

Archeology
культура семантика
историографии:

лингвокультурология
национальные
языки
национальные
языки
межкультурная
коммуникация

межкультурная
коммуникация
образовательное
пространство

Psychology
концепт
Linguoculturology
Лингвистика
толерантность

дискурс
SibScript
человек
Archeology

Literature
studies
Archeology

motivation
discourse
Linguistic
picture
of the world

билингвизм
психоллингвистика
лингвокультурология
билингвизм

поликультурное
пространство
поликультурное
пространство

Archeology
SibScript
человек
Archeology

поликультурное
пространство
поликультурное
пространство

Historiography
лингвистика
концепт
национальная
идентичность

Psychology
tourism
Archeology

History
Archeology
Евразия

Лингвистика
Лингвистика

Лингвистика
Лингвистика

Лингвистика
Лингвистика

2949-2122 (PRINT)

2949-2092 (ONLINE)

VOL 25 No 2

2023

СИБ СКРИПТ

ТОМ 25 № 2

2023

СибСкрипт = SibScript

СибСкрипт – национальный научный рецензируемый журнал.

Издается с 1999 г. Выходит 6 раз в год.

До 17 февраля 2023 г. – Вестник Кемеровского государственного университета.

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых журналов Высшей аттестационной комиссии РФ. Журнал относится к категории К1 в соответствии с информационным письмом Высшей аттестационной комиссии при Минобрнауки России от 6 декабря 2022 г. № 02-1198 «О категорировании Перечня рецензируемых научных изданий».

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов.

Плата за публикацию не взимается. Журнал издается за счет средств Кемеровского государственного университета.

Все научные статьи, соответствующие требованиям журнала, проходят двойное слепое рецензирование.

Сведения о политике журнала, правилах для авторов, архив полнотекстовых выпусков размещены на сайте издания: <https://sibscript.ru>

Журнал включен в базы данных: EBSCO, ErichPlus, DOAJ, Scilit, Ulrich's Periodicals Directory, РИНЦ.

Статьи распространяются на условиях лицензии CC BY 4.0 International License.

Свидетельство о регистрации СМИ: ПИ № ФС 77-84812. Выдано Роскомнадзором.

ISSN 2949-2122 (print); 2949-2092 (online).

Подписной индекс в интернет-магазине периодических изданий «Пресса по подписке» – 42150.

Учредитель, издатель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кемеровский государственный университет» (КемГУ).

Адрес учредителя, издателя: Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6; +7(3842)58-12-26; rector@kemsu.ru

Адрес редакции: Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6, оф. 4109; +7(3842)55-87-61; vestnik@kemsu.ru

SibScript is a Russian scientific peer-reviewed.

Founded in 1999. Published 6 times a year.

Untill 17 Feb 2023 – The Bulletin of Kemerovo State University.

The Journal is on the Russian List of Leading Peer-Reviewed Journals recommended by the Higher Attestation Commission of the Russian Federation. The journal is included in the K1 in accordance with the information letter of the Higher Attestation Commission under the Ministry of Education and Science of Russia dated December 6, 2022 No. 02-1198 "On the category of the list of reviewed scientific publications".

Opinions expressed in the articles published in the Journal are those of their authors and may not reflect the opinion of the Editorial Board.

The Journal is funded by Kemerovo State University. Authors do not have to pay any article processing charge or open access publication fee.

The scientific articles, drawn up according to the rules of the journal, undergo double-blind peer review.

For more information about our publishing politics, instructions for authors, and archives of full-text issues, please visit our website: <https://sibscript.ru>

The journal is registered in the following databases: EBSCO, ErichPlus, DOAJ, Scilit, Ulrich's Periodicals Directory, RSCI.

The articles are distributed under the terms of the CC BY 4.0 International License.

Certificate of registration: PI no. FS 77-84812. Registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications.

ISSN 2949-2122 (print); 2949-2092 (online).

Subscription indices: 42150 – in the online-store of periodicals "Press by subscription".

Founder and publisher: Kemerovo State University.

Address of the founder and publisher: 6, Krasnaya St., Kemerovo, Kemerovo region (Kuzbass), Russia, 650000; +7(3842)58-12-26; rector@kemsu.ru

Editorial Office Address: off. 4109, 6, Krasnaya St., Kemerovo, Kemerovo region (Kuzbass), Russia, 650000; +7(3842)55-87-61; vestnik@kemsu.ru

Серый Андрей Викторович

главный редактор, д-р психол. наук, проф.,
КемГУ (Кемерово, Россия).

Васютин Сергей Александрович

зам. главного редактора, д-р ист. наук, доцент, КемГУ
(Кемерово, Россия).

Редакционная коллегия

Аникин Александр Евгеньевич

д-р филол. наук, проф., академик СО РАН,
Институт филологии РАН (Новосибирск, Россия).

Бобров Владимир Васильевич

д-р ист. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Дятко Дмитрий Васильевич

канд. филол. наук, доцент, БГПУ им. Максима Танка
(Минск, Беларусь).

Жиличева Галина Александровна

д-р филол. наук, НГПУ (Новосибирск, Россия).

Зиновьев Василий Павлович

д-р ист. наук, проф., ТГУ (Томск, Россия).

Кобенко Юрий Викторович

д-р филол. наук, проф., ТПУ (Томск, Россия).

Колотов Владимир Николаевич

д-р ист. наук, доцент, СПбГУ (Санкт-Петербург,
Россия).

Колпинская Екатерина Глебовна

д-р философии, канд. ист. наук, Университет
Эксетера (Эксетер, Великобритания).

Кузнецов Илья Владимирович

д-р филол. наук, доцент, НГТИ (Новосибирск,
Россия).

Лукьянов Олег Валерьевич

д-р психол. наук, проф., ТГУ (Томск, Россия).

Лушникова Галина Игоревна

д-р филол. наук, проф., ГПА (филиал) КФУ
им. В. И. Вернадского (Ялта, Россия).

Мельник Наталья Владимировна

д-р филол. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Микляева Анастасия Владимировна

д-р психол. наук, доцент, РГПУ им. А. И. Герцена
(Санкт-Петербург, Россия).

Молодин Вячеслав Иванович

д-р ист. наук, проф., академик РАН, Институт
археологии и этнографии СО РАН
(Новосибирск, Россия).

Налегач Наталья Валерьевна

д-р филол. наук, доцент, КемГУ (Кемерово, Россия).

Невзоров Борис Павлович

д-р пед. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Овчинников Владислав Алексеевич

д-р ист. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Пелех Юрий Владимирович

Dr. hab., проф., Академия им. Иоанна Длугоша
(Ченстохова, Польша).

Пименова Марина Владимировна

д-р филол. наук, проф., Международный
гуманитарный университет им. П. П. Семенова-Тян-
Шанского (Санкт-Петербург, Россия).

Проскурин Сергей Геннадьевич

д-р филол. наук, проф., НГУ (Новосибирск, Россия).

Резанова Зоя Ивановна

д-р филол. наук, проф., ТГУ (Томск, Россия).

Рудакова Светлана Викторовна

д-р филол. наук, доцент, МГТУ им. Г. И. Носова
(Магнитогорск, Россия).

Серкин Владимир Павлович

д-р психол. наук, проф., Высшая школа экономики
(Москва, Россия).

Терехов Олег Эдуардович

д-р ист. наук, доцент, КемГУ (Кемерово, Россия).

Тюпа Валерий Игоревич

д-р филол. наук, проф., РГГУ (Москва, Россия).

Хахалкина Елена Владимировна

д-р ист. наук, доцент, ТГУ (Томск, Россия).

Хьюитт Карен

магистр гуманитарных наук, проф., Институт
непрерывного образования Оксфордского
Университета (Оксфорд, Великобритания).

Шунков Александр Викторович

д-р филол. наук, доцент, КГИК (Кемерово, Россия).

Эрдэнэболд Лхагвасурэн Салжиуд

канд. ист. наук, проф., Монгольский университет
науки и технологии (Улан-Батор, Монголия).

Юревич Андрей Владиславович

д-р психол. наук, проф., чл.-корр. РАН, Институт
психологии РАН (Москва, Россия).

Яницкий Михаил Сергеевич

д-р психол. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Andrey V. Seryy

Editor-in-Chief, Dr.Sci.(Psychol.), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Sergey A. Vasyutin

Deputy Editor-in-Chief, Dr.Sci.(Hist.), Assoc. Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Editorial board

Alexander E. Anikin

Dr.Sci.(Philol.), Prof., Member of the Russian Academy of Sciences (RAS), Institute of Philology of the Siberian Branch of the RAS (Novosibirsk, Russia).

Vladimir V. Bobrov

Dr.Sci.(Hist.), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Dmitriy V. Dzyatko

Cand.Sci.(Philol.), Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Minsk, Belarus).

Lhagvasuren Erdenabold

Ph.D.(Hist.), Prof., Mongolian University of Science and Technology (Ulan Bator, Mongolia).

Karen Hewitt

M.B.E., M.A. (Oxon.), Prof. of Department for Continuing Education, University of Oxford (Oxford, GB).

Elena V. Khakhalkina

Dr.Sci.(Hist.), Assoc. Prof., Tomsk State University (Tomsk, Russia).

Yuriy V. Kobenko

Dr.Sci.(Philol.), Prof., Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia).

Vladimir N. Kolotov

Dr.Sci.(Hist.), Assoc. Prof., Saint Petersburg State University (St. Petersburg, Russia).

Ekaterina Kolpinskaya

PhD in Politics, Cand.Sci.(Hist.), University of Exeter (Exeter, GB).

Ilia V. Kuznetsov

Dr.Sci.(Philol.), Assoc. Prof., Novosibirsk State Theater Institute (Novosibirsk, Russia).

Oleg V. Lukyanov

Dr.Sci.(Psychol.), Prof., Tomsk State University (Tomsk, Russia).

Galina I. Lushnikova

Dr.Sci.(Philol.), Prof., Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia).

Natalia V. Melnik

Dr.Sci.(Philol.), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Anastasiya V. Miklyaeva

Dr.Sci.(Psychol.), Assoc. Prof., Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia).

Vyacheslav I. Molodin

Dr.Sci.(Hist.), Prof., Member of the RAS, Institute of Archeology and Ethnography of the Siberian Branch of the RAS (Novosibirsk, Russia).

Natalya V. Nalegach

Dr.Sci.(Philol.), Assoc. Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Boris P. Nevzorov

Dr.Sci.(Ed.), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Vladislav A. Ovchinnikov

Dr.Sci.(Hist.), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Yurii Pelekh

Dr. hab., Prof., Jan Dlugosz University (Czestochowa, Poland).

Marina V. Pimenova

Dr.Sci.(Philol.), Prof., International Humanitarian University named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky (St. Petersburg, Russia).

Sergey G. Proskurin

Dr.Sci.(Philol.), Prof., Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russia).

Zoya I. Rezanova

Dr.Sci.(Philol.), Prof., Tomsk State University (Tomsk, Russia).

Svetlana V. Rudakova

Dr.Sci.(Philol.), Assoc. Prof., Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia).

Vladimir P. Serkin

Dr.Sci.(Psychol.), Prof., Higher School of Economics (Moscow, Russia).

Alexander V. Shunkov

Dr.Sci.(Philol.), Assoc. Prof., Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia).

Oleg E. Terekhov

Dr.Sci.(Hist.), Assoc. Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Valeriy I. Tyupa

Dr.Sci.(Philol.), Prof., Russian State University for the Humanities (Moscow, Russia).

Mikhail S. Yanitskiy

Dr.Sci.(Psychol.), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Andrey V. Yurevich

Dr.Sci.(Psychol.), Prof., Corresponding Member of the RAS, Institute of Psychology of the RAS (Moscow, Russia).

Galina A. Zhilicheva

Dr.Sci.(Philol.), Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia).

Vasily P. Zinoviev

Dr.Sci.(Hist.), Prof., Tomsk State University (Tomsk, Russia).



Уважаемые читатели и авторы!

В очередном номере журнала «СибСкрипт» представлены публикации, освещающие актуальные на сегодняшний день проблемы психологической науки. Осмысление последствий ограничений, вызванных пандемией, а также нестабильность геополитической ситуации в современном мире определили целый спектр исследовательских трендов, ориентированных на поиск новых методов исследования и методологических подходов к решению научных проблем. Статьи отражают результаты эмпирических и теоретических исследований по проблемам когнитивной сферы личности, девиантного поведения, влияния цифровизации общества на деятельность человека, межэтнического взаимодействия в психологических условиях, факторах и механизмах, прямо или опосредованно детерминирующих процессы самоосуществления человека в современных условиях. Следует отметить, что треть исследований, результаты которых опубликованы в данном номере, имеют грантовую поддержку, что, несомненно, указывает на актуальность и значимость рассматриваемой авторами проблематики для отечественной психологии.

Первый раздел **Исследования когнитивной сферы и психосемантического пространства личности** посвящен описанию исследований формирования, развития и функционирования когнитивной сферы личности, выявлению психологических закономерностей, механизмов, факторов и условий, определяющих эти процессы. Предметными областями выступают взаимосвязь социально-культурного пространства семьи с индивидуальной изменчивостью функций головного мозга; «экзистенциальная динамика» мышления, включающая транстемпоральные и хронотопические аспекты ментального опыта человека и топологию становления его когнитивной идентичности; психометрический анализ короткой формы русскоязычной версии опросника эмоционального интеллекта для подростков TEIQue-ASF К. В. Петриды и А. Фернхем; семантика образа предпочитаемого киногероя, характеризующая представления о комфортной реальности подростков и их месте в ней.

В разделе **Психологические аспекты девиантного поведения** излагаются результаты исследований жизненных стратегий

осужденных, отбывающих наказание за преступления разной степени тяжести, и психологических характеристик агрессивности у молодых людей в контексте мотивации употребления алкоголя. В качестве объектов исследования в данных публикациях выступают ценностно-смысловые и мотивационные компоненты поведения, определяющие девиацию в экспериментальных группах. Полученные результаты имеют прикладное значение и могут быть использованы при составлении программ ресоциализации осужденных в исправительных учреждениях, при разработке программ профилактики употребления психоактивных веществ в молодежной среде и коррекции девиантного поведения.

В разделе **Психология деятельности человека в виртуальном пространстве** освещаются психологические аспекты цифровизации современного общества, воздействующие на личностные ресурсы человека, его саморегуляционную активность, идентификационные и самоактуализационные процессы, обуславливающие трансформацию эмоциональной и смысловой сфер личности.

В разделе представлены статьи, посвященные изучению личностных ресурсов саморегуляционной активности людей, обращающихся в психологическую службу онлайн, особенностей выражения педагогами эмоций в ситуациях цифровой коммуникации, степени и показателей виртуализации личности интернет-пользователя.

Завершающий раздел выпуска **Психология межэтнических различий и межэтнического взаимодействия** посвящен проблемам межкультурной коммуникации и толерантности. В представленных статьях излагаются результаты исследований доверия в межэтнических отношениях в поликультурном социуме, культурной дистанции как условия адаптации молодых мигрантов из арабских стран, обучающихся в России, особенностей формирования выученной беспомощности у студентов России и США, языковая тревожность как показатель оценки динамики становления функционального билингвизма у студентов языковых факультетов.

Рассматриваемая проблематика затрагивает достаточно широкий спектр областей психологического знания – общая психология, психология личности, психодиагностика, социальная, возрастная, педагогическая психология. Надеемся, что опубликованные в настоящем выпуске статьи будут представлять интерес не только для специалистов в области психологии, студентов и аспирантов, обучающихся по психологическим направлениям, но и для всех, кому интересны результаты актуальных исследований психологических аспектов жизнедеятельности человека.

Приглашаем к сотрудничеству заинтересованных авторов! Наш журнал открыт для обсуждения новых тем и актуальных проблем психологии.



Dear our readers and authors!

This issue of SibScript features various aspects of psychological sciences, e.g., cognitive sphere, deviant behavior, social digitalization, psychology of interethnic communication, expedient and subjective mechanisms of self-fulfillment, etc. The recent pandemic and the current instable geopolitical situation have given life to new research methods and approaches. At least 30% of the empirical and theoretical studies published in this issue were supported by Russian research funds, which means that these topics are relevant for domestic psychology.

The first section covers **Cognitive Studies and Psychosemantic Personal Space**. These articles describe the development and functioning of human cognition, as well as the psychological patterns, tools, factors, and conditions that determine these processes. Some of them study the relationship between the socio-cultural environment of the family and the individual variability of brain functions. Others focus on the existential dynamics of thinking with its transtemporal and chronotopic aspects of mental experience and the topology of cogital identity. One article introduces a psychometric analysis of the Russian version of K. V. Petrides and A. Furnham's TEIQue-ASF emotional intelligence questionnaire for teenagers; another reconstructs

the semantics of movie characters in the worldview of Russian teenagers.

The second section deals with the **Psychology of Deviant Behavior**. The authors find links between life strategies of convicts and their sentence span, aggression in young people and their alcohol consumption motivation, etc. These studies concentrate on the value-semantic and motivational components of deviant behavior. The results obtained are of practical importance, since they can be used in resocialization of former prisoners, drug abuse prevention programs, and behavioral modification techniques.

The third section covers **Psychology of Virtual Human Activity** unites authors who study the psychological aspects

of social digitalization and its effect on such emotional and semantic spheres as personal resources, self-regulation, self-identification, and self-fulfillment. These articles feature various issues of online counselling, emotions expressed by teachers in digital communication, personality virtualization, etc.

The final section contains articles on the **Psychology of Interethnic Differences and Interaction: Relevant Issues**. They tell about intercultural communication and tolerance, interethnic trust in multicultural communities, adaptation of Arab students in Russia, learned helplessness in students from Russia and the United States, language anxiety as an indicator of functional bilingualism in future foreign language teachers, etc.

All these psychological aspects of human life will be of interest to specialists in general psychology, personality psychology, psychodiagnostics, social studies, developmental psychology, psychopedagogy, etc., as well as to non-specialist audience.

We will be glad to welcome new authors on the pages of SibScript, a peer-reviewed journal that is open to new topics and relevant issues in all aspects of psychology.

Исследования когнитивной сферы

и психосемантического пространства личности

Социальные аспекты вариативности индивидуальных различий
высших психических функций у детей дошкольного возраста

Лукьянов О. В., Неровных М. С. 147

Психология мышления в поисках человекообразности:
системно-антропологический взгляд

Нелюбин Н. И. 161

Психометрический анализ опросника эмоционального интеллекта
для подростков TEIQue-ASF К. В. Петридеса и А. Фернхеа

Пенкина Е. Н., Шамшикова О. А. 169

Семантическая структура образа киногероя, предпочитаемого подростками

Скорова Л. В., Суворова Д. К. 183

Психологические аспекты девиантного поведения

Жизненные стратегии осужденных, отбывающих наказание за преступления разной
степени тяжести

Билан М. А., Горбатова М. М. 193

Психологические характеристики агрессивности у молодых людей в контексте
мотивации употребления алкоголя

Юсупов П. Р., Мардасова Т. А. 200

Психология деятельности человека в виртуальном пространстве

Личностные ресурсы саморегуляционной активности клиентов
онлайн психологической службы

Красноярцева О. М., Найман А. Б. 209

Особенности выражения эмоций педагогами в условиях цифрового взаимодействия

Минярова С. А., Басюк В. С., Брель Е. Ю., Воробьева И. В., Кружкова О. В. 218

Индекс виртуализации личности интернет-пользователя социальных сервисов:
апробация психометрической методики

Расина Э. О. 228

Психология межэтнических различий и межэтнического взаимодействия

Проблема доверия в межэтнических отношениях
в поликультурном социуме

Алборова А. В., Дреева С. В., Старченко В. В. 240

Сравнительный анализ механизмов формирования выученной беспомощности
у студентов гуманитарных специальностей России и США

Волкова О. В. 247

К вопросу о психологической природе языковой тревожности

Федоровский А. Е., Атаманова И. В. 258

Роль культурной дистанции в адаптации студентов из арабских стран к условиям
образовательной среды российского вуза

Федотова В. А. 270

Cognitive Studies and Psychosemantic Personal Space

Social Aspects of Variability of Individual Differences
in Higher Mental Functions in Preschool Children

Lukyanov O. V., Nerovnykh M. S. 147

Psychology of Thinking in Search of Human Dimension:
A Systemic and Anthropological View

Nelyubin N. I. 161

K. V. Petrides and A. Furnham's TEIQue-ASF Emotional Intelligence Questionnaire
for Teenagers: A Psychometric Analysis

Penkina E. N., Shamshikova O. A. 169

Semantic Structure of a Movie Hero Favored by Teenagers

Skorova L. V., Suvorova D. K. 183

Psychology of Deviant Behavior

Life Strategies in Convicts with Different Sentence Severity

Bilan M. A., Gorbatova M. M. 193

Aggression and Motivation of Alcohol Consumption in Young People

Yusupov P. R., Mardasova T. A. 200

Psychology of Virtual Human Activity

Self-regulatory Resources in Clients of an Online Psychological Support Service

Krasnoryadtseva O. M., Naiman A. B. 209

Teachers and Expression of Emotions in Digital Communication

Miniurova S. A., Basyuk V. S., Brel E. Yu., Vorobyova I. V., Kruzhkova O. V. 218

Internet User Personality Virtualization Index: Psychometric Technique Approbation

Rasina E. O. 228

Psychology of Interethnic Differences and Interaction: Relevant Issues

Interethnic Trust Issues in a Multicultural Society

Alborova A. V., Dreeva S. V., Starchenko V. V. 240

Learned Helplessness in University Students that Major in Humanities in Russia
and the USA: A Comparative Study

Volkova O. V. 247

On the Psychological Nature of Language Anxiety

Fedorovsky A. Ye., Atamanova I. V. 258

The Role of Cultural Distance in the Adaptation of Arab Students to the Educational
Environment of Russian Universities

Fedotova V. A. 270

оригинальная статья

Социальные аспекты вариативности индивидуальных различий высших психических функций у детей дошкольного возраста

Лукьянов Олег Валерьевич
Национальный исследовательский Томский
государственный университет, Россия, Томск
<https://orcid.org/0000-0003-3819-6988>
Scopus Author ID: 56528337000

Неровных Марина Сергеевна
Хакасский государственный университет
им. Н. Ф. Катанова, Россия, Абакан
<https://orcid.org/0000-0001-5729-0019>
s.mariana@list.ru

Поступила в редакцию 09.11.2022. Принята после рецензирования 10.01.2023. Принята в печать 23.01.2023.

