых интеллектуальных способностей и сверхнормативной креативности повышает шансы на успешную адаптацию, социализацию и автономию, в то время как сочетание высокого уровня креативности с уровнем интеллекта ниже среднего зачастую присуще тревожным и неадаптивным личностям (Дружинин, 1994). Переживая тревожность, мы имеем дело не только с чувством опасности и нарушением гомеостаза, вызванными реальными опасностями или затруднениями, но и с фрустрацией на пути к желаемому (Левитов, 1969). Фрустрация является состоянием, тесно связанным с тревожностью, а тревожность, в свою очередь, отражает субъективную сложность ситуации, требует повышенной концентрации, мобилизации ресурсов и обуславливает потребность в креативном поиске и творческом приспособлении (Кузнецова, Харламенкова, 2008; Cheng, 2023). Вместе с тем «зазор», возникающий между реальным и ожидаемым, обуславливает творческое стремление человека и неизменно сопровождается тревогой, соразмерной творческому потенциалу (Мэй, 2001).

Существует определенное противоречие с точки зрения роли тревожности в интеллектуальной продуктивности: с одной стороны, ряд исследований говорит об отрицательной взаимосвязи тревожности и интеллекта, указывающей на негативное воздействие тревожных состояний на ход интеллектуальной деятельности, с другой – высокий уровень тревожности способствует более успешному выполнению тестовых задач, оценивающих уровень интеллекта. Можно констатировать, что высокая личностная тревожность имеет прямую взаимосвязь с высоким интеллектом, при этом, в соответствии с логикой закона Йоркса-Додсона,

оптимальный уровень тревожности потенциально благотворен в отношении успешности интеллектуальной деятельности (Грибанов и др., 2019).

Способность к метакогнитивному мышлению, формирование которой происходит на базе высокого интеллекта, может как содействовать снижению уровня тревожности в результате расширения видения ситуации и осознания причинно-следственных связей, так и препятствовать ему по причине необходимости делать множество выборов в ходе решения рутинных задач (Грибанов и др., 2019).

Адаптационный потенциал тревожности в развитии личности

Гармоничное развитие идентичности и последующее ее утверждение неизбежно сопровождается определенным уровнем тревоги в связи с потенциалом к совладанию с ней (Кабанова, Незнанова, 2003). По мнению О. Кернберга, способность выдерживать тревогу – важный индикатор психического здоровья и личностной зрелости, значимый показатель дифференциации невротической и пограничной структуры (Кернбер, 2001), что обуславливает особое внимание к процессу переживания тревожности в разные периоды взросления в диагностических и педагогических целях. Каждый этап развития ребенка, включая нормативные возрастные кризисы, сопровождается естественными изменениями нервной системы, специфическими проявлениями и переносами тревоги на разные объекты в соответствии с индивидуальными особенностями (Eric, Lenze & Julie, 2011; Малкова, 2014). Таким образом, тревога является маркером адаптационного напряжения ребенка на разных этапах онтогенеза, выступая при этом одним из ведущих условий психического и личностного развития (Малкова, 2014).

В процессе поиска и становления субъектности и самоидентичности закономерно возрастает общий уровень тревожности (Тиханова, 2008). Адаптационная тревожность, потенцируя самореализацию, представляет интерес для акмеологии: в данном контексте оптимальный уровень тревожности подразумевает формирование антиципационной состоятельности и активизации личностных ресурсов (Кашапов, Кудрявцева, 2021).

Индивидуальный опыт играет значимую роль в преодолении препятствий: так, например, комбинация высокой личностной тревожности и низкой ситуативной может быть обусловлена отсутствием навыка успешного прохождения релевантных ситуаций (Кузнецова, Харламенкова, 2008). В целом, репертуар событий, вызывающих тревогу, очень вариативен, комплементарен пережитому опыту субъекта и его ресурсному потенциалу (Уварова, Кедярова, 2014), но само принятие ответственности за личностный потенциал может сопровождаться тревогой (Binder, 2022). При этом степень осознания уровня, характера и происхождения тревоги будет видоизменяться как от субъекта к субъекту, так и в рамках индивидуального развития в различные периоды взросления и зрелости (Макушина, Борисова, 2021). С точки зрения Р. Мэя, деструктивная тревожность способствует триумфу угроз, а

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

конструктивная – победе ценностей (Львова, Митина, Шалягина, 2015). В ситуации, когда ценность развития субъективно превосходит стремление к избеганию, человек может совладать с неизбежной тревогой (Мэй, 2001).

Определение конструктивного потенциала тревожности

Систематизация аналитической базы, представленной в статье, позволяет ввести обобщающее определение **конструктивного потенциала тревожности**: индивидуальная личностная характеристика, отражающая предельно доступный уровень и уникальный паттерн переживания тревоги, способствующий эффективному развитию, самоактуализации и субъективному благополучию.

Обсуждение результатов

В данном обзоре, во-первых, описаны проблемы чрезмерной медикализации тревожности в популяции в целом и девальвации конструктивного потенциала тревожности в частности, ежедневное решение которых, как правило, реализуется на местах специалистами-практиками. Во-вторых, предпринята попытка систематизации семантически схожих определений, отражающих конструктивный потенциал тревожности, что может служить дополнительной точкой опоры в диагностическом процессе. В-третьих, акцентировано внимание на «нормальных», «полезных», «конструктивных» проявлениях тревожности, что способствует дополнительной валидации социальных групп с разным уровнем тревожности и отказу от самостигматизации.

Одним из наиболее острых вызовов времени, с которым сталкиваются исследователи тревожности, является проблема оценки целесообразности и гуманности пересмотра общепринятых стандартов, касающихся границы между условной нормой и патологией, а также более пристального внимания к континууму «пограничной зоны», в которую попадает обширный спектр состояний разного генеза. Вопросы тревожности как способа адаптации к психофизиологическим данностям, к последствиям повседневного, травматического, посттравматического стресса, а также изучение тревожности как следствия сверхнормативных интеллектуальных, творческих и прогностических способностей представляют классическую дилемму причинно-следственной неопределенности и продолжают обсуждаться в разных подходах. Дальнейшее теоретическое осмысление конструктивного потенциала тревожности может быть расширено обзором исследований, посвященных вопросам чувствительности к тревоге, что обогатит понимание субъективной оценки изучаемого явления.

Исследование человеческой природы на мета-уровне за пределами парадигмы конкретизма связано с переживанием тревоги, как и любой творческий процесс, конструктивное прохождение сквозь который возможно только в достаточно

зрелой социальной среде (vonBulow, 1996). Можно говорить о том, что в последние годы прослеживается чрезмерная медикализация широкого круга человеческих страданий (Светличная, Смирнова, 2017) и несколько редуционистское отношение к феномену тревоги, популяризация идеалистического взгляда на который часто сводится к опасной идее «жизни без тревог» (Cagan, 1966). Чрезмерный конкретизм и иллюзии ухода от «симптома» ставят под сомнение саму процессуальность и многомерность человеческой жизни, отрицая динамический принцип развития личности (vonBulow, 1996), а стремление к отказу от тревоги может трактоваться как «отказ от будущего» (Кашапов, Кудрявцева, 2021).

Невозможность укрыться от тревоги делает это переживание более ценным «учителем» для личности, чем реальность, по мнению С. Кьеркегора (Grinker, Spiegel, 1945). Эта позиция объясняет важность нормализации переживания различных аспектов тревожности, а информирование о причинах и функциях тревоги должно быть включено в систему психообразования (Carlson & Siroky, 2017).

Спиноза считал надежду антиподом страха, называя ее «неопределенным удовольствием», связанным с ожиданием удовлетворения желаемого, а страх – «неопределенным мучением», сопровождающимся напряженным предвосхищением трудностей или бед. Спиноза приходил к выводу, что существование этих явлений по отдельности невозможно (Спиноза, 1999). Тревога и надежда – два переживания, имеющих разный смысловой оттенок, но единый вектор, направленный в будущее. И порой именно необъяснимая, иррациональная тревога сопровождает процесс самосознания и развития (Орлов, 1991).

Литература

- Абакарова, Э. Г. (2010). Детская тревожность как социально опосредованная форма страха в дошкольном возрасте. *Вестник Московского университета МВД России*, 7, 5–6.
- Акимова, Е. В. (2015). Защитные механизмы при экзистенциальной тревоге. *Science Time*, 5(17), 24–28.
- Александрова, Л. А. (2014). Субъективная витальность как предмет исследования. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 11(1), 133–163.
- Антоновский, А. В. (2010). Механизмы психологической защиты и стратегии совладания у педагогов средних школ: «цена» и «стоимость» психической адаптации. *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое Образование*, 1, 89–98.
- Астапов, В. М. (2001). *Тревога и тревожность*. Питер.
- Аткинсон, Р. Л. (2000). *Введение в психологию*. Москва.
- Афоница, С. А. (2021). Высокая тревожность у молодежи: причины и способы преодоления. *Молодой ученый*. 15(357), 291–293.
- Бобров, А. Е., Усатенко, Е. В. (2021). Концепция тревожных расстройств: основные тенденции развития. *Социальная и клиническая психиатрия*, 31(4), 62–70.
- Бовин, Б. Г., Кокурин, А. В., Трубецкой, В. Ф. (2010). Эго-психология осужденных с рецидивной преступностью. *Человек: преступление и наказание. Научный журнал*, 1.
- Божович, Л. И. (1995). *Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности*. Международная педагогическая академия.
- Буркова, Е. А., Марина, И. Е. (2019, апрель). *Психологическое здоровье личности в условиях*

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- эустресса и дистресса. Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева».
- Василюк, Ф. Е. (1984). Психология переживания. МГУ.
- Водопьянова, Н. Е. (2009). Психодиагностика стресса. Питер.
- Габдреева, Г. Ш. (2012). Место тревожности в структуре развивающейся психологической защиты личности. *Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки*, 154(6), 233–243.
- Грибанов, А. В., Депутат, И. С., Нехорошкова, А. Н., Кожевникова, И. С., Панков, М. Н., Иорданова, Ю. А., Старцева, Л. Ф., Иконникова, И. В. (2019). Психофизиологическая характеристика тревожности и интеллектуальной деятельности в детском возрасте. *Экология человека*, 9, 50–58.
- Джафарова, Л. А., Иванова, Т. А., Шабанова, А. Е. (2020). Тревожные расстройства: как с ними бороться. *Научные междисциплинарные исследования*, 2(2), 158–162.
- Дружинин, В. Н. (1994). Психология общих способностей. Наука.
- Зайцева, В. А., Плаксина, Н. И. (2018). Тревожность как психологический фактор снижения эффективности адаптации. *Центральный научный вестник*, 3(4), 7–8.
- Кабанова, М. М., Незнанова, Н. Г. (2003). *Очерки динамической психиатрии. Транскультурное исследование*. Институт им. В. М. Бехтерева.
- Кашапов, М. М., Кудрявцева, А. А. (2021). Тревожность и тревога как личностный ресурс. *Ярославский психологический вестник*, 1(49), 22–26.
- Кернбер, О. Ф. (2001). Тяжелые личностные расстройства. Стратегии психотерапии. Класс.
- Китаев-Смык, Л. А. (1983). Психология стресса. Наука.
- Ковалев, А. И. (2022). Клинические особенности сочетания агорафобии и психических расстройств непсихотического уровня. *Медицинский вестник Юга России*, 13(2), 146–153.
- Корецкая, И. А., Денисов, И. В. (2021). Анализ динамики тревожных и депрессивных состояний участников образовательного процесса в странах с разными ограничительными мерами в период пандемии COVID-19. *Казанский педагогический журнал*, 4(147), 234–240.
- Кричевец, А. Н., Солодушкина, М. В. (2014). Мужество быть. Жизнестойкость и вера. *Консультативная психология и психотерапия*, 5, 103–117.
- Кузнецова, О. В., Харламенкова, Н. Е. (2008). Реакции на фрустрацию как способы совладания с трудностями. В: *Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы*. А. Л. Журавлев, Т. Л. Крюкова, Е. А. Сергиенко (ред.). Институт психологии РАН.
- Кулик, А. А., Донцов, Д. Б. (2020). Взаимосвязь ценностно-смысловых ориентаций и субъективной витальности у лиц, включенных в профессиональную деятельность, связанную с высоким риском для жизни (на примере сотрудников МЧС). *Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга*, 2(36), 54–66.
- Левитов, Н. Д. (1969). Психологическое состояние беспокойства, тревоги. *Вопросы психологии*, 1, 3–6.
- Левченко, Е. В., Кравцов, И. С. (2011). Анализ понятия «Тревога» в истории психологии. *Специальное образование*, 2, 69–75.
- Леонтьев, Д. А. (2003). Экзистенциальная тревога и как с ней бороться. *Московский психотерапевтический журнал*, 11(2), 107–119.

- Львова, Е. Н., Митина, О. В., Шалягина, Е. И. (2015). Личностная тревожность и выбор стратегий совладания. *Вопросы психологии*, 2, 45–56.
- Магомед-эминов, М. Ш. (2009). Феномен посттравматического роста. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 3, 111–117.
- Макушина О.П., Борисова Е.М. (2021). Взаимосвязь выбора копинг-стратегий и личностной тревожности у личного состава военизированной организации. *Universum: психология и образование*, 6(84), 15–17.
- Малкова, Е. Е. (2014). Тревога как ресурс адаптивного развития личности. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 2, 34–40.
- Меркин, А. Г., Акинфиева, С. С., Мартюшев-Поклад, А. В., Белоскурская, О. П., Динов, Е. Н., Островский, С. Л., Комаров, А. Н., Захарова, О. Ю., Кажин, В. А., Никифоров, И. А., Гловер, М. (2021). Тревожность: феноменология, эпидемиология и факторы риска на фоне пандемии, вызванной новым коронавирусом SARS-COV-2 (COVID-19). *Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика*, 13(1), 107–112.
- Микляева, А. В., Румянцева, П. В. (2004). *Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция*. Речь.
- Мэй, Р. (2001). *Смысл тревоги*. Независимая фирма «Класс».
- Нехорошкова, А. Н., Грибанов, А. В., Джос, Ю. С. (2014). Проблема тревожности как сложного психофизиологического явления. *Экология человека*, 6, 47–54.
- Норина, М. Ю., Павлова, М. С. (2011). Проблема смысла невротической тревоги в психологии и психиатрии (постановка проблемы). *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 5, 52–59.
- Орлов, А. Б., Орлова, Л. В., Орлова, Н. А. (2011). Психологические механизмы возникновения и коррекции внушенных детских страхов. *Вопросы психологии*, 3, 5–20.
- Орлов, Ю. М. (1991). *Восхождение к индивидуальности*. Просвещение.
- Погорелов, А. Г., Погорелова, Е. И. (2005). Тревога как фактор регуляции деятельности личности. *Известия Южного федерального университета. Технические науки*, 49(5), 213–215.
- Погосова, Н. В., Колтунов, И. Е., Юферева, Ю. М. (2010). Тревожные расстройства в кардиологической практике: состояние проблемы. *Российский кардиологический журнал*, 5, 98–102.
- Полшкова, Т. А. (2013, февраль). *Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях*. Актуальные вопросы современной психологии: материалы II Международной научной конференции. Два комсомольца.
- Прилепских, О. С. (2019). Социальная тревожность и ее влияние на межличностные отношения в юношеском возрасте. *Проблемы современного педагогического образования*, 64(2), 301–305.
- Прихожан, А. М. (2000). *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*. Московский психолого-социальный институт. НПО «МОДЭК».
- Прихожан, А. М. (2004). Причины тревожности как свойства личности. *Школьный психолог*, 8.
- Савицкая, О. А., Мерзляков, Д. Е. (2022). Особенности переживания тревоги человеком с выраженными чертами личности «Темной триады». *Социальные и гуманитарные науки: теория и практика*, 1(6), 257–263.
- Светличная, Т. Г., Смирнова, Е. А. (2017). Теоретико-концептуальные подходы и результаты эмпирического изучения феномена медиализации (обзор литературы). *Logos et Praxis*, 16(3), 145–160.
- Селье, Г. (1979). *Стресс без дистресса*. Прогресс.
- Сидоров, К. Р. (2013). Тревожность как психологический феномен. *Вестник Удмуртского*

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика», 2, 42–52.
- Солдаткин, В. А. (2015). *Посттравматическое стрессовое расстройство*. РостГМУ.
- Соловьева, С. Л. (2012). Тревога и тревожность: теория и практика. *Медицинская психология в России: электронный научный журнал*, 6(17).
- Сошкин, П. А., Белов, В. Г., Забродский, Д. С. (2020). Анализ центральных Я-функций как предикторов адаптации у военно-морских специалистов из разных возрастных групп. *Физиология, психофизиология и эргономика профессиональной деятельности. Морская медицина*, 6(3), 34–41. <https://doi.org/10.22328/2413-5747-2020-6-3-34-41>
- Спиноза, Б. (1999). *Этика. Происхождение и природа эмоций*. Наука.
- Старовойтов, В. В. (2015). Тревога и способы ее преодоления. *История философии*, 20(1), 151–168.
- Суворова, В. В. (1974). *Психофизиология стресса*. Педагогика.
- Тарабрина, Н. В., Харламенкова, Н. Е., Падун, М. А., Хажуев, И. С., Казымова, Н. Н., Быховец, Ю. В., Дан, М. В. (2017). *Интенсивный стресс в контексте психологической безопасности*. Институт психологии РАН.
- Тиллих, П. (1995). *Теология культуры*. Юристь.
- Тиханова, М. С. (2008, октябрь). *Субъектность как основа проекта самореализации в юношеском возрасте*. В: Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского. А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина (ред.). Институт психологии РАН.
- Трухан, Е. А., Кравченко, А. С. (2022). Рефлексивность и эмоциональный интеллект у лиц с тревожными расстройствами. *Вестник Омского университета. Серия «Психология»*, 2, 13–21.
- Уварова, М. Ю., Кедрова, Е. А. (2014). Исследование личностной тревожности и мотивации достижения у студентов-первокурсников. *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*, 8, 74–86.
- Фейнгерберг, И. М. (1986). *Видеть – предвидеть – действовать. Психологические этюды*. Знание.
- Фестингер, Л. (2018). *Теория когнитивного диссонанса*. Эксмо.
- Франкл, В. Э. (2020). *Основы логотерапии. Психотерапия и религия*. Речь.
- Фромм, Э. (2006). *Бегство от свободы*. АСТ.
- Хабиев, Т. Р. (2020). Взаимосвязь жизнестойкости и личностной тревожности у лиц подросткового возраста. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*, 197, 170–179. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-197-170-179>
- Харламенкова, Н. Е. (2015). Суверенность психологического пространства личности при разных типах переживаемых угроз. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 21(1), 38–41.
- Харламенкова, Н. Е. (2016). Посттравматический стресс и суверенность личности в аспекте исследования личностной релевантности домашней среды. *Личность и бытие: человек как субъект социокультурной реальности*.
- Харламенкова, Н. Е., Быховец, Ю. В., Дан, М. В., Никитина, Д. А. (2020). *Переживание неопределенности, тревоги, беспокойства в условиях COVID-19*. Институт психологии Российской Академии наук.
- Ходос, Л. А., Чухрова, М. Г., Пронин, С. В. (2021). Взаимосвязь тревожности и копинг-стратегий при коронавирусной эпидемии у студентов. *Международный журнал медицины и психологии*, 4(6), 122–130.
- Церковский, А. Л. (2011). Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости. *Вестник Витебского государственного медицинского университета*, 10(1), 6–19.

- Эбзеева, Е. Ю., Полякова, О. А. (2022). Тревожные расстройства и нарушения сна. *Медицинский совет*, 16(11), 108–113.
- Ярошевский, М. Г. (1996). *История психологии от Античности до середины XX в.* Москва.
- Banushi, B., Brendle, M., Ragnhildstveit, A., Murphy, T., Moore, C., Egberts, J., Robison, R. (2023). Breathwork Interventions for Adults with Clinically Diagnosed Anxiety Disorders: A Scoping Review. *Brain Sciences*, 13(2). <https://doi.org/10.3390/brainsci13020256>
- Binder, P.-E. (2022). The call of the un-lived life: On the psychology of existential guilt. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.991325>
- Dugas, M. J., Hedayati, M., Karavidas, A., Buhr, K., Francis, K., Phillips, N. A. (2005). Intolerance of Uncertainty and Information Processing: Evidence of Biased Recall and Interpretations. *Cognitive Therapy and Research*, 29(1), 57–70. <https://doi.org/10.1007/s10608-005-1648-9>
- Cagan, J. (1966). *Psychological development of the child.* Human development.
- Cheng, L. (2023). Delving into the role of mindfulness on the relationship among creativity, anxiety, and boredom of young EFL learners. *Heliyon*, 9(2). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13733>
- Chorpita, Bruce F., Barlow, David H. (1998). The development of anxiety: the role of control in the early environment. *Psychological Bulletin*, 124(1), 3–21. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.1.3>
- Eric, J., Lenze, M. D., Julie, L. W. (2011). A lifespan view of anxiety disorders. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 4, 381–399. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2011.13.4/elenze>
- Carlson, J. S., & Siroky, A. (2017). Evidence-based interventions for separation anxiety disorder in children and adolescents. In L. A. Theodore (Ed.). *Handbook of evidence-based interventions for children and adolescents.* Springer Publishing Company.
- Grinker, R.R., & Spiegel, S.P. (1945). *Men under stress.* Blakiston Company. <http://doi.org/10.1037/10784-000>
- Heffer, N., Gradidge, M., Karl, A., Ashwin, C., & Petrini, K. (2022). High trait anxiety enhances optimal integration of auditory and visual threat cues. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2021.101693>
- Horney, K. (1945). *Our inner conflicts.* New York.
- Jung, C. G. (1938). *Psychology and religion.* New Haven.
- Kenwood, M. M., Kalin, N. H., & Barbas, H. (2022). The prefrontal cortex, pathological anxiety, and anxiety disorders. *Neuropsychopharmacology*, 47, 260–275. <https://doi.org/10.1038/s41386-021-01109-z>
- Lopatkova, I. V., Serykh, A. B., Miroshkin, D. V., Shcherbakova, O. I., Kochetkov, I. G., Deberdeeva, N. A., & Diatlova, E. V. (2018). The interrelation of post-trauma stress disorders with reactive and personal anxiety. *Electronic Journal of General Medicine*, 15(6). <https://doi.org/10.29333/ejgm/99828>
- Mackler, B. (2003). The only thing we have to fear is fear itself. *Psychology and Education*, 58(3). <https://doi.org/10.1177/0011128711405005>
- Maddi, S. R. (1983). *Existential Analysis. The encyclopedic dictionary of psychology.* Oxford.
- Mechanic, D. (2007). Barriers to help-seeking, detection, and adequate treatment for anxiety and mood disorders. *Journal of Clinical Psychiatry*, 68.
- Milrod, B., Markowitz, J. C., Gerber, A. J., Cyranowski, J., Altemus, M., Shapiro, T., Hofer, M., & Glatt, C. (2014). Childhood Separation Anxiety and the Pathogenesis and Treatment of Adult Anxiety. *The American Journal of Psychiatry*, 1, 34–43. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2013.13060781>
- Notebaert, L., Tilbrook, M., Clarke, P. J. F., & MacLeod, C. (2017). When a Bad Bias Can Be Good: Anxiety-Linked Attentional Bias to Threat in Contexts Where Dangers Can Be Avoided. *Clinical*

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- Psychological Science*, 5(3), 485–496. <https://doi.org/10.1177/2167702616681295>
- Rachel, E. M., & Ross, G. M. (2023). Death anxiety and mental health: Requiem for a dreamer. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 78. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2022.101807>
- Ratner, J. (2019). Rollo May and the Search for Being: Implications of May's Thought for Contemporary Existential-Humanistic Psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 59(2), 252–268. <https://doi.org/10.1177/0022167815613880>
- Ross, S., Agrawal, M., Griffiths, R.R., Grob, C., Berger, A., & Henningfield, J. E. (2022). Psychedelic-assisted psychotherapy to treat psychiatric and existential distress in life-threatening medical illnesses and palliative care. *Neuropharmacology*, 216. <https://doi.org/10.1016/j.neuropharm.2022.109174>
- Samoilov, N. G., & Aleshicheva, A. V. (2022). Correlation between hardiness and negative personal states in athletic activities. *Sport Sciences for Health*, 19, 679–689. <https://doi.org/10.1007/s11332-022-00943-y>
- Shear, K., Jin, R., Ruscio, A. M., Walters, E. E., & Kessler, R. C. (2006). Prevalence and correlates of estimated DSM-IV child and adult separation anxiety disorder in the National Comorbidity Survey Replication. *American Journal of Psychiatry*, 163(6), <https://doi.org/10.1176/ajp.2006.163.6.1074>
- VonBulow, G. (1996). Some aspects of the mental dimension of man in Ammon's humanstructurology. *Dynamische Psychiatrie*, 29(3–4), 282–287.
- Zevnik, A. (2021). Anxiety, subjectivity and the possibility of emancipatory politics. *Journal of International Relations and Development*, 24(4), 1050–1056. <https://doi.org/10.1057/s41268-021-00221-3>

Поступила в редакцию: 10.05.2023

Поступила после рецензирования: 16.07.2023

Принята к публикации: 31.08.2023

Информация об авторе

Агишева Анастасия Андреевна – младший научный сотрудник лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии Российской академии наук, Москва, Российская Федерация; SPIN-код РИНЦ: 8117-1503; ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-9838-9813>; e-mail: anastasya_ozornina@mail.ru

Информация о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.4>

Личностные черты, эмоции и метакогнитивные навыки как предикторы субъективного благополучия субъектов образовательной деятельности в современных условиях

Екатерина Г. Денисова¹ , Игорь В. Куприянов² , Анастасия О. Гостева¹ 

¹ Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону,
Российская Федерация

² Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

*Почта ответственного автора: anastasiagosteva905@gmail.com

Аннотация

Введение. В статье анализируется феномен психологического благополучия через рассмотрение его внутренних, субъективных факторов. Отмечена значимость исследований благополучия в современных условиях, проведен анализ новейших исследований по проблеме связи благополучия с характеристиками личности, эмоциональной регуляцией и метакогнитивными навыками студентов, преподавателей, а также других категорий работников сферы образования. Целью исследования выступило изучение предикторов субъективного благополучия у студентов, преподавателей и других категорий работников сферы образования.

Методы. В исследовании приняли участие 453 человека – студенты (313 человек), преподаватели (106 человек) и другие категории работников вузов (45 человек). Методики и опросники: короткий портретный опросник Большой пятерки (Б5-10, 2016); методика «Шкала дифференциальных эмоций» (ШДЭ, адаптация 2003); тест «Личностный дифференциал» (вариант 2015); методика диагностики субъективного благополучия личности (Шамянов Р. М., Бескова Т. В., 2018); опросник метакогнитивной включенности в деятельность (адаптация А.В. Карпова, 1994); «Шкала самооценки метакогнитивного поведения» (адаптация А. В. Карпова, 1998);

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

тест «Дифференциальный тип рефлексии» (Д. А. Леонтьев, Е. М. Лаптева, Е. Н. Осин, А. Ж. Салихова, 2009); опросник «Когнитивная регуляция эмоций» (адаптация О. Л. Писаревой, 2007). Дизайн исследования предполагал несколько этапов анализа данных, сравнительный и регрессионный анализ. **Результаты.** Показано, что чем выше уровень метакогнитивной включенности и осознанности использования метакогнитивных навыков, тем выше уровень субъективного благополучия субъектов образовательной деятельности. Положительное влияние также оказывают высокий индекс позитивных эмоций, более высокие показатели сознательности, экстраверсии, доброжелательности, открытости опыту и стратегии положительной перефокусировки и позитивного пересмотра, а также низкие значения интроспекции, нейротизма и индекса острых негативных эмоций. **Обсуждение результатов.** Описанные результаты могут помочь в решении задач профилактики выгорания и повышения уровня благополучия студентов, преподавателей, учебно-вспомогательного персонала и административных работников вузов.

Ключевые слова

психологическое благополучие, субъективное благополучие, образование, метакогнитивные навыки, метакогнитивная включенность, личность, когнитивная регуляция эмоций

Финансирование

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 21-78-00116 на тему «Эмоционально-личностные и метакогнитивные предикторы психологического благополучия субъектов образовательной деятельности в современных условиях», <https://rscf.ru/project/21-78-00116/> в Донском государственном техническом университете.

Для цитирования

Денисова, Е. Г., Куприянов, И. В., Гостева, А. О. (2023). Личностные черты, эмоции и метакогнитивные навыки как предикторы субъективного благополучия субъектов образовательной деятельности в современных условиях *Российский психологический журнал*, 20(4), 63–83. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.4>

Введение

В последнее десятилетие стремительно трансформируется образовательный процесс разных уровней образования: вводится дистанционное обучение, изменяются образовательные стандарты и программы, внедряются инновационные форматы взаимодействия, в том числе посредством новых цифровых технологий.

Все это делает современные условия обучения студентов и реализации профессиональной деятельности работников сферы образования уникальными. Такое состояние непрерывных трансформаций на фоне общей нестабильности, повышенной стрессогенности среды и отсутствия четкой временной перспективы могут негативно сказываться на уровне благополучия, мотивационно-ценностных компонентах и эффективности деятельности обучающихся, преподавателей, учебно-вспомогательного персонала и административных работников (Исаева, Акимова, Волкова, 2022; Devvrat, Gujral & Bhatt, 2022; Пилишвили, Савушкина, Данилова, Соруко Торрес, 2021; Пучкова, 2021; Пилишвили, Дюкарева, 2019). В этой связи все более очевидной становится необходимость исследовать субъективные факторы благополучия, способные повысить уровень устойчивости личности в современных условиях.

Актуальность проблемы психологического благополучия преподавателей и обучающихся показана в ряде работ как отечественных, так и зарубежных ученых (Гилемханова, Хусаинова, Лушпаева, Хайрутдинова, 2022; Корешникова, Фрумин, 2020; Osamika, Lawal, Osamika, Hounhanou & Laleye, 2021). Психологическое благополучие преподавателя часто рассматривается как предварительное условие и показатель профессиональной эффективности (Манина, Петракова, Куликова, Орел, Канонир, 2023; Zhang, Chen & Li, 2023; Гилемханова, Хусайнова, Лушпаева, Хайрутдинова, 2022; Петракова, Канонир, Куликова, Орел, 2021). Преподавательская деятельность рассматривается как интеллектуальный труд, который требует достаточно высокого уровня эмоциональной вовлеченности, а также творческого подхода, постоянного развития и расширения знаний (Родионова, Конюхова, 2022; Глушкова, Кора, 2019). Для обучающихся уровень благополучия часто связан с академической успеваемостью, уровнем внимания, творческой самореализацией и мотивацией (Самохвалова, Тихомирова, Вишневецкая, Шипова, 2021; Волкова, Микляева, Хороших, 2022; Alkhatib, 2020; Gokalp, 2020). При этом, авторы указывают на то, что в образовательном процессе происходит не только осваивание обучающимися образовательной программы, но и многоуровневое межличностное взаимодействие, освоение социальных норм и правил, повышения уровня социальных навыков, а также профессионализации преподавателей и различные профессиональные взаимодействия по организации учебного процесса (Хакимянов, Рязанов, 2022; Vias & Fraser, 2020). Так, например, показана связь между благополучием преподавателей и проявлением риск-факторов асоциального поведения у обучающихся (Хусаинова, Гилемханова, 2019), а также связь благополучия с мотивацией и успеваемостью обучающихся (McLean & Connor, 2015; Li-Grining, Raver, Champion, Sardin, Metzger & Jones, 2010; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008). Другими словами, образовательная деятельность – это не только обучение и преподавание, но целая система взаимодействий минимум трех основных субъектов, где состояние и функционирование каждого из них взаимообусловлено состоянием и функционированием других элементов системы.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Исследования личностных характеристик как предикторов благополучия представляют собой современный этап разработки проблемы субъективных факторов благополучия. В ряде работ описываются многочисленные связи доброжелательности, экстраверсии, открытости опыту, нейротизма и других личностных характеристик с различными видами и формами благополучия (Osamika et al., 2021; Банщикова, Лукьянов, Курданова, 2022; Zhang & Chen, 2023; Лактионова, Матюшина, 2018). Еще в начале 2000-х К. Питерсоном и М. Селигманом в рамках обоснования модели «24 сильных сторон личности» или Values In Action (VIA), отмечено, что при исследовании вопросов благополучия есть смысл искать позитивные черты личности, которые будут способствовать более высокому уровню благополучия (Park, Peterson & Seligman, 2004). Эта модель находит отклик и в более современных работах, где такие черты как любопытство, энергичность, благодарность, оптимизм и другие, наряду с социально-демографическими показателями, имеют предиктивную ценность для определения уровня позитивного функционирования личности, ее благополучия и самооэффективности (Рван, Ставцев, Кузьмин, 2022; Azañedo, Artola, Sastre & Alvarado, 2021). Достаточно обширное количество современных работ освещают связь благополучия с особенностями эмоциональной сферы, в частности, с преобладанием положительного аффекта, уровнем эмоционального интеллекта, уровнем сформированности навыков саморегуляции и особенностями совладания со стрессом (Родионова, Конюхова, 2022; Гилемханова, Хусайнова, Лушпаева, Хайрутдинова, 2022; Григорова, 2019). Значимость регуляторного компонента также раскрывается в исследованиях метапознания, одной из форм рефлексивной регуляции познавательной деятельности в структуре учебной и профессиональной деятельности (Прохоров, Юсупов, 2011). Безусловно, метакогнитивные навыки имеют особую значимость для образовательного процесса, что подтверждено наличием связи уровня самоорганизации, метапланирования и рефлексии с академической успеваемостью, благополучием и успешностью коммуникации (Перикова, Бызова, 2020; Перикова, Ловягина, Бызова, 2019; Бережнова, Федосеева, Тарасов, 2019; Даниленко, 2018; Tikhomirova, Malykh, Lysenkova, Malykh, 2021), с эмоциональной сферой студентов (Гусева, Сылка и Денисова, 2022). Представляет интерес также связь метакогнитивной осознанности со степенью отчужденности от образовательного процесса (Belikova & Pronenko, 2023a; Проненко, Беликова и Скрипкина, 2023) и жизненным смыслом (Belikova & Pronenko, 2023b).

Таким образом, анализ современных исследований по проблеме субъективного благополучия позволяет заключить, что большинство работ останавливаются либо на выявлении корреляционной связи, либо относят к факторам благополучия некоторые стандартные социально-психологические характеристики, к примеру, наиболее устойчивые личностные черты. Однако для более системного понимания структуры предикторов благополучия субъектов образовательной деятельности в современных условиях следует рассматривать не только личностные характеристики,

но и специфику эмоциональной регуляции и уровень сформированности метакогнитивных навыков.

В этой связи **целью** исследования выступило комплексное изучение эмоционально-личностных и метакогнитивных предикторов психологического благополучия студентов, преподавателей и других категорий работников сферы образования. Предполагается, что среди эмоционально-личностных и метакогнитивных предикторов могут быть как универсальные компоненты, обуславливающие благополучие всех субъектов образовательной деятельности, так и специфические для исследуемых подгрупп.

Материалы и методы

Выборка

В исследовании приняли участие работники и обучающиеся высших учебных заведений южного федерального округа Российской Федерации – 453 человека (77% – женщины, 23% – мужчины) в возрасте от 18 до 75 лет.

Из них:

- 106 человек – преподаватели (75% – женщины, средний возраст 45,8 лет);
- 45 человек – административно-управленческий и вспомогательный персонал (77% – женщины, средний возраст 37,8 лет)
- 313 человек – студенты (79% – женщины, средний возраст 21,8 лет; направления подготовки – бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура).

Опрос респондентов проведен очно, в формате электронного тестирования. Все респонденты дали согласие на участие в исследовании, были ознакомлены с его целями и уведомяны о дальнейшем использовании и публикации результатов.

Методики

Для уточнения социально-психологических характеристик респондентов и использования метакогнитивных навыков применялся метод анкетирования. Всех респондентов просили указать пол и возраст. Студентов просили указать уровень образования, направление подготовки, форму обучения, оценить выраженность учебного стресса и успешность совладания с ним. Преподавателей и других работников сферы образования просили указать должность и стаж профессиональной деятельности, оценить уровень профессионального стресса и то, насколько хорошо они справляются с нагрузкой.

Была использована анкета самооценки метакогнитивного поведения «Метакогнитивные навыки в структуре учебно-профессиональной деятельности» (Денисова, 2022).

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

С целью исследования личностных характеристик, особенностей эмоциональной сферы и метакогнитивного поведения было проведено психологическое тестирование с использованием следующих методик:

- Короткий портретный опросник Большой пятерки (Б5-10, М. С. Егорова и О. В. Паршикова, 2016);
- Методика «Шкала дифференциальных эмоций» (ШДЭ, адаптация А. В. Леоновой и М. С. Капицы, 2003);
- Тест «Личностный дифференциал» (вариант, адаптированный в НИИ им. В. М. Бехтерева, 2015);
- Методика диагностики субъективного благополучия личности (Р. М. Шамионов, Т. В. Бескова, 2018);
- Опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Г. Шроу, Р. Деннисон, адаптация А. В. Карпова, 1994);
- Шкала самооценки метакогнитивного поведения (Д. Лакоста, адаптация А. В. Карпова, 1998);
- Тест «Дифференциальный тип рефлексии» (Д. А. Леонтьев, Е. М. Лаптева, Е. Н. Осин, А. Ж. Салихова, 2009);
- Опросник «Когнитивная регуляция эмоций» Н. Гарнефски и В. Крайг (адаптация О. Л. Писаревой, 2007).

Статистические методы обработки полученных результатов

Статистические методы обработки полученных результатов включали в себя: критерий Краскела-Уоллиса и post-hoc тест Данна; множественный регрессионный анализ методом наименьших квадратов, информационный критерий Акайкэ (AIC), метод проверки остатков модели на автокорреляцию Дарбина-Уотсона, тест Бонферрони на выбросы, тест Брюша-Пэгэна на неравномерность дисперсии остатков, перекрестная проверка (кросс-валидация) модели.

Статистическая обработка полученных результатов осуществлялась с применением свободно распространяемого программного пакета R версии 4.2.2 с оболочкой R Commander версии 2.8-0 и пакетом DAAG версии 1.25.4.

Результаты

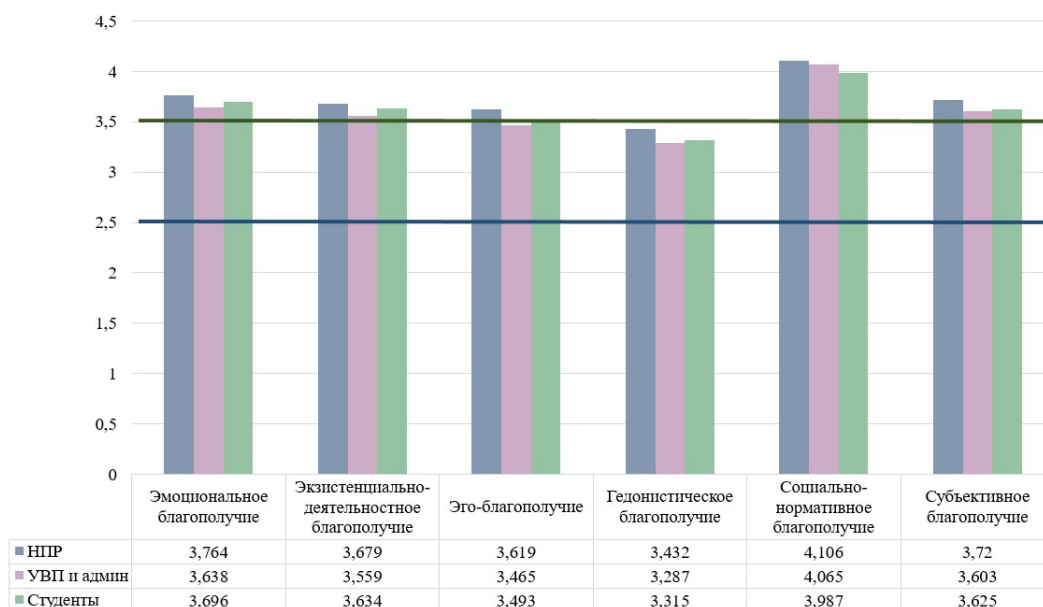
На первом этапе обработки данных мы провели анализ средних значений в выборке и в группах сравнения, а также проверку нормальности распределения по критерию Шапиро-Уилка. Последняя показала, что по большинству исследуемых показателей распределение отличается от нормального. Однако в целом по выборке средние значения находятся в рамках нормативных диапазонов по тестам или ближе к верхнему диапазону средней нормы, кроме того, в выборке не наблюдается экстремально высоких или низких значений.

Сравнительный анализ исследуемых подгрупп был реализован при помощи критерия Краскела-Уоллиса, в качестве апостериорного анализа было проведено попарное сравнение по методу Данна.

Средние значения по показателям субъективного благополучия находятся на верхней границе диапазона нормативных значений и не обнаруживают достоверных различий между подгруппами студентов, преподавателей, учебно-вспомогательного персонала и административных работников (рисунок 1). Наиболее высокие значения во всех трех группах отмечены по шкале социально-нормативного благополучия.

Рисунок 1

Сравнительный анализ средних значений по методике диагностики субъективного благополучия личности в исследуемых подгруппах



Примечание: синяя и зеленая горизонтальные линии отражают нижнюю и верхнюю границы диапазона средних значений по исследуемым показателям, соответственно.

По показателям метакогнитивных навыков и рефлексии все средние значения находятся либо на уровне средних нормативных показателей, либо на их верхней границе (рисунок 2). Достоверные различия между группами по критерию Краскела-

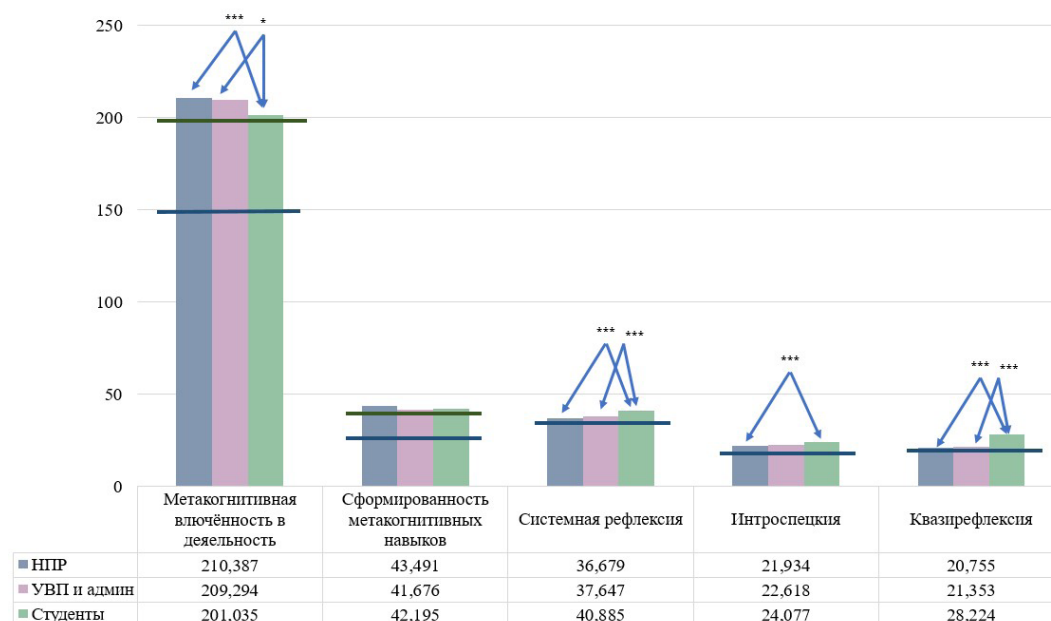
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Уоллиса показаны по шкале метакогнитивной включенности и по типам рефлексии ($p < 0,01$). Однако в ходе апостериорного анализа выявлено, что достоверно отличается от других только подгруппа студентов. Данная группа имеет достоверно более низкие значения по метакогнитивной включенности и более высокие по типам рефлексии, включая системную рефлексию.

В отношении предпочтения различных стратегий когнитивной регуляции эмоций показано, что наименее предпочитаемыми стратегиями являются катастрофизация и обвинение, наиболее высокие баллы отмечены по шкалам позитивной перефокусировки и положительного пересмотра (рисунок 3). Различия также отмечены в основном по группе студентов, практически во всех случаях они достоверно чаще пользуются стратегиями принятия, самообвинения, сосредоточения и катастрофизации.

Рисунок 2

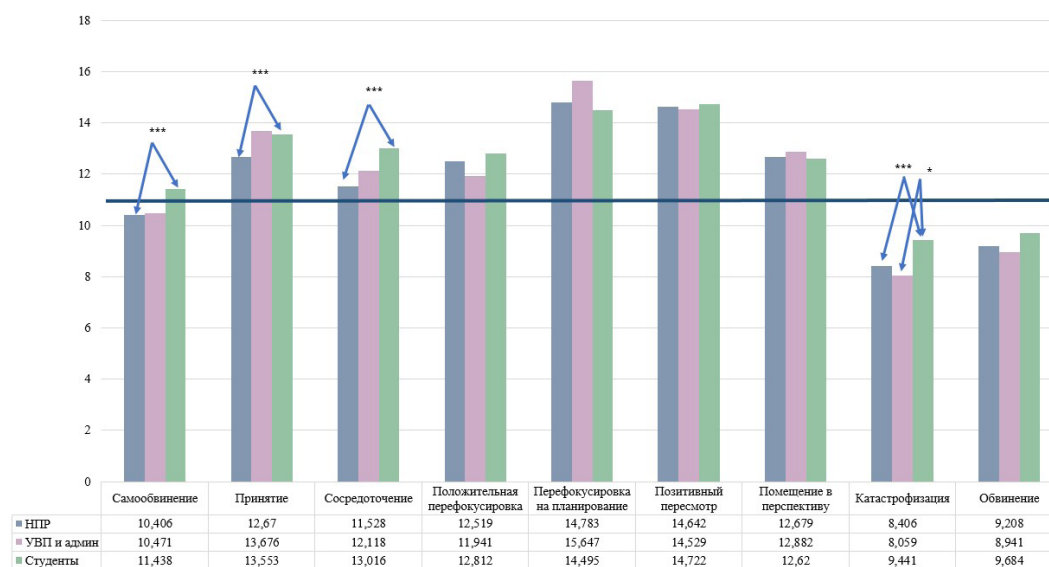
Сравнительный анализ средних значений по метакогнитивным навыкам и рефлексии в исследуемых подгруппах



Примечание: * отражают уровень значимости результатов попарного сравнения по методу Данна (* – $p_{holm} < 0,05$; ** – $p_{holm} < 0,01$; *** – $p_{holm} < 0,001$); синяя и зеленая горизонтальные линии отражают нижнюю и верхнюю границы диапазона средних значений по исследуемым показателям, соответственно.

Рисунок 3

Сравнительный анализ средних значений по опросник тесту «Когнитивная регуляция эмоций» в исследуемых подгруппах



Примечание: * отражают уровень значимости результатов попарного сравнения по методу Данна (* – $p_{holm} < 0,05$; ** – $p_{holm} < 0,01$; *** – $p_{holm} < 0,001$); синяя горизонтальная линия отражает нижнюю границу диапазона средних значений по исследуемым показателям.

Далее для проверки предположения о том, что эмоционально-личностные характеристики и метакогнитивные параметры могут выступать предикторами субъективного благополучия субъектов образовательной деятельности, был проведен регрессионный анализ в несколько этапов. В ходе первичного этапа была построена регрессионная модель, включавшая в качестве одного из предикторов группу, к которой относились испытуемые (студенты, НПР, УВП и админ), причём было рассчитано взаимодействие этого фактора с остальными независимыми переменными. В результате не было обнаружено значимого взаимодействия данного фактора почти ни с одной переменной, за исключением переменных «Сознательность» и «Индекс острых негативных эмоций». Нами было принято решение не учитывать его в дальнейших расчётах из-за большого количества предикторов без значимого взаимодействия с групповым фактором, учитывая отсутствие существенных различий в приведенном выше сравнительном анализе.

На втором этапе было проведено построение полной регрессионной модели, включающей в себя показатель опросника метакогнитивной включенности, общий

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

показатель самооценки метакогнитивного поведения, степень осознанности использования метакогнитивных навыков, все шкалы опросника Б5-10, методики «Шкала дифференциальных эмоций», теста «Личностный дифференциал», теста «Дифференциальный тип рефлексии» и опросника «Когнитивная регуляция эмоций» (таблица 1). Описание модели дает следующие результаты:

Таблица 1

Полная регрессионная модель по исследуемым показателям

	Оценка коэффи- циента	Стандарт- ная ошибка	Значение t	Уровень значимости
(Свободный коэффициент)	1,4874	0,253	5,885	8,04*10 ⁻⁹
Метакогнитивная включенность в деятельность	0,0024	0,001	1,896	0,0586
Системная рефлексия	0,0052	0,003	1,527	0,12746
Интроспекция	-0,0094	0,004	-2,31	0,02137
Квазирефлексия	-0,0031	0,003	-1,194	0,23331
Сформированность метакогнитивных навыков	0,0001	0,004	0,023	0,98133
Степень осознанности использования метакогнитивных навыков	0,0142	0,007	2,133	0,03345
Самообвинение	-0,0086	0,007	-1,276	0,20258
Принятие	0,0039	0,007	0,569	0,56945
Сосредоточение	0,0003	0,007	0,047	0,96249
Положительная перефокусировка	0,0127	0,006	2,244	0,02536
Перефокусировка на планирование	0,0009	0,007	0,125	0,90089

	Оценка коэффициента	Стандарт- ная ошибка	Значение t	Уровень значимости
Позитивный пересмотр	0,0155	0,007	2,093	0,03697
Помещение в перспективу	0,0045	0,006	0,719	0,47238
Катастрофизация	-0,0056	0,007	-0,806	0,42065
Обвинение	-0,0025	0,007	-0,348	0,72795
Экстраверсия	0,0336	0,010	3,265	0,00118
Доброжелательность	0,0189	0,012	1,542	0,12387
Сознательность	0,0205	0,010	1,997	0,04644
Невротизм	-0,0273	0,011	-2,558	0,01086
Открытость опыту	0,0159	0,013	1,267	0,20593
Индекс позитивных эмоций	0,0275	0,003	8,073	6,99*10 ⁻¹⁵
Индекс острых негативных эмоций	-0,0052	0,003	-1,811	0,07092
Индекс тревожно-депрессивных эмоций	0,0002	0,003	0,047	0,96245

Стандартная ошибка остатков: 0,3754 на 429 степеней свободы

Коэффициент множественной детерминации R-квадрат: 0,6021,
 Скорректированный R-квадрат: 0,5808

F-значение: 28,23 на 23 и 429 степеней свободы, p-value: < 2,2*10⁻¹⁶

Как видно, несмотря на значимость модели в целом, большинство коэффициентов оказываются незначимыми. Поэтому с целью выбора оптимальной модели был проведен ступенчатый выбор модели по информационному критерию Акайке. В результате была сформирована вторая модель с уменьшенным количеством предикторов (таблица 2).

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Таблица 2

Сокращенная регрессионная модель по исследуемым показателям

	Оценка коэффициента	Стандартная ошибка	Значение t	Уровень значимости
(Свободный коэффициент)	1,4987	0,2379	6,299	7,26*10 ⁻¹⁰
Метакогнитивная включенность в деятельность	0,0028	0,0010	2,782	0,0056
Интроспекция	-0,0117	0,0036	-3,282	0,0011
Степень осознанности использования метакогнитивных навыков	0,0157	0,0063	2,492	0,0131
Положительная перефокусировка	0,0121	0,0052	2,33	0,0203
Позитивный пересмотр	0,0211	0,0058	3,656	0,0003
Экстраверсия	0,0331	0,0099	3,346	0,0009
Доброжелательность	0,0220	0,0118	1,861	0,0634
Сознательность	0,0200	0,0100	1,994	0,0467
Невротизм	-0,0270	0,0104	-2,606	0,0095
Индекс позитивных эмоций	0,0268	0,0032	8,263	1,69*10 ⁻¹⁵
Индекс острых негативных эмоций	-0,0064	0,0023	-2,776	0,0057
Открытость опыту	0,0171	0,0120	1,427	0,1544

Стандартная ошибка остатков: 0,3734 на 440 степеней свободы

Коэффициент множественной детерминации R-квадрат: 0,5962,
 Скорректированный R-квадрат: 0,5852

F- значение: 54,13 on 12 and 440 DF, p-value: < 2,2*10⁻¹⁶

Как видно, несмотря на значительное уменьшение числа предикторов, значения стандартной ошибки остатков и коэффициент множественной детерминации (КМД; Multiple R-squared) остались практически неизменными, а значение исправленного КМД немного выросло. При этом большинство коэффициентов модели статистически значимы.

Числовая диагностика модели показывает, что статистически значимая автокорреляция критерием Дарбина-Уотсона не обнаружена ($DW = 2,0304$, $p\text{-value} = 0,7534$), выбросов остатков не обнаружено (Largest |rstudent|: Bonferroni $p = 0,431$), неравномерность дисперсии остатков по стьюдентизированному тесту Брюша-Пэгэна не обнаружена ($BP = 2,0588$, $df = 1$, $p\text{-value} = 0,1513$).

Была также проведена процедура перекрестной проверки модели, в ходе которой испытуемые случайным образом были разделены на три части, после чего значения зависимой переменной в каждой части были предсказаны с помощью коэффициентов модели по двум оставшимся (рисунок 4, таблица 3).

Таблица 3

Результаты перекрестного анализа сокращенной регрессионной модели

	Количество человек (n)	Сумма квадратов	Средний квадрат
1 часть:	151	24,68	0,16
2 часть:	151	23,35	0,15
3 часть:	151	20,41	0,14

Среднеквадратическая ошибка 0,1510747

Полученные данные свидетельствуют о том, что модель обладает высокой предиктивной точностью при случайном делении выборки на три части. Результаты по первой части воспроизводятся во второй и третьей частях, а все три модели на графике практически полностью совпадают (рисунок 4).

Графически выявленные эффекты представлены на рисунке 5. Показано, что более высокие показатели субъективного благополучия отмечаются у субъектов с более высоким индексом позитивных эмоций, высоким уровнем метакогнитивной включенности, осознанности использования метакогнитивных навыков, экстраверсии, сознательности, доброжелательности и открытости опыту. Также показано, что на уровень благополучия положительно влияют такие стратегии совладания с эмоциями, как положительная перефокусировка и позитивный пересмотр. Отрицательное влияние обнаружено по показателям интроспекции, нейротизма и индексу острых негативных эмоций.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Рисунок 4

Результаты перекрестного анализа сокращенной регрессионной модели

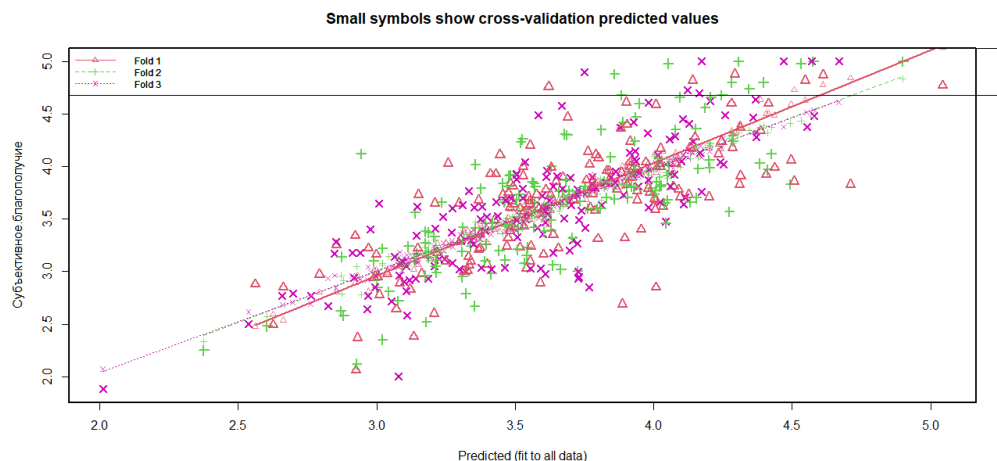
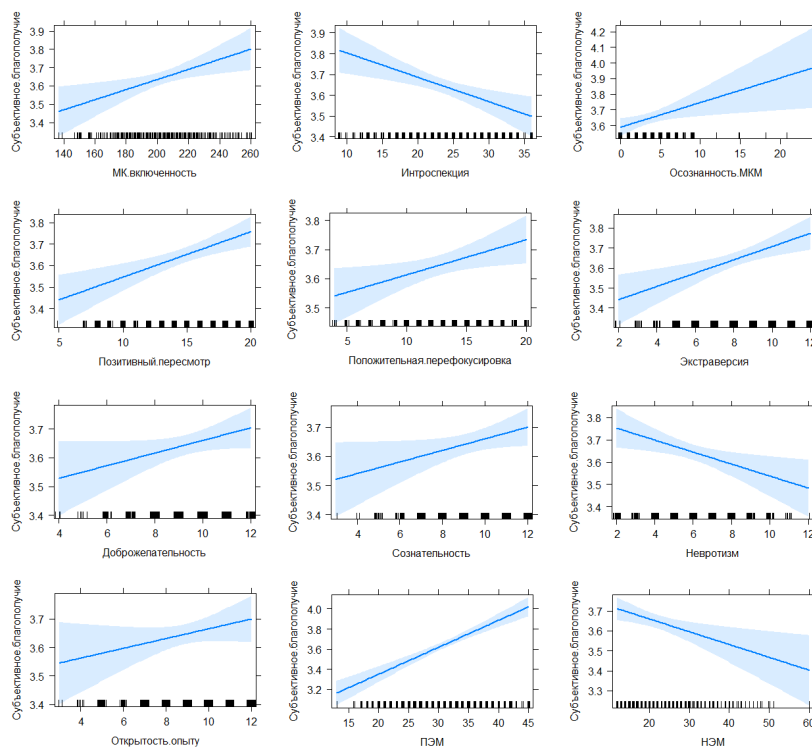


Рисунок 5

Анализ характера влияния личностных характеристик, особенностей эмоциональной сферы и осознанности использования метакогнитивных навыков



Обсуждение результатов

Описанные результаты исследования демонстрируют значимость эффекта личностных характеристик, эмоционального состояния и метакогнитивных навыков на уровень субъективного благополучия основных субъектов образовательной деятельности.

Сравнительный анализ исследуемых подгрупп по показателям благополучия, метапознания и эмоциональной регуляции показал, что различия между исследуемыми подгруппами немногочисленны. Отсутствие различий по компонентам и уровню благополучия между разными субъектами образовательной деятельности несколько противоречит данным исследования Софьиной В. Н. и коллег (2022), где у студентов в сравнении с работающими людьми отмечается наиболее высокий уровень эмоционального благополучия и низкие значения по другим компонентам, которые авторы объясняют недостаточной сформированностью представлений студента о собственной личности, в том числе о своем месте в социуме (Софьиная, Расторгуева, Баласанян, Габова, 2022). В нашей работе большая часть различий отмечена между группами студентов и преподавателей (НПР). Учитывая, что эти подгруппы чаще и больше работают с информацией и знанием, мы склонны полагать, что эти различия могут объясняться не столько характером деятельности, сколько возрастными респондентов. Студенческая выборка в целом моложе остальных исследуемых групп и демонстрирует более выраженный интерес к своему внутреннему миру, а также более низкий уровень контроля собственных познавательных процессов. Кроме того, для молодого возраста более характерна сниженная дифференциация копинга и гипертрофированное представление значимости отрицательного опыта в настоящем (Регуш и др., 2021).

Изначально мы предполагали, что в структуре эмоционально-личностных и метакогнитивных предикторов могут быть как универсальные компоненты, обуславливающие благополучие субъектов образовательной деятельности, так и компоненты, специфические для студентов, преподавателей и других категорий работников сферы образования. Однако в результате анализа влияния группирующей переменной в регрессионную модель и анализа ее взаимодействий с другими предикторами значимые эффекты были отмечены только по показателям «Сознательность» и «Индекс острых негативных эмоций». В наших предыдущих работах, где модели были построены при помощи ковариационного анализа на студенческой и преподавательской выборках отдельно, показатель сознательности также имел значимый эффект на уровень благополучия (Денисова, Ермаков, Абакумова, Сылка, 2022). Учитывая, что различий между группами было действительно мало, мы склонны полагать, что это свидетельствует о некоторой специфичности взаимодействия личностной добросовестности и негативных эмоций с характером деятельности субъектов образования. Взаимодействие группирующей переменной с индексом негативных эмоций может объясняться как разными источниками

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

негативных переживаний, так и разной интенсивностью эмоциональных переживаний для разных возрастных групп. Фактор сознательности включается в себя ряд компонентов (надежность, ответственность, дисциплинированность, самоконтроль, организованность), которые, вероятно, могут различаться по их взаимодействию с благополучием студентов, преподавателей и других работников образования.

Ограничения исследования

В рамках данной работы предпринята попытка комплексного исследования структуры субъективных предикторов благополучия субъектов образования. В то же время такой подход сопряжен с некоторым снижением уровня «детализации» результата, что, на наш взгляд, представляет собой существенное ограничение данной работы.

Перспективы исследования

Мы описали общие, значимые для выборки в целом эмоционально-личностные и метакогнитивные предикторы благополучия, однако интересным и перспективным видится учет факторов пола, стажа профессиональной деятельности работников образования, а также формы обучения и уровня образования для студенческой выборки.

Выводы

Целью проведенного исследования было комплексное изучение эмоционально-личностных и метакогнитивных предикторов психологического благополучия студентов, преподавателей и других категорий работников сферы образования. Анализ приведенных результатов позволяет заключить, что уровень субъективного благополучия достоверно выше при высоком уровне позитивных эмоций, экстраверсии, сознательности, доброжелательности и открытости опыту, низких значениях индекса острых негативных эмоций. Высокий уровень контроля и управления собственными познавательными процессами и осознанность использования метакогнитивных навыков в организации учебной и профессиональной деятельности имеют выраженный поддерживающий эффект. Также на уровень благополучия субъектов образовательной деятельности положительно влияют стратегии поиска положительного смысла в негативных событиях и смещение фокуса на более позитивные моменты в жизни. Отрицательное влияние оказывают дисфункциональное «самокопание» и «застревание» в собственных мыслях о пережитом опыте (интроспекция) и высокий уровень нейротизма.

Результаты проведенного исследования в целом согласуются с существующими концепциями благополучия и данными эмпирических исследований, полученных на различных выборках. Собственная ценность и научная новизна полученного результата заключается в том, что наши данные позволяют понять, какие компоненты метапознания и стратегии когнитивной регуляции эмоций, наряду с личностными

характеристиками, оказывают наиболее выраженный положительный эффект на уровень благополучия субъектов образования.

Описанные результаты могут быть использованы для решения задач профилактики выгорания и повышения благополучия студентов, преподавателей и других категорий работников сферы образования. Повышение уровня метакогнитивной включенности и осознанности использования метакогнитивных навыков, а также формирование конструктивных стратегий когнитивной регуляции эмоций будут способствовать поддержанию более высокого уровня психологического благополучия и самоэффективности в изменяющихся общественно-политических и экономических условиях.

Основные выводы статьи

- в современных условиях повышенной стрессогенности среды и нестабильности необходимо смещение фокуса с объективных, внешних, на внутренние, субъективные факторы благополучия субъектов образовательной деятельности, которые могут быть инструментом повышения уровня устойчивости, эффективности личности и поддержание адекватного уровня благополучия
- в качестве предикторов благополучия субъектов образовательной деятельности в современных условиях следует рассматривать личностные характеристики, параметры метапознания и эмоциональной регуляции;
- достоверный положительный эффект на уровень субъективного благополучия студентов, преподавателей и других категорий работников сферы образования оказывают сознательность, экстраверсия, доброжелательность, открытость опыту и стратегии положительной перефокусировки и позитивного пересмотра, высокий индекс позитивных эмоций, высокий уровень метакогнитивной включенности и осознанности использования метакогнитивных навыков.

Литература

- Банщикова, Т. Н., Лукьянов, А. С., Курданова, С. К. (2022). Регрессионные модели субъективного благополучия молодых людей этнических групп Юга России. *Проблемы современного педагогического образования*, (77–4), 368–371.
- Бережнова, Л. Н., Федосеева, И. А., Тарасов, Д. Ю. (2019). Понимание коммуникативного поведения курсантов – важное направление воспитательной работы. *Перспективы науки и образования*, 4(40), 425–447. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.4.33>
- Волкова, Е. Н., Микляева, А. В., Хороших, В. В. (2022). Субъективные предпосылки психологического благополучия одаренных подростков. *Психологическая наука и образование*, 1(27), 92–103. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270108>
- Гилемханова, Э. Н., Хусайнова, Р. М., Лушпаева, И. И., Хайрутдинова, М. Р. (2022). Модель субъективной оценки профессионального благополучия учителя в контексте обеспечения безопасной образовательной среды. *Образование и саморазвитие*, 4(17), 288–302. <https://doi.org/10.26907/esd.17.4.20>

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- Глушкова, А. В., Кора, Н. А. (2019). Формирование жизнестойкости преподавателей высшей школы. *Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*, (84), 75–80.
- Григорова, Ю. Б. (2019). Структура эмоционального благополучия. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 8(1(26)), 331–334. <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0801-0082>
- Гусева Ю. В., Сылка Н. В., Денисова Е. Г. (2022). Метакогнитивные навыки и выраженность учебного стресса современных студентов в связи с особенностями их эмоциональной сферы, *Северо-Кавказский психологический вестник*, 20(3), 17–31. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.2>
- Даниленко, О. И. (2018). Антиципационная состоятельность как предиктор субъективного благополучия студентов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 7(3(24)), 264–268.
- Денисова, Е. Г. (2022). Разработка анкеты самооценки метакогнитивного поведения «Метакогнитивные навыки в структуре учебно-профессиональной деятельности» // *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 5(2). 6–24. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2022-5-2-6-24>
- Исаева, О. М., Акимова, А. Ю., Волкова, Е. Н. (2022). Факторы психологического благополучия российской молодежи. *Психологическая наука и образование*, 27(4), 24–35. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270403>
- Корешникова, Ю. Н., Фрумин, И. Д. (2020). Профессиональные компетенции педагога как фактор сформированности критического мышления студентов. *Психологическая наука и образование*, 6(25), 88–103. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250608>
- Лактионова, Е. Б., Матюшина, М. Г. (2018). Теоретический анализ подходов к исследованию проблемы позитивного функционирования личности: счастье, психологическое благополучие, субъективное благополучие. *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*, 26, 77–88. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2018.26.77>
- Манина, В. А., Петракова, А. В., Куликова, А. А., Орел, Е. А., Канонир, Т. Н. (2023). Копинг-стратегии и удовлетворенность работой у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID–19. *Психологическая наука и образование*, 1(28), 52–65. <https://doi.org/10.17759/pse.2023000001>
- Перикова, Е. И., Бызова, В. М. (2020). Метапознание учебной деятельности студентов с разным уровнем психической саморегуляции. *Science for Education Today*, 10(5), 104–118. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2005.06>
- Перикова, Е. И., Ловягина, А. Е., Бызова, В. М. (2019). Эффективность метакогнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности. *Science for Education Today*, 9(4), 19–35.
- Петракова, А. В., Канонир, Т. Н., Куликова, А. А., Орел, Е. А. (2021). Особенности психологического стресса у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19. *Вопросы образования*, 1, 93–114. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-93-114>
- Пилишвили, Т. С., Дюкарева, Ю. А. (2019). Особенности эмоционального интеллекта и субъективного благополучия российских и китайских студентов. *Казанский педагогический журнал*, 4(135), 112–118.
- Пилишвили, Т. С., Савушкина, А. И., Данилова, А. Л., Соруко Торрес, Н. К. (2021). Психологическое благополучие и ценностно-смысловая сфера личности студентов-психологов. *Образование и наука*, 23(4), 126–156. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-4-126-156>

- Проненко, Е. А., Беликова, М. Е., Скрипкина, Т. П. (2023). Отчуждение студентов от обучения: могут ли метакогнитивная регуляция и осознание смысла обучения помочь его преодолеть? *Российский психологический журнал*, 20(2), 240–258. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.2.15>
- Прохоров, А. О., Юсупов, М. Г. (2011). Взаимосвязь психических состояний и мыслительных процессов в учебной деятельности студентов. *Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки*, 153(5), 62–72.
- Пучкова, Л. Л. (2021). Особенности субъективного благополучия студентов-психологов в период дистанционного обучения. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология*, 7(73(4)), 150–160.
- Реан, А. А., Ставцев, А. А., Кузьмин, Р. Г. (2022). Сильные стороны личности в модели как медиатор психологического благополучия в профессиональной деятельности. *Национальный психологический журнал*, 2(46), 25–34. <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0203>
- Регуш, Л. А., Алексеева, Е. В., Веретина, О. Р., Орлова, А. В., Пежемская, Ю. С. (2021). Интернет как ресурс совладания с психологическими проблемами у подростков и молодежи. *Психология человека в образовании*, 3(2), 196–207. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-196-207>
- Родионова, Е. В., Конюхова, Т. В. (2022). Комплексная оценка уровня эмоционально-личностного благополучия педагогов технического вуза: констатирующий эксперимент. *Векторы благополучия: экономика и социум*, 4(47), 128–145. <https://doi.org/10.18799/26584956/2022/4/1382>
- Самохвалова, А. Г., Тихомирова, Е. В., Вишневская, О. Н., Шипова, Н. С. (2021). Субъективное благополучие студентов, поступивших в вуз на разные направления подготовки. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 2(27), 32–38. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-24-31>
- Софьина, В. Н., Расторгуева, П. А., Баласанян, А. С., Габова, М. П. (2022). Возрастные аспекты субъективного благополучия студентов, специалистов и руководителей. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, 4, 376–388. https://doi.org/10.35231/18186653_2022_4_376
- Хакимзянов, Р. Н., Рязанов, Д. А. (2022). Социальные, психологические и организационные факторы, влияющие на психологическую безопасность образовательной среды. *Образование и саморазвитие*, 4(17), 303–320. <https://doi.org/10.26907/esd.17.4.21>
- Хусаинова, Р. М., Гилемханова, Э. Н. (2019). Роль психологического благополучия учителя в превенции рисков асоциального поведения учеников. *Казанский педагогический журнал*, 2(133), 151–156.
- Alkhatib, M. A. H. (2020). Investigate the Relationship between Psychological Well-Being, Self-Efficacy and Positive Thinking at Prince Sattam Bin Abdulaziz University. *International Journal of Higher Education*, 4(9), 138–152. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n4p138>
- Azañedo, C. M., Artola, T., Sastre, S., & Alvarado, J. M. (2021). Character Strengths Predict Subjective Well-Being, Psychological Well-Being, and Psychopathological Symptoms, Over and Above Functional Social Support. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661278>
- Belikova, M., & Pronenko, E. (2023). Alienation of Students from the Learning Process Due to Their Level of Metacognitive Awareness and Personal Life Position. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 574. https://doi.org/10.1007/978-3-031-21432-5_297
- Belikova, M., Pronenko, E. (2023). Metacognitive awareness and understanding of life meanings as a development factors of sustainable behavior. *E3S Web of Conferences*, 376. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202337605057>

- Devvrat, S. A. (2022). Happiness: A New Perspective Contributing Towards Learning for Post-Pandemic Higher Educational Institutions. *Education and Self-Development*, 4(17), 52–66. <https://doi.org/10.26907/esd.17.4.05>
- Gokalp, M. (2020). Investigation of relationship between subjective well-being levels and academic achievements of university students according to various variables. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(3), 532–539. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i3.4930>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Li-Grining, C., Raver, C. C., Champion, K., Sardin, L., Metzger, M. W., & Jones, S. M. (2010). Understanding and improving classroom emotional climate in the "real world": The role of teachers' psychosocial stressors. *Early Education and Development*, 21, 65–94. <https://doi.org/10.1080/10409280902783509>
- McLean, L., Connor, C.M. (2015). Depressive Symptoms in Third-Grade Teachers: Relations to Classroom Quality and Student Achievement. *Child development*, 86, 945–954. <https://doi.org/10.1111/cdev.12344>
- Tikhomirova, T., Malykh, A., Lysenkova, I., Malykh, S. (2021). Cross-cultural Analysis of Models of the Relationship between the Cognitive Abilities and Academic Achievement in Primary School Education. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(4), 94–110. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0407>
- Osamika, B. E., Lawal, T., Osamika, A. E., Hounhanou, A. J. V., & Laleye, M. (2021). Personality characteristics, psychological wellbeing and academic success among university students. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(3), 805–821. <https://doi.org/10.46328/ijres.1898>
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 5(23), 603–619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). «Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis», OECD Education Working Papers. *OECD Publishing*, 213. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- Zhang, L., Chen, J., & Li, X. (2023). A Scope Review of the Teacher Well-being Research Between 1968 and 2021. *The Asia-Pacific Education Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00717-1>

Поступила в редакцию: 06.06.2023

Поступила после рецензирования: 21.08.2023

Принята к публикации: 31.08.2023

Заявленный вклад авторов

Екатерина Геннадьевна Денисова – общее руководство работой, разработка концепции исследования, подбор методов, теоретический анализ литературы, обработка данных эксперимента и анализ результатов.

Игорь Владимирович Куприянов – участие в обработке данных, математический и статистический анализ данных, участие в подготовке итогового текста статьи.

Анастасия Олеговна Гостева – теоретический анализ литературы, участие в сборе данных и анализе результатов.