Аннотация: Представлен анализ проблемы индивидуальной изменчивости человека по высшим психическим функциям в аспекте социокультурного пространства семьи. Особое внимание уделено описанию психологических обстоятельств обеспечения гармонизации индивидуального развития. Выделены и описаны системные факторы, достоверно определяющие онтогенетическую индивидуальность психологических функций человека. Выяснилось, что в условиях социокультурного пространства семьи у дошкольников формирование одних групп функций идет более интенсивно, других – менее, что проявляется и в неравномерности развития отдельных компонентов высших психических функций. Определялись темповые характеристики развития функций и выборы ведущей стратегии обработки информации. Факторами, определяющими наибольшую долю средовой дисперсии индивидуальных различий в развитии отдельных компонентов высших психических функций детей, оказались социально-демографические характеристики семьи: уровень материального благополучия и уровень образования родителей. Выделена общая тенденция развития высших психических функций детей в соотношении с некоторыми социокультурными характеристиками семьи. Результаты позволяют утверждать, что социально-культурное пространство семьи тесно связано с индивидуальной изменчивостью функций с долгим периодом формирования, это функции III блока мозга и функции, обеспечиваемые преимущественно левополушарными отделами головного мозга.

Ключевые слова: индивидуальная изменчивость, высшие психические функции, социокультурное пространство, семья, самодетерминация, биологические факторы, социальные факторы

Цитирование: Лукьянов О. В., Неровных М. С. Социальные аспекты вариативности индивидуальных различий высших психических функций у детей дошкольного возраста. *СибСкрипт*. 2023. Т. 25. № 2. С. 147–160. <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-147-160>

full article

Social Aspects of Variability of Individual Differences in Higher Mental Functions in Preschool Children

Oleg V. Lukyanov
Tomsk State University, Russia, Tomsk
<https://orcid.org/0000-0003-3819-6988>
Scopus Author ID: 56528337000

Marina S. Neronnykh
Katanov Khakass State University, Russia, Abakan
<https://orcid.org/0000-0001-5729-0019>
s.mariana@list.ru

Received 9 Nov 2022. Accepted after peer review 10 Jan 2023. Accepted for publication 23 Jan 2023.

Abstract: Individual variability of higher mental functions depends on the family environment. An appropriate psychological environment is able to harmonize individual development while the ontogenetic individuality of human psychology depends on many systemic factors. This empirical study focused on the socio-demographic characteristics of the family, namely the income and background of the parents. Different socio-cultural family environment caused uneven development of higher mental functions and differences in the main information processing strategy in preschoolers. The financial status of the family and the level of education of the parents proved to be the most significant factors

responsible for the individual differences in the development of higher mental functions in preschoolers. The socio-cultural environment of the family affected the long-term individual variability of functions connected with block III of the brain, as well as those provided by the left hemisphere.

Keywords: individual variability, higher mental functions, socio-cultural space, family, self-determination, biological factors, social factors

Citation: Lukyanov O. V., Nerovnykh M. S. Social Aspects of Variability of Individual Differences in Higher Mental Functions in Preschool Children. *SibScript*, 2023, 25(2): 147–160. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-147-160>

Актуальность

Индивидуальная изменчивость человека по высшим психическим функциям (ВПФ) является сегодня особенно актуальной психологической проблемой в связи с переходом к новому миропорядку и новому технологическому укладу, к новым принципам социального отбора. Гармоничные психологические усилия одного человека по значимости результатов могут превосходить имитационные усилия множества людей. Неточное слово психолога в отношении ребенка может разрушить всю систему взаимодействия специалистов с родителями и существенно осложнить ситуацию развития отдельного индивида. Риски и возможности индивидуального развития человека требуют не просто накопления и обобщения данных, но и уточнения самой проблемы, пределов доступности системного понимания ситуации развития. Классические подходы требуют в новых обстоятельствах уточнения и методов, и смыслов.

Одними из важных обстоятельств исследования проблемы индивидуальной изменчивости являются принципы социального отбора. Процесс эволюции не останавливается и даже ускоряется. Факторы биологического отбора изменяют свои формы и интенсивность в связи с социальными процессами, изменением качества жизни, медицины. Фактор социального отбора, оказывающий сильное влияние и на судьбу отдельного индивида, и на судьбу больших социальных групп, был и остается важным, но малоизученным и малоконтролируемым аспектом понимания ситуации развития. В реальности биологические и социальные факторы действуют комплементарно, что и определяет актуальность психологических решений. Ведь именно психология соединяет различные уровни и порядки организации жизни.

Совокупность методов сбора данных об индивидуальном развитии посредством нейропсихологических проб и методов интерпретации на основании системного подхода определяют актуальность данных, а необходимость уточнять психологические обстоятельства обеспечения гармонизации развития определяет актуальность гипотез и обобщений.

Постановка проблемы

Объектом психологического исследования индивидуальных различий является не индивид (в индивиде индивидуальные особенности только проявляются), а семья. Психологически семья определяет индивида и внешне, и внутренне. Психологически индивид является частью семьи и несет семью в самом себе. Семья является не только социальным институтом, но и системным основанием развития человека. В современной ситуации усиливается социально-экономическая поляризация населения, транслируются не вполне реалистичные модели поведения, изменяется структура ценностных ориентаций и смыслов. Выявленная в мониторинге последних десяти лет тенденция свидетельствует о прагматизации семейных отношений, увеличении роли материальных ценностей и социального статуса [Рожкова и др. 2021]. Это, с одной стороны, приводит к доминированию ценностных ориентаций, направленных на повышение квалификационного уровня и достижение соответствующих статусов (профессионального, материального и социального), а с другой – ведет к возникновению естественных противоречий между стремлением соответствовать социальным ожиданиям и мотивацией к сохранению собственной индивидуальности. Все это приводит к конфликтам в семье, усугубляющимся неустойчивыми внешними ориентирами [Красильников 2018].

Теория самоорганизующихся психологических систем позволяет согласовывать данные, характеризующие социально-культурное пространство ребенка, известные закономерности и особенности формирования сознания (самосознания), образ жизни и образ мира, в масштабируемую психологическую систему. Это содействует выдвижению прагматических гипотез о дополнительных условиях, гармонизирующих индивидуальное развитие [Клочко и др. 2015].

Семья – именно формирующая, воспитывающая, развивающая – рассматривается нами как вид социокультурного хронотопа – единство пространства и времени, отражающее существенную взаимосвязь деятельности людей в сочетании со спецификой их ценностей и смыслов. Семья при этом не только является вполне

определенным сочетанием пространства и времени, но содержит в себе и смысловое измерение, в котором растет ребенок, осваиваясь в сочетаниях правил, значений, мифов и традиций [Сапогова, Горелкина 2021].

Среди огромного количества средовых условий, составляющих уникальную среду индивидуального развития, необходимо выделить и описать системные факторы, которые определяют онтогенетическую индивидуальность человека. В качестве таких факторов в данном исследовании мы предположили социально-демографические характеристики семьи: уровень материального достатка и уровень образования родителей.

Обзор психологических, биологических, социологических исследований показывает, что проблема индивидуальных различий касается многих уровней организации, требует не только сбора новых сведений, но и пересмотра подходов, усовершенствования методов. Сегодня пересматриваются и уточняются базовые представления о характере взаимодействия генотипа и среды, оценки их вклада в межиндивидуальную вариативность и онтогенетическую стабильность.

Кроме того, современные авторы подчеркивают важность внутренних ресурсов человека, задатков и способностей, обстоятельств, определяющих активность индивида в процессе развития и самоорганизации. Но даже надеясь на внутренние ресурсы индивида (потенциал), реальная деятельность и решения требуют достаточно дифференцированных оценок внешних факторов (обстоятельств), в том числе социально-демографических.

В качестве системных факторов индивидуального развития для эмпирического исследования социально-демографических фильтров была сформулирована гипотеза о связи отставания и отклонения в развитии высших психических функций у дошкольников с социально-демографическими характеристиками семьи (системы экзистенциальных ориентиров).

Проблема индивидуальных различий в онтогенезе

Большое разнообразие подходов к пониманию и объяснению индивидуальных различий человека породило противоречивые толкования феномена индивидуальной изменчивости. В историческом контексте мы можем выделить несколько групп теорий, обобщая заложенные в них предпочтения относительно биологической, средовой или социально-культурной детерминации.

1. Теории, идущие по пути уточнения представлений о характере взаимодействия генотипа и среды. Поскольку изменчива среда, то изменчивы и варианты реализации врожденных программ развития. Черта, заложенная в задатке, может не развиваться или развиваться

особым образом под воздействием средовых обстоятельств. Так, даже сформированные под влиянием врожденных факторов синдромы по-разному проявляются в период онтогенеза. На основе анализа развития двухсот младенцев с синдромом Дауна было установлено, что до двухлетнего возраста одна шестая часть этой группы развивалась в среднем наравне со своими здоровыми сверстниками, проявлялись лишь некоторые признаки заболевания. В то же время еще одна шестая часть группы с трудом освоила к двум годам навыки развития шестимесячных младенцев. С годами различия между этими двумя подгруппами увеличились [Berger, Cunningham 1981]. Это и другие исследования послужили в психологии основанием для выделения третьего фактора, или источника вариативности, внутри популяции – субъективного жизненного опыта, обозначенного как фактор самодетерминации.

2. Теории, идущие по пути изучения и выделения структуры индивидуальности. В отечественной психологии существует несколько подходов к ее выделению (Б. Г. Ананьев, В. С. Мерлин, Э. А. Голубева). Например, В. С. Мерлин ввел понятие интегральной индивидуальности, подчеркивая самим названием, что все качества человека в ней плотно связаны: физические, биохимические, физиологические, социально-групповые и общественно-исторические [Мерлин 1996].

3. Теории, идущие по пути идентификации явлений, выражающихся в уточнении базовых (критических) понятий, т.к. в большинстве случаев наблюдается факт их несовпадения: биологическое – наследственное, социальное – средовое – социокультурное пространство.

В контексте психогенетических исследований определение понятия *среда* включает разделение среды на общесемейную, индивидуальную и любую другую, а также ее физические и физиологические компоненты, пренатальные условия, диету, болезни раннего детства и т.д. [Равич-Щербо и др. 2000: 123]. Среда понимается в различных масштабах: как место обитания человека, представление о реальности, совокупность предметно-пространственных условий и человеческих действий, сложный социокультурный феномен в качестве ценностного

и смыслового пространства [Муравьева и др. 2015].

В некоторых интерпретациях понятие среды пересекается с понятием жизненного и социального пространства. По Д. И. Фельдштейну, «социальное пространство – это целостное пространство жизнедеятельности и развития, своеобразный объемный конструктор, в котором сосуществуют и взаимопересекаются разнообразные "вертикальные" и "горизонтальные" связи между человеком и обществом, культурой, природой, друг другом» [цит. по: Васягина 2010: 144].

Некоторые авторы считают, что понятие *социальное пространство* не в полной мере отражает суть этого феномена, поскольку социальное и культурное не существуют одно без другого, и призывают признать социальные и культурные аспекты пространства, определяемые как социокультурное пространство, в диалектическом единстве [Васягина 2010; Вербицкий, Гураль 2019; Чумичева, Королькова 2014]. Социальное пространство отображает не только социальный аспект субъекта, но и личностный, поскольку личность участвует в нем всем своим существом. Поэтому помимо социокультурного пространства общества – внешней формы бытия для каждого отдельного человека – существует и индивидуальное социокультурное пространство субъекта [Васягина 2010; Вербицкий, Гураль 2019; Жукова 2017].

В связи с этим в контексте нашего исследования существенное значение приобретает освещение вопроса о том, каким образом социокультурное пространство общества становится достоянием индивидуального социокультурного пространства. Ответ на этот вопрос можно найти в работах, посвященных психологическому анализу пространства, его присвоению посредством включения представлений о нем в культурную картину мира. Идея построения человеком образа мира возникала неоднократно как в системах философского знания, социальных дисциплинах, так и в психологии. Это выражается в многообразии категориальных аспектов мира человека: жизненное пространство (К. Ц. Левин), смысловое поле (Л. С. Выготский), многомерный мир (А. Н. Леонтьев), конструирование миров (А. Г. Асмолов), становление субъективной реальности (В. И. Слободчиков), транссубъективное пространство (Д. Н. Узнадзе), многомерное сознание (В. Ф. Петренко), многомерный мир человека (В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский, О. М. Краснорядцева, О. В. Лукьянов).

Представление онтологической картины в отечественной психологии позволяет проследить путь ее развития от классической субъект-объектной онтологии к онтологии изменяющегося человека в меняющемся мире (А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев) и далее к человеку как открытой уникальной саморазвивающейся системе (В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский, О. М. Краснорядцева, О. В. Лукьянов).

Особую значимость на современном этапе развития науки приобретают исследования, направленные на изучение сознания в онтогенезе. Вслед за В. Е. Ключко и Э. В. Галажинским исследователи рассматривают сознание как «систему новообразований, возникающих в самоорганизующейся психологической системе "ребенок-взрослый" и порождающих в становлении

сознания ряд этапов, адекватных усложнению жизненного мира, который образуется как постепенное, упорядоченное обретение им новых измерений» [цит. по: Некрасова 2015: 183].

Произведенный нами анализ научных текстов позволяет констатировать, что современное социокультурное пространство России находит свое отражение в эмпирических и научных представлениях о семье как социокультурном феномене, выполняющем ряд функций: сохранение и воспроизводство ценностей, сложившихся в конкретных социокультурных условиях; интериоризация и экстериоризация ценностей в их временных и пространственных воплощениях (воспитательная функция) [Сапогова, Горелкина 2021].

Таким образом, семья, которая активно включена в социокультурное пространство, несет значимые социокультурные ценности, стереотипы сознания и поведения, разделяемые субъектами, имеющими разные культурные традиции. Такая система чрезвычайно чувствительна ко всякого рода флуктуациям. Это делает ребенка как активного субъекта совмещенной психологической системы – семьи – крайне восприимчивым к разного рода внутрисемейным обстоятельствам и зависимым не только от прямых, но и от опосредованных воздействий.

В качестве таких опосредующих переменных, отображающих конкретные социокультурные условия, рассматриваются социально-демографические параметры семьи: место проживания (город, село), тип семьи, количество детей, порядок рождения, образование родителей, материальный уровень семьи.

По признанию исследователей, индивидуальные характеристики членов семьи имеют значимую взаимосвязь с уровнем их материального благополучия, что определяется различающимися социально-культурными аспектами пространства семьи:

- психологический климат: эффект эмоциональной стабильности, чуткость к потребностям ребенка [Bloom et al. 2011];
- качество родительского поведения: отношения друг к другу, к другим людям, работе, окружающим событиям, количество проведенного с ребенком времени [Pinquart, Sörensen 2000];
- ценностные ориентации и установки: ориентация на всестороннее – эстетическое, физическое, эмоциональное, умственное и трудовое развитие [Bradley, Corwyn 2005];
- возможность удовлетворения базовых потребностей жизнеобеспечения: качественное питание (необходимый минерально-витаминный комплекс), элементарные жизненные удобства [Bradley, Corwyn 2002; Eysenck 1960];

- культурные ресурсы семьи: круг интересов, разнообразие форм досуговой деятельности, степень насыщенности языкового окружения ребенка [Чернов 2017; Hoff-Ginsberg 1998];
- материальные ресурсы (для стимуляции познавательного развития детей): обогащение предметного пространства, возможность обеспечения качественным образованием, возможность участия в дополнительных образовательных программах [Ermisch 2008].

Вызывает интерес тот факт, что обнаруживается все больше данных о значительных возможностях среды, в частности раннего опыта, влиять на активность генов, на структурное и функциональное формирование головного мозга. Небольшое количество исследований о влиянии ранних событий жизни на последующие этапы онтогенеза содержат выводы о том, что социально-экономический статус семьи связан с наличием хронического стресса и сопровождающей его тревоги, обусловленный социальным положением [Evans 2004]. Хронический стресс оказывает модифицирующее влияние на нейроэндокринные и вегетативные функции, вследствие чего возникает специфическое влияние и на архитектуру, и на нейрохимию мозга [Brady-Smith et al. 2003]. Значительная часть исследования вариаций в экспрессии генов построена на изучении этого феномена у животных. Ранний опыт влияет на высвобождение гормонов стресса (глюкокортикоидов) и вызывает сохраняющееся в течение всей жизни изменение в экспрессии генов в ключевых отделах мозга животных [Перегуд и др. 2016].

Современное понимание нейробиологических основ развития психики ребенка исходит из признания сложного и тесно переплетенного взаимодействия факторов среды и наследственности, конструктивной самоорганизации структурно-функциональных систем, важности ранних этапов развития ребенка. В этом контексте связь мозговой организации и функциональных проявлений не является жестко детерминированной. Развитие соотношения *мозговая структура – функция* является двунаправленным процессом взаимодействия: не только функция зависит от структуры, но и мозговая архитектура зависит от опыта функционирования [Gottlieb 2002].

Однако опыт может влиять на строение мозга только в краткий сенситивный период развития мозговой круговой цепи, и по ее созреванию основные следствия оказываются малообратимыми. По выходу из сенситивного периода трудно привести в норму структуру и функции мозговой круговой сети, которая связана с депривацией в раннем возрасте [Hensch 2005].

Сенситивные периоды в развитии мозга и поведения хорошо исследованы у некоторых животных и птиц. Как отметила М. Б. Калашникова, «изучение формирования актов поведения в онтогенезе выявило, что существуют особые периоды развития (чувствительные, или сенситивные периоды), во время которых животные способны распознавать специфические комплексы внешних раздражителей и реагировать на них. <...> Раздражители, вызывающие инстинктивные реакции в чувствительный период, мало или совсем не влияют на поведение животного, действуя вне этого периода» [Калашникова 2007: 37–38].

Импринтинг приурочен к очень краткому возрастному периоду, который по праву может считаться сенситивным по отношению к определенным воздействиям. Экстраполируя данные, полученные при исследовании данного феномена в гоминидных сообществах, С. В. Савельев делает вывод, что запечатления (импринтинг) – фундаментальное свойство любого растущего мозга. Ранние осознанные впечатления (эксплицитная память) ребенка вместе с бессознательным запоминанием (имплицитная память) формируют базовый каркас социальных инстинктов [Савельев 2021: 45]. Механизмы имплицитной памяти ребенка безусловны, надежны и биологичны [Савельев 2021: 47]. Первичное сознание, в основе которого лежит работа лимбической системы, дифференцирующейся в первую очередь в процессе развития мозга, возникает как биологический механизм приспособления к социальной среде и проявляется в виде базовых потребностей. Поэтому проблема созревания детского мозга отягощена механизмами закрепления приобретенных социальных инстинктов на протяжении всего онтогенеза [Савельев 2021: 52].

Таким образом, процесс вхождения ребенка в социокультурное пространство семьи начинается (определяется) задолго до его рождения, при этом, развиваясь в динамично меняющемся мире во взаимодействии с объектами и субъектами этого мира, и ребенок, и его жизненный мир (семья) вбирают и интегрируют в себя общественно выработанные значения, закрепленные в языке, предметах культуры, нормах и эталонах деятельности. Благодаря этим ценностным координатам актуализируется потребность воздействовать на самого себя (самодетерминация). Следовательно, семья для ребенка в данном контексте выступает системой ценностных координат процесса формирования его индивидуальности, а социально-демографические параметры семьи, включенные в эту психологическую систему, выступают в качестве фильтров, пропускающих возможность которых варьирует изменчивость формирующейся функции.

Методы и материалы

В исследовании применялись традиционные нейропсихологические пробы, разработанные А. Р. Лурией [Лурия 2023] и адаптированные в лаборатории нейропсихологии факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова.

Статистическая обработка данных производилась с использованием описательных статистик, однофакторного дисперсионного анализа ANOVA и апостериорных критериев, регрессионного анализа; применялся пакет программ IBM SPSS Statistics 26.

В исследовании принимали участие дети дошкольного возраста 6–7 лет ($n = 180$). Распределение детей по группам осуществлялось посредством стратегии стратометрического моделирования выборки с помощью специально разработанной анкеты. Стратами выступали:

1. Образование матери:
 - (1) высшее, $n = 84$;
 - (2) среднее специальное (профессиональное), $n = 65$;
 - (3) общее среднее, $n = 31$.
2. Образование отца:
 - (1) высшее, $n = 57$;
 - (2) общее среднее, $n = 47$;
 - (3) среднее специальное (профессиональное), $n = 76$.
3. Материальный уровень семьи:
 - (1) высокий уровень дохода (> 2 прожиточных минимумов на одного члена семьи), $n = 46$;
 - (2) средний уровень дохода (1–2 прожиточных минимумов на одного члена семьи), $n = 64$;
 - (3) низкий уровень дохода (< 1 прожиточного минимума на одного члена семьи), $n = 70$.

Все дети жили в полной семье, где они были единственными или имели одного и реже двух сиблингов. Соотношение мальчиков и девочек равно. Нейропсихологическая диагностика проводилась с каждым испытуемым индивидуально. Длительность обследования составляла 50–75 мин.