Информация об авторах

Денисова Екатерина Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психофизиология и клиническая психология», заведующий лабораторией «Психофизиология и психогенетика», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (ФГБОУ ВО ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; WoS ResearcherID: A-5252-2016; Scopus Author ID: [57221193371](https://orcid.org/0000-0003-0240-8176); РИНЦ Author ID: 748846; SPIN-код РИНЦ: 3389-8667; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0240-8176>; e-mail: keithdenisova@gmail.com

Куприянов Игорь Владимирович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и клинической психологии, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ЮФУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; Scopus Author ID: [57218103539](https://orcid.org/0000-0002-5110-8834); РИНЦ Author ID: 186732; SPIN-код РИНЦ: 2378-5750; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5110-8834>; e-mail: kupriyanov@sfedu.ru

Гостева Анастасия Олеговна – ассистент кафедры «Психофизиология и клиническая психология»; ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (ФГБОУ ВО ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; WoS ResearcherID: GZN-1415-2022; РИНЦ Author ID: 959331; SPIN-код РИНЦ: 3592-7431; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1348-9995>; e-mail: anastasiagosteva905@gmail.com

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Глазодвигательная активность при восприятии лиц людей, животных и предметов: роль эмоциональной окраски стимулов

Ксения А. Скуратова^{1*} , Диана А. Наумова² 

¹ Институт физиологии им. И. П. Павлова Российской академии наук, Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация

*Почта ответственного автора: kseksuratova@gmail.com

Аннотация

Введение. Лица – важный аспект социального взаимодействия, содержащий в себе множество облегчающей коммуникацию информации. Исследования движений глаз актуальны для раскрытия когнитивных механизмов при различных психических расстройствах. Цель исследования – анализ параметров глазодвигательной активности при восприятии социальных стимулов, содержащих изображения лиц людей, и сравнение их с параметрами глазодвигательной активности при восприятии стимулов, содержащих изображения животных или неодушевленных предметов. **Методы.** Исследование было проведено при помощи метода айтрекинга с использованием программно-аппаратного комплекса Нейробюро. Общее число респондентов – 60 человек (возраст – 15–45 лет) **Результаты.** Социальные сцены, содержащие изображения лиц людей, требуют больше когнитивных ресурсов для восприятия, чем изображения животных или неодушевленных предметов. Это характерно для нейтральных и позитивных стимулов, а также для угрожающих стимулов. Однако, дисфорические стимулы, содержащие лица людей, чаще избегаются испытуемыми в ситуации выбора, чем дисфорические изображения животных или предметов. Внимание на социальных сценах распределяется

неравномерно и фокусируется на лицах. **Обсуждение результатов.** Респонденты в возрастной группе 18–30 лет обычно имеют больше опыта в анализе эмоций, что может объяснить большее количество фиксации на социальных стимулах. Избегание дисфорических стимулов может быть связано с защитными механизмами психики. Результаты можно проинтерпретировать двумя путями: 1) социальные стимулы эволюционно более значимы для людей, поэтому они более тщательно и длительно анализируются, и 2) эмоциональная окраска социальных ситуаций не так однозначна и требует анализа мимики персонажей.

Ключевые слова

айтрекинг, движения глаз, фиксации, саккады, зрительное восприятие, социальные сцены, дисфорические стимулы, угрожающие стимулы, позитивные стимулы

Финансирование

Работа выполнена при поддержке Госпрограммы 47 ГП «Научно-технологическое развитие Российской Федерации» (2019–2030), тема 63.3. 0134-2019-0006.

Для цитирования

Скуратова, К. А., Наумова, Д. А. (2023). Сравнительный анализ окуломоторной активности при просмотре эмоционально окрашенных сцен, содержащих лица людей и содержащих животных или предметы. *Российский психологический журнал*, 20(4), 84–100. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.5>

Введение

Сканируя визуальную среду, которая ежедневно нас окружает, мы сталкиваемся с избыточным массивом составляющих ее элементов. Но детальный анализ каждого составляющего элемента невозможен, поскольку возможности зрительной системы человека ограничены. Чтобы справиться с ограничениями, мозг человека вынужден оценивать приоритет поступающих визуальных сигналов и выделять наибольшее количество когнитивных ресурсов для обработки значимых элементов и событий. Но какие элементы и события считать значимыми?

Предполагается, что основным способом приоритизации является оценка эмоциональной значимости стимула или события (Compton, 2003). Стимулы, которые оцениваются как эмоционально значимые, подвергаются усиленной обработке. Хотя эмоциональная значимость стимулов может различаться у разных людей, есть стимулы, которые эмоционально значимы для большинства из нас – например, человеческие лица. Значимость связана с тем, что люди по своей природе социальный вид, мозг которых имеет специализированные области, чувствительные

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

к различным визуальным социальным сигналам, в особенности к лицам (Landsiedel, Daughters, Downing & Koldewyn, 2022).

Орбитофронтальная кора и вентральный стриатум реагируют на социально подкрепляющие стимулы, такие как красивые или улыбающиеся лица, в то время как поражения орбитофронтальной коры нарушают межличностное поведение, что показывают нейровизуализационные исследования (Hornak et al., 2003). Также исследования показывают, что как вентральное, так и дорсальное полосатое тело реагируют на более сложную социальную информацию, такую как сотрудничество или возможность наказать предателя (Sanfey, 2007). Помимо этого, миндалевидное тело играет важную роль в расчете и обновлении ценности социальной информации. Было также показано, что восприятие лиц, выражающих эмоции, вызывает усиление активности миндалевидного тела, потому что эмоции являются биологически значимыми стимулами, которые позволяют предугадывать критически значимые события в нашем окружении (Davis, Johnstone, Mazzulla, Oler & Whalen, 2010). Таким образом, изучение распределения зрительного внимания в зависимости от эмоциональной и социальной значимости способствует пониманию механизмов, с помощью которых психика анализирует объекты в окружающей среде и приоритизирует стимулы.

С помощью нейровизуализации было обнаружено, что изображения лиц преимущественно активируют зрительные области коры, соответствующие центральному полю зрения, тогда как другие изображения, например, здания, вызывают более сильную активацию в областях, ответственных за периферическое зрение (Wang et al., 2013). Важно отметить, что распознавание и различение лиц нарушаются при использовании периферического зрения (Mäkelä, Nasanen, Rovamo & Melmoth, 2001). Это связано с тем, что восприятие лиц является сложной когнитивной задачей, поскольку его составляющие структуры имеют небольшие размеры, а также низкое соотношение сигнал/шум (Behrmann & Avidan, 2022).

Лица очень эффективно привлекают внимание, если они выражают ту или иную эмоцию. К примеру, исследователи обнаружили, что испуганные и злые выражения распознаются быстрее, чем нейтральные и счастливые (Lanfranco, Rabagliati & Carmel, 2023). В эмоциональном тесте Струпа скорость называния цвета лица ниже, если выражение лица сердитое, а не нейтральное, что позволяет предположить, что обработка сердитых лиц требует больше когнитивных ресурсов (van Honk, Tuiten, De Haan, van den Hout & Stam, 2001).

Особенности восприятия лиц изменяются при некоторых психических и неврологических расстройствах. Например, люди с депрессивным расстройством уделяют больше внимания грустным лицам (Holas, Krejtz, Wisiecka, Rusanowska & Nezelek, 2020; Holas, Krejtz, Rusanowska, Rohnka & Nezelek, 2019; Ding et al., 2019). Тревога усиливает внимание к испуганным и гневным лицам (Weeks, Howell, Srivastav & Goldin, 2019; Wermes, Lincoln & Helbig-Lang, 2018) и снижает внимание к счастливым лицам (Kraines, White, Grant & Wells, 2019). Расстройства аутистического

спектра в целом влияют на визуальную обработку лиц, вызывая избегание зрительного контакта (Billeci et al., 2019; Wan et al., 2019). Исследование восприятия лиц людей, в том числе выражающих ту или иную эмоцию, может пролить свет на когнитивные механизмы восприятия социальной информации при различных психопатологических состояниях (Lanfranco et al., 2023).

Социальное взаимодействие играет центральную роль в жизни человека. Люди каждый день наблюдают за многочисленными социальными сценами и участвуют в них. Визуальная обработка человеческих лиц лежит в основе обнаружения, распознавания и идентификации сородичей, а также является важным аспектом социального взаимодействия. Лица содержат в себе огромное количество информации (например, эмоциональное и физическое состояние, намерения), которая облегчает коммуникацию. Способность обрабатывать подобную информацию представляет собой высокоразвитый навык зрительного восприятия (Naxby, Hoffman & Gobbin, 2000; Geringswald, Afyouni, Noblet & Grosbras, 2020).

Целью данного исследования является сравнение параметров глазодвигательной активности при восприятии социальных стимулов, содержащих лица людей, и стимулов, содержащих изображения животных или неодушевленных предметов, в ситуации выбора.

Дальнейшие исследования в данной области могут быть масштабированы расширенными выборками участников различных возрастных групп и разнообразными стимулами. Такой подход может способствовать получению более надежных результатов. Тщательное изучение различных групп людей позволит лучше понять, как возраст, опыт и индивидуальные особенности оказывают влияние на глазодвигательную активность при восприятии социальных сцен. Кроме того, исследования могут пролить свет на связь между глазодвигательной активностью в социальных сценах и различными психическими расстройствами, такими как аутизм, тревожные расстройства или расстройства шизофренического спектра. Такой подход может способствовать разработке новых методов диагностики этих расстройств, что поможет улучшить качество жизни пациентов, а также адаптировать терапевтические подходы к их индивидуальным особенностям.

В практическом плане результаты исследования имеют значимость в области психологии, психиатрии и социальной работы. Они могут помочь нам лучше понять, какие аспекты социальных стимулов привлекают наше внимание и как они связаны с эмоциональными реакциями и когнитивными процессами. Это знание может быть ценным для разработки программ и методик обучения, тренировки социальных навыков и оказания поддержки людям, страдающим психическими расстройствами.

Методы

Исследование было проведено при помощи метода отслеживания глаз с использованием **программно-аппаратного комплекса Нейробюро** (Скуратова, Шелепин, Шелепин, 2022).

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Стимульный материал состоял из 25 стимулов, из которых 20 были экспериментальными и 5 контрольными. Экспериментальные стимулы содержали по 4 изображения различной эмоциональной окраски (позитивные, дисфорические, угрожающие, нейтральные), а контрольные – по 4 нейтральных изображения. Одна часть стимулов содержала в себе социальные сцены с изображениями лиц людей, другая часть – сцены с животными или неодушевленными предметами. Все используемые изображения имели лицензию СС0, а их отбор и эмоциональная категоризация осуществлялись при помощи экспертной оценки.

Между стимулами предъявлялся фиксационный крест на 3000 мс, чтобы зафиксировать положение взгляда по центру экрана. Стимулы предъявлялись в случайном порядке.

Задачей испытуемых было внимательно просматривать изображения и выбирать наиболее привлекательные. Время предъявления стимулов не ограничивалось.

В исследовании приняли участие **60 человек** от 15 до 45 лет. Испытуемые были поделены на три возрастные группы: 15–17, 18–30 и 30–45 лет. Выборка нормирована по полу. У всех испытуемых было нормальное и скорректированное до нормального зрение, а также отсутствовали психические и неврологические заболевания.

Для статистической обработки количественных данных использовался *t*-критерий Стьюдента для зависимых выборок.

Было также проведено два этапа интерпретации результатов. На первом этапе был проанализировано влияние социального содержания стимула на выбор испытуемых. На втором этапе была проведена предварительная оценка возрастных особенностей в предпочтении стимулов.

Результаты

Анализ влияния социального содержания стимула на окуломоторное поведение человека в зависимости от эмоциональной окраски стимула

Испытуемые быстрее обращали внимание на нейтральные изображения, если они содержали лица людей, чем на изображения животных или предметов, дольше рассматривали их, делая большее количество фиксаций и саккад, а также чаще возвращались к ним. Более короткие по амплитуде саккады характерны для восприятия изображений лиц людей, так как их содержимое требует более подробного анализа. Также более короткие по амплитуде саккады могут быть связаны со сложностями целостного восприятия социальных сцен, так как периферическая обработка лиц более сложна, чем периферическая обработка иных изображений (табл. 1).

Таблица 1*Параметры глазодвигательной активности при просмотре нейтральных изображений*

Параметр глазодвигательной активности	Среднее значение		t критерий	p
	изображения лиц людей	изображения животных или предметов		
Количество фиксации до первой фиксации	4,046	4,968	3,17	0,002
Время до первой фиксации (секунд)	1,278	1,594	3,35	0,001
Общая продолжительность просмотра (секунд)	1,798	1,362	-3,30	0,001
Общее количество возвратов	1,695	1,371	-3,00	0,003
Средняя продолжительность фиксаций (секунд)	0,317	0,305	-1,10	0,272
Общее количество фиксаций	6,150	5,100	-2,77	0,006
Средняя амплитуда саккад (угловых градусов)	2,945	3,445	4,34	0,000
Общее количество саккад	3,572	2,922	-2,13	0,034
Общая длина пути сканирования (угловых градусов)	10,441	9,707	-0,80	0,426

Позитивно окрашенные изображения животных или предметов привлекают к себе внимание быстрее, чем позитивные изображения людей. При этом позитивные социальные ситуации анализируются более длительно и детально (табл. 2).

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Таблица 2

Параметры глазодвигательной активности при просмотре позитивных изображений

Параметр глазодвигательной активности	Среднее значение		t критерий	p
	изображения лиц людей	изображения животных или предметов		
Количество фиксации до первой фиксации	4,496	3,535	-3,91	0,000
Время до первой фиксации (секунд)	1,420	1,061	-4,70	0,000
Общая продолжительность просмотра (секунд)	1,692	1,428	-2,21	0,027
Общее количество возвратов	1,696	1,743	0,37	0,709
Средняя продолжительность фиксаций (секунд)	0,317	0,331	1,19	0,235
Общее количество фиксаций	5,861	4,883	-2,75	0,006
Средняя амплитуда саккад (угловых градусов)	2,839	2,989	1,36	0,173
Общее количество саккад	3,301	2,294	-3,82	0,000
Общая длина пути сканирования (угловых градусов)	9,111	6,210	-4,01	0,000

Дисфорические социальные сцены, напротив, чаще избегаются испытуемыми, чем дисфорические изображения животных или предметов (табл. 3).

Таблица 3*Параметры глазодвигательной активности при просмотре дисфорических изображений*

Параметр глазодвигательной активности	Среднее значение		t критерий	p
	изображения лиц людей	изображения животных или предметов		
Количество фиксации до первой фиксации	4,809	4,651	-0,54	0,588
Время до первой фиксации (секунд)	1,504	1,396	-1,18	0,239
Общая продолжительность просмотра (секунд)	1,179	1,403	2,04	0,042
Общее количество возвратов	1,073	1,197	1,23	0,221
Средняя продолжительность фиксаций (секунд)	0,325	0,332	0,69	0,491
Общее количество фиксаций	4,084	4,833	2,08	0,038
Средняя амплитуда саккад (угловых градусов)	2,896	2,586	-2,43	0,015
Общее количество саккад	2,177	2,791	2,11	0,035
Общая длина пути сканирования (угловых градусов)	6,168	7,265	1,32	0,187

При просмотре угрожающих изображений, содержащих лица людей, испытуемые совершали более длительные фиксации, чем при просмотре изображений, содержащих предметы или животных (табл. 4). Мы можем предположить, что анализ угрожающей социальной ситуации, содержащей изображение человека, более сложен и требует больше когнитивных ресурсов.

Предвзятость внимания к угрожающим лицам может эволюционно обеспечивает решающее преимущество в выживании (Öhman, 2002).

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Таблица 4

Параметры глазодвигательной активности при просмотре угрожающих изображений

Параметр глазодвигательной активности	Среднее значение		t критерий	p
	изображения лиц людей	изображения животных или предметов		
Количество фиксаций до первой фиксации	4,101	3,735	1,38	0,167
Время до первой фиксации (секунд)	1,276	1,210	0,72	0,471
Общая продолжительность просмотра (секунд)	1,293	1,269	0,21	0,837
Общее количество возвратов	1,099	1,102	-0,03	0,980
Средняя продолжительность фиксаций (секунд)	0,322	0,292	2,56	0,011
Общее количество фиксаций	4,601	4,773	-0,46	0,645
Средняя амплитуда саккад (угловых градусов)	2,869	2,926	-0,52	0,605
Общее количество саккад	2,644	2,815	-0,58	0,563
Общая длина пути сканирования (угловых градусов)	7,313	8,321	-1,22	0,224

Предварительный анализ возрастных особенностей восприятия стимулов в зависимости от их социального содержания и эмоциональной окраски

На стимулах, содержащих социальные сцены, подростки 15–17 лет быстрее всего замечают угрожающие изображения, а на стимулах, содержащих только предметы или животных – позитивные изображения. Нейтральные изображения привлекают внимание подростков в самую последнюю очередь.

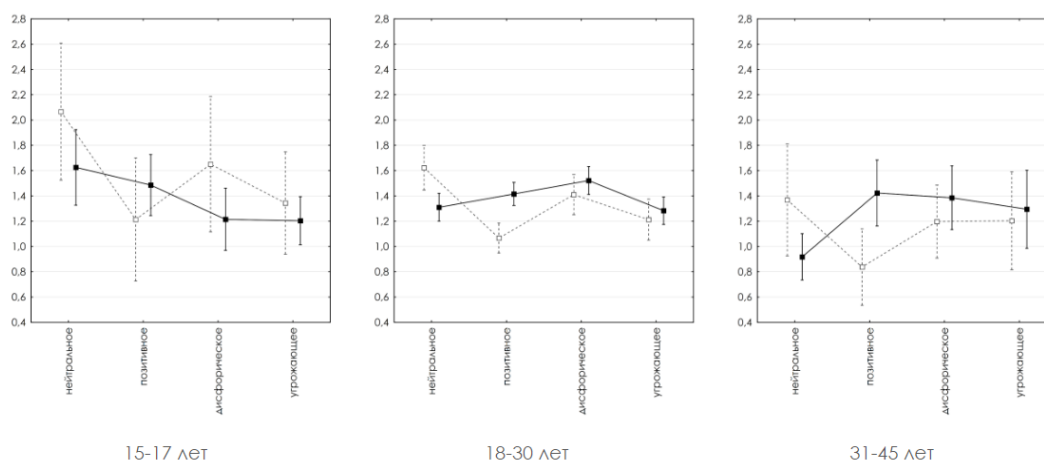
Испытуемые в возрасте от 18 до 30 лет быстрее всего обращают внимание на позитивные изображения с предметами или животными.

Испытуемые старше 30 лет быстрее всего замечают нейтральные социальные сцены и позитивные изображения с животными и предметами.

Более подробно результаты представлены на графиках на рисунке 1.

Рисунок 1

Время до первой фиксации на стимуле в зависимости от его социального содержания и эмоциональной окраски испытуемыми разных возрастных групп.



Примечание. Серым цветом на графике обозначены стимулы, содержащие предметы или животных, черным – социальные сцены.

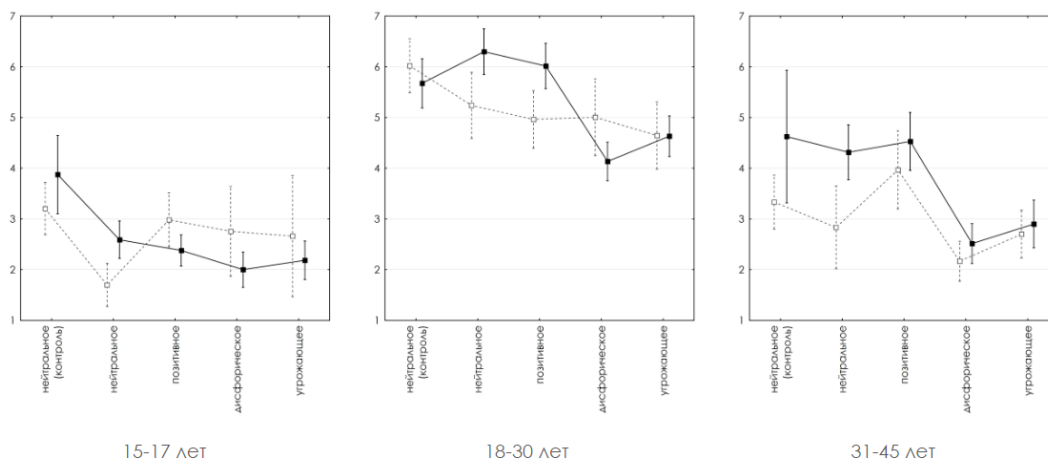
Среди всех возрастных групп подростки 15–17 лет совершают меньше всего фиксаций, что делает их выбор более импульсивным. При этом больше всего фиксаций они делают на контрольных стимулах, так как одинаковая нейтральная эмоциональная окраска затрудняет выбор понравившегося изображения. Среди эмоционально окрашенных изображений больше фиксаций совершается на изображениях с животными и предметами, чем на социальных сценах.

Людам от 18 до 30 лет требуется больше всего фиксаций для выбора понравившегося изображения, что может быть связано с более высоким уровнем тревожности в данной возрастной группе, выявленной на основе клинических шкал (шкалы тревоги Спилбергера-Ханина). Из графика видно, что респонденты стараются избегать дисфорических и угрожающих социальных сцен, отдавая большее визуальное предпочтение нейтральным и позитивным изображениям людей. Можно предположить, что здесь играют роль защитные механизмы психики, в частности, избегание. Более подробно результаты представлены на графиках на рисунке 2.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Рисунок 2

Количество фиксации на стимуле в зависимости от его социального содержания и эмоциональной окраски испытуемыми разных возрастных групп.



Наибольшая длина пути сканирования характерна для испытуемых от 18 до 30 лет. Это говорит о том, что они анализируют предложенные изображения наиболее целостно.

Несмотря на то, что выборка испытуемых от 18 до 30 лет наиболее объемная, данные получились более согласованными с наименьшими разбросами. Возможно, дальнейший анализ психоэмоционального состояния испытуемых этой группы поможет понять, почему их паттерны восприятия настолько схожи. Дополнительно участники исследования заполнили следующие клинические опросники: шкала тревоги Спилбергера-Ханина; шкала депрессии Бека; шкала безнадёжности Бека. Предварительный анализ результатов клинических шкал показал, что испытуемые данной группы обладают высокими показателями тревожности, безнадёжности и более ярко выраженной депрессивной симптоматикой. Среди испытуемых старше 30 лет больше людей с показателями в пределах нормы. Более подробно результаты по длине пути сканирования представлены на графиках на рисунке 3.

Индекс внимания рассчитывается как соотношение времени просмотра эмоционально окрашенного изображения к общему времени просмотра стимула. Результаты расчета индекса внимания представлены на графиках на рисунке 4.

Рисунок 3

Длина пути сканирования на стимуле в зависимости от его социального содержания и эмоциональной окраски испытуемыми разных возрастных групп.

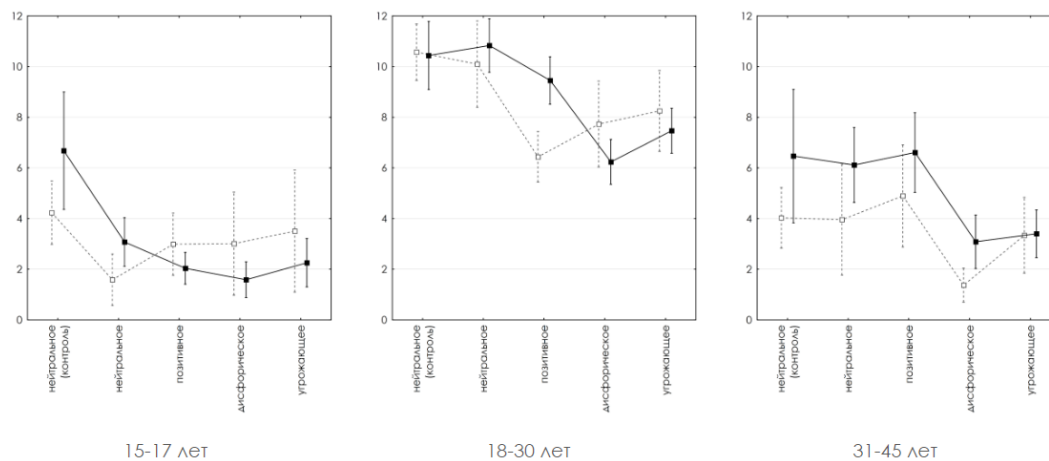
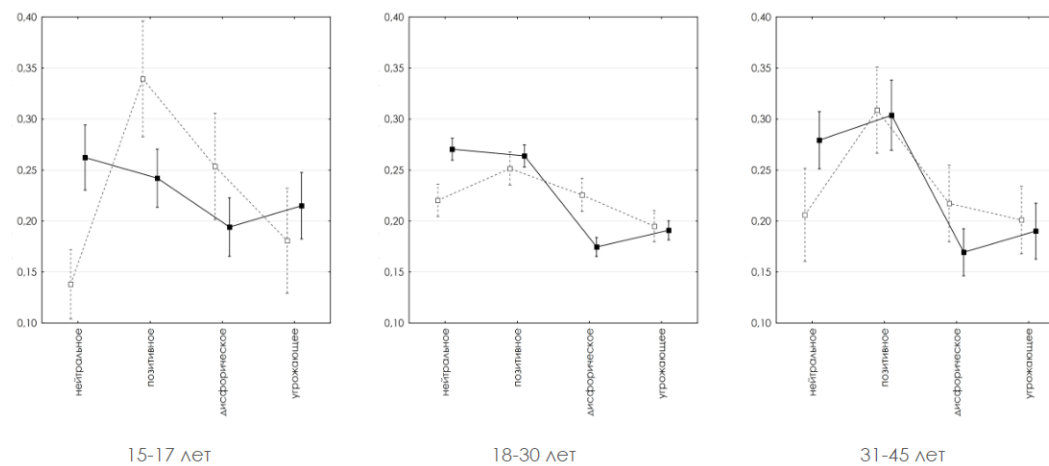


Рисунок 4

Индекс внимания на стимуле в зависимости от его социального содержания и эмоциональной окраски испытуемыми разных возрастных групп.



Среди социальных сцен подростки 15–17 лет предпочитают нейтральные изображения, а избегают дисфорические. Среди изображений животных и предметов предпочитают позитивные, а избегают нейтральные.

Среди социальных сцен люди от 18 до 30 лет предпочитают нейтральные и позитивные изображения, а избегают дисфорические и угрожающие. Среди

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

изображений животных и предметов предпочитают позитивные, а избегают угрожающие.

Среди социальных сцен люди старше 30 лет предпочитают позитивные изображения, а избегают дисфорические и угрожающие. Среди изображений животных и предметов предпочитают позитивные, а все остальные уделяют намного более меньшим вниманием.

Обсуждение результатов

Как и предполагалось, социальные сцены, содержащие изображения лиц людей, требуют при восприятии больше когнитивных ресурсов, чем изображения животных или неодушевленных предметов. Но это характерно только для нейтральных и позитивно окрашенных, а также, частично, для угрожающих стимулов. Дисфорические стимулы, содержащие лица людей, наоборот, чаще избегаются испытуемыми в ситуации выбора, чем дисфорические изображения животных или предметов.

Качественный анализ тепловых карт подтвердил нашу гипотезу о том, что внимание на социальных сценах распределяется неравномерно и фокусируется на лицах.

Полученные результаты можно проинтерпретировать двумя образами.

Во-первых, социальные стимулы эволюционно более значимы для людей, поэтому они более тщательно и длительно анализируются. При этом встает вопрос, почему же социальные дисфорические ситуации, напротив, чаще избегаются.

Во-вторых, эмоциональная окраска социальных ситуаций (кроме дисфорических) не так однозначна и требует анализа в том числе мимики персонажей, поэтому их приходится дольше рассматривать и чаще к ним возвращаться.

Меньше всего фиксаций при анализе эмоционально окрашенных изображений совершают подростки (15–17 лет), больше всего – молодые люди от 18 до 30 лет. Подростки также реже возвращаются к повторному анализу изображений, совершают больше фиксаций на изображениях с животными и предметами. Люди старше 30 лет совершают больше фиксаций на социальных стимулах. Это может быть связано различиями в когнитивных процессах, развитием эмпатии и различным опытом у разных возрастных групп. Активное формирование своей личности у подростков может отразиться на способности анализировать эмоционально окрашенные изображения (Фельдштейн, 2008). Подростки также могут испытывать трудности с осознанием и пониманием сложных эмоций (Дубровина, 1999; Люсин, 2006), что может затруднять анализ таких изображений. Взрослые люди в возрастной группе от 18 до 30 лет обычно имеют больше опыта в анализе как своих эмоций, так и эмоций окружающих их людей, что может объяснить большее количество фиксаций на социальных стимулах. Фиксация на изображениях с животными и предметами

может указывать на более низкий уровень эмпатии у подростков в сравнении с взрослыми, которые могут более успешно идентифицировать и распознавать эмоции у людей (Savazzi et al., 2022; Luna, Velanova & Geier, 2008).

Наиболее целостный анализ предложенных изображений характерен для людей от 18 до 30 лет. Они избегают дисфорических и угрожающих социальных сцен и чаще всего возвращаются к позитивным изображениям. Предполагается, что это может быть связано с защитными механизмами психики, в частности, избеганием – отказом от активности, которая доставляет дискомфорт (Киршбаум, Еремеева, 2000; Романова, Гребенников, 1996).

Заключение

Данное исследование открывает новые горизонты в понимании, как различные объекты в эмоционально окрашенных сценах влияют на окуломоторную активность и реакции людей. Значимость данной работы проявляется в ее способности расширить наши знания о механизмах восприятия и обработки эмоциональных стимулов. Результаты исследования имеют важное значение для психологического исследования и могут внести существенный вклад в развитие теорий, объясняющих эмоциональные процессы у людей.

Разработанный в рамках данного исследования стимульный материал планируется использовать для анализа глазодвигательных паттернов при восприятии эмоционально окрашенных сцен людьми с различными психическими нарушениями (например, депрессивным расстройством, тревожным расстройством). Это не только позволит более подробно рассмотреть когнитивные механизмы, характерные для различных психических расстройств, но и разработать объективные методы их диагностики. На данный момент нами уже была обнаружена взаимосвязь безнадежности и глазодвигательных паттернов при восприятии эмоционально окрашенных социальных сцен (Скуратова, Наумова, 2022).

Ограничения исследования

Однако, необходимо учесть некоторые ограничения данной работы. Во-первых, размер выборки ограничен всего 60 участниками. Более обширные и разнообразные выборки помогли бы получить более валидные результаты относительно различий в глазодвигательной активности между группами. Во-вторых, использованные стимулы могут не полностью отражать реальные сценарии, что может ограничить обобщаемость результатов на реальные жизненные ситуации. Кроме того, ограниченная вариативность эмоций, представленных в сценах, может повлиять на полноту представления о восприятии и окуломоторной активности.

Несмотря на эти ограничения, данная работа имеет непосредственное значение в области психологии. Она может послужить отправной точкой для дальнейших

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

исследований, которые будут углублять наши знания о восприятии эмоций и связи с движением глаз.

Литература

- Дубровина, И. В. (1999). Возрастная и педагогическая психология. Академия.
- Киршбаум, Э. И., Еремеева, А. И. (2000). Психологическая защита. Смысл.
- Люсин, Д. В. (2006). Новая методика исследования эмоционального интеллекта: опросник ЭИИн. *Психологическая диагностика*, 4, 3–22.
- Романова, Е. С., Гребенников, В. Г. (1996). Механизмы психологической защиты. Талант.
- Скуратова, К. А., Наумова, Д. А. (2022). Особенности движений глаз при восприятии эмоционально окрашенных изображений у людей с безнадежностью. В Приверженность вопросам психического здоровья: Материалы III Международной научно-практической конференции (с. 607–613). Москва.
- Скуратова, К. А., Шелепин, Е. Ю., Шелепин, К. Ю. (2022). Программные возможности применения метода айтрекинга в исследованиях зрительного восприятия. *Российский психологический журнал*, 19(4), 173–187. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.4.12>
- Фельдштейн, Д. И. (2008). Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды (2-е изд.). МПСИ: Флинта.
- Behrmann, M., & Avidan, G. (2022). Face perception: Computational insights from phylogeny. *Trends in Cognitive Sciences*, 26(4), 350–363.
- Billeci, L., Muratori, P., Calderoni, S., Chericoni, N., Levantini, V., Milone, A., & Dadds, M. (2019). Emotional processing deficits in Italian children with disruptive behavior disorder: The role of callous unemotional traits. *Behaviour Research and Therapy*, 113, 32–38. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2018.12.011>
- Compton, R. J. (2003). The interface between emotion and attention: A review of evidence from psychology and neuroscience. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 2(2), 115–129.
- Davis, F. C., Johnstone, T., Mazzulla, E. C., Oler, J. A., & Whalen, P. J. (2010). Regional response differences across the human amygdaloid complex during social conditioning. *Cerebral Cortex*, 20(3), 612–621.
- Ding, X., Yue, X., Zheng, R., Bi, C., Li, D., & Yao, G. (2019). Classifying major depression patients and healthy controls using EEG, eye tracking and galvanic skin response data. *Journal of Affective Disorders*, 251, 156–161. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.03.058>
- Geringswald, F., Afyouni, A., Noblet, C., & Grosbras, M. (2020). Inhibiting saccades to a social stimulus: A developmental study. *Scientific Reports*, 10(1).
- Haxby, J. V., Hoffman, E. A., & Gobbini, M. I. (2000). The distributed human neural system for face perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(6), 223–233.
- Holas, P., Krejtz, I., Rusanowska, M., Rohnka, N., & Nezelek, J. B. (2019). Attention to negative words predicts daily rumination among people with clinical depression: Evidence from an eye tracking and daily diary study. *Cognition and Emotion*, 33(6), 1277–1283. <https://doi.org/10.1080/02699931.2018.1541168>
- Holas, P., Krejtz, I., Wisiecka, K., Rusanowska, M., & Nezelek, J. B. (2020). Modification of attentional bias to emotional faces following mindfulness-based cognitive therapy in people with current depression. *Mindfulness*. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01353-2>
- Hornak, J., Bramham, J., Rolls, E. T., Morris, R. G., O'Doherty, J., Bullock, P. R., & Polkey, C. E. (2003). Changes in emotion after circumscribed surgical lesions of the orbitofrontal and cingulate cortices. *Brain*, 126, 1691–1712.

- Kraines, M. A., White, E. J., Grant, D. M., & Wells, T. T. (2019). Social anxiety as a precursor for depression: Influence of interpersonal rejection and attention to emotional stimuli. *Psychiatry Research*, 275, 296–303. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.04.001>
- Landsiedel, J., Daughters, K., Downing, P. E., & Koldewyn, K. (2022). The role of motion in the neural representation of social interactions in the posterior temporal cortex. *NeuroImage*, 262.
- Lanfranco, R. C., Rabagliati, H., & Carmel, D. (2023). The importance of awareness in face processing: A critical review of interocular suppression studies. *Behavioural Brain Research*, 437.
- Luna, B., Velanova, K., & Geier, C. F. (2008). Development of eye-movement control. *Brain and Cognition*, 68(3), 293–308.
- Mäkelä, P., Nasanen, R., Rovamo, J., & Melmoth, D. (2001). Identification of facial images in peripheral vision. *Vision Research*, 41, 599–610.
- Öhman, A. (2002). Automaticity and the amygdala: Nonconscious responses to emotional faces. *Current Directions in Psychological Science*, 11(2), 62–66.
- Sanfey, A. G. (2007). Social decision-making: Insights from game theory and neuroscience. *Science*, 318, 598–602.
- Savazzi, F., Massaro, D., Di Dio, C., Gallese, V., Gilli, G., & Marchetti, A. (2014). Exploring responses to art in adolescence: A behavioral and eye-tracking study. *PLoS ONE*, 9(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0102888>
- Wan, G., Kong, X., Sun, B., Yu, S., Tu, Y., Park, J., ... & Kong, J. (2019). Applying eye tracking to identify autism spectrum disorder in children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(1), 209–215.
- Wang, B., Yan, T., Wu, J., Chen, K., Imajyo, S., Ohno, S., & Kanazawa, S. (2013). Regional neural response differences in the determination of faces or houses positioned in a wide visual field. *PLoS One*, 8(8).
- Weeks, J. W., Howell, A. N., Srivastav, A., & Goldin, P. R. (2019). "Fear guides the eyes of the beholder": Assessing gaze avoidance in social anxiety disorder via covert eye tracking of dynamic social stimuli. *Journal of Anxiety Disorders*, 65, 56–63. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2019.05.005>
- Wermes, R., Lincoln, T. M., & Helbig-Lang, S. (2018). Anxious and alert? Hypervigilance in social anxiety disorder. *Psychiatry Research*, 269, 740–745. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.08.086>
- van Honk, J., Tuiten, A., De Haan, E., van den Hout, M., & Stam, H. (2001). Attentional biases for angry faces: Relationships to trait anger and anxiety. *Cognition and Emotion*, 15(3), 279–297.

Поступила в редакцию: 08.05.2023

Поступила после рецензирования: 18.07.2023

Принята к публикации: 13.10.2023

Заявленный вклад авторов

Ксения Андреевна Скуратова – дизайн и проведение эксперимента, обработка данных, интерпретация данных.

Диана Андреевна Наумова – дизайн и проведение эксперимента, литературный обзор источников.

Информация об авторах

Скуратова Ксения Андреевна – младший научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт физиологии им. И.П. Павлова Российской академии наук, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация; WoS ResearcherID: ABA-2446-2021; Scopus AuthorID: 7216979736; SPIN-код РИНЦ: 5940-0930; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8371-4348>; e-mail: kseskuratova@gmail.com

Наумова Диана Андреевна – студент, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация; SPIN-код РИНЦ: 7645-4138; ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-6712-2637>; e-mail: naumovadi486@gmail.com

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Онтогенез эффекта проактивной интерференции в зрительной кратковременной памяти

Ольга М. Разумникова¹ , Елена И. Николаева^{2,3*} 

¹ Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Российская Федерация

² Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация

³ Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Российская федерация

*Почта ответственного автора: klemtina@yandex.ru

Аннотация

Введение. Процессы селекции и запоминания информации претерпевают изменения в ходе онтогенеза контролируемых функциональных систем мозга, в том числе – формирования тормозного контроля, связанного с организацией проактивной интерференции. *Целью* настоящего исследования стало изучение закономерностей изменений объема запоминания зрительно предъявленной информации на разных этапах онтогенеза (в возрастном диапазоне от 5 до 78 лет), обусловленного как действием проактивной интерференции, так и активностью обучения в процессе воспроизведения в ходе тестирования. **Методы.** В исследовании участвовали 563 человека, включая детей дошкольного и школьного возраста, студентов и пенсионеров. Для исследования тормозных функций в процессах памяти была использована компьютеризированная методика, направленная на изучение запоминания одного и того же набора зрительных стимулов, предъявляемых в разном порядке в трех сериях. Новая серия начиналась после совершения ошибки испытуемым в предыдущей серии. **Результаты.** Обнаружены нелинейные изменения проактивной интерференции (RIF) при воспроизведении зрительной информации в онтогенезе: проактивная интерференция менее выражена в дошкольном возрасте, достигает максимальной выраженности у студентов в возрасте 20 лет

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

и сохраняется на высоком уровне у пожилых людей при снижении объема воспроизведенного материала. Сравнение проактивной интерференции у людей с разной продуктивностью памяти обнаружило, что выраженность проактивной интерференции выше при высоких показателях продуктивности вне зависимости от возраста и интерференция незначительна у людей с низкой продуктивностью памяти. Связи интерференции с полом выявлена только в дошкольном и младшем школьном возрасте: у девочек проактивная интерференция выше. Возможно, обусловлено скоростью созревания мозга в этом возрастном диапазоне у мальчиков и девочек. **Обсуждение результатов.** Показано, что критическим периодом формирования проактивной интерференции является возрастной диапазон 6–8 лет, когда выраженность интерференции зависит от пола, что, возможно, обусловлено условиями созревания мозга у мальчиков и девочек. Наибольшей выраженности проактивная интерференция достигает у студентов в возрасте 20 лет и в дальнейшем постепенно снижается в пожилом возрасте.

Ключевые слова

кратковременная память, онтогенез, проактивная интерференция, обучение запоминанию, тормозные функции

Для цитирования

Разумникова, О. М., Николаева, Е. И. (2023). Онтогенез эффекта проактивной интерференции в зрительной кратковременной памяти. *Российский психологический журнал*, 20(4), 101–115. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.6>

Введение

Тормозные функции как компоненты исполнительного контроля поведения при запоминании информации могут проявляться в проактивной интерференции (Bari & Robbins, 2013; Luna, Marek, Larsen, Tervo-Clemmens & Chahal, 2015). Ранее было показано, что проактивная интерференция доминирует во временной динамике запоминания зрительно предъявленной информации в группах как двадцатилетних, так и шестидесятилетних участников исследования. Однако организация когнитивных функций (внимания и интеллекта) различается в зависимости от возраста и предпочитаемой стратегии запоминания: эффекта забывания, вызванного воспроизведением, либо обучения запоминанию в ходе тестирования (Разумникова, 2019).

Эффект забывания, вызванного воспроизведением (*Retrieval-Induced Forgetting* (RIF)) (Anderson, 2003; Murayama, Miyatsu, Buchli & Storm, 2014) – это ухудшение воспроизведения, обусловленное проактивной интерференцией запоминаемой информации, или нарушением исполнительного контроля извлечения следа памяти

(Anderson, Reinholz, Kuhl & Mayr, 2011; Aslan & Bauml, 2011; Rowland, 2014). Большой RIF отражает эффективные тормозные функции (Noreen & MacLeod, 2015).

Ранние этапы онтогенеза характеризуются развитием тормозных функций как следствием миелинизации нервных волокон и формированием функциональных связей префронтальной коры при организации целенаправленного поведения (Разумникова, Николаева, 2021). У детей дошкольного возраста временная динамика этого процесса существенно различается в зависимости от их генетических особенностей и условий воспитания (Николаева, 2010). Эффективность формирования тормозных функций и исполнительного контроля на ранних этапах онтогенеза рассматривается как основа успешного школьного обучения детей (Ribner, Willoughby & Blair, 2017; Sánchez-Pérez et al., 2017) и как предиктор высокого интеллекта и социального статуса в будущем (Moffitt et al., 2011).

Поздние этапы онтогенеза характеризуются ослаблением тормозных функций, с которым связывают ухудшение запоминания при старении (Collette, Schmidt, Scherrer, Adam & Salmon, 2009; Healey, Hasher & Campbell, 2013). Причем более выраженный RIF у пожилых людей сопровождается лучшим исполнительным контролем внимания (Разумникова, 2019; Разумникова, Николаева, 2019), что может отражать относительное сохранение тормозных функций как когнитивного ресурса «успешного» старения.

Отмеченное разнообразие в динамике снижения эффективности когнитивной деятельности пожилых людей связывают с комплексом изменений в тормозном контроле, рабочей памяти и скорости ментальных операций, каждый из которых характеризуется индивидуальной возрастной траекторией (Grégoire, Rivalan, Le Moine & Dellu-Hagedorn, 2012; Rozas, Juncos-Rabadán & González, 2008; Sylvain-Roy, Lungu & Belleville, 2015).

Цель настоящего исследования – изучение закономерностей онтогенеза запоминания зрительно предъявленной информации в широком возрастном диапазоне от 5 до 78 лет с использованием модели формирования памяти, включающей эффект забывания, вызванного воспроизведением, либо обучения запоминанию в ходе тестирования.

Методы

Испытуемые

В исследовании принимали участие 563 человека, из них:

- 89 детей дошкольного возраста (ГрД);
- 56 младших школьников (ГрШм);
- 64 ученика средней школы (ГрШс);

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

- 37 подростков – старших школьников (ГрШст);
- 193 двадцатилетних студента (ГрС);
- 124 человека пенсионного возраста (ГрП).

Взрослые участники исследования или родители детей были ознакомлены с условиями тестирования и дали информированное согласие на его проведение. Исследование было одобрено Этическими комитетами ФГО НГТУ и РПГУ им. Герцена.

Для сравнительного анализа изменений показателей памяти было выделено 6 возрастных групп, численный состав которых показан в таблице 1.

Таблица 1

Возрастные особенности шести исследованных групп

Группа	Количество		Возраст (годы)
	Мужчины	Женщины	
Дошкольники (ГрД)	38	51	5,7 ± 0,4
Младшие школьники (ГрШм)	27	29	7,6 ± 0,4
Школьники среднего возраста (ГрШс)	31	33	10,9 ± 0,4
Старшие школьники (ГрШст)	16	21	14,2 ± 0,6
Студенты (ГрС)	49	144	20,0 ± 0,3
Пожилые (ГрП)	34	90	62,6 ± 0,3

Методика исследования

Для исследования тормозных функций (проактивной интерференции) в процессах памяти использовали **компьютеризированную методику запоминания зрительных стимулов**: объектов живой природы разных категорий, разного цвета и разного пространственного расположения.

При первом предъявлении на экране появлялись три стимула, случайно выбранных из набора в 30 объектов. Согласно инструкции, требовалось выбирать

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

любой из них, отметив его курсором мышки. В дальнейшем при каждом новом предъявлении добавлялся один новый стимул, тогда как инструкция для испытуемого оставалась прежней: отмечать стимул, который ранее не был выбран (Разумникова, Савиных, 2016).

На рисунке 1 показан пример с предъявлением 11 стимулов с ранее отмеченными для запоминания восемью, при следующем предъявлении отмечен один из новых стимулов. При повторном нажатии на тот же, уже выбранный объект, первая серия тестирования заканчивалась и начиналась следующая с предъявлением тех же объектов, но в другой случайной последовательности. Всего использовали три серии тестирования.

Рисунок 1

Пример стимулов, предъявляемых при тестировании зрительной памяти (слева кружками отмечены те, что были выбраны; справа – новый стимул)



Для статистического анализа показателей запоминания использовали пакет программ Statistica 13.3.1 Ru AXA805I391121ARCN5-S.

Результаты

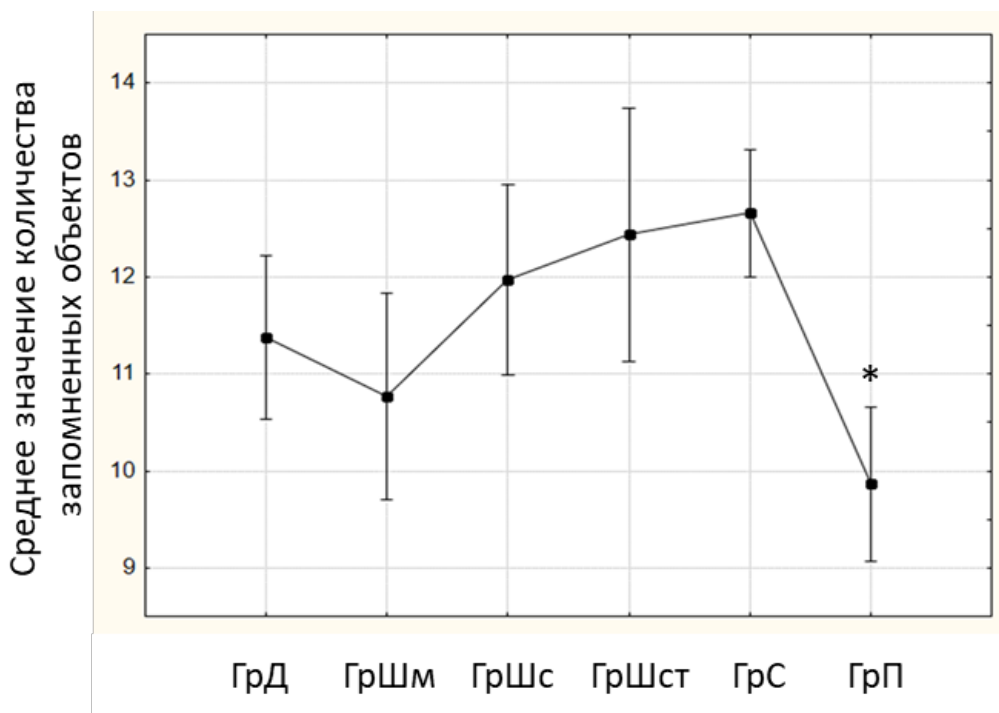
Возрастные особенности кратковременной зрительной памяти как отражение эффекта проактивной интерференции

Для выяснения возможных индивидуальных изменений динамики показателей памяти при повторном предъявлении стимулов использовали дисперсионный анализ (двухфакторный ANOVA с повторными измерениями) с факторами ВОЗРАСТ (6), ПОЛ (2) и зависимой переменной СЕРИЯ (3). Обнаружен значимый эффект для фактора ВОЗРАСТ ($F_{5,547} = 6,69$; $p < 0,000005$; $\eta^2 = 0,06$), обусловленный более низкими значениями воспроизведения у пожилых (в ГрП) по сравнению с другими группами при значимых различиях со студентами и школьниками старше 11 лет (ГрС, ГрШст и ГрШс) (рисунок 2). При этом лучшие средние показатели памяти отмечены у старших школьников (ГрШст) и студентов (ГрС).

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Рисунок 2

Связанные с возрастом изменения средних значений воспроизведения зрительной кратковременной памяти в шести группах



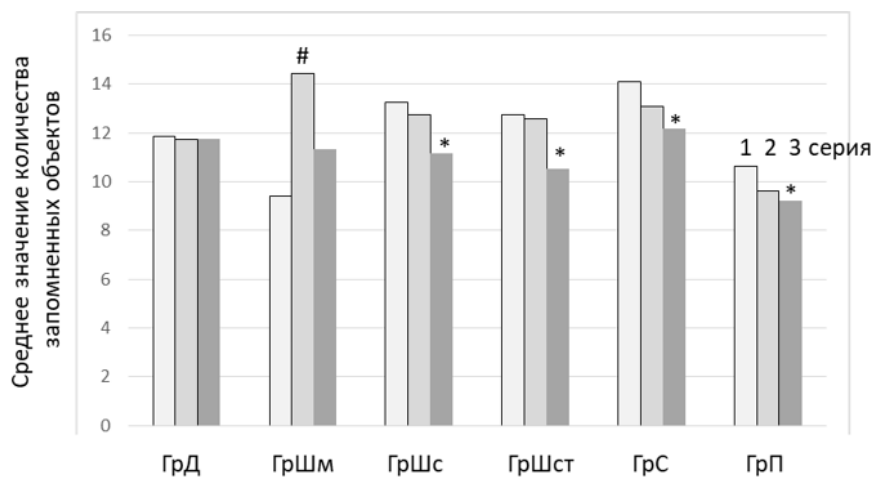
Примечание: ГрД – дошкольники, ГрШм – младшие школьники, ГрШс – учащиеся средней школы, ГрШст – старшие школьники, ГрС – студенты, ГрП – пожилые; * – $p < 0,02$ с поправкой Бонферрони для ГрП по сравнению с ГрШс, ГрШст, ГрС.

Значимого эффекта для фактора **ПОЛ** не было обнаружено.

Влияние **возраста** на динамику воспроизведения запомненных объектов согласно обнаруженному эффекту взаимодействия ВОЗРАСТ x СЕРИЯ ($F_{10, 1094} = 1,81$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,02$) показано на рисунке 3. Этот эффект обусловлен различиями в воспроизведении объектов, предъявленных в 1 серии, при значимо больших показателях в сравнении с серией 3 для четырех групп: ГрШс, ГрШст, ГрС и ГрП, но отсутствия таких различий у дошкольников (ГрД) и максимальном значении воспроизведения для младших школьников (ГрШм) в серии 2 по сравнению с сериями 1 и 3.

Рисунок 3

Влияние возраста на динамику воспроизведения следа памяти в трех сериях зрительно предъявленных стимулов



Примечание. Обозначения групп как на рисунке 2 и таблице 1; * – $p < 0,05$ в серии 3 по сравнению с серией 1, # – $p < 0,01$ в серии 2 по сравнению с сериями 1 и 3.

Возрастные особенности эффекта проактивной интерференции в кратковременной зрительной памяти, связанные с эффективностью воспроизведения

На следующем этапе анализа были выделены три группы, различающиеся средними значениями воспроизведения согласно распределению суммарных показателей памяти: соответственно, с низкими показателями $5,2 \pm 0,5$ (45 человек) (ГР0); средними $10,0 \pm 0,2$ (345 человек) (ГР1) и высокими $16,0 \pm 0,2$ (167 человек) (ГР2).

В табл. 2 представлен численный состав трех сформированных групп (ГР0–ГР2) и соответствующие средние значения показателей памяти для шести возрастных групп. Значимые различия по количественному составу обнаружены только при сравнении студентов (ГрС) и пожилых (ГрП) в ГР0 с большей представленностью числа пожилых людей с низкими показателями памяти ($p < 0,02$ согласно критерию χ^2).

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Таблица 2

Численный состав и число запомненных объектов (объем памяти) в группах, различающихся эффективностью воспроизведения следа памяти (ГР0–ГР2) в зависимости от возраста (ГрД–ГрП)

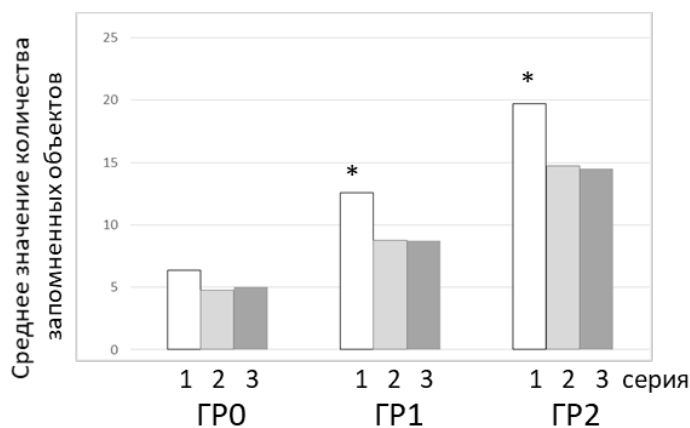
Группа	Показатель	ГрД	ГрШм	ГрШ	ГрШс	ГрС	ГрП
ГР0	N (%)	6 (7)	8 (14)	4 (6)	1 (3)	10 (5)*	16 (13)*
	объем	17,0 ± 2,8	15,3 ± 2,4	13,0 ± 3,5	15,0 ± 6,9	17,4 ± 2,2	16,5 ± 1,7
ГР1	N (%)	60 (67)	30 (54)	37 (58)	18 (49)	114 (60)	86 (71)
	объем	31,2 ± 0,9	28,5 ± 1,3	31,4 ± 1,1	29,6 ± 1,6	30,8 ± 0,7	28,4 ± 0,7
ГР2	N (%)	23 (26)	18 (32)	23 (36)	18 (48)	67 (35)	19 (16)
	объем	47,4 ± 1,4	46,7 ± 1,6	47,3 ± 1,4	46,3 ± 1,6	51,9 ± 0,8	48,0 ± 1,6

Примечание. * – $p < 0,02$ согласно критерию χ^2 .

ANOVA с факторами ГРУППА (3), ПОЛ (2) и СЕРИЯ (3) выявил тенденцию эффекта взаимодействия ГРУППА x СЕРИЯ ($F_{4,1078} = 1,85$; $p < 0,12$) за счет отсутствия значимых изменений в ГР0 и сходный в ГР1 и ГР2 эффект RIF (рисунок 4).

Рисунок 4

Особенности временной динамики показателя воспроизведения в трех сериях предъявления стимулов для трех сформированных групп, различающихся эффективностью запоминания: ГР0 – низкой, ГР1 – средней, ГР2 – высокой



Примечание. * – $p < 0,0001$ при сравнении показателей в серии 1 с двумя другими сериями.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

В ходе планового анализа динамики воспроизведения стимулов в трех сериях предъявления стимулов обнаружены общие независимые от возраста эффекты отсутствия значимых изменений в группе с низким объемом воспроизведения (ГР0) и выраженном проявлении RIF у испытуемых с лучшими показателями объема памяти (ГР1 и ГР2) ($p < 0,0001$). Причем этот эффект отмечен для 2-ой серии предъявления и сохранялся в 3 серии (рис. 4).

Значимый эффект взаимодействия ПОЛ x СЕРИЯ ($F_{2,172} = 3,30, p = 0,039$) обнаружен в ГР1 для дошкольников (ГрД) и младших школьников (ГрШМ): RIF был характерен для девочек, но отсутствовал у мальчиков (таблица 3).

Таблица 3

Особенности временной динамики запоминания зрительно предъявленных стимулов мальчиками и девочками из групп дошкольников и младших школьников

Серия	Воспроизведение	
	Мальчики (n=42)	Девочки (n=48)
1	10,1 ± 0,8	13,4* ± 0,8
2	9,9 ± 0,8	8,8 ± 0,8
3	8,9 ± 0,8	8,5 ± 0,8

Примечание. * – $p < 0,01$.

Обсуждение результатов

Мы получили данные, согласно которым наиболее выраженное снижение объема воспроизведения в зрительной памяти происходит в пожилом возрасте, а пик запоминания приходится на двадцатилетний возраст.

Эти результаты согласуются с ранее отмеченной возрастной динамикой зрительной памяти, обусловленной развитием механизмов исполнительного контроля селекции информации и связывания элементов зрительных образов и их нарушением при старении вследствие дефицита торможения в зрительной системе (Brockmole & Logie, 2013; Gazzaley et al., 2008). Несмотря на более низкие в сравнении с детьми и молодыми людьми показатели, в ГрП присутствует эффект RIF, причем большая выраженность этого эффекта у пожилых людей сопровождается лучшим исполнительным контролем внимания (Разумникова, 2019), а успешное воспроизведение памяти обеспечивается реорганизацией нейронных сетей с вовлечением височной и дорзолатеральной префронтальной коры (Bennett, Sekuler, McIntosh & Della-Maggiore, 2001). Следовательно, именно ресурсные возможности исполнительной системы контроля поведения лежат в основе сохранения кратковременной зрительной памяти в пожилом возрасте.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Согласно результатам выполненного анализа динамики эффективности кратковременной зрительной памяти, RIF отсутствует только в выделенной нами ГР0 с наиболее низкими показателями памяти (см. рисунок 4), в ГР1 выявляется у девочек младшего возраста (но не мальчиков) и максимально выражен в ГР2 (с лучшими показателями запоминания). Известно, что функции исполнительного контроля в детском возрасте формируются раньше у девочек, чем мальчиков (Chaku & Hoyt, 2019; Vrantsidis, Wakschlag, Espy & Wiebe, 2022), хотя результаты исследований последних лет свидетельствуют, что в возрастном развитии эффект индивидуальной вариабельности выше, чем гендерный (Thanadkit, Sudjainark, Boonpleng & Kulsaravuth, 2021; Wierenga, Bos, van Rossenberg & Crone 2019).

Полученные нами данные подтверждают связь RIF и сформированных тормозных функций в селекции информации (Friedman & Miyake, 2017), а также то, что устойчивый RIF характерен для индивидов с лучшей памятью (Aslan & Bauml, 2011). Этот эффект интерференции связывают с торможением иррелевантной информации как функции префронтальной коры. Так как нейроанатомическая модель тормозной модуляции воспроизведения следа памяти, включает 1) переключение внимания на другие стимулы, 2) торможение индивидуальной репрезентации памяти и 3) генерализованного торможения гиппокампа и процессов реактивации воспроизведения (DePue, 2012), то в онтогенезе каждый из этих процессов может приобретать ведущее значение. В детском возрасте – переключение внимания, в молодом – торможение в сформированных нейронных сетях энграммы, а в пожилом – преимущественно гиппокампальное. Эти возрастные эффекты наряду с их индивидуальной вариабельностью вовлечения в механизмы воспроизведения обуславливают разнообразие динамики показателей памяти.

Устойчивый процесс проактивной интерференции формируется только к 10 годам, о чем свидетельствуют наличие генерализованного для всех четырех старших возрастных (ГрШ-ГрП) эффекта RIF (рисунок 3) при отсутствии значимых серийных изменений воспроизведения в ГрД и ярко выраженной его динамике в группах школьников (разного возраста) повышением количества запомненных объектов во второй серии с последующим снижением этого показателя в третьей серии. В дошкольном возрасте, по-видимому, стратегии запоминания очень разнообразны, и итоговый в ГрД результат представлен суммацией по крайней мере трех эффектов: сформированной у одной части детей стратегией RIF, тогда как у другой части может преобладать обучение запоминанию (*Retrieval-Based Learning, RBL*) (Pastötter, Schicker, Niedernhuber & Bäuml, 2011; Roediger & Karpicke, 2006), а у третьей – неконтролируемое спонтанное запоминание.

Отличием ГрШм является доминирование эффекта RBL при воспроизведении памяти во 2 серии, который на следующем этапе запоминания объектов уже приводит к развитию RIF. Эффект RBL полезен для эффективного обучения и развития интеллектуальных способностей (Karpicke & Blunt, 2011; Pastötter & Bäuml, 2014). В связи с этим его доминирование у младших школьников свидетельствует, по-

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

видимому, об успешной программе образования и наличии у детей способностей и мотивации для получения новых знаний.

Рабочая память, в том числе зрительная – компонент исполнительных функций, основная задача которых состоит в том, чтобы контролировать переходный процесс от привычного поведения к новому (Николаева, Вергунов, 2017). Следовательно, поэтому мы видим внешне обусловленную активацию исполнительных функций, связанную с мотивацией на достижение на начальном этапе школьного образования, которая, по-видимому, не столь актуальна в других возрастных группах.

Особенности рабочей памяти в дошкольном возрасте обнаруживают биологически разворачивающийся процесс, обусловленный постепенным формированием тормозного контроля при незрелой префронтальной коре (Николаева, 2019). При этом у детей дошкольного возраста активно обучение, что обнаруживается в отсутствии резкого падения воспроизведения от серии к серии. Однако и процесс проактивной интерференции, и процесс обучения далеки от зрелого состояния. Именно поэтому дети этого возраста легко выучивают новую информацию и с такой же легкостью ее забывают. Безусловно, это эволюционно обусловленный процесс, поскольку ребенок еще не способен устойчиво выявлять релевантную информацию (Николаева, 2011).

Ухудшение памяти в пожилом возрасте происходит не только за счет биологического процесса старения, но и за счет снижения мотивации пробовать разные стратегии, придумывать их и включать в ежедневную жизнь (Разумникова, 2015; Разумникова, Николаева, 2019). Исследования привлечения пожилых для когнитивного тренинга и активации когнитивных ресурсов свидетельствуют, что только малая их часть способна к освоению новых видов деятельности (Разумникова, Асанова, 2018). Однако, люди творческих профессий, например, дирижеры, актеры или те, кто занимаются научной работой, способны сохранять в памяти достаточно большие объемы информации, поскольку мотивированы менять стратегии для эффективной профессиональной деятельности. Следовательно, важной рекомендацией для поддержания эффективного функционирования памяти при старении является обучение стратегиям освоения новой информации, которое в молодом возрасте является естественным процессом.

Заключение

Эффект проактивной интерференции (RIF) при запоминании зрительно предъявленной образной информации слабо представлен у дошкольников, развивается с возрастом, достигает максимальной выраженности у двадцатилетних студентов и сохраняется в пенсионном возрасте, несмотря на отмеченное ослабление памяти у пожилых людей.

Эффект RIF вне зависимости от возраста сопровождается лучшими показателями воспроизведения и отсутствует в группе со слабой памятью. При средних

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

показателях эффективности запоминания RIF связан не только с возрастом, но и с полом дошкольников и младших школьников: в возрасте 6–8 лет RIF характерен для девочек, но не для мальчиков. Лучшие показатели памяти и максимальная проактивная интерференция отмечены у двадцатилетних студентов.

Таким образом, эффект проактивной интерференции развивается с возрастом и способствует лучшему запоминанию серии зрительно представленных объектов с достижением пика воспроизведения памяти в 20 лет и его последующего ослабления в шестидесятилетнем возрасте. Критическим периодом развития этого эффекта является возраст 6–8 лет. Отсутствие возрастных различий во временной динамике воспроизведения зрительной памяти как при ее низких, так и высоких показателях, можно связать с комплексом неучтенных в настоящем исследовании факторов, например, с комбинацией разных стратегий запоминания и гибкости их использования в зависимости от индивидуальной мотивации выполнения задания.

Литература

- Николаева, Е. И. (2010). *Психология детского творчества*. Питер.
- Николаева, Е. И. (2011). *Эволюционные корни креативности*. В: Творчество: от биологических оснований к социально-культурным феноменам. Д. В. Ушаков (ред.). Издательство «Институт психологии РАН».
- Николаева, Е. И. (2019). Исполнительные функции в раннем детстве. Обзор иностранных источников. *Комплексные исследования детства*, 1(4), 330–337. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2019-1-4-330-337>
- Николаева, Е. И., Вергунов, Е. Г. (2017). Что такое «executive functions» и их развитие в онтогенезе. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 10(2), 62–81.
- Разумникова, О. М. (2015). Закономерности старения мозга и способы активации его компенсаторных ресурсов. *Успехи физиологических наук*, 46(2), 3–16.
- Разумникова, О. М. (2019). Возрастные особенности соотношения тормозных функций исполнительной системы внимания и зрительно-образной памяти. *Экспериментальная психология*, 12(2), 61–74.
- Разумникова, О. М., Асанова, Н. В. (2018). Мотивационные индукторы поведения как резервы успешного старения. *Успехи геронтологии*, 31(5), 737–742.
- Разумникова, О. М., Николаева, Е. И. (2019). Тормозные функции мозга и возрастные особенности организации когнитивной деятельности. *Успехи физиологических наук*, 50(1), 75–89.
- Разумникова, О. М., Николаева, Е. И. (2019). Возрастные особенности тормозного контроля в модели проактивной интерференции. *Вопросы психологии*, 2, 124–132.
- Разумникова, О. М., Николаева, Е. И. (2021). *Онтогенез тормозного контроля когнитивных функций и поведения*. Издательство НГТУ.
- Разумникова, О. М., Савиных, М. А. (2016). *Программный комплекс для определения характеристик зрительно-пространственной памяти*. Авторское свидетельство 2016617675.
- Anderson, M. C. (2003). Rethinking interference theory: executive control and the mechanisms of forgetting. *Journal of Memory and Language*, 49, 415–445. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2003.08.006>
- Anderson, M. C., Reinholz, J., Kuhl, B., & Mayr, U. (2011). Intentional suppression of unwanted memories grows more difficult as we age. *Psychology and Aging*, 26, 397–405.

- Aslan, A., & Bauml, K.-H. T. (2011). Individual differences in working memory capacity predict retrieval-induced forgetting. *Journal of Experimental Psychology Learning, Memory, and Cognition*, 37(1), 264–269.
- Bari, A., & Robbins, T. W. (2013). Inhibition and impulsivity: behavioral and neural basis of response control. *Progress in Neurobiology*, 108, 44–79. <https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2013.06.005>
- Bennett, P. J., Sekuler, A. B., McIntosh, A. R., & Della-Maggiore, V. (2001). The effects of aging on visual memory: evidence for functional reorganization of cortical networks. *Acta Psychologica (Amst)*, 107(1–3), 249–273. [https://doi.org/10.1016/s0001-6918\(01\)00037-3](https://doi.org/10.1016/s0001-6918(01)00037-3)
- Brockmole, J. R., & Logie, R. H. (2013). Age-related change in visual working memory: a study of 55,753 participants aged 8–75. *Frontiers in Psychology*, 29(4). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00012>
- Chaku, N., & Hoyt, L. T. (2019). Developmental trajectories of executive functioning and puberty in boys and girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(7), 1365–1378. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01021-2>
- Collette, F., Schmidt, C., Scherrer, C., Adam, S., & Salmon, E. (2009). Specificity of inhibitory deficits in normal aging and Alzheimer's disease. *Neurobiology of Aging*, 30(6), 875–889. <https://doi.org/10.1016/j.neurobiolaging.2007.09.007>
- Depue, B. E. (2012). A neuroanatomical model of prefrontal inhibitory modulation of memory retrieval. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 36(5), 1382–1399. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2012.02.012>
- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex*, 86, 186–204.
- Gazzaley, A., Clapp, W., Kelley, J., McEvoy, K., Knight, R.T., & D'Esposito, M. (2008). Age-related top-down suppression deficit in the early stages of cortical visual memory processing. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105, 13122–13126. <https://doi.org/10.1073/pnas.0806074105>
- Grégoire, S., Rivalan, M., Le Moine, C., & Dellu-Hagedorn, F. (2012). The synergy of working memory and inhibitory control: Behavioral, pharmacological and neural functional evidences. *Neurobiology of Learning and Memory*, 97, 202–212.
- Healey, M. K., Hasher, L., & Campbell, K. L. (2013). The role of suppression in resolving interference: evidence for an age-related deficit. *Psychology of Aging*, 28(3), 721–728. <https://doi.org/10.1037/a0033003>
- Karpicke, J. D., & Blunt, J. B. (2011). Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. *Science*, 331, 772–775. <https://doi.org/10.1126/science.1199327>
- Luna, B., Marek, S., Larsen, B., Tervo-Clemmens, B., & Chahal, R. (2015). An integrative model of the maturation of cognitive control. *Annual Review of Neuroscience*, 38, 151–170. <https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-071714-034054>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J. et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108, 2693–2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Murayama, K., Miyatsu, T., Buchli, D., & Storm, B. C. (2014). Forgetting as a consequence of retrieval: A meta-analytic review of retrieval induced forgetting. *Psychological Bulletin*, 140, 1383–1409.
- Noreen, S., & MacLeod, M. D. (2015). What do we really know about cognitive inhibition? Task demands and inhibitory effects across a range of memory and behavioral tasks. *PLoS ONE*, 10, 1–21.
- Pastötter, B., & Bäuml, K. H. (2014). Retrieval practice enhances new learning: the forward effect of testing. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00286>

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

- Pastötter, B., Schicker, S., Niedernhuber, J., & Bäuml, K. H. (2011). Retrieval during learning facilitates subsequent memory encoding. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 37(2), 287–297. <https://doi.org/10.1037/a0021801>
- Ribner, A. D., Willoughby, M. T., & Blair, C. B. (2017). Executive function buffers the association between early math and later academic skills. *Frontiers in Psychology*, 30(8). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00869>
- Roediger, H. L., & Karpicke J. D. (2006). Test-enhanced learning: taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Sciences*, 17, 249–255. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x>
- Rowland, C. A. (2014). The effect of testing versus restudy on retention: a meta-analytic review of the testing effect. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1432–1463. <https://doi.org/10.1037/a0037559>
- Rozas, A. X., Juncos-Rabadán, O., & González, M. S. (2008). Processing speed, inhibitory control, and working memory: three important factors to account for age-related cognitive decline. *International Journal of Aging and Human Development*, 6, 115–130.
- Sánchez-Pérez, N., Castillo, A., López-López, J. A. et al. (2017). Computer-based training in math and working memory improves cognitive skills and academic achievement in primary school children: Behavioral results. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02327>
- Sylvain-Roy, S., Lungu, O., & Belleville, S. (2015). Normal aging of the attentional control functions that underlie working memory. *The journals of gerontology. Series B, Psychological sciences and social sciences*, 70, 698–708.
- Thanadkit, G., Sudjainark, S., Boonpleng, W., & Kulsaravuth, N. (2021). A comparison of executive functions among early childhood children in Early Childhood Development Centers. *Journal of Health Science Research*, 15(2), 100–111.
- Vrantsidis, D. M., Wakschlag, L. S., Espy, K. A., & Wiebe, S. A. (2022). Differential associations of maternal behavior to preschool boys' and girls' executive function. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 83. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101468>
- Wierenga, L. M., Bos, M. G. N., van Rossenberg, F., & Crone, E. A. (2019). Sex Effects on development of brain structure and executive functions: Greater variance than mean effects. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 31(5), 730–753. https://doi.org/10.1162/jocn_a_01375

Поступила в редакцию: 01.06.2023

Поступила после рецензирования: 19.07.2023

Принята к публикации: 02.09.2023

Заявленный вклад авторов

Ольга Михайловна Разумникова – разработка концепции исследования, организация сбора данных, их анализ и интерпретация, обзор литературы, работа с текстом статьи.

Елена Ивановна Николаева – организация сбора данных, научная консультация, редакция и работа с текстом статьи.

Информация об авторах

Разумникова Ольга Михайловна – доктор биологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный технический университет (ФГБОУ ВО НГТУ), г. Новосибирск, Российская Федерация; WoS Researcher ID: R-5716-2016; Scopus Author ID: 6603665668; РИНЦ Author ID 77350; SPIN-код РИНЦ: 6016-6988; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7831-9404>; e-mail: razoum@mail.ru

Николаева Елена Ивановна – доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А. И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация; Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, г. Елец, Российская федерация; WoS ResearcherID: D-2869-2016; SPIN-код РИНЦ: 4312-0718; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8363-8496>; e-mail: klemtina@yandex.ru

Информация о конфликте интересов










Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.7>

Зрительно-пространственный поиск в задачах с вербальными и невербальными стимулами у пациентов с синдромом неглекта

Наталия А. Варако^{1,2,3} , Виктория А. Пропустина¹ ,
Георгий К. Степанов¹ , Дарья Д. Юрина¹ , Мария С. Ковязина^{1,2,3} ,
Мария Е. Баулина² , Анатолий А. Скворцов^{4*} ,
Светлана А. Васильева⁵ , Вадим Д. Даминов⁵ 

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

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

³ Научный центр неврологии, Москва, Российская Федерация

⁴ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация

⁵ Федеральное государственное бюджетное учреждение «Национальный медико-хирургический центр им. Н. И. Пирогова» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Москва, Российская Федерация

*Почта ответственного автора: skwortsow@mail.ru

Аннотация

Введение. В статье рассматриваются возможности применения новых методических средств диагностики левостороннего пространственного игнорирования (неглекта), возникающего в клинике локальных поражений головного мозга. Новизна исследования заключается в проверке гипотезы о том, что успешность выполнения диагностических проб пациентами с левосторонним пространственным игнорированием зависит не столько от характера используемых стимулов (речевые или неречевые), сколько от того места, которое занимает процесс зрительного поиска в структуре деятельности по А. Н. Леонтьеву, а именно, является

зрительный поиск самостоятельным действием или операцией в составе другого действия. **Методы.** Для проверки данной гипотезы была разработана авторская методика, направленная на диагностику неглекта, которая использовалась наряду с классическими методиками нейропсихологической диагностики, разработанными А. Р. Лурией и его последователями. **Результаты.** Указано, что авторская методика является валидным методом диагностики левостороннего пространственного игнорирования. Характер используемых в ней стимулов не играет существенной роли в продуктивности ее выполнения больными с неглектом. В то же время место зрительного поиска в структуре деятельности при выполнении диагностической авторской методики значимо влияет на успешность ее выполнения. **Обсуждение результатов.** Место зрительного поиска в структуре деятельности оказывается существенным фактором при выполнении больными с левосторонним пространственным игнорированием диагностических проб, направленных на выявление данного вида расстройств высших психических функций, возникающих в связи с повреждением головного мозга.

Ключевые слова

левостороннее пространственное игнорирование, неглект, нейропсихологическая диагностика, структура деятельности, зрительный поиск, повреждения головного мозга, диагностика неглекта

Для цитирования

Наталия А. Варако, Н. А., Пропустина, В. А., Степанов, Г. К., Юрина, Д. Д., Ковязина, М. С., Баулина, М. Е., Скворцов, А. А., Васильева, С. А., Даминов, В. Д. (2023). Зрительно-пространственный поиск в задачах с вербальными и невербальными стимулами у пациентов с синдромом неглекта. *Российский психологический журнал*, 20(4), 116–134. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.7>

Введение

Одностороннее пространственное игнорирование (неглект), или невнимание к одной половине пространства, чаще левой (Andrews, 2016) является одним из наиболее инвалидизирующих синдромов, возникающих у пациентов с повреждениями головного мозга. Вопрос о механизмах неглекта остается дискуссионным. Ряд исследователей связывают этот феномен с нарушением восприятия (Доброхотова, 1966; Корчажинская и Попова, 1976), так как неглект не компенсируется при привлечении к нему внимания пациента. Чаще всего такая грубая степень выраженности синдрома зависит от вовлечения в патологический процесс глубинных структур головного мозга. Большинство специалистов полагают,

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

что неглект представляет собой нарушение внимания (Heinke & Humphreys, 2003; Schmahmann & Pandya, 2006; Corbetta & Shulman, 2011; Vallar & Ronchi, 2021), т.к. после подсказки воспринимаемые объекты поддаются опознанию. При наличии этого синдрома отмечается повреждение чаще конвекситальных отделов коры головного мозга. Однако после правосторонних унилатеральных припадков независимо от того, возникает левосторонний неглект или нет, наблюдаются предпочтения правой части поля. Этот факт не укладывается в традиционное понимание игнорирования как дефицита внимания к левой части пространства (Николаенко, 1993).