В процессе обработки рассматривались количественные характеристики выполнения отдельных нейропсихологических проб. Также был использован прием вычисления относительных суммарных показателей, объединяющих преимущественно однофакторные параметры выполнения различных заданий. Такие индексы позволяют произвести анализ ВПФ, основанный на обобщенном и укрупненном подходе, базирующемся на модели трех функциональных блоков мозга [Лурия 2023] с учетом межполушарной асимметрии.

В статье анализируются три укрупненных показателя (выделены полужирным шрифтом), соотношение которых позволяет получить нейропсихологический профиль, отражающий состояние ВПФ (табл. 1).

Результаты

Гипотеза исследования: индивидуальные особенности ВПФ у дошкольников в значительной степени объясняются социально-демографическими характеристиками семьи: уровнем материального достатка и образованием родителей.

Этапы исследования: эмпирическое исследование, однофакторный дисперсионный анализ и апостериорный анализ.

Табл. 1. Показатели нейропсихологического профиля ВПФ у дошкольников

Tab. 1. Neuropsychological profile of higher mental functions in preschoolers

Индекс	Показатели
Индексы III блока мозга	Функции программирования и контроля, произвольной регуляции деятельности, серийной организации движений и речи
	Оценки за выполнение проб на реакцию выбора, реципрокную и графомоторную координацию, динамический праксис, ритмы по инструкции, слоговую структуру слова, пересказ текста (критерии смысловой адекватности, программирования и грамматического оформления высказывания)
Индексы II блока мозга	
Индексы переработки информации по левополушарному типу	Оценки праксиса позы пальцев правой руки, орального праксиса, лексического оформления текста, понимания логико-грамматических конструкций, объема кратковременной и долговременной слухоречевой памяти
Индексы переработки информации по правополушарному типу	Оценки праксиса позы пальцев левой руки, копирования стола, опознания недорисованных изображений, объема произвольной слухоречевой и зрительно-пространственной памяти

I. Эмпирическое исследование

Проведены нейропсихологические пробы; проанализирован 121 параметр, каждый из которых подвергался количественному и качественному анализу, что позволило оценить функциональное состояние ВПФ у детей выделенных групп.

С целью обобщенного анализа данных, полученных в нейропсихологических пробах, была использована специальная процедура вычисления нейропсихологических индексов, в которые вошли наиболее однозначно интерпретируемые параметры выполнения различных проб. Этот прием основан на обобщенном и укрупненном подходе к анализу ВПФ, базирующемся на модели трех функциональных блоков мозга [Лурия 2023], и с учетом особенностей межполушарной асимметрии мозга.

Значения всех индексов подвергались стандартизации. Стандартизированные z-оценки подсчитывались по следующей формуле; $z = (x - \mu) / \sigma$, где x = значение индивидуального показателя по параметру; μ = среднее значение по выборке для этого параметра; σ = стандартное отклонение. Полученные результаты стандартизированных величин индексов представлены на рисунке.

Представленные показатели позволяют увидеть, насколько и в какую (лучшую или худшую) сторону отклоняется индивидуальное значение индекса функций III или II блоков (левого или правого полушария) мозга дошкольников от среднегруппового значения.

Полученные данные дали основания определить, что существенно снижены показатели функций у дошкольников из семей с низким уровнем дохода (передний и левый индексы), со средними уровнями образования матери (передний и левый индекс) и отца (передний индекс) (рис.). Во всех случаях речь идет не о нарушении каких-либо функций, а о парциальном дефиците и относительном снижении их показателей.

II. Однофакторный дисперсионный анализ

Анализ полученных показателей (табл. 2) позволил определить, что наибольшую долю средовой дисперсии (30,6 %) индивидуальных различий в развитии ВПФ детей определяет аспект материального благополучия семьи. Значительная изменчивость показателей объясняется уровнем образования матери (21,2 %) и сравнительно меньше – уровнем образования отца (6,1 %).

Существенно средовой эффект выражен в показателях индексов функций III блока мозга, а также левого полушария. Наиболее устойчивые показатели представлены в индексах функций правого полушария.

Группы детей из наиболее материально обеспеченных семей или с высшим уровнем образования матери характеризуются более высокими показателями III блока мозга ($p \leq 0,004$) и левополушарных функций ($p \leq 0,002$), что косвенно может указывать на более быстрый темп их формирования. По сравнению с ними дошкольники из семей со средним уровнем дохода или воспитываемые мамами со средним профессиональным образованием имеют равномерно устойчивые показатели всех функций, но при этом значения их индексов ниже, чем у более успешных в функциональном развитии детей ($p \leq 0,02$).

У дошкольников из семей с низким материальным положением или имеющих матерей с общим средним образованием в зоне отрицательных значений оказались индексы как передних отделов головного мозга ($p \leq 0,001$), так и левополушарных отделов ($p \leq 0,001$). Такое снижение показателей может рассматриваться как признак парциального дефицита этих функций. Эффект уровня образования отца проявляется только в показателях функций передних отделов головного мозга: чем выше образование отца, тем лучше эти показатели у детей ($p \leq 0,01$).

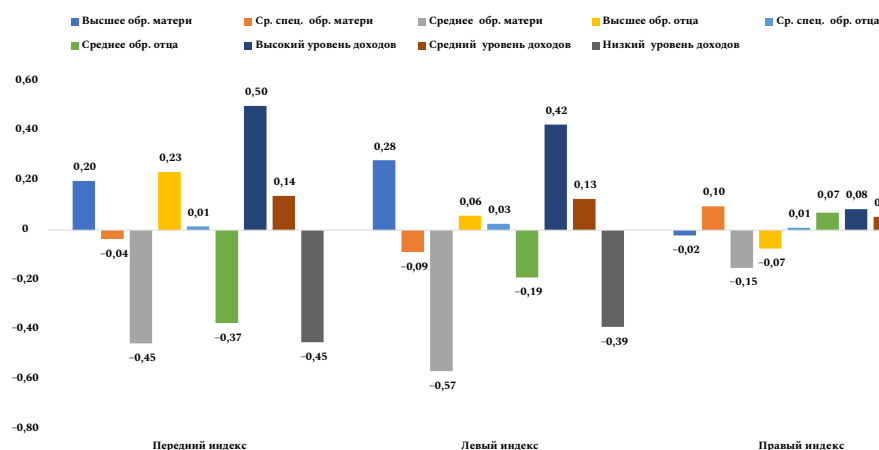


Рис. Стандартизированные средние значения индексов ВПФ у дошкольников в соотношении с социально-демографическими факторами семьи
Fig. Higher mental functions in preschoolers vs. socio-demographic family factors, mean values

Исходя из полученных результатов сопоставления укрупненных показателей (индексов функций), логика дальнейшего исследования полагает дать более дифференцированную оценку состояния отдельных высших психических функций дошкольников с целью определить, за счет каких отдельных показателей увеличены или снижены значения нейропсихологических индексов III и II блоков (левого или правого полушария).

Дошкольники характеризуются неравномерностью развития высших психических функций (табл. 3). Попарное множественное сравнение с поправкой Шеффе

выявило следующее: дошкольники из семей с высоким материальным уровнем имеют высокие показатели серийной организации движений, функций программирования и контроля движений и речи, зрительных и слуховых функций. На фоне наиболее высоких показателей почти всех ВПФ обращает внимание факт снижения показателей функции кинестетического праксиса.

Анализ результатов выполнения проб обнаружил, что более успешная серийная организация движений у дошкольников из семей с высоким материальным уровнем проявляется как в кинетических компонентах

Табл. 2. Уровни различий показателей индексов ВПФ дошкольников в соотношении с социально-демографическими факторами семьи

Tab. 2. Higher mental functions in preschoolers vs. socio-demographic factors of the family, differences in index values

Показатели	Материальный уровень				Уровень образования матери				Уровень образования отца			
	1-2	1-3	2-3	P	1-2	1-3	2-3	P	1-2	1-3	2-3	P
Индексы III блока мозга	0,004	< 0,001	< 0,001	< 0,001	–	0,002	0,05	0,007	–	0,012	–	0,04
Индексы левополушарных отделов мозга	–	< 0,001	0,002	< 0,001	0,02	< 0,001	0,02	< 0,001	–	–	–	–
Индексы правополушарных отделов мозга	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Табл. 3. Соотношение средних значений различных компонентов ВПФ дошкольников из семей с разными уровнями доходов

Tab. 3. Mean values of various components of higher mental functions associated with the functions of blocks III and II of the brain: preschoolers from families with (1) high, (2) medium, and (3) low income

Значения индексов функций	Уровень материального дохода						Уровень различий			ANOVA	
	1		2		3						
	Ср. зн.	Ст. откл.	Ср. зн.	Ст. откл.	Ср. зн.	Ст. откл.	1-2	1-3	2-3	Sig	F
Функции серийной организации движений и речи	0,33	1,16	0,070	0,91	-0,28	0,89	-	< 0,001	0,037	0,004	5,74
Функции программирования и контроля	0,57	0,73	0,090	1,04	-0,46	0,89	0,008	< 0,001	0,001	< 0,001	18,17
Функции переработки кинестетической информации	-0,09	0,90	-0,080	0,91	0,26	1,11	-	0,053	-	-	3,24
Функции переработки зрительно-пространственной информации	0,10	1,06	0,003	0,89	-0,07	1,05	-	-	-	-	0,47
Функции переработки зрительной информации	0,38	0,74	0,070	1,03	-0,32	1,02	-	< 0,001	0,016	< 0,001	7,96
Функции переработки слуховой информации	0,45	0,68	-0,020	0,93	-0,27	1,11	0,011	< 0,001	-	< 0,001	7,98

движений рук ($p < 0,001$), так и в серийной организации речи ($p = 0,001$). Кроме того, они успешнее в построении смысловой программы высказывания ($p < 0,001$) и допускают меньше ошибок, обусловленных инертностью. Зрительные функции дошкольников из семей с высоким материальным уровнем характеризуются преобладанием аналитической, левополушарной стратегии обработки зрительной информации, что хорошо прослеживается в пробах на опознание перечеркнутых ($p = 0,035$) и наложенных ($p = 0,002$) изображений. Слухоречевые функции отличаются высокими объемами произвольной ($p = 0,007$) и произвольной кратковременной ($p = 0,001$) памяти, а также отсроченным воспроизведением и устойчивостью к интерференции ($p = 0,011$). Важно отметить недоразвитие некоторых аспектов двигательных функций: низкую продуктивность выполнения поз пальцев ($p = 0,031$) и некоторых компонентов зрительно-пространственных функций, проявляющихся в трудностях при копировании трехмерного объекта.

Дети, воспитывающиеся в семьях со средним уровнем дохода, обладают равномерно средними показателями состояния ВПФ, на фоне которых заметна относительная слабость функций произвольной регуляции деятельности и переработки слуховой информации. Основные проблемы зафиксированы в построении текста высказывания (умение программировать текст): сложности проявляются в виде фрагментарности, стереотипности высказывания и необходимости наводящих вопросов ($p = 0,001$). Показатели объема слухоречевой памяти данной группы детей близки к испытуемым из материально обеспеченных семей, однако вербальные замены на основе семантической близости у них встречаются достаточно часто ($p = 0,039$), что по совокупности допущенных ошибок может указывать на трудности левополушарной стратегии переработки информации.

У дошкольников из семей с низким материальным статусом индексы почти всех функций имеют отрицательное значение. Особенно отчетливо снижение проявляется в показателях функций программирования и контроля, серийной организации движений и речи, зрительных и слуховых функций. Показатели кинестетических функций у детей данной группы существенно выше, чем у детей других сравниваемых групп. Качественный и количественный анализы результатов выполнения проб указывают на недостаточную вовлеченность префронтальных механизмов внимания на предъявление стимулов ($p < 0,001$), а также в построении предложений и текста ($p < 0,001$). Ухудшение переработки слуховой информации происходит за счет снижения показателей памяти этой модальности ($p < 0,001$)

и сопутствует нарастанию искажений слов при их воспроизведении ($p < 0,001$), увеличению числа ошибок, связанных с вербальными заменами на основе семантической близости ($p = 0,039$). Развитие кинестетических функций у детей из семей с низким материальным уровнем происходит более эффективно: на это указывает более точная дифференцировка двигательных актов и темповые характеристики выполнения пробы ($p = 0,031$).

В период дошкольного возраста имеет место межиндивидуальная неравномерность развития высших психических функций, обусловленная в том числе материальным уровнем семьи ($R^2 = 0,306$).

III. Апостериорный анализ

Рассмотрим значения индексов отдельных ВПФ дошкольников в соотношении с образовательным уровнем родителей (табл. 4). Дисперсионный анализ индексов отдельных функций (этап 2) подтверждает значимый эффект фактора образования как матери, так и отца для показателей серийной организации движений ($p = 0,006$) и речи ($p = 0,001$). По всем рассматриваемым показателям наиболее успешными оказались испытуемые из семей максимально образованных родителей.

Образование матери существенно обуславливает показатели функций переработки зрительной ($p = 0,001$) и слуховой ($p = 0,006$) информации. Это проявляется в более высоких объемах кратковременной ($p = 0,001$) и долговременной слухоречевой ($p = 0,002$) памяти, показателях лексического оформления высказывания ($p = 0,006$), а также в более высокой продуктивности узнавания перцептивно сложных изображений ($p = 0,001$).

Эффект отцовского образования наиболее значительно прослеживается в функциях программирования и контроля движений и речи детей ($p = 0,001$, $R^2 = 0,223$). Дети высокообразованных отцов более успешны в построении смысловой программы высказывания ($p = 0,002$), в умении отторгивать свои непосредственные реакции ($p < 0,001$).

Обсуждение

Типичная последовательность созревания мозговых структур, обусловленная видовой генетической программой, варьируется под влиянием индивидуальной генетической программы, социальных (средовых) факторов и активности субъекта. На основе вероятностного взаимодействия этих факторов происходит структурно-функциональная самоорганизация ВПФ. При этом в условиях социокультурного пространства семьи формирование одних групп функций идет более интенсивно, других – менее, что в результате ведет к неравномерности развития отдельных компонентов ВПФ.

Табл. 4. Соотношение средних значений различных компонентов ВПФ дошкольников из семей с разными уровнями образования родителей

Tab. 4. Mean values of various components of higher mental functions associated with the functions of blocks III and II of the brain: preschoolers with parents with different education backgrounds

Функции	Уровень образования						Уровень различий			ANOVA	
	1		2		3						
	Ср.	Ст. откл.	Ср.	Ст. откл.	Ср.	Ст. откл.	1-2	1-3	2-3	Sig	F
Уровень образования матери											
Функции серийной организации движений и речи	0,18	1,03	-0,01	0,93	-0,48	0,89	-	0,001	0,023	0,006	6,99
Функции переработки кинестетической информации	0,12	1,00	-0,01	0,95	-0,30	1,06	-	0,041	-	-	2,12
Функции переработки зрительной информации	0,26	0,91	-0,14	0,94	-0,42	1,14	0,01	< 0,001	-	0,001	7,96
Функции переработки слуховой информации	0,23	0,80	-0,13	1,02	-0,35	1,23	0,02	0,004	-	0,006	7,98
Уровень образования отца											
Функции серийной организации движений и речи	0,23	0,95	0,08	0,99	-0,63	0,82	0,044	0,039	-	0,001	7,17
Функции программирования и контроля	0,29	0,98	-0,06	1,03	-0,19	1,11	-	< 0,001	0,002	0,050	4,56
Функции переработки зрительной информации	0,23	0,95	-0,17	1,01	-0,12	0,84	0,011	0,023	-	-	2,18

Эмпирический материал нашего исследования дает основания полагать, что наибольшую долю средовой дисперсии индивидуальных различий в развитии отдельных компонентов ВПФ детей определяет аспект материального благополучия семьи. При этом нельзя не отметить значительную межиндивидуальную неравномерность развития отдельных групп функций, обусловленную образованием матери. Неравномерность определяется прежде всего темповыми характеристиками развития ВПФ и выбором ведущей стратегии обработки информации, что в совокупности приводит к формированию индивидуально-типического когнитивного стиля.

К общей тенденции развития ВПФ у детей из семей с высоким материальным статусом можно отнести более интенсивный темп развития функций, обеспечиваемых левополушарной стратегией обработки информации (слухоречевые функции и опосредованные речью аналитические компоненты зрительного восприятия), и функций, обеспечиваемых работой передних отделов

головного мозга (произвольная регуляция деятельности и серийная организация движений), с относительно изолированным отставанием двигательных функций. Это отставание не затрагивает речевые кинестезии, но проявляется в практике позы пальцев. Незначительно снижены показатели отдельных компонентов функций обработки зрительно-пространственной информации, а именно проекционные представления.

С учетом всех полученных данных можно отметить тенденцию к опережающему темпу формирования почти всех ВПФ детей данной нормы онтогенеза, кроме функций, обеспечиваемых работой правого полушария. Исходя из того, что структурный способ обработки информации, осуществляемый правым полушарием, имеет определенную степень зрелости уже в период дошкольного возраста, в отличие от классификационного способа, связанного преимущественно с работой левого полушария (который, по некоторым данным, достигает должного уровня развития только к концу

подросткового возраста) [Цветкова, Цветков 2014], можно полагать, что для функций, находящихся в сенситивном периоде, но с более коротким периодом своего становления, создаются менее благоприятные условия. Наиболее активная координация функциональных систем происходит в сенситивные периоды развития, и каждый такой период развития направлен на решения конкретных задач. Если социум предлагает задачи другого характера, особенно опережающие актуальные возможности, происходит «обкрадывание» развивающихся функций. Можно предположить, что ранняя целенаправленная вербальная нагрузка создает предпосылки для активного развития функций левого полушария и «обкрадывает» правополушарные возможности. Таким образом, данный вариант онтогенеза развития ВПФ нельзя в полной мере определить как гармоничный, поскольку полимодальные функции, к которым относятся зрительно-пространственные функции, опирающиеся в том числе на работу правого полушария, активно формируются в более старшем возрасте и тесно связаны с процессом обучения.

Понижение материального уровня семьи приводит к отставанию в развитии почти всех функций. У детей из семей с низким уровнем дохода с большой степенью вероятности можно прогнозировать дефицитарность функций программирования и контроля произвольных форм деятельности, серийной организации движений, в основном речи, а также ухудшение способности к переработке речеслуховой информации и некоторых опосредованных речью аналитических компонентов зрительного восприятия. Несмотря на то, что снижение материального уровня семьи сопровождается ослаблением вербальных функций и произвольной регуляции деятельности, оно положительно отражается на формировании кинестетического праксиса рук и некоторых аспектов зрительно-пространственных функций. В целом такой профиль ВПФ описывает не самый благоприятный вариант нормы в дошкольном возрасте, который в процессе развития может оказаться более уязвимым к различного рода негативным воздействиям.

Неравномерность показателей некоторых групп ВПФ у дошкольников отмечается и в соотношении с уровнем образования матери, которое оказалось важным для формирования левополушарных функций, т.е. преимущественно речевых возможностей (слухоречевой памяти, номинативной функции, фонематических и семантических аспектов импрессивной речи) и функций переработки зрительной информации. Дети наиболее образованных матерей демонстрируют тенденцию к опережающему развитию этих функций. Такая связь имеет очевидное объяснение: уровень речевой культуры тесно связан с уровнем образования

и может рассматриваться как маркер социально-профессиональной стратификации. Дошкольники, чьи мамы имеют только среднее профессиональное образование, характеризуются неоднородностью показателей функций, в основном II блока мозга. По многим параметрам они ближе к результатам детей более образованных мам, однако у них выявлены некоторые парциальные трудности, которые могут косвенно указывать на дефицит переработки информации по левополушарному типу. Тенденция к отставанию в развитии функций, осуществляемых левым полушарием (слухоречевые функции, опосредованные речью зрительные компоненты восприятия), а также серийная организация движений (III блок мозга) зафиксированы в показателях детей с наименее образованными мамами.

Эффект образовательного уровня отца в состоянии ВПФ II блока мозга выражен слабо, но отчетливо фиксируется для функций передних отделов мозга, особенно для произвольной регуляции деятельности. Зависимость носит линейный характер: чем выше образование отца, тем выше показатели этих функций у детей. Такой взаимосвязи состояния функций произвольной регуляции от образовательного уровня матери не зафиксировано. Это может объясняться тем, что отцы больше дисциплинируют детей, ставя определенные рамки поведения, одобряя одни поступки и наказывая за другие, а также примером собственного поведения, поскольку отцы так или иначе являются проводниками культурных ценностей семьи. Соответственно, чем выше культурный капитал отца, тем более содержательны речевые инструкции, обращенные к ребенку, тем больше отводится роль в формировании у ребенка ответственности.

Таким образом, к общей тенденции развития ВПФ детей в соотношении с некоторыми отдельными параметрами семьи, включенными в ее социально-культурное пространство, можно отнести индивидуальную изменчивость функций с долгим периодом формирования: это функции III блока мозга и функции, обеспечиваемые преимущественно левополушарными отделами головного мозга. Однако это не относится к полимодальным функциям третичной коры II блока мозга, а именно к зрительно-пространственным функциям, опосредованным деятельностью долго формирующихся структур мозга в морфологическом и функциональном отношении. В целом для детей этого возраста характерен низкий уровень их сформированности. Многие авторы отмечают, что дошкольный возраст не является сенситивным периодом для формирования данных функций, интенсивный скачок их развития следует ожидать в более позднем возрасте в процессе целенаправленного обучения [Фотекова 2013].

Закключение

Представленные концептуальные и методологические подходы, в рамках которых ведется поиск связующих звеньев между социально-демографическими параметрами семьи и структурно-функциональной самоорганизацией ВПФ, были дополнены эмпирическими данными нашего исследования, позволившими уточнить, что факторами, определяющими наибольшую долю средовой дисперсии индивидуальных различий в развитии отдельных компонентов ВПФ детей, оказались уровень материального благополучия и уровень образования родителей. Фактор материального благополучия семьи, включенный в ее социально-культурное пространство, транслирующий для каждого его члена когнитивно-образную модель поведения и самовосприятия, предсказуемым образом может приводить к неравномерному (вариантному) развитию ВПФ уже в период дошкольного возраста. Более того, условия социально-культурного пространства семьи, которые всегда вписаны в широкие общекультурные, политические и социально-экономические рамки, позволяют раскрывать возможности и перспективы человека, объективно формирующиеся на ранних стадиях онтогенеза.

Дальнейшие исследования по данной проблеме могут быть направлены на изучение состояния зрительно-пространственных функций в динамике.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The authors declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Критерии авторства: О. В. Лукьянов – концептуализация идеи, формулирование целей и задач исследования, разработка методологии, курирование данных.

М. С. Неровных – проведение эмпирического исследования, анализ и интерпретация данных с применением методов статистической обработки.

Contribution: O. V. Lukyanov developed the research idea, goals, objectives, and methodology, and provided scientific counselling.

M. S. Nerovnykh performed the empirical research, analyzed the data, and conducted the statistical processing.

Финансирование: Исследование выполнено при поддержке Программы развития Томского государственного университета (Приоритет-2030).

Funding: The study was part of the Tomsk State University Development Program Priority-2030.

Литература / References

- Васягина Н. Н. К вопросу о социокультурном воспитательном пространстве. *Научные проблемы гуманитарных исследований*. 2010. № 1. С. 143–148. [Vasyagina N. N. Social and cultural educational environment. *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy*, 2010, (1): 143–148. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/kzfwzr>
- Вербицкий А. А., Гураль С. К. Духовно-нравственное развитие личности в компетентностном формате. *Перспективы науки*. 2019. № 2. С. 197–200. [Verbitsky A. A., Gural S. K. Spiritual and moral development of personality in a competence-based format. *Perspektivy nauki*, 2019, (2): 197–200. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/vwuzec>
- Жукова Н. В. Внутренний кросскультурный контекст в развитии личной культуры студентов в контекстном обучении. *Педагогическое образование в России*. 2017. № 12. С. 114–121. [Zhukova N. V. Internal cross-cultural context in the development of personal culture of students in contextual learning. *Pedagogical Education in Russia*, 2017, (12): 114–121. (In Russ.)] <http://dx.doi.org/10.26170/po17-12-18>
- Калашникова М. Б. Развитие идей Л. С. Выготского о сензитивных периодах онтогенеза в современной отечественной и зарубежной психологии. *Культурно-историческая психология*. 2007. Т. 3. № 3. С. 33–41. [Kalashnikova M. B. Development of L. S. Vygotsky's ideas about the sensitive periods of ontogenesis in modern home and foreign psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 2007, 3(3): 33–41. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/jxuitz>
- Клочко В. Е., Галажинский Э. В., Краснорядцева О. М., Лукьянов О. В. Системная антропологическая психология: понятийный аппарат. *Сибирский психологический журнал*. 2015. № 56. С. 9–20. [Klochko V. E., Galazhinsky E. V., Krasnoryadtseva O. M., Lukyanov O. V. System anthropological psychology: framework of categories. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal*, 2015, (56): 9–20. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/17267080/56/2>
- Красильников И. А. Неклассическая онтология субъекта как методология в изучении конфликтного жизненного мира. *Пензенский психологический вестник*. 2018. № 2. С. 109–122. [Krasilnikov I. A. Nonclassical ontology the subject as methodology in studying the conflicting vital world. *Penza psychological newsletter*, 2018, (2): 109–122. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17689/psy-2018.2.10>

- Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. СПб.: Питер, 2023. 384 с. [Luria A. R. *Foundations of neuropsychology*. St. Petersburg: Piter, 2023, 384. (In Russ.)]
- Мерлин В. С. Психология индивидуальности. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1996. 448 с. [Merlin V. S. *Psychology of individuality*. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 1996, 448. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ytomy>
- Муравьева О. И., Литвина С. А., Богомаз С. А. Средовая идентичность: содержание понятия. *Сибирский психологический журнал*. 2015. № 58. С. 136–148. [Muravyova O. I., Litvina S. A., Bogomaz S. A. Environmental identity: the content concept. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal*, 2015, (58): 136–148. (In Russ.)] <http://dx.doi.org/10.17223/17267080/58/10>
- Некрасова Е. В. Жизненный мир человека и развитие личности. *Мир науки, культуры, образования*. 2015. № 4. С. 182–184. [Nekrasova E. V. Human life-world and personal development. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2015, (4): 182–184. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/uhogkr>
- Перегуд Д. И., Фрейман С. В., Тишкина А. О., Сохраняева Л. С., Лазарева Н. А., Онуфриев М. В., Степаничев М. Ю., Гуляева Н. В. Влияние раннего провоспалительного стресса на экспрессию различных транскриптов BDNF в отделах мозга самцов крыс препубертатного возраста. *Вавиловский журнал генетики и селекции*. 2016. Т. 20. № 2. С. 191–197. [Peregud D. I., Freiman S. V., Tishkina A. O., Sokhranyaeva L. S., Lazareva N. A., Onufriev M. V., Stepanichev M. Yu., Gulyaeva N. V. Effects of early neonatal proinflammatory stress on the expression of BDNF transcripts in the brain regions of prepubertal male rats. *Vavilovskii Zhurnal Genetiki i Seleksii*, 2016, 20(2): 191–197. (In Russ.)] <http://dx.doi.org/10.18699/VJ16.149>
- Равич-Щербо И. В., Марютина Т. М., Григоренко Е. Л. Психогенетика. М.: Аспект Пресс, 2000. 447 с. [Ravich-Shcherbo I. V., Mariutina T. M., Grigorenko E. L. *Psychogenetics*. Moscow: Aspekt Press, 2000, 447. (In Russ.)]
- Рожкова Л. В., Тугускина Г. Н., Супиков В. Н., Сеидов Ш. Г. Образование как фактор жизненного и профессионального успеха россиян. *Социодинамика*. 2021. № 10. С. 9–26. [Rozhkova L. V., Tuguskina G. N., Supikov V. N., Seidov Sh. G. Education as a factor of life and career success of the Russians. *Sociodynamics*, 2021, (10): 9–26. (In Russ.)] <https://doi.org/10.25136/2409-7144.2021.10.36629>
- Савельев С. В. Морфология сознания. М.: Веди, 2021. Т. 2. 208 с. [Saveliev S. V. *Morphology of consciousness*. Moscow: Vedi, 2021, vol. 2, 208. (In Russ.)]
- Сапогова Е. Е., Горелкина М. А. Психосемантические аспекты семейной микрокультуры. *Сибирский психологический журнал*. 2021. № 80. С. 67–90. [Sapogova E. E., Gorelkina M. A. Psychosemantic aspects of family microculture. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal*, 2021, (80): 67–90. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/17267080/80/4>
- Фотекова Т. А. Нейропсихологические методы в изучении возрастных особенностей пространственных представлений. *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*. 2013. № 3. С. 63–73. [Fotekova T. A. Neuropsychological methods in studying of age features of spatial representations. *Vestn. pedagog. psiol. Ūzn Sib.*, 2013, (3): 63–73. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/uuxfjh>
- Цветкова Л. С., Цветков А. В. Речь и правое полушарие головного мозга: афазия vs. аномия. *Теория и практика общественного развития*. 2014. № 13. С. 70–74. [Tsvetkova L. S. Tsvetkov A. V. Speech and right brain: aphasia vs. anomie. *Theory and Practice of Social Development*, 2014, (13): 70–74. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/snwqzz>
- Чернов Д. Н. Роль образовательного статуса матери в изменении генотип-средовых соотношений в структуре языковых характеристик. *Вестник РГМУ*. 2017. № 3. С. 71–81. [Chernov D. N. The role of maternal education in regulating genetic and environmental contributions to the development of child's language competencies. *Vestnik RGMU*, 2017, (3): 71–81. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/zcdhgl>
- Чумичева Р. М., Королькова В. С. Объекты культуры в воспитательном пространстве вуза как средство воспитания личности. *Образование личности*. 2014. № 3. С. 13–17. [Chumicheva R. M., Korolkova V. S. Objects of culture in educational space of a college as means of personality upbringing. *Obrazovanie lichnosti*, 2014, (3): 13–17. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tikqsx>
- Berger J., Cunningham C. C. The development of eye contact between mothers and normal versus Down's syndrome infants. *Developmental Psychology*, 1981, 17(5): 678–689. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.17.5.678>
- Bloom B., Cohen R. A., Freeman G. *Summary health statistics for U.S. children: National Health Interview Survey, 2010. Data from the National Health Interview Survey*. Hyattsville: NCHS, 2011, 88. Vital and health statistics, ser. 10, no. 254.
- Bradley R. H., Corwyn R. F. Caring for children around the world: a view from HOME. *International Journal of Behavioral Development*, 2005, 29(6): 468–478. <https://doi.org/10.1177/01650250500146925>
- Bradley R. H., Corwyn R. F. Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 2002, 53: 371–399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>

- Brady-Smith C., Fauth R., Brooks-Gunn J. Poverty and education. Overview. *Encyclopedia of education*. 2nd ed., ed. Guthrie J. W. NY: Macmillan Reference USA, 2003, vol. 5, 1904–1910.
- Ermisch J. Origins of social immobility and inequality: parenting and early child development. *National Institute Economic Review*, 2008, 205: 62–71. <https://doi.org/10.1177/0027950108096589>
- Evans G. W. The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 2004, 59(2): 77–92. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.77>
- Eysenck S. B. G. Social class, sex, and response to a five-part personality inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 1960, 20(1): 47–54. <https://doi.org/10.1177/001316446002000105>
- Gottlieb G. Developmental-behavioral initiation of evolutionary change. *Psychological Review*, 2002, 109(2): 211–218. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.109.2.211>
- Hensch T. K. Critical period plasticity in local cortical circuits. *Nature Reviews Neuroscience*, 2005, 6(11): 877–888. <http://dx.doi.org/10.1038/nrn1787>
- Hoff-Ginsberg E. The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*, 1998, 19(4): 603–629. <https://doi.org/10.1017/S0142716400010389>
- Pinquart M., Sörensen S. Influences of socioeconomic status, social network, and competence on subjective well-being in later life: a meta-analysis. *Psychology and Aging*, 2000, 15(2): 187–224. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.15.2.187>

оригинальная статья

Психология мышления в поисках человекообразности: системно-антропологический взгляд

Нелюбин Николай Иванович

Омский государственный педагогический университет, Россия, Омск

<https://orcid.org/0000-0001-5257-7467>

Scopus Author ID: 57216981850

nelubin2001@yandex.ru

Поступила в редакцию 21.10.2022. Принята после рецензирования 21.11.2022. Принята в печать 25.11.2022.

Аннотация: В статье обосновывается необходимость расширения предметной области психологии мышления, чтобы она была соразмерна психологии человеческого бытия. В качестве целостного онтологического пространства мышления предлагается рассматривать становящийся и усложняющийся жизненный мир человека, в контексте которого разворачиваются проблематизация и мыслительный поиск. Автор аргументирует предположение о транспонировании жизненных отношений и экзистенциальной настроенности человека в операциональные, динамические, предметно-тематические, стилевые аспекты собственного мышления. Показано, что каждый акт и каждое событие мысли целостно понимаемого человека не могут быть отделены от индивидуальной истории его мыследеятельных отношений с собой и миром. Представлено описание «экзистенциальной динамики» мышления, которая включает в себя транстемпоральные и хронотопические аспекты длящегося ментального опыта человека, а также топологию становления его когитальной идентичности. Описаны новые перспективные направления дальнейших теоретических и опытно-экспериментальных изысканий в психологии мышления, которые могут быть реализованы в русле системной антропологической психологии.

Ключевые слова: мышление, мысль, человек, жизненные отношения, жизненный мир, хронотоп, экзистенциальная настроенность, когитальная идентичность

Цитирование: Нелюбин Н. И. Психология мышления в поисках человекообразности: системно-антропологический взгляд. *СибСкрипт*. 2023. Т. 25. № 2. С. 161–168. <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-161-168>

full article

Psychology of Thinking in Search of Human Dimension: A Systemic and Anthropological View

Nikolay I. Nelyubin

Omsk State Pedagogical University, Russia, Omsk

<https://orcid.org/0000-0001-5257-7467>

Scopus Author ID: 57216981850

nelubin2001@yandex.ru

Received 21 Oct 2022. Accepted after peer review 21 Nov 2022. Accepted for publication 25 Nov 2022.

Abstract: The psychology of thinking needs to expand its subject area in order to match the psychology of human existence. The processual and complicated life world of a person is an integral ontological space of thinking, in the context of which problematization and mental search unfold. The author believes that life relations and existential mood should be regarded as operational, dynamic, subject-thematic, and stylistic aspects of thinking. Acts and events of thought of a holistically understood personality cannot be separated from their active thinking relationship with the Self and the world. The *great dynamics* of thinking includes transtemporal and chronotopic aspects of the ongoing mental experience and the topology of cognitive identity. New promising directions for further theoretical and experimental research in the psychology of thinking can be implemented in line with systemic anthropological psychology.

Keywords: thinking, thought, person, life relations, life world, chronotope, existential mood, cognitive identity

Citation: Nelyubin N. I. Psychology of Thinking in Search of Human Dimension: A Systemic and Anthropological View. *SibScript*, 2023, 25(2): 161–168. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-161-168>

Введение

В психологической науке сегодня уже со всей очевидностью назрела необходимость расширения предметного поля и смены методологических оптик при изучении мышления, так чтобы они были релевантны применяемым в психологии человеческого бытия. Если рассматривать эту необходимость применительно к системной антропологической психологии (САП), то можно воспользоваться высказыванием А. М. Пятигорского: «Антропология – это, если угодно, новый комплекс представлений о себе как носителя мышления»¹. Это вполне убедительный тезис, ведь в центре современного антропологического дискурса, особенно его гуманитарного пласта, оказывается целостный мыслящий человек. В мышлении посредством его способов и содержаний человек не только познает природную среду, он также опознает и конституирует самого себя, в том числе как носителя и собственника мышления, участника индивидуальных и групповых событий мышления. Поскольку человек в своей предельной человеческой сущности к мышлению «предназначен и уготован», что подчеркивал еще М. Хайдеггер [Хайдеггер 1991], то и мышление необходимо рассматривать не столько как психическую функцию, а как сущностную силу, подлежащую овладению и реализации. В этом и состоит одно из экзистенциальных заданий человека.

Привычный для многих исследователей когнитивный подход не позволяет сделать предметом изучения весь спектр человекообразных форм проявления мышления, таких как осмысляющее раздумье (М. Хайдеггер), поступающее мышление (М. М. Бахтин, В. П. Зинченко), художественное мышление (М. С. Каган), поэтическое мышление (К. Хюбнер), нарративное мышление (Дж. Брунер), повседневное мышление (А. Щюц), напряженная возможность мышления, эмоционально-установочные комплексы мышления (В. Е. Клочко, О. М. Краснорядцева), когитальная идентичность (Н. И. Нелюбин). Каждый из этих концептов соотносится с вполне определенными, отчетливо переживаемыми состояниями мыслящего человека и формами мышления, выходящими далеко за рамки инструментальной рассудочности. Эти состояния невозможно игнорировать в силу их очевидной включенности в жизнь и сознательный опыт мыслящего человека: «за мыслью стоит весь человек, все силы его духа, души и тела: не только интеллект, но и воля,

и страсть» [Зинченко 2010: 15]; каждая мысль вплетается в «единую ткань... эмоционально-волевого действенно-живого мышления-переживания» [Бахтин 2003: 33]. Удивительное концептуальное созвучие высказываний М. М. Бахтина и В. П. Зинченко (сформулированных почти с вековой разницей во времени, но по-прежнему ждущих своего признания в качестве руководящих принципов при исследовании мышления) указывает на необходимость расширения онтологических границ, в рамках которых исследователи отслеживают «развитие и развертывание динамических процессов самой мысли» [Выготский 1983: 250]. Каждая мысль, если она действительно живая и персонифицированная, не отделена от полноты человеческого существа, поскольку человек в таком случае мыслит поверх формально заданных границ проблемной ситуации, другими словами, он мыслит в полноте своего бытия, или, словами Л. С. Выготского, – в контексте «мыслящей жизни» [Выготский 1983: 252]. Итак, в мышлении (в его операциональных, динамических, предметно-тематических, стилевых аспектах) человек представлен не менее полно, равно как и в иных формах жизненных отношений. Если перефразировать известную формулу С. Л. Рубинштейна, то можно утверждать, что человек в своих мыследеятельных отношениях с миром и с собой «не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется» [Рубинштейн 1986: 106]. По способу, стилю мышления и устойчивым во времени предметно-тематическим пристрастиям в его мыслительном поиске «можно определять то, что он есть» [Рубинштейн 1986: 106].

Попытки искать истоки мышления в нем же самом и замыкание на интеллектуальной динамике мыслительного процесса в поисках его нулевого звена назывались контрпродуктивными еще Л. С. Выготским: «Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции» [Выготский 1982: 357]. Для того чтобы понять динамические истоки мышления, необходимо выйти за рамки сугубо когнитивной сферы, поскольку в нем участвует целостный человек именно как собственник сознания и мысли, а не как оператор когнитивных процессов, отстраненный от собственных жизненных событий, имеющих для него смысл

¹ «Мышление ведь происходит формами...» (беседа Григория Амелина с Александром Пятигорским). *Новое литературное обозрение*. 2003. № 1. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2003/1/myshlenie-ved-proishodit-formami.html> (дата обращения: 20.09.2022).

и значимость, от индивидуальной истории мыслительных отношений с собой и миром. В таком участливом, жизненном мышлении, кардинально отличном от формализованной интеллектуальной деятельности, рождается «мысль, нацеленная на целое и захватывающая экзистенцию» [Хайдеггер 2013: 34]. В событие мышления человек вовлекается на бытийном уровне, это известно на примере многочисленных автобиографических воспоминаний ученых, художников, поэтов, которые, находясь на пороге открытий и инсайтов, переживали собственный мыслительный поиск как некое экзистенциальное задание на «схватывание», прояснение и объективацию смысла, как «метафизическое томление по нему, захватившее всю личность вплоть до самых прозаических занятий» [Мамардашвили 2020: 10]. Например, Л. Н. Толстой так описывал эту экзистенциальную установку: «Во всем, почти во всем, что я писал, мною руководила потребность собирания мыслей, сцепленных между собой для выражения себя»². Этот мыслительный поиск редко сопровождается оптимистическим настроением, поскольку чаще всего во время него человек пребывает в состоянии апории – «настроении загадочной взвешенности, тревоги, недоумения, паники от догадки, что... вообще не пахнет решением» [Бибихин 2008: 104]. Но именно эта экзистенциальная настроенность как раз и задает тот аффективно-смысловой фон, ту участливую погруженность в предмет, без которых невозможно ни на йоту продвинуться в решении мыслительной задачи. Другими словами, в событие мышления, равно как и в саму ткань мышления-переживания, вплетается экзистенциальная преданность, которую невозможно вынести за скобки ментального пространства человека.

Методологические прозрения и инерция онтологической близорукости

В. П. Зинченко полагал, что мыслительный процесс осуществляет не мышление, а мыслящее лицо, т.е. сам человек, сознающий себя [Зинченко 2002]. Признание данного тезиса, казалось бы, указывает на необходимость охвата психологией мышления более широкого поля феноменов, относящихся к экзистенциальным измерениям человеческого бытия и расширению онтологического пространства, в границах которого «свершается мысль», до масштабов жизненного мира мыслящего человека. Вместе с тем на деле многие исследователи по-прежнему ограничиваются привычными теоретическими оптиками и предпочитают замещать мышление самопроизвольно «мыслящим рассудком (аппаратом для продуцирования мыслей

и манипулирования ими [Бион 2008: 12]), работа которого исчерпывается различением, определением и упорядочением» [Ясперс 2013: 130]. Критика К. Ясперсом такого узкого понимания мышления своими современниками не потеряла актуальности вплоть до сегодняшнего дня, т.к. рассудочная активность субъекта в рамках достаточно локальных пространственно-временных условий решения познавательной задачи (пусть даже и содержащей противоречие) по установлению существенных свойств объекта и его связей с другими объектами довольно часто берется в качестве предмета исследования в психологии мышления. При этом сама рассудочная активность рассматривается будто бы в вакууме психического аппарата субъекта, очищенного от его жизненных отношений, от истории его становления в качестве целостного субъекта жизни и мышления. То есть мышление изучается как инструмент, средство, когнитивный акт, соотношенный с конкретной экспериментальной ситуацией, но не как модус бытия конкретного человека с определенной историей жизнеосуществления и определенным жизненным миром.

Гносеологическая пропасть между мышлением и бытием, сохраняющаяся в современной психологии, не способствует развитию психологии человеческого бытия, курс на которую был взят одновременно с оформлением постнеклассического идеала познания в гуманитарных науках. Единство мышления, мыслящего человека и мыслимого содержания на уровне философской рефлексии является вполне понятным моментом (так же как и легитимизация личностного знания в корпусе научной теории), но это единство все еще остается зоной ближайшего (хочется в это верить), а для некоторых ученых зоной невозможного развития психологии мышления. Ряд исследователей предпочитает искренне не замечать этого единства, другие усматривают в нем негативную эвристику и аномалию (в методологическом смысле слова), угрожающую их теоретическим построениям и парадигмальным установкам.

Налицо довольно противоречивая ситуация: признается неустранимость познающего человека, его ценностных установок и переживаний из акта и результатов познания (в рамках неклассической и постнеклассической методологии), зависимость фактов от ценностных обязательств исследователя [Putnam 1981], но сам акт познания при этом часто изучается путем использования довольно инерционных исследовательских лекал. В лучшем случае допускается, что в когнитивный по своей природе процесс вкрапляются аффективные, мотивационные, ценностные, смысловые элементы, но при этом сохраняется стереотип, что мышление

² Толстой Л. Н. 296. Н. Н. Страхову. *Собрание сочинений. Т. 18. Избранные письма 1842–1881.* М.: Худож. лит., 1984. С. 784.