Также высказывается точка зрения о вкладе в данное нарушение расстройств сознания (осознания) (Daini, 2019; Dalla Barba et al., 2018) и процессов межполушарного взаимодействия (McFie, Piercy & Zangwill, 1950; Hecaen, 1962; Николаенко, 1993; Bahrainwala et al., 2014; Baldassarre et al., 2014; 2016).

Существует ряд моделей, объясняющих феномен неглекта. Одной из наиболее ранних является модель соревнования полушарий М. Kinsbourne (1970, 1977, 1987), согласно которой произвольные сдвиги внимания обеспечиваются соответствующей работой одного полушария и останавливаются на цели благодаря негативной обратной связи от другого полушария.

С данной моделью согласуется исследование Posner, Walker, Friedrich & Rafal (1984), показавшее, что неглект может быть связан с трудностями отвлечения внимания от стимулов-мишеней в неигнорируемой части пространства.

Другая модель неглекта – гипотеза анизометрии – предполагает, что при неглекте образ пространства «сжимается» в сторону пораженного полушария мозга (Bisiach, Neppi-Modona & Ricci, 2002; Николаенко, 1993). Данная модель согласуется с моделью соревнования полушарий.

Karnath (2015) полагает, что синдром неглекта связан с диссоциацией между сетями внимания «снизу-вверх» и «сверху-вниз». У пациентов с неглектом в большей степени нарушено внимание, связанное с низкоуровневыми, произвольными, неосознанными процессами переработки информации. Следовательно, в большей мере страдает сеть «снизу-вверх». В то же время внимание, ориентированное на цель (сеть «сверху-вниз»), более сохранно. Поэтому высокоуровневые, осознанные и произвольные психические процессы могут выступать компенсаторным резервом в реабилитационной работе.

В отечественной психологии определяющая роль высокоуровневых, осознанных и произвольных процессов подчеркивалась неоднократно. Так, в теории Н. А. Бернштейна (1966) двигательный состав движения подчиняется его смысловой стороне. В работе П. Я. Гальперина и Т. О. Гиневской (1947) изменение двигательной задачи в структуре деятельности меняет эффективность движений; в исследованиях Ю. Б. Гиппенрейтер (1983) эффективность внимания возрастает при большей осмысленности и актуальности задачи.

Согласно теории А. Н. Леонтьева (2005), зрительный поиск как составляющую

зрительного внимания можно представить или в виде действия, соответствующего определенной цели, или как операцию, которая осуществляется в составе другого действия. Изменение в структуре деятельности пациентов с односторонним пространственным игнорированием того места, которое занимает зрительный поиск, может улучшить демонстрируемые ими результаты, что было показано в работе А. С. Мирончук (2019). В первой серии эксперимента пациенту нужно было перевернуть все карточки, находящиеся на столе. Здесь зрительный поиск выступал как действие, соответствующее такой цели, как непосредственное обнаружение объектов; помимо этого, от субъекта больше ничего не требовалось. Во второй серии перед пациентом ставилась цель сложить пазл-цепочку из карточек, которые находятся на столе. В данном случае поиск выступил как операция в составе действия сложения пазла. В третьей серии пациенту с синдромом неглекта необходимо было составить предложение, которое предварительно озвучивалось специалистом, из букв, написанных на карточках, расположенных на столе. В этих условиях зрительно-пространственный поиск также выступал в качестве операции в составе действия, но теперь, с точки зрения автора, действие соответствовало еще более осмысленной, по сравнению со второй серией, задаче – получению предложения.

Результаты показали, что у пациентов повышалась эффективность выполнения заданий при представлении зрительно-пространственного поиска, выступавшего в качестве операции (Мирончук, 2019). При этом эффективность зрительного поиска при выполнении вербальной задачи была выше, чем при выполнении невербальной. С нашей точки зрения, различие между использованным в данном эксперименте вербальным и невербальным заданием, помимо материала самих стимулов, обусловлено двумя характеристиками. Во-первых, различие состояло в степени наглядности цели задания. В случае невербального задания содержание цели ограничивалось более простыми, наглядными свойствами стимулов, а именно формой элементов пазла. В случае же вербального задания содержание цели относилось уже к более сложной, умозрительной сфере словесных значений. Это различие в содержательной глубине цели соотносится с известной теорией уровней переработки информации (Craik & Lockhart, 1972; Craik & Tulving, 1975; Rogers, Kuiper & Kirker, 1977; Bransford, Franks, Morris & Stein, 1979). Во-вторых, задания различались степенью определенности цели. Если в невербальном задании второй серии эксперимента испытуемому не сообщалось, каким должен быть его конечный результат (малая степень определенности цели), то в вербальном задании, напротив, требуемая фраза была исходно сформулирована (высокая степень определенности цели).

Альтернативным объяснением указанных особенностей также может быть различие самих используемых стимулов, вербальных или невербальных. **Настоящая работа** посвящена проверке того, какой же из указанных параметров оказал влияние на результаты, полученные в описанном исследовании.

Методы

Работа включала апробацию авторской методики оценки зрительно-пространственного поиска у пациентов с неглектом и проверку гипотезы о различиях в эффективности зрительно-пространственного поиска вербальных и невербальных стимулов при высокой степени определенности образа результата.

Выборка

Исследование проводилось на базе отделения медицинской реабилитации пациентов с нарушением функции центральной нервной системы ФБГУ «Национальный медико-хирургический центр имени Н. И. Пирогова» Минздрава России. Участвовали 66 праворуких пациентов с локализацией очага поражения в области правого полушария головного мозга. Экспериментальную группу составили пациенты с левосторонним неглектом (33 чел.), контрольную – без неглекта (33 чел.).

Методики

Пациенты из обеих групп проходили нейропсихологическое обследование по А. Р. Лурии (2020) для оценки состояния высших психических функций; Trail making test (TMT), часть А, и тест колокольчиков (The Bells Test).

Оценивалось время выполнения, выполнение/невыполнение пробы (1/0), в некоторых пробах отдельно оценивались ошибки. Использовалась шкала 0–2, где 0 – отсутствие нарушения, 1 – негрубая степень выраженности ошибки, 2 – грубая степень выраженности.

Также всем участникам предъявлялась авторская методика оценки зрительно-пространственного поиска (вербальный/невербальный варианты): 18 картонных карточек (6 x 6 см) с напечатанными на одной стороне буквами. На 9 из них с обратной стороны наклеены части изображения предмета, из которых можно сложить пазл.

Серии исследования

В первой серии перед испытуемым выкладывались 18 карточек буквой вверх (3 кучки по 6 карточек: в центре, слева и справа).

Во второй серии карточки раскладывались аналогично: 9 карточек (3 кучки по 3 карточки) и предъявлялся образец изображения предмета. Экспериментатор фиксировал время выполнения, количество проигнорированных карточек и их местоположение, а также общую поисковую активность (количество поворотов головы/туловища для поиска карточки).

Статистический анализ

Для статистического анализа полученных данных использовались критерий Манна-Уитни для сравнения двух несвязанных групп и критерий Уилкоксона для сравнения показателей зрительно-пространственного поиска внутри группы (программа IBM SPSS Statistics 26).

Результаты

Зрительно-пространственный анализ и синтез, зрительный гнозис

Копирование фигуры Тейлора

При копировании фигуры Тейлора отмечаются значимые различия между экспериментальной и контрольной группой в количестве скопированных элементов ($p < 0,001$), выраженности структурно-топологических ошибок ($p < 0,001$), координатных ошибок ($p = 0,01$), выраженности неглекта ($p < 0,001$) и использовании фрагментарной ($p < 0,001$) или хаотической ($p < 0,01$) стратегии копирования (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение контрольной и экспериментальной групп по баллам и степени выраженности ошибок при копировании фигуры Тейлора. Жирным шрифтом выделены значения, по которым наблюдаются статистически значимые различия

	Число_элемент	Структур_топ	Метрич	Негл	Фрагм	Хаотич	Корд	Вербал	Микрогр	Макрогр
U										
Манна-Уитни	96,0	316,0	486,5	99,0	248,5	415,5	410,5	525,0	461,0	528,5
W										
Вилкоксона	657,0	877,0	1047,5	660,0	809,5	976,5	971,5	1086,0	1022,0	1089,5
Z	-5,824	-3,19	-,817	-6,507	-6,507	-2,655	-2,565	-,327	-1,799	-,384
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,000	,001	,414	,000	,000	,008	,010	,744	,072	,701

Воспроизведение фигуры Тейлора

При воспроизведении фигуры Тейлора отмечаются значимые различия между экспериментальной и контрольной группой в количестве скопированных элементов

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

($p < 0,001$), выраженности координатных ошибок ($p < 0,05$), выраженности неглекта ($p < 0,001$) и использовании фрагментарной ($p < 0,001$) или хаотической ($p < 0,05$) стратегии копирования (табл.2).

Таблица 2

Межгрупповое сравнение по баллам и степени выраженности ошибок при воспроизведении фигуры Тейлора. Жирным шрифтом выделены статистически значимые различия

	Число_элемент	Структур_топ	Метрич	Негл	Фрагм	Хаотич	Корд	Вербал	Микрогр	Макрогр
U Манна-Уитни	159,5	389,5	464,5	76,5	358,	379,5	373,5	493,0	490,5	465,0
W Вилкоксона	720,5	885,5	960,5	572,5	854,5	875,5	869,5	989,0	1051,5	961,0
Z	-4,744	-1,782	-,69	-6,282	-2,296	-2,395	-2,011	-,329	-,431	-,953
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,000	,075	,49	,000	,022	,017	,044	,742	,667	,340

Самостоятельный рисунок куба, стола, дома

В пробе на самостоятельный рисунок стола, куба и дома значимые различия между группами отмечаются как в количестве правильно нарисованных предметов ($p < 0,001$) – больше в контрольной группе; так и в выраженности инертности ($p < 0,001$), проекционных ошибок ($p < 0,001$), что может быть связано с большей степенью выраженности нарушений у пациентов с неглектом (табл. 3).

Таблица 3

Межгрупповое сравнение по баллам и степени выраженности ошибок в пробе на самостоятельный рисунок стола, куба и дома. Жирным шрифтом выделены статистически значимые различия

	Число_нарис	Инертн	Проекц	Микрогр	Макрогр
U Манна-Уитни	211,000	254,500	259,000	479,000	526,500
W Вилкоксона	772,000	782,500	787,000	1007,000	1087,500
Z	-4,317	-4,510	-3,756	-1,196	-,039
Асимп. знач. (двухсторонн)	,000	,000	,000	,232	,969

Узнавание реалистических и наложенных изображений

При узнавании реалистических и наложенных изображений отмечаются значимые различия по количеству названных предметов ($p < 0,01$) (что связано с игнорированием части предметов респондентами с неглектом), и по называнию ($p = 0,001$), что, вероятно, связано с ошибками по типу фрагментарности ($p < 0,05$), а также по количеству импульсивных ответов по изолированному признаку ($p < 0,05$), что проявлялось в экспериментальной группе в пробе Поппельрейтера, а также по выраженности левостороннего зрительного игнорирования ($p < 0,001$) (табл. 4).

Таблица 4

Межгрупповое сравнение по баллам и степени выраженности ошибок в пробах на предметный гнозис. Жирным шрифтом выделены статистически значимые различия

	Балл_реалист	Балл_налож1	Балл_налож2	Узнавание	Номинация	Фрагм	Импульс	Негл	Псевдоагн
U Манна-Уитни	350,500	369,50	220,0	478,5	396,0	421,0	462,0	363,0	544,5
W Вилкоксона	911,500	930,5	781,0	1039,5	957,0	982,0	1023,0	924,0	105,5
Z	-3,121	-2,790	-4,575	-1,14	-3,204	-2,168	-2,308	-3,594	,000
Асимп. знач. (двухсторонн)	,002	,005	,000	,254	,001	,030	,021	,000	1,00

Праксис

Кинетический праксис

В пробе на кинетический (динамический) праксис выявлено значимое различие между группами по количеству воспроизведенных элементов двигательной программы ($p < 0,001$), выраженности трудностей формирования ($p < 0,01$) и удержания ($p < 0,001$) программы, увеличению числа элементов программы ($p < 0,001$), выраженности поэлементного выполнения программы ($p < 0,05$), слабости речевой регуляции ($p < 0,05$) (табл. 5).

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Таблица 5

Межгрупповое сравнение по баллам и степени выраженности ошибок в пробе на кинетический (динамический) праксис. Жирным шрифтом выделены статистически значимые различия

	Балл	Форм_прогр	Удерж_прогр	Увел_числа_эл	Дез-автом	Пер-север	Слаб_реч_рег
U Манна-Уитни	225,5	312,000	207,000	320,500	299,500	412,000	429,000
W Вилкоксона	786,5	840,000	735,000	848,500	827,500	940,000	957,000
Z	-4,150	-3,075	-4,535	-3,731	-3,415	-2,074	-2,072
Асимп. знач. (двух-сторонн)	,000	,002	,000	,000	,001	,038	,038

Письмо

В пробе на письмо выявлены значимые различия между группами по написанию элементов в правой стороне листа ($p < 0,001$), а также по выраженности микро- или макрографий ($p < 0,05$) (табл. 6).

Таблица 6

Межгрупповое сравнение по баллам и степени выраженности ошибок в пробе на письмо. Жирным шрифтом выделены статистически значимые различия

	Балл	Негл	Вербализ	Микрогр	Макрогр	Граммат_стр
U Манна-Уитни	511,50	306,000	511,500	445,500	462,000	511,500
W Вилкоксона	1072,5	867,000	1072,500	1006,500	1023,000	1072,500
Z	-,681	-3,795	-1,425	-2,548	-2,308	-,681
Асимп. знач. (двухсторонн)	,496	,000	,154	,011	,021	,496

Память

Запоминание 6 слов

При запоминании 6 слов отмечается большее количество ошибок в экспериментальной группе по типу инертности ($p < 0,01$), более низкая эффективность заучивания ($p < 0,01$), меньший объем отсроченного воспроизведения ($p < 0,05$) (табл. 7).

Таблица 7

Межгрупповое сравнение по баллам и степени выраженности ошибок в пробе на запоминание шести слов. Жирным шрифтом выделены статистически значимые различия

	Непо- средств	Отсро	Общ_ балл	Низк_ эф_зауч	Дин_ зауч	Избир	Инертн
U Манна- Уитни	459,500	354,500	378,000	369,000	504,000	512,500	383,00
W Вилкок- сона	1020,500	915,500	939,000	897,000	1032,000	1040,500	911,000
Z	-,946	-2,347	-2,015	-2,612	-,440	-,249	-2,919
Асимп. знач. (двух- сторон)	,344	,019	,044	,009	,660	,804	,004

Мышление

Рассказ «Крючок»

В пробе на понимание и запоминание рассказа не выявлено значимых различий между двумя группами (табл. 8).

Таблица 8

Межгрупповое сравнение по баллам и степени выраженности ошибок в пробе на пересказ рассказа

	Балл_смысл_ части	Потеря_ деталей	Утрата_ смысла	Побочн_ ассоц	Избир
U Манна- Уитни	423,500	447,000	460,000	502,000	525,000
W Вилкок- сона	951,500	1008,000	988,000	1063,000	1086,000
Z	1,422	-1,270	-1,423	-,436	-,059
Асимп. знач. (двух- сторонняя)	,155	,204	,155	,663	,953

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Арифметическая задача и серийный счет 100-7

В пробе на решение арифметической задачи отмечаются различия в трудностях формирования программы ($p < 0,01$), снижении контроля ($p = 0,001$), трудностях переключения при смене алгоритма решения ($p = 0,001$). В пробе на серийный счет отмечается большее количество ошибок в экспериментальной группе по типу потери программы ($p < 0,05$), ошибок при переходе через десяток ($p < 0,01$) (табл. 9).

Таблица 9

Межгрупповое сравнение по баллам и степени выраженности ошибок в арифметических задачах и серийном счете. Жирным шрифтом выделены статистически значимые различия

	Арифм_з_балл	Поним_усл	Форм-прогр	Контр-роль_з	Регул	Пе-рекл_алг	Счет_балл	По-тер_прог	Контр_сч	Перех_дес	Внутр_дес
U Манна-Уитни	247,5	482,0	339,5	322,5	425,5	379,5	334,0	391,5	468,5	334,5	486,0
W Вилкоксона	808,5	1043,0	900,5	883,5	986,5	940,50	895,0	952,50	1029,5	895,5	1047,0
Z	-4,449	-,934	-2,820	-3,413	-1,679	-3,407	-2,805	-2,226	-1,089	-2,905	-1,025
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,000	,350	,005	,001	,093	,001	,005	,026	,276	,004	,305

Анализ серийных изображений

В пробе на анализ серийных изображений было обнаружено значимое различие в выраженности таких ошибок, как формальное описание элементов сюжета ($p < 0,01$) и неспособность к самостоятельному описанию сюжета ($p < 0,01$) (табл. 10).

Таблица 10

Межгрупповое сравнение по баллам и степени выраженности ошибок в пробах на анализ серийных картинок. Жирным шрифтом выделены статистически значимые различия

	Балл_сер_карт	Фрагм_ан	Сниж_ур_обобщ	Побочн_ассоц	Формал_опис	Резерв_ство	Невозм_опис
U Манна-Уитни	521,000	444,000	539,500	491,000	350,500	465,500	390,000
W Вилкоксона	1082,000	1005,000	1100,500	1052,000	911,500	1026,500	951,000

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

	Балл_сер_карт	Фрагм_ан	Сниж_ур_обобщ	Побочн_ассоц	Формал_опис	Резо-нерство	Невозм_опис
Z	-,333	-1,410	-,080	-,897	-2,854	-1,702	-2,712
Асимп. знач. (двухсторонн)	,739	,158	,936	,370	,004	,089	,007

Тест слежения (TMT), часть А и тест колокольчиков (The Bells Test)

Были выявлены значимые различия между группами по времени выполнения теста слежения (TMT) части А ($p < 0,001$), по времени выполнения теста колокольчиков до подсказки ($p < 0,05$), по количеству обнаруженных до подсказки колокольчиков ($p < 0,001$) и по общему времени выполнения теста ($p < 0,001$), а также по разности между пропусками колокольчиков справа и слева ($p < 0,001$) – все показатели лучше в контрольной группе (табл. 11).

Таким образом, между двумя группами, помимо проявлений левостороннего неглекта, отмечались различия в нейродинамических параметрах психической активности, в регуляторной и зрительно-пространственной сферах. Выявленные нарушения могут быть связаны с тем, что пациенты с неглектом нередко имеют большой когнитивный дефицит.

Таблица 11

Межгрупповое сравнение по баллам и степени выраженности ошибок в TMT и в The Bells Test. Жирным шрифтом выделены статистически значимые различия

	TMT	BELLS1t	BELLS1	BELLS2t	BELLS 2	BELLST	BELLS_R-L
U Манна-Уитни	80,000	301,500	99,000	354,500	415,000	192,000	120,000
W Вил-коксона	576,000	766,500	477,000	819,500	911,000	657,000	498,000
Z	-5,777	-2,196	-4,991	-1,509	-,060	-3,814	-4,712
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,000	,028	,000	,131	,952	,000	,000

В методиках на составление фразы и пазла между группами были выявлены значимые различия по количеству пропусков карточек слева как в вербальной задаче, так и в невербальной ($p < 0,001$). Также отмечаются значимые различия по времени выполнения данных заданий ($p < 0,001$) – пациенты с неглектом выполняли их дольше (табл. 12).

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Таблица 12

Межгрупповое сравнение по времени выполнения и числу пропусков слева в экспериментальных методиках. Жирным отмечены статистически значимые различия

	Фразат	Фраза_проп	Картинка t	Картинка_проп
U Манна-Уитни	139,500	117,000	34,500	104,000
W Вилкоксона	667,500	468,000	385,500	455,000
Z	-5,002	-5,108	-5,774	-5,297
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,000	,000	,000	,000

Кроме того, был проведен анализ связей авторской экспериментальной методики со стандартизированными методиками оценки неглекта, а также ошибками, связанными с наличием игнорирования (по критерию Спирмена).

Были обнаружены значимые положительные корреляции ($p < 0,001$) между, с одной стороны, временем выполнения и количеством пропусков слева в вербальной задаче и, с другой стороны, игнорированием при копировании и воспроизведении фигуры Тейлора, временем выполнения ТМТ; между количеством пропусков слева в вербальной задаче и количеством пропусков в задании на зрительный гнозис ($p < 0,001$); между временем выполнения вербальной задачи и количеством пропусков в задании на зрительный гнозис ($p < 0,05$); между временем выполнения вербальной задачи и временем выполнения теста с колокольчиками ($p < 0,05$); отрицательные корреляции ($p < 0,001$) между, с одной стороны, временем выполнения и количеством пропусков в вербальной и невербальной задачах и, с другой, – числом найденных колокольчиков во время первой серии и разностью пропусков колокольчиков справа и слева (для пациентов с неглектом характерно наличие меньших показателей).

Приведенные результаты могут указывать на наличие конструктивной валидности используемых экспериментальных методик.

Для проверки того, имелись ли различия в успешности выполнения вербальной и невербальной задачи в экспериментальной группе, использовался непараметрический критерий Уилкоксона (выборка – 33 человека с синдромом неглекта).

Результаты анализа показали наличие значимых различий между условиями (вербальной и невербальной задачей) во времени выполнения задач ($p < 0,001$), поиск букв и складывание фразы происходило быстрее, чем поиск частей изображения и его сборка. Значимых различий между условиями в количестве пропусков и собственной активности не было отмечено (табл. 13).

Таблица 13

Внутригрупповое сравнение данных в невербальной и вербальной задачах. Жирным шрифтом выделены статистически значимые различия

	Картинка- Фразат	Картинка_проп- Фраза_проп	Картинка_акт-Фраза_ акт
Z	-3,579 ^a	-,750 ^a	,000 ^b
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,000	,453	1,000

Примечание. *a* – на основе отрицательных рангов, *b* – сумма отрицательных рангов равна сумме положительных рангов.

Обсуждение результатов

В результате исследования были отмечены внутригрупповые различия в успешности выполнения диагностических методик. Пациенты без неглекта в среднем оказались более сохранными, а именно, у них наблюдалась меньшая выраженность нарушений зрительно-пространственного анализа и синтеза, регуляторных трудностей, дефицита нейродинамических параметров психической активности и др., что согласуется с данными о том, что наличие левостороннего пространственного игнорирования часто коррелирует с другими нарушениями функционирования (Van Kessel, Geurts, Brouwer & Fasotti, 2013).

В авторской методике различия между группами касались количества пропусков и времени выполнения заданий (Propustina et al., 2022). Вероятно, значимым параметром является число пропусков, а время выполнения связано с общим темпом деятельности.

По М. В. Фаликман (2016) зрительно-пространственный поиск и в заданиях на сборку пазлов, и в классических заданиях по типу теста колокольчиков будет отвечать задачам обнаружения и опознания. Тем не менее, на основе проведенного исследования можно предполагать, что место, которое занимает зрительный поиск в структуре деятельности в рамках этих заданий, будет неодинаковым. Также неодинаковым этот поиск будет и по такому важному параметру, как наличие или отсутствие дистракторов в зрительном поле (последнее характерно для теста колокольчиков, например). Следовательно, процесс выполнения и результаты могут носить различный характер, несмотря на то что обе методики направлены на исследование поиска и диагностику неглекта.

В условиях уравнивания содержательной глубины и определенности целей заданий значимых различий в количестве пропусков нет. Можно считать, что оба задания равноценны.

Значимых различий в поисковой активности при выполнении вербальной и невербальной задач также нет. Следовательно, особенность стимулов

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

несущественна, в отличие от места поиска в структуре деятельности (Мирончук, 2019).

Различие во времени выполнения заданий может объясняться стратегией деятельности, а не особенностями стимулов. Цель может достигаться по-разному: сначала собираются все элементы и потом пазл/предложение; или последовательно подбирать необходимый элемент и сразу присоединять его в пазл/предложение.

Таким образом, в нейропсихологической оценке положения А. Н. Леонтьева (2005) о структуре деятельности позволяют раскрыть собственно психологическое содержание диагностических заданий, которое часто не учитывается при их формальном описании.

Литература

- Бернштейн, Н. А. (1966). Очерки по физиологии движений и физиологии активности. Медицина.
- Гальперин, П. Я., Гиневская, Т. О. (1947). Зависимость объема движения от психологического характера задач. Ученые записки МГУ, 2(111).
- Гиппенрейтер, Ю. Б. (1983). Деятельность и внимание. В А. В. Запорожец и др. (ред.). А. Н. Леонтьев и современная психология. Москва: МГУ.
- Доброхотова, Т. А. (1996). Односторонняя пространственная агнозия. Книга.
- Корчагинская, В. И., Попова, Л. Т. (1976). Мозг и пространственное восприятие (односторонняя пространственная агнозия). Издательство Московского университета.
- Леонтьев, А. Н. (2005). Деятельность, сознание, личность. Смысл, Издательский центр «Академия».
- Лурия, А. Р. (2020). Высшие корковые функции человека. Питер.
- Мирончук, А. С. (2019). Эффективность зрительно-пространственного поиска у больных с левосторонним пространственным игнорированием. МГУ им. М. В. Ломоносова.
- Николаенко, Н. Н. (1993). Зрительно-пространственные функции правого и левого полушарий мозга (докторская диссертация). Российская академия медицинских наук. Научно-исследовательский институт экспериментальной медицины, Санкт-Петербург.
- Фаликман, М. В. (2016). Структура и динамика зрительного внимания при решении перцептивных задач: конструктивно-деятельностный подход (докторская диссертация). МГУ им. М. В. Ломоносова.
- Andrews, D. (2016). *Neuropsychology. From Theory to Practice*. Routledge.
- Bahrainwala, Z. S., Hillis, A. E., Dearborn, J., & Gottesman, R.F. (2014). Neglect performance in acute stroke is related to severity of white matter hyperintensities. *Cerebrovascular Diseases*, 37, 223–230. <https://doi.org/10.1159/000357661>
- Baldassarre, A., Ramsey, L., Hacker, C. L., Callejas, A., Astafiev, S. V., Metcalf, N. V., Zinn, K., Rengachary, J., Snyder, A. Z., Carter, A. R., Shulman, G. L., & Corbetta, M. (2014). Large-scale changes in network interactions as a physiological signature of spatial neglect. *Brain*, 137, 3267–3283. <https://doi.org/10.1093/brain/awu297>
- Baldassarre, A., Ramsey, L. E., Rengachary, J., Zinn, K., Siegel, J. S., Metcalf, N. V., Strube, M. J., Snyder, A. Z., & Corbetta, M. (2016). Dissociated functional connectivity profiles for motor and attention deficits in acute right-hemisphere stroke. *Brain*, 139, 2024–2038. <https://doi.org/10.1093/brain/aww107>

- Bisiach, E., & Neppi-Modona, M., Ricci, R. (2002). Space anisometry in unilateral neglect. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198508335.003.0010>
- Bransford, J. D., Franks, J. J., Morris, C. D., & Stein, B. S. (1979). Some general constraints on learning in memory research. In: L. S. Cermak, A. I. M. Craik (Eds.). *Levels of Processing in Human Memory*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Corbetta, M., & Shulman, G. L. (2011). Spatial neglect and attention networks. *Annual Review of Neuroscience*, 34, 569–599. <https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-061010-113731>
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Level of processing. A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11, 671–684.
- Craik, F. I. M., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 268–294.
- Daini, R. (2019). The Lack of Self-Consciousness in Right Brain-Damaged Patients Can Be due to a Disconnection from the Left Interpreter: The DiLeI Theory. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00349>
- Dalla Barba, G., Brazzarola, M., Barbera, C., Marangoni, S., Causin, F., Bartolomeo, P., & Thiebaut de Schotten, M. (2018). Different patterns of confabulation in left visuo-spatial neglect. *Experimental brain research*, 236(7), 2037–2046. <https://doi.org/10.1007/s00221-018-5281-8>
- Hecaen, H. (1962). Clinical symptomatology in right and left hemispheric lesions. In: V.B. Mountcastle (Ed.). *Interhemispheric Relations and Cerebral Dominance*. John Hopkins Press.
- Heinke, D., & Humphreys, G. W. (2003). Attention, spatial representation, and visual neglect: simulating emergent attention and spatial memory in the selective attention for identification model (SAIM). *Psychological Review*, 110(1), 29–87. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.110.1.29>
- Karnath, H. O. (2015). Spatial attention systems in spatial neglect *Neuropsychologia*, 75, 61–73. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2015.05.019>
- Kinsbourne, M. (1977). Hemi-neglect and hemisphere rivalry. *Advances in Neurology*, 18, 41–49.
- Kinsbourne, M. (1987). Mechanisms of unilateral neglect. *Advances in psychology*, 45, 69–86.
- Kinsbourne, M. et al. (1970). A model for the mechanism of unilateral neglect of space. *Transactions of the American Neurological Association*, 95, 143–146.
- McFie, J., Piercy, M. F., & Zangwill, O. L. (1950). Visual-spatial agnosia associated with lesions of the right cerebral hemisphere. *Brain*, 73(2), 167–190. <https://doi.org/10.1093/brain/73.2.167>
- Posner, M. I., Walker, J. A., Friedrich, F. J., & Rafal, R. D. (1984). Effects of parietal injury on covert orienting of attention. *Journal of Neuroscience*, 4(7). <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.04-07-01863>
- Propustina, V., Stepanov, G., Yurina, D., Varako, N., Kovyazina, M., Vasilyeva, S., & Daminov, V. (2022). The puzzles test and the red shapes test as new diagnostic tools for neglect syndrome. *European Psychiatry*, 65(1).
- Rogers, T. B., Kuiper, N. A., & Kirker, W. S. (1977). Self-reference and the encoding of personal information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 677–688.
- Schmahmann, J. D., & Pandya, D. N. (2006). *Fiber pathways of the brain*. Oxford University Press.
- Vallar, G., & Ronchi, R. (2021) Unilateral Spatial Neglect. In: Della Sala, S. (Ed.). *Encyclopedia of Behavioral Neuroscience*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-819641-0.00144-4>
- Van Kessel, M. E., Geurts, A. C. H., Brouwer, W. H., & Fasotti, L. (2013). Visual scanning training for neglect after stroke with and without a computerized lane tracking dual task. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 358.

Поступила в редакцию: 05.07.2023

Поступила после рецензирования: 09.10.2023

Принята к публикации: 27.11.2023

Заявленный вклад авторов

Варако Наталья Александровна – 11% авторского вклада: концептуализация, планирование и проведение исследования, подготовка обзорной части статьи, обобщение результатов и подготовка заключения.

Пропустина Виктория Александровна – 11% авторского вклада: концептуализация, планирование и проведение исследования, подготовка обзорной части статьи, обобщение результатов и подготовка заключения.

Степанов Георгий Константинович – 11% авторского вклада: концептуализация, планирование и проведение исследования, подготовка обзорной части статьи, обобщение результатов и подготовка заключения.

Юрина Дарья Дмитриевна – 11% авторского вклада: концептуализация, планирование и проведение исследования, подготовка обзорной части статьи, обобщение результатов и подготовка заключения.

Ковязина Мария Станиславовна – 11% авторского вклада: концептуализация, планирование и проведение исследования, подготовка обзорной части статьи, обобщение результатов и подготовка заключения.

Баулина Мария Евгеньевна – 11% авторского вклада: концептуализация, планирование исследования, подготовка обзорной части статьи, обобщение результатов и подготовка заключения.

Скворцов Анатолий Анатольевич – 11% авторского вклада: планирование исследования, проведение исследования, анализ и интерпретация результатов и подготовка заключения.

Васильева Светлана Алексеевна – 11% авторского вклада: концептуализация, планирование и проведение исследования, подготовка обзорной части статьи, обобщение результатов и подготовка заключения.

Даминов Вадим Дамирович – 11% авторского вклада: планирование исследования, проведение исследования, анализ и интерпретация результатов и подготовка заключения.

Информация об авторах

Варако Наталья Александровна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры методологии психологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова; старший

научный сотрудник, Научный центр неврологии; старший научный сотрудник лабораторией консультативной психологии и психотерапии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация; WoS ResearcherID: G-8207-2015; Scopus Author ID: 7801575542; SPIN-код РИНЦ: 4073-2560; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8310-8169>; e-mail: nvarako@mail.ru

Пропустина Виктория Александровна – выпускник факультета психологии, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация; WoS ResearcherID: IUQ-2549-2023; SPIN-код РИНЦ: 1896-6286; ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-0133-3142>; e-mail: vp4399@gmail.com

Степанов Георгий Константинович – выпускник факультета психологии, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация; WoS ResearcherID: AFI-4915-2022; SPIN-код РИНЦ: 2225-050; ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-6950-1333>; e-mail: stepanov.georgiy99@gmail.com

Юрина Дарья Дмитриевна – выпускник факультета психологии, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация; WoS ResearcherID: IUQ-2665-2023; SPIN-код РИНЦ: 1964-3310; ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-9186-9993>; e-mail: da.yurina@yandex.ru

Ковязина Мария Станиславовна – доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент РАО, профессор кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова; старший научный сотрудник, Научный центр неврологии; заведующий лабораторией консультативной психологии и психотерапии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация; WoS ResearcherID: J-9671-2012; Scopus Author ID: 7801544920; SPIN-код РИНЦ: 1570-8446; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1795-6645>; e-mail: kms130766@mail.ru

Баулина Мария Евгеньевна – кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация; WoS ResearcherID: V-6741-2018; Scopus Author ID: 57205224427; SPIN-код РИНЦ: 3460-0228; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4024-6489>; e-mail: psycho-sovet@mail.ru

Скворцов Анатолий Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент департамента психологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация; WoS ResearcherID: H-4823-2015; Scopus Author ID: 21735514900; SPIN-код РИНЦ: 6368-2850; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0471-4217>; e-mail: skwortsow@mail.ru

Васильева Светлана Алексеевна – медицинский психолог, клиника медицинской реабилитации Федерального государственного бюджетного учреждения «Национальный медико-хирургический центр им. Н. И. Пирогова» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Москва, Российская Федерация; ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-4921-1552>; e-mail: elgranjefe@yandex.ru

Даминов Вадим Дамирович – доктор медицинских наук, профессор, руководитель клиники медицинской реабилитации, заведующий кафедрой медицинской реабилитации и восстановительного лечения Федерального государственного бюджетного учреждения «Национальный медико-хирургический центр им. Н. И. Пирогова» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 849301; SPIN-код РИНЦ: 3678-5175; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7141-60152>; e-mail: daminov07@mail.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.94

<https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.8>

Использование когнитивного тренажера: возможности минимизации саморегуляционных дефицитов познавательной активности у младших школьников

Ольга М. Краснорядцева* , Евгения В. Еремина ,
Мария А. Подойницина , Татьяна А. Ваулина 

Томский государственный университет, Томск, Российская Федерация

*Почта ответственного автора: krasnoo@mail.ru

Аннотация

Введение. Целесообразность изучения модальности сенсомоторной деятельности в младшем школьном возрасте заключается в востребованности новых исследовательских данных о развивающих возможностях когнитивных тренажеров, задачей которых является повышение саморегуляционного потенциала учащихся начальных классов. Новизна исследования состоит в апробации применения когнитивного тренажера в качестве диагностического инструментария, позволяющего исследовать модальность сенсомоторной деятельности младших школьников как психологического маркера саморегуляции познавательной активности. **Методы.** Использован разработанный когнитивный тренажер, позволяющий в процессе решения когнитивной задачи «Ханойская башня» совершать визуальное искажение процесса решения задачи, что усложняет ход решения. Для получения психолого-образовательной информации по каждому испытуемому ($n = 6$) был применен метод экспертных оценок. **Результаты.** Представлены результаты качественного анализа видеоизображений, полученных по каждому испытуемому в

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

процессе решения задачи «Ханойская башня» в трех экспериментальных условиях (без искажения зрительного поля, при инверсии зрительного поля и временной задержки изображения). В ходе экспериментального исследования выявлены и описаны существенные отличия в индивидуальных показателях инвариантных и вариативных особенностей сенсомоторной деятельности детей младшего школьного возраста, имеющих разный опыт учебных достижений и особенности саморегуляции познавательной деятельности. **Обсуждение результатов.** Выделены основные характеристики специфики использования младшими школьниками саморегуляционных ресурсов познавательной деятельности при решении когнитивной задачи в специально сконструированных экспериментальных условиях с учетом реальных учебных достижений испытуемых. Обобщены выделенные в ходе экспериментального исследования инвариантные и вариативные особенности сенсомоторной деятельности детей младшего школьного возраста, имеющих разный опыт учебных достижений. Намечены направления дальнейших исследований по использованию основания для разработки развивающей программы использования данного когнитивного тренажера для минимизации имеющихся саморегуляционных дефицитов познавательной активности у младших школьников как одной из значимых задач психолого-образовательного сопровождения когнитивного развития современных детей и подростков.

Ключевые слова

сенсомоторная деятельность, младшие школьники, когнитивный тренажер, саморегуляция, познавательная активность, когнитивная задача

Финансирование

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

Для цитирования

Краснорядцева, О. М., Еремина, Е. В., Подойницина, М. А., Ваулина, Т. А. (2023). Модальность сенсомоторной деятельности младших школьников как показатель особенностей саморегуляции познавательной активности. *Российский психологический журнал*, 20(4), 135–152. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.8>

Введение

Нарастающие динамичность и непредсказуемость современного мира делают чрезвычайно востребованным развитие таких умений и навыков, с помощью

которых человек может успешно ориентироваться в новых для него условиях (Колин, 2005; 2014; Леонтьев, 2020). Происходящие трансформации жизненного мира современного человека формируют и новые образовательные тренды: использование цифровых технологий, автоматизация учебных процессов, выстраивание новых коммуникативных моделей между обучающимися и педагогами, рост количества нестандартных задач. В связи с этим меняются модели образования, акценты смещаются на новые формы подачи материала, изменение роли педагога, тем самым запуская процесс внедрения новых образовательных технологий (Галажинский, Суханова, 2022; Другова, Велединская, Журавлева, 2021; Зоткин, 2012; Трубицына, Баранова, Банникова, Глазкова, 2011). Особенного внимания требуют учащиеся начального общего образования, так как младшие школьники очень чувствительны к изменениям, характеризуются повышенной впечатлительностью и внушаемостью (Лесев, Валеева, 2021; Барабаш, 2023). Этот возрастной этап является сензитивным периодом для формирования навыков учебной деятельности и развития когнитивных процессов. Процессы, которые происходят в принципиально новой среде, реализуемые новым видом деятельности, оказывают влияние на процесс формирования личности. В первую очередь, это находит отражение в когнитивных процессах школьника: изменяется мышление ребенка, его ощущение, восприятие и память (Марцинковская, 2015; Жигинас, Сухачёва, 2015).

Исследования последних лет показывают, что у значительной части современных младших школьников наблюдается выраженная дефицитарность развития произвольности и активности внимания, его устойчивой концентрации (Махновская, Аристов, 2021). Отмечается, что доминирование визуального восприятия информации приводит к отставанию вербального интеллектуального развития; зафиксированы также нарастающие проявления нестабильности в эмоциональной сфере (Гагай, Ефремова, 2019). Ученые подчеркивают, такие проблемы среди обучающихся могут приводить к дезадаптивным моделям поведения, что будет являться причиной проблем как в учебном процессе, так и в социальном окружении (Конопкин, 2011; Барабаш, 2023; Преображенская, 2019).

Многие исследователи, которые занимались изучением развития детей, отмечали, что младший школьный возраст является периодом перехода ребенка на новый уровень самосознания и познания окружающего мира, формирования произвольности в деятельности и способности управлять своими действиями (Эльконин, 2007; Мухина, 2006; Обухова, 1996; Брофман, Мастеров, Текоева, 2022). Это создает благоприятные условия для развития саморегуляции младших школьников, которая является важным условием адаптации к образовательному процессу и служит индикатором развития познавательной активности (Зинченко, 2020; Попова, 2022).

Саморегуляция познавательной деятельности – значимый компонент способности и готовности к саморегуляции у младших школьников. Ребенок должен уметь планировать свои действия, контролировать свое внимание, уметь

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

переключаться с задачи на задачу, обращать внимание на свои эмоции и управлять ими (Гаврилина, 2019; Кукубаева, Садвакасова, 2021). Работа по формированию у младших школьников саморегуляции своей познавательной активности предполагает не только наличие определенных правил, которые ребенок должен соблюдать, но и создание специальных развивающих условий в виде вовлечения ребенка в когнитивную деятельность. При этом когнитивная деятельность должна быть направлена не только на развитие определенных познавательных навыков, но и на формирование навыков оперативного самоконтроля и регуляции поведения. Для решения такого рода психолого-образовательных задач особое внимание, с нашей точки зрения, следует уделить сенсомоторной деятельности детей младшего школьного возраста. Сенсомоторная деятельность представляет собой сложную систему восприятия, обработки и регуляции информации, получаемой от органов чувств, которая включает в себя активное взаимодействие между движениями тела, восприятием и мышечными реакциями (Мамина, 2020; Баланев, Тютюнников, Кох, 2022).

Сенсомоторная деятельность может рассматриваться в качестве показателя особенностей саморегуляции, так как она напрямую связана с умением ребенка контролировать свое тело и движения (McClelland & Cameron, 2019). Исследования показывают, что саморегуляция важна для развития ребенка (Puranik, Boss & Wanless, 2019), она непрерывно связана с навыками письма (Chandler et al., 2021), вовлеченностью и успеваемостью детей в школе (Bohlmann & Downer, 2016), эмоциями (Gagne, Liew & Nwadinobi, 2021). Саморегуляция изучается также с точки зрения исполнительных функций (Vink et al., 2020), таких как планирование своих действий в соответствии с поставленной целью, решение проблем, уделение внимания необходимым стимулам, обработка полученной информации и когнитивная гибкость (Rueda, Posner & Rothbart, 2005; Veraksa, Gavrilova & Lepola, 2022).

Цель данной статьи – представление результатов исследования модальности сенсомоторной деятельности как показателя особенностей саморегуляции познавательной активности младших школьников с применением когнитивного тренажера исследования модальности сенсомоторной деятельности как показателя особенностей саморегуляции познавательной активности младших школьников с применением разработанного и ранее апробированного на других возрастных группах когнитивного тренажера (Баланев, Смешко, Кох, 2022).

Методы

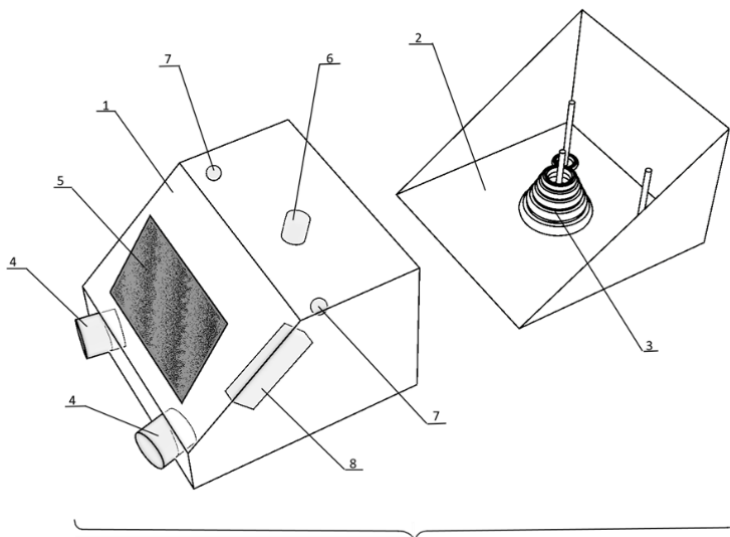
В качестве простой когнитивной задачи нами использовалась «Ханойская башня» (Окулов, Лялин, 2008) – методический инструментальный, с помощью которого можно измерить когнитивные способности, который изначально выступал как математическая задача, но затем был внедрен в область психологической оценки. Решение когнитивной задачи включает в себя процессы изменения, дополнения, обобщения и систематизации первоначальных представлений знания (Fansher,

Shah & Hélie, 2022; Šunić, 2012). Данная методика предполагает выполнение путём определённых двигательных действий ряда практических упражнений, требующих от испытуемого использования спектра своих познавательных способностей.

Задача «Ханойская башня» была помещена в когнитивный тренажер (Баланев, Шамаков, Смешко, Шмер, Иванова, 2023) (рис. 1). Испытуемый взаимодействует с тренажером, помещая свои руки внутрь корпуса и, выполняя простые механические действия, решает задачу. В процессе выполнения задачи испытуемый смотрит на экран, транслирующий пространство, в котором расположена «Ханойская башня» и руки испытуемого. Использование тренажера позволяет совершать визуальное искажение процесса решения задачи, что усложняет ход решения.

Рисунок 1

Система для диагностики и развития когнитивных способностей человека



Примечание. 1 – корпус интерфейса пользователя; 2 – корпус сцены; 3 – набор крепежных приспособлений; 4 – две ручные манжеты; 5 – видеоэкран устройства; 6 – внутренняя видеокамера; 7 – источник света; 8 – микропроцессорное устройство управления.

Все испытуемые решали задачу «Ханойская башня» в трех экспериментальных условиях:

1. без искажения зрительного пространства при предъявлении нормального изображения;
2. при инверсии зрительного поля, т.е. испытуемый наблюдал через монитор на предметную зрительную сцену, перевернутую на 180 градусов;

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

3. при временной задержке изображения.

Каждое экспериментальное условие имело разную степень оказываемой на респондента когнитивной нагрузки при решении задачи. Инверсия зрительного поля и задержка изображения во времени, являясь методическими приемами, позволяли «развернуть» во времени процесс восприятия. Помимо осложнения экспериментальных условий усложнялась и сама задача: на каждом этапе добавлялся дополнительно новый диск.

Процедура исследования включала в себя несколько этапов.

На **первом** этапе исследования испытуемому сообщалась цель исследования, затем зачитывалась подробная инструкция:

«Данное исследование направлено на изучение когнитивных способностей, умения решать когнитивные задачи в сложных условиях и способность находить правильную стратегию решения задачи, при этом будет оцениваться точность и скорость решения задачи в условиях реконструкции зрительного поля. Перед тобой находится задача «Ханойская башня». При решении задачи необходимо следовать определенным правилам:

- Нельзя помещать диск большего размера поверх меньшего.
- Нельзя удерживать диски в руке или класть на стол, то есть диски всегда должны быть помещены на стержне.
- Нельзя переставлять несколько дисков за раз.

Твоя задача – решить «Ханойскую башню», совершив наименьшее число ошибок и ходов».

Второй этап для всех испытуемых был одинаковый в первый день исследования. Испытуемым сообщалось, что перед ними специальный когнитивный тренажер, изменяющий поле зрения. Тренажер оснащен специализированным видеозэкраном, на которое выводится изображение, полученное при помощи видеокамеры. Предъявляемые специально сконструированные условия позволяют повышать эффективность когнитивных процессов в рамках решения задач в экспериментальных условиях. Затем испытуемый садился перед конструкцией тренажера, находящийся на оптимальном расстоянии от него, что позволяло ему с максимальным удобством расположиться и беспрепятственно осуществлять движения внутри корпуса тренажера, а также не нужно было менять положение своего тела в ходе эксперимента. Экспериментальная часть исследования занимала приблизительно 30–60 минут в зависимости от уровня сложности решения задачи.

Экспериментально-теоретическая часть исследования осуществлялась на базе Общеобразовательной школы «МАОУ СОШ Интеграция Томского района». Участниками исследования было выбрано 6 учеников специализированного инженерного **4 класса** начальной школы, из них **4 мальчика и 2 девочки** в возрасте **от 10 до 11 лет**. В исследовании испытуемые приняли участие на добровольной основе, получено соответствующее соглашение от родителя об участии в исследовании

испытуемого. Все испытуемые не имели каких-либо противопоказаний для отказа от участия в исследовании.

На первом этапе исследования методом экспертных оценок (педагоги, психологи) была получена психологическая информация по каждому испытуемому, включающая характеристику отношений с одноклассниками, родителями и учителями, поведенческие особенности, сведения об учебных достижениях и образовательных интересах.

На втором этапе исследования был проведен качественный анализ видеоизображений, полученных по каждому испытуемому в процессе решения задачи «Ханойская башня». В ходе анализа был создан дополнительно диагностический протокол, включающий критерии анализа при решении задачи «Ханойская башня».

Результаты

В ходе анализа полученных результатов (табл. 1), мы можем сделать обобщенные выводы по выделенным критериям в трех экспериментальных условиях.

Таблица 1

Выделенные критерии по всем испытуемым в трех экспериментальных условиях

Режим	Критерии	Испытуемые					
		P103	P213	P365	P491	P523	P648
Без искажения зрительного поля	Общее время решения задачи	15:13	19:59	16:53	13:53	8:30	8:57
	Общее количество совершенных ошибок	4	6	4	23	0	14
	Комментировал свои действия	+		+	+		+
	Самостоятельно выполняет инструкцию	+		+		+	
	С помощью взрослого выполняет инструкцию		+		+		+
	Уходит от выполнения инструкции				+		+
	Не может освоить правила инструкции самостоятельно				+		+
	Вернулся к начальному этапу решения задачи			+			
	Решил задачу до конца	+	+	+		+	
	Не смог решить задачу				+		+

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Критерии	Испытуемые					
	P103	P213	P365	P491	P523	P648
Общее время решения задачи	10:00	10:52	14:10	17:30	13:27	16:38
Общее количество совершенных ошибок	5	7	6	20	4	15
Замедленные моторные действия	+		+	+	+	+
Меняет положение задачи		+		+		+
Меняет положение рук (право/лево)			+			+
Комментировал свои действия	+		+	+		+
Инверсия зрительного поля	Самостоятельно выполняет инструкцию	+	+		+	
	С помощью взрослого выполняет инструкцию		+			
Уходит от выполнения инструкции				+		+
Не может освоить правила инструкции самостоятельно				+		+
Вернулся к начальному этапу решения задачи						
Решил задачу до конца	+	+	+		+	
Не смог решить задачу				+		+

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Критерии	Испытуемые					
	P103	P213	P365	P491	P523	P648
Общее время решения задачи	5:36	6:22	6:50	8:19	10:14	12:28
Общее количество совершенных ошибок	2	6	1	16	0	14
Замедленные моторные действия	+			+		+
Меняет положение задачи		+				+
Комментировал свои действия				+		+
Временная задержка изображения	Самостоятельно выполняет инструкцию	+	+	+	+	
	С помощью взрослого выполняет инструкцию				+	+
Уходит от выполнения инструкции						+
Не может освоить правила инструкции самостоятельно						+
Вернулся к начальному этапу решения задачи						+
Решил задачу до конца	+	+	+	+	+	
Не смог решить задачу						+

Общее время решения задачи и количество совершенных ошибок обучающихся по всем трем экспериментальным условиям представлены на рисунках 2 и 3.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Рисунок 2

Общее время решения задачи по каждому испытуемому в трех экспериментальных условиях

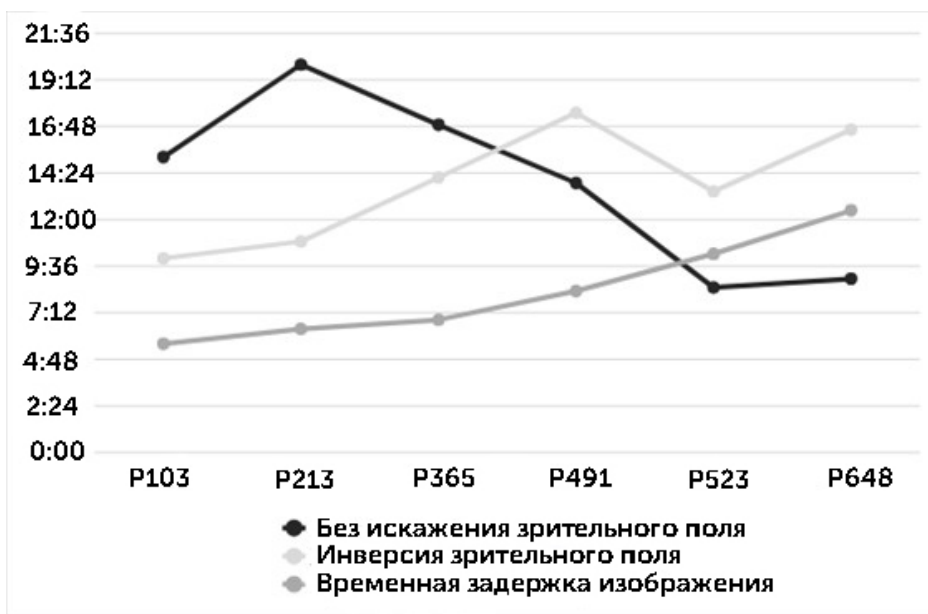
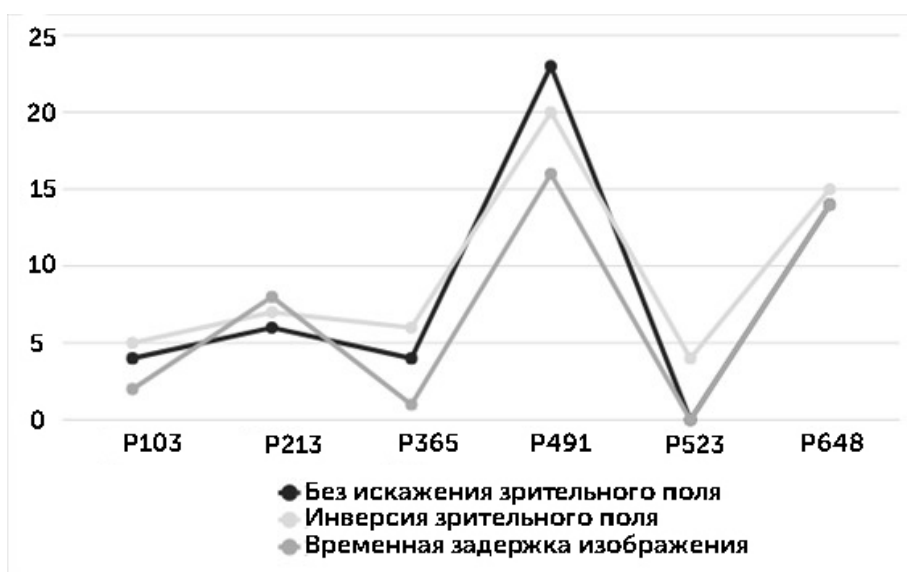


Рисунок 3

Схематичное представление совершенных ошибок в трех экспериментальных условиях



Результаты, полученные в процессе качественного анализа, показали существенные отличия в индивидуальных показателях. Например, наблюдается крайне большой разброс во времени решения задачи испытуемыми, различия в количестве совершенных ошибок, отсутствие или, наоборот, умение самостоятельно выполнять инструкцию и решать задачу, скорость решения задачи, а также разная динамика двигательной активности. Данное исследование дало возможность проверить, насколько условия с применением когнитивного тренажера позволяют создать ситуацию экспертизы и эмоционального вовлечения испытуемого. Для нас было необходимо, чтобы испытуемый был эмоционально вовлечен в процесс решения задачи.

Следует отметить, что испытуемые довольно серьезно и позитивно отнеслись к предложенной им задаче, эмоционально реагировали на экспериментальные условия, часто отмечалась фраза: *«Это интересно, но я не смогу решить ее»*, *«Сложно воспринимать задачу»*, *«Задача не решаемая»*, *«Мне очень понравилось решать задачу»* и т.д. Помимо этого, испытуемые интересовались, кто еще участвует в исследовании, какие были у них результаты, насколько быстро другие испытуемые решили задачу, были ли те, кто не смог решить задачу. Также несколько испытуемых, приходя на второй и третий этап исследования, начинали решение задачи с фразой: *«Я придумал, как смогу решить задачу быстрее»*, *«Я выучил свои ходы»*, но на каждом этапе исследования добавлялся дополнительно новый диск, что существенно усложняло саму задачу и ее ход решения.

Однако были испытуемые, ни разу не решившие задачу, которые на каждом этапе исследования сталкивались с различными сложностями и трудностями. Например, без подсказки экспериментатора они не знали, как решать задачу, также у них наблюдались определенные особенности, такие как потеря ориентации из-за искажения зрительного поля, сложность определения стратегии решения задачи. Часть испытуемых объясняли неудачу тем, что не могли сосредоточиться на решении задачи «Ханойская башня» из-за экспериментальных условий.

Ниже в качестве иллюстрации представлены описания саморегуляционных проявлений испытуемых, отличающихся модальностью сенсомоторной деятельности в ходе решения когнитивной задачи в трех экспериментальных условиях (без искажения зрительного поля, при инверсии зрительного поля и временной задержки изображения). В данном случае под модальностью понимается доминирование психологических «мерностей» феномена сенсомоторной деятельности, несущих существенную «диагностическую нагрузку» при оценке специфики проявления этой деятельности.

Испытуемый **P103** на **первом этапе** решения задачи сразу понял правила решения задачи, не испытывал никаких трудностей при решении задачи, очень часто комментировал свои действия, постоянно повторял фразу «маленький диск на большой» таким образом помогая себе при решении задачи. Общее время решения

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

задачи составило 15 минут 13 секунд. Динамика двигательной активности у этого испытуемого была спокойная, отмечалась средняя скорость решения задачи. На **втором этапе** решения задачи довольно тяжело воспринял экспериментальное условие, что сопровождалось медленным темпом решения задачи, а также совершением ошибок. Испытуемый говорил, что ему сложно привыкнуть к условиям, инверсия зрительного поля сильно путала его в пространстве сцены. Помимо этого, испытуемый комментировал свои действия, помогая тем самым решать задачу. Динамика двигательной активности у этого испытуемого была спокойная, отмечалась средняя скорость решения задачи. На **третьем этапе** исследования испытуемый не испытывал никаких трудностей, задержка изображений никак не отвлекала его от решения, поскольку он опирался на свои тактильные ощущения. Довольно быстро решил задачу – за 5 минут 36 секунд. У испытуемого была активная динамика двигательной активности и высокая скорость решения задачи.

Испытуемый **P213** на **первом этапе** исследования решал задачу дольше всех – 19 минут 59 секунд, совершил 6 ошибок. Не сразу понял правила решения и с помощью экспериментатора пытался разобраться с ними, однако в процессе решения задачи отказывался от подсказок. У испытуемого была хаотичная динамика и невысокая скорость решения задачи. На **втором этапе** исследования испытуемый решил задачу быстрее (по сравнению с первым этапом), несмотря на то, что усложнялись условия решения и сама задача. Ошибок было больше, чем на первом этапе. Испытуемому было сложно ориентироваться в пространстве из-за экспериментальных условий. Стоит отметить, что перед началом решения задачи испытуемый сказал, что придумал, как решить задачу, но не ожидал, что прибавился дополнительный диск. Наблюдалась активная динамика и высокая скорость решения задачи. На **третьем этапе** исследования испытуемый решил задачу за 6 минут 22 секунды. Стоит отметить, что испытуемый поначалу ждал, пока задержка изображения прекратится, затем делал свои ходы, но где-то к середине решения задачи стал опираться на свои тактильные ощущения, поскольку испытывал сложность и нетерпимость к задержке изображения. Наблюдалась хаотичная динамика и скорость решения задачи выше среднего.

Испытуемый **P491** на **первом этапе** исследования упорно не следовал тем правилам, которые ему обозначил экспериментатор, придумывая свои собственные, комментировал свои действия таким образом, будто хотел услышать одобрение от экспериментатора. Данный испытуемый совершил множество ошибок, больше, чем другие испытуемые. После помощи экспериментатора продолжал игнорировать правила, говорил такие фразы: «Задача не решаемая», «Ее невозможно решить», «Вы меня обманываете», «Я хочу решить по-своему». За все время решения задачи – 13 минут 53 секунды – так и не смог решить задачу. Дополнительно стоит подчеркнуть, что к концу решения наблюдалась потеря мотивации. У испытуемого была хаотичная динамика и невысокая скорость решения задачи. На **втором этапе** исследования испытывал волнение, однако на данном этапе у испытуемого была

мотивация решить задачу. Инверсия зрительного поля очень сильно влияла на ход решения задачи, испытуемый пытался адаптироваться под условия, постоянно меняя положение башни. Комментировал свои действия, говоря часто одну фразу: «Тут надо подумать». Испытуемый не мог найти правильную стратегию решения задачи даже с помощью экспериментатора, совершил также много ошибок. Без подсказок и наводящих вопросов не мог решать задачу. За общее время 17 минут 30 секунд так и не смог решить задачу. Динамика двигательной активности у этого испытуемого хаотичная, отмечена невысокая скорость решения задачи. На **третьем этапе** исследования испытуемый решал задачу, ориентируясь на свои руки. Время решения задачи составило 8 минут 19 секунд, количество совершенных ошибок было меньше, чем в предыдущих двух этапах. Испытуемый довольно позитивно включился в процесс решения задачи, все также опирался на помощь экспериментатора. На данном этапе у испытуемого получилось найти правильную стратегию, и он смог решить задачу. У испытуемого была средняя динамика двигательной активности и средняя скорость решения задачи.

Испытуемый **Р648** на **первом этапе** исследования не мог понять правила решения задачи, комментировал свои действия, за все время решения задачи – 8 минут 57 секунд, так и не смог решить задачу, совершая при этом большое количество ошибок. У испытуемого была хаотичная динамика двигательной активности и средняя скорость решения задачи. У испытуемого на **втором этапе** исследования при инверсии зрительного поля наблюдалось отсутствие мотивации, испытуемый баловался, не мог усидеть на месте, не хотел решать задачу в когнитивном тренажере и чуть не заплакал, потому что у него не получалось решить задачу. Часто менял положение рук, пытаясь так себе помочь, долго удерживал диски в руке, пытаясь тем самым обмануть экспериментатора и поставить диски в правильном положении. К середине решения задачи вытащил башню из когнитивного тренажера и отказался решать ее дальше. За 16 минут 38 секунд так и не решил задачу, бросив ее на половине решения. У испытуемого наблюдалась хаотичная динамика двигательной активности и низкая скорость решения задачи. На **третьем этапе** исследования было все то же самое, что и на втором этапе, т.е. наблюдалось отсутствие мотивации, испытуемый баловался, не мог усидеть на месте, не хотел решать задачу в когнитивном тренажере. При решении задачи с временной задержкой играл с режимом, двигательная активность была замедленная, испытуемый намеренно делал все медленно, показывая тем самым, что не хочет решать задачу в когнитивном тренажере. После того как экспериментатор попросил решить задачу, не используя когнитивный тренажер, у испытуемого также не получалось решить задачу. Наблюдалась хаотичная динамика двигательной активности и низкая скорость решения задачи.

Обсуждение результатов

Решение предложенной когнитивной задачи младшими школьниками в специально сконструированных условиях, таких как инверсия зрительного поля и задержка изображения во времени, потребовало от испытуемых оптимального сочетания использования своего сенсорного потенциала, чтобы определить положение и размеры дисков, а также сбалансированности мышечных усилий, чтобы перемещать диски с одного стержня на другой. Помимо этого, испытуемым необходимо было использовать саморегуляционные ресурсы познавательной деятельности, чтобы они могли сосредоточиться на задаче, не отвлекаться на окружающие объекты и не терять терпение при неудачных попытках. Кроме того, решение задачи требовало от испытуемых аналитического и стратегического мышления, планирования своих действий. Испытуемые должны были понимать, как перемещать диски, чтобы достичь цели. Предложенный экспериментальный план повышения эффективности фиксации проявления особенностей сенсомоторной деятельности при решении познавательной задачи в специально организованных условиях работы на когнитивном тренажере позволил зафиксировать соответствие инвариантных и вариативных особенностей сенсомоторной деятельности детей младшего школьного возраста, имеющих разный опыт учебных достижений и различные особенности саморегуляции познавательной деятельности. Полученные результаты дают основания для разработки развивающей программы использования данного когнитивного тренажера для минимизации имеющихся саморегуляционных дефицитов познавательной активности у младших школьников как одной из значимых задач психолого-образовательного сопровождения когнитивного развития современных детей и подростков (Попова, 2022; Барабаш, 2023; Гагай, Ефремова, 2019; Кукубаева, Садвакасова, 2021; Преображенская, 2019).

Анализ результатов исследования позволил сделать несколько обобщающих **выводов**.

К **инвариантным** (независящим от индивидуальных психологических характеристик учебной деятельности, образовательной активности и поведенческих особенностей испытуемых) особенностям сенсомоторной деятельности детей младшего школьного возраста при решении когнитивной задачи можно отнести следующее:

- При работе на когнитивном тренажере испытуемые сталкивались с тем, что им приходилось контролировать свои эмоции и поведение при появлении трудной ситуации во время решения задачи, а также проявлять терпение, настойчивость и уверенность в своих способностях;
- Экспериментальные условия, такие как искажение зрительного поля и задержка изображения во времени в процессе решения задачи, приводили к нарушению сенсомоторной активности, усложняя тем самым процесс решения задачи для испытуемого;

- Инверсия зрительного поля вызывала некоторые изменения восприятия, такие как неправильное ориентирование объектов в пространстве, ощущение необычности и дезориентации, а также приводила к ситуации перцептивной неопределенности, поскольку нарушала представление о том, как должна выглядеть задача.

В качестве **вариативных** особенностей сенсомоторной деятельности при работе на когнитивном тренажере выделены следующие:

- У некоторых испытуемых наблюдались проблемы с саморегуляцией, которые сопровождались и проблемой с сенсомоторной деятельностью. Например, у них проявлялись гиперактивность, неуверенность в движениях, трудности с вниманием и концентрацией на задании. Они также испытывали трудности с контролем эмоций и стрессоустойчивостью, что было связано с нарушением сенсомоторной обработки информации;
- При решении когнитивной задачи испытуемые, отличающиеся хорошей мотивацией к обучению и к дополнительному образованию, а также имеющие хорошие учебные достижения, продемонстрировали достаточно высокий темп сенсомоторной деятельности, находили эффективную стратегию решения, применяя ее на всех этапах эксперимента;
- Участвующие в исследовании младшие школьники, имеющие проблемы с учебной и демонстрирующие неразвитость умения контролировать свои эмоции и поведение, с трудом смогли выстроить эффективную стратегию решения задачи, имея большой разброс по времени по сравнению с другими. Среди них не было ни одного, кто показал бы высокий уровень сенсомоторной деятельности.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать заключение о возможности использования когнитивного тренажера в качестве диагностического инструментария для выявления модальности сенсомоторной деятельности у младших школьников как одного из значимых психологических маркеров саморегуляции познавательной активности.

Литература

- Баланев, Д. Ю., Смешко, Е. В., Кох, Д. А. (2022). Диагностические возможности программно-аппаратного комплекса «Двигательные компоненты процесса решения познавательной задачи». *Сибирский психологический журнал*, 85, 99–116.
- Баланев, Д. Ю., Тютюнников, П. Р., Кох, Д. А. (2022). Сенсомоторная активность человека как фактор развития когнитивного ресурса. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 24(6(94)), 752–759.
- Барабаш, Е. В. (ред.). (2023, апрель). Формирование у младших школьников глобальных компетенций. Современные проблемы и технологии инновационного развития образования. В: *Материалы III Международной студенческой научно-практической конференции*. Чебоксары: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

- Брофман, В. В., Мастеров, Б. М., Текоева, З.С. (2022). Терапия развитием: опосредствование и окно детских возможностей. Современное дошкольное образование, 4(112), 32–49. <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2022-4112-32-49>
- Гаврилина, О. В. (2019). Формирование познавательной активности у младших школьников в условиях внеурочной деятельности. Наука и школа, 4, 144–152.
- Гагай, В. В., Ефремова, А. В. (2019). Особенности когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов школьной адаптации у младших школьников с различным уровнем развития творческого мышления. Colloquium-Journal, 12(4(36)), 18–21.
- Галажинский, Э. В., Суханова, Е. А. (2022). Образованность XXI века. Как социальная трансформация меняет проблематику управления качеством высшего образования. Аккредитация в образовании, 2(134), 17–21.
- Другова, Е. А., Велединская, С. Б., Журавлева, И. И. (2021). Развивая цифровую педагогику: вклад образовательного дизайна. Рецензия на книгу: Beetham H., Sharpe R. (2020) Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Вопросы образования, 4, 333–354.
- Жигинас, Н. В., Сухачёва, Н. И. (2015). Адаптация младших школьников в ракурсе проблемы психического здоровья. Вестник Томского государственного педагогического университета, 9(162), 115–119.
- Зинченко, Ю. П. (2020). Психология саморегуляции. Эволюция подходов и вызовы времени. Нестор-История.
- Зоткин, А. О. (2012). Создание и использование инновационных разработок в практике взаимодействия вузов и школ. Вестник Томского государственного университета, 358, 123–127.
- Колин, К. К. (2005). Неоглобализм и культура: новые угрозы для национальной безопасности. Знание. Понимание. Умение, 3, 80–87.
- Колин, К. К. (2014). Глобальные угрозы развитию цивилизации в XXI веке. Стратегические приоритеты, 1(1), 6–30.
- Конопкин, О. А. (2011). Психологические механизмы регуляции деятельности. Наука.
- Кукубаева, А. Х., Садвакасова, А. Б. (2021). Формирование познавательных способностей младших школьников. Наука и реальность/Science & Reality, 4(8), 94–97.
- Леонтьев, Д. А. (2021). Качество жизни и благополучие: объективные, субъективные и субъектные аспекты. Психологический журнал, 6(41), 86–95.
- Лесев, В. Н., Валеева, Р. А. (2021). Глобальные компетенции: их роль и значение. Международный научно-исследовательский журнал, 12-3(114), 65–67.
- Мамина, Т. М. (2020). Формирование сенсомоторной интеграции на основе познавательно-исследовательской активности. Петербургский психологический журнал, 30, 77–105.
- Марцинковская, Т. Д. (2015). Психическое развитие современного дошкольника – константы и трансформации. Мир психологии, 1, 42–53.
- Махновская, Н. В., Аристов, И. В. (2021). Развитие когнитивных способностей младших школьников на уроках физической культуры. Вопросы педагогики, 12(2), 140–142.
- Мухина, В. С. (2006). Возрастная психология. Феноменология развития. «Академия».
- Обухова, Л. Ф. (1996). Детская (возрастная) психология. Российское педагогическое агентство.
- Окулов, С. М., Лялин, А. В. (2008). Ханойские башни. БИНОМ. Лаборатория знаний.
- Баланев, Д. Ю., Шамаков, В. А., Смешко, Е. В., Шмер, Т. А., Иванова, А. И. (2023). Система для диагностики и развития когнитивных способностей человека (Патент № 2 792 570 С1 Российская Федерация). Федеральный институт промышленной собственности.
- Попова, Л. В. (2022). Особенности развития некоторых компонентов саморегуляции младших школьников. Ratio et Natura, 2(6).

- Преображенская, С. В. (ред.). (2019, апрель). *Специфика когнитивного развития младших школьников. Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития. Материалы международной научной конференции*. Российский государственный гуманитарный университет.
- Трубицына, Н. А., Баранова, Н. А., Банникова, Т. М., Глазкова, Т. М. (2011). Новые результаты образования: технологии проектирования, измерения и оценки качества. Издательство «Удмуртский университет».
- Эльконин, Д. Б. (2007). *Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. сост. Д. Б. Эльконин*. Издательский центр «Академия».
- Bohlmann, N. L., & Downer, J. T. (2019). Self-regulation and task engagement as predictors of emergent language and literacy skills. *Early Education and Development, 27*(1), 18–37. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1046784>
- Chandler, M. C., Gerde, H. K., Bowles, R. P., McRoy, K. Z., Pontifex, M. B., & Bingham, G. E. (2021). Self-regulation moderates the relationship between fine motor skills and writing in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 57*, 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.06.010>
- Fansher, M., Shah, P., & Hélie, S. (2022). The effect of mode of presentation on Tower of Hanoi problem solving. *Cognition, 224*, 105041. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2022.105041>
- Gagne, J. R., Liew, J., & Nwadinobi, O. K. (2021). How does the broader construct of self-regulation relate to emotion regulation in young children? *Developmental Review, 60*, 100965. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100965>
- Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental neuropsychology, 28*(2), 573–594.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2019). Developing together: The role of executive function and motor skills in children's early academic lives. *Early Childhood Research Quarterly, 46*, 142–151. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.014>
- Puranik, C. S., Boss, E., & Wanless, S. (2019). Relations between self-regulation and early writing: Domain specific or task dependent? *Early Childhood Research Quarterly, 46*, 228–239. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.006>
- Šunić, Z. (2012). Twin Towers of Hanoi. *European Journal of Combinatorics, 33*(7), 1691–1707. <https://doi.org/10.1016/j.ejc.2012.03.026>
- Veraksa, A., Gavrilova, M., & Lepola, J. (2022). Learning motivation tendencies among preschoolers: Impact of executive functions and gender differences. *Acta Psychologica, 228*, 103647. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103647>
- Vink, M., Gladwin, T. E., Geeraerts, S., Pas, P., Bos, D., Hofstee, M., ... Vollebergh, W. (2020). Towards an integrated account of the development of self-regulation from a neurocognitive perspective: A framework for current and future longitudinal multi-modal investigations. *Developmental Cognitive Neuroscience, 45*, 100829. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100829>

Поступила в редакцию: 28.06.2023

Поступила после рецензирования: 18.07.2023

Принята к публикации: 14.11.2023

Заявленный вклад авторов

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

Евгения Валерьевна Еремина – существенный вклад в проведение исследования, анализ и интерпретацию результатов.

Мария Анатольевна Подойницина – работа с источниками, написание обзорной части статьи, проведение исследования.

Татьяна Анатольевна Ваулина – подготовка текста статьи, проведение исследования.

Информация об авторах

Краснорядцева Ольга Михайловна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии, ФГОАУ ВО «Томский государственный университет», г. Томск, Российская Федерация; WoS ResearcherID: N-3017-2014; Scopus Author ID: 5719395360; РИНЦ Author ID: 166267; SPIN-код РИНЦ: 2357-7403; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1549-9994>; e-mail: krasnoo@mail.ru

Еремина Евгения Валерьевна – ассистент, кафедра общей и педагогической психологии, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет», г. Томск, Российская Федерация; WoS ResearcherID: GLV-4152-2022; Scopus Author ID: 57451881100; РИНЦ AuthorID: 1193748; SPIN-код РИНЦ: 8396-0032; ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-2037-3539>; e-mail: eva.smeshko@mail.ru

Подойницина Мария Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и педагогической психологии, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет», г. Томск, Российская Федерация; WoS Researcher ID: F-3460-2014; РИНЦ Author ID: 838483; SPIN-код РИНЦ: 2965-5459; ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-0930-5040>; e-mail: podojnicina@gmail.com

Ваулина Татьяна Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и педагогической психологии, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет», г. Томск, Российская Федерация; WoS ResearcherID: ABC-3850-2022; РИНЦ Author ID: 286384; SPIN-код РИНЦ: 1953-5811; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3837-3756>; e-mail: tatvaulina@gmail.com

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.99

<https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.9>

Влияние фрейминг-эффекта на принятие решения потенциальных инвесторов: результаты окулографического эксперимента

Арсений В. Леонтьев¹ , Павел И. Летягин^{1,2} , Ольга С. Дейнека¹ ,
Любовь О. Ткачева¹ 

¹ Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Институт физиологии им. И. П. Павлова РАН, Санкт-Петербург, Российская Федерация

*Почта ответственного автора: osdeyneka@yandex.ru

Аннотация

Введение. За последнее время значительно возросло влияние частных инвесторов на российский рынок ценных бумаг. Изучение того, каким когнитивным искажениям подвержены частные инвесторы, поможет заполнить пробел в исследованиях когнитивных искажений принятия решения в сфере инвестиционного поведения. Частные инвесторы участвуют в размещении облигаций федерального займа, а также оказывают поддержку частным отечественным компаниям посредством участия в корпоративных облигациях. **Цель исследования** – экспериментальная проверка воздействия фрейминг-эффекта (эффекта «рамки» или формы подачи информации) на выбор действий при торговле ценными бумагами потенциальных инвесторов. **Методы.** Выборка составила 20 человек (в возрасте от 20 до 35 лет, 7 мужчин и 13 женщин). Стимульный материал был размещен на платформе «Neurobureau» для проведения нейрокогнитивных исследований и предполагал регистрацию видеоокулографии испытуемых с помощью айтрекера GazePoint GP3 (с программным обеспечением Neurobureau). Всего было сделано 240 замеров. Экспериментальная серия состояла из 12 стимулов. Были созданы пары финансовых предложений, в которых различия обеспечивались только разными формулировками

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

и эмоционально-смысловыми акцентами. **Результаты.** С помощью количественного анализа данных были установлены статистически значимые различия между ответами на стимулы с одинаковым содержанием, но разными формулировками. Поэтапный регрессионный анализ подтвердил влияние фрейминг-эффекта на принятие экономического решения. В рамках качественного анализа данных была определена доля внимания к элементам стимулов с помощью тепловых карт, которая также подтвердила роль лексических форм и эмоциональной окраски новостной формулировки компаний (без изменения объективной информации) при принятии решений о покупке, продаже акций или отсутствия действия. **Обсуждение результатов.** Результаты эксперимента доказали влияние фрейминг-эффекта на принятие решения потенциальными инвесторами. На основе полученных данных делается вывод о важности психологических факторов выбора и оценки информационных ресурсов в процессе ознакомления с новостной информацией компаний.

Ключевые слова

принятие решений, фондовая биржа, фрейминг-эффект, айтрекинг, окулография, потенциальные инвесторы

Для цитирования

Леонтьев, А. В., Летягин, П. И., Дейнека, О. С., Ткачева, Л. О. (2023). Влияние фрейминг-эффекта на принятие решения потенциальных инвесторов: результаты окулографического эксперимента. *Российский психологический журнал*, 20(4), 153–166. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.9>

Введение

Фрейминг-эффект (эффект рамки) – когнитивное искажение, при котором форма подачи информации влияет на ее восприятие субъектом (Kahneman & Tversky, 1984). Данное понятие принято рассматривать в контексте теории дуального процесса мышления. Согласно этой теории, человеческое мышление включает в себя интуитивные (система 1) и аналитические (система 2) когнитивные процессы и стратегии. Считается, что большая часть поведения людей контролируется системой 1: она позволяет быстро реагировать на ситуацию с минимумом затрат ресурса внимания и времени (Kahneman, 2003).

В ситуациях, когда время ограничено, может ухудшаться качество принимаемых решений (Maule & Edland, 2002) и могут меняться стратегии принятия решений (Ariely & Zakay, 2001). Это объясняется особенностями «системы 1»: ее скорость компенсирует неточность и уязвимость от разного рода когнитивных искажений

(Evans & Stanovich, 2013). К таким искажениям можно отнести эффект безубыточности «Break even effect» (Thaler & Johnson, 1990), эвристику репрезентативности (Nazlan, Tanford & Montgomery, 2018) и, в том числе, фрейминг-эффект.

Большинство исследований о влиянии фрейминг-эффекта посвящено сферам, где решения необходимо принимать быстро и зачастую не обладая полной информацией: медицина (McNeil, Pauker, Sox & Tversky, 1982), психология потребителя (Sanford, Fay, Stewart & Moxey, 2002; Sun, Hu & Yu, 2022). В таких ситуациях поведение контролируется «системой 1», что ведет к искажениям, в том числе к фрейминг-эффекту (эффекту рамки). В подобных условиях часто оказываются частные инвесторы, когда им необходимо принимать решения о покупке/продаже ценных бумаг в сжатый срок. Изобилие когнитивных искажений, порождаемых скоростью принятия решения, мешают инвесторам адекватно воспринимать ситуацию и оценивать риски (Pompian, 2006). Исследования в этой области подтверждают, что ограничения во времени могут изменить восприятие риска у инвесторов (Huber & Kunz, 2007), в том числе в рамках фрейминг-эффекта (Young, Goodie, Hall & Wu, 2012). Другие исследования указывают на влияние формы подачи информации: респонденты принимали разные решения при выборе фонда для инвестирования в зависимости от того, как была представлена доходность (в виде абсолютных цифр или процентов) (Diacon & Hasseldine, 2007). На принятие решений частными инвесторами существенное влияние оказывают СМИ, которые освещают деятельность компаний (Barber & Odean, 2013; Федорова, Демин, Афанасьев, Рогов, 2020). Анализ годовых отчетов более 300 компаний из разных стран обнаружил избирательное использование графиков и их искажение в зависимости от ключевых показателей эффективности компании за прошедший год (Beattie & Jones, 2000). Таким образом, учитывая склонность отдельных игроков рынка к манипуляциям, частному инвестору необходимо уметь правильно оценивать информацию (Инькова, Адасова, 2021; Kong, Shi & Zhang, 2021).

Вместе с ростом числа частных инвесторов в последние годы возникла необходимость исследования их поведения. В 2020 г. на рынок пришло более 5 млн физических лиц, а за предыдущие годы – порядка 3,8 млн (согласно аналитической сводке на сайте Московской Биржи (МБ), URL: <https://www.moex.com/n32140/?nt=106>). Такой активный прирост количества инвесторов объясняется как влиянием ЦБ РФ и государством (рост ставок и введение налоговых льгот через специальный брокерский счет - ИИС), так и активным подталкиванием к использованию брокерских услуг со стороны крупнейших российских банков (Абрамов, Радыгин, Чернова, 2020).

В 2022 г. число частных инвесторов достигло почти 23 млн. Помимо этого, увеличилось количество ежедневных сделок, осуществляемых физическими лицами – с 392 тыс. сделок в декабре 2019 г. до более 2,2 млн сделок в среднем за 2022 г. (по данным МБ, <https://www.moex.com/n53950/?nt=106>). В 2022 году доступ на российский фондовый рынок был закрыт нерезидентам, что также значительно

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

увеличило влияние частных инвесторов на фондовый рынок: в акциях доля частных инвесторов увеличилась на 45,3%, в облигациях – на 87%, на срочном рынке – на 40,7 %, на валютном спот рынке – на 65% (из аналитической сводке МБ, <https://www.moex.com/n54937/?nt=106>).

По мнению Сайбель и Ковальчук (2018), российский рынок всегда считался достаточно волатильным в силу изменения курса национальной валюты РФ и скачков мировых цен на основное сырье: нефть, газ, металлы. Однако изменение соотношения частных инвесторов и нерезидентов оказывает влияние на волатильность рынка в силу подверженности первым когнитивным искажениям и особенностей инвестирования (низкий горизонт инвестирования, излишняя эмоциональность в реагировании на изменения на фондовом рынке) (Международное исследование инвесторов от компании Schroders, https://prod.schroders.com/en/sysglobalassets/global-shared-blocks/gis-2019/theme-1/new-full-report/global_investor_study_2019_t1_v7_v4_eng.pdf).

Возросшее влияние физических инвесторов на рынок актуализирует изучение когнитивных искажений, которым могут быть подвержены инвесторы. Не менее важным является учет развития информационно-коммуникационных технологий, которые также меняют подход частных инвесторов к торговле (Barber & Odean, 2002). Несмотря на актуальность, данная тема остается совершенно не разработанной в России, вопреки активному росту числа частных инвесторов и их влиянию на развитие экономики страны через участие в размещении облигаций федерального займа, а также в случаях, когда эмитентом выступают отдельные регионы страны. Также немаловажным является участие частных инвесторов в размещении корпоративных облигаций, что позволяет в сложные экономические периоды поддержать развитие и существование отечественных компаний.

Целью настоящего исследования стала экспериментальная проверка воздействия фрейминг-эффекта (эффекта «рамки» или формы подачи информации) на принятие экономического решения потенциальными инвесторами.

Для изучения влияния фрейминг-эффекта на когнитивное поведение потенциальных инвесторов целесообразно применение метода айтрекинга, поскольку он используется в социо-гуманитарных науках для объективизации процессов зрительного внимания и принятия решений (Скуратова, Шелепин, Шелепин, 2022).

Гипотезы исследования:

- Окуломоторная активность участников исследования в процессе зрительного восприятия парных визуальных стимулов с различной подачей информации будет отличаться в показателях количества и продолжительности фиксаций;
- Фрейминг-эффект будет влиять на принятие экономического решения.

Методы

Данные собирались с помощью компьютерного окулографа GazePoint GP3 (частота дискретизации 60 Гц) с программным обеспечением «Нейробюро» (Neurobureau), созданным компанией Нейроиконика для регистрации окуломоторной активности во время процесса принятия экономических решений. Данные айтрекера сопоставлялись с ответами участников.

Критериями отбора испытуемых выступали: отсутствие высшего экономического образования со специализацией на фондовом рынке, отсутствие опыта торговли на фондовой бирже, а также отсутствие неврологических, психиатрических заболеваний в анамнезе и отсутствие приема лекарственных средств, потенциально влияющих на результаты эксперимента.

В исследовании приняли участие **20 человек**, среди них 7 мужчин и 13 женщин в возрасте от 20 до 35 лет. Средний возраст составил 23,5 ± 4,01 лет. Так как процедура исследования включала регистрацию движений глаз участников методом айтрекинга, обследуемые имели нормальное или скорректированное до нормального зрение. Участие в эксперименте предлагалось на добровольной основе, испытуемые могли в любой момент отказаться от участия без объяснения причин. Время участия составляло от 7 до 11 минут, в зависимости от скорости ответов участников.

Стимульный материал

Для реализации основной задачи исследования было необходимо создать визуальные стимулы с различной лексической формой и эмоциональной окраской новостной формулировки без искажения информативной составляющей. Также необходимо было создать ощущение принадлежности испытуемых к компании, чтобы они адекватно оценивали риски, которым подвергаются реальные инвесторы. Стимульный материал состоял из 12 новостей разных условных компаний, объединенные в 6 пар. Пример такой пары:

1. Капитализация (общая стоимость компании) компании «А» снизилась на целых 25% в ходе пандемии.
2. Капитализация (общая стоимость компании) компании «А» снизилась всего лишь на 25% в ходе пандемии.

С полным стимульным материалом можно ознакомиться в приложении 1.

Процедура исследования

Участник располагался перед компьютером на фиксированном расстоянии 50 см. Перед началом сбора данных испытуемые проходили калибровку прибора для фиксации айтрекера на зрачках. На белом экране черным шрифтом предъявлялась инструкция, содержащая подробную информацию о предстоящих заданиях и

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

вариантах ответа. Если у испытуемого возникали вопросы, экспериментатор давал устные пояснения. О цели, задачах и гипотезах исследования участников не информировали, чтобы сохранить внутреннюю валидность эксперимента. После прочтения инструкции испытуемые переходили к тренировочной сессии, включавшей в себя слайд, аналогичный экспериментальной сессии, но не учитывающийся в ответах и анализе. Для каждого испытуемого визуальные стимулы предъявлялись в рандомизированном порядке. На верхней части слайда была представлена информация, создающая ощущение принадлежности человека к компании: «Представьте, что вы вложили 30% своего месячного дохода в акции данной компании». В центре слайда была указана новость. На нижней части слайда размещалась информация о вариантах ответа. Ответы испытуемых регистрировались нажатием соответствующих клавиш на клавиатуре компьютера.

Обработка результатов

Результаты исследования были подвергнуты качественному и количественному анализу. В процессе качественного анализа была определена доля внимания к элементам стимулов с помощью тепловых карт. Для определения влияния фрейминг-эффекта на выбор из трех альтернатив проверялась статистическая значимость различий между ответами на первый и второй стимул каждой отдельной пары инвестиционных предложений. Кроме того, был использован поэтапный регрессионный анализ для выявления влияния конкретной фразы, составляющей фрейминг-эффект, на принятие решения.

Результаты

Проверка достоверности различий между восприятием разных формулировок инвестиционных предложений (стимульных пар) показала, что полученное значение Хи-квадрата больше критического ($14,29 > 9,21$; при $p = 0,01$), количество степеней свободы (df) = 2. Таким образом, различия в принятии решений статистически значимы ($p < 0,01$).

При этом данные результаты не позволяют сделать вывод о том, что непосредственно формулировка слова/словосочетания повлияла на решения испытуемых. Для того чтобы доказать значение разных формулировок в инвестиционных предложениях, был использован поэтапный регрессионный анализ ответов испытуемых о покупке/продаже и переменных айтрекера, внутри областей интересов:

1. Число возвратов в область интересов (далее – «возвраты») – сколько раз респондент вернулся к просмотру зоны интереса;
2. Общее количество саккад на области интереса (далее – «саккады») – сколько всего саккад произвел респондент на области интереса при просмотре

стимула. Учитываются только те саккады, начало и конец которых расположены в пределах зоны интереса;

3. Средняя продолжительность фиксации на области интереса (далее – «фиксации») – усредненное время фиксации на области интереса (длительность всех фиксаций зоны интереса/количество фиксаций). (Шелепин, Шелепин, Скуратова, Зуева, 2020).

На слайде со стимульным материалом выделялось три зоны интереса: весь слайд, сама новость, изменяемая формулировка в паре стимулов. Поэтапный регрессионный анализ заключался в последовательности из нескольких шагов.

На первом этапе оценивалось влияние вышеуказанных переменных (предикторов) на ответы испытуемых при предъявлении первого стимула из соответствующей ему пары. Связь (R) ответов испытуемых с совокупностью переменных в случае предъявления первого стимула составила 0,208. При этом 4,3% дисперсии ответов испытуемых обусловлены влиянием предикторов (квадрат величины $R = 0,043$), переменные не повлияли на ответы испытуемых, так как статистически значимых связей не обнаружено: «возвраты» ($p = 0,592$), «фиксации» ($p = 0,132$), «саккады» ($p = 0,165$) (табл. 1).

Таблица 1

Наличие влияния переменных на принятие решения при предъявлении первого стимула из соответствующей пары

Первый стимул из пары	B	Стандартная ошибка	Бета	Значимость
возвраты	0,094	0,174	0,052	0,592
фиксации	1,465	1,013	0,132	0,151
саккады	0,447	0,32	0,135	0,165

Примечание: B – коэффициент уравнения регрессии; Бета – стандартизованный коэффициент уравнения регрессии; Стандартная ошибка – показатель стабильности коэффициента B .

На втором этапе также оценивалось влияние переменных (предикторов) на ответы испытуемых при предъявлении второго стимула из соответствующей пары. Связь (R) ответов испытуемых с совокупностью переменных в случае предъявления второго стимула составила 0,375. При этом 13,9% дисперсии ответов испытуемых обусловлены влиянием предикторов (квадрат величины $R = 0,139$). В этом случае некоторые из переменных оказали статистически значимое влияние на ответы испытуемых: «возвраты» ($p = 0,01$), «фиксации» ($p = 0,047$), «саккады» ($p = 0,309$) (табл.2).

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Таблица 2

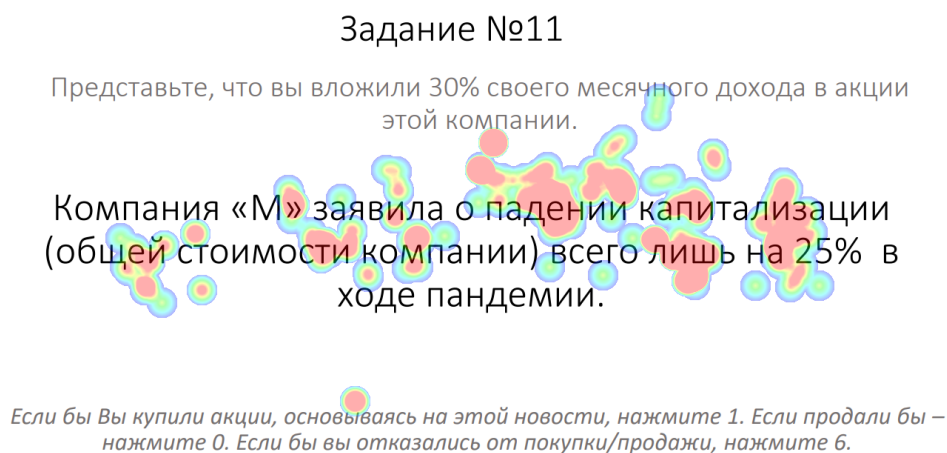
Наличие влияния переменных на принятие решения при предъявлении первого стимула из соответствующей пары.

Второй стимул из пары				
	В	Стандартная ошибка	Бета	Значимость
возвраты	0,586	0,417	0,294	0,001
фиксации	2,678	0,174	0,176	0,047
саккады	0,36	0,352	0,09	0,309

На рисунке 1 представлена тепловая карта, сформированная на основе анализа данных собранных по всем испытуемым.

Рисунок 1

Тепловая карта, составленная на основе данных всех испытуемых.



Тепловая карта показывает распределение зрительного внимания, которое изображается посредством цветового градиента, красным цветом представлены зоны наибольшего интереса. На данном изображении видно, что область интереса (изменяемая формулировка) – «всего лишь» – является одной из основных точек фиксации внимания.

Обсуждение результатов

Таким образом, полученные с помощью использования Хи-квадрата результаты продемонстрировали статистически значимые различия между ответами на

стимулы в каждой паре (14,29, при $df = 2$; $p = 0,01$). Это позволило сделать вывод, что респонденты принимали разные решения. Оставалось неясным, повлияло ли на это изменение формулировки или другие неучтенные переменные. Для установления влияния формы подачи информации на изменения ответов был проведен поэтапный регрессионный анализ.

В результате регрессионного анализа было выяснено, что переменная «саккады» не показала статистически значимой связи для оценки ее влияния на ответы ($p = 0,309$). Переменная «фиксации» статистически значимо влияла на принятие решений, однако, уровень значимости находится в граничных значениях ($p = 0,047$) и должен быть повторно рассмотрен на большей выборке. Переменная «возвраты» статистически значимо влияла на принятие инвестиционных решений ($p = 0,01$).

Соответственно, возвращение к изменяемой формулировке оказалось лучшим предиктором для принятого решения испытуемого из выбранных переменных для анализа. Из этого следует, что испытуемые статистически значимо изменяли свое решение при предъявлении одной и той же информации в разных формулировках и этот эффект зависел непосредственно от изменяемой формулировки (см. рис. 1). Таким образом, полученные данные подтверждают ранее выдвинутую гипотезу о том, что окуломоторная активность участников исследования в процессе зрительного восприятия парных визуальных стимулов с различной подачей информации будет отличаться в показателях количества и продолжительности фиксаций и влияние Фрейминг-эффекта на принятие экономического решения.

Полученные результаты согласуются с результатами других исследователей, например, с тем, что внесение рекомендации в процесс самостоятельного принятия экономического решения оказывает значимое влияние на готовность рисковать ресурсом (Фоломеева, Винокуров, Федотова & Садовская, 2022), а также с другими исследованиями с использованием айтрекинга в области экономического выбора. Так, исследователи установили, что такие индивидуальные особенности испытуемых, как степень эмоциональной возбужденности и отстраненности, могут влиять на принятие решений (Toma, Ceroi, Kubinschi & Miyakoshi, 2023). Кроме того было показано, что особенности представления информации влияют на ее восприятие и процесс принятия решений. Так, было выявлено влияние последней полученной информации (Duclos, 2015); влияние модальности информации (Fulmer, 2014); влияние визуального выделения информации (Sirois, Bédard & Vera, 2018). Выполненный нами эксперимент отражает влияние формы представления информации, что согласуется с исследованием Hess et al., где было установлено влияние графического представления информации на восприятие риска (Hess et al., 2010).

В другом аналогичном исследовании с использованием айтрекинга проводилось сравнение положительного и негативного фрейминга: были зафиксированы различия в затрачиваемых усилиях при обработке информации респондентами в зависимости от типа фрейминга (Kuo, Hsu & Day, 2009). В исследовании, которое проводилось на непрофессиональных инвесторах, были получены похожие результаты: формат

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

представления информации (с ориентацией на стратегические цели или держателей акций) влияет на отношение инвесторов и принятие решений по покупке/продаже акций (Cheng, Ko & Green, 2023).

Полученные данные важны для понимания того, каким когнитивным искажениям подвержены частные инвесторы при торговле на бирже, так как они являются важной частью экономики РФ. Результаты также важны для самих инвесторов, так как указывают на необходимость ознакомления с информацией на сайте самой компании, а не из посреднических информационных источников, так как финансовая и нефинансовая отчетность строго регулируется законодательством РФ.

Заключение

В нашем исследовании ответы испытуемых изменялись в зависимости от предъявления различных формулировок новостной информации. Было получено доказательство того, что используемые лексические формы и эмоциональная окраска новостной формулировки (без изменения объективной информации) оказывают влияние на принятие решений о покупке или продаже акций компаний. Это было отражено в параметрах окуломоторной активности участников эксперимента в процессе зрительного восприятия парных визуальных стимулов с различной подачей информации (показатели количества и продолжительности фиксации). Соответственно, полученные результаты позволяют заключить, что фрейминг-эффект оказывает влияние на принятие инвестиционного решения.

Ограничения исследования

К недостаткам исследования можно отнести сравнительно небольшую выборку, которая составила 20 испытуемых. Это ограничение планируется преодолеть в нашем следующем исследовании.

Еще одним важным ограничением данного исследования является отсутствие четкой операционализации понятия фрейминг-эффект в эксперименте. Между тем, исследователи (Levin, Schneider & Gaeth, 1988) выделяют 3 типа фрейминга:

1. Фрейминг рискованного выбора (два варианта оформлены либо положительно, либо отрицательно, но с разной степенью риска);
2. Фрейминг цели (два варианта ведут к одной цели, но в одном случае через негативные последствия, если не выполнить, а в другом – через позитивные последствия, если выполнить);
3. Фрейминг атрибута (два варианта описания одного и того же атрибута: условно позитивное описание и условно негативное описание).

Таким образом, в дальнейших исследованиях необходимо более точно операционализировать исследуемое явление с опорой на существующие теоретические концепции.

Благодарности

Выражаем благодарность Зуевой Веронике Сергеевне за научное консультирование в процессе создания стимулов и дизайна эксперимента, а также Буковой Яне Сергеевне за помощь с выбором математических методов и сбором данных.

Литература

- Абрамов, А. Е., Радыгин, А. Д., Чернова, М. И. (2020). Детерминанты поведения частных инвесторов на российском фондовом рынке. *Экономическая политика*, 15(3), 8–43.
- Инькова М. Д., & Адасова Я. Б. (2021). Риски инвестирования на коротких позициях. *Финансовые рынки и банки*, 3, 51–53.
- Сайбель, Н. Ю., Ковальчук, А. В. (2018). Фондовый рынок России: проблемы и перспективы развития. *Финансы и кредит*, 3(771).
- Скуратова, К. А., Шелепин, Е. Ю., Шелепин, К. Ю. (2022). Программные возможности применения метода айтрекинга в исследованиях зрительного восприятия. *Российский психологический журнал*, 19(4), 173–185. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.4.12>
- Федорова, Е. А., Демин, И. С., Афанасьев, Д. О., Рогов, О. Ю. (2020). О влиянии зарубежных СМИ на российский фондовый рынок: текстовый анализ. *Экономика и математические методы*, 56(2), 77–89. <https://doi.org/10.31857/S042473880008527-8>
- Фоломеева Т.В., Винокуров Ф.Н., Федотова С.В., Садовская Е.Д. (2022). Роль цифровых технологий в экономических решениях: искусственный интеллект и склонность к риску. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 3, 40–64. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.03.04>
- Шелепин, К. Ю., Шелепин, Е. Ю., Скуратова, К. А., Зуева, В. С. (2020). *Психологический практикум по видеоокулографии. Сборник лабораторных работ*. Скифия-принт.
- Ariely, D. & Zakay, D. (2001). A Timely Account of the Role of Duration in Decision Making. *Acta Psychologica*, 108, 181–207.
- Barber, B. M., & Odean, T. (2013). The behavior of individual investors. *Handbook of the Economics of Finance*, 2, 1533–1570.
- Barber, B. M. & Odean, T. (2002). Online Investors: Do the Slow Die First? *The Review of Financial Studies*, 15(2), 455–487.
- Beattie, V., & Jones, M. (2000). Impression management: The case of inter-country Financial graphs. *Journal of International Accounting, Auditing & Taxation*, 9, 159–183.
- Diacon, S., & Hasseldine, J. (2007). Framing effects and risk perception: The effect of prior performance presentation format on investment fund choice. *Journal of Economic Psychology*, 28(1), 31–52. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2006.01.003>
- Duclos, R. (2015). The Psychology of Investment Behavior: (De)biasing Financial Decision making One Graph at a Time. *Journal of Consumer Psychology*, 25(2), 317–325. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2014.11.005>
- Evans, J. S. B. T., & Stanovich, K. E. (2013). Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate. *Perspectives on Psychological Science*, 8, 223–241.
- Fulmer, B. P. (2014). *Attention and Effort in an Investment Decision under the Influence of Gains and Losses (PhD Dissertation)*. Florida State University.
- Hess, R., V. H. M. Visschers, M. Siegrist, C. Keller. (2010). How do People Perceive Graphical Risk Communication? The Role of Subjective Numeracy. *Journal of Risk Research*, 14(1), 47–61.
- Huber, O., & Kunz, U. (2007). Time pressure in risky decision-making: effect on risk defusing. *Psychology Science*, 49(4), 415.

- Kahneman, D. (2003). Maps of bounded rationality: Psychology for behavioral economics. *American Economic Review*, 93(5), 1449–1475.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1984). Choices, values, and frames. *American Psychologist*, 39(4), 341–350. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.39.4.341>
- Ko, J. C. W., Cheng, M. M., & Green, W. J. (2023). Stakeholder Focus or Strategy Focus? An Eye-Tracker Study on the Effect of Presentation Format on Nonprofessional Investors' Information Processing Patterns. *European Accounting Review*, 1–28.
- Kong, D., Shi, L., & Zhang, F. (2021). Explain or conceal? Causal language intensity in annual report and stock price crash risk. *Economic Modelling*, 94, 715–725.
- Kuo, F. Y., Hsu, C. W., & Day, R. F. (2009). An exploratory study of cognitive effort involved in decision under Framing an application of the eye-tracking technology. *Decision support systems*, 48(1), 81–91.
- Levin, I., Schneider, S., & Gaeth, G. (1998). All frames are not created equal: A typology and critical analysis of framing effects. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 76, 149–188.
- Maule, A. J., & Edland, A. C. (2002). The effects of time pressure on human judgement and decision making. In *Decision making* (pp. 203-218). Routledge.
- McNeil, B. J., Pauker, S. G., Sox, H. C., & Tversky, A. (1982). On the elicitation of preferences for alternative therapies. *New England Journal of Medicine*, 306, 1259–1262.
- Nazlan, N. H., Tanford, S., & Montgomery, R. (2018). The effect of availability heuristics in online consumer reviews. *Journal of Consumer Behaviour*, 17(5), 449–460.
- Pompian, M. (2006). *Behavioral Finance and Wealth Management: How to Build Optimal Portfolios that Account for Investor Biases*. John Wiley & Sons.
- Thaler, R. H., & Johnson, E. J. (1990). Gambling with the House Money and Trying to Break Even: The Effects of Prior Outcomes on Risky Choice. *Management Science*, 36(6), 643–660.
- Sanford, A. J., Fay, N., Stewart, A., & Moxey, L. (2002). Perspective in statements of quantity, with implications for consumer psychology. *Psychological Science*, 13(2), 130–134.
- Sirois, L. P., Bédard, J., & Bera, P. (2018). The informational value of key audit matters in the auditor's report: Evidence from an eye-tracking study. *Accounting Horizons*, 32(2), 141–162.
- Sun, S., Hu, J., & Yu, R. (2022). Domain-specific neural substrates underlie the framing effect. *Neuroimage: Reports*, 2(4), 100119.
- Toma, F. M., Cepoi, C. O., Kubinschi, M. N., & Miyakoshi, M. (2023). Gazing through the bubble: an experimental investigation into financial risk-taking using eye-tracking. *Financial Innovation*, 9(1), 1–27.
- Young, D. L., Goodie, A. S., Hall, D. B., & Wu, E. (2012). Decision making under time pressure, modeled in a prospect theory framework. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 118(2), 179–188.

Приложение 1

Стимульный материал эксперимента

Задание 1.

Инсайдеры прогнозируют, что с вероятностью 80% у компании «С» выйдет хороший отчет, который обеспечит долгосрочный рост акций.

Задание 2.

В этом году компания «Q» отчиталась о рекордном падении капитализации (общей

стоимости компании). Большинство экспертов сходятся во мнении, что причина во внешних факторах.

Задание 3.

Анонимный источник компании «F» прогнозирует падение выручки компании с вероятностью 80%.

Задание 4.

В этом году компания «W» отчиталась об ожидаемом падении капитализации (общей стоимости компании). Большинство экспертов сходятся во мнении, что причина во внешних факторах.

Задание 5.

Компания «K» отчиталась о получении высокой прибыли в прошлом году. Она составила 500 миллиардов рублей.

Задание 6.

Компания «M» заявила о падении капитализации (общей стоимости компании) всего лишь на 25% в ходе пандемии.

Задание 7.

По результатам финансовой деятельности компании «J», было принято решение о смене генерального директора посредством голосования совета директоров.

Задание 8.

В ходе голосования внеочередного общего собрания акционеров компании «I» было принято решение о смене генерального директора посредством голосования совета директоров.

Задание 9.

Анонимный источник компании «E» прогнозирует снижение выручки компании с вероятностью 80%.

Задание 10.

Инсайдеры прогнозируют, что с вероятностью 20% у компании «D» выйдет плохой отчет, который повлечет за собой долгосрочное падение акций.

Задание 11.

Компания «B» заявила о падении капитализации (общей стоимости компании) на целых 25% в ходе пандемии.

Задание 12.

Компания «L» отчиталась о получении своей стандартной прибыли в прошлом году. Она составила 500 миллиардов рублей.

Пары стимулов: 1–10, 2–4, 3–9, 5–12, 6–11, 7–8.

Поступила в редакцию: 09.05.2023

Поступила после рецензирования: 17.07.2023

Принята к публикации: 14.11.2023

Заявленный вклад авторов

Леонтьев Арсений Владимирович – создание дизайна эксперимента, выбор статистических методов и статистическая обработка данных. Интерпретация статистических данных, написание введения и обсуждения.

Летягин Павел Игоревич – выбор методов исследования, сбор данных, написание методов эксперимента и результатов.

Дейнека Ольга Сергеевна – руководство исследованием, подготовка инструкций к стимульному материалу, редактирование текста статьи (логика, стилистика).

Ткачева Любовь Олеговна – критический пересмотр части содержания статьи, научное и литературное редактирование.

Информация об авторах

Леонтьев Арсений Владимирович – студент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург, Российская Федерация; SPIN-код РИНЦ: 3650-1837; ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-5984-2403>; e-mail: Arsleokan@gmail.com

Летягин Павел Игоревич – старший лаборант, ФГБУН Институт физиологии им. И.П. Павлова РАН, Санкт-Петербург, Российская Федерация; SPIN-код РИНЦ: 9915-4914; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0138-4459>; e-mail: Letyagin.ps@gmail.com





Ткачева Любовь Олеговна – кандидат психологических наук, старший преподаватель, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург, Российская Федерация; WoS ResearcherID: G-4484-2015; Scopus Author ID: 56516658600; SPIN-код РИНЦ: 4306-5631; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9822-1914>; e-mail: l.tkachewa@spbu.ru

Дейнека Ольга Сергеевна – доктор психологических наук, профессор кафедры политической психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет»; WoS Researcher ID: ABH-2307-2020; Scopus Author ID 57194202822; SPIN-код РИНЦ: 9111-5267; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8224-2190>; e-mail: osdeyneka@yandex.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Взаимодействие семантических контекстов при решении задач: эффекты конгруэнтности и диссоциации

Алёна П. Крюкова , Анна А. Золотухина* , Андрей Ю. Агафонов ,
Юрий Е. Шилов 

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара, Российская Федерация

*Почта ответственного автора: morozova.86@mail.ru

Аннотация

Введение. Множество когнитивных феноменов оправдано трактовать в качестве проявлений контекстуальной опосредованности: эффект превосходства слова, прайминг-эффекты, эффекты установки, эффекты контекстуально-зависимой памяти и пр. Отдельным направлением исследований является изучение контекстуальных взаимодействий. В настоящей работе преследовалась цель – выявить эффекты конгруэнтности и диссоциации при взаимодействии кратковременного и ультракратковременного семантических контекстов. **Методы.** Выборка (121 испытуемый) была разделена на четыре экспериментальных и одну контрольную группы. Процедура включала в себя пять блоков заданий. Участникам требовалось решить 15 анаграмм (в каждом блоке по три задачи). Кратковременный контекст задавался последовательностью слов, которые являлись решением анаграмм. После третьей анаграммы в каждом блоке на 40 мсек предъявлялся прайм – слово, которое или семантически соответствовало кратковременному контексту (условие конгруэнтности), или ему не соответствовало (условие диссоциации). После маски демонстрировалась целевая задача – «дополнение основы слова до целого». Условия в группах различались в зависимости от конгруэнтности / диссоциации контекстов и релевантности / иррелевантности решению. **Результаты.** В условиях релевантности и конгруэнтности значительно сокращается время выполнения целевой задачи. Эффект также проявился в уменьшении времени контекстуально связанных

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

ответов по сравнению с альтернативными вариантами решения. В условиях диссоциации контекстов происходит уменьшение силы влияния контекстуального взаимодействия. **Обсуждение результатов.** Контекстуальные взаимодействия имеют два основных вида: кооперация, и соперничество. На основании временной устойчивости можно дифференцировать ультракратковременные, кратковременные и долговременные контексты. Их кооперация или конкуренция определяют продольный тип взаимодействия. К поперечному типу следует относить взаимодействие одновременно заданных контекстов. В проведенном исследовании учитывались виды взаимодействия продольного типа, а также семантическая «релевантность / иррелевантность» решению задачи. Основным результатом эксперимента можно считать установление эффекта контекстуальной аддитивности. Перспективой исследований может стать изучение взаимодействия контекстов различных видов и типов.

Ключевые слова

когнитивная деятельность, контекст, виды контекста, контекстуальные взаимодействия, эффекты конгруэнтности и диссоциации

Финансирование

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-01040, <https://rscf.ru/project/23-28-01040/>

Для цитирования

Крюкова, А. П., Золотухина, А. А., Агафонов, А. Ю., Шилов, Ю. Е. (2023). Взаимодействие семантических контекстов при решении задач: эффекты конгруэнтности и диссоциации. *Российский психологический журнал*, 20(4), 167–179. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.10>

Введение

Понятие «контекст» активно используется не только в языкознании, но и в научно-психологической литературе. В русле когнитивной психологии под эффектом контекста (ЭК) понимают результат влияния на решение задач (перцептивных, attentionных, мнемических, мыслительных и др.) психологических и ситуационных факторов, обуславливающих познавательную деятельность. Другими словами, о контекстуальной опосредованности говорят в том случае, когда некоторым образом организованная информация, предваряющая процесс решения задачи, определяет продуктивность её выполнения (Baars, 1989).

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Согласно А. А. Вербицкому (2005), контекст – это «система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации» (с. 137–138). В свою очередь, П. Линдсей и Д. Норман (1974) считают, что контекст представляет собой определенный набор правил, в соответствии с которыми человек конструирует перцептивный мир. Контексты определяют наши ожидания и обеспечивают осмысленность восприятия.

Мысль о том, что стимульные воздействия среды не бывают изолированными, высказывает Р. Солсо (2006). С одной стороны, любой объект является элементом или частью всего перцептивного поля или, иначе говоря, он вписан в ситуационный контекст. С другой стороны, внутренний, собственно психологический контекст, ранее сформированный в перцептивном опыте, создаёт ожидания, направляющие нисходящие процессы, участвующие в акте восприятия. Известно, что роль готовности к восприятию особо акцентировал в своей концепции Дж. Брунер (1977). Мнение о том, что субъективный опыт может выступать в качестве контекста восприятия, разделяют Э. Е. Бехтель и А. Э. Бехтель (2005). «Контекст, – отмечают данные авторы, – это психическая конструкция, которая используется для опознания воспринимаемых объектов, их информационного обогащения и оптимизации восприятия» (с. 191).

Понятие «контекст» является одним из ключевых в теории глобального рабочего пространства Б. Баарса (1989). В настоящее время она является одной из наиболее популярных когнитивных теорий сознания. К основным видам Б. Баарс относит: контексты восприятия и умственных образов, контексты понятийного мышления, целевые контексты и контексты коммуникации (Baars, 1989, pp. 177). Особое внимание Б. Баарс (1989) обращает на имплицитный характер контекстуальных воздействий: хотя контекст может быть сформирован вследствие ранее осознаваемых воздействий, но непосредственно в момент познавательного акта его влияние оказывается вне сознательного контроля. Близкую позицию относительно имплицитной природы контекстуальных влияний занимает В. М. Аллахвердов (2021). В своей концепции он различает эффекты позитивного и негативного выбора. Эффект позитивного выбора, в широком смысле слова, это та информация, которая в данный момент времени субъектом осознается. Вместе с тем, актуально воспринятая, но неосознанная информация, выбирается негативно. Так, автор уточняет: «...негативный выбор определяет то, что обычно называется контекстом, однако без специальных усилий этот контекст обычно не осознается» (Аллахвердов, 2015, с. 1).

В психологии познания описано большое количество экспериментальных эффектов, которые можно считать частными разновидностями ЭК: прайминг-эффекты (Marcel, 1981; Marcel, 1983; Фаликман, Койфман, 2005; Agafonov, 2010; Gulan & Valerjev, 2010); эффекты установки (Узнадзе, 2004; Арбекова, 2016; Койфман, 2017); эффекты понимания многозначности (Rayner & Frazier, 1989; Куделькина, 2008; Мамина, 2012; Филиппова, Морошкина, 2015; Haro, Demestre,

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Boada & Ferré, 2017; Филиппова, Аллахвердов, 2020); эффекты контекстуально-зависимой памяти (Godden & Baddeley, 1975; Bower, Monteiro & Gilligan, 1978; Parker & Gellarty, 1997; Grant et. al., 1998; Isarida & Isarida, 2006; Isarida & Isarida, 2014); эффект контекстуальных подсказок (Chun & Jiang, 1998; Chun, 2000; Jiang & Chun, 2001); эффект функциональной фиксированности в мышлении (Дункер, 1965) и пр. Неслучайно Б. Баарс (1989) полагает, что «контекст» – собирательное понятие для различных феноменов широкого когнитивного спектра; «это современный близкий родственник «установки», «уровня адаптации» в перцепции и множества предлагаемых структур знаний и «фреймов» в когнитивной науке» (pp. 161).

Перспективным направлением в изучении ЭК в когнитивной деятельности является исследование контекстуальных взаимодействий. Поиски в этом направлении стимулированы идеей о том, что субъект познания одновременно может быть включен в разные контексты, поэтому важно учитывать опосредующее влияние на когнитивную активность межконтекстуальных связей, а не только локальных, изолированных контекстов. Б. Баарс (1989) выделяет два основных вида такого взаимодействия: конкуренция (соперничество) и кооперация (pp. 392). При конкуренции контексты являются несовместимыми, то есть конфликтующими между собой. В случае кооперации можно говорить об их объединении («коалиции», в терминах Б. Баарса). Примером кооперации является такое взаимодействие, когда одни контексты встроены в другие.

Помимо видов, описанных Б. Баарсом, следует выделять также типы контекстуальных взаимодействий. Условно можно различать продольный и поперечный типы. К продольному относятся взаимодействия контекстов, которые имеют разную временную устойчивость. По аналогии с принятой классификацией видов памяти, контексты на этом основании можно дифференцировать на ультракратковременные, кратковременные и долговременные. Их взаимодействие и определяет продольный тип взаимодействия. К поперечному типу относится взаимодействие одновременно заданных контекстов. Один и тот же контекст может быть задействован в разных типах взаимодействия. Иначе говоря, межконтекстуальные связи могут образовывать сеть контекстуальных взаимодействий.

В проведенном нами исследовании учитывались виды контекстуального взаимодействия продольного типа, а также такая характеристика контекста, как «релевантность / иррелевантность» решению задачи (в нашем случае – семантическое соответствие отдельного контекста решению целевой задачи). Таким образом, план эксперимента предполагал варьирование состояний двух независимых переменных.

Цель исследования состояла в установлении влияния контекстуального взаимодействия на продуктивность решения когнитивных задач. Проверялись следующие гипотезы:

- *Гипотеза 1:* позитивный эффект влияния контекстуального взаимодействия

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

будет наиболее выражен при конгруэнтности ультракратковременного и кратковременного контекстов, релевантных решению целевой задачи;

- *Гипотеза 2:* диссоциация ультракратковременного и кратковременного контекстов будет приводить к снижению силы влияния контекстуального взаимодействия на решение задачи;
- *Гипотеза 3:* негативный эффект контекстуального взаимодействия будет иметь место при конгруэнтности кратковременного и ультракратковременного контекстов, иррелевантных решению задачи.

Методы

Выборка

В процедуре приняли участие 121 человек (80 женщин и 41 мужчина) в возрасте от 17 до 34 лет ($M = 22$) с нормальным или скорректированным до нормального зрением. Были сформированы четыре экспериментальных группы (ЭГ1–ЭГ4) по 25 участников в каждой и одна контрольная группа (КГ) в количестве 21 человек. Эксперимент проводился с каждым испытуемым индивидуально в лабораторных условиях.

Процедура исследования

Экспериментальный дизайн был реализован с помощью программного пакета PsychoPy. Использовался персональный компьютер с диагональю монитора 18 дюймов.

Процедура состояла из пяти блоков заданий. Испытуемым по инструкции требовалось решить 15 анаграмм (в каждом блоке по три задачи). В каждом отдельном блоке последовательность слов, которые являлись решением анаграмм, устанавливала кратковременный контекст (КК). КК для разных блоков заданий образовывали решения анаграмм, относящиеся к следующим категориям: «зима», «еда», «спорт», «мебель», «животные». Например, в первом блоке заданий испытуемым предъявлялись анаграммы, в которых были зашифрованы слова: «холод», «снег», «лёд». На решение анаграммы отводилось не более 30 сек.

После решения третьей анаграммы в каждом блоке задавался ультракратковременный контекст (УКК). Для этого применялась экспериментальная техника прайминга. Испытуемому в центре экрана на 40 мс экспонировался маскированный прайм – слово, которое или семантически соответствовало КК (условие конгруэнтности), или ему не соответствовало (условие диссоциации). После прайм-стимуляции на 100 мс экспонировалась маска в виде решетки. Сразу после зрительной маскировки демонстрировалась целевая задача – «дополнение основы слова до целого» (Фаликман, Койфман, 2005). Например, испытуемому нужно было

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

как можно быстрее найти слово, подходящее к основе «_оро_» (потенциальными вариантами решениями могли быть слова: «мороз», «город», «короб», «порог»). Предъявлялись следующие целевые задачи: «_оро_», «_ул_а», «_урн_р», «_и_ан», «_о_ка». Задачи могли иметь единственное решение («_урн_р» / «турнир»; «_ул_а» / «булка») или несколько возможных (например, «_и_ан» / «диван», «тиран»). При нахождении ответа испытуемый должен был как можно быстрее реагировать нажатием на клавишу «пробел», после чего вслух называть слово. Программой фиксировалось время реакции (ВР), а экспериментатор отмечал ответ испытуемого в протоколе эксперимента. Все стимулы были напечатаны полужирным шрифтом, 48 размера. Перед основной процедурой участники проходили тренировочный этап.

Условия в группах различались в зависимости от конгруэнтности / диссоциации контекстов и релевантности / иррелевантности решению целевой задачи:

- ЭГ1: КК и УКК конгруэнтны и релевантны решению целевой задачи;
- ЭГ2: контексты конгруэнтны и иррелевантны решению;
- ЭГ3: контексты диссоциированы; КК релевантен решению, УКК являлся иррелевантным;
- ЭГ4: контексты диссоциированы; КК иррелевантен решению, УКК являлся релевантным;
- КГ: контексты диссоциированы и иррелевантны.

Результаты

Для обработки были выбраны только те ответы в блоках заданий, в которых были решены все три анаграммы. После удаления выбросов (значения, которые были больше / меньше двух стандартных отклонений от среднего) распределения данных приобрели нормальный вид.

Экспериментальный дизайн представляет собой лоскутный план и не является полным факторным, поэтому для проверки выдвинутых гипотез использовался однофакторный дисперсионный анализ. Сначала проводился анализ времени решения целевого задания по фактору «релевантность / иррелевантность конгруэнтных контекстов решению целевой задачи» для ЭГ1 и ЭГ2. (Дисперсии в сравниваемых группах по критерию Фишера значимо не отличались, что подтверждает правомерность использования дисперсионного анализа: $F = 1,781$, $p = 0,056$). Результаты показали, что испытуемые в ЭГ1 значимо быстрее выполняли целевое задание, чем в ЭГ2: $F(1; 48) = 6,462$; $p = 0,014$.

Далее проводился однофакторный дисперсионный анализ по фактору «конгруэнтность / диссоциация контекстов» с результатами, полученными в ЭГ1, ЭГ3 и ЭГ4. Таким образом, в качестве независимой переменной выступал тип

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

взаимодействия КК и УКК. (Дисперсии значимо не отличаются: $F = 1,939$, $p = 0,069$). Было установлено, что в зависимости от условий значимо меняется эффективность решения задач: $F(2; 69) = 7,017$; $p = 0,001$. При этом, несоответствие КК решению целевой задачи (ЭГ4) значимо сильнее влияет на время ее выполнения, чем несоответствие УКК (ЭГ3): по критерию Тьюки, $p = 0,032$. Результаты по ВР для всех групп испытуемых приведены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты решения целевых задач, в сек.

Группы	Среднее время решения	Стандартное отклонение	95 % доверительные интервалы	
			От	До
ЭГ1	4,689	2,945	3,474	5,905
ЭГ2	8,757	7,416	5,625	11,888
ЭГ3	6,525	3,763	4,936	8,114
ЭГ4	7,689	3,104	6,347	9,032
КГ	11,269	7,103	8,019	14,486

Сравнение показателей экспериментальных групп с результатами КГ проводилось с помощью критерия Тьюки. Обнаружено, что ВР в ЭГ1 и ЭГ3 достоверно меньше, чем в КГ: ЭГ1 ($p < 0,001$), ЭГ2 ($p = 0,25$), ЭГ3 ($p = 0,008$), ЭГ4 ($p = 0,1$).

Далее был проведен анализ показателей времени, затраченного испытуемыми на решение только тех целевых задач, у которых потенциально было несколько вариантов ответа. Сравнялось ВР в ситуациях, где ответами были слова, соответствующие контекстам (например, «мороз», «турнир», «кошка»), и время альтернативных ответов (например, «город», «короб», «диван», «тиран», «горка», «лодка») (табл. 2). Обработка проводилась с помощью t-критерия Стьюдента с поправкой Бонферрони.

Таблица 2

Результаты решения целевых задач с несколькими вариантами ответа, в сек.

Группы	Среднее время контекстуально связанных ответов, в сек	Среднее время альтернативных ответов, в сек
ЭГ1	3,724	8,117
ЭГ2	3,924	8,499
ЭГ3	3,929	6,291
КГ	6,07	5,677

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Было обнаружено, что испытуемые в ЭГ1, ЭГ2 и ЭГ3 значимо быстрее давали ответ, соответствующий обоим контекстам (ЭГ1), по сравнению с альтернативным выбором: ЭГ1 ($t(21) = 2,9$; $p = 0,046$). В ЭГ2, ЭГ3 и КГ значимых различий выявлено не было: ЭГ2 ($t(29) = 0,8$; $p > 0,05$), ЭГ3 ($t(38) = 0,7$; $p > 0,05$), КГ ($t(24) = 0,15$; $p > 0,05$). В ЭГ4 испытуемые не дали ни одного контекстуально связанного ответа, поэтому анализ по данному показателю в этой группе не проводился.

Сравнение количества контекстуально связанных и альтернативных ответов проводилось с помощью критерия χ^2 -Пирсона (табл. 3).

Таблица 3

Количество контекстуально связанных и альтернативных ответов

Группы	Контекстуально связанные ответы	Альтернативные ответы
ЭГ1	20	5
ЭГ2	11	21
ЭГ3	20	23
ЭГ4	0	35
КГ	6	20

Результаты показали, что в ЭГ1 «контекстных» ответов значимо больше, чем альтернативных. В КГ, напротив, было обнаружено обратное соотношение: ЭГ1 ($\chi^2 = 7,84$; $p < 0,01$), ЭГ2 ($\chi^2 = 2,532$; $p > 0,05$), ЭГ3 ($\chi^2 = 0,094$; $p > 0,05$), КГ ($\chi^2 = 6,5$; $p < 0,05$).

Обсуждение результатов

Результаты проведенного исследования показали, что сила влияния контекстуального взаимодействия на решение задачи инсайтного типа, в качестве которой выступало задание «дополнение основы слова до целого», зависит как от характера взаимодействия контекстов, так и от их релевантности решению.

В условиях, когда контексты конгруэнтны и, вместе с тем, семантически релевантны решению целевой задачи, время, затраченное на выполнение задания, существенно сокращается. Тем самым, можно сказать, что кооперация конгруэнтных контекстов существенно повышает суммарную мощность контекстуального воздействия. Под «мощностью» предлагается понимать параметрическую характеристику контекста, отражающую меру интеграции в единый контекст

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

отдельных, локальных контекстов (например, семантических, перцептивных или контекстов пространственной ориентации). Такая интеграция может происходить в условиях как продольного типа кооперации, как в нашем случае, так и поперечного.

Суммарный позитивный эффект кооперации контекстов также проявился в большем количестве выборов контекстуально связанных решений по сравнению с альтернативными вариантами. «Контекстные» ответы испытуемые давали в четыре раза чаще, чем альтернативные. В свою очередь, обнаружена также значимая разница между временем решений, соответствующих контексту, и временем альтернативных решений: контекстуально связанные ответы давались более чем в два раза быстрее.

Данный результат исследования соответствует экспериментальным данным, полученным А. Марселом (1981), который использовал последовательную прайм-стимуляцию, а также данным D. Balota & S. Paul (1996). В эксперименте последних варьировался характер взаимодействия двух последовательных прайм-стимулов, предваряющих целевое задание. При семантической близости праймов выраженность прайминг-эффекта возрастала. В нашем случае, в условиях кооперации релевантных контекстов возрастала выраженность ЭК.

Вместе с тем, заметное уменьшение силы влияния контекстуального взаимодействия происходит в условиях диссоциации контекстов, когда только один из них релевантен решению задачи. Если релевантный УКК незначительно ускоряет решение (эффект проявился на уровне тенденции), то релевантность КК оказывает куда более заметное фасилитирующее влияние на решение. Это вполне согласуется с результатами ранее проведенного исследования, где оценивалось различие в степени влияния ранее осознаваемой и неосознаваемой информации на эффекты восприятия неоднозначных изображений (Агафонов, 2007).

Полученные в эксперименте данные также позволяют говорить об обнаруженном негативном эффекте влияния контекстуального взаимодействия. Он проявился в увеличении времени выполнения заданий в условиях, когда оба контекста были конгруэнтны, но при этом иррелевантны решению.

Заключение

Результаты исследования продемонстрировали, что в условиях кооперации релевантных семантических контекстов возрастает суммарная мощность контекста или, иначе, сила контекстуального воздействия на решение задачи, что проявилось в:

1. значимом сокращении времени выполнения задачи;
2. большем количестве контекстно связанных ответов по сравнению с количеством ответов, семантически иррелевантных контекстам;
3. значимом уменьшении времени контекстно связанных решений по сравнению с альтернативными выборами.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Таким образом, при кооперации релевантных контекстов установлен экспериментальный факт, который условно можно назвать *эффектом контекстуальной аддитивности*.

В условиях диссоциации контекстов, когда только один из них семантически релевантен решению задачи, обнаружено уменьшение силы влияния контекстуального взаимодействия. При этом семантическое несоответствие кратковременного контекста решению больше замедляет выполнение задания по сравнению с условием, когда иррелевантным является ультракратковременный контекст. В свою очередь негативный эффект контекста обнаружен в условиях, когда оба контекста не имели семантического соответствия с потенциальным решением.

Таким образом, результаты эксперимента продемонстрировали и фасилитирующее, и ингибирующее влияния контекстуального взаимодействия на когнитивную продуктивность.

Перспективой дальнейших исследований в данной области может стать изучение эффектов взаимодействия разнородных контекстов различных видов и типов, а также построение модели контекстуальных взаимодействий, которая учитывала бы как параметрические характеристики отдельных контекстов (например, «однородность», «устойчивость»), так и особенности самих взаимодействий.

Литература

- Агафонов, А. Ю. (2007). Когнитивная психомеханика сознания, или как сознание неосознанно принимает решение об осознании (2-е изд.). ИД «Бахрах-М».
- Аллахвердов, В. М. (2021). Законы последствия. В Собрание сочинений в 7 томах: Т. 2. Сознание как парадокс (экспериментальная психологика) (с. 662–674). «Владимир Даль».
- Аллахвердов, В. М. (2015). Как сознание выбирает одно значение из многих возможных? Петербургский психологический журнал, 13, 1–13.
- Арбекова, О. А. (2016). Влияние установок на формирование зрительного образа в условиях инверсии. Москва.
- Бехтель, Э. Е., & Бехтель, А. Э. (2005). Контекстуальное опознание. Питер.
- Брунер, Дж. (1977). Психология познания. За пределами непосредственной информации (К. И. Бабицкий, пер. с англ.). Москва: Прогресс.
- Вербицкий, А. А. (2005). Контекст (в психологии). В А. В. Петровский (ред.), Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 томах (Т. 1, с. 137–138). ПЕР СЭ.
- Дункер, К. (1965). Психология продуктивного (творческого) мышления. В А. М. Матюшкин (ред.), Психология мышления: сборник переводов с немецкого и английского (с. 86–234). Прогресс.
- Койфман, А. Я. (2017). Установка и неосознаваемый семантический прайминг: разные термины или разные феномены? Российский журнал когнитивной науки, 4(1), 26–32.
- Куделькина, Н. С. (2008). Восприятие многозначной информации как предмет психологического исследования. Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология, 4, 268–277.
- Линдсей, П., & Норман, Д. (1974). Переработка информации у человека (пер. с англ.). Наука.
- Мамина, Т. М. (2012). Влияние актуализации значений многозначного слова на восприятие и запоминание. Санкт-Петербургский государственный университет.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

- Солсо, Р. (2006). Когнитивная психология (пер. с англ.) (6-е изд.). Питер.
- Узнадзе, Д. Н. (2004). Общая психология. Смысл.
- Фаликман, М. В., Койфман, А. Я. (2005). Виды прайминг-эффектов в исследованиях восприятия и перцептивного внимания. Вестник МГУ. Серия 14. Психология, 3, 86–97.
- Филиппова, М. Г., Аллавердов, В. М. (2020). Конкретизация выбранного смысла в процессе восприятия двойственных изображений. Психология. Журнал Высшей школы экономики, 17(2), 356–366. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-2-356-366>
- Филиппова, М. Г., Морошкина, Н. В. (2015). Осознаваемая и неосознаваемая многозначность: два вида когнитивного контроля. Сибирский психологический журнал, 56, 37–55. <https://doi.org/10.17223/17267080/56/4>
- Agafonov, A. (2010). Priming Effect as a Result of the Nonconscious Activity of Consciousness. Journal of Russian and East European Psychology, 48(3), 17–32. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405480302>
- Baars, B. (1989). A cognitive theory of consciousness. Cambridge University Press.
- Balota, D., & Paul, S. (1996). Summation of Activation: Evidence From Multiple Primes That Converge and Diverge Within Semantic Memory. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 22(4), 827–845. <https://doi.org/10.1037//0278-7393.22.4.827>
- Bower, G. H., Monteiro, K. P., & Gilligan, S.G. (1978). Emotional mood as a context for learning and recall. Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior, 17(5), 573–585. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(78\)90348-1](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(78)90348-1)
- Chun, M. M. (2000). Contextual cueing of visual attention. Trends in Cognitive Sciences, 4(5), 170–178. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01476-5](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01476-5)
- Chun, M. M., & Jiang, Y. (1998). Contextual cueing: Implicit learning and memory of visual context guides spatial attention. Cognitive Psychology, 36(1), 28–71. <https://doi.org/10.1006/cogp.1998.0681>
- Godden, D. R., & Baddeley, A. D. (1975). Context-dependent memory in two natural environments: On land and underwater. British Journal of Psychology, 66(3), 325–331. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1975.tb01468.x>
- Grant, H. M., Bredahl, L. C., Clay, J., Ferrie, J., Groves, J. E., McDorman, T. A., & Dark, V. J. (1998). Context-Dependent Memory for Meaningful Material: Information for Students. Applied cognitive psychology, 12(6), 617–623. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0720\(199812\)12:6<617::AID-ACP542>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0720(199812)12:6<617::AID-ACP542>3.0.CO;2-5)
- Gulan, T., & Valerjev, P. (2010). Semantic and related types of priming as a context in word recognition. Review of Psychology, 17(1), 53–58.
- Haro, J., Demestre, J., Boada, R., & Ferré, P. (2017). ERP and behavioral effects of semantic ambiguity in a lexical decision task. Journal of Neurolinguistics, 44, 190–202. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2017.06.001>
- Isarida, T. P., & Isarida, T. K. (2014). Environmental context-dependent memory. In A. J. Thirnton (Ed.), Advances in experimental psychology research (pp. 115–151). NOVA Science Publishers.
- Isarida, T. P., & Isarida, T. K. (2006). Influences of environmental context on the recency effect in free recall. Memory & Cognition, 34, 787–794. <https://doi.org/10.3758/BF03193426>
- Jiang, Y., & Chun, M. M. (2001). Selective attention modulates implicit learning. The Quarterly Journal of Experimental Psychology A: Human Experimental Psychology, 54A(4), 1105–1124. <https://doi.org/10.1080/02724980042000516>
- Marcel, A. J. (1981). Conscious and preconscious recognition of polysemous words: Locating the selective effects of prior verbal context. In R.S. Nickerson (Ed.). Attention and performance VII, 435–457.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

- Marcel, A. J. (1983). Conscious and unconscious perception: Experiments on visual masking and word recognition. *Cognitive Psychology*, 15(2), 197–237. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(83\)90009-9](https://doi.org/10.1016/0010-0285(83)90009-9)
- Parker, A., & Gellatly, A. (1997). Moveable cues: A practical method for reducing context-dependent forgetting. *Applied Cognitive Psychology*, 11(2), 163–173. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0720\(199704\)11:2<163::AID-ACP427>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0720(199704)11:2<163::AID-ACP427>3.0.CO;2-1)
- Rayner, K., & Frazier, L. (1989). Selection mechanisms in reading lexically ambiguous words. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15(5), 779–790. <https://doi.org/10.1037//0278-7393.15.5.779>

Поступила в редакцию: 01.06.2023

Поступила после рецензирования: 10.07.2023

Принята к публикации: 27.09.2023

Заявленный вклад авторов

Алёна Павловна Крюкова – разработка дизайна и планирование исследования, обработка данных, подготовка текста публикации.

Анна Анатольевна Золотухина – организация процедуры исследования, сбор данных, подготовка и оформление текста публикации.

Андрей Юрьевич Агафонов – методология исследования, обобщение и анализ результатов, подготовка теоретического обзора, редактирование текста публикации.

Юрий Егорович Шилов – организация и проведение процедуры исследования, подготовка текста публикации.

Информация об авторах

Крюкова Алёна Павловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева», г. Самара, Российская Федерация; WoS ResearcherID: AGU-8750-2022; Scopus Author ID: 57203008073; SPIN-код РИНЦ: 1087-432; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8232-3951>; e-mail: kryukova.1991@bk.ru

Золотухина Анна Анатольевна – ассистент кафедры общей психологии, ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева», г. Самара, Российская Федерация; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5311-9393>; e-mail: morozova.86@mail.ru

Агафонов Андрей Юрьевич – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии, ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева», г. Самара,

Алёна П. Крюкова, Анна А. Золотухина, Андрей Ю. Агафонов, Юрий Е. Шилов
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ КОНТЕКСТОВ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ: ЭФФЕКТЫ КОНГРУЭНТНОСТИ И ДИССОЦИАЦИИ
РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ, 20(4), 2023

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Российская Федерация; WoS ResearcherID: N-2792-2017; Scopus Author ID: 57203001123; SPIN-код РИНЦ: 2087-3000; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1546-605X>; e-mail: aa181067@yandex.ru

Юрий Егорович Шилов – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева», г. Самара, Российская Федерация; WoS ResearcherID: CAF-4372-2022; Scopus Author ID: 57190282478; SPIN-код РИНЦ: 6510-525; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3557-199X>; e-mail: shilov0110@yandex.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Социальные факторы психологического благополучия онкопациентов в период пандемии COVID-19

Павел Н. Ермаков¹ , Екатерина М. Ковш^{1,3*} , Алексей Ю. Максимов² ,
Анна В. Неживова⁴ 

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

² Национальный медицинский исследовательский центр онкологии
Минздрава России, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

³ Ростовский государственный медицинский университет Минздрава России,
Ростов-на-Дону, Российская Федерация

⁴ Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону,
Российская Федерация

*Почта ответственного автора: emkovsh@sfedu.ru

Аннотация

Введение. Сочетание онкопатологии и коронавирусной инфекции существенно повышает риск развития психической дезадаптации. В настоящее время проведено недостаточно исследований связи социальных факторов с психологическими особенностями онкопациентов в период пандемии коронавирусной инфекции. На этом основании в настоящем исследовании была изучена связь семейного положения и уровня образования с особенностями личностной, ценностно-смысловой сферы, качеством жизни, напряженностью стратегий совладания со стрессом, а также выраженности психопатологической симптоматики у онкопациентов в период пандемии COVID-19. **Методы.** Исследование проводилось на базе ФГБУ «НМИЦ онкологии» Минздрава России (г. Ростов-на-Дону), в нём приняли участие 112 онкопациентов в возрасте от 18 до 62 лет (средний возраст – 42 года, из них 36% – мужчины), 49% имели диагноз в области онкогинекологии, 17% – в области онкомамологии, 20% – в области онкоурологии, 14% имели лимфомы. Был использован следующий психодиагностический инструментарий:

опросник SCL-90-R, копинг-тест Р. Лазаруса, 5PFQ, тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, Шкала ВОЗКЖ–100. Для статистической обработки полученных результатов применялся однофакторный дисперсионный анализ ANOVA, а также апостериорный анализ Тьюки для неравновесных объёмов выборки. **Результаты.** Вдовство снижает ресурсный потенциал личности; ассоциировано с низким уровнем осмысленности жизни и большей выраженностью психопатологической симптоматики у онкопациентов; уровень образования ассоциирован с интенсивностью переживания боли, а также с напряжённостью стратегий совладания со стрессом. **Обсуждение результатов.** Полученные результаты дополняют существующие данные о влиянии семейного положения и уровня образования на психологические особенности пациентов, имеющих угрожающие жизни заболевания. Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ психологического сопровождения пациентов с учётом их психосоциальных характеристик.

Ключевые слова

психоонкология, COVID-19, ценностные ориентации, качество жизни, психологическое благополучие, копинг-стратегии, онкопациенты

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 22-18-00543.

Для цитирования

Ермаков, П. Н., Ковш, Е. М., Максимов, А. Ю., Неживова, А. В. (2023). Психосоциальные особенности онкопациентов в период пандемии COVID-19. *Российский психологический журнал*, 20(4), 180–198. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.11>

Введение

Болезнь – это кризисный период, в течение которого подвергается угрозе не только жизнь и здоровье человека, но также его психологическое благополучие, пересматриваются ценности, вырабатываются новые стратегии совладания со стрессом.

Психологическое благополучие можно рассматривать как «интегральное системное состояние человека или группы, которое представляет собой сложную взаимосвязь физических, психологических, культурных, социальных и духовных факторов» (Мэй, 2015).

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Онкопациенты в период пандемии COVID-19 пережили серьезный дистресс ввиду двух угрожающих жизни заболеваний, а также социальных ограничений (в том числе в виде невозможности получения планового лечения). Изучение психологических особенностей онкопациентов, стратегий совладания со стрессом, ценностных ориентаций, а также ассоциированных социальных факторов представляет интерес не только с научной точки зрения, но и с позиций разработки мер адекватного психологического сопровождения, позволяющего повысить уровень психологического благополучия людей, оказавшихся в аналогичных обстоятельствах.

Исследованием связи психосоциальных (качество жизни и характеристики социально-психологической адаптации) и психобиологических факторов с особенностями протекания онкозаболеваний и коморбидных им расстройств занимаются междисциплинарные области знания, находящиеся на стыке психологии, социологии и медицины, – психоонкология (Хожаев и др., 2020; Archer et al., 2020; Millar et al., 2020), онкопсихиатрия и психоиммунология (Bower, Radin & Kuhlman, 2022; Brietzke, Magee, Freire, Gomes & Milev, 2020; Debnath, Berk & Maes, 2020). В этом контексте важны также данные исследований, изучающих я-концепцию и самоотношение пациентов в связи с различным статусом соматического здоровья (Беспалова, 2022).

Актуальность исследования социальных факторов психологического благополучия онкопациентов в период пандемии COVID-19 объясняется тем, что на сегодняшний день накоплено недостаточное для понимания целостной картины число исследований, посвященных изучению специфики влияния коморбидных расстройств – онкопатологии и коронавирусной инфекции – на особенности психической деятельности, личности, а также показатели социально-психологической адаптации пациентов.

Известно, что психические расстройства коморбидны онкологическим заболеваниям и коронавирусной инфекции (Тарасевич, Барьяш, Обьедков, 2020). Пациенты, имеющие онкопатологию, входят в группу риска развития психических заболеваний: согласно данным ряда исследований, депрессия возникает почти у 30% онкопациентов, тревога – у 50% (Caliandro et al., 2023; Stiegelis, Ranchor, Sanderman, 2004), тяжёлый стресс – у 20,8% (Juanjuan et al., 2020). Ряд авторов указывает на значительное повышение показателей тревоги и депрессии, а также риска развития суицида у женщин, переживших рак молочной железы, по сравнению с условно здоровыми (Bates, Mostel & Hesdorffer, 2017; Carreira et al., 2018). Тревожно-депрессивные расстройства также возглавляют список осложнений коронавирусной инфекции (Акименко, 2022; Селедцов, Кирина, Акименко, 2020; Ho, Chee & Ho, 2020; Klaassen & Wallis, 2021; Liu et al., 2020; Ng et al., 2020; Romito et al., 2020; Venderbos et al., 2015; Watts et al., 2015; Wang et al., 2020).

Toquero P. с соавт. (2021) показали, что сочетание онкопатологии и коронавирусной инфекции повышает уровень эмоционального дистресса

пациентов на 10,3%, по сравнению с пациентами, имеющими монопатологию. Наиболее опасным для жизни, согласно результатам исследований, является сочетание коронавирусной инфекции и злокачественных новообразований (ЗНО) лёгких и органов желудочно-кишечного тракта (Каракозов, Зотов, 2020).

Результаты метааналитического исследования показали, что COVID-19 оказал выраженное влияние на психологическое благополучие и здоровье онкопациентов. Страх перед COVID-19, боязнь прогрессирования основного заболевания, перебои в работе онкологических служб, стадия рака и ослабленный иммунитет, – факторы, достоверно влияющие на принятие решения онкопациентов относительно дальнейшего лечения основного заболевания в условиях пандемии. На их фоне многие пациенты отказывались от получения медицинской помощи по поводу рака (Momenimovahed et al., 2021).

Таким образом, сочетание онкопатологии и коронавирусной инфекции существенно повышает риск развития психических расстройств: согласно данным, полученным Е. С. Гураль (2022), 90% пациентов из числа тех, кто страдает онкопатологией и перенёс коронавирусную инфекцию, имеют психические расстройства. Среди этих пациентов 60% имеют невротические расстройства, 20% – аффективные расстройства, 10% – органические расстройства.

Отмечается широкая распространенность постковидного синдрома (ПТСР, тревожные расстройства, депрессия). В работе Во et al. (2021) показано, что выраженность посттравматического стрессового расстройства в группе пациентов с COVID-19 составила 96,2%. Согласно результатам Rogers с соавт. (2020), средняя продолжительность постковидного синдрома – не менее трех месяцев, он существенно снижает качество жизни пациентов и зачастую требует психологического сопровождения, которое в условиях пандемии могло быть реализовано лишь в онлайн-формате. При этом, согласно результатам проведённого в Китае исследования особенностей отношения населения к кризисным службам охраны психического здоровья, осуществляющим психообразовательную и консультационную деятельность, только 50% опрошенных доверяли онлайн-сервисам по оказанию психологической помощи. Психосоциальные препятствия в обращении за психологической помощью онлайн были обусловлены пожилым возрастом пациентов и сопутствующим состоянием: снижением зрения, неумением пользоваться электронными устройствами, посредством которых можно подключиться к сети Интернет и др. (Wang et al., 2020).

Магомед-Эминов М.Ш. (2021) показывает, что в условиях экстремальной ситуации, – пандемии COVID-19 – происходила ресоциализация, ценностная трансформация личности, идентичности, субъектности человека. При этом пациенты с раком легких, желудка, кишечника, принявшие участие в исследовании Гураль Е. С. (2022) и высоко оценивающие социальную значимость семьи и детей, показывали относительную стабильность качества жизни.

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Цель и гипотеза исследования

Таким образом, изучение социальных факторов психологического благополучия онкопациентов в период пандемии COVID-19 имеет особое значение ввиду их вероятного влияния на формирование внутренней картины болезни пациентов, на уровень комплаентности, а также на успешность психологического сопровождения. Это и определило **цель** настоящего исследования.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что психологические особенности (в том числе ценностно-смысловые ориентации, стратегии совладания со стрессом, личностные особенности, качество жизни, выраженность психопатологической симптоматики) в условиях пандемии COVID-19 могут отличаться у онкопациентов с разным семейным положением и уровнем образования.

Методы

Характеристика выборки

В исследовании приняли участие 112 онкопациентов в возрасте от 18 до 62 лет (средний возраст – 42 года, из них 36% – мужчины, 64% – женщины). 49% пациентов имели диагноз в области онкогинекологии (рак шейки матки, рак тела матки, рак яичников), 17% – в области онкомамологии (рак молочной железы), 20% – в области онкоурологии (рак яичка, рак почки, рак простаты, рак мочевого пузыря), 14% пациентов имели лимфомы (лимфома Ходжкина, фолликулярная лимфома, неходжкинская лимфома). Исследование проводилось на базе ФГБУ «НМИЦ онкологии» Минздрава России (г. Ростов-на-Дону) с весны 2021 года по осень 2023 года.

Психосоциальные характеристики участников выборки

Представим некоторые психосоциальные характеристики участников выборки:

- в исследовании приняли участие онкопациенты со средним полным (12%), средним специальным (34%) и полным высшим образованием (54%).
- 48% опрошенных онкопациентов перенесли COVID-19. 15% холосты, 39% состоят в зарегистрированном браке, 14% состоят в незарегистрированном браке, 20% разведены, 12% – вдовы/вдовцы.
- 9% респондентов указали, что считают собственное детство несчастливым.
- 15% респондентов не имели детей, 30% имели одного ребенка, 30% – двух детей, 25% – трех и более детей.
- 61% респондентов проживают в городе, 39% – в сельской местности.

Психодиагностический инструментарий

В исследовании был использован следующий психодиагностический инструментарий:

- Опросник выраженности психопатологической симптоматики SCL-90-R;
- Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса;
- Пятифакторный опросник личности, 5PFQ;
- Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева;
- Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича;
- Шкала ВОЗЖ-100 (ВОЗ – качество жизни).

Для статистической обработки полученных результатов применялся однофакторный дисперсионный анализ ANOVA (категоризирующие факторы: COVID-19 в анамнезе не ранее 6 месяцев по отношению к моменту психодиагностики; семейное положение, уровень образования), а также апостериорный анализ Тьюки для неравновесных объёмов выборки.

Результаты

Связь семейного положения с психологическими особенностями онкопациентов в период пандемии COVID-19

По результатам однофакторного дисперсионного анализа было выявлено достоверное влияние переменной «семейное положение» на психологические особенности онкопациентов ($F = 3,3$, эффект ст.св. = 24, ошибка ст.св. = 241,9, $p = 0,000$). Также в ходе апостериорного анализа Тьюки был выявлен ряд достоверных различий в выраженности исследуемых нами признаков.