решает не смысловые, а довольно ситуативные интеллектуальные задачи. Онтологическое пространство, в плену которого находится мыслящий человек, сводится к актуальности экспериментальной ситуации. Общая «экзистенциальная настроенность» человека [Хайдеггер 1991; Хюбнер 2004: 123], определяющая способность к допредикативному схватыванию смысла явлений и событий, актуализирующая экзистенциальные доминанты мышления, которые придают вневременную актуальность определенным вопросам и противоречиям (всему тому, что действительно занимает человека в силу своей жизненной значимости), – все это пока остается за рамками привычных предметных областей психологии мышления. Из объяснительных схем, используемых в этой области, выпадает один важный момент (игнорирование которого приводит к деонтологизации мышления): каждое содержание мышления, каждая мысль сопровождается некоторой экзистенциальной настроенностью. «Мысль нельзя подумать механически, она рождается из душевного потрясения» [Мамардашвили 2000: 25]. Без этого невозможно ни художественное, ни поэтическое, ни научное мышление. Мысль не очищается в процессе ее становления и осуществления от бытийных отношений человека с миром, а напротив, питается ими, усиливает ими свою «динамическую плодотворность» (метафора Г. Зиммеля [Зиммель 2017]). Или, как замечает М. Хайдеггер, «мысль... допускает бытию захватить себя» [Хайдеггер 1993: 192]. В противном случае она превратится в статичный «пустотелый концепт», лишенный динамического потенциала, и будет представлять весьма сомнительную ценность для психологического анализа мышления.

Хронотоп и «экзистенциальная динамика» мышления

Парадоксальность современной гносеологической ситуации заключается еще и в том, что, когда человек получает знания о мире, он теряет ряд значимых черт самого мыслительного процесса [Зинченко 2002]. Они будто остаются в тени продуктов мышления. К таким чертам относятся гетерогенность, надситуативность, темпоральность, нелинейность, полифоничность, событийность, хронотопичность, эмерджентность. Вооружившись оптиками сложного и сверхсложного мышления, ученые обнаруживают эти свойства в исследуемых предметных областях (текст, сознание, идентичность и др.), но почему-то забывают или затрудняются наделять этими свойствами то, посредством чего они это делают. Возможно, проблема кроется в охвате аналитического фокуса. Все эти характеристики мышления могут получить должное изучение только вследствие

расширения предметного поля психологии мышления путем включения в него «обстоятельства, формы и последствия духовного опыта» человека [Фуко 2007: 29], мыслящего в контексте собственного жизненного хронотопа, собственного жизненного мира. Смысловые пространства жизни и мышления не только резонируют, но и синхронно уплотняются и сгущаются; движение мысли, если воспользоваться метафорой М. М. Бахтина, «втягивается в движение времени, сюжета» жизни мыслящего человека, и наоборот [Бахтин 1975: 235]. Пространственно-временные и смысловые измерения мышления и жизни сообщаются, образуют единый хронотоп бытийного мышления.

Напряженное состояние мышления, характеризующее сгущением мысли, сопровождается своеобразным эффектом уплотнения времени и пространства существования мыслящего человека. Он будто бы оказывается на пересечении нескольких уровней смыслообразования одновременно: операциональном, аффективном, мотивационном, рефлексивном. Вместе с тем это синтетическое состояние феноменально переживается как своеобразный контрапункт, в котором сходятся различные временные измерения его мышления: от ретроспективной обращенности к уже осуществленным формам и содержаниям мысли до проспективно-интуитивного поиска новых. Полагаем, читателю знакомо такое состояние, когда в ситуации напряженного мышления длящаяся мысль обогащается новыми идеаторными содержаниями – еще не отрефлексированными и вербально не оформленными, но уже вплетенными в смысловую ткань мышления, в его предсознательную динамику. П. А. Флоренский очень точно описал динамику художественного творения, в которой происходит круговорот и обогащение тематических и событийных характеристик художественного мышления: «Как шум отдаленного прибоя, звучит автору его ритмическое единство. Темы уходят и возвращаются, и снова уходят, и снова возвращаются, так – далее и далее, каждый раз усиливаясь и обогащаясь, каждый раз наполняясь по-новому содержанием и соком жизни» [Флоренский 2000: 37]. Похожие состояния (но в большей степени характеризующие актуалгенез мыслительной деятельности в условиях достаточно локализованной во времени экспериментальной ситуации), сопровождающие «зарождение невербализованных замыслов» в ситуации обнаружения человеком познавательного противоречия [Тихомиров 1984: 126], были впервые экспериментально выявлены и описаны в ранних исследованиях И. А. Васильева и В. Е. Ключко, проводимых в лаборатории О. К. Тихомирова [Тихомиров 1984]. Вместе с тем «экзистенциальная динамика» мышления, образующая единый хронотоп жизни и мышления человека, взятая

в фокусе ее экзистенциально-феноменологического анализа, по-прежнему остается зоной ближайшего, но неудобного развития для психологии мышления.

Не теряет своей актуальности и вопрос В. П. Зинченко о том, откуда берется зазор длящегося опыта (особое хронотопическое пространство) между ситуацией выбора способа решения задачи и самим выбором (ответом) [Зинченко 2010: 19]. Второй вопрос, ждущий ответа: как человек конституирует это пространство, размещается и удерживается в нем; как он длит в своем сознательном и бессознательном опыте то явно, то подспудно актуализирующуюся мысль (точный образ есть у А. Белого: «Так и мысль!.. Вот – она... Но она – глубина, Заходившая зыбко»³), достраивает и завершает ее, причем порою спустя годы и десятилетия после того, как она впервые мелькнула. Феномены мучительного интеллектуального поиска, экзистенциальной преданности человека решению определенного круга познавательных проблем (нежелания отступать и размениваться на конъюнктурные и компромиссные решения) и отсроченной во времени эврики, известные по автобиографическим воспоминаниям ученых, художников, поэтов, также свидетельствуют о неустраимости экзистенциального аспекта мышления.

На смену когнитивно-поведенческой ситуации мышления приходит признание его ценностно-смысловой и аффективно-мотивационной составляющих и необходимость взять курс на изучение экзистенциально-онтологического пространства мышления, вовлекающего в свою орбиту жизненные отношения человека с миром и значимые переживания его жизненного мира. Такие переживания носят для него долгоиграющий, транстемпоральный характер, поскольку человек, взятый в контексте собственного жизненного мира, пребывает в ситуации «длящегося мышления» (как заметил бы М. К. Мамардашвили), а не в отдельных (дискретных) эпизодах рассудочной деятельности. Как ни странно, но близкую по основному посылу идею можно встретить у Ж. Пиаже: «когнитивные формы зависят не только от существующего в данный момент "поля", но также от всей предшествующей истории действующего субъекта» [Пиаже 2004: 8]. Получается, еще Ж. Пиаже намекал на транстемпоральную природу ментального поля. Целостный исторический субъект мышления располагает теми конструктами и основаниями мыслительной деятельности, которые складывались и формировались в пространстве-времени его мыследеятельности, которое референтно пространству-времени его индивидуальной жизни. В качестве целостного онтологического пространства мышления человека необходимо

рассматривать жизненный мир – то аффективно-смысловое поле жизненных событий (со всей историей его становления), в контексте которого разгравляются достаточно драматичные и напряженные проблематизация и мыслительный поиск. Неслучайно М. К. Мамардашвили определял главное экзистенциальное условие мышления через тезис *чтобы мыслить, надо уже быть в мышлении*. Это значит, что в мышлении необходимо разместиться как в особом онтологическом пространстве жизни, нужно сбываться в собственном мышлении, относиться к нему как к особому «бытийно-личностному эксперименту», и только тогда мышление станет действительно живым актом [Мамардашвили 2000; 2020].

От метафоры к исследовательскому курсу

Если воспользоваться метафорическим сравнением, то мышление – это длящийся сериал (или роман) с развивающимися сюжетом и главным героем, который находится в силовом поле значимых мыслительных событий, противоречий и непрерывно тематизирует и конституирует себя как мыслящего человека (доопределяется в собственном мышлении) в контексте временной трансспективы собственного жизненного пути. Здесь вполне уместно вспомнить предупреждение Л. С. Выготского: «Как только мы оторвали мышление от жизни, от динамики и потребности, лишили его всякой действенности, мы закрыли себе всякие пути к выявлению и объяснению свойств и главного назначения мышления: определять образ жизни и поведения, изменять наши действия, направлять их и освобождать их из-под власти конкретной ситуации» [Выготский 1983: 252]. Мышление, которое берется только как инструмент решения интеллектуальных задач ситуативного плана, – это далеко не все мышление, а лишь его эмпирически освоенная часть, и ограничиваться подобной предметной областью в его изучении – значит закрывать путь к его действительной онтологии. Мышление – не только (и не столько) познавательный акт, психическая функция (пусть и высшая), сколько «способ, модус существования человека по отношению к бытию» [Рубинштейн 2003: 285]. Если работу мышления свести к обнаружению противоречий и решению задач сугубо интеллектуального характера, то мышление утратит свою жизненную значимость, утрируется до рассудочной активности, лишенной экзистенциальной интенции. Вместе с этим это бы означало, что оно лишается статуса сущностной силы человека. Но экзистенциально-антропологический взгляд

³ Андрей Белый. Вода. Русская поэзия «серебряного века», 1890–1917: антология. М.: Наука, 1993. С. 256.

на мышление, более чем убедительно представленный в философско-психологическом дискурсе о человеке и его сущностных силах, говорит об обратном: оно соразмерно не отдельно взятым ситуациям познания, содержащим познавательное противоречие, а индивидуальному бытию того, кто мыслит. Человек всегда мыслит, находясь как бы в плену собственной онтологической ситуации. В пределе он стремится к тому, чтобы в мыслимом и в способе мышления сказывалось его бытие (как бытие поэта в его поэтическом мышлении, так и бытие ученого в способах конструирования и содержании личностного знания, неустрашимого из его теории). Мыслить в экзистенциальном смысле – значит давать сказать в мысли всей полноте своего существа, значит мыслить «в полноте своего существа» [Мамардашвили 2000].

Намеченный нами исследовательский курс вполне обоснован и подкрепляется убедительными доводами целой когорты выдающихся ученых, которые очень хорошо знали о приоритете экзистенциальной составляющей в мышлении. Об ошибочности редуцирования мышления к «голой вычислительности», осуществляемой с помощью набора инструментов формальной логики, писали Дж. Брунер, В. В. Библихин, М. К. Мамардашвили, Г. Маркузе, А. А. Ухтомский, Э. Фромм, М. Хайдеггер, М. Хоркхаймер, К. Ясперс. Подобная редукция препятствует пониманию экзистенциальной стороны мышления, его экзистенциальной топологии. «Мыслью осуществляется отношение бытия к человеческому существу» [Хайдеггер 1993]. М. К. Мамардашвили утверждал, что человек постоянно доопределяется в собственном мышлении (в случае действительного мышления, а не его инструментального суррогата), преодолевает мертвые схематизмы своего существования, освобождается от онтологической слепоты [Мамардашвили 2000; 2020]. Не зря еще с античной философии основным мотивом мышления выступала забота о себе, в соответствии с которой необходимо было добиться такого качества знания, чтобы оно стало «новым образом жизни, активным размышлением, живым сознанием» [Адо 2005: 104], субъект подобной духовной практики стал тем, что он знает [Адо 2005], а мышление являлось для него частью испытания собственной судьбы [Мамардашвили 2000]. Экзистенциальная конструктивность мышления проявляется в том, что оно выступает как сущностная сила, позволяющая создавать, усложнять и преобразовывать многомерное «пространство жизни». Как мы отмечали ранее, «мышление, понятое как модус человеческого бытия, есть вместе с тем способ трансценденции человека в направлении такого миропроекта, в котором будет снят разрыв между миром и существованием»

[Нелюбин 2016: 55]. На уровне сознания это означает разрешение противоречия между образом мира и образом жизни [Клочко, Краснорядцева 2001]. Этот трансцендирующий потенциал мышления был емко и точно описан В. В. Библихиным: «Дело мысли – найти себя не на своей картине мира, а там, где она, сама плохо понимая зачем, снова и снова, непрестанно и все быстрее рисует, теперь уже только вчерне успевая набросать» новые, становящиеся миры [Библихин 1993: 12]. Подобный подход к пониманию работы мышления, сформулированный выдающимся отечественным философом, ждет своего должного развития в психологии, особенно в тех ее рубриках, которые сосредоточены на изучении механизмов становления и усложнения образа мира человека, механизмов его сопряжения с образом жизни. Здесь мышление необходимо рассматривать в трансперспективном ключе, беря во внимание его большую динамику, включающую в себя динамику становления мыслящего человека, – его когнитальную топологию и персональную антологию мысли, которая несет на себе печать персональной истории его жизненных отношений с миром и самим собой.

Заключение

Поскольку в качестве предмета системной антропологической психологии выступает целостный человек, «т. е. взятый в единстве со всей многомерностью его бытия в создаваемом им самим многомерном пространстве жизни» [Клочко и др. 2015: 10], то и психология мышления как одна из магистральных линий развития САП требует дальнейшего масштабирования (и в плане теоретической рефлексии, и в плане разработки дизайна исследования), чтобы мерности мышления и мерности человеческого бытия при невозможности их изучения как тождественных измерений изучались по крайней мере как релевантные.

В качестве одного из направлений такого масштабирования мы видим изучение мышления (в трансперспективном ключе) как формы самоосуществления человека. Здесь необходимо сосредоточить усилия на выявлении и описании «экзистенциальной (или жизненной) динамики» мышления, внутри которой пространственно-временные, сюжетно-тематические и аффективно-смысловые измерения мышления и жизни уплотняются, сгущаются, образуют единый хронотоп, являющий собой онтологическую основу жизненного пространства мыслящего человека.

В качестве другого направления может выступать дальнейшая концептуализация конструкта *когнитальная идентичность*, начало которой было положено ранее [Нелюбин 2019; 2020]. Невозможно обойти стороной тот факт, что персональная история мышления

человека (или длящееся мышление, понимаемое нами в транспективном ключе) как важнейший аспект его самотождественности во времени обладает такими свойствами, как цельность, хромотопичность, самобытность, непрерывность и преемственность предметно-тематических доминант (которые объясняют избирательную чувствительность мыслящего человека к определенным «долгоиграющим» мыслительным дилеммам и противоречиям). Возможно, дальнейшая концептуализация и операционализация конструкта *когнитивная идентичность* позволит углубиться и в понимание психологических механизмов, обеспечивающих суверенность и преемственность ментального пространства человека в контексте индивидуальной транспективы его жизненного пути.

Сквозным аналитическим лейтмотивом при разработке указанных направлений будет выступать мета-анализ динамических и содержательных свойств мышления, проявляемых с помощью методологических оптик САП: гетерогенности, надситуативности, трансемпоральности, нелинейности, полифоничности, событийности, хромотопичности, эмерджентности.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

- Адо П. Духовные упражнения и античная философия. М.: Степной ветер; СПб.: Коло, 2005. 448 с. [Hado P. *Spiritual exercises and ancient philosophy*. Moscow: Stepnoi veter; St. Petersburg: Kolo, 2005, 448. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qwkwmr>
- Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Худож. лит., 1975. 504 с. [Bakhtin M. M. *Questions of literature and aesthetics. Studies of various years*. Moscow: Khudozh. lit., 1975, 504. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/wtjaln>
- Бахтин М. М. К философии поступка. *Собрание сочинений. Т. 1: Философская эстетика 1920-х годов*. М.: Русские словари, 2003. С. 7–68. [Bakhtin M. M. *Toward a philosophy of the act. Collected works. Vol. 1: Philosophical aesthetics of the 1920s*. Moscow: Russkie slovari, 2003, 7–68. (In Russ.)]
- Бибихин В. В. Внутренняя форма слова. СПб.: Наука, 2008. 420 с. [Bibikhin V. V. *The inner form of the word*. St. Petersburg: Nauka, 2008, 420. (In Russ.)]
- Бибихин В. В. Дело Хайдеггера. In: Хайдеггер М. *Время и бытие: статьи и выступления*. М.: Республика, 1993. С. 3–14. [Bibikhin V. V. Heidegger's case. In: Heidegger M. *Time and being: articles and speeches*. Moscow: Respublika, 1993, 3–14. (In Russ.)]
- Бион У. Р. Научение через опыт переживания. М.: Когито-Центр, 2008. 128 с. [Bion W. R. *Learning from experience*. Moscow: Kogito-Tsentr, 2008, 128. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/sdsgvx>
- Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с. [Vygotsky L. S. *Collected works. Vol. 2. Problems of general psychology*. Moscow: Pedagogika, 1982, 504. (In Russ.)]
- Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983, 368 с. [Vygotsky L. S. *Collected works. Vol. 5. Fundamentals of defectology*. Moscow: Pedagogika, 1983, 368. (In Russ.)]
- Зиммель Г. Гёте. Глава II. Истина. In: Зиммель Г. *Избранное. Философия культуры*. 2-е изд. М.-СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. С. 163–184. [Simmel G. Goethe. Chapter II. Truth. In: Simmel G. *Selected works. Philosophy of culture*. 2nd ed. Moscow; St. Petersburg: Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2017, 163–184. (In Russ.)]
- Зинченко В. П. Наука о мышлении (часть 1). *Психологическая наука и образование*. 2002. Т. 7. № 1. С. 5–18. [Zinchenko V. P. The science of thinking: Part 1. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2002, 7(1): 5–18. (In Russ.)]
- Зинченко В. П. Теоретическое и / или полифоническое мышление. *Психологическая наука и образование*. 2010. Т. 15. № 4. С. 8–29. [Zinchenko V. P. Theoretical and / or polyphonic thinking. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2010, 15(4): 8–29. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/nboifd>
- Клочко В. Е., Галажинский Э. В., Краснорядцева О. М., Лукьянов О. В. Системная антропологическая психология: понятийный аппарат. *Сибирский психологический журнал*. 2015. № 56. С. 9–20. [Klochko V. E., Galazhinsky E. V., Krasnoryadtseva O. M., Lukyanov O. V. System anthropological psychology: framework of categories. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal*, 2015, (56): 9–20. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/17267080/56/2>

- Клочко А. В., Краснорядцева О. М. Суверенность как результат становления человека в совмещенной психологической системе. *Вестник Барнаульского государственного педагогического университета*. 2001. № 1-1. С. 4–8. [Klochko A. V., Krasnoryadtseva O. M. Sovereignty as a result of man making in combined psychological system. *Vestnik Barnaulskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2001, (1-1): 4–8. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pyjdet>
- Мамардашвили М. К. Вильнюсские лекции по социальной философии (опыт физической метафизики). СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. 320 с. [Mamardashvili M. K. *Vilnius lectures on social philosophy (essay on physical metaphysics)*. St. Petersburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2020, 320. (In Russ.)]
- Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. М.: МШПИ, 2000. 416 с. [Mamardashvili M. K. *Aesthetics of thinking*. Moscow: MSPS, 2000, 416. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/udabjb>
- Нелюбин Н. И. Предтечи постнеклассического мышления в российской психологии: П. А. Флоренский. *Сибирский психологический журнал*. 2020. № 76. С. 6–19. [Nelyubin N. I. Forerunners of post-non-classical thinking in Russian psychology: P. A. Florensky. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal*, 2020, (76): 6–19. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/17267080/76/1>
- Нелюбин Н. И. Проблема мышления в психологии: системно-антропологический ракурс. *Сибирский психологический журнал*. 2016. № 60. С. 53–64. [Nelyubin N. I. The problem of thinking in psychology: system-anthropological perspective. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal*, 2016, (60): 53–64. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/17267080/60/4>
- Нелюбин Н. И. Прологомены к системно-антропологической теории мышления. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2019. Т. 21. № 1. С. 112–120. [Nelyubin N. I. Prolegomena to the system-anthropological theory of thinking. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2019, 21(1): 112–120. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2019-21-1-112-120>
- Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004. 192 с. [Piaget J. *The psychology of intelligence*. St. Petersburg: Piter, 2004, 192. (In Russ.)]
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с. [Rubinstein S. L. *Being and consciousness. Man and the world*. St. Petersburg: Piter, 2003, 512. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/lbqest>
- Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики). *Вопросы психологии*. 1986. № 4. С. 101–108. [Rubinstein S. L. The principle of creative initiative (to the philosophical foundations of modern pedagogy). *Voprosy Psikhologii*, 1986, (4): 101–108. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ystapr>
- Тихомиров О. К. Психология мышления. М.: МГУ, 1984. 272 с. [Tikhomirov O. K. *Psychology of thinking*. Moscow: MSU, 1984, 272. (In Russ.)]
- Флоренский П. А. Сочинения. М.: Мысль, 2000. Т. 3(1). 621 с. [Florensky P. A. *Works*. Moscow: Mysl, 2000, vol. 3(1), 621. (In Russ.)]
- Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году. СПб.: Наука, 2007. 677 с. [Foucault M. *The hermeneutics of the subject: lectures at the College de France, 1981–82*. St. Petersburg: Nauka, 2007, 677. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qwqsj>
- Хайдеггер М. Основные понятия метафизики: мир – конечность – одиночество. СПб.: Владимир Даль, 2013. 591 с. [Heidegger M. *The basic concepts of metaphysics: world, finiteness, and loneliness*. St. Petersburg: Vladimir Dal, 2013, 591. (In Russ.)]
- Хайдеггер М. Письмо о гуманизме. In: Хайдеггер М. *Время и бытие: статьи и выступления*. М.: Республика, 1993. С. 192–220. [Heidegger M. Letter on humanism. In: Heidegger M. *Time and being: articles and speeches*. Moscow: Respublika, 1993, 192–220. (In Russ.)]
- Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. М.: Высш. шк., 1991. 192 с. [Heidegger M. *Country path conversations*. Moscow: Vyssh. shk., 1991, 192. (In Russ.)]
- Хюбнер К. Как философия высказывается в поэзии. *Человек. Наука. Цивилизация. К семидесятилетию академика В. С. Стёпина*, отв. ред. и сост. И. Т. Касавин. М.: Канон+, 2004. С. 117–125. [Huebner K. How philosophy is expressed in poetry. *Man. The science. Civilization. Dedicated to the 70th birthday of Academician V. S. Stepin*, ed. and. comp. Kasavin I. T. Moscow: Kanon+, 2004, 117–125. (In Russ.)]
- Ясперс К. Разум и экзистенция. М.: Канон+, Реабилитация, 2013. 336 с. [Jaspers K. *Mind and existence*. Moscow: Kanon+, Reabilitatsiia, 2013, 336. (In Russ.)]
- Putnam H. *Reason, truth, and history*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981, 222. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511625398>

оригинальная статья

Психометрический анализ опросника эмоционального интеллекта для подростков TEIQue-ASF К. В. Петридеса и А. Фернхема

Пенкина Елена Николаевна
Новосибирский государственный педагогический
университет, Россия, Новосибирск
<https://orcid.org/0000-0003-2627-6999>
akva222@yandex.ru

Шамшикова Ольга Александровна
Новосибирский государственный педагогический
университет, Россия, Новосибирск
<https://orcid.org/0000-0002-3551-0444>
Scopus Author ID: 36053817800

Поступила в редакцию 07.12.2022. Принята после рецензирования 03.02.2023. Принята в печать 06.02.2023.