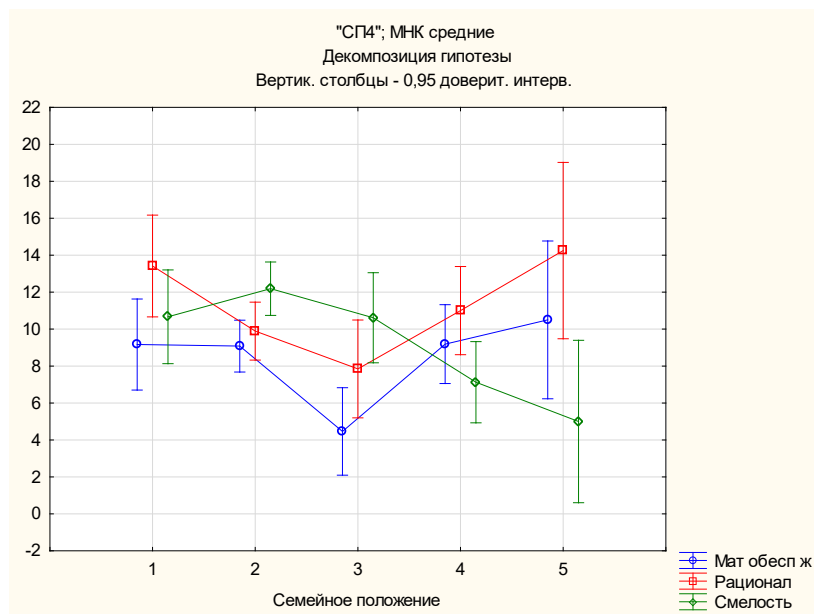
Статистический анализ показал, что в иерархии ценностных ориентаций онкопациентов, состоящих в незарегистрированном браке (M_3), достоверно более высокую позицию занимает такая терминальная ценность, как «материально обеспеченная жизнь» (отсутствие материальных затруднений; $M_1 = 9,2$, $M_2 = 9,1$, $M_3 = 4,5$, $M_4 = 9,2$, $M_5 = 10,5$; $p = 0,01$); в иерархии их инструментальных ценностей более высокую позицию занимает рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения; $M_1 = 13,4$, $M_2 = 9,9$, $M_3 = 7,8$, $M_4 = 11,0$, $M_5 = 14,3$; $p = 0,037$).

У разведённых (M_4) и овдовевших (M_5) онкопациентов более высокую позицию в иерархии ценностей занимает смелость в отстаивании своего мнения и взглядов ($M_1 = 10,7$, $M_2 = 12,2$, $M_3 = 10,6$, $M_4 = 7,1$, $M_5 = 5,0$; $p = 0,002$) (рисунок 1).

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Рисунок 1

Результаты дисперсионного и апостериорного анализов ценностных ориентаций онкопациентов с разным семейным положением (Tukey's Test for Post-Hoc Analysis after One-way ANOVA).



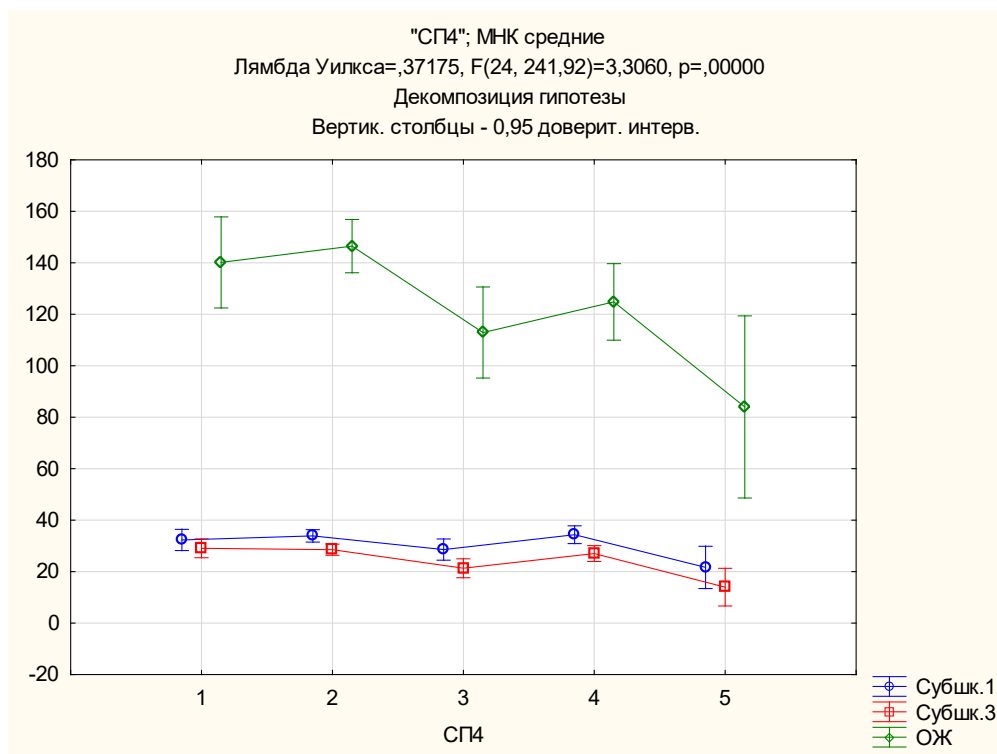
Примечание. Обозначения: *Мат.обесп.ж.* – терминальная ценность «Материально обеспеченная жизнь» (отсутствие материальных затруднений); *Рационал.* – инструментальная ценность «Рационализм» (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения); *Смелость* – инструментальная ценность «Смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов».

Семейное положение (здесь и далее): 1 – холост; 2 – официально женат/замужем; 3 – незарегистрированный брак; 4 – разведен; 5 – вдова/вдовец.

Изучение смысложизненных ориентаций показало достоверно более низкий уровень осмысленности жизни в группе овдовевших онкопациентов (M_5); достоверно более высокий – в группе онкопациентов, состоящих в зарегистрированном браке (M_2), ($M_1 = 140,2$, $M_2 = 146,5$, $M_3 = 112,9$, $M_4 = 124,8$, $M_5 = 84,0$; $p = 0,01$). Различия в большей степени выражались в более низкой целеустремленности ($M_1 = 32,3$, $M_2 = 33,9$, $M_3 = 28,6$, $M_4 = 34,4$, $M_5 = 21,7$; $p = 0,04$), а также – результативности жизни и удовлетворенности самореализацией ($M_1 = 29,1$, $M_2 = 28,5$, $M_3 = 21,3$, $M_4 = 27,1$, $M_5 = 14,0$; $p = 0,004$) (рисунок 2).

Рисунок 2

Результаты дисперсионного и апостериорного анализов смысловых ориентаций онкопациентов с разным семейным положением (Tukey's Test for Post-Hoc Analysis after One-way ANOVA).



Примечание. Обозначения: Субшк.1 – Субшкала 1 «Цели в жизни». Субшк.3 – Субшкала 3 «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией». ОЖ – общий показатель осмысленности жизни.

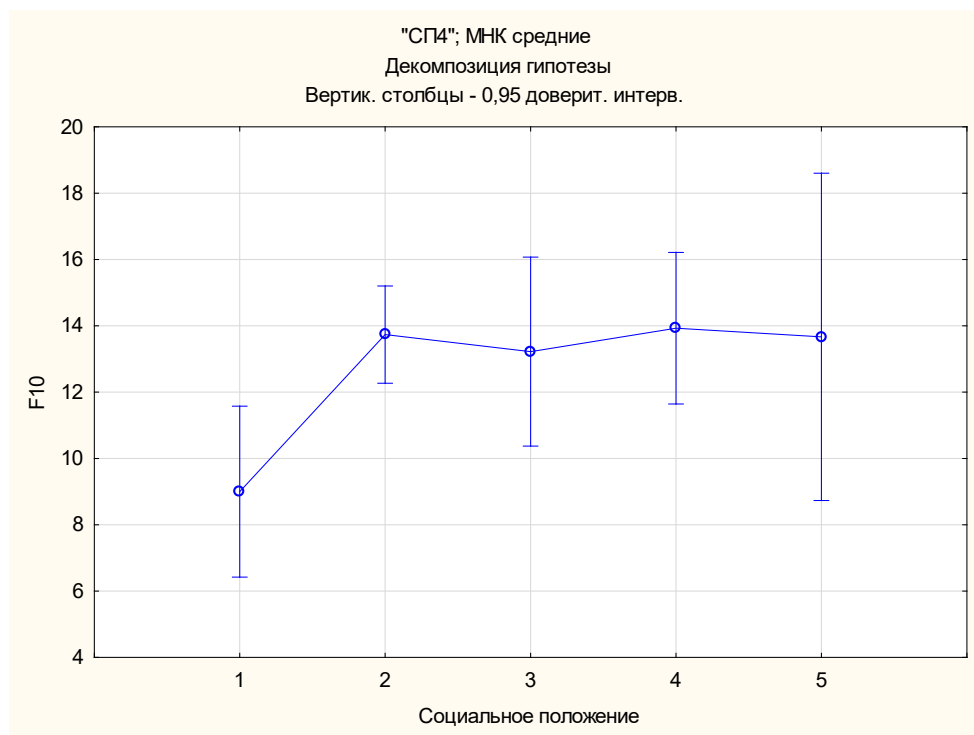
В выраженности стратегий совладания со стрессом не выявлено достоверных различий в зависимости от семейного положения онкопациентов.

Изучение связи семейного положения с качеством жизни онкопациентов продемонстрировало, что хуже других с заботой о себе и о своей собственности справляются холостые онкопациенты ($M_1 = 9,0$, $M_2 = 13,7$, $M_3 = 13,2$, $M_4 = 13,9$, $M_5 = 13,7$; $p = 0,02$) (рисунок 3).

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Рисунок 3

Результаты дисперсионного и апостериорного анализов особенностей качества жизни онкопациентов с разным семейным положением (Tukey's Test for Post-Hoc Analysis after One-way ANOVA)

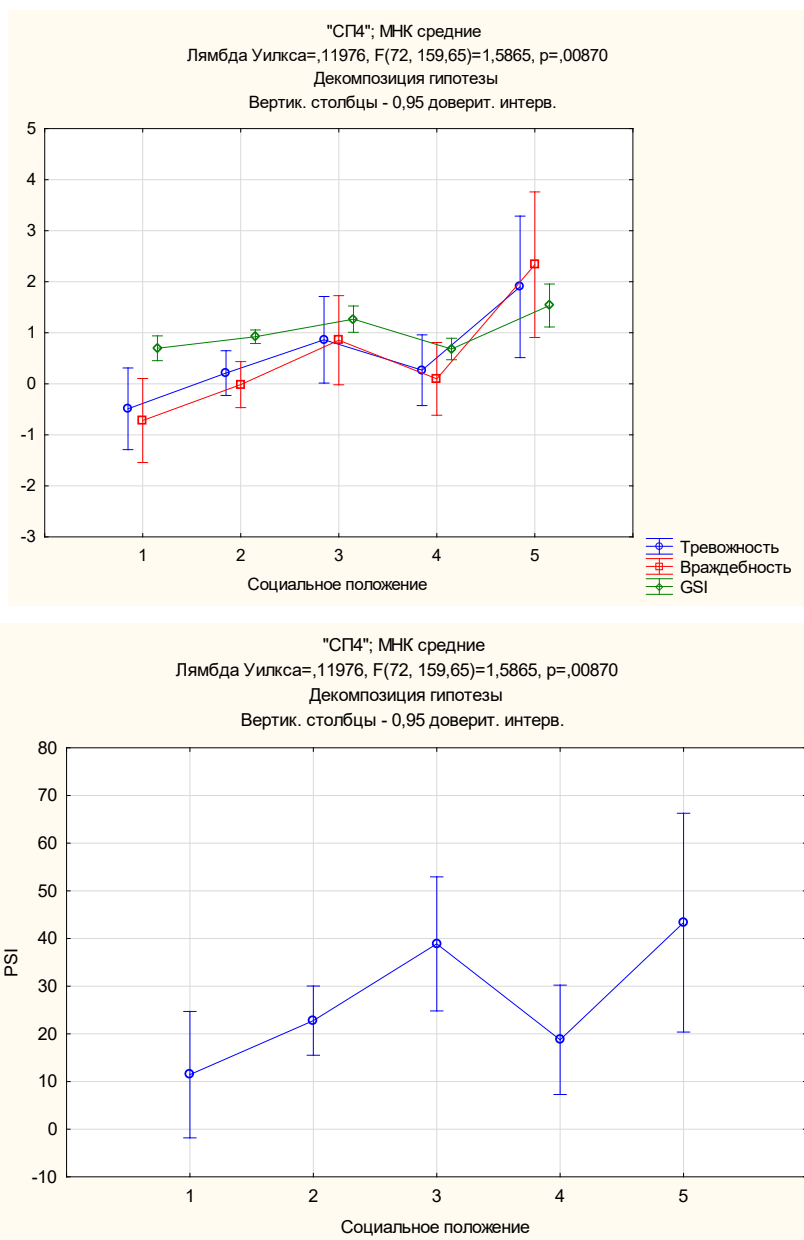


Примечание. Обозначения: F10 – показатель «Способность выполнять повседневные дела».

Исследование выраженности психопатологической симптоматики (Symptom check list-90-revised – SCL-90-R) продемонстрировало достоверно большие показатели тревожности ($M = 1,9$, $p = 0,03$) и враждебности ($M = 2,3$, $p = 0,004$), а также общей тяжести симптомов ($M_{CSI} = 1,5$, $p = 0,009$; $M_{PSI} = 43,3$, $p = 0,046$) у овдовевших онкопациентов (M_3). Пациенты, проживающие в незарегистрированном браке (M_3), имеют большее число симптомов, по сравнению с холостыми (M_1), ($M_1 = 38,9$, $M_3 = 11,44$, $p = 0,046$) (рисунок 4).

Рисунок 4

Результаты дисперсионного и апостериорного анализов выраженности психопатологической симптоматики у онкопациентов с разным семейным положением (Tukey's Test for Post-Hoc Analysis after One-way ANOVA)



Примечание. Обозначения: GSI – Общий индекс тяжести симптомов.

Связь уровня образования с психологическими особенностями онкопациентов в период пандемии COVID-19

По результатам однофакторного дисперсионного анализа не было выявлено значимого влияния переменной «уровень образования» на психологические особенности онкопациентов ($F = 1,7$, эффект ст.св. = 72, ошибка ст.св. = 60, $p = 0,3$). Однако в ходе апостериорного анализа Тьюки был выявлен ряд достоверных различий в выраженности исследуемых нами признаков.

Согласно результатам апостериорного анализа Тьюки, терминальная ценность «активная деятельная жизнь» (полнота и эмоциональная насыщенность жизни) занимает достоверно более высокие позиции в иерархии ценностей онкопациентов с полным средним образованием и является для них предпочитаемой, значимой, в то время как для групп онкопациентов со средним специальным и полным высшим образованием данная ценность является индифферентной ($M_2 = 2,4$; $M_3 = 7,7$; $M_5 = 6,9$, $p = 0,02$) (рисунок 5).

Более значимой для онкопациентов со средним специальным образованием является ценность «наличие хороших и верных друзей» ($M_2 = 9,3$; $M_3 = 6,6$; $M_5 = 10,3$, $p = 0,009$) (рисунок 5).

Достоверно менее значимой для онкопациентов с полным средним образованием является ценность «познание» ($M_2 = 13,6$; $M_3 = 10,7$; $M_5 = 8,8$, $p = 0,009$) (рисунок 5).

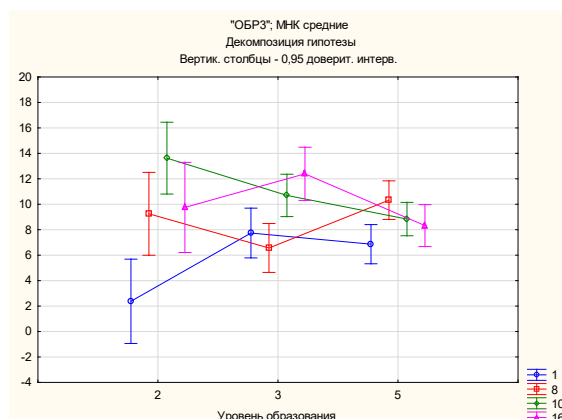
Достоверно более значимой для онкопациентов с полным высшим образованием является инструментальная ценность «честность» ($M_2 = 9,8$; $M_3 = 12,4$; $M_5 = 8,3$, $p = 0,009$) (рисунок 5).

По результатам однофакторного дисперсионного анализа было выявлено значимое влияние переменной «уровень образования» на копинг-стратегии онкопациентов ($F = 1,9$, эффект ст.св. = 16, ошибка ст.св. = 118, $p = 0,03$).

В ходе апостериорного анализа Тьюки было выявлено, что у онкопациентов со среднимполнымобразованиемнапряженностькопингстратегий«Дистанцирование» ($M_2 = 73,6$; $M_3 = 49,3$; $M_5 = 50,3$, $p = 0,001$), «Принятие ответственности» ($M_2 = 69,8$; $M_3 = 54,0$; $M_5 = 51,5$, $p = 0,045$), «Положительная переоценка» ($M_2 = 63,1$; $M_3 = 49,5$; $M_5 = 61,2$, $p = 0,003$) имеет достоверно более высокие значения, по сравнению с другими группами, что может свидетельствовать о дезадаптивной выраженности данных стратегий (рисунок 6).

Рисунок 5

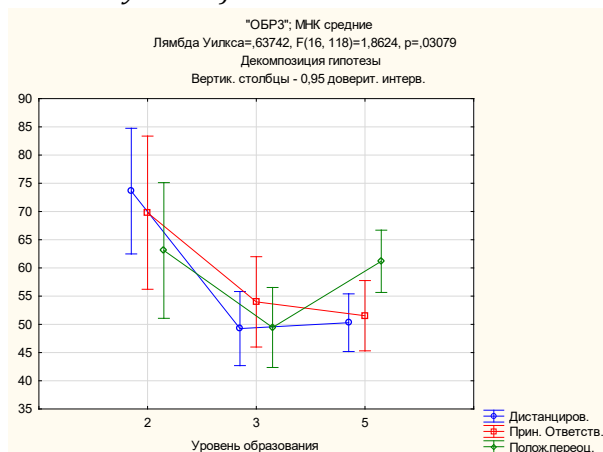
Результаты дисперсионного и апостериорного анализов выраженности терминальных и инструментальных ценностей у онкопациентов с разным уровнем образования (Tukey's Test for Post-Hoc Analysis after One-way ANOVA)



Примечание. Обозначения: 1 – ценность «активная деятельная жизнь» (полнота и эмоциональная насыщенность жизни); 8 – ценность «наличие хороших и верных друзей»; 10 – ценность «познание» (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие); 16 – ценность «честность» (правдивость, искренность). Уровень образования (здесь и далее): 2 – полное среднее; 3 – среднее специальное; 5 – полное высшее.

Рисунок 6

Результаты дисперсионного и апостериорного анализов выраженности стратегий совладания со стрессом у онкопациентов с разным уровнем образования (Tukey's Test for Post-Hoc Analysis after One-way ANOVA)



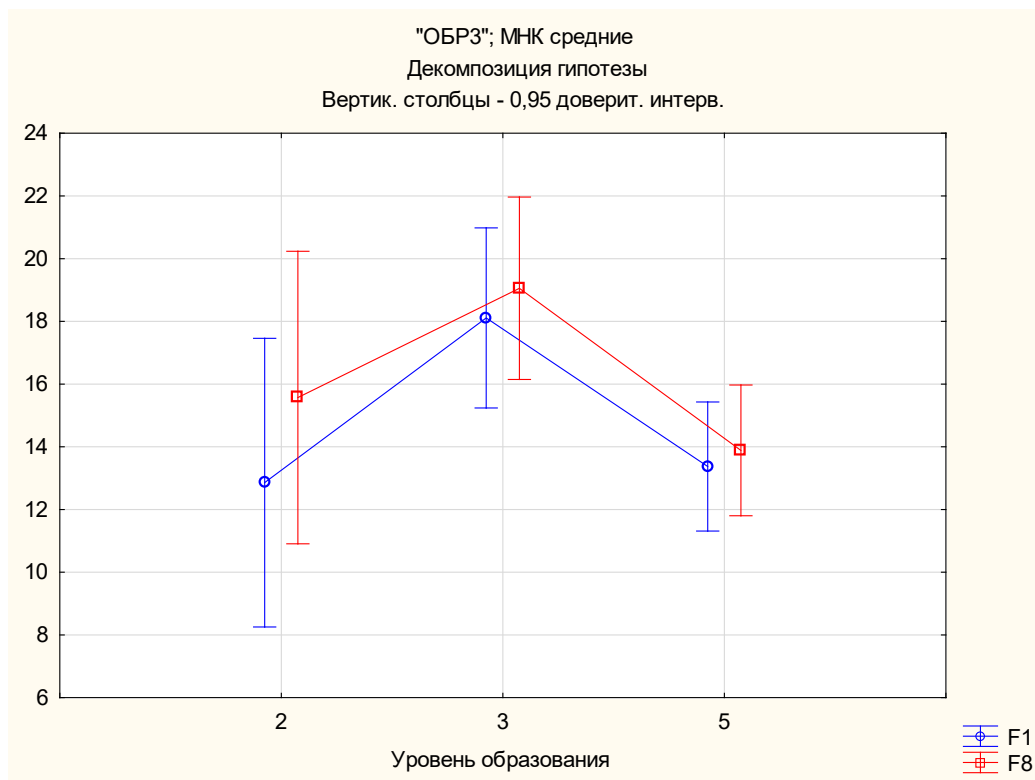
Примечание. Обозначения: Дистанциров. – дистанцирование; Прин. Ответств. – принятие ответственности; Полож. Переоц. – положительная переоценка.

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Согласно результатам апостериорного анализа Тьюки, достоверно более выраженные показатели физической боли, дискомфорта ($M_2 = 12,9$; $M_3 = 18,1$; $M_5 = 13,4$, $p = 0,03$) и отрицательных эмоций ($M_2 = 15,6$; $M_3 = 19,1$; $M_5 = 13,9$, $p = 0,014$), по сравнению с другими группами, имеют онкопациенты со средним профессиональным образованием (рисунок 7).

Рисунок 7

Результаты дисперсионного и апостериорного анализов особенностей качества жизни онкопациентов с разным уровнем образования (Tukey's Test for Post-Hoc Analysis after One-way ANOVA)



Примечание. Обозначения: F1 – Физическая боль и дискомфорт, F8 – Отрицательные эмоции.

Не было выявлено достоверных различий в выраженности смысловых ориентаций ($F = 1,2$, Эффект ст.св. = 12, Ошибка ст.св. = 118, $p = 0,3$) в зависимости от уровня образования онкопациентов.

Обсуждение результатов

В проведённом нами исследовании выявлено, что общий индекс тяжести симптомов имеет достоверно более высокую напряженность в группе овдовевших онкопациентов. Известно, что смерть супруга/супруги имеет наивысший стрессогенный индекс по методике определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге (Райгородский, 2015). Попадание в условия онкостационара свидетельствует как минимум об изменении пищевых привычек; изменении числа живущих вместе членов семьи, характера и частоты встречи с другими членами семьи, изменении социальной активности, перемене места жительства, отказе от каких-либо индивидуальных привычек, изменении стереотипов, изменении условий жизни. Травма или болезнь также имеют высокие оценки по данной шкале, а в условиях сочетания двух угрожающих жизни заболеваний (рак и ковид) эти баллы, как и опасность для жизни, удваиваются. Таким образом, даже без учёта индивидуальной истории онкопациентов в условиях пандемии COVID-19, их стрессогенный индекс составляет не менее 223 б., что соответствует пороговой сопротивляемости, а в случае утраты супруга степень сопротивляемости стрессу снижается значительно, достигая отметки более 300 б. и угрожая пациентам нервным истощением.

В исследовании P. Toquero et al. (2021) показано, что достоверно более высокие показатели дистресса выявлены у пациентов, проходивших психотерапию (что, в свою очередь, является показателем снижения уровня психического здоровья), у тех, кто считал себя особенно подверженным инфицированию и предпринимал сверхмеры для профилактики коронавирусной инфекции (что может быть связано с высоким уровнем тревожности), а также тех, чье экономическое положение ухудшилось во время пандемии (что может быть связано с наличием дополнительного стрессора). Более высокие показатели эмоционального дистресса по результатам данного исследования были выявлены у людей младше 65 лет, с низким уровнем образования (что может быть объяснено недостаточным пониманием вероятных угроз), одиночеством и принадлежностью к женскому полу.

Заключение

В проведённом исследовании была изучена связь семейного положения и уровня образования с психологическими особенностями онкопациентов в период пандемии COVID-19.

Выявлены особенности связи **семейного положения** с психологическими характеристиками онкопациентов в период пандемии COVID-19:

- к психологическим особенностям онкопациентов, **состоящих в незарегистрированном браке**, можно отнести доминирование терминальной ценности «Материально обеспеченная жизнь» и инструментальной ценности «Рационализм», заключающейся в умении здраво и логично мыслить, принимать

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

обдуманые, рациональные решения. Данная группа пациентов имеет большее число психопатологических симптомов, по сравнению с холостыми онкопациентами;

- у **разведённых** онкопациентов более высокую позицию в иерархии ценностей занимает смелость в отстаивании своего мнения и взглядов;
- **овдовевшие** онкопациенты имеют достоверно более высокие показатели общей **тяжести** психопатологической симптоматики, в том числе высокую тревожность и враждебность, а также более низкий уровень осмысленности жизни (в т.ч., низкую целеустремленность, результативность жизни и удовлетворенность самореализацией); более высокую позицию в иерархии их ценностей занимает смелость в отстаивании своего мнения и взглядов;
- у **состоящих в зарегистрированном браке** онкопациентов выявлен более высокий уровень осмысленности жизни (более высокая целеустремленность, результативность жизни и удовлетворенность самореализацией);
- **холостые** онкопациенты имеют меньшую выраженность психопатологической симптоматики, по сравнению с пациентами, проживающими в незарегистрированном браке, однако хуже других справляются с заботой о себе и о своей собственности;
- не было выявлено достоверных различий в выраженности стратегий совладания со стрессом у пациентов с разным семейным положением.

Выявлены особенности связи **уровня образования** с психологическими характеристиками онкопациентов в период пандемии COVID-19:

- онкопациенты с **полным средним образованием** имеют высокую (дезадаптивную) напряженность таких стратегий совладания со стрессом, как «Дистанцирование» (может проявляться в обесценивании ими собственных переживаний и недооценке возможностей совладания со стрессовой ситуацией), «Принятие ответственности» (может проявляться в принятии чрезмерной ответственности и необоснованной самокритике), «Положительная переоценка» (может проявляться в недооценке личностью возможностей действенного разрешения проблемной ситуации). Терминальная ценность «Активная деятельная жизнь» (полнота и эмоциональная насыщенность жизни) занимает достоверно более высокие позиции в иерархии их ценностей, а ценность «Познание» является индифферентной;
- онкопациенты со **средним специальным образованием имеют высокую выраженность** физической боли, дискомфорта и отрицательных эмоций; их ведущая ценность – «Наличие хороших и верных друзей»;
- ценностно-смысловая сфера онкопациентов, имеющих **полное высшее образование**, характеризуются преобладанием инструментальной ценности «Честность»;

- не было выявлено достоверных различий в выраженности смысложизненных ориентаций, в зависимости от уровня образования онкопациентов.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что болезнь, как событие с высоким стрессогенным индексом, требует от личности высокой ресурсности для её преодоления. Психосоциальными факторами, влияющими на сопротивляемость болезни, являются, в том числе, семейное положение и уровень образования. Вдовство и развод, как показывают результаты нашего исследования, снижают ресурсный потенциал личности; уровень образования ассоциирован с интенсивностью переживания боли, а также напряженностью стратегий совладания со стрессом.

Таким образом, при разработке и реализации программы психологического сопровождения пациентов важно учитывать комплекс психосоциальных факторов. Так как семейное положение онкопациентов оказывает достоверно значимое влияние на их качество жизни, повышение эффективности межличностных отношений может стать ещё одной задачей в ходе психологического сопровождения онкопациентов. Изучение ведущих ценностей у разных групп пациентов поможет в разработке стратегии ресурсной и экзистенциальной психотерапии, профилактики суицидального поведения; учёт ценностных ориентаций пациентов во взаимоотношениях «врач–больной» может повысить эффективность лечения, что в совокупности будет способствовать более успешной реинтеграции пациентов в общество, а также повышению уровня их психологического благополучия.

Литература

- Акименко, Г. В. (2022, март). Стрессогенные факторы и жизнестойкость личности во время пандемии COVID-19. В *Проблемы и перспективы международного обмена инновационными технологиями: сборник материалов научной и практической конференции*. Агентство международных исследований.
- Беспалова, Е. В. (2022). Психологические особенности Я-концепции и самоотношения субъектов с разным статусом соматического здоровья. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 5(6), 6–15. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2022-5-6-6-15>
- Гураль, Е. С. (2022). *Психические расстройства у пациентов с диагнозом рак лёгких, желудка и кишечника*. Томский национальный исследовательский медицинский центр Российской академии наук.
- Каракозов, С. В., Зотов, П. Б. (2020). Больные злокачественными новообразованиями среди пациентов COVID-19 моногоспиталя. *Академический журнал Западной Сибири*, 16(5), 24–25.
- Магомед-Эминов, М. Ш. (2021). Проблемы психологической помощи и ресоциализации в период пандемии COVID-19. В *Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности*. Сборник научных статей X Международной научно-практической конференции. Издательство «Зебра».
- Мэй, Р. Р. (2015). *Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье*. Издательство Института общегуманитарных исследований, Апрель-Пресс.

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Райгородский, Д. Я. (2015). *Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и Райха (Holmes T., Rahe R., 1967)*. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Издательство «Бахрах-М».
- Селедцов, А. М., Кирина, Ю. Ю., Акименко, Г. В. (2020). Проблемы психического здоровья в условиях пандемии. *Дневник науки*, 8, 1–13.
- Тарасевич, А. Б., Барьяш, В. В., Обьедков, В. Г. (2020). Психонкология на современном этапе развития. *Медицинский журнал*, 3, 27–30.
- Хожаев, А. А., Кайдарова, Д. Р., Джакипбаева, А. К., Смагулова, К. К., Аманбеков, Н. А., Кемелжанов, А. Т., ... & Момбекова, Ж. С. (2020). Медицинская реабилитация онкологических больных: Обзор литературы. *Онкология и радиология Казахстана*, 4, 72–77.
- Archer, S., Holch, P., Armes, J., Calman, L., Foster, C., Gelicich, S., ... & Absalom, K. (2020). "No turning back" Psycho-oncology in the time of COVID-19: Insights from a survey of UK professionals. *Psycho-oncology*, 29(9). <https://doi.org/10.1002/pon.5486>
- Bates, G. E., Mostel, J. L., & Hesdorffer, M. (2017). Cancer-related anxiety. *JAMA oncology*, 3(7), 1007–1007. <https://doi.org/10.1001/jamaoncol.2017.0254>
- Bo, H.-X., Li, W., Yang, Y., Wang, Y., Zhang, Q., Cheung, T., Wu, X., & Xiang, Y.-T. (2021). Posttraumatic stress symptoms and attitude toward crisis mental health services among clinically stable patients with COVID-19 in China. *Psychological Medicine*, 51, 1052–1053. <https://doi.org/10.1017/S0033291720000999/>
- Bower, J. E., Radin, A., & Kuhlman, K. R. (2022). Psychoneuroimmunology in the time of COVID-19: Why neuro-immune interactions matter for mental and physical health. *Behaviour Research and Therapy*, 154. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2022.104104>
- Brietzke, E., Magee, T., Freire, R. C., Gomes, F. A., & Milev, R. (2020). Three insights on psychoneuroimmunology of mood disorders to be taken from the COVID-19 pandemic. *Brain, Behavior, & Immunity-Health*, 5. <https://doi.org/10.1016/j.bbih.2020.100076>
- Caliandro, M., Carbonara, R., Surgo, A., Ciliberti, M. P., Di Guglielmo, F. C., Bonaparte, I., ... & Fiorentino, A. (2023). The Role of Telemedicine for Psychological Support for Oncological Patients Who Have Received Radiotherapy. *Current Oncology*, 30(5), 5158–5167. <https://doi.org/10.3390/curroncol30050390>
- Carreira, H., Williams, R., Müller, M., Harewood, R., Stanway, S., & Bhaskaran, K. (2018). Associations between breast cancer survivorship and adverse mental health outcomes: A systematic review. *JNCI: Journal of the National Cancer Institute*, 110(12), 1311–1327. <https://doi.org/10.1093/jnci/djy177>
- Debnath, M., Berk, M., & Maes, M. (2020). Changing dynamics of psychoneuroimmunology during the COVID-19 pandemic. *Brain, behavior, & immunity-health*, 5. <https://doi.org/10.1016/j.bbih.2020.100096>
- Ho, C. S., Chee, C. Y., & Ho, R. C. (2020). Mental health strategies to combat the psychological impact of COVID-19 beyond paranoia and panic. *Annals of the Academy of Medicine of Singapore*, 49(1), 1–6.
- Juanjuan, L., Santa-Maria, C. A., Hongfang, F., Lingcheng, W., Pengcheng, Z., Yuanbing, X., ... & Chuang, C. (2020). Patient-reported outcomes of patients with breast cancer during the COVID-19 outbreak in the epicenter of China: a cross-sectional survey study. *Clinical Breast Cancer*, 20(5). <https://doi.org/10.1016/j.clbc.2020.06.003>
- Klaassen, Z., & Wallis, C. J. (2021). Assessing patient risk from cancer and COVID-19: Managing patient distress. In *Urologic Oncology: Seminars and Original Investigations*. Elsevier, 39(5), 243–246. <https://doi.org/10.1016/j.urolonc.2021.01.023>
- Liu, N., Zhang, F., Wei, C., Jia, Y., Shang, Z., Sun, L., ... & Liu, W. (2020). Prevalence and predictors of PTSS during COVID-19 outbreak in China hardest-hit areas: Gender differences matter. *Psychiatry Research*, 287. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112921>

- Millar, C., Campbell, S., Fisher, P., Hutton, J., Morgan, A., & Cherry, M. G. (2020). Cancer and COVID-19: patients' and psychologists' reflections regarding psycho-oncology service changes. *Psycho-oncology*, 29(9), 1402. <https://doi.org/10.1002/pon.5461>
- Momenimovahed, Z., Salehiniya, H., Hadavandsiri, F., Allahqoli, L., Günther, V., & Alkatout, I. (2021). Psychological distress among cancer patients during COVID-19 pandemic in the world: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.682154>
- Ng, D. W., Chan, F. H., Barry, T. J., Lam, C., Chong, C. Y., Kok, H. C., ... & Lam, W. W. (2020). Psychological distress during the 2019 coronavirus disease (COVID-19) pandemic among cancer survivors and healthy controls. *Psycho-oncology*, 29(9). <https://doi.org/10.1002/pon.5437>
- Pathania, A. S., Prathipati, P., Abdul, B. A., Chava, S., Katta, S. S., Gupta, S. C., ... & Challagundla, K. B. (2021). COVID-19 and cancer comorbidity: therapeutic opportunities and challenges. *Theranostics*, 11(2), 731.
- Rogers, J. P., Chesney, E., Oliver, D., Pollak, T. A., McGuire, P., Fusar-Poli, P., ... & David, A. S. (2020). Psychiatric and neuropsychiatric presentations associated with severe coronavirus infections: a systematic review and meta-analysis with comparison to the COVID-19 pandemic. *The Lancet Psychiatry*, 7(7), 611–627.
- Romito, F., Dellino, M., Loseto, G., Opinto, G., Silvestris, E., Cormio, C., ... & Minoia, C. (2020). Psychological distress in outpatients with lymphoma during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Oncology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fonc.2020.01270>
- Stiegelis, H. E., Ranchor, A. V. & Sanderman, R (2004). Psychological functioning in cancer patients treated with radiotherapy. *Patient Education and Counseling*, 52(2), 131–141. [https://doi.org/10.1016/S0738-3991\(03\)00021-1](https://doi.org/10.1016/S0738-3991(03)00021-1)
- Toquero, P., Blanco Fernández, C., López Martí, M. P., Hernández Marín, B., Vera Cea, E. B., Garrido García, A., ... & Romero-Laorden, N. (2021). Emotional distress in cancer patients during the first wave of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.755965>
- Venderbos, L. D., Van Den Bergh, R. C., Roobol, M. J., Schröder, F. H., Essink-Bot, M. L., Bangma, C. H., ... & Korfage, I. J. (2015). A longitudinal study on the impact of active surveillance for prostate cancer on anxiety and distress levels. *Psycho-oncology*, 24(3). <https://doi.org/10.1002/pon.3657>
- Wang, Y., Duan, Z., Ma, Z., Mao, Y., Li, X., Wilson, A., ... & Chen, R. (2020). Epidemiology of mental health problems among patients with cancer during COVID-19 pandemic. *Translational Psychiatry*, 10(1), 263. <https://doi.org/10.1038/s41398-020-00950-y>
- Watts, S., Leydon, G., Eyles, C., Moore, C. M., Richardson, A., Birch, B., ... & Lewith, G. (2015). A quantitative analysis of the prevalence of clinical depression and anxiety in patients with prostate cancer undergoing active surveillance. *BMJ open*, 5(5), e006674. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2014-006674>

Поступила в редакцию: 20.09.2023

Поступила после рецензирования: 30.09.2023

Принята к публикации: 1.10.2023

Заявленный вклад авторов

Павел Николаевич Ермаков – концептуализация, планирование исследования, критический пересмотр содержания статьи.

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Екатерина Михайловна Ковш – статистическая обработка и анализ полученных результатов, написание текста статьи.

Алексей Юрьевич Максимов – концептуализация, планирование, организация исследования.

Анна Владиславовна Неживова – проведение эмпирического исследования, работа с источниками.

Информация об авторах

Ермаков Павел Николаевич – доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой психофизиологии и клинической психологии, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; WoS Researcher ID: B-3040-2016; Scopus Author ID: 6602450914; РИНЦ Author ID: 90844; SPIN-код РИНЦ: 7706-9441; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8395-2426>; e-mail: paver@sfedu.ru

Ковш Екатерина Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и клинической психологии, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; WoS Researcher ID: C-6951-2017; Scopus Author ID: 57202393992; РИНЦ Author ID: 774822; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5804-5688>; e-mail: emkovsh@sfedu.ru

Максимов Алексей Юрьевич – доктор медицинских наук, заместитель директора, Федеральное государственное бюджетное учреждение «Национальный медицинский исследовательский центр онкологии» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; Scopus Author ID: 56579049500; РИНЦ Author ID: 710705; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1397-837X>; e-mail: lesha.maks7414@mail.ru

Неживова Анна Владиславовна – аспирант, Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; РИНЦ Author ID: 1204092; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6993-5010>; e-mail: Annanezhivova@yandex.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.12>

Модель самопредъявления в межличностных отношениях

Елена В. Ахмадеева*^{id}, Людмила Г. Дмитриева^{id}

Уфимский университет науки и технологий, Уфа, Российская Федерация

*Почта ответственного автора: elena-ram@yandex.ru

Аннотация

Введение. В условиях преобразований в современном обществе востребована личность, быстро реагирующая на внешние вызовы, успешно развивающаяся в личностном и профессиональном планах. Эффективное развитие требует раскрытия личностного потенциала, умения производить впечатление для достижения намеченных результатов. Это становится возможным благодаря грамотному использованию стратегий самопредъявления. В нашем исследовании впервые разработана модель самопредъявления личности. **Методы.** В исследовании принимали участие 385 человек, из которых 303 человека в возрасте 18–22 лет и 82 человека в возрасте 25–36 лет. Была разработана анкета, фиксирующая биографические характеристики испытуемых и суждения о самопредъявлении, выявляющие имплицитные представления об этом феномене. Использовались методики: «Методика диагностики уровня рефлексивности» (А. В. Карпов), «Стиль саморегуляции поведения – ССП–98» (В. И. Моросанова), «Диагностика мотивов аффилиации» (А. Мехрабиан), «Направленность личности в общении» (С. Л. Братченко), тест «Уверенности в себе» (В. Г. Ромек), опросник «Волевые качества личности» (М. В. Чумаков), опросник «Стратегии самопредъявления» (И. П. Шкуратова). Проводился теоретический анализ, обобщались результаты исследования на основе эксплораторного и конфирматорного факторного анализа. **Результаты.** Установлены взаимосвязи между поведенческими стратегиями и индивидуально-психологическими особенностями личности, разработана модель самопредъявления личности. Цель модели заключается в выявлении алгоритма действий субъекта самопредъявления на разных этапах самоподачи для создания определенного впечатления о себе. Эмпирическая модель отражает процесс

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

самопредъявления, который состоит из подготовительно-организационного, процессуально-операционного, процессуально-результативного и оценочно-результативного (рефлексивного) этапов. В каждом этапе представлены компонентный состав, комбинация факторов, индивидуальные особенности личности, стили саморегуляции, направленность в общении, поведенческие стратегии. **Обсуждение результатов.** Предлагается новый подход к научной проблеме самопредъявления личности на основе эмпирической модели, направленной на выявление личностных особенностей, востребованных в этом процессе, и способов эффективного самовыражения с целью создания необходимого образа «Я» у реципиентов.

Ключевые слова

самопредъявление, стратегии самопредъявления, модель, межличностные отношения, рефлексия, саморегуляция, диалог, уверенность в себе, страх отвержения

Для цитирования

Ахмадеева, Е. В., Дмитриева, Л. Г. (2023). Модель самопредъявления в межличностных отношениях. *Российский психологический журнал*, 20(4), 199-216. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.12>

Введение

Проблема самопредъявления личности не теряет своей актуальности, так как реалии современного мира требуют расширения спектра самопрезентационного поведения и повышения самопрезентационной компетентности. В этой связи необходимы новые подходы к исследованию процесса самопредъявления как значимого условия для самовыражения и достижения поставленных целей в межличностных коммуникациях.

Самопредъявление – основа социальной жизни, результативность которой зависит от произведенного впечатления на других людей (Sezer, Gino & Norton, 2018, Ахмадеева, 2023). А это означает, что социальная успешность/неуспешность в межличностных отношениях обусловлена тем, насколько грамотно человек подбирает необходимые тактики поведения, представляет себя целевой аудитории, просчитывает алгоритм действий и его возможные последствия. По мнению И. В. Абакумовой, субъекты в межличностном взаимодействии осознанно либо неосознанно стремятся произвести впечатление и привлечь к себе внимание окружающих с целью занять в коммуникации приоритетную позицию и иметь возможность управлять процессом взаимодействия (Abakumova, Brizhak, Kukulyar & Kolenova, 2020).

Вопросы, связанные с эффективным преподнесением себя в разнообразных ситуациях взаимодействия, достаточно широко освещены зарубежными и отечественными учеными. В представленных исследованиях «самопредъявление» анализируется с позиций самопрезентации (Abakumova et al., 2020; Корягина, 2023; Пикулева, 2023; Федоров, 2020; Jones & Pittman, 1982; Leary, 2019; Mead, 2015; Schlenker, 2012; Snyder, 2000), самопредъявления (Васильева, Цветова, 2021; Гоцева, 2008; Шкуратова, 2009; Гофман, 2021; Кули, 2019; Nichols, 2020; Pandey, Chopra & Karve, 2020; Sezer et al., 2018), саморегуляции, самораскрытия, самоподачи, самовыражения, экспрессивного поведения, манипуляции, мотивации, природного обаяния, интуиции, управления впечатлением, доверия, имиджевых характеристик (Белобрагин, 2018; Бороздина, 2019; Лабунская, Дроздова, 2017; Петрова, 2019), что свидетельствует о широте и разноплановости этого явления. Объединяет перечисленные выше понятия представление о самопредъявлении как о процессе, в котором личность способна проявить социальную смелость, уверенность в себе, компетентность, диалогичность, раскрыть благодаря развитой способности к саморефлексии востребованные ситуацией волевые качества.

Отечественные и зарубежные ученые отмечают, что самопредъявление является формой активности личности, которая реализуется в межличностных отношениях и направлена на достижение конкретных целей (Пикулева, 2023; Федорова, 2007; Шкуратова, 2009; Jones & Pittman, 1982; Schlenker, 2012). В соответствии с процессуальным подходом, феномен самопредъявления интерпретируется как целостное представление процесса самоподачи, имеющее собственную структуру, а также как процесс, состоящий из определенных этапов его реализации в межличностных отношениях. Мотивационный подход позволяет понять, насколько коммуникатор осознает и принимает собственные мотивы, цели и степень возможного самораскрытия в ситуации взаимодействия. Опираясь на этот подход, мы считаем необходимым рассматривать мотивационную составляющую ситуационно-индивидуальных характеристик, которые влияют на эффективность форм подачи себя и позволяют реализовывать выбранные стратегии и тактики с целью воздействия на партнеров (реципиентов) по взаимодействию. Несмотря на достаточно глубокое исследование данной проблемы (Белобрагин, 2018; Бороздина, 2019; Васильева, Цветова, 2021; Гофман, 2021; Корягина, 2023; Кули, 2019; Лабунская, Дроздова, 2017; Петрова, 2019; Пикулева, 2023; Федоров, 2020; Шкуратова, 2009; Abakumova et al., 2020; Jones & Pittman, 1982; Leary, 2019; Mead, 2015; Nichols, 2020; Pandey et al., 2020; Sezer et al., 2018; Schlenker, 2012; Snyder, 2000), требуют особого внимания аспекты, связанные с самопредъявлением личности в контексте психологии межличностных отношений, в частности в ракурсе индивидуально-психологических особенностей, востребованных в процессе самоподачи и использования поведенческих стратегий.

Самопредъявление представляет собой сложный психологический конструкт в полной мере недоступный для эмпирического исследования. В этой связи мы

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

посчитали необходимым исследовать его на феноменальном уровне, отслеживая индивидуально-психологические свойства, которые способствуют эффективному преподнесению себя в значимых ситуациях. Нами выявлены индивидуально-личностные свойства, опосредованные ситуациями самопредъявления, среди которых:

- рефлексивность, которая является основным механизмом построения «дорожной карты» самопрезентации и представляет собой ментальные репрезентации «того, как человек воспринимает, понимает и объясняет происходящее» (Холодная, 2023, с. 296);
- осознанная саморегуляция, являющаяся «инструментом инициации и поддержания произвольной активности человека» (Моросанова, 2021, с. 8);
- потребность в аффилиации (стремление к общению, эмоциональным контактам, иметь друзей, оказывать и принимать поддержку), с помощью которой в самопредъявлении выстраиваются доброжелательные отношения, существенно влияющие на достижение цели (Тарасова, Разуваева, 2022);
- направленность в общении, которая выявляет особенности ценностно-смысловой сферы личности, включающей в себя цели и средства общения, способы поведения в межличностных отношениях;
- уверенность в себе, социальная смелость, инициативность в социальных контактах. Эти качества дают возможность человеку открыто заявлять о своих потребностях, добиваться целей, защищать свои интересы, выражать собственную позицию, ценностные предпочтения, не прибегая к агрессии;
- волевые качества личности (выдержка, решительность, самостоятельность), направленные на преодоление сложных ситуаций, оперативное принятие решений, регуляцию поведения, варьирование стратегий и тактик, что актуально для субъекта самопредъявления;
- активность, под которой понимается способ взаимодействия инициатора общения с целевой аудиторией, стремление занять центральную позицию и взять на себя инициативу в установлении контактов для достижения целей самопрезентации.

Наличие перечисленных выше свойств позволит субъекту самопредъявления создать адекватный ситуации образ «Я». В свою очередь, это даст возможность в последующих взаимодействиях выбирать стратегии и тактики поведения для достижения поставленных целей (например, установить контакт, развить отношения, самоутвердиться, публично выступить, решить профессиональные задачи). Нами было выдвинуто предположение о том, что связи между индивидуально-психологическими особенностями и поведенческими стратегиями создают определенную структуру зависимостей.

Цель исследования заключалась в разработке модели самопредъявления личности в межличностных отношениях.

Самопредъявление в предложенной модели представляет собой упорядоченный процесс, состоящий из подготовительно-организационного, процессуально-операционального и процессуально-результативного этапов. В каждом этапе представлены компонентный состав, комбинация факторов, индивидуальные особенности личности, стили саморегуляции, направленность в общении, поведенческие стратегии. Критериями эффективности, разработанной нами модели самопредъявления являются: удовлетворение потребности в аффилиации, саморегуляция, гибкость, моделирование, диалогичность, ассертивность, самопродвижение. Наличие данных критериев позволит субъекту самопредъявления создать адекватный ситуации образ и выбрать необходимые стратегии для достижения поставленных целей. В модели отражен процесс самопродвижения личности, который рассматривается с точки зрения его целостности. Не исключается и корректировка определенных свойств субъекта. Таким образом, имеется возможность выявить динамику, прогнозировать перспективы развития субъекта в ракурсе повышения эффективности самоподдачи.

Методы

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий». В исследовании приняли участие 385 человек (мужчины и женщины в возрасте от 18 до 36 лет).

С целью проверки универсальности разработанной модели мы посчитали необходимым сформировать две группы по возрастному признаку. Это связано с тем, что группа испытуемых, состоящая из студентов, является достаточно ограниченной по возрастному диапазону, соответственно, другая выборка представлена участниками опроса более старшего возраста. Мы предположили, что результаты будут идентичными и не повлияют на стабильность структурных компонентов модели и на саму модель в целом:

- Первую группу составили респонденты в возрасте 18–22 лет. Эта группа испытуемых представлена студентами высшей школы; самопредъявление в этом возрасте имеет свои особенности, связанные со стремлением к самоидентификации и социальному обособлению, обучением в вузе, становлением профессиональной карьеры, а также с межличностными отношениями (дружеские контакты, романтические отношения, профессиональные взаимодействия). Во всех этих сферах студенты могут испытывать психологические барьеры в общении и трудности во коммуникациях;
- Вторую группу составили респонденты в возрасте 25–36 лет. Данная группа респондентов состоит из представителей средней взрослости (молодости). Большинство людей в этот период обладают гармоничным сочетанием внешних условий и субъективных факторов, способствующих возможности

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

находиться на пике своего развития (акме), характеризуются максимальной реализованностью собственного потенциала, активностью и продуктивностью в разных сферах жизнедеятельности, в том числе и в самопредъявлении, что было отражено в ответах респондентов на вопросы анкеты, в которой фиксировались социально-биографические факты, свидетельствующие о профессиональной самореализации и личностном благополучии.

Методики

Для доказательства гипотезы применялись следующие методики:

- методика «Направленность личности в общении» С. Л. Братченко определяет доминирующий вид направленности личности в общении и межличностных контактах;
- методика диагностики уровня рефлексивности А. В. Карпова, направлена на исследование выраженности уровня рефлексивности;
- опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В. И. Моросановой определяет индивидуальный профиль в саморегуляции личности;
- методика «Диагностика мотивов аффилиации» А. Мехрабиана выявляет мотивы в аффилиации;
- опросник «Волевые качества личности» М. В. Чумакова определяет выраженность волевых качеств личности в самопредъявлении;
- тест «Уверенности в себе» В. Г. Ромека выявляет общую уверенность в себе, социальную смелость, инициативу в социальных контактах и ситуациях самопредъявления;
- опросник «Стратегии самопредъявления» И. П. Шкуратовой устанавливает предпочитаемые стратегий самопредъявления.

Обработка результатов

Обработка результатов эмпирических данных осуществлялась на основе эксплораторного и конфирматорного факторного анализов методом главных компонент с использованием функции *principal* из пакета *psych* (Revelle, 2021). Качество составленной модели определялось согласно индексам соответствия: CFI (comparative fit index) – сравнительный критерий согласия ($0 < CFI \leq 1$); TLI (Tucker-Lewis index) – индекс Такера-Льюиса ($0 < CFI \leq 1$ TLI); RMSEA (Root mean-square error of approximation) – квадратный корень среднеквадратической ошибки аппроксимации ($0 < RMSEA \leq 1$); SRMR (Standardized Root mean square residual) – стандартизированный корень среднего квадратного остатка. Данный показатель варьируется в пределах от 0 до 1. Приемлемыми считаются значения SRMR $< 0,08$ (Brown, 2015); RMSEA $< 0,06$ до $0,08$ с 90% CI и SRMR $\leq 0,08$; TLI и NFI $\geq 0,95$; CFI $\geq 0,95$ (Hu & Bentler, 1999; Gatignon, 2010).

Результаты

Эксплораторный факторный анализ проводился на основе коэффициентов ранговой корреляции Спирмена, основанных на совпадении последовательности рангов. Для определения числа факторов использовался метод главных компонент. Применяли облическое вращение факторов, поскольку предполагалось наличие корреляции между ними. Затем проводили конфирматорный анализ для проверки соответствия полученного факторного решения выдвинутым гипотезам. Данный анализ проводился для каждой возрастной группы.

Рассмотрим результаты конфирматорного анализа в выборке студентов (18–22 лет). Конфирматорный анализ выявил четырехфакторную структуру процесса самопредъявления (антиципирующее планирование самопредъявления, пластичная самоорганизация, уверенное самопродвижение, оценивание результатов самопредъявления), которая представлена в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты конфирматорного факторного анализа в группе испытуемых 18–22 лет

Фактор	Индикатор	Оценка стандарт	SE	Z	P
	Саморегуляция	1,000*			0,000
Антиципирующее планирование самопредъявления	Планирование	0,146	0,0134	10,88	0,000
	Программирование	0,161	0,0138	11,62	0,000
	Страх отвержения	0,576	0,1640	3,51	0,000
	Гибкость	1,000*			0,000
Пластичная самоорганизация	Моделирование	1,064	0,0738	14,41	0,000
	Вариативность поведения	0,401	0,1193	3,36	0,000
	Выдержка	1,669	0,1957	8,53	0,000
	Уверенность в себе	1,000*			0,000
Уверенное самопродвижение	Инициативность	1,062	0,1875	5,67	0,000
	Самопродвижение	5,105	0,9507	5,37	0,000
	Диалогичность	2,532	0,4206	6,02	0,000
Оценивание результатов самопредъявления	Рефлексия	1,000*			0,000
	Стремление понравиться	5,313	1,8689	2,84	0,000

Примечание: * фиксированный параметр; CFI 0,965; TLI 0,955; SRMR 0,0489; RMSEA 90%; $p < 0,001$

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Качество факторной модели можно оценить как высокое, так как значения индексы соответствия CFI = 0,965 и TLI = 0,955 выше их порогового значения, равного 0,90, традиционно рекомендуемого для оценки качества модели как высокого.

Далее проанализируем результаты конфирматорного анализа «взрослой» выборки (25–36 лет), которая представлена в таблице 2.

Таблица 2

Результаты конфирматорного факторного анализа в группе респондентов 25–36 лет

Фактор	Индикатор	Оценка стандарт	SE	Z	P
	Саморегуляция	1,000*			
Антиципирующее планирование самопредъявления	Планирование	0,123	0,0218	5,63	<,001
	Программирование	0,123	0,0201	6,11	<,001
	Самостоятельность	0,141	0,0295	4,79	<,001
	Гибкость	1,000*			
Пластичная самоорганизация	Моделирование	1,050	0,1011	10,38	<,001
	Выдержка	1,559	0,3241	4,86	<,001
	Уверенность в себе	1,000*			
	Самопродвижение	0,583	0,1691	3,45	<,001
Уверенное самопродвижение	Диалогичность	0,530	0,1552	3,42	<,001
	Социальная смелость	1,016	0,1661	6,11	<,001
Оценивание результатов самопредъявления	Рефлексия	1,000*			
	Инициативность	3,188	0,9506	3,35	<,001

Примечание: * фиксированный параметр; CFI 0,954; TLI 0,940; SRMR 0,0803; RMSEA 90%; $p < 0,001$.

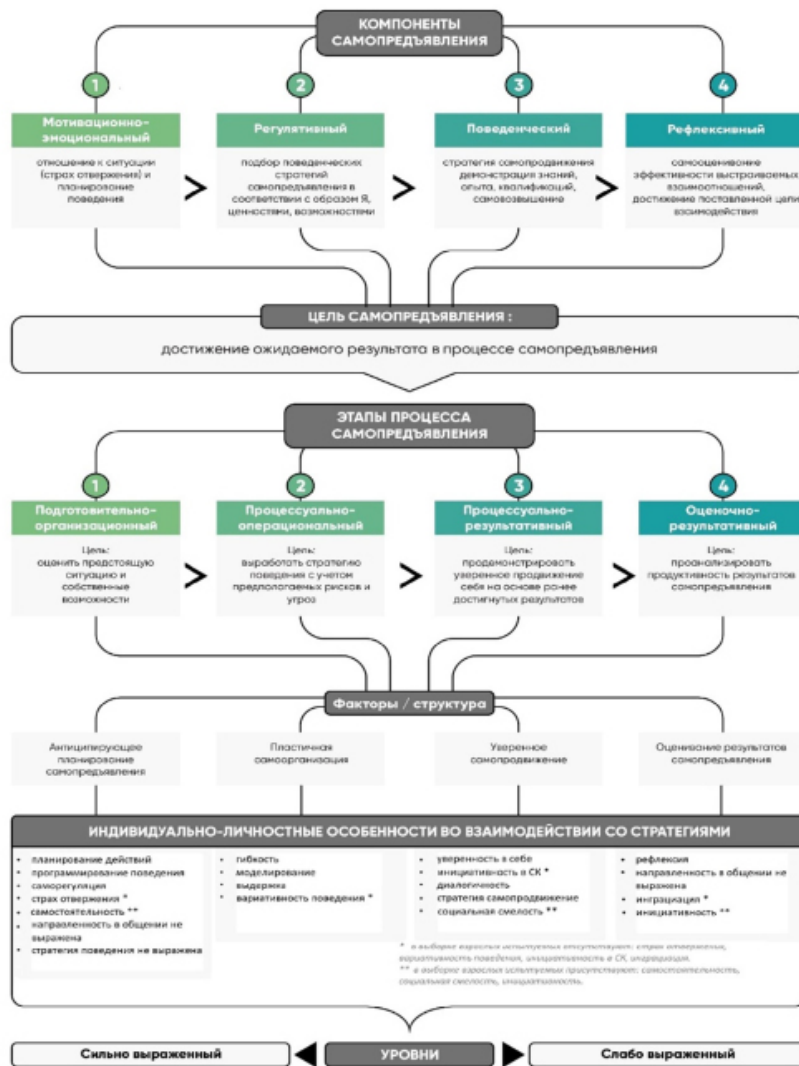
Как видно из Таблицы 2, четырехфакторная модель заданной структуры демонстрирует достаточно высокие значения глобальных критериев соответствия. Значения индексов соответствия CFI = 0,954 и TLI = 0,940 выше их порогового значения, равного 0,90, поэтому оценить качество факторной модели можно

как высокое. Полученная структура положительных связей между факторами свидетельствует о том, что факторы взаимосвязаны и составляют единый психологический конструкт.

В результате во взрослой выборке мы также выявили **четыре фактора**: антиципирующее планирование самопредъявления, пластичная самоорганизация, уверенное самопродвижение, оценивание результатов самопредъявления.

Анализ эмпирических данных позволил разработать модель самопредъявления личности (рис. 1).

Рисунок 1
 Модель самопредъявления личности



Обсуждение результатов

На основе конфирматорного факторного анализа были выявлены факторы, позволяющие определить этапы самопредъявления, каждый из которых является логическим продолжением предыдущего и предоставляет коммуникатору возможность реализовываться и совершенствоваться умения, полученные на предыдущем этапе. Если субъект не справляется с поставленными задачами на начальных этапах, то он не сможет продемонстрировать уверенное самопродвижение и достичь желаемой цели взаимодействия.

Антиципирующее планирование самопредъявления

В выборке студентов первый фактор «Антиципирующее планирование самопредъявления» раскрывает субъекту возможности адаптивного взаимодействия с окружением, где востребована способность к антиципированию (предвидению) результатов своей деятельности. Личность в процессе общения стремится в максимальной степени быть принятой другими (Лабунская, Дроздова, 2017). Чувствительность партнеров по взаимодействию к отвержению вынуждает их заранее планировать, программировать и предвосхищать возможные последствия совершаемых поступков. Испытуемые, обладающие способностью к саморегуляции и антиципации, определенной стратегии самопредъявления не используют. Возможно, они владеют большим спектром стратегий и применяют каждую в зависимости от обстоятельств.

Пластичная самоорганизация

Второй фактор «Пластичная самоорганизация» предполагает наличие у студентов способности к моделированию и гибкости, позволяющих адекватно оценивать ситуации и внешние обстоятельства и регулировать собственное поведение в соответствии с меняющимися обстоятельствами. В психологических источниках (Б. А. Вяткин, Е. А. Климов, А. В. Либин, В. С. Мерлин, В. А. Толочек) такое поведение личности принято называть «индивидуальным стилем деятельности». При этом понятие «деятельность» включает в себя достаточно широкую область активностей (общение, коммуникации, управление и так далее). Согласно Н. В. Гришиной, индивидуальный стиль деятельности является трансситуативным, так как одновременно может обладать устойчивостью, динамизмом в соответствии с той или иной ситуацией взаимодействия, что сближает это явление со способностью к саморегуляции и гибкостью (Гришина, Костромина, 2021). Выдержка помогает в сложной ситуации сохранять хладнокровие, не «включаться» эмоционально и не проявлять негативного отношения к тому, что происходит. Наличие гибкости, которая проявляется в стратегии «вариативность поведения», свидетельствует о склонности респондентов к анализу заранее предстоящих ситуаций, чтобы понять,

как наилучшим образом преподнести себя, с помощью каких тактик направить восприятие партнера по нужному пути.

Уверенное самопродвижение

В третьем факторе «Уверенное самопродвижение» предусматривается реализация студентами инициативности, уверенности в себе, диалогической направленности в общении, которая проявляется в настроенности на равноправие, эмпатию, безоценочность и сотрудничество.

Между тем в самопредъявлении, особенно на начальных его этапах, вряд ли можно говорить о «равноправии» психологических позиций. По мнению Л. Г. Дмитриевой, диалог является сложным явлением, в котором в реально происходящих ситуациях межличностные отношения вряд ли могут быть «равновесными». Скорее всего, в реальных отношениях, в том числе и в самопредъявлении, мы можем наблюдать «асимметрию» диалога, которая влияет на диалог и самопредъявление в межличностных отношениях. Процесс выравнивания психологических позиций самым тесным образом связан с самопредъявлением, так как здесь мы наблюдаем стремление к равновесности взаимодействующих субъектов, оценку ситуации и возможность реализовать имеющиеся личностные ресурсы коммуникатора (Дмитриева, Ахмадеева, 2023).

Оценивание результатов самопредъявления

Четвертый фактор, «Оценивание результатов самопредъявления», предполагает сопоставление поставленных целей и достигнутых результатов. Это возможно осуществить благодаря рефлексии – способности к самоанализу, осознанию собственных действий, характеру отношений с окружающими. Анализируя ответные реакции партнеров по общению, субъект самопредъявления может сделать вывод о произведенном впечатлении и симпатии окружающих. Здесь личностным мотиватором выступает стремление понравиться. Если результат самопрезентации не оправдался и презентующий себя субъект не понравился партнерам по общению, то ему следует скорректировать свое поведение для дальнейшего конструктивного взаимодействия. Усовершенствованная модель поведения направит его «к поиску новых решений и стремлению идентифицировать себя с определенной группой, отвечающей ценностям и интересам» реципиентов (Васильева, 2021, с. 690).

Считаем вполне естественным, что результаты факторного анализа показали некоторые различия между выборками, которые мы склонны связывать с нормативными характеристиками возрастных категорий испытуемых. Выявленные различия мы связываем с возрастными аспектами и индивидуально-психологическими особенностями, которые по-разному проявляются в мотивах поведения, установках, волевых качествах и в стратегиях самопредъявления. Тем не менее мы не видим здесь противоречий, которые бы смогли внести некоторую

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

неопределенность в интерпретации разработанной нами эмпирической модели самопредъявления личности в межличностных отношениях.

Далее проинтерпретируем полученную факторную структуру взрослой выборки (25–36 лет).

Антиципирующее планирование самопредъявления

В отличие от группы юношей и девушек, в первый фактор мужчин и женщин вошла переменная «самостоятельность» и не актуализировался мотив «страх отвержения». Самостоятельность (самодостаточность и доверие к самому себе) позволяет более взрослой категории испытуемых организовывать и контролировать деятельность без посторонней помощи, так как в этот процесс включаются субъектный опыт и осознанная саморегуляция поведения (в широком значении – осмысление и прогнозирование предстоящих действий). Эти испытуемые способны нести личную ответственность за свои действия и поступки, они готовы управлять своими мотивами, распределять их последовательность и на этой основе программировать собственное поведение. Самостоятельность исключает ситуации, в которых взрослые испытуемые могут испытывать страх отвержения (боязнь быть не принятыми целевой аудиторией).

Пластичная самоорганизация

В выборке взрослых во второй фактор не вошла переменная стратегии «вариативность поведения». Объяснить это можно следующим образом. Данная группа испытуемых, в силу возраста, прошла этап «пробы пера», то есть уже определилась в своих жизненных планах и обладает устоявшимися ценностными установками и устойчивыми паттернами поведения (Кулагина, Колюцкий 2005; Сапогова, 2021). Субъекты самопредъявления в этой возрастной группе могут не испытывать потребности в стратегии «вариативность поведения». В большей степени актуальны для этого возраста гибкость, моделирование и выдержка. Гибкость способствует оптимальному выбору поведенческих стратегий в различных ситуациях (межличностных и профессиональных отношениях), что позволяет моделировать (прогнозировать) другие способы достижения целей. Выдержка и умение – адекватно оценивать возникающие проблемы, содействовать реализации поставленных целей и задач.

Уверенное самопродвижение

В третьем факторе у взрослых место инициативности в социальных контактах занимает социальная смелость, которая предполагает неконформность в социальных ситуациях, склонность к риску, ориентацию на собственные действия и самого себя, умение сказать «нет», умение в случае необходимости обратиться

за помощью, а также навык выражать актуальные эмоции, инициировать общение и межличностные контакты. Все это является определенным (позитивным) результатом реализации жизненных планов испытуемых, которых можно охарактеризовать как социально успешных и гибких в контактах. Приобретенная в процессе жизненного опыта социальная смелость исключает необходимость быть инициатором в контактах, в особенности тех, которые востребованы для решения значимых для субъекта задач.

Оценивание результатов самопредъявления

В четвертом факторе в этой же выборке место стратегии «стремление понравиться» занимает волевое качество «инициативность». Это означает, что взрослая категория испытуемых вполне объективно относится к собственным ресурсам и не нуждается в подтверждении своих достоинств с помощью лести, комплиментов, демонстрации нужности, оказании услуг. В значимых для них ситуациях самопредъявления вполне достаточно проявления волевых качеств, инициативности (стремления самостоятельно взяться за дело, искать новые возможные пути для более успешного решения задач, осознания ответственности). Взрослые испытуемые, таким образом, прошли определенный жизненный этап личностного и профессионального становления, что позволяет им быть уверенными в себе, рассчитывать на собственные силы, доверять собственным решениям и поступкам.

Можно констатировать, что взрослая выборка испытуемых, согласно полученным результатам, характеризуется устоявшимися ценностями, личностными чертами, рефлексивностью, предсказуемостью, личностной зрелостью, то есть готовностью к самоорганизации, в том числе и желаемого поведения, эффективному решению жизненных задач, которые они способны самостоятельно корректировать в зависимости от ситуации.

Изучение теоретических трудов и эмпирический анализ позволили разработать модель процесса самопредъявления. В научных источниках модель рассматривается через определенные признаки: ментальный образ, реальность, представленная в упрощенном виде, форма, отражения оригинала с реальными или предполагаемыми свойствами (рефлексия, саморегуляция, уверенность в себе, направленность в общении), на которые оказывают влияние различного рода факторы, обуславливающие самодвижение субъекта к достижению для него значимых результатов (Елькина, 2019). С. Н. Костромина считает, что одним из основных требований к построению модели должно быть наличие структурных элементов и свойств оригинала (Костромина, 2020). Интерпретируя модель через процесс, мы имеем возможность выявлять его динамику, прогнозировать перспективы развития субъекта в плане повышения эффективности самоподачи. Отметим при этом, что субъект самопредъявления может испытывать определенные ограничения, недостаток собственных ресурсов, может остановиться на одном

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

из этапов. Это вполне естественно, так как далеко не каждый субъект может обладать необходимыми спектром индивидуально-личностных особенностей для продвижения себя к поставленной цели.

Считаем, что самопредъявление можно отнести к целенаправленной практической деятельности, которая позволяет наилучшим образом осмыслить личностную идентификацию, служит инструментом самопознания, самопонимания и самопринятия. Оценивая результаты своих действий и действия партнеров по общению в межличностных отношениях, человек формирует представление о собственных качествах, способностях и возможностях.

Самопредъявление как феномен межличностного взаимодействия можно охарактеризовать следующими обобщенными показателями:

- осознанность целей, мотивов и условий, оценивание уровня собственных возможностей достижений, отношение к ситуации самопредъявления;
- способы реализации самопрезентации, выбор стратегий и тактик;
- совокупность личностных особенностей: моделирование, гибкость, выдержка, решительность, инициативность, уверенность в себе, социальная смелость, связанная с выбором стратегий самопредъявления;
- анализ достижений поставленной цели взаимодействия благодаря рефлексии.

Идея, заложенная в данной модели, заключается в выстраивании субъектом самопредъявления как процесса, так и результата взаимодействия, нацеленного на создание у реципиентов положительного образа «Я». Этот конструкт находится в двух плоскостях: ментальной (идеальные представления) и деятельностной (реальные действия), поскольку результат может быть достигнут как посредством определенных действий, так и может остаться на уровне ментальности.

Моделирование и прогнозирование образа желаемого результата зависит от эффективности стратегий и их соответствия индивидуально-психологическим особенностям коммуникаторов. Субъект может предвидеть вероятные последствия различных действий и скорректировать свое поведение, если он будет осведомлен о своих индивидуально-психологических особенностях, которые так или иначе могут повлиять на процесс самопредъявления. Мы придерживаемся точки зрения Т. В. Эксакусто, И. А. Кибальченко (2021), которые считают, что ментальные репрезентации формируются поэтапно, от предвосхищения ситуации до конструирования образа будущего поведения.

В ходе эмпирического исследования нами

- выявлены индивидуально-психологические особенности, которые на каждом этапе самопредъявления могли бы препятствовать или способствовать самопродвижению субъекта;
- выделены этапы самопредъявления: антиципирующее планирование

самопредъявления – фактор подготовительно-организационного этапа; пластичная самоорганизация – фактор процессуально-операционального этапа; уверенное самопродвижение – фактор процессуально-результативного этапа; оценивание результатов самопредъявления – фактор оценочно-результативного этапа. Каждому этапу соответствуют определенные факторы, влияющие на успешность самопредъявления. В случае успешного прохождения очередного этапа коммуникатор переходит на следующий и тем самым продвигает положительный результат финального этапа самопредъявления.

В модели отчетливо видно, что взаимосвязи, образующиеся между факторными структурами, указывают на ее целостность. Данная модель функционирует как универсальная. Модель выявляет закономерности самопредъявления в ситуациях межличностных отношений и позволяет представить этот процесс как упорядоченную систему, этапы которой выделены с помощью методов статистического анализа, который доказывает ее универсальность, так как изменения в содержании факторных структур в двух возрастных группах респондентов были минимальными. Результаты математической статистики и процедуры создания модели позволяют утверждать, что данная модель является объективной и пригодной для иных подобных ситуаций межличностных отношений.

Опираясь на положения культурно-исторической теории, согласно которой представления о мире и, собственно, действительности связываются с рефлексией средств сознания (Выготский, 2023; Леонтьев, Аверина, 2011), считаем возможным экстраполировать данную модель на другие сферы жизнедеятельности. Логика модели, выстроенная на основе эмпирических результатов, позволяет создать целостную картину процесса самопредъявления, востребованного в различных ситуациях межличностных отношений (деловой, профессиональной, учебной сферах, в личностных контактах), в частности, его этапов, связать ее компонентный состав (мотивационно-эмоциональный, регулятивный, поведенческий, рефлексивный) с индивидуально-психологическими особенностями. Основным выводом, к которому мы пришли, заключается в том, что самопредъявление субъекта (от начала до завершения) обусловлено индивидуально-психологическими особенностями коммуникатора.

Заключение

Самопредъявление в межличностных отношениях представляет собой сложный психологический конструкт, который состоит из определенных индивидуально-психологических особенностей субъектов, опосредующих поведенческие стратегии, реализуемые на этапах, последовательное прохождение которых ориентировано на достижение запланированного результата.

Определены доминирующие стратегии самопредъявления у испытуемых в зависимости от возрастных признаков.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Выявлены четыре фактора, которые соответствуют этапам самопредъявления в межличностных отношениях, в каждом из них реализуются определенные индивидуально-психологические особенности, направленность в общении и стратегии поведения.

Разработана модель самопредъявления в межличностных отношениях, в основу которой положены результаты эмпирических данных, позволившие выделить последовательные этапы самовыражения личности.

Модель самопредъявления представляет собой целостный конструкт, востребованный в различных межличностных отношениях (деловой, профессиональной, учебной сферах; личностных контактах).

Литература

- Ахмадеева, Е. В. (2023). Исследование взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей и стратегий самопредъявления в межличностных отношениях. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(1), 62–72. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-62-72>
- Белобрагин, В. В. (2018). Социально-психологические проблемы имиджа как социального стереотипа и результата социальных установок. *Вестник Российского нового университета. Серия: Человек и общество*, 1, 131–134.
- Бороздина, Г. В. (2022). *Психология делового общения*. Инфра-М.
- Васильева, С. В. (2021). Предпочитаемые тактики самопрезентации и статус в группе у студентов. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, 4, 687–693. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2021-4-88>
- Выготский, Л. С. (2023). *Основы дефектологии*. Издательство Юрайт.
- Гофман, И. (2021). *Представление себя другим в повседневной жизни*. Питер.
- Гришина, Н. В., Костромина, С. Н. (2021). Процессуальный подход: устойчивость и изменчивость как основания целостности личности. *Психологический журнал*, 42(3), 39–51. <https://doi.org/10.31857/S020595920014166-8>
- Дмитриева, Л. Г., Ахмадеева, Е. В. (2023). Асимметрия диалога: мифы и реальность. В В. В. Карпов, А. В. Карпов, В. А. Мазилев, В. Ф. Петренко (ред.). *Методология современной психологии*, 17(76–84). ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН.
- Елькина, О. Ю. (2019). Региональная модель подготовки будущего учителя на доуниверситетском этапе. *Профессиональное образование. Столица*, 5, 23–29.
- Корягина, Н. А. (2023). *Самопрезентация и убеждающая коммуникация: учебник и практикум для вузов*. Издательство Юрайт.
- Костромина, С. Н. (2020). *Жизненная модель как операциональный конструкт изучения жизненного сценария личности*. В Н. В. Гришина, С. Н. Костромина (ред.), *Жизненное пространство в психологии: Теория и феноменология*. Издательство Санкт-Петербургского университета.
- Кулагина, И. Ю., Колюцкий, В. Н. (2005). *Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. ТЦ Сфера.
- Кули, Ч. Х. (2019). *Избранное* (В. Г. Николаев, пер. с англ.). Москва.
- Лабунская, В. А., Дроздова, И. И. (2017). Теоретико-эмпирический анализ влияния социально-психологических факторов на оценки, самооценки молодыми людьми внешнего облика. *Российский психологический журнал*, 14(2), 202–226.