Аннотация: Актуальность модели эмоционального интеллекта (К. В. Петридес и А. Фернхем) как личностной черты с каждым годом растет. Диагностические методики по измерению эмоционального интеллекта широко применяются в зарубежных исследованиях. Стандартизация методики для русскоязычной подростковой аудитории, построенной на этой модели, расширит возможности современных исследователей подросткового возраста и обогатит практику специалистов, работающих с подростками. В статье представлен психометрический анализ короткой формы русскоязычной версии опросника эмоционального интеллекта для подростков TEIQue-ASF К. В. Петридеса и А. Фернхема. Опросник позволяет измерять эмоциональный интеллект в контексте модели личностных черт. В стандартизации методики приняли участие подростки 13–17 лет новосибирских учебных заведений ($N = 347$): 199 – юноши (57,3 %), 148 – девушки (42,7 %). Для изучения ретестовой надежности был повторно исследован 171 человек из той же выборки. Для валидации короткой формы TEIQue-ASF собраны данные по следующим опросникам: ЭмИн Д. В. Люсина; BFI-5 в адаптации С. А. Щебетенко; Шкала удовлетворенности жизнью SWLS Э. Динера в адаптации Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева; аналог шкалы позитивного и негативного аффекта PANAS – ШПАНА в разработке Е. Н. Осина; опросник личностной и ситуативной тревожности STAI Ч. Спилберга в адаптации Ю. Л. Ханина. Результаты позволили стандартизировать русскоязычную версию опросника TEIQue-ASF для измерения эмоционального интеллекта у подростков. Тест показал высокую внутреннюю согласованность (α Кронбаха = 0,901) и соответствующую оригиналу конвергентную валидность и подтвердил предсказательность в отношении индикаторов субъективного благополучия. TEIQue-ASF показал свою корреляционную согласованность с родственной формой опросника для взрослых TEIQue-SF в адаптации под руководством А. А. Панкратовой. Статистически значимых особенностей опросника в отношении пола и возраста респондентов выявлено не было. Сделан вывод, что тест TEIQue-ASF пригоден для измерения эмоционального интеллекта у русскоязычных подростков 13–17 лет.

Ключевые слова: TEIQue-ASF, К. В. Петридес, черта эмоционального интеллекта, психометрика, подростки

Цитирование: Пенкина Е. Н., Шамшикова О. А. Психометрический анализ опросника эмоционального интеллекта для подростков TEIQue-ASF К. В. Петридеса и А. Фернхема. *СибСкрипт*. 2023. Т. 25. № 2. С. 169–182. <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-169-182>

full article

K. V. Petrides and A. Furnham's TEIQue-ASF Emotional Intelligence Questionnaire for Teenagers: A Psychometric Analysis

Elena N. Penkina
Novosibirsk State Pedagogical University, Russia, Novosibirsk
<https://orcid.org/0000-0003-2627-6999>
akva222@yandex.ru

Olga A. Shamshikova
Novosibirsk State Pedagogical University, Russia, Novosibirsk
<https://orcid.org/0000-0002-3551-0444>
Scopus Author ID: 36053817800

Received 7 Dec 2022. Accepted after peer review 3 Feb 2023. Accepted for publication 6 Feb 2023.

Abstract: K. V. Petrides and A. Furnham's emotional intelligence model is extremely popular nowadays. Foreign specialists often use this diagnostic method to measure emotional intelligence. Standardization of diagnostic methods for the Russian-

speaking teenagers could expand the capabilities of teen psychology and help specialists who work with adolescents. The article presents a psychometric analysis of the Russian-language version of the short emotional intelligence questionnaire TEIQue-ASF for teenagers developed by K. V. Petrides and A. Furnham. The questionnaire measures emotional intelligence in adolescents in the context of a model of personality traits. The research involved teenagers aged 13–17 from Novosibirsk (N = 347): 199 boys (57.3%) and 148 girls (42.7%). Later, 171 of them were re-examined to study the retest reliability. The validation procedure involved the following questionnaires: D. V. Lyusin's EmIn Emotional Intelligence Questionnaire; The BFI-5 Questionnaire adapted by S. A. Shchebetenko; The SWLS Life Satisfaction Scale Questionnaire by E. Diner adapted by E. N. Osin and D. A. Leontiev; An analogue of The PANAS – SHPANA Scale of Positive and Negative Affect in E. N. Osin's development; The STAI Questionnaire of Personal and Situational Anxiety by Ch. Spielberg in Y. L. Khanin's adaptation. The obtained data made it possible to standardize the Russian-language version of the TEIQue-ASF questionnaire. The test showed a high internal consistency (Cronbach's mark = 0.901) and a convergent validity that corresponded to the original, as well as a good predictability of indicators of subjective well-being. The TEIQue-ASF test correlated with its adult version in A. A. Pankratova's adaptation. The assessment revealed no statistically significant features in relation to the gender and age. The TEIQue-ASF test proved suitable for measuring emotional intelligence in Russian-speaking adolescents aged 13–17.

Keywords: TEIQue-ASF, K. V. Petrides, emotional intelligence, psychometrics, adolescents

Citation: Penkina E. N., Shamshikova O. A. K. V. Petrides and A. Furnham's TEIQue-ASF Emotional Intelligence Questionnaire for Teenagers: A Psychometric Analysis. *SibScript*, 2023, 25(2): 169–182. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-169-182>

Введение

Учет проявления индивидуальных личностных черт позволяет сделать более точные прогнозы о поведении человека. Стандартизированной формой для измерения черт личности являются опросники по типу самоотчета [Анастаси, Урбина 2007]. К ним можно отнести уже известные MMPI, 16-PF, FFM (BFI-5). Поскольку это уже зарекомендовавшие себя опросники личностных черт, актуальными будут рассмотрение и стандартизация для русскоязычной аудитории новой методики для измерения эмоционального интеллекта в модели личностной черты.

Модель эмоционального интеллекта как личностной черты разработана в начале 2000-х гг. К. В. Петридесом и А. Фернхемом. Авторами созданы опросники семейства TEIQue на основе этой модели. Опросник TEIQue-ASF измеряет эмоциональный интеллект у подростков. Стандартизированной формы опросника эмоционального интеллекта TEIQue-ASF для русскоязычной подростковой аудитории на сегодняшний день нет.

Форма TEIQue-ASF предназначена для измерения эмоционального интеллекта у подростков 13–17 лет [Petrides 2009]. Методика также подходит для измерения черты эмоционального интеллекта у детей от 11 лет [Petrides, Mavroveli 2018]. Форма TEIQue-ASF создана на основе длинной формы для подростков TEIQue-AFF (153 вопроса), которая в свою очередь сформирована на основе базовой формы TEIQue (153 вопроса) для взрослых. TEIQue-ASF, так же как и полные формы, состоит из 15 граней (эмпатия, понимание эмоций, выражение эмоций, поддержание отношений,

управление эмоциями, настойчивость, социальная осведомленность, самоуважение, черта оптимизма, черта счастья, регулирование эмоций, низкая импульсивность, управление стрессом, адаптивность, самомотивация), четырех факторов (эмоциональность, общительность, благополучие, самоконтроль) и глобального признака эмоционального интеллекта.

Краткая форма отличается от полных опросников количеством вопросов (30) и простотой формулировок для подросткового возраста. В короткой форме TEIQue-ASF надежным является только общий признак эмоционального интеллекта, выделить в ней грани и факторы в достаточной мере не удастся. В частности, данные по факторам будут менее надежными, чем по общему признаку черты эмоционального интеллекта, и могут служить лишь как дополнительная информация [Petrides 2009]. Внутренняя же согласованность опросника по общей шкале эмоционального интеллекта в данных α Кронбаха достаточно высока и составляет в греческой версии 0,87 [Stamatoropoulou et al. 2018], в версии на фарси – 0,86 [Ashouri et al. 2020], в турецкой – 0,78 [Ergin 2017], в словацкой – 0,83 [Kaliska, Sollárová 2017], в оригинальной англоязычной версии – 0,84 [Mikolajczak et al. 2009].

Структура опросника согласно теоретической модели представлена в таблице 1.

Целью данного исследования определена адаптация русскоязычной подростковой версии опросника TEIQue-ASF К. В. Петридеса и А. Фернхема, проверка ее психометрических характеристик и стандартизация.

Табл. 1. Структура опросника TEIQue-ASF в оригинальной версии

Tab. 1. Original TEIQue-ASF structure

Фактор	№	Утверждение	Грань
Эмоциональность	2	I often find it hard to see things from someone else's point of view	Эмпатия
	17	I'm able to "get into someone's shoes" and feel their emotions	
	8	I find it hard to know exactly what emotion I'm feeling	Понимание эмоций
	23	I pay a lot of attention to my feelings	
	1	It's easy for me to talk about my feelings to other people	Выражение эмоций
	6	I'm good at getting along with my classmates	
	13	Sometimes, others complain that I treat them badly	Поддержание отношений
	28	Sometimes, I wish I had a better relationship with my parents	
Общительность	11	I can make other people feel better when I want to	Управление эмоциями
	26	I'm unable to change the way other people feel	
	10	I find it hard to stand up for my rights	Настойчивость
	25	I tend to "back down" even if I know I'm right	
	6	I'm good at getting along with my classmates	Социальная осведомленность
	21	I would describe myself as a good negotiator	
Благополучие	9	I'm comfortable with the way I look	Самоуважение
	24	I feel good about myself	
	12	Sometimes, I think my whole life is going to be miserable	Черта оптимизма
	27	I believe that things will work out fine in my life	
	5	My life is not enjoyable	Черта счастья
	20	I'm happy with my life	
Самоконтроль	4	I find it hard to control my feelings	Регулирование эмоций
	12	Sometimes, I think my whole life is going to be miserable	
	7	I change my mind often	Низкая импульсивность
	22	Sometimes, I get involved in things I later wish I could get out of	
	15	I'm able to deal with stress	Управление стрессом
	30	I try to control my thoughts and not worry too much about things	
	14	I find it hard to cope when things change in my life	Адаптивность
	29	I'm able cope well in new environments	
	3	I'm a very motivated person	Самомотивация
	18	I find it hard to keep myself motivated	

В процессе исследования нами были проверены гипотезы:

1. Адаптация методики TEIQue-ASF будет иметь свою специфику для измерения эмоционального интеллекта как черты у русскоязычных подростков 13–17 лет.
2. Опросник характеризуется точностью измерений, устойчивостью, а также удовлетворительной внутренней согласованностью.
3. Методика TEIQue-ASF является валидной, шкалы позволяют измерить эмоциональный интеллект и согласуются с близкими по содержанию конструктами и методиками.
4. Для стандартизации методики возможна дифференциация выборки по полу и возрасту респондентов.
5. Методика будет согласовываться со стандартизированной в 2021 г. методикой TEIQue-SF (короткая форма для взрослых) под руководством А. А. Панкратовой [Панкратова и др. 2021] по шкале общего эмоционального интеллекта.

Зарубежные исследования с применением TEIQue-ASF

В зарубежной науке опросник TEIQue-ASF широко используется для измерения эмоционального интеллекта у подростков благодаря его валидности и надежности [Mavroveli et al. 2007; Petrides et al. 2018; Siegling et al. 2017; Stamatoropoulou et al. 2018]. TEIQue-ASF является инструментом для измерения уровня эмоционального интеллекта и выявления прогностических связей с другими конструктами и характеристиками личности [Antoniou et al. 2016; Fiorilli et al. 2020; García-Sancho et al. 2014; Petrides et al. 2006]. Он эффективен в разработке программ по развитию эмоционального интеллекта и работе с эмоциональными состояниями подростков [Abdolrezaipoor et al. 2013; Cejudo et al. 2018; Chen 2019; Frederickson et al. 2012; Luna et al. 2019; Ruttledge, Petrides 2012; Shao et al. 2013].

Результатами применения формы TEIQue-ASF стали десятки эмпирических исследований, характеризующих взаимосвязи и детерминации черты эмоционального интеллекта с другими компонентами личностной структуры.

Так, К. В. Петридес с соавторами исследовал степень влияния индивидуальных различий в чертах эмоциональной самооффективности на отношения детей раннего подросткового возраста со сверстниками (средний возраст – 10,8 лет). Ученые применили для исследования эмоционального интеллекта опросник TEIQue-ASF, для измерения отношения со сверстниками – опросник коллегиальной оценки «Угадай кто?» в адаптации J. D. Coie и К. А. Dodge (1988) [Petrides et al. 2006].

Исследователи выяснили два момента: 1) черты эмоционального интеллекта коррелируют положительно с про-социальным фактором и отрицательно – с антисоциальным фактором; 2) черта эмоционального интеллекта связана с дружбой и формированием социальных связей. Авторы отмечают, что низкий показатель по черте эмоционального интеллекта может быть фактором риска, приводящим к антиобщественному поведению [Petrides et al. 2006: 544].

Исследование [Mavroveli et al. 2007], проведенное в Нидерландах, охарактеризовало взаимосвязь черты эмоционального интеллекта, психологического благополучия и оцениваемой сверстниками социальной компетентности в подростковом возрасте. Выборку составили ученики 11–15 лет, применены методики на голландском языке: TEIQue-ASF, опросник измерения копинг-стилей UCL-A, опросник детской депрессии CDI, опросник соматических жалоб SCL и опросник коллегиальной оценки «Угадай кто?» в адаптации J. D. Coie и К. А. Dodge (1988). Согласно результатам этого исследования, черта эмоционального интеллекта негативно коррелировала с факторами депрессии, соматических жалоб и с малоадаптивными копингами; позитивно – с адаптивными стилями копинг-поведения. По общей выборке высокие показатели по признаку эмоционального интеллекта связаны с большим количеством номинаций на социальную компетентность (просоциальное поведение) и готовность к сотрудничеству [Mavroveli et al. 2007].

К. Shao, W. Yu, Zh. Ji исследовали возможность использования литературных произведений для развития эмоционального интеллекта у учащихся программы EFL. Выборку составили первокурсники университета Ханчжоу в возрасте 17–19 лет, не владеющие английским языком. Были применены методики TEIQue-ASF (китайская версия) и тест владения письменной речью. Результаты эксперимента показали, что учащиеся экспериментальной группы (в которой обучение носило эмоционально насыщенный характер) набрали больше баллов при повторном применении TEIQue-ASF (164,4 к начальным 122,37) и в написании пост-тестов на усвоение материала (81,26 к начальным 65,11). В то самое время данные по контрольной группе изменились незначительно при повторном применении TEIQue-ASF (125,27 к начальным 121,6) и совсем не изменились при написании пост-тестов на усвоение материала (66,06 к начальным 66,06). Согласно выводам авторов, исследование подтверждает значимость эмоционально насыщенной литературной деятельности для развития эмоционального интеллекта учащихся, выявляет положительную связь между эмоциональным интеллектом и письмом при изучении второго языка [Shao et al. 2013].

Исследование R. A. Ruttledge и K. V. Petrides было направлено на изучение эффективности когнитивно-поведенческой групповой работы для уменьшения деструктивного поведения у подростков группы риска. Выборку эксперимента составили подростки средних школ Ирландии в возрасте 13–14 лет. Для измерения данных исследователи применяли методики: молодежный опросник Бека BVI; опросник TEIQue-ASF; опросник сильных сторон и трудностей SDQ; для учителей был применен авторский опросник со списком контрольных вопросов по поведению детей. В опросе участвовали дети, их родители и учителя. Результаты исследования выявили улучшение данных по всем опросникам после проведения занятий с применением когнитивно-поведенческого группового подхода. Положительный эффект возникает сразу после вмешательства и характеризуется продолжительной устойчивостью во времени. В частности, зафиксирован рост средних показателей черты эмоционального интеллекта по опроснику TEIQue-ASF с первоначальных 134,72 до 142,9 сразу после вмешательства и его сохранение на уровне 142,95 через 26 недель после проведенной работы. Ученые отметили, что высокие показатели по черте эмоционального интеллекта обратно пропорциональны девиантному поведению в школе [Ruttledge, Petrides 2012].

A.-St. Antoniou, N. Kaprara и N. Drosos описали взаимосвязь черты эмоционального интеллекта и профессиональных интересов у греческих учащихся 10–11 классов с применением опросников TEIQue-ASF и профессионального интереса SDS. SDS включает пять параллельных шкал для оценки шести типов интересов (реалистичный, исследовательский, художественный, социальный, предприимчивый и консервативный). Корреляционный анализ данных показал положительную корреляцию черты эмоционального интеллекта с предприимчивым типом во всех подшкалах SDS (деятельность, компетенции, профессии, самооценка). Кроме того, черта эмоционального интеллекта имеет низкую положительную корреляцию с реалистичным и исследовательским типами только в подшкалах компетенции и самооценки, а также с социальным и консервативным типами – только в подшкале компетенции. Как отмечают авторы, показатели исследования слабо согласовываются с показателями предыдущих исследований, т.к. они выявили ряд противоречий по имеющимся данным и сформировали новые задачи для исследований в теме взаимосвязи эмоционального интеллекта и профессиональных интересов у учащихся [Antoniou et al. 2016].

Исследование С. Salavera и др. направлено на изучение взаимосвязи эвдемонического благополучия, черт эмоционального интеллекта и личностных черт у подростков. Выборку исследования составили учащиеся

с 1 по 4 класс (12–17 лет) государственных средних школ Саргосы. Одним из критериев отбора являлась способность читать и общаться на идеальном испанском. Для сбора данных были применены эвдемонический опросник благополучия QEWB, испанская версия TEIQue-ASF, личностный опросник Цукермана-Кульмана ZKPQ-50-CC. Статистические данные исследования выявили значимые корреляционные связи между личностными чертами, признаками эмоционального интеллекта и данными по шкалам теста эвдемонического благополучия. Результаты исследования выявили предиктивную связь факторов личностных черт (активность и тревожность) и факторов черты эмоционального интеллекта (благополучие и эмоциональность) с эвдемоническим благополучием. Авторы сделали вывод, что личностные черты и черты эмоционального интеллекта имеют прогностическую ценность в отношении эвдемонического благополучия [Salavera et al. 2020].

Испано-португальское исследование J. A. Piqueras с соавторами направлено на изучение буферной роли черты эмоционального интеллекта во взаимосвязи с психопатологиями у подростков. Выборку составили 1370 подростков 12–18 лет. Для сбора данных были применены опросники сильных сторон и трудностей SDQ, эмоционального интеллекта TEIQue-ASF, для определения внимательности (осознанности) был взят опросник САММ, также была взята подшкала катастрофизация опросника регулирования когнитивных эмоций CERQ. Корреляционный анализ выявил положительную взаимосвязь между чертой эмоционального интеллекта и внимательностью (осознанностью) и отрицательную – с катастрофизацией и психопатологией. Выявлена значимая отрицательная связь внимательности (осознанности) с катастрофизацией и психопатологией. Между катастрофизацией и психопатологией обнаружена значимая положительная корреляционная связь. Результатом исследования стали данные о том, что осознанность и черта эмоционального интеллекта в своих высоких показателях являются положительным предиктором психического здоровья у подростков. Катастрофизация же, имея положительную связь с психопатологией, иррациональными убеждениями создавала больше трудностей в подростковом возрасте. Все три фактора значительно предсказали психопатологию, что сочетается с более ранними исследованиями у подростков на других языковых выборках [Piqueras et al. 2020].

М. Shayan и Z. Karami провели сбор данных у иранских подростков с целью выяснения прогностической роли переменных: эмоционального интеллекта, самооценки и стиля родительского воспитания в отношении хронической боли. Выборку исследования составили подростки 12–19 лет, в том числе подростки, испытывающие

хроническую боль, согласно опроснику, разработанному на основе критериев МКБ-11. Для измерения применены персидская версия опросника TEIQue-ASF, Шкала самооценки Розберга (RSES), опросник родительских стилей Д. Баумринд. Анализ данных выявил более высокие показатели по шкалам эмоционального интеллекта и самооценки у подростков из здоровой группы. Авторитетный стиль воспитания родителями также был больше свойственен здоровым подросткам; авторитарный, наоборот, дал более высокие показатели для подростков с хронической болью, а разрешительный стиль имел равные показатели и у подростков с хронической болью, и у здоровых подростков. Авторы исследования считают, что улучшение показателей эмоционального интеллекта и самооценки у подростков могут снизить уязвимость к боли [Shaygan, Karami 2020].

В. Güler и S. Turan исследовали степень влияния эмоционального интеллекта на отношения со сверстниками. Выборку исследования составили подростки 11–14 лет. Для сбора данных были применены анкета личной информации, которая собирала данные по возрасту, полу и участию в игре школьной команды, опросник эмоционального интеллекта TEIQue-ASF, шкала дружеских качеств FQS. Данные корреляционного анализа выявили взаимосвязь между общим фактором шкалы дружеских качеств и общим фактором эмоционального интеллекта. Данные регрессионного анализа показали предиктивную связь эмоционального интеллекта со шкалой дружеских отношений. Совокупность влияния предиктивных шкал на зависимую шкалу дружеских качеств также выявила значимые показатели (эмоциональный интеллект, игра в школьной команде и пол участников). Ученые установили, что существует положительная, значимая и низкоуровневая связь между эмоциональным интеллектом и отношениями со сверстниками. Они считают, что данные исследования могут помочь при проведении работы в области решения эмоциональных проблем детей и их отношений со сверстниками [Güler, Turan 2022].

Краткий обзор исследований показывает широкое применение опросника TEIQue-ASF. Исследования эмоционального интеллекта направлены на получение знаний, которые призваны помочь в укреплении здорового психического развития и профилактике отклоняющегося поведения у подростков.

Методика

Адаптация методики осуществлялась в два этапа. Первый этап включал в себя перевод методики на русский язык, подбор методик для стандартизации и проведение исследования на респондентах. Второй этап включал в себя анализ психометрических характеристик методики.

На первом этапе был осуществлен перевод методики TEIQue-ASF с английского на русский язык в максимально приближенном к оригиналу варианте, с сохранением смысловых конструктов. Утверждения опросника формулировались простым языком, согласно возрасту респондентов.

Далее подобраны методики для проведения стандартизации опросника TEIQue-ASF: конвергентная валидность сопоставлялась с опросником ЭМИН Д. В. Люсина [Люсин 2006] и опросником BFI-5 в адаптации С. А. Щебетенко [Калугин и др. 2021]; прогнозируемость сопоставлялась с тестом «Шкала удовлетворённости жизнью SWLS» Э. Динера в адаптации Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева [Осин, Леонтьев 2020]; опросником измерения позитивного и негативного аффекта ШПАНА Е. Н. Осина, который является русскоязычным аналогом методики PANAS Д. Уотсона [Осин 2012]; опросником личностной и ситуативной тревожности STAI Ч. Спилберга в адаптации Ю. Л. Ханина [Ханин 1976].

Проведено исследование на респондентах. Выборку исследования составили 347 подростков 13–17 лет: учащиеся Средней общеобразовательной школы № 128 г. Новосибирск, Новосибирского технологического колледжа питания, Новосибирского авиационного технического колледжа им. Б. С. Галушца; 199 мальчиков (57,3 %) и 148 девочек (42,7 %). Для ретестовой надёжности через 3–4 недели повторно исследован 171 учащийся: 109 мальчиков (63,7 %) и 62 девочки (36,3 %).

На втором этапе обработаны данные анкет и проведен математический анализ при помощи программы SPSS 13.0. Применены методы статистической обработки: коэффициент α Кронбаха (на внутреннюю согласованность утверждений опросника), корреляционный анализ Спирмена (на ретестовую надёжность опросника), факторный анализ – метод извлечения главных компонент (вращение варимакс) с нормализацией Кайзера (для выделения самостоятельных факторов опросника), корреляционный анализ Пирсона (корреляция шкал с другими опросниками).

Результаты и обсуждение

Опросник TEIQue-ASF показал высокую внутреннюю согласованность методики по шкале *общий эмоциональный интеллект* (α Кронбаха = 0,901). Однако факторный анализ не позволяет выделить четыре фактора на русскоязычной выборке согласно теоретической модели. Кроме того, четыре фактора опросника TEIQue-ASF, идентичные шкалам оригинала большого теста TEIQue (153 вопроса), как и предполагалось, показали невысокую внутреннюю согласованность (кроме фактора *благополучие*): эмоциональность

(утверждения 1, 2, 8, 13, 16, 17, 23, 28) – $\alpha = 0,659$; коммуни-
кабельность (утверждения 6, 10, 11, 21, 25, 26) – $\alpha = 0,593$;
благополучие (утверждения 5, 9, 12, 20, 24, 27) – $\alpha = 0,856$;
самоконтроль (утверждения 4, 7, 15, 19, 22, 30) – $\alpha = 0,687$.
Данная специфика небольшой внутренней согласован-
ности по факторам связана с тем, что в 30 утверждениях
опросника собраны 15 различных граней эмоцио-
нального интеллекта (по 2 вопроса на каждый), в том
числе 2 грани – адаптивность (утверждения 14, 29)
и самомотивация (утверждения 3, 18), которые, согласно
К. В. Петридесу, не включены в факторы, а входят лишь
в общий признак эмоционального интеллекта. Такая
нагруженность опросника влияет на невысокие пока-
затели согласованности по факторам, которая обнару-
жена в русскоязычной выборке опросника короткой
формы TEIQue-ASF, так же как и в версии оригинала,
где показатели по факторам не дают высокой согласо-
ванности [Petrides 2009].

Далее с помощью факторного анализа, метода глав-
ных компонент (вращение варимакс) с нормализацией
Кайзера принудительно сформированы два фактора,
объясняющие 34,314 % дисперсии. Выделенным фак-
торам присвоены названия согласно общей смысловой
направленности утверждений, входивших в каждый
фактор. Первый фактор получил название *позитивное
отношение к жизни*, второй – *управление своими эмоци-
ями и поведением*.

Внутренняя согласованность по фактору *позитивное
отношение к жизни* по данным коэффициента Кронбаха
составляет $\alpha = 0,887$. По шкале *управление своими эмоци-
ями и поведением* – $\alpha = 0,774$. Для включения в факторы
были отобраны утверждения с факторной нагрузкой
более 0,3 веса в факторе. В итоге все утверждения теста
разложились на два фактора. Разбивка на факторы
представлена в таблицах 2 и 3.

По результатам анализа факторного разложения
первая компонента включает утверждения, связанные
с фактором благополучия (5, 9, 12, 20, 24, 27), характе-
ризует позитивное отношение к жизни по всем при-
знакам, прихватывая часть утверждений из фактора
самоконтроля (15, 19, 30), эмоциональности (1, 16, 17, 23)
и коммуникативности (2, 6, 11, 14), а также включая два
утверждения из признаков адаптивности (29) и само-
мотивации (3), включенных К. В. Петридесом в общий
фактор эмоционального интеллекта, вероятно, эти
утверждения являются компонентами позитивного
отношения к жизни в восприятии подростков.

Вторая компонента включает собственный ресурс
исследуемых и напрямую связана с управлением своими
эмоциями и поведением. В нее вошли часть утвержде-
ний фактора самоконтроля (4, 7, 22), эмоциональности
(2, 8, 13, 28) и коммуникативности (10, 25, 26), а также

Табл. 2. Данные по первой компоненте: позитивное
отношение к жизни

Tab. 2. Data on component 1: Positive attitude to life

№	Утверждение в тесте	Факторный вес
1	Мне легко рассказывать о своих чувствах другим людям	0,429
3	Я очень целеустремленный человек	0,557
5	Моя жизнь не доставляет мне радости	0,672
6	У меня хорошо получается ладить с одноклассниками	0,440
9	Мне нравится, как я выгляжу	0,612
11	Я могу помочь другим людям чувствовать себя лучше, если захочу	0,361
12	Иногда мне кажется, что вся моя жизнь будет несчастной	0,617
15	Я могу справиться со стрессом	0,593
16	Я не знаю, как показать близким мне людям, что я забочусь о них	0,404
17	Мне легко понять, что чувствуют другие люди	0,366
19	Я могу контролировать свой гнев, когда хочу	0,401
20	Я доволен своей жизнью	0,777
21	Я считаю, что умею договариваться с людьми	0,663
23	Я внимательно отношусь к тому, что чувствую	0,467
24	Я верю, что я хороший (хорошая)	0,646
27	Я верю, что в моей жизни все будет хорошо	0,799
29	Я легко осваиваюсь в новых условиях	0,558
30	Я стараюсь контролировать свои мысли и понапрасну не беспокоиться о происходя- щем вокруг	0,526

два утверждения из признаков адаптивности (14) и само-
мотивации (18), включенных К. В. Петридесом в общий
фактор эмоционального интеллекта.

Согласно факторному анализу, можно обозначить,
что подростки русскоязычной выборки выделяют
для себя два компонента эмоционального интеллекта:
позитивное отношение к жизни, управление своими
эмоциями и поведением.

Проверка валидности опросника

Конструктивная валидность опросника проверена
посредством корреляции со шкалами опросников
ЭмИн Д. В. Люсина (табл. 4) и BFI-5 в адаптации

С. В. Щебетенко (табл. 5). Статистические данные показали высокий уровень корреляции с данными опросниками, что свидетельствует о валидности опросника TEIQue-ASF.

В табл. 4 отражены значимые корреляционные связи адаптируемого опросника со шкалами теста ЭМИн. Шкалы общего эмоционального интеллекта по опросникам показывают высокий уровень согласованности изменения и тесноту связи равную $r = 0,772$ ($p < 0,001$). Дополнительные шкалы адаптируемого опросника характеризуют высокие показатели согласованности изменения и тесноты связи с тестом ЭМИн. Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод, что адаптируемые конструкторы опросника TEIQue-ASF измеряют именно эмоциональный интеллект.

В связи с тем, что модель эмоционального интеллекта К. В. Петридиса и А. Фернхема, на основе которой создан опросник TEIQue-ASF, базируется на теории личностных черт, конвергентная валидность

данных была проверена на согласованность с опросником BFI-5 (Большая пятерка личностных черт). Анализ корреляционных данных (табл. 5) позволяет сделать вывод о высоких показателях обратной корреляции шкал теста TEIQue-ASF с нейротизмом ($r =$ от $-0,668$ до $-0,778$), прямых корреляциях со шкалами *экстраверсия* ($r =$ от $0,549$ до $0,652$), *добросовестность* ($r =$ от $0,452$ до $0,546$), *добросовестность* ($r =$ от $0,599$ до $0,674$) и небольшой значимости по шкале *открытость* новому опыту ($r =$ от $0,230$ до $0,279$), показывающих тенденцию к согласованности изменений и тесноте связей между опросниками.

Эти данные соответствуют общим тенденциям в данных семейства опросников TEIQue, согласно которым эмоциональный интеллект выделяется как когерентный фактор, отличающийся от основных параметров личности, но тем не менее связанный с ними, особенно с нейротизмом (отрицательно) и экстраверсией [Petrides et al. 2018: 52].

Табл. 3. Данные по второй компоненте: управление своими эмоциями и поведением

Tab. 3. Data on component 2: Managing your emotions and behavior

№	Утверждение в тесте	Факторный вес
2	Мне часто трудно понять точку зрения другого человека	0,519
4	Мне трудно контролировать свои чувства	0,540
7	Я часто меняю свое мнение	0,674
8	Мне трудно понять, какие эмоции я испытываю	0,537
10	Мне сложно отстаивать свои права	0,544
13	Иногда другие жалуются, что я плохо с ними обращаюсь	0,446
14	Мне трудно справляться с переменами в моей жизни	0,468
18	Мне обычно трудно сохранять интерес к тому, что я делаю	0,520
22	Я часто влезаю во что-то, о чем потом жалею	0,574
25	Обычно я отступаю, даже если знаю, что прав(а)	0,429
26	Я не могу изменить то, что чувствуют другие люди	0,333
28	Иногда мне хочется, чтобы мои отношения с родителями были лучше	0,372

Табл. 4. Корреляционный анализ опросников TEIQue-ASF и ЭМИн

Tab. 4. TEIQue-ASF vs. EmIn Emotional Intelligence questionnaire

Шкалы опросника ЭМИн	Шкалы опросника TEIQue-ASF		
	Позитивное отношение к жизни	Управление своими эмоциями и поведением	Общий эмоциональный интеллект
Понимание эмоций других людей	0,403	0,356	0,425
Управление эмоциями других людей	0,607	0,502	0,624
Понимание своих эмоций	0,619	0,661	0,704
Управление своими эмоциями	0,720	0,646	0,763
Контроль экспрессии	0,409	0,468	0,479
Межличностный ЭИ	0,535	0,456	0,557
Внутриличностный ЭИ	0,694	0,707	0,774
Понимание эмоций	0,614	0,611	0,678
Управление эмоциями	0,714	0,659	0,765
Шкала общего ЭИ	0,710	0,679	0,772

Прим.: приведены данные корреляции Пирсона, $N = 347$, $p < 0,001$.

Ретестовая надежность методики

Для вычисления ретестовой надежности методики TEIQue-ASF был применен корреляционный анализ Спирмена по основной шкале и двум выделенным факторам. Ретестовая надежность шкалы *общий эмоциональный интеллект* составила $r_t = 0,885$ ($p < 0,001$); шкалы *позитивное отношение к жизни* – $r_t = 0,838$ ($p < 0,001$); шкалы *управление своими эмоциями и поведением* – $r_t = 0,791$ ($p < 0,001$). Согласно статистическим данным, ретестовая надежность методики TEIQue-ASF – высокая.

Прогностические возможности методики TEIQue-ASF

Предсказание методикой TEIQue-ASF индикаторов субъективного благополучия и психической стабильности оценивалось при повторном проведении диагностики на ретестовую валидность с участием 171 респондента. Статистические данные результатов исследования представлены в таблице 6.

Прогностические возможности теста TEIQue-ASF также согласуются с данными, полученными А. А. Панкратовой по опроснику TEIQue-SF, и подтверждают прогностическую валидность подростковой версии TEIQue. Согласованность данных TEIQue-ASF с данными по опроснику TEIQue-SF (табл. 7) свидетельствуют о конвергентной валидности теста TEIQue-ASF [Панкратова и др. 2021].

Индивидуальные различия

Выборка была дифференцирована по половому признаку на две подвыборки – мужскую ($N = 199$) и женскую ($N = 148$). Были выявлены достоверные гендерные различия данных опросника TEIQue-ASF, просчитанные методом U-Манна-Уитни на независимых выборках, который позволил обнаружить значимые различия: шкала *общий эмоциональный интеллект* ($U = 9232$; $p < 0,001$), шкала *позитивное отношение к жизни* ($U = 10566$; $p < 0,001$), шкала *управление своими эмоциями и поведением* ($U = 8865$; $p < 0,001$). Средние показатели эмоционального интеллекта мальчиков выше средних показателей эмоционального интеллекта девочек. Взаимосвязь с возрастом не имеет чистых данных, т. к. возрастной разброс респондентов невелик.

Согласованность методики TEIQue-ASF с методикой TEIQue-SF (в адаптации А. А. Панкратовой)

Корреляционный анализ данных по общей шкале эмоционального интеллекта TEIQue-ASF и TEIQue-SF показал корреляцию $r = 0,986$ ($p = 0,001$), что говорит о высокой согласованности шкал опросников.

Корреляционная согласованность по выделенным факторам в форме TEIQue-ASF и TEIQue-SF оказалась низкой, к тому же вопросы распределились в факторы по-разному в подростковой форме и в форме для взрослых. Это было предполагаемо, т. к. в оригинале разложения на шкалы в принципе нет.

Табл. 5. Данные корреляционного анализа опросников TEIQue-ASF и BFI-5

Tab. 5. TEIQue-ASF vs. BFI-5 Questionnaire

Шкалы опросника BFI-5	Шкалы опросника TEIQue-ASF		
	Позитивное отношение к жизни	Управление своими эмоциями и поведением	Общий эмоциональный интеллект
Экстраверсия	0,616	0,549	0,652
Доброжелательность	0,522	0,452	0,546
Добросовестность	0,616	0,599	0,674
Нейротизм	-0,743	-0,668	-0,788
Открытость опыту	0,268	0,230	0,279

Прим.: приведены данные корреляции Пирсона, $N = 347$, $p < 0,001$.

Табл. 6. Прогностические возможности TEIQue-ASF

Tab. 6. Predictive capabilities of TEIQue-ASF

Показатели	TEIQue-ASF		
	Позитивное отношение к жизни	Управление своими эмоциями и поведением	Общий эмоциональный интеллект
Позитивный аффект	0,628	0,582	0,700
Негативный аффект	-0,558	-0,640	-0,661
Удовлетворенность жизнью	0,598	0,623	0,689
Ситуативная тревожность	-0,717	-0,711	-0,795
Личностная тревожность	-0,666	-0,734	-0,776

Прим.: приведены данные корреляции Пирсона, $N = 171$, $p < 0,001$.

Данные по конвергентной валидности опросников TEIQue-ASF и TEIQue-SF по шкале общего эмоционального интеллекта в сочетании с опросниками ЭМИн и BFI-5 представлены в таблице 7. Данные показывают схожую тенденцию показателей опросников TEIQue-ASF и TEIQue-SF, что свидетельствует о согласованности тестов между собой и конвергентной валидности с тестами ЭМИн и BFI-5.

Табл. 7. Конвергентная валидность TEIQue-ASF и TEIQue-SF с ЭМИн и BFI-5

Tab. 7. TEIQue-ASF and TEIQue-SF vs. EmIn and BFI-5: convergent validity

Шкалы опросников	Шкала общего эмоционального интеллекта	
	Русскоязычная версия TEIQue-ASF	Русскоязычная версия TEIQue-SF
ЭМИн Д. В. Люсина		
Понимание эмоций других людей	0,42	0,38
Управление эмоциями других людей	0,62	0,57
Понимание своих эмоций	0,70	0,54
Управление своими эмоциями	0,76	0,63
Контроль экспрессии	0,47	0,34
Межличностный эмоциональный интеллект	0,55	0,53
Внутриличностный эмоциональный интеллект	0,77	0,66
Понимание эмоций	0,67	0,54
Управление эмоциями	0,76	0,70
Общий эмоциональный интеллект	0,77	0,69
BFI-5		
Экстраверсия	0,61	0,44
Доброжелательность	0,52	0,33
Добросовестность	0,61	0,45
Нейротизм	-0,74	-0,61
Открытость опыту	0,26	0,22

Прим.: данные по TEIQue-SF (в адаптации А. А. Панкратовой) взяты из [Панкратова и др. 2021].

Заключение

Опросник TEIQue-ASF К. В. Петридеса и А. Фернхем после его адаптации является валидным (русскоязычная версия представлена после текста статьи). Опросник расширяет арсенал русскоязычных методик, отвечает современным требованиям и предоставляет возможности для использования данных в сфере личностного здоровья и консультирования, эмпирических исследований, а также для систематизации наблюдения и ведения унифицированной документации в работе с детьми подросткового возраста.

Выводы:

1. Методика TEIQue-ASF показала свою высокую внутреннюю согласованность и валидность для измерения эмоционального интеллекта как черты у подростков возраста 13–17 лет на русскоязычной аудитории. Особенностью респондентов подросткового возраста стала возможность выделения двух характерных для русскоязычной выборки факторов: позитивное отношение к жизни, умение управлять своими эмоциями и поведением.

2. Опросник обладает точностью измерений, устойчивостью, удовлетворительной внутренней согласованностью.

3. Методика TEIQue-ASF является валидной, шкалы позволяют измерить эмоциональный интеллект и согласуются с близкими по содержанию конструктами и методиками.

4. Обнаружены гендерные различия по данным TEIQue-ASF. Показатели эмоционального интеллекта мальчиков выше показателей эмоционального интеллекта девочек в подростковом возрасте.

5. Методика TEIQue-ASF согласуется с русскоязычной формой TEIQue-SF (стандартизированной в 2021 г. А. А. Панкратовой) только по шкале *общий эмоциональный интеллект*. Самостоятельно выделенные шкалы-факторы являются различными в методиках и считаются модификацией.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The authors declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Критерии авторства: Е. Н. Пенкина – администрирование, проведение исследования, формальный анализ, написание оригинального черновика, редактирование. О. А. Шамшикова – руководство, консультирование.

Contribution: E. N. Penkina performed the research, conducted the formal analysis, wrote the draft, and proofread the article. O. A. Shamshikova provided scientific guidance and consulting.

Благодарности: Авторы выражают благодарность за организацию и помощь в сборе данных для исследования в условиях пандемии: начальнику отдела образования Кировского района г. Новосибирск Деминой Юлии Вячеславовне; директору школы № 128 г. Новосибирск Бауэр Ольге Александровне, а также педагогам-психологам школы № 128 г. Новосибирск; директору Новосибирского авиационного колледжа имени Б. С. Галушчака Брикману Андрею Вальдиморовичу; педагогу-психологу Новосибирского авиационного колледжа имени Б. С. Галушчака

Брикман Марине Алексеевне; педагогу-психологу Новосибирского технологического колледжа питания Боевой Ольге Мансуровне.

Acknowledgment: We express our sincere gratitude for the organization and assistance in collecting data during the COVID 19 pandemic to Yulia V. Demina, Head of the Education Department of the Kirovsky District, Novosibirsk; Olga A. Bauer, Principal of School No. 128, Novosibirsk; teachers-psychologists of Principal of School No. 128; Andrey V. Brikman, Principal of B.S.Galushchak Novosibirsk Aviation College; Marina A. Brikman, teacher-psychologist of B. S. Galushchak Novosibirsk Aviation College; E. V. Romashova, Acting Director of Novosibirsk Technological College of Nutrition; Olga M. Boeva, teacher-psychologist of Novosibirsk Technological College of Nutrition.