- Леонтьев, Д. А., Аверина, А. Ж. (2011). Рефлексивность как составляющая личностного потенциала. В Д. А. Леонтьев (ред.), *Личностный потенциал: структура и диагностика* (с. 360–381). Смысл.
- Моросанова, В. И. (2021). Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 1, 3–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
- Петрова, Е. А. (ред.). (2019, май-июнь). *Имиджология – наука XXI века: Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции «Гуманитарные технологии в современном мире»*. Калининград: Западный филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.
- Пикулева, О. А. (2023). *Психология самопрезентации личности: монография*. ИНФА-М.
- Сапогова, Е. Е. (2021). *Психология развития человека: Учебное пособие*. Москва.
- Тарасова, Е. М., Разуваева Л. Н. (2022). Мотивация аффилиации у студентов поколения Z. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*, 2, 36–46. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2022-2-36-46>
- Федоров, В. В. (2020). Структура самопрезентации подростков в реальном общении и социальных сетях. *Социальная психология и общество*, 11(1), 180–192. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110111>
- Холодная, М. А. (2023). *Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учебное пособие для вузов*. Издательство Юрайт.
- Шкуратова, И. П. (2015). Оформление внешности как средство самовыражения личности. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 7(2), 33–36.
- Эксакусто, Т. В., Кибальченко, И. А. (2021). Интеллектуально-личностные предпосылки успешности: системный анализ и перспективы исследований. *Системная психология и социология*, 2(38), 65–77.
- Abakumova, I., Brizhak, Z., Kukulyar, A., Kolenova, A. (Eds.). (2020, August). Features of self-presentation of modern young people in social networks. *E3S Web of Conferences 210, 19003 (2020) ITSE-2020*. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021019003>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research (2nd ed.)*. Guilford Publications.
- Gatignon, H. (2010). *Confirmatory Factor Analysis. Statistical Analysis of Management Data*. Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1270-1_4
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- Jones, E. E., & Pittman, T. S. (1982). Toward a general theory of strategic self-presentation. In J. M. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (pp. 231-262). Lawrence Erlbaum Associates.
- Leary, M. R. (2019). *Self-presentation: Impression Management and Interpersonal Behavior*. Taylor & Francis.
- Mead, G. H. (2015). *Mind, Self, and Society (the definitive edition)*. University of Chicago. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226112879.001.0001>
- Nichols, A. L. (2020). *Self-Presentation Theory. Impression Management*. In B. J. Carducci, Ch. S. Nave, J. S. Mio, R. E. Riggio (Ed.), *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences. Vol. 1: Models and Theories* (pp. 397–400). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119547143.ch66>
- Pandey, A., Chopra, A., & Karve, S. (2020). Manipulating impressions in the 'ME' culture: A study of millennial consumers. *Journal of Customer Behaviour*, 19(1), 51–72. <https://doi.org/10.1362/147539220X15874775191976>

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Revelle, W. (2021). Psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. R package version 2.1.6. Northwestern University, Evanston, Illinois. <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Sezer, O., Gino, F., & Norton, M. I. (2018). Humblebragging: A distinct – and ineffective – self-presentation strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 114(1), 52–74. <https://doi.org/10.1037/pspi0000108>
- Schlenker, B. R. (2012). Self-presentation. In Leary Meester, Tangny JP (Ed.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 542–570). Guilford Press.
- Snyder, M., & Gangestad, S. (2000). Self-monitoring Appraisal and reappraisal. *Psychological Bulletin*, 126(4), 530–550. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.4.530>

Поступила в редакцию: 05.05.2023

Поступила после рецензирования: 07.08.2023

Принята к публикации: 14.11.2023

Заявленный вклад авторов

Ахмадеева Елена Владимировна – идея исследования, анализ имеющихся источников, в том числе и англоязычных по теме исследования, дизайн исследования, подготовка теоретической части исследования, статистического анализа результатов, обсуждения результатов и выводов исследования, составление графических иллюстраций.

Дмитриева Людмила Геннадьевна – подготовка содержания и обзорной части исследования, дизайн исследования, анализ статистических данных, обсуждения результатов и выводов исследования

Информация об авторах

Ахмадеева Елена Владимировна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей психологии факультета психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский университет науки и технологий», Уфа, Российская Федерация; WoS ResearcherID ААН-5928-2019; SPIN-код РИНЦ: 7221-5255; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4159-0401>; e-mail: elena-ram@yandex.ru

Дмитриева Людмила Геннадьевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский университет науки и технологий», Уфа, Российская Федерация; SPIN-код РИНЦ: 8135-1611; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3361-5637>; e-mail: dmitrievalg@mail.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Linking Leader's Avoidant Behavior to Counter productive work behavior: A Mediated Moderated Model

Irfan Saleem^{1,2*} , Shumaila Zamir²

¹ Sohar University, Oman, Suhar Sultanate of Oman

² University of Central Punjab Lahore, Lahore, Pakistan

*Corresponding author: isaleem@su.edu.om

Abstract

Introduction. Extant research has focused on the antecedents of culture, suggesting that a group's culture results from internal and external changes experienced by the group members or successfully transferred by the group leader. The current study aims to understand leaders' role in shaping organisational culture based on their behaviour in temporary work settings. Research to date has mostly focused on leadership styles, not behaviours such as Avoidant behaviour, and yet to examine How leaders' behaviours influence Individual and Organizational Outcomes in project-based firms. **Methods.** Two hundred ninety-seven leaders and followers (project manager and team members) from Lahore and Islamabad's NGOs participated in the study. **Results.** A leader's avoidant behaviour positively impacts conflict culture, which affects the individual's performance and organisational well-being. Results identified that CC is a product of behaviour that positively influences counterproductive work behaviour. The present research cannot prove moderation with suggested relations, but direct results unfold the interesting facet. **Discussion.** The research has found consistent results concerning previous studies. The research has also contributed theoretically and contextually. The research has implications for companies, leaders, and employees. Future researchers might broaden the study's scope by incorporating other constructs, such as employee promotive voice.

Keywords

leader's behaviour, conflict culture, group culture, negative and positive deviance, project managers, non-government organisations (NGO)

For citation

Saleem, I., Zamir S. (2023). Linking Leader's Avoidant Behavior to Counterproductive Work Behavior: A Mediated Moderated Model. *Russian Psychological Journal*, 20(4), 217–240. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.13>

Introduction

Surrounded by organisational sciences, the topic of conflict has been a constant obsession with organisation theories (Jaffee, 2007). Right from evolution till now, every school of thought has recognised the inherent intricacies of human firms and their relevant conflicts. Conflict culture is considered to be a social phenomenon as it is unavoidable in any organisational setting. It is a mixture of formal and informal practices. It may also emerge from the compositional process, which holds some cultures such as collaborative conflict culture (which holds constructive dialogues and negotiation), dominating conflict culture (where organisational members try to outwit each other and seek competition), and avoidant conflict culture, in which members collectively suppress the feeling of negotiation and withdraw from conflict.

Despite that, cultures continuously provide implicit guidelines for people to contemplate, sense, and act in groups. Previous literature defines conflict management approaches but cannot connect the leader's positive and negative behaviours to address organisational conflict (Gelfand, Leslie, Keller & de Dreu, 2012). This is because the leader has the authority and power to impress and suppress the followers, which may lead towards various organisational conflicts Kim & Toh (2019). A leader's behaviours can be perceived differently by the leader and his/her followers. Therefore, our exploration offers an essential insight into previous leadership studies' findings concerning CC.

The current study focuses on a leader's avoidant behaviour. It highlights its importance in Conflict Culture by illustrating leadership failures that missing subtle cues and subsequent role expectations within a team may cause. In doing so, we accept but also look beyond the significance of a leader's self-awareness and self-knowledge (Gardner, Avolio, Luthans, May, & Walumbwa, 2005; Peus, Wesche, Streicher, Braun, & Frey, 2012). The core assumption of this behaviour is to avoid disputes and to maintain harmony among the group, as it "strives to maintain the status quo through delay, indifference and absence" (Sims, Carter & Peralta, 2021).

As avoidant behaviour might boost harmony-seeking, such as unity among group members (Leung, Brew, Zhang, & Zhang, 2011) and at the same time may undermine feelings of self-worth and well-being, such as promotion, etc. (De Dreu, Van Dierendonck, & Dijkstra, 2004), which lead towards negative organisational consequences.

In light of the proceeding argument and to narrow these gaps in existing literature, current research's central research question is whether and how conflict culture relates

with Leader avoidant behaviour and Counterproductive work Behavior. In line with this, firstly researcher believes that leadership traits are not fixed. Instead of as human beings, individuals are blessed by God to learn required leadership behaviours (Gelfand et al., 2012) as per the requirements of organisational culture. And researcher argues that a leader disproportionately influences the group culture based on their particular attitude and behaviour. Secondly, researchers believe subordinates have limited power to challenge the organisational culture. At the same time, dynamic leaders customise their behaviours and act accordingly to transform the corporate culture to achieve organisational goals.

Drawing on these assumptions, the researcher uses the philosophy of organisational theories (Jaffee, 2007) and contingency theory (Vroom & Yetton) as our underpinning theories. Following these theories, conflict has always been a salient part of organisational culture, and from Weber's bureaucracy and scientific management to open systems theory, researchers discussed various conflict practices to manage it effectively. Likewise, contingency theory (Vroom & Yetton, 1973) discusses the decision-making and behaviours or leadership style, which defines no best way to organise or lead the firm. One behaviour or leadership style may prove efficient in one situation and fail in another one. Therefore, the researcher hypothesised that avoidant behaviour will be negatively associated with conflict culture, but cc is positively linked with CPB. The researcher will test the conflict culture hypotheses using the concept of a leader's diverse/conflicting behaviours, such as avoidant, which refers to the suppressed environment regarding a leader who shapes and transforms the culture with norms variance (Gelfand et al., 2012; Mustafa, Saleem & Dost, 2021).

This study will also be helpful for an organisation for an in-depth understanding of leaders' avoidant behaviour concerning conflict culture and its effects on organisational and individual levels. Here researcher will gather the data from the project-based organisations as these organisations are in line with the concept that a leader with avoidant behaviour avoids every situation to get rid of disputes which ultimately generates the conflict culture and its adverse effects such as CPWB because avoidant behaviour affects safety behaviour (Liu, Mei, Jiang, Wu, Liu, & Wang, 2021). In project-based organisations, behaviours and consequences can be assessed and measured more regularly than in permanent organisations. In temporary project-based organisations, projects start and finish within time, and teams start working on new projects. There is a regular flow of projects. Therefore leader's and followers' behaviours can be evaluated quickly.

The rest of the study is structured as follows. In section two, the researcher will establish the study's theoretical framework by explaining how a leader's past cultural experience and different behaviours will help them generate a new culture and elucidate the consequences of conflict culture. In the third section, the researcher will explain the data and methods in detail.

Hypothesis Development

According to Gelfand et al. (2006), ownership greatly influences an organisational culture. A recent study by Kim & Toh (2019) explored and asserted that a leader's traits successfully influence the new group culture. The traits may change per circumstance and open up new dimensions for other scholars to explore collaborative, dominating and avoidant behaviours. Likewise, (Gelfand et al., 2012) asserted that leaders theorised their normative ways to generate and handle the new culture and individually exhibited the salient role of leader's behaviours. Likewise, as our focus is on the leader's avoidant behaviour, the researcher also takes support from the prior work of Lewin, Lippitt, & White (1939). The leader's behaviour is the primary force which will help generate a new culture, which can be conflict culture. Although there are diverse sets of practices which an individual can have, our study focuses on one of the salient behaviours.

Avoidant behaviour inclines to shy away from conflicts, suppress the feelings of fights and try to maintain harmony among groups (Gelfand et al., 2012), and is acknowledged as a form of laissez-faire leadership (Liu et al., 2021). This behaviour's normative parameter includes suppressing and avoiding open discussions by changing the subject. This behaviour is geared up by the top management, such as leaders, as revealed by Perlow (2003). She discussed an online education enterprise called Versity, where conflict avoidance behaviours and norms started from the top management. She defined that the senior management and founders of Versity willingly indulged in acts which avoided the conflict by spreading a custom to quietness, which was deliberately set by the CEO to gain support. This deliberate silence provided ultimate success to business because when employees do not indulge in useless talks, it leads to work effectiveness.

A leader's avoidant behaviour is a kind of self-protection; this behaviour exercises order and control, avoids disputes and tries to maintain harmony in groups (Gelfand, Leslie & Keller, 2008), and hindrance to conflict culture. So, drawing on these assumptions, the researcher hypothesised that:

H1: Leader's avoidant behaviour will be negatively associated with CC.

Conflict culture is inherent and unavoidable in any organisational setting, even a salient part of national culture (Da'as & Zibenberg, 2021). In conflict culture, members continuously work opposite to each other by sabotaging and pushing back to win the situation. Conflict Culture occurred not only in traditional firms and modern organisations but also in different settings, i.e. in political establishments such as the democratic presidential elections of the US in 2008, which showed that Obama people were known to be collaborative and non-defensive (Tumulty, 2008). On the other hand, the Hillary Clinton team is known to be dominant behaviour (Karabuschenko, Pilishvili, & Shtyrev, 2021). According to Klein & Kozlowski (2000), Conflict culture is guided by organisational members' behaviours and attitudes, such as top management, because conflict cultures

might develop by composition procedures. Conflict culture may emerge from the composition of leadership behaviour, such as avoidant behaviour.

In addition, conflict culture is a product of a leader's different behaviours (Gelfand et al., 2012). Put differently, a leader's actions are the critical drivers of conflict culture. Among numerous behavioural consequences of CC, one of the specific relevant outcomes is norm deviation (Gelfand et al., 2006), such as counterproductive work behaviour.

The current research expands the conflict culture literature by demonstrating that conflict culture decreases both negative and positive forms of deviance about the organisational context at an individual level. To do so, the researcher emphasises counterproductive work behaviour, a kind of negative deviance of individuals in the group. From an organisational perspective, negative workplace deviance refers to "voluntary behaviour that violates significant organisational norms and in so doing threatens the well-being of an organisation, its members, or both" (Robinson & Bennett, 1995, p. 556). CWB comprises intentional harmful and violent acts done by employees which lead towards loss of well-being of an organisation, such as theft alone, causing to loss of billions of dollars annually (Pletzer, Bentvelzen, Oostrom & De Vries, 2019). Biased organisational treatment leads toward enhanced counterproductive work behaviour (De Clercq, Kundi, Sardar, & Shahid, 2021; Uchaev & Alexandrov, Yu., 2022).

Many behaviours and emotions are connected with CWB, such as fury and rage, that point towards cognition and instigation. According to Barling, Dupré & Kelloway (2009) and Bowling, Burns, Stewart & Gruys (2011), such behaviour has serious adverse effects on the achievement and well-being of the organisation. Thus researcher can hypothesise that:

H2: Conflict Culture will be positively associated with CWPB.

The current research expands the conflict culture literature by demonstrating that conflict culture increases negative forms of deviance to the organisational context at an individual level. To do so, the researcher emphasises counterproductive work behaviour, a kind of negative deviance of individuals in the group. From an organisational perspective, this behaviour refers to "voluntary behaviour that violates significant organisational norms and threatens the well-being of an organisation" (Robinson & Bennett, 1995, p. 556). In addition, the theory of job burnout provides ways to incite deviant workplace behaviour (Lubbadeh, 2021).

CPWB comprises intentional harmful and violent acts done by employees which lead to the loss of an organisation's well-being (Pletzer et al., 2019). Many other behaviours and emotions are connected with CWB, such as fury rage, which points towards cognition and instigation.

In conflict culture, members continuously work opposite to each other by sabotaging and pushing back to win the situation. Conflict culture may emerge from the composition of leadership behaviours such as avoidant behaviour. A leader's avoidant behaviour is a kind of self-protection; this behaviour exercises order and control, avoids disputes

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

and tries to maintain harmony in groups (Gelfand et al., 2008). Likewise, a Leader who emphasises absolute unity (Amanatullah et al., 2008; Gelfand et al., 2012) exercises this behaviour and doesn't deal with disputes openly, which shows that CC paves the way to negative deviance. So, based on this perspective, the researcher assumes that CC provides the cushion to explain the association between Avoidant behaviour and CWP. By avoiding the conflict leader practices avoidant behavior, which gives room to negative deviance called CWB. Thus researcher can hypothesise that:

H3: CC mediates the relationship between the Leader's Avoidant behaviour and CWB.

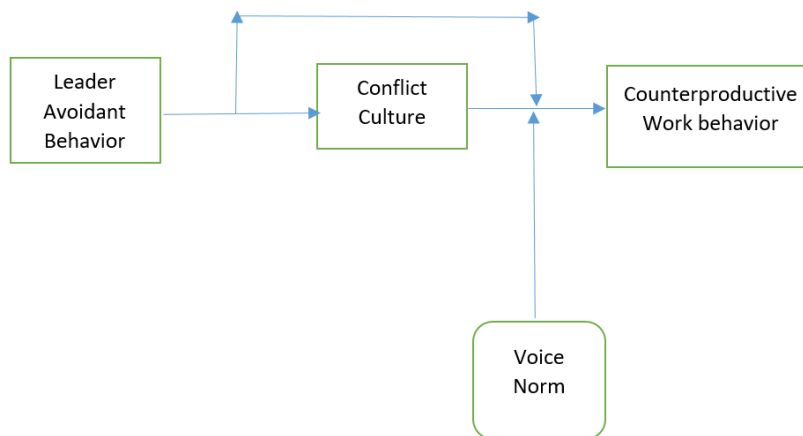
Norms identify the values and ethics of the group members. Norms are the directions concerning the right, decent and normative way to behave in the interpersonal context (Zhang, Akhtar, Zhang & Rofcanin, 2019). Interpersonal ethical norms exercise the particular feelings of ethical obligations to engage in inappropriate behaviour; or other words, they give a moral voice to an individual (Ajzen, 1991). Voice is also unique and inherently challenging (Vandewalle, Van Dyne & Kostova, 1995) because it gives the ultimate direction, which might result in enhanced visibility (Stamper & Van Dyne, 2001). The researcher will use the voice norm as a moderator to ease the relationship between the CC and CWPB.

Organisational conflict history is a history of change and tension, later generated through people's capacity to fight with structural restraints. And former is created through logical reasoning. Conflict culture is dangerous and needs to be bottled up for the prosocial goal of maintaining harmonious relationships (Gelfand et al., 2012). Likewise, negative work deviance, such as counterproductive work behaviour, threatens organisational well-being, but in the current study, the researcher postulates that voice norm might not strengthen their relationship.

Voice scholars have concentrated on situations where input from workforces can be supportive of the organisation, whereas giving less importance to situations where employees are voicing forth their own legitimate interests, which might be at odds with the interests of the firm (Jul, Xu, Qin, & Spector, 2019). It is also fair to say that voice researchers have largely overlooked this aspect in relation to the role of formal voice mechanisms or institutional structures in enabling voice. So researchers postulate that normative behaviour to handle conflict and negative behaviour includes accommodating or soothing approaches such as providing a cushion in the form of voice. Among the budding literature, many studies have recognised abusive supervision as an antecedent to CWB (Jul et al., 2019). But, current research expands the Voice Norm literature by demonstrating that VN may be negatively connected to conflict culture and counterproductive work behaviour, giving room to a beneficial and healthy working environment free from conflict and dangerous behaviour. Taken together, the researcher can hypothesise that:

H4: Voice Norm moderates the relationship between CC and CPWB.

Figure 1
Theoretical model



Methods

Research Methodology

Research methodology enables the reader to critically assess the study's overall reliability and validity (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010). It includes surveys, interviews, questionnaires, and statistical procedures. Therefore, this segment contains research design, sample design, population, instruments, data collection procedures, and data analysis techniques. In the current research, the researcher intends to elucidate the distinction between groups as the hypothesis is tested. Consequently, the researcher explained the casual association among variables, measured the effect of independent variables on dependent variables, and ran SEM (Structure Equation Modelling).

The researcher used the survey approach to get the data from the population. One of the main advantages of using this approach as it is widely accepted and facilitates the researcher to a large extent (Bell, Fairbrother & Jones, 2019). In the current study, the researcher considered the NGOs of Pakistan, geographically based in Punjab province (Lahore and Islamabad) and tried to understand their impact on our society. Data was acquired from international and indigenous NGOs concerning areas of healthcare, education, child care, human and youth development, and women empowerment.

Moreover, the researcher was expecting 3 to 5 project teams in each NGO (Shah, Bari & Ejaz, 2005), so based on the formula given on the website, the researcher had computed 297 an appropriate sample size, i.e. 297 dyads (Confidence level 5%, confidence interval 95% and population 1300) to deal with various research biases as reported (Shah, Bari &

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

Ejaz, 2005). This methodology was in line with our leader's avoidant behaviour as the project/team leader/manager joins the NGOs for a short period, rather than in regular firms where leaders/managers work for a more extended time and show no signs of conflict culture (Raziq et al., 2018). The data collection process took place in December after conducting the pilot test; the data was collected over a personally administrated questionnaire to get the required number of responses. This certified the non-response bias fixes the results accordingly. The questionnaire was dyadic; therefore, it consists of two parts, one for leaders and the other for followers, with clear instructions.

Unit of Analysis

As the current research concentrates on the dyadic relationship between project managers, dyadic association is the unit of analysis. The study needed to approach the specific sector, such as NGOs, in which project managers and employees have close and extensive daily interaction to complete their tasks (see Gelfand et al., 2012). Therefore, the data was collected from two salient stakeholders (the project managers and employees). This method is in line with the previous literature (Chang, Van Witteloostuijn, & Eden, 2020) suggested that successful data might be gathered from several sources such as leaders/managers, followers, customers, etc. The researcher used the cross-sectional approach to collect the data.

Instruments

As a self-administrated questionnaire is designed, questionnaires are based on the Likert Scale, and items were valued at 1-5, 1-6 and 1-7, 1 signify strongly disagree. The wording of the instruments is slightly changed, such as branch manager to project manager. The First part contains eleven items, which measure the leader's conflicting/diverse behaviours by Gelfand et al. (2012), and the 2nd segment holds thirteen items, which measure Conflict Culture by Gelfand et al. (2012). The 3rd part contains twelve items, which measure Counterproductive Work Behavior by (Robinson & Bennett, 1995), and the last but not least part contains six items, which measure Employee Norm Voice by (Van Dyne & LePine, 1998).

Control variables

A control variable is detained constant to clarify the association between independent and dependent variables because while testing, there could be some variables which might cause the variation in the dependent variable (Bernerth, Cole, Taylor & Walker, 2018). Consequently, the researcher controls these variables during an experiment to save the differences of dependent variables, which may occur because of independent variables. So, based on prior literature, the researcher considered controlling the three demographic variables of group leaders such as the leader's age, education, NGO type, number of projects, budget, employee's age, education and gender.

Reliability and validity Test of the Instruments

Reliability of instruments evaluates and elucidates the stability and internal consistency of measures that to what extent the scale will produce identical outcomes at different times (Anderson, Black, Bavin and Hair, 2010; Kimber & Winterstein, 2008). Construct validity assures the items the study has operationalised to measure and provides the evidence that results achieved from the adapted items can fit the theories around which the test was calculated. This study utilised both ways to determine construct validity, such as convergent validity and discriminant validity (Hair Jr., Hult, Ringle, & Sarstedt, 2013; Vanderstoep & Johnston, 2009).

Data Analysis

Data analysis is the procedure of cleansing, inspecting and transforming the data to discover useful information. The researcher used the Partial Least Square Structure Equation Modeling (PLS-SEM) statistical approach to analyse the quantitative data in the current study. PLS-SEM is the 2nd generation approach to SEM, which the researcher has used based on various reasons, such as it permits estimating multifaceted cause-effect association among latent variables. Specifically, PLS-SEM can be applied in strategic management, marketing, and other social sciences research. Furthermore, PLS-SEM has no boundaries in terms of the interaction method used in moderation tests compared to other covariance techniques; therefore, it is perceived as a feasible efficient alternate way for testing the moderation effect (Esposito Vinzi, Chin, Henseler, & Wang, 2010). The current study used Smart PLS v3.0 (Ringle et al., 2014) to determine the outer model, which includes the reliability, convergent validity and discriminant validity, and the inner model, such as the significance of the path coefficients, coefficient determination, the effect size and predictive relevance (Hair et al., 2013;).

Pilot/Preliminary Test

Initially, a pilot test was conducted to check the validity and reliability of the survey instruments. Secondly, this test aids the researcher in anticipating the potential problems and adjusting when embarking on the actual research.

Validity Test

To make sure how efficiently and effectively an instrument measures the construct/concept, validity was conducted. Consultations were made with the PhD supervisor and other PhD experts who had already worked on these measures. Additionally, some items were re-worded/re-phrased appropriately to measure the construct and be understood by potential respondents. An improved version of the instrument was distributed for the pilot test. Mostly in pilot tests, the sample size is generally small (Fink, 2003), though it could be increased up to 100 responses. So, 50 copies were randomly self-administrated,

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

46 were collected, and 6 were not duly filled; therefore, 40 were responses preferred for analysis. The high response rate of about 76.7% was achieved due to the personal distribution and collection of questionnaires. This process ended within two weeks in September and October 2021.

Reliability Test

Various tests are used to check reliability, but one of the most popular methods researchers use is Cronbach's alpha (Sekaran & Bougie, 2010). It specifies the extent to which replies of the respondents to all the items are consistent. After running a reliability test using SPSS, all the measures revealed a higher level of reliability, ranging from 0.72 to 0.95. This is in line with the threshold point that a Cronbach's alpha coefficient of 0.60 is considered average reliability, while a coefficient of 0.70 or above points out that the instrument has a higher level of reliability criterion (Hair Jr. et al., 2010; Sekaran & Bougie, 2010).

Table 1
Reliability Test

Constructs	Number of Items	Cronbach's Alpha
Counterproductive work Behavior	12	.911
Leader Conflict Behavior	11	.785
Conflict Culture	13	.805
Voice Norm	6	.860

Results

The means, standard deviations, and correlations among study variables are reported in Table 2.

Table 2
Descriptive Statistics

	Mean	S.D	CC	LBA	CWB	VN
CC	3.23	.692	1			
LBA	3.16	.956	.207**	-.092		
CWB	2.98	1.282	.140*	.070	.341**	
VN	4.81	1.125	.160**	.108	-.045	1

Note: CC = Conflict Culture, LBA = Leadership Behavior Avoidant, CPWB = Counterproductive Work Behavior, VN = Voice Norm.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГНОМИКА

An initial examination of the descriptive statistics table proposes that multicollinearity is not an issue because correlations among variables are in accordance with the threshold parameter. As per Hair Jr et al. (2010) and Pallant (2010), multicollinearity occurs when the correlation among variables is 0.9 and higher, and results in the correlation matrix showed that none of the variables is highly correlated with any other exogenous variable. The researcher also performed a multicollinearity test to observe each independent variable's variance inflation factor (VIF). It is obvious from the results that Tolerance scores fall under the range and the VIF. Consequently, no multicollinearity does exist in this study.

The values of the outer model are reported in Table 3.

Table 3
Loadings, Reliability and Convergent Validity Values

Vari-ables	Items	Loadings	Cron-bach's Alpha	CR	AVE	Discriminant Validity?
CC	CC10	0.599	0.808	0.852	0.445	Yes
	CC11	0.578				
	CC12	0.691				
	CC13	0.629				
	CC5	0.534				
	CC6	0.552				
	CC7	0.608				
	CC8	0.665				
	CC9	0.756				
CPWB	CWB10	0.764	0.913	0.926	0.535	Yes
	CWB11	0.724				
	CWB12	0.598				
	CWB2	0.63				
	CWB3	0.665				
	CWB4	0.772				
	CWB5	0.81				
	CWB6	0.79				
	CWB7	0.783				
CWB8	0.667					
CWB9	0.806					
LAB	LAB10	0.799	0.721	0.82	0.535	Yes
	LAB11	0.795				
	LAB8	0.603				
	LAB9	0.711				

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

Vari-ables	Items	Loadings	Cron-bach's Alpha	CR	AVE	Discriminant Validity?
VN	VN1	0.567	0.86	0.863	0.519	Yes
	VN2	0.639				
	VN3	0.688				
	VN4	0.631				
	VN5	0.859				
	VN6	0.88				

Note: CC = Conflict Culture, LBA= Leadership Behavior Avoidant, CPWB = Counterproductive Work Behavior, VN = Voice Norm CR=Composite Reliability, AVE = Average Variance Extracted.

The next step was to evaluate the inner (structural model) and outer model (measurement model) with the aid of PLS-SEM (Hair Jr. et al., 2013) by running the Factor analysis. Put another way, PLS-SEM is used to analyse direct relations among variables along with mediation and moderation association. Valuation of the measurement model deals with the measurement of the element, which defines how well the items are loaded theoretically and ensures that indicators are valid and reliable. In PLS-SEM analysis, validity and reliability are the two main criteria used to evaluate the outer model (Hair Jr. et al., 2013; Ramayah, Lee & In, 2011). Results showed that values of Cronbach's Alpha and (CR) composite reliability are up to the recommended threshold point (Hair Jr. et al., 2013), such as 0.759 to 0.925, indicating the measurement model's reliability. Next comes the Convergent validity (CV), and AVE value defines an adequate CV. AVE values range from 0.501 to 0.589, meaning the CV is established.

The values of the discriminant validity are presented in Table 4.

Table 4
Discriminant Validity

Variables	CC	CPWB	EVN	LBA
	CC	CWPB	LAVB	VN
CC	0.627			
CWPB	0.207	0.732		
LAVB	0.278	0.076	0.731	
EVN	0.042	-0.097	0.078	0.72

Note: CC = Conflict Culture, LBA = Leadership Behavior Avoidant, CPWB = Counterproductive Work Behavior, VN = Voice Norm.

Discriminant validity reveals to what extent measures are different from each other as explained theoretically (Hair Jr. et al., 2013), and the best conventional approach to measure DV is the Fornell-Larcker criterion (Hair Jr. et al., 2013). The current study presents the Fornell-Larcker Criterion assessment (discriminant values), the square root of AVE's each construct. AVE's square root in bold is larger than its highest construct's correlation compared to other constructs. After attaining a satisfactory outcome of the measurement model, the next step demands evaluation of the inner model (structural model).

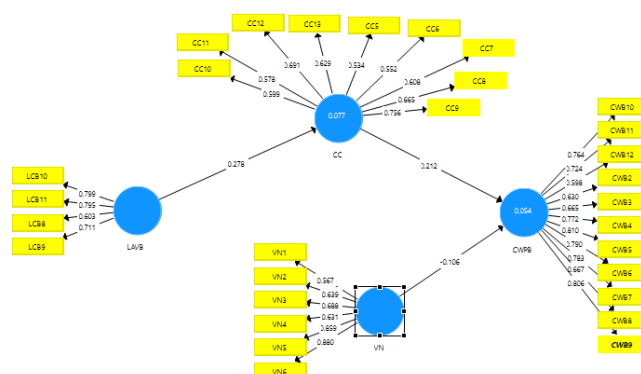
The Structural Model

After the establishment of the measurement model, the next turn is to assess the structural model's results. It involved evaluate the model's predictive capabilities and the associations among constructs. To assess the structural model, path coefficients need to be significant, predictive value, t-statistics and SE value (Hair et al., 2013).

Direct Relationships

The current study provides a detailed picture of the outcomes by analysing the structural model in relation to the hypothesis test comprehensively from 1 to 4. The assessment of the inner model starts by examining the direct association between independent and dependent variables. The coefficient's path size was examined with the aid of the PLS-SEM Algorithm, and bootstrapping was run to investigate the significance of the relationships. The first model emphasises the direct connections between IV and DV, such as (H1 and H2). In 2nd model, the mediation analysis was run to analyse the mediation relations such as (H3). Then, in 3rd model, analysis for moderation was run to analyse the relationship among VN, CC and CPWB (H4).

Figure 2
 Measurement Model



ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

Figure 3 reveals the bootstrap results that the relationship between an independent variable and Conflict Culture is significant with $p < 0.01$. Similarly, another direct relationship between CC and CPWB is also substantial with 0.001. As β compares and defines the strength of the effect of each independent variable to the dependent variable. The higher the value of the β represents, the stronger the effect, such as (β . 0.297; $t = 4.863^{**}$; $p < 0.0$), which shows that H1 is supported. The researcher also proposed with the help of literature, that there is a positive association between two variables, and the results support the literature. Likewise, results revealed that H2 is supported (β . 0.231; $t = 3.451^{**}$; $p < 0.001$), β value accounted for 23% of the variability, showing that conflict culture significantly impacts counterproductive work behavior, which means that CC gives cousin to employees to contributes to CPWB.

Figure 3
 Structural Model 1

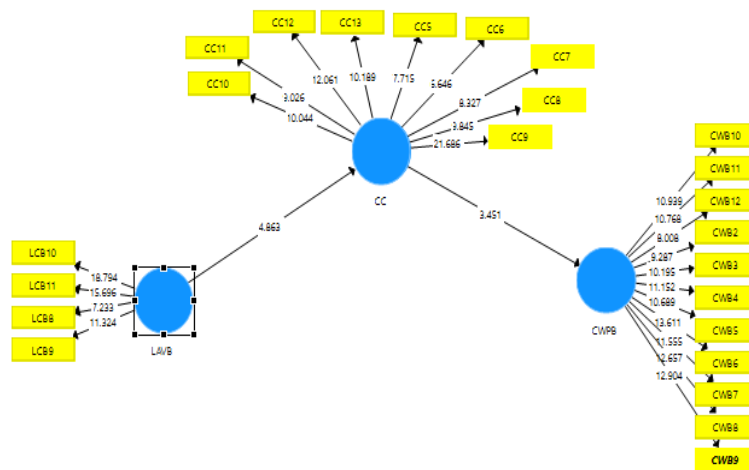


Table 5
 Results of Hypotheses Testing (Direct Relationships)

Hypotheses	Paths	β	S.E	T Statistics	P Values	Decision
H2	CC -> CWPB	0.231	0.061	3.451**	0.001	Supported
H1	LAVB -> CC	0.297	0.057	4.863**	0.0	Supported

Note. * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$.

Mediation Test

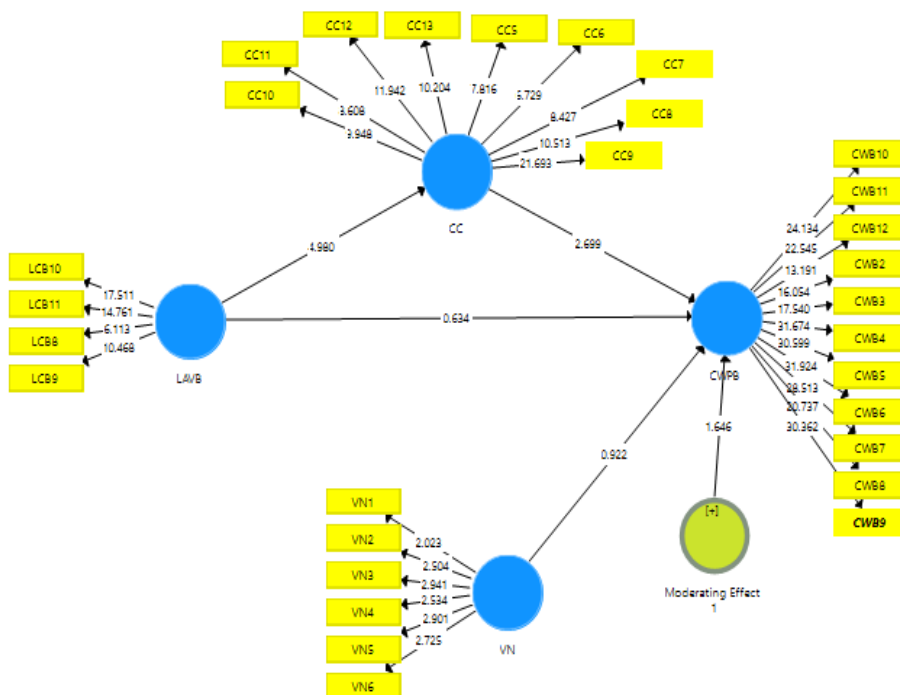
In the 2nd model (Table 6), the mediation was introduced and assessed with relation to IV and DV, and the results reveal that mediation is supported (β . 0.067; $t = 2.451^{**}$; $p < 0.015$), β value showed that CC accounted for 7% of the variability between leader's avoidant behaviour and CPWB, again this shows that CC is one of the causes to push the employees towards the destruction of an organisation.

Table 6
 Results of the Mediation Test

Hypotheses	Paths	β	S.E	T Statistics	P Values	Decision
H3	LAVB -> CC -> CWPB	0.067	0.023	2.451	0.015	Supported

Note. * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$.

Figure 4
 Structural Model 2



Moderation Test

The purpose of moderation is to check how far the moderating variable is affecting the association between IV and DV, whether it is strengthening their relationship or not. According to Hair et al. (2013), once the interaction terms show the significance level means that there is a moderating effect (Hair Jr. et al., 2013). So, in the 3rd model, the moderation was conducted to see the impact of Voice Norm on CC and CPWB. The results of the H4 revealed that VN was unable to moderate the association between CC and CPWB (β -0.109; $t = 1.646$; $p > 0.01$), which means the positive relationship was not significant—aligning expectations, it is creating a negative impact between constructs, not strengthening their association. As H4 is not supported, it shows no significance level and generalizability (see Table 7).

Table 7
Results of the Moderation Test

	Direct Effect	β	S.E	T-value	Sig	Decision
Independent Variable	CC -> CWPB	0.188	0.067	2.699	0.007	
Moderator Variable	VN -> CWPB	-0.091	0.119	0.922	0.357	Not Supported
Interaction Effect	CC * VN-> CWPB	-0.109	0.058	1.646	0.1	

Note. * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$.

Discussion

In any organisational setting, conflict culture is inherent means deeply engraved into a corporate system as it is unavoidable, and researchers in the past have shown conflict management techniques (Gelfand et al., 2012) to combat CC. But current study focused on one of the fundamental reasons contributing towards CC, such as behaviour.

The current section provides the recapitulation of the study in relation to research objectives (See Table 8). One of the aims of the study is to understand the leaders' role in determining organisational culture based on their Avoidant behaviour. Studying and analysing these associations will deliver beneficial avenues to temporary work settings. The current study's theoretical framework is supported by the Theory of Habitual Routines is in line with the concept of the study. More specifically, to assess the effect

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГНОМИКА

of a leader's behaviour on an organisation in relation to conflict culture, two hypotheses were generated.

Direct hypotheses were accepted. The result of the H1 revealed a surprisingly positive influence on CC with a significance score, which means that the project manager's avoidant behaviour generates a positive impact on CC with 30%, which is considered a good amount of effect. Although, the researcher proposed a negative association between them. Similarly, the H2 results also showed the approval, as proposed by the researcher, that there is a positive association between CC and CPWB with significance level. An organisation conflict culture is (23%) positively associated with CPWB, revealing CC is one of the pivotal features to generate the CPWB in an organisation, which is a threat to the employee's well-being of an organisation.

Likewise, mediation is also accepted with a significance level. The results showed that where there is conflict, it increases the risk of organisational damage, which can be seen through results. And as behaviour is the reflection of preferences which a new project manager has brought to the organisation and created a new culture with the aid of his behaviour (Gelfand et al., 2102). Results revealed that CC 8% successfully explain the relationship between both variables.

Moderating variable strengthens the association between IV and DV, and employee voice norm moderates the association between CC and CPWB. The β value revealed the negative effect between both constructs with no significance level. Consequently, moderation is rejected because a negative impact was recorded.

Table 8
Recapitulation of the Study Finding

Hypotheses	Statement of Hypothesis	Decision
H1	Leader's avoidant behavior will be negatively associated with CC.	Supported
H2	CC will be positively associated with CWPB.	Supported
H3	CC mediates the relationship between Leader's Avoidant behaviour and CWB.	Supported
H4	Leader's avoidant behavior will be negatively associated with CC.	Not Supported

Precisely results showed that a leader successfully and disproportionately generates the CC based on their behaviour, which contributes towards counterproductive behaviour. The indirect relationship also showed stimulating results that CC identifies

a good amount of association between avoidant behaviour and CPWB because LBA always avoids disputes. However, results showed that CC explain their relationship with significance score. Thus, moderation is not accepted, allowing new thinking patterns to explore.

Theoretical Implications

The current study provides empirical evidence for the theoretical associations hypothesised. Specifically, it highlights the direct relationships between a leader's avoidant behaviour and conflict culture. Furthermore, the consequences of CC at the individual and organisational level contribute at the maximum level towards counterproductive work behaviour. The current study offers significant contributions to organisational literature by providing a new and different answer to the question of whether and how leader-avoidant behaviour relates to, is one of the major reason generating conflicting culture. The culture literature identified conflicting management techniques that help resolve the conflict among groups (Gelfand et al., 2012). Current research introduced another salient antecedent, one of the leader's diverse behaviours called avoidant, and proposed how a newly appointed leader generates a new culture based their behaviour along with its consequences. A leader may disproportionately influence culture as they hold enough social power and control over critical organisational resources (Caldwell & Doerr, 2014). The current research clarifies the role of leaders concerning avoidant behaviour and how extent their behaviour either triggers or avoids CC and identifies it as a salient dimension for group culture.

The current study further provides proof with results of how a leader's behaviour contributes towards new conflict culture in relation to their characteristics. LAB provides the pillar to the conflict in groups. However, researchers purposed that there is a negative relationship between them. This evidence persuasively proves that a group leader's behaviour applies a maximum influence while generating group culture compared to group members.

The current research also explains the association among CC, CPWB, and VN. Although cultural tightness transfer (Kim & Toh, 2019) is a relevant cultural concept that might inspire organisational consequences and performance (Gelfand et al. 2006), research on conflicting culture with relation to organisational performance is lacking (Gelfand et al. 2012; Gelfand, Nishii & Raver, 2006). The findings showed that CC has a positive impact on CPWB, which is a threat to an organisational setting; because CPWB leads towards the loss of well-being of an organisation where theft alone is a source of billions of dollars annually (Pletzer et al., 2019). The new group culture generated by the leader has a positive association with counterproductive behaviour, which is also a novel offering to the organisation literature.

The mediation also contributes theoretically and empirically as CC successfully mediated the relationship between LBA and CPWB, and as mentioned above the association between CPWB and CC is positive, and now LBA is also part of the loop.

Practical Implications

Aside from theoretical contributions, the present study perspective also has budding implications for practice. The present study offers to understand the leader's behaviour regarding CC. It will inaugurate to display the value of a leader's behaviour in relation to CC and counterproductive behaviour for top management and HR policymakers. It also gives aid to the policymakers and recruiters that, when appointing group leaders, need to be aware of behaviour which will affect the organisation's existing culture either positively or negatively because behaviour may mislead the manager and team. Also conflict culture paradigm invites fresh and novel diagnostic tools and mechanisms for implementing systematic changes in NGOs and firms. For instance, the positive association between conflict culture and avoidant behaviour opens up a new thinking dimension for top management and project managers.

Furthermore, results also showed that a leader's behaviour is the salient factor contributing to a new culture. Therefore, it is possible for NGOs and organisations to strategically appoint leaders to create a diverse culture, which may lead the organisations to achieve their goals at the maximum level and may avoid the counterproductive behaviour of the employees.

Contextual Contributions

The current study fills the gap with a unique combination of variables such as CC along with leader's avoidant behaviour and counterproductive behaviour, as researchers did not explore this dimension of organisational literature in the Pakistani context. A recent study of Pakistani firms is limited to exploring evidence regarding happy employee support of peers (Clercq, Haq and Azeem, 2019), and this demand to address contextual gap regarding leaders' behaviours to transform organisational cultural (Ong, Magsi & Burgess, 2019). Similarly, project-based organisations such as NGOs are frequently more prone to cultural transformations because of their unique team structure and temporary project leads (Hassan et al., 2017; Saleem, Hoque, Tashfeen, & Weller, 2023; Tysen, 2013). So, this study provides a generous amount of assistance on how a leader transforms the group culture based on their behaviour.

Limitations and Future Research Direction

Like all other research, the current study has several limitations that nurture salient queries to authorise future research. The first limitation is methodological, as the present study has used PLS-SEM for analysis. Regardless of any doubt, PLS-SEM is a sophisticated statistical tool, but it is subject to some constraints, such as the assessment of model fit (Hair et al., 2014). So, to combat this issue, future researchers can apply AMOS to have a model fit. Secondly, the current study has used a cross-sectional survey in which the responses were collected at one specific time. So because of the cross-sectional survey,

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

it is limited in verifying causal associations between the variables (Saleem & Ashfaq, 2023; Sekaran & Bougie, 2010).

Moreover, as data collection held at one time, which might not elucidate the data in accordance with to present long-term behaviours of NGOs, future research can be done by using other data collection strategies such as a longitudinal survey. In addition, future researchers can also consider other sectors for data collection, such as manufacturing teams and software. Furthermore, a recent study only considered Lahore and Islamabad's NGOs. Future studies might consider the nationwide. Moreover, future research can also see the impact of healthy leadership against tangible behavioural issues concerning the well-being of team members, the organisation and society as a whole (Altaf, Saleem, Mustafa, & Anwar, 2022; Rudolph, Murphy and Zacher, 2020).

The present research cannot prove moderation with suggested relations, but direct results unfold the interesting facet. So, future researchers might further broaden the study's scope by incorporating other constructs such as employee promotive voice (Liang, Farh & Farh, 2012, p. 71).

Conclusion

The primary purpose of the present research work is to scrutinise the role of a leader in shaping organisational culture based on their behaviour in temporary work settings and to examine the indirect and direct effects of corporate culture in relation to organisational and individual outcomes in temporary work settings. The study has found a significant association among variables following its purpose.

Literature

- Ajzen, I. (1991), "The theory of planned behavior", *Organisational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Altaf, M., Saleem, I., Mustafa, F., & Anwar, F. (2022). The buy-in benchmark in Islamic banking: Combined effect of brand role clarity and employee brand commitment towards employee brand equity. *Journal of Islamic Marketing*, 13(10), 2028–2046.
- Amanatullah, E. T., Morris, M. W., & Curhan, J. R. (2008). Negotiators who give too much: Unmitigated communion, relational anxieties, and economic costs in distributive and integrative bargaining. *Journal of personality and social psychology*, 95(3), 723.
- Bernerth, J. B., Cole, M. S., Taylor, E. C., & Walker, H. J. (2018). Control variables in leadership research: A qualitative and quantitative review. *Journal of Management*, 44(1), 131–160.
- Barling, J., Dupré, K. E., & Kelloway, E. K. (2009). Predicting workplace aggression and violence. *Annual review of psychology*, 60, 671–692.
- Bowling, N. A., Burns, G. N., Stewart, S. M., & Gruys, M. L. (2011). Conscientiousness and agreeableness as moderators of the relationship between neuroticism and counterproductive work behaviors: A constructive replication. *International Journal of Selection and Assessment*, 19(3), 320–330.
- Bell, A., Fairbrother, M., & Jones, K. (2019). Fixed and random effects models: making an informed choice. *Quality & Quantity*, 53(2), 1051–1074.
- Chang, S. J., Van Witteloostuijn, A., & Eden, L. (2020). Common method variance in international

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГНОМИКА

- business research. *Research methods in international business*, 385–398.
- Da'as, R. A., & Zibenberg, A. (2021). Conflict, control and culture: Implications for implicit followership and leadership theories. *Educational Review*, 73(2), 194–208.
- De Clercq, D., Kundi, Y. M., Sardar, S., & Shahid, S. (2021). Perceived organisational injustice and counterproductive work behaviours: mediated by organisational identification, moderated by discretionary human resource practices. *Personnel Review*, 50(7/8), 1545–1565.
- De Dreu, C. K., Van Dierendonck, D., & Dijkstra, M. T. (2004). Conflict at work and individual well-being. *International Journal of conflict management*, 15(1), 6–26.
- Dillman, D. A. (2007). *Mail and internet surveys: The tailored design method (2nd ed. Vol. 2)*. John Wiley & Sons, Inc.
- Esposito Vinzi, V., Chin, W. W., Henseler, J., & Wang, H. (2010). Editorial: *Perspectives on partial least squares*. In V. Esposito Vinzi, W. W. Chin, J. Henseler, & H. Wang (Eds.), *Handbook of partial least squares: Concepts, methods and applications*. Berlin Heidelberg.
- Fink, A. (2003). *The survey handbook (Vol. 1)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The leadership quarterly*, 16(3), 343–372.
- Gelfand, M. J., Leslie, L. M., Keller, K., & de Dreu, C. (2012). Conflict cultures in organisations: How leaders shape conflict cultures and their organisational-level consequences. *Journal of Applied Psychology*, 97(6), 1131.
- Gelfand, M. J., Nishii, L. H., & Raver, J. L. (2006). On the nature and importance of cultural tightness-looseness. *Journal of Applied Psychology*, 91(6).
- Gelfand, M. J., Leslie, L. M., & Keller, K. M. (2008). On the etiology of conflict cultures. *Research in Organisational Behavior*, 28, 137–166.
- Hassan, M. M., Bashir, S., & Abbas, S. M. (2017). The impact of project managers' personality on project success in NGOs: The mediating role of transformational leadership. *Project Management Journal*, 48(2), 74–87.
- Hair Jr., J. F., Black, J. W., Babin, B. J., & Anderson, E. R. (2010). *Multivariate data analysis (Seventh Ed.)*. Pearson Education Limited.
- Hair Jr., J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2013). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. SAGE Publications.
- Jaffee, D. (2007). Conflict at work throughout the history of organisations. In *The psychology of conflict and conflict management in organisations*. Psychology Press.
- Ju, D., Xu, M., Qin, X., & Spector, P. (2019). A multilevel study of abusive supervision, norms, and personal control on counterproductive work behavior: A theory of planned behavior approach. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 26(2), 163–178.
- Karabuschenko, N. B., Pilishvili, T. S., & Shtyrev, M. M. (2021). Specifics of information and communication component of youth political and volunteer leadership. *Russian Psychological Journal*, 18(3), 104–114.
- Kimberlin, C. L., & Winterstein, A. G. (2008). Validity and reliability of measurement instruments used in research. *American journal of health-system pharmacy*, 65(23), 2276–2284.
- Kim, Y. J., & Toh, S. M. (2019). Stuck in the Past? The Influence of a Leader's Past Cultural Experience on Group Culture and Positive and Negative Group Deviance. *Academy of Management Journal*, 62(3), 944–969.
- Kozlowski, S. W., & Klein, K. J. (2000). *A multilevel approach to theory and research in organisations: Contextual, temporal, and emergent processes*.
- Lattanzio, S., McManus, M., Newnes, L., Hultin, A., & Dunkley, D. (2019, August). Applying Tran's disciplinary Engineering (TE) design research methodology to the challenge of managing decision support tool performance. In *Transdisciplinary Engineering Conference 2019*.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

- Leung, K., Brew, F. P., Zhang, Z. X., & Zhang, Y. (2011). Harmony and conflict: A cross-cultural investigation in China and Australia. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*(5), 795–816.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of social psychology, 10*(2), 269–299.
- Liu, L., Mei, Q., Jiang, L., Wu, J., Liu, S., & Wang, M. (2021). Safety-Specific Passive-Avoidant Leadership and Safety Compliance among Chinese Steel Workers: The Moderating Role of Safety Moral Belief and Organizational Size. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(5), 2700.
- Lubbadeh, T. (2021). Job Burnout and Counterproductive Work Behaviour of the Jordanian Bank Employees. *Organizacija, 54*(1), 49–62.
- Liang, J., Farh, C. I., & Farh, J.-L. 2012. Psychological antecedents of promotive and prohibitive voice: A two-wave examination. *Academy of Management Journal, 55*(1), 71–92.
- Mustafa, M. B., Saleem, I., & Dost, M. (2021). A strategic entrepreneurship framework for an emerging economy: Reconciling dynamic capabilities and entrepreneurial orientation. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies, 14*(6), 1244–1264.
- Pallant, J. *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. McGraw-hill education (UK), 2020.
- Ong, T. S., Magsi, H. B., & Burgess, T. F. (2019). Organisational culture, environmental management control systems, environmental performance of Pakistani manufacturing industry. *International Journal of Productivity and Performance Management, 68*(7), 1293–1322.
- Perlow, L. (2003). When you say yes but mean no: How silencing conflict wrecks relationships and companies... and what you can do about it. Currency, Crown Business New York.
- Peus, C., Wesche, J. S., Streicher, B., Braun, S., & Frey, D. (2012). Authentic leadership: An empirical test of its antecedents, consequences, and mediating mechanisms. *Journal of business ethics, 107*, 331–348.
- Pletzer, J. L., Bentvelzen, M., Oostrom, J. K., & De Vries, R. E. (2019). A meta-analysis of the relations between personality and workplace deviance: Big Five versus HEXACO. *Journal of Vocational Behavior, 112*, 369–383.
- Raziq, M. M., Borini, F. M., Malik, O. F., Ahmad, M., & Shabaz, M. (2018). Leadership styles, goal clarity, and project success: Evidence from project-based organisations in Pakistan. *Leadership & Organization Development Journal, 39*(2), 309–323.
- Robinson, S. L., & Bennett, R. J. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Academy of management journal, 38*(2), 555–572.
- Ramayah, T., Lee, J. W. C., & In, J. B. C. (2011). Network collaboration and performance in the tourism sector. *Service Business, 5*(4), 411–428.
- Shah, G.H., Bari, F. and Ejaz, N. (2005)ю the Role of NGOs in Basic and Primary Education in Pakistan: NGO Pulse Report, LUMS–McGill Social Enterprise Development Programme, Lahore, Lahore University of Management Sciences.
- Stamper, C. L., & Van Dyne, L. (2001). Work status and organisational citizenship behavior: A field study of restaurant employees. *Journal of Organizational Behavior, 22*, 517–536.
- Vandewalle, D., Van Dyne, L., & Kostova, T. (1995). Psychological ownership: An empirical examination of its consequences. *Group & Organization Management, 20*(2), 210–226.
- Vanderstoep, S. W., & Johnston, D. D. (2009). *Research methods for everyday life: Blending qualitative and quantitative approaches*. John Wiley & Sons, Inc.
- Sekaran, U., & Bougie, R. (2010). *Research methods for business: A skill building approach (5th ed.)*. John Wiley & Sons Ltd.
- Saleem, I., & Ashfaq, M. (2023). The interplay of entrepreneurial motivations, job attractiveness and family-owned SMEs growth: evidence from China Pakistan Economic Corridor

- region. *Journal of Chinese Economic and Foreign Trade Studies*.
- Saleem, I., Hoque, S. M. S., Tashfeen, R., & Weller, M. (2023). The Interplay of AI Adoption, IoT Edge, and Adaptive Resilience to Explain Digital Innovation: Evidence from German Family-Owned SMEs. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*, 18(3), 1419–1430.
- Sims, C., Carter, A., & Moore De Peralta, A. (2021). Do servant, transformational, transactional, and passive avoidant leadership styles influence mentoring competencies for faculty? A study of a gender equity leadership development program. *Human Resource Development Quarterly*, 32(1), 55–75.
- Sindhu, M., Saleem, I., & Arshad, M. (2021). When do family brand personalities lead to brand loyalty? A study of family-owned fashion retailers in Pakistan. *Global Business and Organizational Excellence*, 40(6), 6–16.
- Tumulty, M. (2008). Diminished rationality and the space of reasons. *Canadian journal of philosophy*, 38(4), 601–629.
- Tyssen, A. K., Wald, A., & Spieth, P. (2013). Leadership in temporary organisations: A review of leadership theories and a research agenda. *Project Management Journal*, 44(6), 52–67.
- Uchaev, A. V., & Alexandrov, Yu. I. (2022). Stress-related characteristics of the actualisation of subjective experience in the process of information concealment. *Russian Psychological Journal*, 19(1), 158–172. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.12>
- Van Dyne, L., & LePine, J. A. (1998). Helping and voice extra-role behaviors: Evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management journal*, 41(1), 108–119.
- Vinzi, V. E., Trinchera, L., & Amato, S. (2010). PLS path modeling: from foundations to recent developments and open issues for model assessment and improvement. *Handbook of partial least squares: Concepts, methods and applications*, 47–82.
- Vroom, V. H., & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making (Vol. 110)*. University of Pittsburgh Pre.
- Zhang, J., Akhtar, M. N., Zhang, Y., & Rofcanin, Y. (2019). High-commitment work systems and employee voice. *Employee Relations*, 41(4), 811–827.

Received: April 05, 2023

Revision received: June 01, 2023

Accepted: October 01, 2023

Author Contributions

Irfan Saleem is supervision, he later completed the thesis into paper format, proofread it and is the corresponding author of this research study.

Shumaila Zamir originally conducted the research in university of central Punjab, she written original thesis, collected data and analysed it.

Author Details

Irfan Saleem – PhD, Assistant Professor, Sohar University, Sultanate of Oman; UCP Business School, Lahore, Pakistan; Scopus Author ID: 57219890474; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1564-6053>; e-mail: isaleem@su.edu.om

Shumaila Zamir – MS, Lectuer; UCP Business School, University of Central Punjab, Lahore, Pakistan; e-mail: shumailzee123@gmail.com

Conflict of Interest Information

The authors have no conflicts of interest to declare.

Юлия А. Королева

Типы социально-психологической компетентности подростков с ограниченными возможностями здоровья:

от адаптивности до дезадаптивности

Российский психологический журнал, 20(4), 2023

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.922.76

<https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.14>

Типы социально-психологической компетентности подростков с ограниченными возможностями здоровья: от адаптивности до дезадаптивности

Юлия А. Королева 

Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург,
Российская Федерация

koroleva-y@yandex.ru

Аннотация

Введение. В условиях современного цифрового общества актуальны исследования социально-психологической компетентности подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Социально-психологическая компетентность определяет вариативную способность личности к адаптации в межличностном взаимодействии. Новизна работы заключается в разработке типологии социально-психологической компетентности подростков с ОВЗ с учетом свойств и степени их адаптивности. **Методы.** В качестве респондентов ($n = 294$) были привлечены подростки с легкой умственной отсталостью ($n = 84$), подростки с нарушениями зрения (слабовидящие) ($n = 70$) и подростки с нарушением слуха (слабослышащие) ($n = 60$). В контрольную группу вошли подростки с нормативным развитием ($n = 80$). Изучаемые параметры социально-психологической компетентности – направления и типы реакций в фрустрирующей ситуации, самооценка и уровень притязаний, типы поведения, социальная заинтересованность и другие – оценивались методом экспертных оценок и проективным методом. Для статистической обработки данных были применены методы факторного и кластерного анализа. **Результаты.** На основе математико-статистической обработки результатов эмпирического исследования была создана типология социально-психологической компетентности подростков с учетом характеристик адаптивности-дезадаптивности личности. Предложенная типология включает четыре различных типа компетентности: (1) адаптивный тип,

(2) частично адаптивный, (3) частично дезадаптивный и (4) дезадаптивный тип. **Обсуждение результатов.** В результате проведенного исследования доказано, что группы подростков с ОВЗ являются разнородными по степени адаптивности-дезадаптивности, по наличию и выраженности личностных ресурсов, а характеристики социально-психологической компетентности подростков этих групп во многом определяются потенциальной сохранностью интеллектуальной сферы при сенсорных нарушениях и интеллектуальной ослабленностью при умственной отсталости.

Ключевые слова

социально-психологическая компетентность, адаптивность-дезадаптивность, подростки с ограниченными возможностями здоровья

Для цитирования

Королева, Ю. А. (2023). Типы социально-психологической компетентности подростков с ограниченными возможностями здоровья: от адаптивности до дезадаптивности. *Российский психологический журнал*, 20(4), 241–256. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.14>

Введение

Процессы модернизации, охватывающие социальную действительность современного общества и протекающие во всех его сферах, актуализируют требования к процессу и результату взаимодействия личности с социальной средой. Значимые изменения, возникающие при взаимодействии человека с внешним миром, неминуемо приводят к состоянию неустойчивости, запускающему процессы приспособления и изменения параметров системы.

Для современных детей и подростков процесс адаптации к социальному миру отягощен условиями цифрового общества, что актуализирует потребность в изучении коммуникативных особенностей подрастающего поколения на современном этапе. Интенсификация общения при его смещении в сторону виртуального, ограничение реального общения в связи с вытеснением другими видами деятельности (в том числе в сети Интернет) приводит к недостаточности социального опыта и возникновению его специфики, ослабляя способность личности к социальному взаимодействию – социально-психологической компетентности (СПК).

Интерес к изучению СПК личности обусловлен значимостью этого конструкта для взаимодействия с социальным миром, для процесса интеграции личности в социальную систему. Социально-психологическая компетентность, в том числе ее эмоциональная составляющая, способствует позитивному отношению к себе,

уменьшению тревожности, повышению адаптации к школе и к социуму в целом, как отмечается в зарубежных исследованиях (Corcoran, Cheung, Kim & Xie, 2017; Mella et al., 2021).

Устойчивый интерес к изучению феномена СПК сохраняется более шестидесяти лет, однако отсутствует идентичность во взглядах авторов на сущность и структуру этого феномена. Несмотря на отсутствие идентичности, обнаруживается схожесть в общей направленности СПК – на эффективность социального или межличностного взаимодействия (Квитчастый, 2012; Коблянская, 1995; Минкина, 2005). Это позволяет рассматривать СПК как способность, обеспечивающую личности возможность адаптироваться, гибко менять свое поведение, реализовывать себя в обществе, т. е. характеризует адаптивность.

В зарубежной психологии в качестве понятия, включающего способность личности осуществлять взаимодействие с другими людьми, чаще используется понятие «социальная компетентность». F. Hellmann (1963) рассматривал данный феномен через призму идей релятивистского подхода, подчёркивающего постоянную изменчивость действительности и отрицание относительной устойчивости вещей и явлений.

Определение социальной компетентности J. Bowlby, интерпретирующего данный феномен как «позитивное чувство самоэффективности в достижении социально значимых целей» (1973, с. 82), позволило последователям выстраивать свои исследования с учетом вариативности этих целей и предметных областей: учитывалось и ощущение достаточного комфорта в социальных ситуациях, развитие и сохранение хороших отношений с другими людьми (Semrud-Clikeman, 2007; Zimmer, Ullrich & Ullrich de Muynk, 1978). Социально-психологическая или социальная компетентность включает сложный комплекс социальных навыков, предполагающих способность оценивать перспективы, понимать социальную среду, инициировать позитивные социальные взаимодействия (Milligan, Phillips & Morgan, 2016).

В отечественной психологии проблема СПК широко представлена в рамках системного подхода, в котором, как правило, рассматривается триадичная модель когнитивных, эмоциональных (или экспрессивных) и поведенческих (или интерактивных) характеристик (Коблянская, 1995; Королева, 2008).

В настоящем исследовании в качестве структуры СПК был взят представленный в работах автора (Королева, 2008) триадичный вариант структуры феномена, обрамленный личностно-ресурсной организацией и связанный с адаптивностью личности.

Понятие адаптивности трактуется исследователями весьма разнообразно: и как способность к внутренней самоорганизации, и как результат деятельности, и как изменчивость поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями, но чаще – как врожденная или приобретенная способность приспособления ко всему многообразию жизни в любых условиях (Михайлова, 2012; Налчаджян, 1988).

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Социально-психологическая адаптивность интерпретируется как способность личности к адаптации в межличностном взаимодействии, выполнению социальных ролей, а дезадаптивность предполагает снижение способности к адаптации, характеризующееся возможными трудностями приспособления человека к социальному окружению.

На социально-психологическом уровне диада «адаптивность-дезадаптивность» определяет вариативную способность к адаптации в межличностном взаимодействии. Используя специфические модели социально-психологической компетентности, основанные на диадных характеристиках «адаптивности-дезадаптивности», представляется возможность определять и прогнозировать успешность адаптации личности в разных условиях и на разных этапах развития.

Важнейшими факторами, снижающими качество адаптивности личности в социуме, являются условия ненормативного развития личности, которые во многом определяют дефицит или же полноценность социальных навыков человека.

Согласно современным исследованиям, оценка СПК у лиц с ОВЗ может осуществляться еще на этапе дошкольного детства. Так, Kurienkova A. (2020), выделяя в структуре СПК социально-мотивационный, социально-когнитивный, социально-деятельностный, социально-личностный компоненты, отмечает, что уже у дошкольника с нарушением интеллекта должны быть знания о себе и социально значимых явлениях, представления о сверстниках и родственниках. Однако достижение СПК сопряжено с определенным уровнем зрелости личности, развитием ее самосознания, что обращает наше внимание на подростковый этап, который по праву считается сензитивным для развития личностных конструктов.

Отечественные образовательные стандарты и адаптированные образовательные программы для детей с ОВЗ предусматривают не только формирование у них системы знаний и навыков, но и социальную компетентность в целом (Борисова, 2018), необходимую для успешного социального взаимодействия.

Анализ специфических вторичных и третичных симптомов в структуре дефекта при разных нарушениях в развитии позволяет обнаруживать общие характеристики, нарушающие социальное и межличностное взаимодействие личности (Бойков, 2005; Выготский, 1983; Коробейников, 2002; Маллаев, Омарова, Бажукова, 2009).

Целью исследования является теоретическое обоснование и разработка типологии социально-психологической компетентности подростков с ограниченными возможностями здоровья, позволяющей детерминировать и прогнозировать успешность их социальной адаптации.

Методы

Для проверки данных предположений мы провели исследование с участием четырех групп подростков 12–15 лет ($n = 294$):

- Все испытуемые экспериментальной группы 1 имеют **легкую умственную отсталость** и обучаются по 1 варианту адаптированной образовательной программы (n = 84);
- Экспериментальная группа 2 состояла из **слабовидящих подростков** (n = 70);
- Экспериментальная группа 3 состояла из **слабослышащих подростков** (n = 60);
- Контрольную группу составили подростки **с нормативным развитием** (n = 80).

Все испытуемые экспериментальных групп обучаются в условиях специальных коррекционных школ, зачастую интернатного типа, однако проживают в семьях. Группы гомогенны по полу и схожи по социальным характеристикам. С учетом психологических особенностей респондентов экспериментальных групп (инфантильности, недостаточной рефлексивности, снижением критичности и др.) большинство используемых методик относится к методу экспертных оценок. Исключение составили «Тест фрустрационной толерантности С. Розенцвейга» и «Символические задания на выявление «Социального Я»», в основе которых – проективный метод. Используемые методики представлены в таблице 1.

Для разработки типологии СПК потребовалось проведение ряда стандартных математико-статистических процедур с эмпирическими данными с применением факторного и кластерного анализа.

Результаты

С целью осуществления обобщения и сокращения большого количества эмпирических данных была выполнена процедура их факторизации методом принципиальных компонент с Варимакс-вращением, что позволило редуцировать методики, параметры которых не вошли в факторы ни в одной из групп. Таким образом, мы получили 24 параметра (вместо 45), которые были распределены по основным компонентам СПК и представлены в табл. 1.

В связи с разноразмерными величинами потребовалась стандартизация данных, после которой был осуществлен их анализ методом k-средних, позволивший путем разделения наблюдений (из пространства R^n) разбить их на 4 кластера – **типы СПК**. В качестве меры близости использовалось Евклидово расстояние. Достоверные различия между типами обнаружались по всем параметрам, кроме 6, 13, 14. Результаты межгрупповых и внутригрупповых дисперсий признаков при кластеризации представлены в табл. 2.

Таблица 1

Компоненты и параметры СПК подростков

Название компонентов СПК	Изучаемые параметры	Методики
Когнитивно-эмоциональный	Когнитивно-эмоциональная компетентность	Социально-психологическая компетентность подростка (Королева, 2018; Королева 2022)
	Эмоционально-регулятивная компетентность	Социально-психологическая компетентность подростка
	Произвольность	Шкала социальной компетентности А.М. Прихожан (Прихожан и Толстых, 2005)
Эмоционально-регулятивный	Направления реакций в фрустрирующей ситуации: экстрапунитивные, интрапунитивные, импунитивные	Тест фрустрационной толерантности С. Розенцвейга (Дерманова, 2002)
	Типы реакций в фрустрирующей ситуации: препятственно-доминантные, самозащитные, необходимо-упорствующие	

Юлия А. Королева

Типы социально-психологической компетентности подростков с ограниченными возможностями здоровья:

от адаптивности до дезадаптивности

Российский психологический журнал, 20(4), 2023

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Название компонентов СПК	Изучаемые параметры	Методики
Инструментально-операционный	Инструментально-операционная компетентность	Социально-психологическая компетентность подростка
	Конформный тип поведения	
	Протестный тип поведения	
	Гиперактивный тип поведения	Опросник М.Э. Вайнер (Вайнер, 2004)
	Демонстративный тип поведения	
	Социальная дезориентация	
	Агрессивный тип поведения	
Личностно-ресурсная организация	Развитие общения	Шкала социальной компетентности А.М. Прихожан
	Самооценка	Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан
	Уровень притязаний	
	Ценность «Я»	Символические задания на выявление «Социального Я» по Б.Лонгу, Р.Зиллеру, Хендерсону (Кикина и Овсянникова, 2007)
	Социальная заинтересованность	
	Уверенность в себе	Шкала социальной компетентности А.М. Прихожан
	Самостоятельная активность	
	Личностно-ресурсная организация СПК	Социально-психологическая компетентность подростка

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Таблица 2*Результаты анализа межгрупповых и внутригрупповых дисперсий признаков при кластеризации*

№ п/п	Параметры	Межгрупповая сумма квадратов ¹	Степ. своб. межгр.	Внутригрупповая сумма квадратов	Степ. своб. внут. гр.	F	p	Методики
1	Экстрапунитивная направленность реакций	<u>26,1157</u>	3	266,8843	290	9,4592	0,000006	Тест фрустрационной толерантности С. Розенцвейга
2	Интропунитивная направленность реакций	<u>11,0775</u>	3	281,9225	290	3,7983	0,010713	
3	Импунитивная направленность реакций	<u>55,0620</u>	3	237,9380	290	22,3700	0,000000	
4	Фиксация на препятствии	<u>29,2238</u>	3	263,7762	290	10,7097	0,000001	
5	Фиксация на самозащите	<u>25,4612</u>	3	267,5388	290	9,1996	0,000008	
6	Фиксация на удовлетворении потребности	3,7361	3	289,2639	290	1,2486	0,292365	

Юлия А. Королева

Типы социально-психологической компетентности подростков с ограниченными возможностями здоровья:

от адаптивности до дезадаптивности

Российский психологический журнал, 20(4), 2023

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ

№ п/п	Параметры	Межгрупповая сумма квадратов ¹	Степ. своб. межгр.	Внутригрупповая сумма квадратов	Степ. своб. внут. гр.	F	p	Методики
7	Само-оценка	<u>91,2224</u>	3	201,7776	290	43,7024	0,000000	Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн
8	Уровень притязаний	<u>61,1452</u>	3	231,8548	290	25,4931	0,000000	
9	Социальная заинтересованность	4,7175	3	288,2825	290	1,5819	0,193876	Символические задания
10	Ценность «Я»	6,5158	3	286,4842	290	2,1986	0,088365	
11	Уверенность в себе	<u>153,7799</u>	3	139,2201	290	106,776	0,000000	Шкала социальной компетентности А.М. Прихожан
12	Самостоятельность	<u>155,1381</u>	3	137,8619	290	108,780	0,000000	
13	Произвольность	<u>133,4212</u>	3	159,5788	290	80,8215	0,000000	
14	Развитие общения	<u>164,4750</u>	3	128,5250	290	123,705	0,000000	

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ

№ п/п	Параметры	Межгрупповая сумма квадратов ¹	Степ своб. межгр.	Внутригрупповая сумма квадратов	Степ своб. внут. гр.	F	p	Методики
15	Конформный тип поведения	<u>50,8786</u>	3	242,1214	290	20,3132	0,000000	Опросник М.Э. Вайнер
16	Протестное поведение	<u>206,7419</u>	3	86,2581	290	231,689	0,000000	
17	Гиперактивный тип поведения	<u>174,2626</u>	3	118,7374	290	141,870	0,000000	
18	Демонстративный тип поведения	<u>130,5143</u>	3	162,4857	290	77,6461	0,000000	
19	Социальная дезориентация	<u>154,9075</u>	3	138,0925	290	108,437	0,000000	
20	Агрессивный тип поведения	<u>144,7434</u>	3	148,2566	290	94,376	0,000000	
21	Когнитивно-эмоциональная компетентность	<u>109,0596</u>	3	183,9404	290	57,3144	0,000000	Социально-психологическая компетентность подростка
22	Эмоционально-регулятивная компетентность	<u>124,9579</u>	3	168,0421	290	71,8823	0,000000	
23	Инструментально-операциональная компетентность	<u>113,9780</u>	3	179,0220	290	61,5448	0,000000	
24	Личностно-ресурсная компетентность	<u>104,7154</u>	3	188,2846	290	53,7616	0,000000	

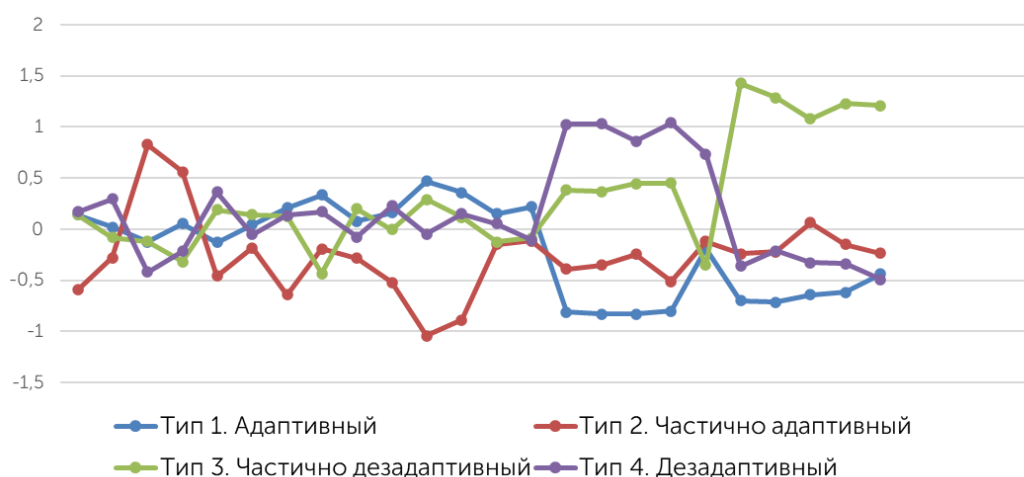
Примечание. ¹ – в таблице выделены достоверные различия.

Обсуждение результатов

На рисунке 1 представлены типы СПК подростков.

Рисунок 1

Типы социально-психологической компетентности подростков



Адаптивный тип СПК

Первый тип отличается высоким уровнем произвольности и гармоничным (относительно равномерной представленностью типов и направлений реакций) профилем реагирования в фрустрирующей ситуации. Негативные типы поведения (гиперактивное, демонстративное, агрессивное, протестное и социальная дезориентация) не характерны подросткам с этим типом СПК.

Личностно-ресурсная организация СПК отличается высокими показателями самооценки, притязаний и уверенности в себе. В процессе взаимодействия подросток способен проявлять самостоятельную активность, брать ответственность за себя. У подростков с этим типом поведения обнаруживается наиболее высокий социальный интерес и признание ценности «Я». Это наиболее успешные подростки в межличностном взаимодействии, отличающиеся прочными ресурсами, гарантирующими им успешную адаптацию.

Данный тип, характеризующийся наибольшей зрелостью СПК и балансом между компонентами, получил название **адаптивный** и обнаружился у 98 подростков, среди которых 35 – с нормативным развитием, 31 – с нарушением слуха, 18 – с нарушениями зрения и 14 – с умственной отсталостью. Наличие в этой группе подростков с умственной отсталостью объясняется вероятнее всего качеством отношений с их социальным окружением, характерными признаками социальной

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ

ресурсной среды, которая может выполнять компенсаторную функцию. Анализ социального анамнеза этих подростков показывает, что большинство из них воспитывается в полных семьях с относительно благополучным психологическим климатом, то есть агентами адаптивности являются близкие взрослые.

Частично адаптивный тип СПК

Второй тип характеризуется готовностью признавать фрустрирующую ситуацию как малозначительную и проходящую с течением времени. Подростки в целом успешны в общении, достаточно самостоятельны и способны управлять своим поведением в межличностном взаимодействии. Однако у них обнаруживается личностно-ресурсный дефицит, выражающийся в низких показателях самооценки и уровня притязаний. Им характерна определенная впечатлительность и незащищенность. Активные негативные типы поведения (гиперактивное, агрессивное, протестное) им не характерны, но могут обнаруживаться тенденции к демонстративным действиям.

Данный тип, обозначенный как **частично адаптивный**, обнаружился у 64 подростков, среди которых 31 – с нормативным развитием, 24 – с нарушениями зрения. А вот подросткам двух других групп данный тип не характерен, хотя и встречается у небольшого числа респондентов с умственной отсталостью ($n = 5$), и с нарушением слуха ($n = 4$).

Определенная доля подростков с умственной отсталостью среди представителей первого и второго типов может также объясняться не идентичностью качества СПК с качеством компетентности подростков других групп, а спецификой оценки большинства параметров экспертами, которые ориентировались при выставлении баллов не на возрастные, а на групповые нормы. Понятно, что группа умственно отсталых весьма неоднородна и среди них можно обнаружить относительно адаптивных и успешных в межличностном взаимодействии, на фоне других, отличающихся признаками явной дезадаптации. Дети с ОВЗ имеют сниженные способности к адаптации, однако даже при недостаточности компетентности в этой области, группа этих лиц, во-первых, отличается неоднородностью (Коробейников, Бабкина, 2021) со значительным разбросом данных по степени адаптивности-дезадаптивности, во-вторых, у них непременно будут обнаруживаться сохраненные или относительно сохраненные свойства (Коробейников, 2002; Королева, 2022), составляющие ресурс адаптивности.

Частично дезадаптивный тип СПК

Третий тип СПК отличается наиболее высокими показателями эгозащитных реакций, которые характеризуют низкую фрустрационную толерантность, слабость личности, потребность в защите. Подросткам данного типа свойственна инструментально-операциональная незрелость СПК, выражающаяся в трудностях владения доступными невербальными средствами общения, недостаточно

развитой способностью инициировать общение, в ограничении способности решать конфликтную ситуацию со сверстниками, предвидеть последствия своего поведения. Наиболее выраженной тенденцией этого типа является высокий уровень конформного поведения, свидетельствующий, с одной стороны, о стремлении к беспрекословному следованию инструкциям, что может иметь весьма позитивную окраску, но, с другой стороны, говорит и о неуверенности в себе, свойственной пассивности, избегании коллективных игр и заданий. Личностно-ресурсная организация СПК представляет собой область дефицита: уровень уверенности в себе и самостоятельной активности достаточно низкий.

Данный тип, обозначенный как **частично дезадаптивный**, достаточно характерен подросткам и обнаружился у 69 респондентов, среди которых преобладают подростки с умственной отсталостью ($n = 34$) и с нарушениями зрения ($n = 26$). Менее всего данный тип характерен подросткам с нарушением слуха ($n = 5$) и респондентам с нормативным развитием ($n = 4$).

Дезадаптивный тип СПК

Для подростков четвертого типа СПК фрустрация становится условием особого отношения к социальной реальности, в которой субъекту не предоставляется возможность для реализации внутренних потребностей, т.е. препятствие имеет особую значимость вне зависимости от того, негативно или позитивно оно расценивается. Все это сопровождается активизацией негативных типов поведения (гиперактивного, демонстративного, агрессивного, протестного и социальной дезориентации) и низким уровнем конформизма. При этом уровень самооценки и уверенности в себе достаточно высок, может наблюдаться тенденция к проявлению самостоятельной активности, однако зачастую негативного характера. Подростки затрудняются контролировать речь и эмоции в ситуациях взаимодействия, регулировать свою деятельность, соблюдать нормы и правила в процессе общения, отличаются незрелостью личностных ресурсов, выраженной дезадаптивностью.

Данный тип, обозначенный как **дезадаптивный**, обнаружился у 63 респондентов, среди которых преобладают подростки с умственной отсталостью ($n = 32$), реже встречается среди подростков с нарушением слуха ($n = 19$) и с нормативным развитием ($n = 10$). Менее всего данный тип характерен респондентам с нарушениями зрения ($n = 3$).

При наличии общих проявлений дезадаптивного поведения, его генезис у подростков с умственной отсталостью и подростков других групп различен. Большинство симптомов (трудности контроля речи, эмоций и поведения и т. д.) при умственной отсталости являются следствием первичного дефекта, а при сенсорной недостаточности и нормативном развитии эти недостатки скорее социально обусловлены.

Дефицит социальных навыков, характерный подросткам с дезадаптивным типом СПК, отражается на всех уровнях их социального взаимодействия и может «негативно

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ

сказаться на нескольких важных областях, включая академическую успеваемость, межличностные отношения, поведение, психическое здоровье и результаты взрослой жизни», что отмечается в зарубежных исследованиях (Silveira-Zaldivara, Ozerki & Ozersk, 2021, с.341).

Таким образом, подростки с социально-психологической компетентностью дезадаптивного и частично-дезадаптивного типов СПК нуждаются в адресном психолого-педагогическом сопровождении, направленном на развитие их социальных навыков, для достижения приемлемого уровня социальной адаптации.

Выводы

Теоретико-эмпирическое исследование позволило сделать следующие выводы:

- Социально-психологическая компетентность как способность личности к межличностному взаимодействию определяет вариативность ее адаптации в социуме;
- Развитие социальных навыков современных подростков с ОВЗ ослабляется как специфическими условиями их взросления в цифровом обществе, так и условиями ненормативного развития личности, что актуализирует проблему управляемого развития их социально-психологической компетентности;
- Разработка типологии социально-психологической компетентности, основанной на диадных характеристиках «адаптивности-дезадаптивности», позволяет в зависимости от отнесенности к одному из четырех типов детерминировать и прогнозировать успешность социальной адаптации подростков с ОВЗ;
- И подростки с ОВЗ, и подростки с нормативным развитием могут относиться к категории высоко адаптивных и дезадаптивных, что подтверждает значительную разнородность характеристик социально-психологической компетентности внутри каждой группы и определяется как социальными факторами, так и уровнем интеллектуального развития личности;
- Адаптивные типы СПК, характерные преимущественно подросткам с сенсорной недостаточностью и подросткам с нормативным развитием, позволяют гибко действовать в ситуациях общения, менять свое поведение при его неэффективности, контролировать себя и глубоко осознавать, адекватно оценивать свои возможности;
- Неадаптивные типы СПК более всего присущие подросткам с умственной отсталостью, характеризуются неравномерным развитием признаков, явным дефицитом внутренних и внешних ресурсов, наличием неконструктивных типов взаимодействия.

Результаты настоящего исследования могут быть использованы при разработке и реализации индивидуальных коррекционных программ развития социально-

психологической компетентности подростков с ОВЗ, для выстраивания системы их управляемого сопровождения в процессе обучения и воспитания.

Литература

- Бойков, Д. И. (2005). Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности. КАРО.
- Борисова, Е. Ю. (2018). Развитие социальной компетенции и социальная адаптация младших школьников с интеллектуальными нарушениями в разных условиях обучения. *Международный исследовательский журнал*, 12(78), 149–153. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2018.78.12.067>
- Вайнер, М. Э. (2004). Игровые технологии коррекции поведения у дошкольников: учебное пособие. Педагогическое общество России.
- Выготский, Л. С. (1983) Основы дефектологии. Т.А. Власова (ред.). Педагогика.
- Квитчастый, А. В. (2012). Особенности социально-психологической компетентности субъектов разного уровня образования (кандидатская диссертация). Московский городской психолого-педагогический университет.
- Кикина, М. И., Овсянникова, Е. Е. (2007). Психолого-педагогическая диагностика изменений уровней личностных качеств школьников, изучающих предмет «Самопознание»: методические рекомендации. Усть-Каменогорск.
- Коблянская, Е. В. (1995). Психологические аспекты социальной компетентности (кандидатская диссертация). Санкт-Петербургский государственный университет.
- Коробейников, И. А. (2002). Нарушения развития и социальная адаптация. ПЕРСЭ.
- Коробейников, И. А., Бабкина, Н. В. (2021). Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде. *Клиническая и специальная психология*, 10(2), 239–252. <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100213>
- Королева, Ю. А. (2022). Личностные ресурсы социально-психологической компетентности подростков с нарушениями в развитии. МЦИТО.
- Королева, Ю. А. (2008). Особенности социально-психологической компетентности младших школьников с задержкой психического развития (в условиях школы-интерната) (кандидатская диссертация). Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.
- Королева, Ю. А. (2018). Экспертная оценка социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии. *Российский психологический журнал*, 15(4), 8–29. <https://doi.org/10.21702/rpj.2018.4.1>
- Маллаев, Д. М., Омарова, П. О., Бажукова, О. А. (2009). Психология общения и поведения умственно отсталого школьника: монография. Речь.
- Минкина, О. В. (2005). Формирование социально-психологической компетентности будущих специалистов социальной работы (кандидатская диссертация). Северо-Кавказский государственный технический университет.
- Михайлова, Ю. Н. (2012). Формирование адаптивности студентов гуманитарных вузов к социально-педагогической деятельности (кандидатская диссертация). Московский городской психолого-педагогический университет.
- Налчаджян, А. А. (1988). Социально-психологическая адаптация личности. Издательство АН АрмССР.
- Прихожан, А. М., Толстых Н. Н., (2005). Психология сиротства. Питер.
- Тест Розенцвейга. Методика рисуночной фрустрации (модификация Н.В. Тарабриной). Диагностика эмоционально-нравственного развития. И.Б. Дерманова (ред.), (2002).

СПб: Речь.

- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Separation, Anxiety and Anger*. Basic Books.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., and Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: a systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Hellman, F. (1963). Competence or Incompetence. Answer or Question? *American Journal of Social Behavior*, 24, 631–633.
- Kurienkova, A. (2020). Analysis of the work of special preschool education institutions on the formation of social competence of children with intellectual disabilities. *Sciences of Europe*, 51, 46–50.
- Mella, N., Pansu, P., Batruch, A., Bressan, M., Bressoux, P., Brown, G., ... Michinov, E. (2021). Socio-Emotional Competencies and School Performance in Adolescence: What Role for School Adjustment? *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.640661>
- Milligan, K., Phillips, M. & Morgan, A.S. (2016). Tailoring Social Competence Interventions for Children with Learning Disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 856–869. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0278-4>
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social Competence in Children*. Springer Science Business Media.
- Silveira-Zaldivara, T., Ozerki, G., & Ozersk, K. (2021). Development of social skills and social competence in children with autism. *International Electronic Journal of Primary Education*, 13(3), 341–363. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.195>
- Zimmer, D. Ullrich, R., Ullrich de Muynk, R. (1978). Die Entwicklung des Begriffes der Selbstsicherheit und sozialen Kompetenz in der Verhaltenstherapie. *Soziale Kompetenz. Experimentelle Ergebnisse zum Assertiveness – Trainingsprogramm ATP*. Band 1. München: Pfeiffer, 469–482.

Поступила в редакцию: 06.06.2023

Поступила после рецензирования: 21.08.2023

Принята к публикации: 07.09.2023

Информация об авторе

Королева Юлия Александровна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной психологии, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г.Оренбург, Российская Федерация; Web of Science Researcher ID6: AAX-8885-2021; ПИНЦ Author ID: 650564; SPIN-код ПИНЦ: 2598-3416; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2919-5617>; e-mail: koroleva-y@yandex.ru

Информация о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

Научная статья

УДК 376.4

<https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.15>

Стратегические направления совершенствования процесса абилитации лиц с инвалидностью

Татьяна В. Лисовская¹ , Марина Л. Скуратовская^{2*} ,
Виктория Ф. Богуславская³

¹ Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Белоруссия

² Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

³ Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

*Почта ответственного автора: marinasku@yandex.ru

Аннотация

Введение. Вопросы абилитации людей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития актуальны в образовательных системах разных стран. Существует противоречие между необходимостью абилитации лиц с инвалидностью и отсутствием необходимых условий для её осуществления. Значимость для лиц с тяжёлыми и множественными нарушениями развития непрерывного образования заключается в том, что оно нацелено на формирование жизненных компетенций, развитие социальных навыков, формирование «жизнеспособной личности». Понятие «жизнеспособная личность» относительно к людям с тяжёлыми и множественными нарушениями определяется нами как личность, способная к выполнению на доступном для неё уровне бытовой и трудовой деятельности, обладающая способностью вступать во взаимодействие с окружающими, умеющая соблюдать правила безопасного поведения и, в итоге, чувствуя себя уверенно и комфортно в социуме. **Теоретическое обоснование.** Изучение проблемы абилитации лиц с инвалидностью проводилось с использованием теоретических методов – анализа психолого-педагогических исследований в этой области, нормативных документов, регламентирующих вопросы образования лиц с тяжёлыми и множественными нарушениями, существующей практики абилитации людей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития после 18 лет. **Обсуждение**

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

результатов. Предложен перечень стратегических направлений совершенствования процесса абилитации с краткой аннотацией каждого направления: 1) принятие Концепции непрерывного образования лиц с ТМНР; 2) создание Программы межведомственного взаимодействия с целью организационной и содержательной преемственности в осуществлении непрерывной абилитации лиц с тяжелыми и множественными нарушениями; 3) проведение междисциплинарных научных исследований по систематизации и разработке диагностического инструментария для выявления потенциальных возможностей лиц с тяжёлыми и множественными нарушениями в развитии; 4) разработка многомодульных вариативных учебных планов и учебных программ как основы реализации многоуровневого содержания образования; 5) включение вопросов деонтологии в учебные планы переподготовки и повышения квалификации учителей; 6) профессиональная подготовка и создание защищенных рабочих мест на рынке труда.

Ключевые слова

абилитация, множественные нарушения развития, непрерывное образование, жизненные и социализационные навыки, адаптивно-адаптирующая развивающая среда, межведомственная согласованность, преемственность и непрерывность

Для цитирования

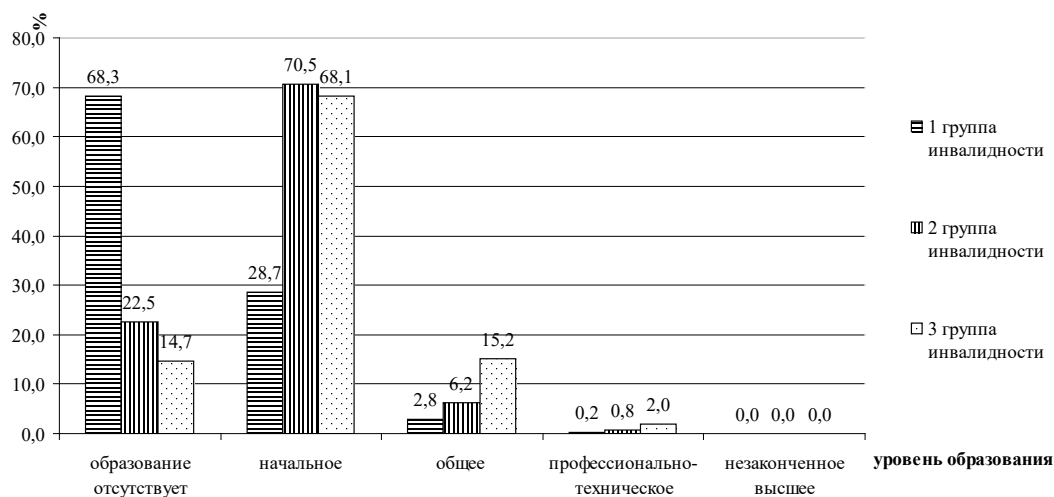
Лисовская, Т. В., Скуратовская, М. Л., Богуславская, В. Ф. (2023). Стратегические направления совершенствования процесса абилитации лиц с инвалидностью. *Российский психологический журнал*, 20(4), 257–273. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.15>

Введение

В современном обществе безусловной ценностью признаётся неповторимая человеческая индивидуальность с её особенностями и важнейшими потребностями. К числу важнейших потребностей относится потребность в обучении и воспитании. Именно обучение позволяет раскрыть имеющийся у каждого человека внутренний потенциал, и, что особенно важно для людей, имеющих серьёзные ограничения в здоровье и развитии, включить его на возможном для него уровне в социальную жизнь (Шпек, 2003; Царёв, 2015). Прежде всего, говоря о людях, имеющих серьёзные ограничения в здоровье и развитии, мы имеем в виду выделяемую в специальной педагогике категорию обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития (далее – ТМНР). Для лиц с ТМНР характерно сочетание выраженных ментальных нарушений с патологией сенсорных, двигательных и коммуникативных нарушений.

Для людей с ТМНР важна непрерывность образования на протяжении всей их жизни. В процессе образования у них развиваются высшие психические функции, формируются важнейшие навыки, обеспечивающие возможность жизни и деятельности в социальной среде. И, как итог, – повышается уровень самостоятельности, независимости, социальной востребованности человека с ТМНР, улучшается качество жизни не только его самого, но и его семьи. (Лисовская, 2015б; Лисовская, 2016в). Рисунок 1 демонстрирует уровень образования людей с инвалидностью.

Рисунок 1
 Уровень образования лиц с инвалидностью



На рисунке 1 мы видим, что у большинства (68,3%) людей с I группой инвалидности, проживающих в психоневрологических домах-интернатах республики, образование отсутствует; 28,7 % имеют только начальное образование; 2,8 % – общее (9 классов); 0,2 % – профессионально-техническое.

Ещё одним значимым итогом обучения лиц с ТМНР является их профессиональная подготовка. Трудовая деятельность является важнейшей частью жизни людей с ТМНР (Robitaille, 2010). Трудовая деятельность на доступном для данной категории лиц уровне позволяет им почувствовать себя значимыми членами общества, ощутить себя такими же, как и окружающие люди. Трудовая деятельность является важнейшим условием социализации лиц с ТМНР. Поэтому в специальной педагогике в последнее время рассматриваются вопросы сопровождаемого трудоустройства и сопровождаемого проживания лиц с ТМНР (Лисовская, 2016; Лисовская, 2015б; Царёв, 2015).

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Учитывая сказанное, невозможно говорить о полноценной абилитации и реабилитации в отношении лиц с ТМНР без решения образовательных задач в области профессиональной подготовки.

Ещё один социальный эффект непрерывного образования лиц с ТМНР позволяет сформировать у них социальные и жизненные навыки и способствует изменению общественного мнения о возможностях включения данной категории граждан в социальную жизнь, способствует формированию позитивных установок к взаимодействию с ними (Малофеев, Никольская, Кукушкина, Гончарова, 2010; Коноплёва, 2011). Возможность развития человека с ТМНР рассматривается на основе деятельностной и социальной активности в окружающей среде (Бондарь, Караневская, 2020; Филатова, 2018; Филатова, Каракулова, 2017). В последнее десятилетие произошло изменение социального заказа (как со стороны государства, так и со стороны родителей) на повышение субъектности и социальной состоятельности человека с инвалидностью, способного, по возможности, участвовать в жизни общества (Лисовская, 2015а).

Объект нашего исследования – национальная система непрерывного образования лиц с ТМНР, определяющая возможность их абилитации и нацеленная на повышение их жизнеспособности, на формирование жизнеспособной личности. Понятие **«жизнеспособная личность»** определяется нами как личность, способная к выполнению на доступном для неё уровне бытовой и трудовой деятельности, обладающая способностью вступать во взаимодействие с окружающими, умеющая соблюдать правила безопасного поведения и, в итоге, чувствуя себя уверенно и комфортно в социуме. Такая система абилитации, следовательно, должна способствовать улучшению качества жизни человека с ТМНР и его близких, обеспечивать максимально возможный уровень его социализации в обществе.

Теоретическое обоснование

В ходе исследования нами использовался теоретический анализ социологической и психолого-педагогической литературы, рассматривающей вопросы образования и социализации лиц с ТМНР, метод логических рассуждений (логический метод); изучение законодательной и нормативно-правовой базы специального образования, изучение и обобщение опыта организации образования, сопровождаемого проживания и трудоустройства людей с ТМНР.

Задачи совершенствования процесса абилитации лиц с ТМНР

Основным вызовом (противоречием) является противоречие между необходимостью непрерывного образования взрослых лиц с ТМНР, что является основой их абилитации после наступления 18 лет, и несформированностью таких национальных систем непрерывного образования данной категории граждан (Малофеев и др., 2010).

Преодоление названного противоречия возможно, по нашему мнению, с помощью решения ряда задач. Рассмотрим возможность их решения на примере системы образования Республики Беларусь.

Первая задача предполагает реализацию основных положений Конвенции ООН о правах инвалидов, в частности, выполнение требования к государствам-участникам обеспечить доступ взрослым инвалидам к образованию, профессиональному обучению в течение всей жизни, представленное в статье 24, п. 5 (Конвенция Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций о правах инвалидов, 2006).

Второй задачей является создание условий для реализации межведомственного подхода к обеспечению непрерывной абилитации лиц с ТМНР, координации деятельности трёх важнейших министерств – образования, здравоохранения, труда и социальной защиты, способных обеспечить её комплексность, содержательную целостность, преемственность и непрерывность (Лисовская, 2016, Лисовская, 2015в).

Решение третьей задачи связано с ориентацией на индивидуально-личностный подход при построении системы непрерывной абилитации лиц с ТМНР. Внимание к переживаниям, потребностям, устремлениям, внутренним смыслам человека с инвалидностью, интерес к его внутреннему миру определяют выбор методологических подходов в работе с обучающимися с ТМНР (Attwood, 2010). На первый план в этом случае выходит задача максимального развития индивидуального потенциала каждого человека, его поддержки и помощи в стремлении ценить, уважать и проявлять себя. Такой подход характерен для экзистенциального подхода в образовании и, в частности, в образовании лиц с ТМНР (Коноплёва, 2011).

Четвёртая задача направляет вектор педагогического внимания на создание адаптивно-адаптирующей образовательной среды. Суть такой среды заключается в необходимости её адаптации к особым образовательным потребностям обучающегося с ТМНР и способствующей, в то же время, адаптации самого человека с инвалидностью к условиям социума с целью содействия развитию его личности (Эйрес, 2018; Gornik & Meltzoff, 1997). При организации такой среды учитываются возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, среда должна быть открытой для внесения в неё необходимых изменений, следовательно, она должна не только развивать, но и сама развиваться (Гайдукевич, 2010; Бояршинова, Пайкова, 2018; Лисовская, Маллер, 2022). Для создания адаптивной среды возможно использовать проективные и игровые методы, например, сказкотерапию (Гнеушева и Щербакова, 2022).

Решение пятой задачи связано с научно-методическим обеспечением и разработкой учебно-методических материалов для непрерывного обучения лиц с ТМНР, что необходимо для их абилитации. При этом следует учитывать, что особенности развития и характер особых образовательных потребностей данной

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

категории обучающихся требуют максимального сокращения академического компонента в содержании образования и соответствующего расширения компонента, связанного с развитием жизненной компетенции лиц с ТМНР. В этом случае будет обеспечена возможность их социализации и адаптации в обществе (Малофеев и др., 2010).

Шестая задача связана с подготовкой междисциплинарной команды специалистов, понимающих специфику особенностей развития лиц с ТМНР, характер образовательных задач и задач, решение которых обеспечивает их комплексную абилитацию, психологически и методически готовых к работе с такой категорией обучающихся, владеющих навыками командной работы и работы с семьёй лиц с ТМНР (Муздыбаев, 2009; Lemekh, 2022).

Важность решения седьмой задачи определяется значимостью создания условий для профессионального обучения человека с ТМНР, его подготовки к сопровождаемому трудоустройству и сопровождаемому проживанию (Лисовская, 2015б).

Наконец, последняя, восьмая задача связана с необходимостью создания на рынке труда защищённых рабочих мест для взрослых людей с ТМНР, учитывающих их профессиональную подготовку.

Обсуждение результатов

Стратегические направления совершенствования процесса абилитации

Определение основного вызова и задач, направленных на его разрешение, позволило выделить стратегические направления совершенствования процесса абилитации лиц с ТМНР. Каждое стратегическое направление последовательно раскрывает решение поставленных выше задач совершенствования процесса абилитации лиц с инвалидностью и представлено с краткой аннотацией. Основным вызовом заключается во включении лиц с ТМНР в предметный и социальный мир, обеспечении их посильного участия в бытовой, трудовой, хозяйственной, художественно-творческой деятельности, – всё это будет способствовать иждивенчеству как форме вторичной инвалидизации.

Принятие Концепции непрерывного образования лиц с ТМНР

Аннотация. В Концепции обоснованы основные положения, раскрывающие ведущую идею образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в современных условиях быстро меняющегося мира – образование через всю жизнь. Положения конкретизируют реализацию данной идеи для лиц с ТМНР и учитывают особенность современной педагогической ситуации в стране. Концепция раскрывает не только суть положения «образование через всю жизнь» как непрерывного образования, но и обозначает целевые ориентиры такого образования для данной категории обучающихся, его основные задачи, принципы,

на которых оно строится, функции и условия реализации.

Разработка Концепции базируется на таких основополагающих нормативно-правовых документах, как Всеобщая декларация прав человека, Конвенция о правах ребёнка, Всемирная Декларация «Образование для всех». Эти документы выражают основную идею – право каждого человека на получение качественного образования, соответствующего его образовательным потребностям (Маслоу, 2013).

Особые образовательные потребности лиц с ТМНР включают усвоение базовых навыков, таких как умение выразить свои мысли с помощью речевых средств коммуникации, владение чтением, письмом и счётными операциями на доступном уровне, готовность к решению сложных, проблемных ситуаций. Помимо навыков, особые потребности включают также ценности, знания и представления, которые помогут человеку в решении различных жизненных задач, связанных с улучшением качества собственной жизни, участием в деятельности, полезной для общества, задач, связанных с саморазвитием индивида, обеспечением его жизнеспособности.

В основу Концепции были заложены ряд идей, определяющих ценность непрерывного образования, представленных в документах ЮНЕСКО в 1968 году (Виноградов, Шкатулла, 1994). Эти идеи связаны с важнейшими направлениями образования, определяющими его результаты для личности:

- научиться учиться, познавать новое, развивать любознательность, познавательный интерес и интерес к культурным ценностям, в частности, к освоению информационной культуры;
- научиться практическому применению приобретённых знаний, используя их для решения практических и исследовательских задач, для подготовки к освоению предстоящей в будущем профессиональной деятельности;
- научиться сотрудничать с окружающими в различных видах деятельности, уметь общаться дружелюбно, открыто, относиться с вниманием к партнёрам по деятельности;
- научиться формировать и высказывать свое мнение, развивать воображение и способность к творческой деятельности.

Создание Программы межведомственного взаимодействия, обеспечивающей преемственность как в содержании непрерывного образования обучающихся с ТМНР, так и в его организации

В таблице 1 представлена организация непрерывного образования и комплексного сопровождения обучающихся с ТМНР на протяжении всей их жизни. Представлены, также, обеспечивающие эту преемственность и непрерывность организации разной ведомственной принадлежности.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Таблица 1

Система непрерывного образования и комплексного сопровождения лиц с ТМНР

Возраст	Организации образования	Организации здравоохранения	Организации социальной защиты	Вид оказываемой помощи
Младенческий и ранний возраст	ЦКРОиР	кабинеты ранней комплексной помощи в поликлиниках. Дома ребенка.	—	ранняя коррекционно-педагогическая помощь медицинское обслуживание
Дошкольный возраст	ЦКРОиР	—	детские дома для детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития	образование, сопровождение, медицинское обслуживание
Школьный возраст	ЦКРОиР	—	дома-интернаты для детей с особенностями психофизического развития	образование, сопровождение, медицинское обслуживание
Взрослые (после 18 лет)	ТЦСОН	—	психоневрологические дома-интернаты для инвалидов и престарелых	сопровождение, медицинское обслуживание

На современном этапе созрела необходимость не только обеспечить непрерывность организации образования и комплексного сопровождения лиц с ТМНР, но и непрерывность и преемственность содержания образования данной категории граждан.

Аннотация. Данная Программа содержательно может быть представлена рядом направлений деятельности:

- создание единого информационного поля с данными о выпускниках с ТМНР с участием центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) и территориальных центров социального обслуживания населения (ТЦСОН);
- обеспечение наиболее адекватных особенностям развития выпускников с ТМНР условий социализации в рамках деятельности ТЦСОН;
- информационная поддержка выпускников их семей по вопросу дальнейшей жизненной перспективы после окончания ЦКРОиР;
- подготовка необходимой документации для обеспечения преемственности сопровождения для перехода выпускника и его семьи специалистами ТЦСОН;
- пополнение базы ТЦСОН данными о выпускниках ЦКРОиР;
- методическое сопровождение специалистов ТЦСОН по вопросам содержания и методов работы с выпускниками с ТМНР;
- координация работы с комитетом по труду, занятости и социальной защите населения по вопросам преемственности перехода выпускников ЦКРОиР в ТЦСОН и ежегодный обмен банком данных о выпускниках.

Таблица 2

Содержание цели каждого этапа Плана

Этап	Цель
Подготовительный	Передача полной информации о выпускнике ЦКРОиР и его семье в ТЦСОН
Адаптационный	Разработка индивидуальной программы реабилитации для выпускника ЦКРОиР
Основной	Непосредственная работы по социальной реабилитации лиц с ТМНР, принятыми на обслуживание в ТЦСОН
Контрольно-оценочный	Оценка эффективности межведомственного взаимодействия в процессе перехода выпускника ЦКРОиР в ТЦСОН и динамики социального развития лиц с ТМНР

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

В таблице 2 представлены цели для каждого из четырех этапов плана межведомственного взаимодействия. Рассмотрим задачи каждого этапа, ожидаемые результаты и показатели достижений ожидаемых результатов.

Алгоритм перехода предполагает 4 этапа: *подготовительный, адаптационный, основной и контрольно-оценочный*. Помимо целей, каждый этап выполняет определенные задачи.

Задачами *подготовительного этапа* являются:

- получение информации специалистами ТЦСОН об особенностях выпускников ЦКРОиР и тех особых условиях пребывания, в которых они будут нуждаться;
- проведение открытых уроков, коррекционных занятий с приглашением специалистов ТЦСОН и родителей выпускников;
- организация круглых столов, во время которых обсуждаются и согласовываются принципы, содержание и методы работы с выпускниками;
- знакомство родителей выпускников со специалистами ТЦСОН, распорядком работы учреждения и отделения дневного пребывания для молодых инвалидов, его обустройством, правилами поведения;
- подготовка работниками ЦКРОиР сопроводительных документов на выпускников и передача данных документов в ТЦСОН.

Задачами *адаптационного этапа* являются:

- формирование доброжелательных установок, чуткости и терпимости в отношении лиц с ТМНР у персонала ТЦСОН;
- организация безбарьерной и адаптивной пространственно-предметной среды в ТЦСОН для полноценного личностного развития лиц с ТМНР;
- планирование работы в отделении дневного пребывания ТЦСОН с учетом потребностей вновь поступивших выпускников ЦКРОиР;
- разработка индивидуальных программ реабилитации для выпускников ЦКРОиР.

Задачами *основного этапа* являются:

- создание для лиц с ТМНР равных возможностей и доступа к участию в различных формах общественной жизни, включение их в активное социальное взаимодействие;
- содействие достижению максимально возможной самостоятельной и независимой жизни лиц с ТМНР.

Задачами *контрольно-оценочного этапа* являются:

- оценка эффективности межведомственного взаимодействия в процессе перехода выпускника ЦКРОиР в ТЦСОН;
- оценка полученных результатов деятельности ТЦСОН и ЦКРОиР;

- анализ существующих достижений и определение путей совершенствования работы по социальной реабилитации лиц с ТМНР.

Ожидаемые результаты:

- ТЦСОН готов к приему выпускника: документация на выпускника оформлена, помещение для организации занятий и реабилитационных мероприятий оборудовано, специалист по работе с данной категорией лиц с ТМНР принят на работу;
- выпускник и его родители познакомились с другими членами коллектива и специалистами отделения дневного пребывания для инвалидов, с распорядком работы ТЦСОН и отделения дневного пребывания для лиц с ТМНР, его обустройством, правилами поведения и др.;
- краткосрочный рабочий план интеграции выпускника составлен и утвержден руководителем ТЦСОН;
- краткосрочный рабочий план апробирован и успешно реализован;
- в ТЦСОН созданы максимально благоприятные условия для социальной и средовой адаптации выпускникам ЦКРОиР;
- реабилитационная работа с выпускником в ТЦСОН проводится по годовичному индивидуальному рабочему плану, который обсуждается и утверждается в ТЦСОН совместно с родителями;
- выпускник своевременно получает установленные законодательством денежные выплаты и помощь;
- комплекс услуг и содержание работы отвечают запросу семьи и потребностям молодого инвалида и содействуют его успешной социализации.

Показатели достижения ожидаемых результатов:

- все выпускники ЦКРОиР зачислены в ТЦСОН по месту жительства;
- в местном сообществе сформировано толерантное отношение к инвалидам, отсутствуют факты их неприятия;
- созданы благоприятные условия для социальной адаптации и интеграции лиц с ТМНР в общество;
- достигнута положительная динамика функционирования у лиц с ТМНР в процессе реализации индивидуальных программ реабилитации;
- расширены социальные контакты лиц с ТМНР, их трудовая занятость и участие в общественной жизни положительно влияют на повышение качества их жизни.

Проблема преемственности перехода выпускников ЦКРОиР в ТЦСОН решается в процессе сотрудничества специалистов двух ведомств: системы образования и социальной защиты. С этой целью проводятся тематические межведомственные семинары. ТЦСОН активно участвуют в процессе перехода выпускников:

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

специалисты посещают все мероприятия в ЦКРОиР с целью знакомства с будущими выпускниками и условиями работы с ними, подготавливают помещения, учитывая особенности молодых инвалидов, продумывают виды трудовой деятельности с учетом возможностей детей с ТМНР. В территориальных центрах создана доверительная и доброжелательная атмосфера, обеспечивающая детям с ТМНР психологический комфорт. Благодаря раннему началу подготовительного этапа, у родителей выпускников уменьшается состояние тревожности за будущее своих детей (Лемех, Шинкаренко, Скивицкая, Забелич, 2020).

Проведение междисциплинарных научных исследований

В рамках данных исследований будут определены такие понятия, как «социальное образование», «индивидуализация обучения», «педагогика переживаний», «педагогика мотивации», «парадигма ситуационного обучения».

Аннотация. Каждая из выделенных дефиниций требует отдельного самостоятельного рассмотрения. Так, например, «индивидуализация обучения» может быть рассмотрена на основе *экзистенциального подхода*, при котором признается уникальность каждого человека. Такой подход определяет важность учёта индивидуальных особенностей каждого обучающегося, его переживаний, состояния здоровья, социального опыта (Абульханова, 2009). «Педагогика мотивации» содержательно может быть рассмотрена через потребность в заботе, потребность в развитии, потребность в общении, потребность во взаимоотношениях (Маслоу, 2013). В рамках предлагаемых исследований эмпирическим путем необходимо научиться определять потенциальные возможности детей и взрослых, имеющих значительные психофизические нарушения развития (Berben, Sereika & Engberg, 2012; Лемех, 2021). Так, возможна разработка разнообразного диагностического материала, например «шкала оценки сформированности уровня коммуникации», «шкала оценки сформированности степени самостоятельности», которые помогут определить потенциальные возможности детей и взрослых, имеющих значительные психофизические нарушения развития (Göthe, Messer, Gent, & Kliegl, 2012; Gathercole & Pickering, 2001).

Разработка многомодульных вариативных учебных планов и учебных программ

Разработка многомодульных вариативных учебных планов и учебных программ для отделений дневного пребывания в ТЦСОН, содержание которых коррелирует с содержанием учебного плана и учебных программ для ЦКРОиР, цели и задачи которых характеризуются преемственностью и непрерывностью, также необходима.

Аннотация. Такой учебный план позволит осуществить дифференциацию содержания обучения и может выступить механизмом реализации разноуровневого содержания обучения лиц с ТМНР, что, в свою очередь, позволит максимально приблизиться к реализации индивидуального образовательного маршрута для каждого обучающегося, подобрать тот набор учебных предметов, который будет

способствовать индивидуально-личностного раскрытию каждого обучающегося, развитию и совершенствованию его потенциальных способностей. Модульная структура учебного плана позволяет реализовать вариативные образовательные потребности обучающихся с ТМНР (Лисовская, 2019). Содержание учебных предметов максимально нацелено на формирование жизненных компетенций (Gornik & Meltzoff, 1997).

Включение учебных планы и учебные программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров учебные дисциплины, содержащие вопросы деонтологии

Деонтология – профессиональная этика, способствующая формированию системы взглядов и убеждений, при которых признается возможность обучения, несмотря на тяжесть имеющихся нарушений развития, ориентируясь не на сложности и проблемы, а на способности к развитию.

Аннотация. Гуманистический подход к обучению лиц с тяжёлыми и множественными нарушениями предполагает преобладание направления социального развития обучающихся над развитием их когнитивных возможностей, предполагает такое построение обучения, при котором приоритетной будет задача сохранения здоровья учащихся, учёт особенностей их общения, понимания и поведения, обеспечивающее в итоге формирование жизнеспособной личности (Эйрес, 2018; Robitaille, 2010).

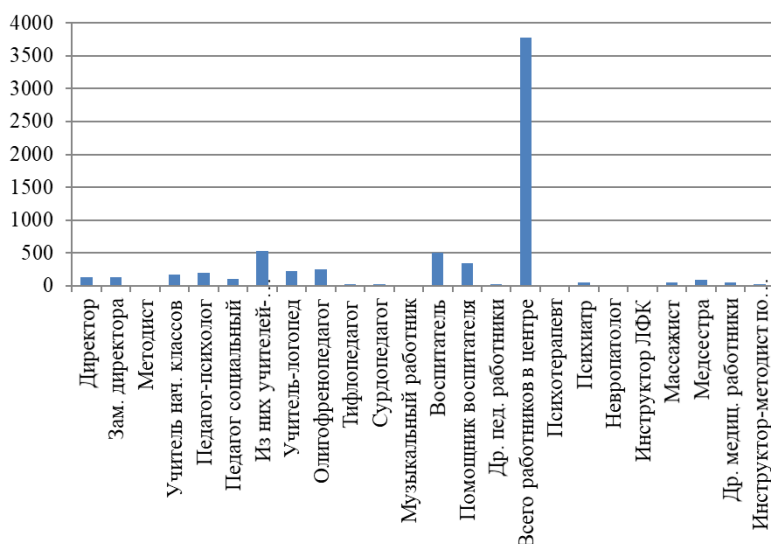
Рисунок 2 демонстрирует спектр специалистов, работающих с обучающимися с ТМНР в междисциплинарной команде специалистов. В неё входят педагоги, методисты и воспитатели общего профиля деятельности, социальные педагоги, учителя-дефектологи (учителя-логопеды, олигофренопедагоги, сурдопедагоги, тифлопедагоги), педагоги-психологи, которые обеспечивают индивидуализированную коррекционную помощь и участвуют в коррекционно-развивающем обучении лиц с ТМНР. Медицинское сопровождение образования данной категории обучающихся, осуществляют врачи-специалисты (невролог, психиатр, психотерапевт и терапевт, медицинские сёстры, инструктор ЛФК, массажист и другие медицинские специалисты).

Такое количество специалистов разных профилей деятельности определяется широким спектром имеющихся нарушений здоровья и развития у детей с ТМНР. Поэтому особую важность имеют навыки междисциплинарного взаимодействия, умения работать в команде, соблюдение этических правил взаимодействия.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Рисунок 2

Междисциплинарная команда специалистов



Подготовка лиц с ТМНР к предстоящей профессиональной деятельности, а также к независимому сопровождаемому проживанию

Аннотация. Формирование жизнеспособной личности предполагает определённый уровень её трудоспособности. А трудоспособность, в свою очередь, определяется рядом факторов, среди которых можно выделить состояние здоровья, имеющиеся интересы личности, а также наличие внешней поддержки (Розов, 2016). Это определяет важность и перспективность организации профессионального обучения лиц с ТМНР на базе организаций профессионального образования, центров профессиональной и социальной реабилитации. Такое профессиональное обучение обеспечивает лицам с ТМНР возможность освоения отдельных видов работ или отдельных операций, приобретения трудовых навыков, овладения которыми, данная категория граждан имела бы возможность сопровождаемого трудоустройства или трудоустройства на открытом рынке труда и, таким образом, интегрироваться в общество.

Решение задачи создания на производстве защищённых рабочих мест для лиц с ТМНР

Защищенные рабочие места предполагают сопровождение на рабочем месте, сокращенный рабочий день, наличие дополнительных перерывов, своевременное оказание психологической и медицинской помощи. Такая социальная поддержка позволила бы повысить самостоятельность и независимость данной группе людей, обеспечивать себя материально хотя бы частично, проживать самостоятельно, а не в интернате.

Аннотация. Организация занятости, трудоустройство лиц с ТМНР обеспечивает для них возможность участвовать в общественно полезном труде, чувствовать свою значимость, некоторую независимость, благодаря оплате труда. Кроме того, трудовая деятельность расширяет социальные связи такого человека, возможность общения с другими людьми, обеспечивает приобретение социальных навыков.

Заключение

Каждое из выделенных стратегических направлений может включать в себя по несколько тактических шагов или задач, которые помогут достичь положительных решений в том или иной стратегическом направлении. Так, например, содержательное раскрытие каждого структурного компонента Концепции непрерывного образования лиц с ТМНР с предполагаемыми шагами по ее принятию; представление возможного образца Программы межведомственного взаимодействия в направлении реализации Концепции непрерывного образования как части системы абилитации лиц с ТМНР; составления перечня тематики научных исследований, направленных на решение проблемы непрерывного образования в системе абилитации лиц с ТМНР и разработка проекта модульного вариативного учебного плана для отделений дневного пребывания территориальных центров социального обслуживания населения, в которых находятся лица старше 18 лет с ТМНР.

Литература

- Абульханова, К. А. (2009). Сознание как жизненная способность личности. *Психологический журнал*, 1, 32–43.
- Бондарь, Т. А., Караневская, О. В. (2020). Готовность к использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации специалистами детских домов-интернатов. *Альманах Института коррекционной педагогики*, 41.
- Бояршинова, О. С., Пайкова, А. М. (2018). *Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития*. Издательский центр «Теревинф».
- Виноградов, Б. А., Шкатулла В. И. (1994). Рекомендации о развитии образования взрослых. В *Международное законодательство об образовании* (С. 26–44). Социально-политический журнал.
- Гайдукевич, С. Е. (2010). Корекційно-розвиваюча робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах зміни реабілітаційних і освітніх парадигм. В О. В. Гарилон, В. І. Співака (ред.). *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка*; Вип. XV. Серія: соціально-педагогічна, 2–25. Кам'янець-Подільський: Аксіома.
- Гнеушева, О. В., Щербаківа Т. Н. (2022). Влияние сказкотерапии на адаптацию младших школьников. *Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология*, 5(4), 33–51. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2022-5-4-33-51>
- Коноплева, А. Н. (2011). Педагогика понимания – требование современности. *Специальное образование*, 1 (78), 3–8.
- Лемех Е. А., Шинкаренко В. А., Скивицкая М. Е., Забелич Д. Н. (2020). *Научно-методические основы обучения и воспитания детей в ЦКРОиР: учебно-методическое пособие*.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- Белорусский государственный педагогический университет.
- Лемех, Е. А. (2021). Система оценки качества образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями: SWOT-анализ. *Адукацыя і выхаванне*, 3, 37–47.
- Лисовская Т. В., Маллер А. Р. (2022). *Дети с инвалидностью: пути интеграции в социум : методическое пособие для педагогов*. Народная асвета.
- Лисовская, Т. В. (2015а). Родительское видение образовательных возможностей для детей с множественными тяжелыми психическими и физическими нарушениями в качестве руководства для профессиональной работы учителей. *Чловик-Ньепельносправност-Сполеченство, Люди-инвалидность-общество*, 3, 5–18.
- Лисовская, Т. В. (2015б). Создание образовательных условий для социализации и социальной интеграции для взрослых с ограниченными возможностями здоровья, проживающих в психоневрологических домах престарелых. *Школа Спецыяльна*, 3, 38–43.
- Лисовская, Т. В. (2015в). Цель, задачи, функции и принципы непрерывного обучения инвалидов. *Дефектология*, 4, 40–49.
- Лисовская, Т. В. (2016). *Педагогическая система непрерывного образования в Республике Беларусь лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития*. Издательство «Четыре четверти».
- Малофеев, Н. Н., Никольская, О. С., Кукушкина, О. И., Гончарова, Е. Л. (2010). Единая концепция Специального Федерального государственного стандарта для детей-инвалидов: рамки. *Дефектология*, 1, 6–22.
- Маслоу, А. (2013). *Мотивация и личность*. Издательский центр «Питер».
- Муздыбаев, К. (2009). Экзистенциальная интерпретация заботы о другом человеке. В А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, В. В. Знаков, И. О. Александров (ред.). *Психология человека в современном мире*, 3, 329–342. Институт психологии Российской академии наук.
- Розов, Н. С. (2016). *Идеи и интеллектуалы в потоке истории: макросоциология философии, науки и образования*. Издательский центр «Рукопись».
- Филатова, И. А. (2018). *Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития: Учебно-методическое пособие*. Уральский государственный педагогический университет.
- Филатова, И. А., Каракулова, Е. В. (2017). *Модель комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие*. Уральский государственный педагогический университет.
- Царёв, А. М. (2015). Организация жизнеобеспечения взрослых с тяжелыми и множественными расстройствами. Проблемы и пути их решения. *Дефектология*, 4, 30–39.
- Шпек, О. (2003). *Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание*. Издательский центр «Академия».
- Эйрес, Э. Дж. (2018). *Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития*. Издательский центр «Теревинф».
- Attwood T. (2010). *Le syndrome d'Asperger, guide complet*. Louvain: De Boeck.
- Berben L., Sereika S., Engberg S. (2012). Effect size estimation: methods and examples. *Int J Nurs Stud*, (49(8)), 1039–47. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/22377339/>
- Gathercole, S.E., & Pickering, S.J. (2001). Working memory deficits in children with educational needs. *British Journal of Special Education*, 28, 89–97.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N. (1997). *A Bradford book. Learning, development, and conceptual change. Words, Thoughts, and Theories*. MIT Press.
- Göthe, K., Messer, G., Gent, A., & Kliegl, R. (2012). Working memory in children: tracing age differences and special educational needs to parameters of a formal model. *Developmental psychology*, 48 (2), 459–476.

- Lemekh, A. (2022). The state of Professional Development Programme of Specialists in Correction and Development Training Centres regarding the Assessment of Quality Education among Pupils with Severe Multiple Disorders in the Republic of Belarus. *Education and Self Development*, 17(3), 72–82. <https://doi.org/10.26907/esd.17.3.07>
- Robitaille S., (2010). *Illustrated Guide to Assistive Technologies and Devices: Tools and devices for independent living*. Demos Medical Publishing.

Поступила в редакцию: 15.06.2023

Поступила после рецензирования: 21.09.2023

Принята к публикации: 30.11.2023

Заявленный вклад авторов

Лисовская Татьяна Викторовна – концептуализация и методология, организация исследования, ретроспективный анализ литературных источников.

Скуратовская Марина Леонидовна – работа с источниками, редактирование текста статьи, окончательное утверждение версии статьи для публикации.

Богуславская Виктория Федоровна – работа с источниками, оформление рукописи по требованиям журнала.

Информация об авторах

Лисовская Татьяна Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры специальной педагогики, учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Республика Беларусь; РИНЦ Author ID: 894882; SPIN-код РИНЦ: 8274-6489; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2315-4398>; e-mail: lis_tva@tut.by

Скуратовская Марина Леонидовна – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Дефектология и инклюзивное образование», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»; РИНЦ Author ID: 527911; SPIN-код РИНЦ: 6552-4034; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7187-5400>, e-mail: marinasku@yandex.ru

Богуславская Виктория Федоровна – кандидат психологических наук, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; РИНЦ Author ID: 276891; SPIN-код РИНЦ: 9780-3788; e-mail: vfoguslavskaya@sfedu.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Research article

UDC 159.9

<https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.16>

Implementation of a new Continuing Training Framework in Physics Didactics: Perspectives and Recommendations

Mohammed Rabih Raissouni¹ , Khalid Mahdi² , Mohammed Abid³ ,
Adnan Souri², Kenza Raissouni⁴

¹ Regional Center for Education and Training, Tangier, Morocco

² Abdelmalek Essaadi University, Tetouan, Morocco

³ Regional Center for Education and Training, Rabat, Morocco

⁴ Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco

*Corresponding author: khalidmahd@gmail.com

Abstract

Introduction. This study aims to evaluate the effect of continuous training of physics teachers, which was realized within the context of the cooperation between the Moroccan Government and the Government of the United States of America, and which aims, among other objectives, to reinforce the competences and the professionalization of the teachers. **Methods.** The research study group was composed of 62 teachers of physics from high and middle schools. The training lasted 5 days and included face-to-face lessons on the central concepts of physics and chemistry didactics and one of the active methods, namely inquiry-based learning. The analysis of a survey delivered online after three months of the mentioned training, aims at showing the impact of this kind of continuous training on the beneficiaries' classroom practices and the obstacles encountered. **Results.** The results indicate that this continuous training could not considerably change their classroom practices, due to administrative, didactic and working conditions problems. **Discussion.** Despite the aim of the training course, which was to encourage participants to change their approach in the classroom to adopt learner-centred practices, the results had only a limited impact. Consequently, it becomes crucial to consider the obstacles uncovered by this study as essential factors for improving the conditions of future continuing training courses.

Keywords

continuing training, physics didactics, active learning, classroom practice, learner-centered practices, inquiry-based approach

For citation

Raissouni, M. R., Mahdi, K., Abid, M., Souri, A., & Raissouni, K. (2023). Implementation of a new Continuing Training Framework in Physics Didactics: Perspectives and Recommendations. *Russian Psychological Journal*, 20(4), 274-292. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.16>

Introduction

In Morocco, as in many countries around the world, the issue of learner performance in science is a hot topic. Indeed, the international survey TIMSS 2019 (Trends International Mathematics and Science Study), which measures the knowledge and skills of primary and middle school students in science and mathematics, placed Morocco among the latest countries in terms of learners' achievements in mathematics and science (Mullis et al., 2020).

Also, the report of the National Learning Assessment Program reveals that "In physics and chemistry, 74% of students in the third year of middle school have not acquired the minimum level of competencies required to continue their scientific studies in high school (secondary school)" (INE-CSEFRS, 2019). In addition, several studies have shown that there is a low performance of Moroccan students in physics at different educational levels (Chekour, Laafou & Janati-Idrissi, 2015; Nasser, Khouzai & Taoufik, 2017, Anwar et al., 2019).

On the other hand, the world today is rapidly developing. The information is widespread, and technology opens new opportunities and challenges every day (Sánchez-López, Pérez-Rodríguez & Fandos-Igado, 2019). Scientific research leads to many pedagogical innovations, which raises several questions about the appropriate methods for teaching science. Furthermore, both teachers and their quality of teaching are a crucial element in pupils' learning (Popova, Evans & Arancibia, 2016). Therefore, the preoccupation to improve the quality of teaching-learning is growing and it is accompanied by the emergence of a scientific debate on the choice of pedagogical and didactic approaches that can improve learners' performance (Segura-Robles, Parra-González & Gallardo-Vigil, 2020). To this end, the best academic performance is associated with the use of active teaching models and strategies (García & Arias, 2022).

However, several voices have called for a renewal of the teaching-learning process in physics to make it more attractive. Thus, they propose that this process should be based on students conducting their own investigations. All this is reflected today in the real implementation of new educational policies, in the impetus of new pedagogies and

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

educational reforms of the teaching of experimental sciences, particularly physics, by seeking to make learning more active and motivating (Robine, 2009).

Thus, Moroccan teachers are forced to respond to the new needs and demands of these changes (INE-CSEFRS, 2021), and to evolve in their professional context. They are confronted with the evolution of the social, technological and especially pedagogical environment (Mili, Erouihane & Toubi, 2021). To this end, continuous training is a means of ensuring that teachers adapt to new pedagogical, didactic and scientific developments, and can renew their teaching methods, encourage innovation in education and mobilize elements of knowledge and expertise in teaching practices to enhance the quality of student learning (Wei et al., 2009; Mahdi, 2018).

In such a context, Morocco has undergone a profound reform of the education system called the Strategic Vision 2015–2030. One of the objectives of this reform is to move from a pedagogy based on the one-way transmission of knowledge, on filling in and memorizing, to a pedagogy that targets intelligence. Thus, it is the learner who participates in the construction of his or her learning, which develops creative interaction between the teacher and the learner, promotes the development of competencies related to know-how and soft skills such as observation, expression, criticism, research and synthesis, and encourages the learner's initiative and develops his or her autonomy and insight in the era of digital technology and the profusion of knowledge (CSEFRS, 2015).

Hence, the vision proposed in lever 9 of the second chapter: the renovation of the teaching, training and management professions by opting for several principles, including continuous training leading to qualifications throughout the professional career of teachers (CSEFRS, 2015). Afterwards, the framework law n°51.17, was adopted in July 2019 which takes up the main lines of the strategic vision, through the modernization of the quality of teaching based on diversified and constantly renewed continuous training and in adequacy with the needs of the professional world of today as well as tomorrow (Gouvernement Marocaine, 2019).

In this perspective and as part of a cooperation between the Moroccan Government and the Government of the United States of America (Compact II), the agency MCA-Morocco (Millennium Challenge Account-M) was created in 2016. It is a public institution, responsible for the implementation of the Compact II program. This program proposes, among others, a new integrated model for the improvement of high schools called "Lycée Attahadi", which aims, among other objectives, the strengthening of skills and professionalization of administrative and pedagogical executives. The module of continuous training of the didactics of Physics is part of this framework. The beneficiaries are the teachers of Physics of the middle and high school (Millennium Challenge Account-Morocco Agency) (Compact II, 2015). The main competence of this module is that " At the end of this training, the beneficiaries will be able to mobilize and reinvest the central concepts of the didactics of physics - chemistry (conceptions, conceptual change and modeling, in addition to an inquiry-based approach) to interpret, analyze

and act effectively in professional situations to promote student learning". The training concerning this module lasted five days with an hourly volume of six hours per day. However, continuous training is demanded by the majority of teachers (Mahdi et al., 2015).

Also, several studies have suggested that teachers should receive continuous training in order to keep up with new didactic developments. Moreover, its impact on teachers' pedagogical competencies and professional development have been demonstrated (OCDE, 2019; Popova et al., 2016). Nevertheless, many beneficiaries of these trainings are dissatisfied with its contribution. Indeed, the quality of these trainings presents several weaknesses, in terms of the topics addressed; the poor institutional planning; the difficulties of mobilizing trainers and contributors who require indemnities to participate in training, as well as the low or non-participation of teachers in the proposed activities (Mili et al., 2021; Mahdi, 2021). And as a result, continuous training does not seem to have a positive impact on students' achievements (INE-CSEFRS, 2019). Within this framework, this research aims to find out to what extent continuous training has changed teachers' classroom practices towards learner-centered practices. As well as to identify the factors that may block this change. Hence, our research question can be formulated as follows:

To what extent could this continuous training of physics teachers change their classroom practices towards more Learner-centered practices?

The questions that arise are the following:

1. What are the teachers' views on continuous training in general and in the project "Lycée Attahadi" in particular?
2. How much has this continuous training changed their classroom practices?
3. What are the factors that block this change?

Literature review

In this paragraph we will present the central concepts of the didactics of the physical sciences which were the object of this continuous training, namely: the conceptions; the conceptual change; the modeling and an active approach of learning which is the inquiry-based approach. also, we will speak about the structure of the Moroccan educational system.

Secondary education Grade

The Moroccan pre-university education system is structured in such a way that it is composed of two main grades (COSEF, 1999):

1. The primary education grade divided into two: primary education (six years) and preschool education (two years).
2. The secondary education grade is divided into two parts: middle secondary grade

(three years) and qualifying secondary grade (three years), intended for elementary school graduates with primary school certificates

Conceptions

A conception is an underlying idea. It can explain various difficult situations to the learner (Astolfi, 1998). Similarly, Giordan & De Vecchi, (1987) define conceptions as a set of coordinated ideas and coherent, explanatory images used by learners to reason about problem situations, but more importantly he highlights the idea that this set reflects an underlying mental structure responsible for these contextual manifestations.

We can therefore conclude that conceptions are ideas specific to each person, and each person can construct a conception specific to him or her when faced with a situation

Conceptual change

Knowing the learners' pre-existing conceptions is the necessary starting point for any learning to be developed and changed. This change is called conceptual change. It is learning that modifies or restructures pre-existing conceptions. Learning is not just about gathering new knowledge or developing a new skill. In conceptual change, an existing conception is fundamentally changed, or even replaced, and becomes the conceptual framework that students use to solve problems, explain a phenomenon, and move through their world. To this end, Duit and Treagust (2003) consider that there are two types of conceptual change, named:

- Assimilation, weak restructuring of knowledge, or conceptual capture;
- Accommodation, strong (or radical) restructuring of knowledge, or conceptual exchange.

Modeling

The physical and chemical sciences, which aim to explain the material world, have recourse, in addition to theories and laws, to modeling. The model has become an important tool in the scientific process and consequently the teaching programs of the physical sciences give it a primordial place. Indeed, these programs propose the notion of model, as early as the college grade, for example the particle model of matter, which is taught from the first year of college. A scientific model is an abstract, simplified representation of a system of phenomena that makes its main characteristics explicit and visible and can be used to generate explanations and predictions (Harrison, 2000).

Inquiry-based approach

The investigative approach is an educational method that aims to prepare students and involve them in learning knowledge and skills by engaging in planned, structured and open activities and by carrying out missions in a realistic environment that helps them to

describe and understand the real world around them. Therefore, learning in taking this approach is done through a process which includes the following stages: the problem situation, the learner's appropriation of the problem, the formulation of explanatory assumptions, the investigation, presentation and exchange of results, knowledge structuring and mobilization (Raissouni, Abid & Chakir, 2021).

Methods

Research design

In this research, we used a quantitative methodology to collect and analyze data from all teacher beneficiaries. The survey was developed and finalized before being shared with the participants after three months of the training course (February 2022). The purpose of this research is to learn about the effect of continuing training on the practices of physics teachers and the issues that block this change. This design allowed us to explore teachers' perspectives to understand how much these trainings can change their classroom practices.

Instrument

In this study, we used a survey questionnaire, validated by three experts (two Physics pedagogical supervisors and a teacher with long teaching experience). It is mainly composed of four sections: The first processes personal data of the respondents and includes gender, teaching experience, teaching grades and working area. The second addresses the opinions of participating teachers regarding continuing training in general. The third discusses participating teachers' opinions of "Lycée Attahadi" training. The fourth concerns the effect of this training on the classroom practices change and the obstacles to this change. The questions varied between closed questions, such as five-point Likert scale questions, with the following responses: 1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = neutral, 4 = agree and 5 = strongly agree, semi-closed questions and open questions.

Procedure of the data collection

After developing our survey using the Google Forms tool, we shared it via WhatsApp with the physics teachers who benefitted from this training (3 months later). Data collected from the respondents was analyzed using Microsoft Excel and SPSS software.

Sample

The total number of participants for this research was sixty-two physics teachers who benefited from this continuing training. Table 1 provides general information about the teachers in question.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Table 1
Basic participants' data

		Percentage (%)
Type	Male	67
	Female	33
Experience	< 5 years	14.5
	Between 5 et 10 years	29
	Between 10 et 20 years	16.2
	> 20 years	40.3
Academic level	National Diploma (Bac + 2)	6.5
	Bachelor (Bac +3)	64.5
	Master	24.2
	PhD	4.8
Work grade	High school	41.9
	Middle school	58.1
Work area	Urban	82.3
	Rural	17.7
Regional Academy	Tanger-Tétouan-Al Hoceima	48.4
	Fès-Meknès	37.1
	Marrakech-Safi	14.5

The total population (n = 62) is composed of two-thirds men and one-third women. Also, the majority of the respondents were experienced teachers: 40.3% had been teaching for more than 20 years, while only 14.5% had been teaching for less than 5 years. Among all respondents according to academic level, 6.5% have a National Diploma, 64.5% have a bachelor's degree and 29% have a master's degree or higher, which shows that among the subjects of our survey there were quite a few teachers with high-level degrees. Regarding their work cycles, we found that the group is not homogeneous, it is composed of 41.9% of high school teachers compared to 58.1% of middle school. Of the total population based on school area, more respondents are teaching in the urban school area with 82.3% as compared to the respondents who are teaching in the rural school area with 17.7%. In the end, our population is distributed across the three pilot regions of "Lycée Attahadi" training: 48.4% from the Tangier-Tetouan-Al Hoceima, 37.1% from Fez-Meknes and 14.5% from Marrakech-Safi region.

Results

Our main objective is to study the impact of continuous training on teachers' classroom practices. To do this, we adopted a two-step approach. First, we analyzed respondents' views about continuous training in general. Second, we examined their specific views on the "Lycée Attahadi" training. Finally, we sought to determine the effect of this continuous training.

Teachers' views on continuing trainings

Ministerial continuous training days

One of the main objectives of the reforms which Morocco experienced, was the renewal of teaching methods by opting for several principles. Among these principles are the continuous qualifying trainings, but do these courses take place on a regular basis? Table 2 shows the number of continuous training days that the teachers received:

Table 2
Teachers training days

	0 days	Less than 6 days	Between 6 and 11 days	More than 11 days
Ministerial Training	45%	34%	11%	10%

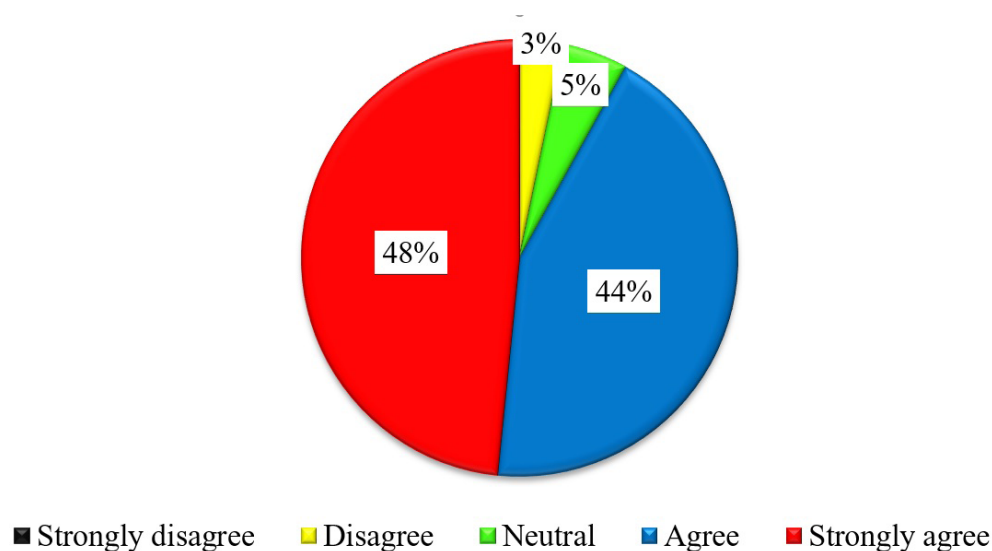
We note that almost half of the respondents have not received any continuing training (45%), while only 10% have received more than 11 days of training, which shows the enormous deficit in terms of continuing training programs.

The importance of continuous training for the enhancement of teachers' professional careers

Continuing training for teachers in general and physics teachers in particular can update them on all new approaches, and methods, and encourage innovation.

Figure 1 shows the opinion of the teachers regarding the importance of continuous training for the development of their professional careers by adapting to the pedagogical, didactic and scientific innovations

Figure 1
Importance of continuing training

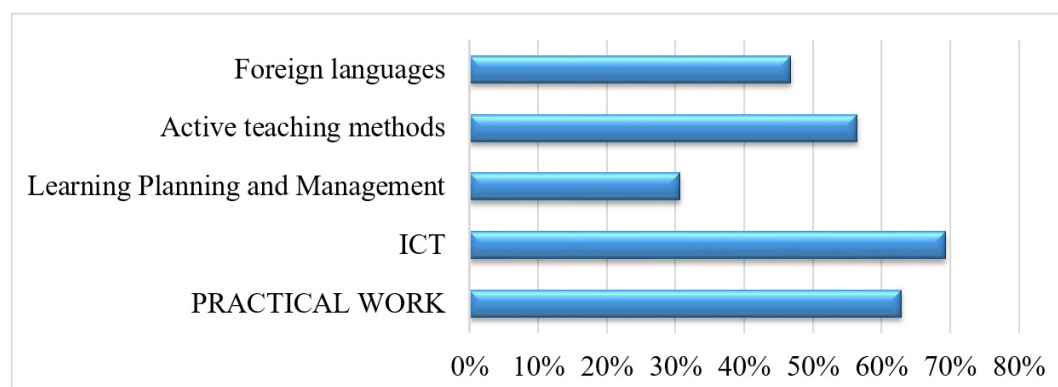


This figure shows that almost all teachers (92%) affirmed the importance of continuing training to develop their professional skills. These results are in perfect harmony with the results of other studies (Mahdi et al., 2014; Mili et al., 2021).

The needs of continuous training for teachers

For the success of any continuing training, the needs of the beneficiaries must first be taken into account. Figure 2 illustrates teachers' views on their main needs for continuing training.

Figure 2
Continuing training needs



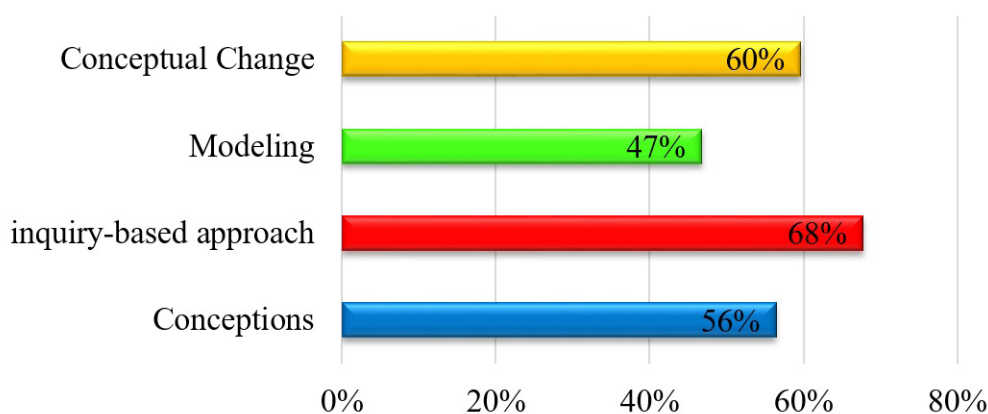
In terms of their continuing training needs, teachers first chose ICT and practical work (69% and 63% respectively), followed by active teaching methods and foreign languages (57% and 47% respectively). However, only 31% need training in education planning and lesson management. Therefore, the Ministry must take these points of view into account, and extend continuing training especially in ICT, practical work and active learning methods to improve the teaching and learning process.

Teachers' opinions on the proposed themes in the "Lycée Attahadi" training

Proposed topics

In the "Lycée Attahadi" training, four topics were proposed in the physics didactics module. The figure 3 shows the importance of the proposed topics for the beneficiary teachers.

Figure 3
Importance of the proposed topics

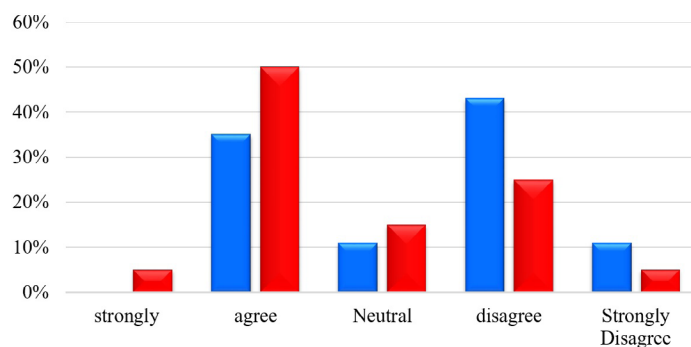


In the opinion of the teachers, the inquiry-based approach is the most important topic, followed by conceptual change and conceptions, while modelling is the least important topic. This shows the extent to which the inquiry-based approach is adopted by the teachers of Physics, especially since it is recently noted in the new programs of the middle school. This shows the importance of the investigative approach for teaching physics, which was recently noted in the new middle school curriculum (MEN, 2015).

The time and duration of the training

According to the statistical results concerning the opinion of teachers on the adequacy of the time and duration of training, differences were found between the opinions of teachers in the two cycles. Figure 4 shows their opinions.

Figure 4
Time and duration of the training

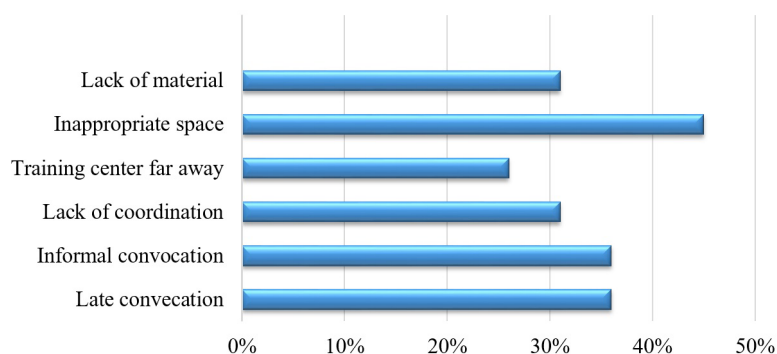


According to this figure, more than half of Middle school teachers find the training time and duration appropriate. Whereas, almost a quarter have a different opinion. However, high school teachers' view is practically the opposite (more than half find that the training time and duration inappropriate). This is due to several factors, mainly because of the difference in the curriculum lengths of the two grades.

Administrative problems encountered

During the training the majority of beneficiaries expressed their dissatisfaction because of several administrative problems, Figure 5 shows their opinions.

Figure 5
Administrative problems



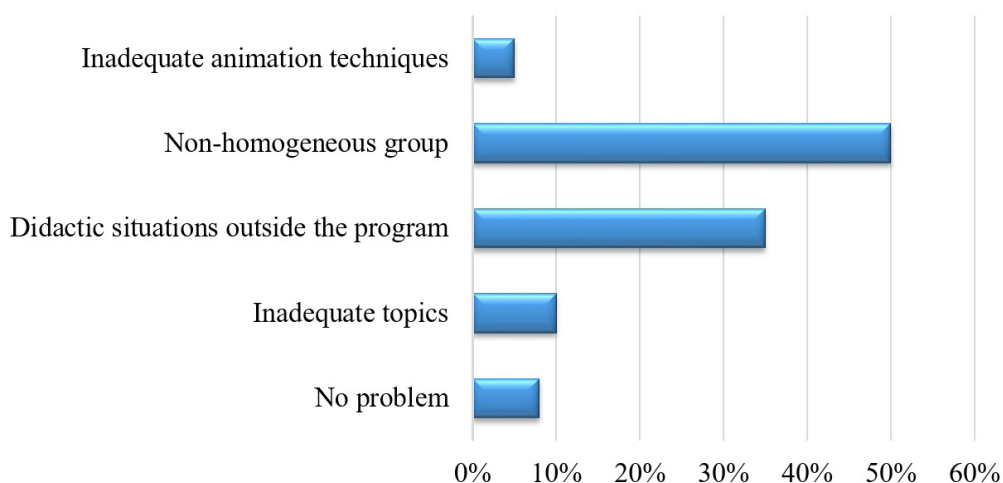
According to the teachers' opinions shown in figure 5, the main problem is due to inadequate workplace. Indeed, these spaces do lack basic infrastructure and necessary equipment, such as computers, internet access and well-equipped toilets. Moreover, some Continuing training was done in noisy primary schools. Also, beneficiaries express their dissatisfaction because of the late receipt of invitations (in most cases before one

day from the start of the training) and through a non-formal way (via WhatsApp for example). In addition, lack of coordination and the long distance from the training center are among the problems.

Didactic problems encountered

The main obstacles encountered during this training are didactic problems that can negatively influence the course of the training. Figure 6 shows these main problems:

Figure 6
Didactic problems



According to figure 6, the main didactic issue was the non-homogeneity of the training group of teachers from different teaching grades (Middle and High school), in addition to the didactic situations used outside the Moroccan school curriculum.

Impact and obstacle of “Lycée Attahadi” training

After three months of the mentioned training, we tried to find out how much this training has been able to change teachers' practices, as well as the main difficulties that block this change.

The impact of “Lycée Attahadi” training

Each continuing training course leads to a change in the behavior and teaching practices of the teachers involved. To this end, this continuing training aims to promote a shift in the teaching methods of physics teachers towards learner-centred approaches, in this case

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

active learning methods, more specifically inquiry-based learning. Table 3 presents the participants' opinions on the real changes brought about in the beneficiaries' teaching practices.

Table 3
The opinions on teaching practices.

Mean	Standard Deviation	Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree	This continuing training program:
Percentage (%)							
2.06	0.20	1.6	4.9	16.1	53.2	24.2	1- has encouraged teachers to exploit students' conceptions
2.13	0.22	1.6	4.9	17.7	56.4	19.3	2- has encouraged teachers to begin lessons with a triggering situation
2	0.21	1.6	1.6	17.8	53.2	25.8	3- has encouraged teachers to encourage students to formulate hypotheses
2.03	0.21	1.6	1.6	19.4	53.2	24.2	4- has enabled teaching methods to evolve towards active methods
2.12	0.22	1.6	3.2	19.4	58.1	17.7	5- has enabled teaching practices to evolve towards learner-centred practices

This table indicates that a substantial number of respondents (77.4%) express disagreement or strong disagreement regarding the encouragement of teachers to exploit students' conceptions through the continuing training program. Similarly, a majority of participants (75.7%) disagree or strongly disagree with the idea that this training prompts teachers to commence lessons with triggering situations. Furthermore, nearly 79% of respondents strongly disagree or disagree with the notion that the training motivates teachers to prompt students to formulate hypotheses. Conversely, a significant portion of respondents (78.4%) either strongly disagree or disagree that the same training facilitates the evolution of teaching methods towards active methodologies. Finally, almost three-

quarters (75.8%) of respondents strongly disagree or disagree that the training contributes to the evolution of teaching practices towards learner-centered approaches.

The outcomes depicted in Table 3 indicate that a majority of participants (more than 75%) opted for responses like "Strongly disagree" or "Disagree" across all items. Notably, only a minority (less than 1.7%) opted for "Strongly agree." Among the five items, the highest mean pertained to item 2, where participants indicated that the continuing training program has prompted teachers to initiate lessons with a triggering situation, with a mean value of 2.13 and a standard deviation (SD) of 0.22. In contrast, the lowest mean was associated with item 3, suggesting that the training encourages teachers to prompt students to formulate hypotheses (Mean = 2; SD = 0.21).

Obstacles that hinder change in classroom practice

Teachers' views were explored to find out the main problems limiting the impact of this training. Figure 7 shows the main obstacles to this practice change.

Figure 7
Obstacles facing the change of practices

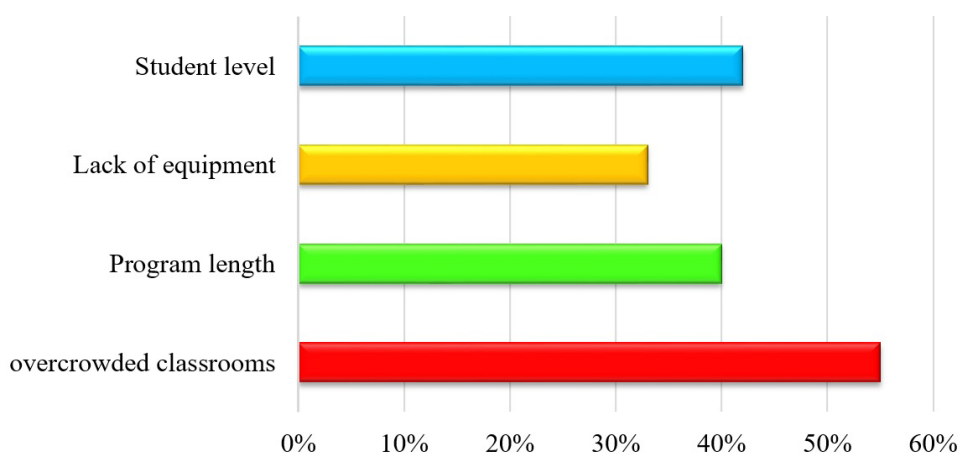


Figure 7 shows that having overcrowded classrooms is the first factor limiting the change in teachers' practices. To this end, several studies find it difficult to use active methods to teach physics in crowded classrooms (Raissouni, Abid & Chakir, 2021). The second factor is the students' low level. Indeed, Christine Couture et al. stated that the adoption of an inquiry-based approach to teaching physics and chemistry requires a certain autonomy of students, as well as a certain scientific background (Couture et al., 2015). The next factor is the length of the curriculum, which means that teachers have insufficient time to finish it, thus making it even more difficult to use active methods. These results are very similar to other research that indicates that time management problems are among the main obstacles to the use of the active methods in physics teaching

(Monod-Ansaldi & Prieur, 2011). Finally, the last factor is the lack of materials, which limits practical work in Moroccan classes (Taoufik et al., 2016; Mahdi, 2021). Therefore, it blocks the integration of the inquiry-based approach.

Discussion

In this study, we aimed to find out to what extent continuous training for physics teachers could change their classroom practices towards more learner-centered practices. Our research showed that almost half of the respondents had not benefitted from any continuing training days. This shows the enormous deficit that exists in this area. However, almost all of the respondents (90%) expressed their needs, which focus mainly on ICT, practical work and active teaching methods. These results have a great similarity with the research findings of (Mahdi et al., 2015).

Regarding the Lycée Attahadi training, the participants encountered some administrative and logistics problems, mainly the late reception of the convocations by informal means; the lack of coordination and the long distance from the training center. In addition, didactic problems, mainly the heterogeneity of the group which is composed of middle and high school teachers, and the proposed didactic situations are beyond the Moroccan curriculum, which influences the participation of teachers in the proposed activities. These results are partially similar to the results of another study on a similar ministerial formation (Mahdi et al., 2014; Mili et al. 2021).

On the other hand, this training aimed to change the participants' classroom practices towards more learner-centered practices, but the results showed that its effect is minimal. The main obstacles were: the overcrowded classes, the low level of the students, the heavy-loaded curriculum and the lack of materials. These results are coherent with many previous studies (Raissouni, Abid & Chakir, 2021; Couture et al., 2015).

Conclusion and perspective

Although the Ministry of Education wants to establish a system of continuous training for teachers, based on the pilot experience named "Lycée Attahadi", to guarantee academic success. This training faces a series of obstacles that should be resolved in the future. Hence, in this research we first identified these main obstacles, then we gave some suggestions. This research reveals the following results:

- In Morocco, there is a huge deficit in terms of continuing training, although almost all the respondents (90%) have expressed their needs, which focuses mainly on ICT, practical work and active teaching methods;
- The teachers had encountered problems at the administrative level relating to the workspace, the late receipt and non-formal way of invitations, lack of coordination and long distance of the training center;
- The teachers encountered some didactic problems relating to the non-

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

homogeneity of the training group (including teachers of middle and high schools) and to the didactic situations proposed outside the Moroccan school curriculum;

- The impact of this training on the practices of teachers in class is minimal (77% say that the impact is less than 40%) and the main obstacles to changes in practices are: overcrowded classes, low level of students, length of the program and lack of equipment.

It can be concluded that this training, which aimed to mobilize and reinvest the central concepts of the didactics of physics - chemistry, could not achieve all these objectives.

To remedy these problems, the main suggestions are as follows:

- Develop a sustainable and intensive annual continuous training schedule. taking into account the needs of teachers;
- The beneficiaries choose themselves the topics and the training period that suits them;
- Accompany beneficiaries after training to consolidate good practices;
- Take into account during training the real classroom conditions: the overcrowded classes, the low level of students, the length of the curricula and the lack of materials;
- Reduce the number of days and hours of training for quality training and not quantity;
- Each academy must have its own training center, well equipped and with its own human resources.
- Form homogeneous training groups according to their work cycle;
- Exploit the didactic situations of the Moroccan school curriculum.

Literature

- Anwar, C., Saregar, A., Yuberti, Zellia, N., Widayanti, Diani, R., & Wekke, I. S. (2019). Effect Size Test of Learning Model ARIAS and PBL : Concept Mastery of Temperature and Heat on Senior High School Students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(3). <https://doi.org/10.29333/ejmste/103032>
- Astolfi, J. P. (1998). *School to learn*. ESF
- Chekour, M., Laafou, M., & Janati-Idrissi, R. (2015). Factors influencing the acquisition of concepts in electricity. The case of Moroccan secondary school pupils. *Adjectif*.
- Couture, C., Dionne, L., Savoie-Zajc, L., Arousseau, E. (2015). Developing teaching in science and technology following which criteria and perspectives? *RDST*, 11. <https://doi.org/10.4000/rdst.1004> (in French).
- Compact II*. (2015). MCA. <https://www.mcamorocco.ma/fr/compact-ii>
- COSEF (1999). *National Education and Training Charter*. Rabat (in French).
- CSEFRS. (2015). *Strategic vision of the reform: For a school of equity, quality and promotion*. www.csefrs.ma/ (in French).
- Duit, R., & Treagust, D. (2003). Conceptual change – a powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25, 671–688.
- García, A., & Arias, A. (2022). Didactic models in mathematics: relationship and influence on

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- academic performance. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26, 281–302. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.16948>
- Giordan, A & De Vecchi, G. (1987). *The origins of knowledge, from learners' conceptions to scientific conceptions*. Paris : Delachaux & Niestlé (in French).
- Gouvernement Marocaine. (2019). *Dahir n° 1.19.113, Framework Law 51.17 on the education, training and scientific research system*. https://www.aneaq.ma/wp-content/uploads/2020/12/Loi-Cadre-51.17-Vr.Fr_.pdf (in French).
- Harrison, S., & Sullivan, P.H. (2000). Profiting from Intellectual Capital. Learning from leading companies. *Journal of Intellectual Capital*, 1, 36–44. <http://doi.org/10.1108/14691930010324124>
- INE-CSEFRS. (2019). *National assessment programme for pupils in the 6th year of primary school and 3rd year of middle school, PNEA 2019* [Rapport analytique]. Conseil supérieur de l'éducation de la formation et de la recherche scientifique. <https://www.csefrs.ma/publications/programme-national-devaluation-des-acquis-des-eleves-de-la-6eme-annee-primaire-et-3eme-annee-second> (in French).
- INE-CSEFRS. (2021). *The teaching profession in Morocco In the spotlight of international comparison* [Thématique]. Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Sous la direction de Rahma Bourqia. <https://www.csefrs.ma/publications/le-metier-de-lenseignant-au-maroc-a-laune-de-la-comparaison-internationale/?lang=fr> (in French).
- Mili, A., Erouihane, J., & Toubi, L. (2021). The challenges of continuing education for teachers in the Regional Centers for Education and Training Skills (CRMEF) in Morocco. *The Journal of Quality in Education (JoQiE)*, 11(18). <https://journal.amaquen.org/index.php/joqi/article/view/277>
- Mahdi, K. (2018). The impact of continuous distance training on teachers of physics in computer simulation software. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 9(1). <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/293>
- Mahdi, K. (2021). *Designing digital assistants for physics teaching*. Éditions universitaires européennes. (in French).
- Mahdi, K., Chekour, M., & Laafou, M. (2014, janvier). Distance training for physics teachers in education sciences: Flexible and efficient. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 5(1), 77–80.
- Mahdi, K., Laafou, M., & Janati-Idrissi, R. (2015). Qualifications of Physics Teachers in ICT to Integrate the Use of ICT in Moroccan Physics Schools : Obstacles and Solutions. *Journal of Educational and Social Research*, 5(1), 177.
- MEN. (2015). *Programme and teaching guidelines for Physics and Chemistry at secondary school level*. <http://pc1.ma/forum/viewtopic.php?t=69> (in French).
- Monod-Ansaldi, R., & Prieur, M. (2011). *Investigative approaches in secondary education: Views of teachers of mathematics, science and technology*. Rapport d'enquête IFÉ – ENS de Lyon <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/ocep/dispositifs/DI/rapport-DI/> (in French).
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- Nasser, N., Khouzai, M. E., & Taoufik, M. (2017). DIFFICULTIES IN LEARNING PHYSICAL SCIENCES AMONGSECONDARY QUALIFYING SCHOOLS STUDENTS IN MOROCCO. *American Journal of Innovative Research and Applied Sciences*, 5(2), 7.
- OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/5bb21b3a-fr>

- Popova, A., Evans, D., & Arancibia, V. (2016). *Training Teachers on the Job: What Works and How to Measure it*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13136.71680>
- Raissouni, M.R., Abid, M & Chakir, E. (2021). Physics Teachers' Perceptions of Practices and Methods of Teaching in the Moroccan Middle School: A Case Study, *Journal of Southwest Jiaotong University*, Vol. 56, No. 6, pp. 169-183
- Robine, F. (2009). Reforming science education: a global wake-up call. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 51, 27–34. <https://doi.org/10.4000/ries.635> (in French).
- Sánchez-López, I., Pérez-Rodríguez, A., & Fandos-Igado, M. (2019). Com-educational Platforms: Creativity and Community for Learning. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(2), 214–226. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.437>
- Segura-Robles, A., Parra-González, M. E., & Gallardo-Vigil, M. A. (2020). Bibliometric and Collaborative Network Analysis on Active Methodologies in Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 259–274. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.575>
- Taoufik, M., Abouzaid, A., & Moufti, A. (2016). Experimental Activities in the Teaching of Physical Sciences: The Case of Moroccan Secondary Schools. *European Scientific Journal, ESJ*, 1212, 1857–7881. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n22p190> (in French).
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX. National Staff Development Council

Received: July 18, 2023

Revision received: October 06, 2023

Accepted: August 12, 2023

Author Contributions

Mohammed Rabih Raissouni – Conceptualization, Methodology, Formal analysis. Mohammed Rabih Raissouni played a key role in designing the study, developing the methodology, and conducting the formal analysis of the data.

Khalid Mahdi – Investigation, Data curation, Writing – Original Draft. Khalid Mahdi was responsible for gathering data, curating it, and contributing to the initial draft of the manuscript.

Mohammed Abid – Validation, Visualization, Writing – Review & Editing. Mohammed Abid validated the results, created visual representations, and participated in the review and editing process of the manuscript.

Adnane Sourì – Supervision, Project administration. Adnane Sourì provided overall supervision of the project, managed administrative aspects.

Kenza Raissouni – Validation, Visualization, Writing – Review & Editing. Kenza Raissouni assisted Mohammed Abid in the overall validation of the results, created visual representations, and participated in the review and editing process of the manuscript.

Author Details

Mohammed Rabih Raissouni – Teacher of sciences' didactic at Regional Centre for Education and Training Professions, Tanger, Morocco; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6221-3736>; e-mail: raissounirabih@gmail.com

Khalid Mahdi – Teacher Researcher of Computer Sciences and Education Sciences at Abdelmalek Essaadi University, Tetouan, Morocco; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4235-9375>; e-mail: khamlidmahd@gmail.com

Mohammed Abid – Teacher Researcher at Regional Center for Education and Training Professions, Rabat, Morocco; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7427-2215>; e-mail: profabidmed@gmail.com

Adanan Souri – Teacher Researcher of Computer Sciences at Abdelmalek Essaadi University, Tetouan, Morocco; e-mail: adnan.souri@gmail.com

Kenza Raissouni – Ph.D. Student at Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco; e-mail: raissounikenza@gmail.com

Conflict of Interest Information

The authors have no conflicts of interest to declare.

Оценка двигательного развития в дошкольном возрасте: обзор диагностического инструментария

Маргарита Н. Гаврилова , Елена А. Чичина* ,
Анастасия А. Якушина 

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

* Почта ответственного автора: alchichini@gmail.com

Аннотация

Введение. В статье представлен обзор применяемых в психологических исследованиях методик для диагностики двигательного развития дошкольников. В обзоре раскрыты понятия, которые используются для описания двигательного развития ребенка, – это четыре компонента двигательного развития: двигательная активность, физическая подготовленность, базовые двигательные навыки, моторная компетентность. В обзоре описаны методики, которые используются для диагностики каждого из этих компонентов. **Теоретическое обоснование.** Поиск исследований по теме обзора проводился при помощи информационных платформ Elibrary и ResearchGate и в информационно-аналитических базах данных Scopus и Web of Science. Особое внимание было уделено исследованиям за последние 10 лет. В обзоре рассмотрены методики для диагностики двигательной активности и физической подготовленности (аппаратные методики и тест *Prefit*), а также описаны наиболее распространенные методики для диагностики базовых двигательных навыков и моторной компетентности: *Movement Assessment Test Battery for Children–2*, *Test of Gross Motor Development–2*, *Bruininks–Oseretsky test–2*, *Körperkoordinationstest für Kinder*, *Zurich Neuromotor Assessment*. **Обсуждение результатов.** Проведенный обзор позволил систематизировать доступные инструменты для оценки двигательного развития в дошкольном возрасте и сопоставить требования к их проведению и существующие ограничения каждой методики. На основе проведенной аналитической работы можно заключить, что

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

методика *Movement Assessment Test Battery for Children–2* является наиболее удобной и информативной для обследования детей в российских детских садах. Данный обзор обладает теоретической значимостью, поскольку в нем обозначены и рассмотрены основные направления психологических исследований, в которых применяются рассмотренные диагностические инструменты. Намечены перспективы дальнейших исследований с использованием этих методик.

Ключевые слова

двигательное развитие, двигательная активность, физическая подготовленность, базовые двигательные навыки, моторная компетентность, дошкольный возраст, методики, диагностика

Финансирование

Исследование выполнено при поддержке Гранта РНФ 23-78-30005 "Комплексное лонгитюдное исследование развития детей при переходе из детского сада в школу: ключевые факторы успешной адаптации"

Для цитирования

Гаврилова, М. Н., Чичина, Е. А., Якушина, А. А. (2023). Оценка двигательного развития в дошкольном возрасте: обзор диагностического инструментария. *Российский психологический журнал*, 20(4), 293–314. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.17>

Введение

Изучение двигательного развития ребенка – это сложившаяся сфера исследований в детской психологии (Бернштейн, 1947; Запорожец, 1986; Горячева, Кузнецова, 2016). Показатели двигательного развития в психологических исследованиях рассматриваются в качестве объективно наблюдаемых проявлений работы психических процессов, которые обеспечивают целенаправленные, скоординированные и произвольные движения ребенка (Горячева, Кузнецова, 2016; Горшкова, Рыжова, 2019). Другими словами, скоординированность, точность и эффективность движений позволяет судить о том, насколько хорошо ребенок владеет навыками саморегуляции, чтобы управлять своим телом и движениями.

Востребованность инструментов для надежной диагностики двигательного развития в дошкольном возрасте обусловлена рядом факторов. Во-первых, дошкольный возраст является критическим с точки зрения формирования двигательных навыков и привычек, связанных с двигательной активностью. Двигательные навыки и привычки нужны для когнитивного развития и являются

фундаментом для здоровья и социального функционирования на протяжении всей жизни (Malina, 2001). Во-вторых, диагностика двигательного развития важна для своевременного выявления нарушений и задержек в двигательном развитии с целью дальнейшего коррекционного воздействия. Кроме того, нарушения и задержки в двигательном развитии часто наблюдаются при психических и логопедических расстройствах, а иногда и являются их причиной (Томилов, 2019; Скобло, Трушкина, 2022; Solovieva, Baltazar Ramos, & Quintanar Rojas, 2021). В-третьих, согласно результатам исследований, цифровизация представляет собой риск для полноценной двигательной активности детей (Ковалев, Старостина, 2020; Веракса, Корниенко, Чичина, Бухаленкова, Чурсина, 2021; Белова, Шумакова, 2022; Сысоева, Ярошевская, 2022), что делает исследование двигательного развития детей особенно актуальным. Однако на данный момент отсутствуют обзорные исследования на русском языке, где были бы систематизированы и содержательно рассмотрены методики диагностики двигательного развития детей дошкольного возраста. Таким образом, недостаток информации и значимость темы обусловили актуальность проведенного обзора. В программах дошкольного образования всегда уделяется большое внимание двигательному развитию детей – поддержанию нормального уровня двигательной активности, развитию физических качеств, освоению двигательных навыков (От рождения до школы, 2019), что подтверждает исключительную важность темы.

Основные компоненты двигательного развития

Чаще всего в исследованиях выделяется четыре основных компонента двигательного развития детей: двигательная активность (physical activity), физическая подготовленность (physical fitness), базовые двигательные навыки (fundamental movement skills) и моторная компетентность (motor competence) (Константинова, 2016; Reisberg, Riso & Jürimäe, 2021; Batez et al., 2021; Bai, Huang & Ouyang, 2022; Malambo, Nová, Clark & Musálek, 2022).

Двигательная активность – это все движения, выполняемые человеком в процессе жизнедеятельности (Рунова, 2004). Иначе говоря, это любые движения тела, производимые скелетными мышцами и приводящие к затратам энергии (Ortega, Ruiz, Castillo & Sjostrom, 2008). Двигательная активность включает в себя неструктурированные виды движения (игры на воздухе, любые перемещения и т.д.) и структурированные (например, занятия физкультурой).

Физическая подготовленность – это уровень развития физических качеств (сила, скорость, ловкость и гибкость) и характеристика состояния таких параметров как состав тела и кардиореспираторная подготовленность (Kolimechikov, 2017; Oberer, Gashaj & Roebbers, 2018).

Базовые двигательные навыки – это способности выполнять организованные серии движений автоматически. Освоение базовых двигательных навыков позволяет

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

решать двигательные задачи оптимальным способом, сосредотачиваюсь на результате движения, а не на составляющих этого движения. Базовые двигательные навыки задействуют различные части тела и включают в себя удержание равновесия, бег, прыжки, галоп, ловлю, метание мяча, удар по мячу ногой (пнуть мяч в цель) и т. п. (Яковлева, Юдина, 2003). Основные базовые двигательные навыки формируются в возрасте от 1 до 7 лет и приобретаются в процессе игры и подражания другим (Staples, MacDonald & Zimmer, 2012). Базовые двигательные навыки обеспечивают основу для достижения высокого уровня моторной компетентности, в том числе для достижения спортивного мастерства (Wick et al., 2017).

Следующим компонентом двигательного развития является *моторная компетентность* (Scheuer, Herrmann & Bund, 2019). Термин «моторная компетентность» описывает уровень, на котором ребенок может выполнять базовые двигательные навыки (Utesch, Bardid, Büsch & Strauss, 2019). Моторная компетентность относится к латентным конструктам, поскольку не поддается прямому наблюдению или оценке. Уровень развития моторной компетенции оценивается исходя из успешности овладения двигательными навыками, освоение которых подразумевается согласно возрастным нормам (Herrmann, Heim & Seelig, 2019). Сформированность моторной компетентности является условием для развития специфичных для спорта навыков, а также для других высоко координированных видов деятельности (Wälti et al., 2022).

Роль двигательного развития в дошкольном детстве

Движение – одно из основных проявлений жизнедеятельности, обеспечивающее возможность активного взаимодействия человека с окружающей средой на протяжении всей жизни (Ермолаева, Баранова, 2015). Наиболее активно двигательное развитие происходит в дошкольном возрасте (Stuhr, Hughes & Stöckel, 2020).

В дошкольном возрасте двигательное развитие важно и для здоровья ребенка, и для его когнитивного и личностного развития (Ortega et al., 2008; Becker, McClelland, Geldhof, Gunter & MacDonald, 2018; Ивлева, 2020; McNeill, Howard, Vella & Cliff, 2020; Contreras-Osorio et al., 2021; Кушнирук, 2021; Kochukhova et al., 2021; Veraksa, Tvardovskaya, Gavrilova, Yakupova & Musálek, 2021; Bai et al., 2022). Движение позволяет ребенку активно взаимодействовать с окружающей средой, что положительно влияет на когнитивное развитие (Piaget & Inhelder, 1966). Так, для освоения предметно-пространственной среды ребенку необходимы достаточно развитые двигательные навыки. С другой стороны, движение обеспечивает сенсомоторную стимуляцию, усиление кровотока, снабжение мозга кислородом, что также способствует когнитивному развитию в детском возрасте (van den Berg, Saliasi, de Groot, Chinapaw & Singh, 2019; Корнеев, Букинич, Матвеева, Ахутина, 2022). В исследованиях показано, что двигательное развитие взаимосвязано с развитием регуляторных функций (Веракса и др., 2020; Твардовская, Габдулхаков, Новик, Гарифуллина, 2020), которые в свою очередь являются значимым предикторами

успешности школьного обучения и социализации ребенка (Best, Miller & Jones, 2009; Varenberg, Berse & Dutke, 2011; Chichinina & Gavrilova, 2022; Бухаленкова, Алмазова, Веракса, 2022; Долгих, Баянова, Шатская, Якушина, 2022; Ощепкова, Ахутина, 2022). Кроме того, двигательное развитие делает вклад в успешное осуществление ведущей деятельности в дошкольном возрасте – сюжетно-ролевой игры (Карабанова, 2005). Кроме того, в дошкольном возрасте общение и обучение во многом происходит естественным образом через подражание, успешной реализации которого способствует двигательное развитие (Staples et al., 2012).

Связь двигательного развития с психическим развитием ребенка

Компоненты двигательного развития часто включаются в качестве основных или контрольных переменных в психологических исследованиях с участием детей дошкольного возраста. Так, в фокусе множества исследований находится связь двигательного развития с развитием регуляторных функций дошкольников (Varenberg et al., 2011; Vandenbroucke, Seghers, Verschueren, Wijtzes & Baeyens, 2016; Wen et al., 2018; Kuzik, Naylor, Spence & Carson, 2020; McNeill et al., 2020; Veraksa et al., 2021; Li et al., 2022; Bai et al., 2022; Malambo et al., 2022; Spanou, Stavrou, Dania & Venetsanou, 2022; Zhang et al., 2022). Также в фокусе исследований – связь двигательного и когнитивного развития (Kuzik et al., 2020; St Laurent, Burkart, Andre & Spencer, 2021; O'Hagan et al., 2022). Другой распространенной темой выступает связь двигательного развития с академическими достижениями детей (Mavilidi, Okely, Chandler, Cliff & Paas, 2015; Oberer et al., 2018; Batez et al., 2021; Reisberg et al., 2021; St Laurent et al., 2021). Также изучается связь компонентов двигательного развития с психосоциальным развитием детей и их психологическим благополучием (Kuzik et al., 2020; McNeill et al., 2020; Visser et al., 2020; Salaj & Masnjak, 2022). Отдельная линия исследований направлена на анализ специфики двигательного развития у детей с особенностями психического развития, например, у детей с расстройствами аутистического спектра или умственной отсталостью (Staples et al., 2012; Thomas et al., 2022).

Теоретическое обоснование

Цель обзора

Цель обзора – анализ и систематизация применяемых в современных психологических исследованиях методик для диагностики основных компонентов двигательного развития детей дошкольного возраста (двигательная активность, физическая подготовленность, базовые двигательные навыки, моторная компетентность).

Кроме содержательного рассмотрения самих методик также поставлена задача учета требований к их использованию, а также выявление существующих

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ограничений. Поставлена задача рассмотреть методики с точки зрения их направленности на оценку процесса движения и оценку его результата (качественная и количественная оценка). Отдельное внимание в рамках данного обзора уделено рассмотрению ценности диагностики каждого из компонентов двигательного развития для психологических исследований. Иначе говоря, дополнительная задача обзора – ответить на вопрос о том, как каждый из компонентов двигательного развития связан с психическим развитием ребенка.

Методы

Для данного обзора были отобраны наиболее часто упоминающиеся в обзорах и эмпирических исследованиях методики для диагностики двигательного развития детей дошкольного возраста. Для каждой методики, упоминаемой в исследованиях, были найдены соответствующие методические руководства.

Поиск научных публикаций осуществлялся с помощью информационных платформ Elibrary и ResearchGate и в информационно-аналитических базах данных Scopus и Web of Science. Стратегия поиска: отбирались те публикации, где изучалась связь между показателями двигательного и психического развития дошкольников. Помимо научных публикаций дополнительно был проведен поиск данных о методиках оценки двигательного развития из учебных пособий для педагогов физической культуры в дошкольных учреждениях.

В обзор включены методики для диагностики двигательной активности (в том числе аппаратные методы), методики для диагностики физической подготовленности (способы оценки состава тела, кардиореспираторной подготовленности и развития физических качеств, в частности тест Prefit), методики для диагностики уровня развития базовых двигательных навыков и моторной компетентности: Movement Assessment Test Battery for Children–2, Test of Gross Motor Development–2, Bruininks-Oseretsky test–2, Körperkoordinationstest für Kinder, Zurich Neuromotor Assessment.

Результаты обзора

Обзор методик для оценки двигательной активности

Для оценки двигательной активности существуют объективные методы (аппаратные) и опросники.

Основные аппараты для фиксации уровня двигательной активности – это актиграф и педометр. Актиграф осуществляет мониторинг циклов отдыха (сна) и активности (Zysset et al., 2018; Wen et al., 2018; Reisberg et al., 2021; Malambo et al., 2022). Педометр (шагомер) дает менее полную информацию: он учитывает лишь количество шагов, поэтому применяется реже (Vandenbroucke et al., 2016).

На опросники для оценки двигательной активности обычно самостоятельно отвечают дети старше 7 лет (Tucker et al., 2014), в то время как дошкольники еще не могут корректно оценивать время своей двигательной активности в минутах или часах. В связи с этим для оценки двигательной активности детей дошкольного возраста опросники чаще заполняют их родители (Alhusaini, Melam & Buragadda, 2020; Connelly, Manningham & Champagne, 2021; Ha et al., 2022).

Обзор методик для оценки уровня физической подготовленности

Компонент физической подготовленности включает в себя состав тела, кардиореспираторную подготовленность и физические качества.

Состав тела оценивается при помощи антропометрических показателей. Оцениваются рост, масса тела, толщина кожно-жировых складок, а также обхват некоторых окружностей тела. Затем рассчитываются антропометрические индексы, такие как индекс массы тела (ИМТ), отношение объема талии к росту, обхват мышц плеча и другие (Kolimechkov, 2017). Также для определения состава тела применяется анализ при помощи переносного датчика биоэлектрического импеданса.

Кардиореспираторная подготовленность – это способность кровеносной и дыхательной систем обеспечивать достаточное количество кислорода для работающих скелетных мышц во время продолжительной двигательной активности (Kolimechkov, 2017). Кардиореспираторная подготовленность оценивается при помощи показателя максимального потребления кислорода (МПК). Он указывается в литрах кислорода в минуту (абсолютный показатель) или относительно массы тела в миллилитрах кислорода, используемого за минуту, на килограмм веса человека (мл/кг/мин) (Kolimechkov, 2017). Кроме того, для оценки кардиореспираторной подготовленности проводится челночный бег на 20 метров (Beep test), ходьба на максимальной скорости 1 милю (1609 метров) с последующим измерением пульса, а также проба Physical Working Capacity 170 (PWC 170) для измерения мощности физической нагрузки на велоэргометре, при которой достигается частота сердечных сокращений, равная 170 ударов в минуту (Kolimechkov, 2017).

Физические качества (сила, скорость, ловкость и гибкость) отражают развитие опорно-двигательной и нервной систем (Kolimechkov, 2017). Для оценки физических качеств обычно используется набор ключевых тестов: (1) прыжок с места для оценки силы нижних конечностей; (2) подъем туловища из положения лежа на спине на время для оценки силы пресса; (3) челночный бег для оценки скорости и координации; (4) для оценки гибкости: складка сидя с прямыми ногами; (5) для оценки равновесия проводится «тест фламинго»: нужно простоять на одной ноге, пока другая нога согнута в колене (Шебеко, 2000; Тарасова, 2005; Степаненкова, 2008; Veraksa et al., 2021).

Наиболее широко применимы для оценки физических качеств методики Prefit (Cadenas-Sanchez et al., 2016), Eurofit (European Physical Fitness Test Battery) (Eurofit, 1993), FitnessGram (Cooper Institute, 2017) и Alpha-fit (Assessing Levels of Physical

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Activity) (Ruiz et al., 2010). Все эти методики включают в себя также оценку состава тела и кардиореспираторной подготовленности. Однако лишь батарея тестов Prefit применима для оценки физической подготовленности детей 3-5 лет (Kolimechkov, 2017), остальные тесты ориентированы на детей от 6 лет (Ruiz et al., 2010).

В батарее Prefit кардиореспираторная подготовленность оценивается при помощи челночного бега на 20 м., мышечная сила верхних конечностей – при помощи оценки силы хвата кистями, мышечная сила нижних конечностей – с помощью прыжка в длину с места, а скоростно-силовые качества – с помощью теста челночного бега 4 x 10 м., равновесие и баланс – с помощью теста стояния на одной ноге (Cadenas-Sanchez et al., 2016). Для проведения этой батареи тестов в группе из 20 детей четырьмя оценщиками нужно около 2 часов 30 минут. Однако это время сокращается, если оценку проводит большее число специалистов. Мальчики дошкольного возраста по сравнению с девочками имеют выше показатели в заданиях на оценку силы и скорости, девочки по сравнению с мальчиками лучше выполняют задания на оценку равновесия и баланса (Cadenas-Sanchez et al., 2019).

Обзор методик для оценки уровня развития базовых двигательных навыков

Movement Assessment Test Battery for Children-2 (MABC-2)

Одна из распространенных методик для оценки развития базовых двигательных навыков – это *Movement Assessment Test Battery for Children-2 (MABC-2)* (Henderson, Sugden & Barnett, 2007). Тест создавался в 1960–1970 гг. преподавателями физической культуры для выявления детей с нарушениями двигательного развития, что отражено в названии изначальной версии теста – *Test of Motor Impairment* (Henderson et al., 2007). Есть вариации методики для детей разных возрастных групп: 3–6 лет, 7–10 лет, 11–16 лет. В методике приводятся возрастные нормы на каждые полгода от 3 до 4 лет, и на каждый год от 4 до 16 лет. Также при помощи этой методики результаты ребенка можно отнести к одной из трех зон: нормальное развитие, дети из зоны риска по двигательному развитию, дети с нарушениями двигательного развития. С детьми дошкольного возраста диагностика проводится в индивидуальном порядке, на это требуется 30–40 минут. Для детей дошкольного возраста в методике 3 блока: мелкая моторика (три пробы: класть монеты в копилку на скорость, нанизывать бусины на нить на скорость, рисовать маршрут внутри заданных линий); меткость и ловкость (две пробы: бросать специальный мешочек с песком весом 200 грамм в цель 10 раз с расстояния 1,8 м., ловить такой же мешочек, когда ребенку ее кидает взрослый 10 раз с расстояния 1,8 м.); равновесие статическое и динамическое (три пробы: удерживать равновесие на одной ноге, пройти на цыпочках по линии 15 шагов, прыжки с двух ног на две ноги с коврика на коврик с расстояние около полуметра). Также в комплекте с методикой идет чек-лист с вопросами, который подразумевает

качественную оценку повседневных двигательных навыков ребенка в естественных условиях. Чек-лист должен заполнять человек, наблюдающий ребенка длительное время – родитель или учитель. Возможность оценки при помощи чек-листа не только результата выполнения двигательных актов, но и процесса их выполнения в естественных условиях – важное преимущество данной методики. Также преимуществом теста является то, что эксперт использует различные средства, чтобы убедиться, что ребенок понял задачу. Так, сочетается словесная инструкция, наглядная демонстрация выполнения взрослым, тестовая попытка ребенком, во время которой эксперт может скорректировать ошибки в понимании задания. В руководстве к тесту даны нормы, общие для мальчиков и девочек.

Test of Gross Motor Development–Second Edition (TGMD–2)

Методика *Test of Gross Motor Development–Second Edition (TGMD–2)* применима для детей от 3 лет до 10 лет 11 месяцев (в тесте приводятся возрастные нормы на каждые полгода) (Ulrich, 2000). Первая цель, которая преследовалась при разработке теста, – оценка тех навыков, которые часто требуются от детей в процессе дошкольного и младшего школьного обучения. Также при разработке теста была поставлена цель сделать его доступным для специалистов из разных областей и не требующим длительного освоения. Диагностика также проводится в индивидуальном порядке, занимает 15–20 минут. В тесте 2 субтеста, каждый из которых оценивает по 6 навыков. Первый субтест (оценка развития локомоции) включает в себя следующие двигательные навыки: бег, галоп, прыжок в длину с одной ноги, прыжок на одной ноге, горизонтальный прыжок с двух ног, скольжение в сторону. Второй субтест включает в себя двигательные навыки по контролю за объектом: удар по неподвижному мячу, ведение мяча, удар ногой по мячу, ловля специального мешочка, бросок мяча сверху и перекат мяча понизу. Преимуществом теста является то, что для всех возрастов предлагаются одни и те же задания, за счет чего легче оценивать прогресс. В тесте приводятся общие для мальчиков и девочек нормы.

Bruininks-Oseretsky test, second edition (BOT–2)

Тест *Bruininks-Oseretsky test, second edition (BOT–2)* – это диагностический инструмент для оценки развития психомоторики людей в возрасте от 4 до 21 года (Jírovec, Musálek & Mess, 2019). Тест позволяет определять уровень развития базовых двигательных навыков и у нормально развивающихся детей, и у детей с психическими расстройствами (Jírovec et al., 2019). BOT–2 существует в двух формах: полная и краткая. Обе формы обладают высокой надежностью, $rel = 0,9–0,97$ (Jírovec et al., 2019). Краткая форма используется чаще, так как требует 15–20 минут на одного ребенка, в то время как полная форма – 45–60 минут (Jírovec et al., 2019). Краткая форма может быть использована как скрининговый инструмент, по результатам короткого можно принять решение о необходимости дальнейшего обследования.

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

В тесте оцениваются мелкая моторика, координация рук, координация тела, сила и ловкость. В ВОТ–2 общий стандартный балл для каждого субтеста стандартизирован в зависимости от пола и возраста.

Peabody Developmental Motor Scales Second Edition (PDMS–2)

Методика *Peabody Developmental Motor Scales Second Edition (PDMS–2)* рассчитана на детей от 0 до 5 лет (Folio & Fewell, 2000). Для проведения этой методики требуется 45–60 минут на одного ребенка. В силу своей длительности методика проводится в несколько подходов с перерывом или в течение нескольких дней. Основная цель методики – выявление детей с задержкой или нарушениями моторного развития для дальнейшего включения их в коррекционную программу. В методике есть задания и на крупную, и на мелкую моторику. Методика преимущественно рассчитана на детей раннего возраста и затратна по времени, что ограничивает ее применение с дошкольниками.

Körperkoordinationstest für Kinder (KTK)

Тест *Körperkoordinationstest für Kinder (KTK)* (Kiphard & Schilling, 1974) доступен только на немецком языке, тем не менее он широко распространен в мире. Тест применяется в работе и с типично развивающимися детьми, и с детьми с особенностями развития. Тест ориентирован на детей 5–14 лет. Тестирование занимает около 20 минут. Тест состоит из четырех заданий: (1) ходьба назад по бревну с уменьшающейся шириной от 6,0 см до 4,5 см, до 3,0 см; (2) прыжки на двух ногах из стороны в сторону в течение 15 с.; (3) перемещение боком по деревянной доске в течение 20 с.; (4) прыжки в высоту на одной ноге через пенопластовое препятствие с последовательным увеличением высоты на 5 см.

Zurich Neuromotor Assessment (ZNA)

Методика *Zurich Neuromotor Assessment (ZNA)* рассчитана на детей 3–18 лет: ZNA3–5 – на детей 3–5 лет и ZNA5–18 – на детей 5–18 лет (Kakebeeke et al., 2013; Rousson, Gasser, Cafilisch & Largo, 2008). В методике представлены следующие пробы: пробы на мелкую моторику, пробы на крупную моторику (повторяющиеся движения рук, ног и пальцев, чередующиеся движения рук и ног и последовательные движения пальцев), пробы на статическое равновесие (стойка на одной ноге с открытыми и закрытыми глазами) и динамическое равновесие (прыжок в сторону, подъем со стула и прыжок в длину с места) (Zysset et al., 2018). Обследование записывается на видео, а затем по видеозаписям определяют скорость движения по секундомеру с точностью до одной десятой секунды (Zysset et al., 2018). Для каждого субтеста установлено точное начало измерения времени и количество измеряемых движений (Zysset et al., 2018). В ZNA отдельные двигательные задачи оцениваются не только количественно,

но и качественно: оценивается связанность движения контралатеральной и ипсилатеральной конечности, лица, головы и тела. Чем реже встречаются и чем менее выражены сопутствующие движения, тем выше качество движения (Zysset et al., 2018). Сопутствующие движения определяются как произвольные движения в тех частях тела, которые не участвуют активно в выполнении задания (Zysset et al., 2018). Качественная оценка процесса выполнения двигательных актов, а не только их результата, является сильной стороной данной методики.

Основная цель, для осуществления которой были разработаны описанные выше направленные на оценку развития базовых двигательных навыков и моторной компетентности методики – выявление детей, которые отстают от своих сверстников в двигательном развитии и нуждаются в специальных коррекционных воздействиях, а также дальнейшая оценка эффективности коррекционных и развивающих занятий (Ulrich, 2000; Henderson et al., 2007; Jírovec et al., 2019). Эти методики могут быть использованы кинезиологами, физиотерапевтами, педагогами, психологами (Ulrich, 2000; Henderson et al., 2007; Jírovec et al., 2019; Wang, Lin & Su, 2009). Также эти методики обладают большим потенциалом для использования в лонгитюдных исследованиях в психологии и других науках. Эти методики подходят для использования в лонгитюдных исследованиях, так как в них даны возрастные нормы на каждый год или полгода, а также потому что однократное повторение заданий методики через промежуток времени не влияет на успешность их выполнения.

Исходя из сравнения методик можно заключить, что Movement Assessment Test Battery for Children–2 обладает наибольшим количеством преимуществ для диагностики детей дошкольного возраста. В частности, сильной стороной этой методики является то, что она оценивает и процесс выполнения заданий, и их результат. Методика Zurich Neuromotor Assessment тоже подразумевает качественную оценку, но она более трудно реализуемая, чем Movement Assessment Test Battery for Children–2. Также преимуществом методики является широкий спектр заданий при умеренном времени проведения методики.

Оценка уровня развития моторной компетентности проводится на основе анализа успешности выполнения методик, направленных на оценку развития базовых двигательных навыков. Это связано с тем, что моторная компетентность как раз отражает уровень освоения базовых двигательных навыков.

Обсуждение результатов

В данном обзоре были описаны часто используемые методики для диагностики двигательного развития детей дошкольного возраста. На основе проведенного обзора также намечено разделение методик на оценивающие процесс движения и оценивающие его результат, а также выделены требования к использованию методик и ограничения методик.

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Оценка результата и оценка процесса движения

Среди всех описанных методик можно выделить те, которые оценивают процесс, и те, которые описывают результат движений. Оценка уровня двигательной активности – это всегда оценка процесса, в то время как оценка уровня физической подготовленности – оценка достигнутого на конкретный момент результата, оценка текущего состояния. В методиках, оценивающих уровень развития базовых двигательных навыков и моторной компетентности, преимущественно оценивается результат выполнения движений. Результат фиксируется в показателях времени, затраченного на выполнение задачи, расстояния, количества повторений, количества попаданий в цель, количества ошибок и т.д. Этого недостаточно для полноценного понимания уровня двигательного развития ребенка. Для максимально информативной диагностики требуется также проведение наблюдения за выполнением различных движений, то есть качественная оценка процесса движения (Staples et al., 2012). Ведь скоординированность, согласованность, ловкость, а также темп движения влияют на его эффективность и являются показателем успешности освоения различных двигательных навыков, нужных для игры, письма, спорта, танца, любых манипуляций с культурными предметами (Staples et al., 2012).

Требования к использованию рассмотренных методик

Есть ряд требований к использованию методик для оценки двигательного развития детей дошкольного возраста.

Во-первых, при проведении методик, направленных на оценку всех компонентов, кроме двигательной активности, показателей сердечно-дыхательной подготовленности и состава тела, важно создать мотивирующие и максимально приближенные к естественным условия (Malina, 2004). Для этого используется игровой формат, также важную роль играет похвала в процессе выполнения. Важно убедиться, что ребенок правильно понял инструкцию, для этого часто требуется индивидуальный подход. Для обеспечения экологической валидности в дополнении к тестам может применяться наблюдение за движением ребенка в естественных условиях с экспертной оценкой (Staples et al., 2012).

Во-вторых, во время диагностики специалистам важно быть внимательными к физическому состоянию детей. При появлении любых признаков недомогания обследование следует прервать; диагностику можно проводить, только если ребенок находится в хорошем самочувствии.

В-третьих, специалисты должны создать безопасные условия для проведения тестов – предотвратить возможные травмы за счет правильной организации пространства, провести разминку перед началом тестирования, проконтролировать, что дети одеты в удобную для движения одежду и обуты в спортивную обувь.

В-четвертых, для проведения диагностики требуется специальное оборудование и просторное помещение.

Ограничения рассмотренных методик

Существенным ограничением описанных методик является недостаток информации о нормах выполнения заданий для детей из разных стран. При этом, в исследованиях с использованием этих методик показано, что существуют кросскультурные различия (Saraiva, Rodrigues, Cordovil & Barreiros, 2013; Ke et al., 2020). Таким образом, установление норм выполнения методик для детей из разных стран является перспективой для дальнейшей работы.

Также ограничением части описанных методик является отсутствие отдельных норм по выполнению заданий для мальчиков и девочек. Отдельные нормы для мальчиков и девочек приводятся для параметров физической подготовленности, а также в методике Bruininks-Oseretsky test (BOT-2). При этом, согласно результатам некоторых исследований, есть половые различия в развитии базовых двигательных навыков и моторной компетентности. Например, девочки в целом лучше справляются с заданиями на мелкую моторику и равновесие в тесте Movement Assessment Test Battery for Children-2 (Hirata et al., 2018), а мальчики в целом лучше справляются с метанием и ловлей мешочка (Ke et al., 2020; Rodrigues et al., 2019). Важно отметить, что данные о половых различиях в разных исследованиях приводятся несколько различные, так что этот вопрос нуждается в дальнейшем изучении и является перспективой для исследований.

Использование рассмотренных методик в психологических исследованиях: связь каждого компонента двигательного развития с психическим развитием ребенка

Помимо описания методик целью обзора являлся анализ применения этих методик в психологических исследованиях. Для этого далее будет рассмотрено, как уровень развития каждого компонента двигательного развития связан с психическим развитием детей.

Диагностика уровня двигательной активности важна в контексте изучения психического развития детей, в частности, потому что двигательная активность за счет физиологических механизмов способствуют созреванию мозга (van den Berg et al., 2019; Veraksa et al., 2021). То есть, уровень двигательной активности может быть фактором, влияющим на когнитивное развитие ребенка.

Диагностика уровня физической подготовленности используется в психологических исследованиях, так как этот компонент также связан с психическим развитием детей. Так, дети, которые по уровню развития этого компонента отстают от ровесников, могут иметь трудности в общении со сверстниками и осуществлении совместной деятельности (Larkin & Summers, 2004). Кроме того, дети с низким уровнем физической подготовленности имеют трудности с развитием базовых двигательных навыков (Larkin & Summers, 2004), которые необходимы для освоения пространства культуры.

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Самым «психологичным» среди показателей физической подготовленности является ловкость. Ловкость проявляется в согласованности всех движений и позволяет движениям ребенка отвечать поставленной задаче и адаптироваться к меняющемуся контексту. То есть для обеспечения ловкости движений нужна согласованность работы всех уровней построения и коррекции движений (Бернштейн, 1947; Маланов, 2011). Важно отметить, что дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития ловкости (Маланов, 2011), поэтому оценка уровня развития ловкости в этом возрасте особенно важна.

Диагностика уровня развития базовых двигательных навыков также важна для психологических исследований, так как формирование базовых двигательных навыков – составляющая психического развития ребенка. Базовые двигательные навыки, такие как бег, прыжки, метание и ловля снарядов являются важными навыками для повседневной игры (Larkin & Summers, 2004). Из-за трудностей с освоением базовых двигательных навыков ребенок может быть недостаточно включен в совместную деятельность со сверстниками. Недостаточная включенность в совместную деятельность может привести к недостаточной интегрированности в детский коллектив (Larkin & Summers, 2004). Так, дети с нарушениями в развитии координации реже оказываются вовлечены в игру со сверстниками и чаще занимают роль наблюдателя по сравнению с нормально развивающимися детьми (Kennedy-Behr, Rodger & Miskan, 2011).

Связь развития мелкой моторики с психическим развитием детей является отдельной обширной темой психологических исследований. Уровень развития мелкой моторики оценивается и в методиках, направленных на диагностику уровня развития базовых двигательных навыков, и в методиках, направленных на оценку развития моторной компетентности. Мелкая моторика исключительно важна в дошкольном детстве: дети с дефицитом развития мелкой моторики имеют меньше возможностей для обучения и познания мира, они имеют сложности с освоением навыков письма, рисования и другой ручной деятельности, и, как следствие, являются менее популярными партнерами для игры (Kennedy-Behr et al., 2011; Томилов, 2019).

Развитие навыка удерживать баланс (статический и динамический) оценивается и в рамках диагностики развития физической подготовленности (в батарее Pfitz), и в рамках диагностики развития базовых двигательных навыков и моторной компетентности (тесты МАВС-2, КТК, ZNA). Удержание баланса является необходимым условием для контроля за движением (Henderson et al., 2007). Статическое равновесие – это возможность поддерживать позу, что требуется от ребенка, например, во время учебных занятий, когда нужно сидеть, не двигаясь, а также во время различных игр, когда нужно замереть. Динамическое равновесие – это возможность делать плавное точное подконтрольное движение с нужным моторным темпом. Это необходимо при освоении любого танца, многих игр, например, игры в классики, при любой совместной двигательной целенаправленной деятельности.

В процессе проведения данного обзора научных работ отмечено, что *наиболее распространенной* темой исследований является тема связи двигательной активности с развитием регуляторных функций дошкольников (Barenberg et al., 2011; Vandenbroucke et al., 2016; Wen et al., 2018; Kuzik et al., 2020; McNeill et al., 2020; Malambo et al., 2022; Zhang et al., 2022). Связь всех компонентов двигательного развития рассматривается чаще с когнитивным развитием дошкольников (Mavilidi et al., 2015; Oberer et al., 2018; Kuzik et al., 2020; Reisberg et al., 2021; St Laurent et al., 2021; Batez et al., 2021; O'Hagan et al., 2022), чем с эмоционально-личностным (Kuzik et al., 2020; McNeill et al., 2020; Visser et al., 2020; Salaj et al., 2022). При этом, потенциальное влияние двигательного развития на эмоционально-личностное становление детей велико. Таким образом, одной из перспектив для дальнейших исследований является изучение связи между всеми компонентами двигательного развития и показателями эмоционально-личностного развития дошкольников.

Заключение

Нами был проведен обзор методик для диагностики компонентов двигательного развития детей дошкольного возраста. Проведенный обзор вносит вклад в понимание четырех компонентов, используемых для описания двигательного развития: двигательной активности, физической подготовленности, базовых двигательных навыков и моторной компетентности. Нами показано, как компоненты двигательного развития связаны с психическим развитием детей. Данная связь обуславливает важность диагностики двигательного развития в психологических исследованиях и в работе психолога.

Литература

- Белова, Е. С., Шумакова, Н. Б. (2022). Особенности использования цифровых устройств как компонентов семейной микросреды для познавательного развития старших дошкольников. *Современное дошкольное образование*, 6(114), 42–53. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2022-6114-42-53>
- Бернштейн, Н. А. (1947). *О построении движений*. Медгиз.
- Бухаленкова, Д. А., Алмазова, О. В., Веракса, А. Н. (2022). Методики CLASS и ECERS-R в исследовании качества образовательной среды как предиктора развития регуляции у дошкольников. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 1(15), 24–51. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-24-51>
- Веракса, А. Н., Белолуцкая, А. К., Гаврилова, М. Н., Леонов, С. В. (2020). Связь регуляторных функций и показателей функциональной физической подготовки у детей дошкольного возраста: обзор исследований. *Вопросы психологии*, 2, 1–16.
- Веракса, А. Н., Корниенко, Д. С., Чичина, Е. А., Бухаленкова, Д. А., Чурсина, А. В. (2021). Связь времени использования дошкольниками цифровых устройств с полом, возрастом и социально-экономическими характеристиками семьи. *Наука телевидения*, 17(3), 179–209. <https://doi.org/10.30628/1994-9529-17.3-179-209>
- Горшкова, Е. В., Рыжова, Е. Ю. (2019). Психолого-педагогическая оценка развития движений у детей 5–7 лет. *Психологическая наука и образование*, 24(3), 85–94. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240308>

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Горячева, Т. Г., Кузнецова, Ю. В. (2016). *Методы диагностики произвольной двигательной активности у детей*. Коллективная монография под ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Рощиной. *Диагностика в медицинской (клинической) психологии: современное состояние и перспективы*. ООО «Сам Полиграфист».
- Долгих, А. Г., Баянова, Л. Ф., Шатская, А. Н., Якушина, А. А. (2022). Связь оценки музыкальных способностей и показателей регуляторных функций детей, посещающих музыкальные занятия. *Российский психологический журнал*, 19(4), 80–93. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.4.5>
- Ермолаева, А. И., Баранова, Г. А. (2015). *Двигательная сфера, чувствительность и их расстройства: учеб. пособие*. Пензенский государственный университет.
- Запорожец, А. В. (1986). *Избранные психологические труды. В 2 томах. Том 2. Развитие произвольных движений*. В. В. Давыдов, В. П. Зинченко (ред.). Педагогика.
- Ивлева, А. Н. (2020). Роль и содержание системы физического воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. *Современное дошкольное образование*, 3(14), 60–69. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10075>
- Карабанова, О. А. (2005). *Возрастная психология. Конспект лекций*. Айрис-пресс.
- Ковалев, А. И., Старостина, Ю. А. (2020). Технологии виртуальной реальности как средство развития современного ребенка. *Национальный психологический журнал*, 2, 21–30. <https://doi.org/10.11621/npj.2020.0202>
- Константинова, Е. А. (2016). Оценка двигательного развития детей старшего дошкольного возраста с учётом коммуникативного компонента. *Вестник СИБИТа*, 2(18), 133–137.
- Корнеев, А. А., Букинич, А. М., Матвеева, Е. Ю., Ахутина, Т. В. (2022). Оценка управляющих функций и функций регуляции активности у детей 6–9 лет: Конфирматорный факторный анализ данных нейропсихологического обследования. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 1, 29–52. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.01.02>
- Кушнирук, А. В. Спортивная идентичность как предиктор само-эффективности у людей с разным уровнем вовлеченности в физическую активность (2021). *Национальный психологический журнал*, 3(43), 43–49. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0304>
- Маланов, С. В. (2011). К вопросу о развитии двигательных умений и способностей в дошкольном возрасте. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 4(3), 43–54.
- От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования*. (2019). Н. Е. Веракса, Т. С. Комарова, Э. М. Дорофеева (ред.). МОЗАИКА-СИНТЕЗ.
- Ощепкова, Е. С., Ахутина, Т. В. (2022). Связь состояния функций программирования и контроля и развития синтаксиса у детей 8 лет. *Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки*, 164(1–2), 68–86. <https://doi.org/10.26907/2541-7738.2022.1-2.68-86>
- Рунова, М. А. (2004). *Двигательная активность ребенка в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений, преподавателей и студентов пед. вузов и колледжей*. Мозаика-Синтез.
- Скобло, Г. В., Трушкина, С. В. (2022). «Диагностическая классификация нарушений психического здоровья и развития в младенчестве и раннем детстве» DC:0–5™: продвижение в России. *Consortium Psychiatricum*, 3(4), 76–79. <https://doi.org/10.17816/CP215>
- Степаненкова, Э. Я. (2008). *Теория и методика физического воспитания и развития ребёнка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Издательский центр «Академия».
- Сысоева, Т. А., Ярошевская, С. В. (2022). Что дети делают онлайн? Анализ исследований цифровых практик современных подростков. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 2, 155–173. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.02.07>

- Тарасова, Т. А. (2005). *Контроль физического состояния детей дошкольного возраста: Методические рекомендации для руководителей и педагогов ДООУ*. ТЦ Сфера.
- Твардовская, А. А., Габдулхаков, В.Ф., Новик, Н.Н., Гарифуллина, А.М. (2020). Влияние физической активности дошкольников на развитие регуляторных функций: теоретический обзор исследований. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 3, 214–238. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.10>
- Томилов, А. Б. (2019). Нарушения двигательных функций при различных формах речевой и психической патологии. *Коррекционно-педагогическое образование*, 4(20).
- Шебеко, В. Н. (2000). *Физическое воспитание дошкольников: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений*. Н. Н. Ермак, В. В. Шишкина (ред.). Издательский центр «Академия».
- Яковлева, Л. В., Юдина, Р. А. (2003). *Физическое развитие и здоровье детей 3–7 лет: Пособие для педагогов дошкол. учреждений: В 3 ч.* Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.
- Alhusaini, A., Melam, G., & Buragadda, S. (2020). Cross-Cultural Variation in BMI, Sedentary Behavior, and Physical Activity in International School Girls Residing in Saudi Arabia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph17062057>
- Bai, J., Huang, H., & Ouyang, H. (2022) Effects of Group-Play Moderate to Vigorous Intensity Physical Activity Intervention on Executive Function and Motor Skills in 4- to 5-Year-Old Preschoolers: A Pilot Cluster Randomized Controlled Trial. *Frontiers in Psychology*, 13, 847785. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.847785>
- Barenberg, J., Berse, T., & Dutke, S. (2011). Executive functions in learning processes: Do they benefit from physical activity? *Educational Research Review*, 6(3), 208–222. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.04.002>
- Batez, M., Milošević, Ž., Mikulić, I., Sporiš, G., Mačak, D., & Trajković, N. (2021). Relationship between Motor Competence, Physical Fitness, and Academic Achievement in Young School-Aged Children. *Biomed Research International*, Feb 5; 2021:6631365. <https://doi.org/10.1155/2021/6631365>
- Becker, D. R., McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Gunter, K. B., & MacDonald, M. (2018). Open-skilled sport, sport intensity, executive function, and academic achievement in grade school children. *Early Education and Development*, 29(7), 939–955. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1479079>
- Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review*, 29(3), 180–200. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.05.002>
- Cadenas-Sanchez, C., Intemann, T., Labayen, I., Peinado, A.B., Vidal-Conti, J., Sanchis-Moysi, J., Moliner-Urdiales, D., Rodriguez Perez, M. A., Cañete Garcia-Prieto, J., Fernández-Santos, J. D. R., Martinez-Tellez, B., Vicente-Rodríguez, G., Löf, M., Ruiz, J. R., & Ortega, F. B. (2019). Physical fitness reference standards for preschool children: The PREFIT project. *The Journal of Science and Medicine in Sport*, 22(4), 430–437. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2018.09.227>
- Cadenas-Sanchez, C., Martinez-Tellez, B., Sanchez-Delgado, G., Mora Gonzalez, J., Castro-Piñero, J., Löf, M., Ruiz, J. R., & Ortega, F. B. (2016). Assessing physical fitness in preschool children: Feasibility, reliability and practical recommendations for the PREFIT battery. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(11), 910–915. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2016.02.003>
- Chichinina, E. A., & Gavrilova, M. N. (2022). Growth of Executive Functions in Preschool-Age Children During the COVID-19 Lockdown: Empirical Evidence. *Psychology in Russia: State*

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- of the Art*, 15(2), 124–136. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0209>
- Connelly, J. A., Manningham, S., & Champagne, M. (2021). Factors Related to Energetic Play During Outdoor Time in Childcare Centers. *Early Childhood Education Journal*, 49, 441–449. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01088-8>
- Contreras-Osorio, F., Campos-Jara, C., Martínez-Salazar, C., Chiroso-Ríos, L., & Martínez-García, D. (2021). Effects of sport-based interventions on children's executive function: A systematic review and meta-analysis. *Brain Sciences* 11(6). <https://doi.org/10.3390/brainsci11060755>
- Eurofit Tests of Physical Fitness (1993). 2nd Edition, Strasbourg.
- Cooper Institute (2017). FitnessGram Administration Manual: The Journey to MyHealthyZone, 5th ed. USA.
- Folio, M. & R., Fewell, R. R. (2000). PDMS-2 Peabody developmental motor scales second edition. PRO-ED Inc.
- Ha, L., Wakefield, C. E., Fardell, J. et al. (2022). Parent perceptions of their child's and their own physical activity after treatment for childhood cancer. *Support Care Cancer* 30, 8947–8957. <https://doi.org/10.1007/s00520-022-07288-9>
- Henderson, S. E., Sugden, D. A., & Barnett, A. L. (2007). *Movement Assessment Battery for Children-2 second edition (Movement ABC-2)*. The Psychological Corporation.
- Herrmann, C., Heim, C., & Seelig, H. (2019). Construct and correlates of basic motor competencies in primary school-aged children. *Journal of Sport and Health Science*, 8, 63–70. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2017.04.002>
- Hirata, S., Kita, Y., Yasunaga, M., Suzuki, K., Okumura, Y., Okuzumi, H., Hosobuchi, T., Kokubun, M., Inagaki, M. & Nakai, A. (2018) Applicability of the Movement Assessment Battery for Children-Second Edition (MABC-2) for Japanese Children Aged 3–6 Years: A Preliminary Investigation Emphasizing Internal Consistency and Factorial Validity. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01452>
- Jírovec, J., Musálek, M., & Mess, F. (2019). Test of Motor Proficiency Second Edition (BOT-2): Compatibility of the Complete and Short Form and Its Usefulness for Middle-Age School Children. *Frontiers in Pediatrics*, 18(7). <https://doi.org/10.3389/fped.2019.00153>
- Takebeke, T. H., Caflisch, J., Chaouch, A., Rousson, V., Largo, R. H., & Jenni, O. G. (2013). Neuromotor development in children. Part 3: motor performance in 3-to 5-year-olds. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 55(3), 248–256. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12034>
- Ke, L., Du, W., Wang, Y., Duan, W., Hua, J., Barnett, A.L. (2020). The Movement ABC-2 Test in China: Comparison with UK norms for 3–10 year olds. *Research In Developmental Disabilities*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103742>
- Kennedy-Behr, A., Rodger, S., & Mickan, S. (2011). Physical and Social Play of Preschool Children with and without Coordination Difficulties: Preliminary Findings. *British Journal of Occupational Therapy*, 74(7), 348–354. <https://doi.org/10.4276/030802211X13099513661199>
- Kiphard, E. J., & Schilling, V. F. (1974). *Körper-kordinations-test für kinder KTK: manual Von Fridhelm Schilling*. Beltz Test.
- Kochukhova, O., Dyagileva, Yu., Mikhailova, A., Orekhova, L., Makhin, S., & Pavlenko, V. (2021). Better Language – Faster Helper: The Relation Between Spontaneous Instrumental Helping Action and Language Ability in Family-Reared and Institutionalized Toddlers. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(4), 78–93. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0406>
- Kolimechkov, S. (2017). Physical Fitness Assessment in Children and Adolescents: A Systematic Review. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 3(4), 65–78. <https://doi.org/10.5281/zenodo.495725>
- Kuzik, N., Naylor, P. J., Spence, J. C., & Carson, V. (2020). Movement behaviours and physical,

- cognitive, and social-emotional development in preschool-aged children: Cross-sectional associations using compositional analyses. *PLoS ONE*, 15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237945>
- Larkin, D., & Summers, J. (2004). Implications of movement difficulties for social interaction, physical activity, play and sports. In D. Dewey, D.E. Tupper (Eds), *Developmental motor disorders: a neuropsychological perspective*. Guilford Press.
- Li, Y., Zhou, T., Lu, Y., Sang, M., Liu, J., He, X., & Quan, M. (2022). The association between the health-related physical fitness and inhibitory control in preschool children. *BMC Pediatric*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12887-022-03163-y>
- Malambo, C., Nová, A., Clark, C., & Musálek, M. (2022). Associations between Fundamental Movement Skills, Physical Fitness, Motor Competency, Physical Activity, and Executive Functions in Pre-School Age Children: A Systematic Review. *Children*, 9. <https://doi.org/10.3390/children9071059>
- Malina, R. M. (2001). Physical activity and fitness: Pathways from childhood to adulthood. *American Journal of Human Biology*, 13(2), 162–172. [https://doi.org/10.1002/1520-6300\(200102/03\)13:2<162::AID-AJHB1025>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/1520-6300(200102/03)13:2<162::AID-AJHB1025>3.0.CO;2-T)
- Malina, R. M. (2004). Motor development during infancy and early childhood: Overview and suggested directions for research. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 50–66. <https://doi.org/10.5432/ijshs.2.50>
- Marques, A., Henriques-Neto, D., Peralta, M., Martins, J., Gomes, F., Popovic, S., Masanovic, B., Demetriou, Y., Schlund, A., & Ihle, A. (2021). Field-Based Health-Related Physical Fitness Tests in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Frontiers in Pediatrics*, 9. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.640028>
- Mavilidi, M. F., Okely, A. D., Chandler, P., Cliff, D. P., & Paas, F. (2015). Effects of Integrated Physical Exercises and Gestures on Preschool Children's Foreign Language Vocabulary Learning. *Educational Psychology Review*, 27, 413–426. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9337-z>
- McNeill, J. Howard, S. J., Vella, S. A., & Cliff, D. P. (2020). Longitudinal associations of physical activity and modified organized sport participation with executive function and psychosocial health in preschoolers. *Journal of Sports Sciences*, 38(24), 2858–2865. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1803037>
- O'Hagan, A.D., Behan, S., Peers, C., Belton, S., O'Connor, N., & Issartel, J. (2022). Do our movement skills impact our cognitive skills? Exploring the relationship between cognitive function and fundamental movement skills in primary school children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 25(11), 871–877. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2022.08.001>
- Oberer, N., Gashaj, V., & Roebbers, C. M. (2018). Executive functions, visual-motor coordination, physical fitness and academic achievement: Longitudinal relations in typically developing children. *Human Movement Science*, 58, 69–79. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2018.01.003>
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjostrom, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, 32, 1–11. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803774>
- Piaget J., & Inhelder, B. (1966). *L'image Mentale chez L'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Reisberg, K., Riso, E. M., & Jürimäe, J. (2021). Preschool physical activity and fitness predicts conceptual, verbal and perceptual skills at school. *Journal of Sports Sciences*, 39, 1988–1995. <https://doi.org/10.1080/02640414.2021.1912451>
- Rodrigues, P. C., Ribeiro, M., Sousa, L., Lopes, S., & Barros, R. (2019). Performance on the movement assessment battery for children: a systematic review about gender differences. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 55(15), 71–87. <https://doi.org/10.1080/02640414.2021.1912451>

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- [org/10.5232/ricyde2019.05505](https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05505)
- Rousson, V., Gasser, T., Caflisch, J., & Largo, R. (2008). Reliability of the Zurich Neuromotor Assessment. *Journal of Clinical Neuropsychology*, 22(1), 60–72. <https://doi.org/10.1080/13854040601076702>
- Ruiz, J., Castro-Piñero, J., Vanesa, E.-R., Artero, E., Ortega, F., Cuenca, M., Jiménez-Pavón, D., Chillón, P., Girela-Rejón M., Mora, J., Gutiérrez, A., Suni, J., Sjostrom, M., & Castillo, M. (2010). Field-based fitness assessment in young people: The ALPHA health-related fitness test battery for children and adolescents. *British journal of sports medicine*, 45, 518–524. <https://doi.org/10.1136/bjism.2010.075341>
- Salaj, S., & Masnjak, M. (2022). Correlation of Motor Competence and Social-Emotional Wellbeing in Preschool Children. *Frontiers in Psychology*, 6, 846520. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.846520>
- Saraiva, L., Rodrigues, L. P., Cordovil, R., & Barreiros, J. (2013). Motor profile of Portuguese preschool children on the Peabody Developmental Motor Scales-2: a cross-cultural study. *Research In Developmental Disabilities*, 34(6), 1966 –1973. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.03.010>
- Scheuer, C., Herrmann, C., & Bund, A. (2019). Motor tests for primary school aged children: a systematic review. *Journal of Sports Sciences*, 37, 1097–1112. <https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1544535>
- Solovieva, Yu., Baltazar Ramos, A.M., & Quintanar Rojas, L. (2021). Experience in Pre-school Education in Mexico: following L.S. Vygotsky. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 1(1), 77–95. <https://doi.org/10.11621/nicep.2021.0104>
- Spanou, M., Stavrou, N., Dania, A., & Venetsanou, F. (2022). Children's Involvement in Different Sport Types Differentiates Their Motor Competence but Not Their Executive Functions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9). <https://doi.org/10.3390/ijerph19095646>
- St Laurent, C. W., Burkart, S., Andre, C., & Spencer, R. M. C. (2021). Physical Activity, Fitness, School Readiness, and Cognition in Early Childhood: A Systematic Review. *Journal of Physical Activity and Health*, 18(8), 1004–1013. <https://doi.org/10.1123/jpah.2020-0844>
- Staples, K. L., MacDonald, M., & Zimmer, C. (2012). *Assessment of Motor Behavior Among Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder*. In R.M. Hodapp. (Ed.) *International Review of Research in Developmental Disabilities*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394284-5.00007-3>
- Stuhr, C., Hughes, C.M.L., & Stöckel, T. (2020). The Role of Executive Functions for Motor Performance in Preschool Children as Compared to Young Adults. *Frontiers in Psychology*, 7(11). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01552>
- Thomas, S., Barnett, L.M., Papadopoulos, N., Lander, N., McGillivray, J., & Rinehart, N. (2022). How Do Physical Activity and Sedentary Behaviour Affect Motor Competence in Children with Autism Spectrum Disorder Compared to Typically Developing Children: A Pilot Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(8), 3443–3455. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05205-3>
- Tucker, C. A., Bevans, K. B., Teneralli, R. E., Smith, A. W., Bowles, H. R., & Forrest, C. B. (2014). Self-reported pediatric measures of physical activity, sedentary behavior, and strength impact for PROMIS: conceptual framework. *Pediatric Physical Therapy*, 26(4), 376–384. <https://doi.org/10.1097/PEP.0000000000000073>
- Ulrich, D. A. (2000). *Test of Gross Motor Development—Second Edition*. Prod-Ed Publishers.
- Utesch, T., Bardid, F., Büsch, D., & Strauss, B. (2019). The Relationship Between Motor Competence and Physical Fitness from Early Childhood to Early Adulthood: a Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 49, 541–551. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01068-y>

- van den Berg, V., Saliassi, E., de Groot, R. H. M., Chinapaw, M. J. M., & Singh, A. S. (2019). Improving cognitive performance of 9-12 Years old children: just dance? A randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00174>
- Vandenbroucke, L., Seghers, J., Verschueren, K., Wijtzes, A. I., & Baeyens, D. (2016). Longitudinal Associations Between Objectively Measured Physical Activity and Development of Executive Functioning Across the Transition to First Grade. *Journal of Physical Activity and Health, 13*, 895–902. <https://doi.org/10.1123/jpah.2015-0708>
- Veraksa, A., Tvardovskaya, A., Gavrilova, M., Yakupova, V., & Musálek, M. (2021). Associations Between Executive Functions and Physical Fitness in Preschool Children. *Frontiers in Psychology, 12*, 674746. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.674746>
- Visser, E. L., Mazzoli, E., Hinkley, T., Lander, N. J., Utesch, T., & Barnett, L. M. (2020). Are children with higher self-reported wellbeing and perceived motor competence more physically active? A longitudinal study. *Journal of Science and Medicine in Sport, 23*(3), 270–275. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2019.09.005>
- Wälti, M., Sallen, J., Adamakis, M., Ennigkeit, F., Gerlach, E., Heim, C., Jidovtseff, B., Kossyva, I., Labudová, J., Masaryková, D., Mombarg, R., De Sousa Morgado, L., Niederkofler, B., Niehues, M., Onofre, M., Pühse, U., Quitério, A., Scheuer, C., Seelig, H., Vlcek, P., Vrbas, J., & Herrmann, C. (2022). Basic Motor Competencies of 6- to 8-Year-Old Primary School Children in 10 European Countries: A Cross-Sectional Study on Associations With Age, Sex, Body Mass Index, and Physical Activity. *Frontiers in Psychology, 13*, 804753. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.804753>
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L., & Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology, 102*, 43–53. <https://doi.org/10.1037/a0016738>
- Wen, X., Zhang, Y., Gao, Z., Zhao, W., Jie, J., & Bao, L. (2018). Effect of Mini-Trampoline Physical Activity on Executive Functions in Preschool Children. *BioMed Research International*. <https://doi.org/10.1155/2018/2712803>
- Wick, K., Leeger-Aschmann, C.S., Monn, N.D., Radtke, T., Ott, L.V., Rebholz, C. E., ... & Kriemler, S. (2017). Interventions to Promote Fundamental Movement Skills in Childcare and Kindergarten: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine, 47*(10), 2045–2068. <https://doi.org/10.1007/s40279-017-0723-1>
- Wuang, Y. P., Lin, Y. H., & Su, C. Y. (2009). Rasch analysis of the Bruininks–Oseretsky test of motor proficiency-in intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 30*, 1132–1144. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.03.003>
- Zhang, J. Y., Shen, Q. Q., Wang, D. L., Hou, J. M., Xia, T., Qiu, S., Wang, X. Y., Zhou, S. B., Yang, W. W., Heng, S. Y., Lu, C. C., Cui, L., & Yin, H. C. (2022). Physical activity intervention promotes working memory and motor competence in preschool children. *Frontiers in Public Health, 10*, 984887. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.984887>
- Zysset, A. E., Kakebeeke, T. H., Messerli-Bürgy, N., Meyer, A. H., Stülb, K., Leeger-Aschmann, C. S., Schmutz, E. A., Arhab, A., Ferrazzini, V., Kriemler, S. et al. (2018). The validity of parental reports on motor skills performance level in preschool children: A comparison with a standardized motor test. *European Journal of Pediatrics, 177*, 715–722. <https://doi.org/10.1007/s00431-017-3078-6>

Поступила в редакцию: 02.06.2023

Поступила после рецензирования: 17.07.2023

Принята к публикации: 20.09.2023

Заявленный вклад авторов

Маргарита Николаевна Гаврилова – разработка концепции, подготовка и редактирование текста, утверждение окончательного варианта статьи.

Елена Алексеевна Чичина – разработка концепции, подготовка и редактирование текста, утверждение окончательного варианта статьи.

Анастасия Александровна Якушина – разработка концепции, подготовка и редактирование текста.

Информация об авторах

Гаврилова Маргарита Николаевна – научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация; WoS ResearcherID: AAR-6654-2020; Scopus Author ID: 57209637887; РИНЦ Author ID: 1000363; SPIN-код РИНЦ: 6955-9705; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>; e-mail: gavrilovamrg@gmail.com

Чичина Елена Алексеевна – младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация; WoS ResearcherID: AAZ-5968-2021; Scopus Author ID: [57219161203](https://orcid.org/57219161203); РИНЦ Author ID: 1124537; SPIN-код РИНЦ: 1007-9720; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7220-9781>; e-mail: alchichini@gmail.com

Якушина Анастасия Александровна – преподаватель кафедры психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация; WoS ResearcherID: AAD-7789-2022; Scopus Author ID: 57226891040; РИНЦ Author ID: 1142942; SPIN-код РИНЦ: 5842-9962; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4968-336X>; e-mail: anastasia.ya.au@yandex.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научное издание

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2023

ТОМ 20 № 4

Сдано в набор 20.12.2023 Подписано в печать 25.12.2023

Дата выхода в свет 30.12.2023

Цена свободная

Формат 210×297.

Печать цифровая. Тираж 100 экз.

Подготовлено к печати и отпечатано: "Особое приглашение"
344006, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, ул. Metallургическая 102/2, корпус «ИЛК»,
офис 305, E-mail: k@os-pr.ru