Литература / References

- Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е изд. СПб: Питер, 2007. 688 с. [Anastasi A., Urbina S. *Psychological testing*. 7th ed. St. Petersburg: Piter, 2007, 688. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ruuzlv>
- Калугин А. Ю., Щebetenko С. А., Мишкевич А. М., Сото К. Дж., Джон О. П. Психометрика русскоязычной версии Big Five Inventory-2. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2021. Т. 18. № 1. С. 7–33. [Kalugin A. Yu., Schebetenko S. A., Mishkevich A. M., Soto C. J., John O. P. Properties of the Russian version of the Big Five Inventory-2. *Psychology, Journal of the Higher School of Economics*, 2021, 18(1): 7–33. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-7-33>
- Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. *Психологическая диагностика*. 2006. № 4. С. 3–22. [Lyusin D. V. A new measure for emotional intelligence: Emotional Intelligence Questionnaire. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2006, (4): 3–22. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/vzmifn>
- Осин Е. Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2012. Т. 9. № 4. С. 91–110. [Osin E. N. Measuring positive and negative affect: development of a Russian-language analogue of PANAS. *Psychology, Journal of the Higher School of Economics*, 2012, 9(4): 91–110. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qyhapb>
- Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2020. № 1. С. 117–142. [Osin E. N., Leontiev D. A. Brief Russian-language instruments to measure subjective well-being: psychometric properties and comparative analysis. *Monitoring Obshchestvennogo Mneniya: Ekonomicheskie i Sotsial'nye Peremeny*, 2020, (1): 117–142. (In Russ.)] <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
- Панкратова А. А., Корниенко Д. С., Фетисова А. В. Русскоязычная адаптация краткой версии опросника TEIQue (Trait Emotional Intelligence questionnaire) К. Петридеса и А. Фёрнхема. *Вопросы психологии*. 2021. Т. 67. № 1. С. 130–144. [Pankratova A. A., Kornienko D. S., Fetisova A. V. Russian adaptation of the TEIQue-SF (Trait Emotional Intelligence questionnaire – short form) by K. Petrides and A. Furnham. *Voprosy Psikhologii*, 2021, 67(1): 130–144. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/nwftch>
- Ханин Ю. Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Г. Д. Спилбергера. Л.: ЛНИИФК, 1976. 57 с. [Khanin Yu. L. *A brief guide to G. D. Spielberger's scale of reactive and personal anxiety*. Leningrad: LSRIPC, 1976, 57. (In Russ.)]
- Abdolrezaipoor P., Tavakoli M., Ketabi S. Enhancing learners' emotions in an L2 context through emotionalized dynamic assessment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2013, 3(2): 213–243. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2013.3.2.4>
- Antoniou A.-St., Kaprara N., Drosos N. The relationship between trait emotional intelligence and vocational interests of Greek 10th and 11th Grade Students. *Psychology*, 2016, 7(4): 523–532. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2016.74053>

- Ashouri A., Jamil L., Alimoradi H., Aghedi M. Psychometric properties of Farsi version of Trait Emotional Intelligence questionnaire-adolescent short form. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 2020, 13(4). <https://doi.org/10.5812/ijpbs.94601>
- Cejudo J., Rodrigo-Ruiz D., López-Delgado M. L., Losada L. Emotional intelligence and its relationship with levels of social anxiety and stress in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2018, 15(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph15061073>
- Chen S. Chinese adolescents' emotional intelligence, perceived social support, and resilience – the impact of school type selection. *Frontiers in Psychology*, 2019, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01299>
- Ergin E. Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği-Adölesan Kısa Formu'nun uyarlama çalışması: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, 2017, 108. [Ergin E. *Adaptation of the Emotional Intelligence Trait Scale-Adolescent Short Form*. Unpublished master's thesis. Konya: Selcuk University, 2017, 108. (In Turk.)]
- Fiorilli C., Farina E., Buonomo I., Costa S., Romano L., Larcana R., Petrides K. V. Trait emotional intelligence and school burnout: the mediating role of resilience and academic anxiety in high school. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, 17(9). <https://doi.org/10.3390/ijerph17093058>
- Frederickson N., Petrides K. V., Simmonds E. Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 2012, 52(3): 323–328. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2011.10.034>
- García-Sancho E., Salguero J. M., Fernández-Berrocal P. Relationship between emotional intelligence and aggression: a systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 2014, 19(5): 584–591. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- Güler B., Turan S. The role of emotional intelligence in predicting peer relationships in adolescents. *Journal of Educational Issues*, 2022, 8(1): 73–83. <https://doi.org/10.5296/jei.v8i1.19464>
- Kaliská L., Sollarová E. Construct and incremental validity of the Slovak version of Trait Emotional Intelligence questionnaire – adolescents short form. *Psychology Applications & Developments III: Advances in Psychology and Psychological Trends Series*, eds. Pracana C., Wang M. Lisboa: InScience Press, 2017, 145–156.
- Luna P., Guerrero J., Cejudo J. Improving adolescents' subjective well-being, trait emotional intelligence and social anxiety through a programme based on the sport education model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2019, 16(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph16101821>
- Mavroveli S., Petrides K. V., Rieffe C., Bakker F. Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 2007, 25(2): 263–275. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1348/026151006X118577>
- Mikolajczak M., Petrides K. V., Hurry J. Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: the protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology*, 2009, 48(2): 181–193. <https://doi.org/10.1348/014466508X386027>
- Petrides K. V. Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence questionnaire (TEIQue). *Assessing emotional intelligence*, eds. Parker J., Saklofske D., Stough C. Boston: Springer, 2009, 85–101. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_5
- Petrides K. V., Mavroveli S. Theory and applications of trait emotional intelligence. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 2018, 23(1): 24–36. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23016
- Petrides K. V., Sanchez-Ruiz M.-J., Siegling A. B., Saklofske D. H., Mavroveli S. Emotional intelligence as personality: measurement and role of Trait Emotional Intelligence in educational contexts. *Emotional intelligence in education*, eds. Keefer K., Parker J., Saklofske D. Springer, 2018, 49–81. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_3
- Petrides K. V., Sangareau Y., Furnham A., Frederickson N. Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 2006, 15(3): 537–547. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x>
- Piqueras J. A., Salvador M. D. C., Soto-Sanz V., Mira F., Pérez-González J.-C. Strengths against psychopathology in adolescents: ratifying the robust buffer role of trait emotional intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, 17(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph17030804>
- Ruttledge R. A., Petrides K. V. A cognitive behavioural group approach for adolescents with disruptive behaviour in schools. *School Psychology International*, 2012, 33(2): 223–239. <https://doi.org/10.1177/0143034311415908>
- Salavera C., Usan P., Teruel P., Antonanzas J. L. Eudaimonic well-being in adolescents: the role of trait emotional intelligence and personality. *Sustainability*, 2020, 12(7). <https://doi.org/10.3390/su12072742>
- Shao K., Yu W., Ji Zh. The relationship between EFL students' emotional intelligence and writing achievement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2013, 7(2): 107–124. <https://doi.org/10.1080/17501229.2012.725730>

- Shaygan M., Karami Z. Chronic pain in adolescents: the predictive role of emotional intelligence, self-esteem and parenting style. *International Journal of Community Based Nursing & Midwifery*, 2020, 8(3): 253–263. <https://doi.org/10.30476/ijcbnm.2020.83153.1129>
- Siegling A. B., Vesely A. K., Saklofske D. H., Frederickson N., Petrides K. V. Incremental validity of the Trait Emotional Intelligence questionnaire-adolescent short form (TEIQue-ASF). *European Journal of Psychological Assessment*, 2017, 33(1): 65–74. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1015-5759/a000267>
- Stamatopoulou M., Galanis P., Tzavella F., Petrides K. V., Prezerakos P. Trait Emotional Intelligence questionnaire-adolescent short form: a psychometric investigation in the Greek context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2018, 36(5): 436–445. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0734282916687706>

Опросник TEIQue-ASF К. В. Петридеса и А. Фернхема для измерения уровня эмоционального интеллекта у детей 13–17 лет (в адаптации Е. Н. Пенкиной и О. А. Шамшиковой)

Инструкция: пожалуйста, ответьте, обведя кружком число, которое лучше всего показывает, насколько Вы согласны или не согласны с каждым предложением ниже.

Если Вы категорически не согласны с предложением, обведите число, близкое к 1.

Если Вы полностью согласны с предложением, обведите цифру, близкую к 7.

Если Вы не уверены, согласны или не согласны с предложением, обведите цифру, близкую к 4. Работайте быстро, но внимательно. Нет правильных или неправильных ответов.

№	Утверждение	Не согласен				Согласен			
		1	2	3	4	5	6	7	
1	Мне легко рассказывать о своих чувствах другим людям	1	2	3	4	5	6	7	
2	Мне часто трудно понять точку зрения другого человека	1	2	3	4	5	6	7	
3	Я очень целеустремленный человек	1	2	3	4	5	6	7	
4	Мне трудно контролировать свои чувства	1	2	3	4	5	6	7	
5	Моя жизнь не доставляет мне радости	1	2	3	4	5	6	7	
6	У меня хорошо получается ладить с одноклассниками	1	2	3	4	5	6	7	
7	Я часто меняю свое мнение	1	2	3	4	5	6	7	
8	Мне трудно понять, какие эмоции я испытываю	1	2	3	4	5	6	7	
9	Мне нравится, как я выгляжу	1	2	3	4	5	6	7	
10	Мне сложно отстаивать свои права	1	2	3	4	5	6	7	
11	Я могу помочь другим людям чувствовать себя лучше, если захочу	1	2	3	4	5	6	7	
12	Иногда мне кажется, что вся моя жизнь будет несчастной	1	2	3	4	5	6	7	
13	Иногда другие жалуются, что я плохо с ними обращаюсь	1	2	3	4	5	6	7	
14	Мне трудно справляться с переменами в моей жизни	1	2	3	4	5	6	7	
15	Я могу справиться со стрессом	1	2	3	4	5	6	7	
16	Я не знаю, как показать близким мне людям, что я забочусь о них	1	2	3	4	5	6	7	
17	Мне легко понять, что чувствуют другие люди	1	2	3	4	5	6	7	
18	Мне обычно трудно сохранять интерес к тому, что я делаю	1	2	3	4	5	6	7	
19	Я могу контролировать свой гнев, когда хочу	1	2	3	4	5	6	7	
20	Я доволен своей жизнью	1	2	3	4	5	6	7	
21	Я считаю, что умею договариваться с людьми	1	2	3	4	5	6	7	

N°	Утверждение	Не согласен				Согласен			
22	Я часто влезаю во что-то, о чем потом жалею	1	2	3	4	5	6	7	
23	Я внимательно отношусь к тому, что чувствую	1	2	3	4	5	6	7	
24	Я верю, что я хороший (хорошая)	1	2	3	4	5	6	7	
25	Обычно я отступаю, даже если знаю, что прав(а)	1	2	3	4	5	6	7	
26	Я не могу изменить то, что чувствуют другие люди	1	2	3	4	5	6	7	
27	Я верю, что в моей жизни все будет хорошо	1	2	3	4	5	6	7	
28	Иногда мне хочется, чтобы мои отношения с родителями были лучше	1	2	3	4	5	6	7	
29	Я легко осваиваюсь в новых условиях	1	2	3	4	5	6	7	
30	Я стараюсь контролировать свои мысли и понапрасну не беспокоиться о происходящем вокруг	1	2	3	4	5	6	7	

Обработка результатов:

Баллы по обратным утверждениям (2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 22, 25, 26, 28) перевести в соответствие со шкалой перевода обратных значений, а именно: 1 = 7, 2 = 6, 3 = 5, 4 = 4, 5 = 3, 6 = 2, 7 = 1.

Шкала *Общий эмоциональный интеллект* подсчитывается исходя из суммы баллов по прямым и обратным утверждениям.

Факторные шкалы:

Шкала *Позитивное отношение к жизни* = сумма баллов по утверждениям 1, 3, 5, 6, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 29, 30.

Шкала *Управление своими эмоциями и поведением* = сумма баллов по утверждениям 2, 4, 7, 8, 10, 13, 14, 18, 22, 25, 26, 28.

© 2023. Скорова Л. В., Суворова Д. К.

Семантическая структура образа киногероя



оригинальная статья

Семантическая структура образа киногероя, предпочитаемого подростками

Скорова Лариса Владимировна
Иркутский государственный университет, Россия, Иркутск
<https://orcid.org/0000-0002-7849-8625>
Scopus Author ID: 57208554057
larisa.skorova@gmail.com

Суворова Дарья Константиновна
Иркутский государственный университет, Россия, Иркутск
Scopus Author ID: 57422036300

Поступила в редакцию 08.08.2022. Принята после рецензирования 24.10.2022. Принята в печать 25.11.2022.

Аннотация: Представлены результаты исследования семантики образа предпочитаемого подростками киногероя. Методологической основой исследования выступил психосемиотический подход к анализу контента. Для выявления семантической структуры образа использовались проективный метод, личностный дифференциал, контент-анализ, факторный анализ. В рамках качественного контент-анализа незаконченных предложений и постов (сообщений) о предпочитаемом киногерое определены 8 категорий и 19 соответствующих им единиц анализа. Единицы счета: появление / не появление выделенных единиц в тексте и частота их появления. Матрицы случайностей (Ч. Осгуд) позволили установить меру случайности совпадения классификационных единиц, у которых она $\geq 70\%$, со всеми остальными по категориям. Интегративная семантическая структура образа предпочитаемого киногероя определяется факторами экстраверсии, миролюбия, решительности и автономности; категориями и содержательными единицами (включающими смысловое наполнение факторов): а) половая принадлежность (предпочитаемый герой – мужчина); б) внешность (внешний вид); в) интеллект (умственные способности); г) взаимодействие (взаимодействие с другими людьми); д) личностные характеристики (нравственно-волевые качества, отношение к окружающим, отношение к трудовой деятельности); е) поступки и / или действия (борьба за справедливость, активность ради других, готовность совершать поступки); ж) отношение к и / или в семье (готовность совершать поступки ради семьи).

Ключевые слова: семантика, образ, кинонарратив, киногерой, контент-анализ, матрица случайностей, факторный анализ

Цитирование: Скорова Л. В., Суворова Д. К. Семантическая структура образа киногероя, предпочитаемого подростками. *СибСкрипт*. 2023. Т. 25. № 2. С. 183–192. <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-183-192>

full article

Semantic Structure of a Movie Hero Favored by Teenagers

Larisa V. Skorova
Irkutsk State University, Russia, Irkutsk
<https://orcid.org/0000-0002-7849-8625>
Scopus Author ID: 57208554057
larisa.skorova@gmail.com

Daria K. Suvorova
Irkutsk State University, Russia, Irkutsk
Scopus Author ID: 57422036300

Received 8 Aug 2022. Accepted after peer review 24 Oct 2022. Accepted for publication 25 Nov 2022.

Abstract: The authors used the psychosemiotic content analysis, projective method, personal differential, and factor analysis to study the semantics of a movie character preferred by teenagers. An incomplete-sentence test and a blog analysis revealed eight categories and nineteen corresponding analysis units based on the occurrence / non-occurrence of selected units in the text and their frequency. Osgood's matrices revealed the measure of the random coincidence of classification units ($\geq 70\%$) with other categories. The integrative semantic structure of the favored movie hero was determined by such categories and content units as a) gender (male); b) appearance (look); c) intellect (mental abilities); d) interaction (relations with other people); e) character traits (moral and volitional qualities, attitude to others, attitude to work); f) actions (struggle for justice, readiness to do something for others); g) attitude to the family (willingness to sacrifice with something for the family).

Keywords: semantics, image, film narrative, film character, content analysis, randomness matrix, factorial analysis

Citation: Skorova L. V., Suvorova D. K. Semantic Structure of a Movie Hero Favoured by Teenagers. *SibScript*, 2023, 25(2): 183–192. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-183-192>

Введение

Как правило, понятие *образ* используется при анализе произведений любого вида искусств, в том числе при анализе образов киноперсонажей. Посредством образа как формы истолкования и освоения мира режиссер транслирует собственное понимание мира, в то время как зритель осваивает мир, представленный автором, через образы. И далее сам фильм через образы влияет на зрителя, воздействуя на его представления о мире, отношения к себе и другим людям. Транслируемый в кинонарративе образ считается подростками и принимается за основу для реального проживания жизненных ситуаций. Сюжетное содержание кинонарратива играет значимую роль в становлении личности подростка, скрыто воздействует на нее, а также явно транслирует определенные формы поведения и взаимодействия с окружающими посредством передаваемых образов.

В научной литературе проблема восприятия художественного образа затрагивается довольно часто в различных областях гуманитарного знания: литературоведении, лингвистике, психологии, а сама категория *образ* имеет немало дефиниций [Урусова 2021]. Огромный вклад в исследование психологического феномена образа внесли С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Б. Г. Ананьев, Н. А. Бернштейн, Л. М. Веккер, Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, С. Д. Смирнов и др. В психологии понимание образа обуславливается целостной картиной мира, которая характеризуется субъективностью. Субъективность, в свою очередь, обуславливается, во-первых, тем, что образ опосредован отдельной особенностью организующего его субъекта, во-вторых, воздействием индивидуально-личностных и характерологических особенностей человека в понимании образа. Образ представляется условием деятельности образного мышления, определяется индивидуальной картиной мира, включая самого субъекта деятельности, его окружение и событийное проживание времени, а также моделью реальности, в которой объединяется субъективное и объективное в результате отражения реальной действительности. Образ, являясь продуктом взаимодействия индивида и мира, порождает и описывает действительность [Клишевская 2016].

Восприятие образа определяется замыслом его создателя и индивидуально-личностными особенностями воспринимающего. Кинопродукция посредством

художественного слова транслирует важные сообщения в массы, воздействуя на впечатления, значения, смыслы, ценности, установки человека, его отношение к реальности и окружающим. Кинонарративу принадлежит ведущая роль в современных общественных трансформационных процессах в условиях массового спроса на кинопродукцию [Белоножко 2017].

Несоответствие транслируемых идеальных образов реалиям современного общества определяет проблему восприятия образа киногероя, скрыто воздействующего на сознание и поведение современных подростков, которые неосознанно соотносят себя с ним. Транслируемый образ киногероя, оказывая воздействие на подростка, становится примером для подражания.

В наррации киноиндустрии заложены основы, способствующие укреплению определенных поведенческих моделей и сценариев [Бугаева 2012]. Это передается посредством киносценария через развитие персонажа, его рост или деградацию в рамках сюжета. Научение через подражание модели – один из механизмов воздействия кинонарратива на психическое развитие ребенка подросткового возраста. В случае, если наблюдаемая модель рассматривается подростком как действенная, значимая и эффективная, то она служит для него прототипом для подражания в реальной жизни [Кравченко 2015].

Сюжетная линия киноперсонажа в тексте сценария, сочетая в себе вербальные и иконические компоненты, образует визуально-структурно-смысловое единство [Панкова 2020]. В совершенстве зрителю транслируется единый образ киногероев, компилирующий индивидуальный опыт, мировоззрение и ценности. Киноперсонаж выступает своего рода «сообщением очень большой сложности, смысловая емкость которого определена... сложностью семантической организации» [Лотман 1998: 362]. При этом образ всегда будет иметь личностный смысл, т.к. его содержание будет определяться зрителем.

Зритель в определенные сюжетные линии при восприятии кинофильма идентифицирует себя с тем или иным киногероем [Бахтин 2000; Лотман 1998]. В результате происходит проникновение зрителя в смысловое содержимое кинонарратива. Образы киногероев, таким образом, выступают своеобразными ловушками для самосознания зрителя. В кинонарративе такой ловушкой служит главный герой фильма, который

является «билетом» вхождения в мир кинофильма: зритель погружается в кинореальность, проживает жизнь персонажа, переживает его эмоции, сопереживает ему. Кинообраз, с одной стороны, «предельно приближен к жизненному, сознательно ориентирован на удаление от театральности и искусственности», с другой стороны – «семиотичен, насыщен вторичными значениями, предстает перед нами как... цепь знаков, несущих... дополнительные смыслы» [Лотман 1998: 356]. Киноперсонаж увеличивает семиотичность тех сообщений, которые он несет [Лотман 1998: 357].

Влияние кинонарратива на психическое и физическое здоровье подростков представляется актуальным и активно изучается представителями различных областей научного знания. Киногерои через транслируемые переживания передают эмоции, способствуя формированию у зрителей как позитивных, так и негативных образов персонажей. Обнаружена взаимосвязь между кинопредпочтениями молодежи и их ценностными ориентациями [Кубрак 2022]. Исследуются роль героев и жертв в формировании социально-культурной идентичности [Тульчинский 2014], психологические особенности восприятия экранных образов [Познин 2021], особенности семантики образа персонажа в сознании современников [Кыштымова, Ангеловска 2018], особенности восприятия подростками героев кинонарратива, находящихся в ситуации нравственного выбора [Skogova, Suvorova 2021]. Большое внимание уделяется факторам, влияющим на восприятие художественного образа: эмоциональному состоянию воспринимающего, его индивидуальным и возрастным особенностям, ситуационной обусловленности, культурно-историческим обстоятельствам времени и др. [Преснякова 2017; Скорова, Сылко 2019]. Обосновывается, что образ героя способствует формированию модели поведения в сложных ситуациях [Кыштымова, Ангеловска 2018]. Отмечается, что восприятие киногероя подростками определяется субъективным опытом проживания ситуаций, транслируемых персонажами [Skogova, Suvorova 2021]. Кроме того, обосновывается, что кино обеспечивает удовлетворение эмоциональных потребностей людей [Baveye et al. 2018]. Отмечается как положительное, так и отрицательное влияние киноконтента на зрителя [Baveye et al. 2018; Leeuw, Laan 2018], отсутствие четких критериев определения его потенциала [Плотникова, Болотин 2017].

Аргументируется воспитательное воздействие фильмов [Kyshtymova, Kyshtymova 2019], саундтреков к ним и их роль в конструировании сознания детей и подростков [Porta 2015]. Обосновывается роль фильмов в содействии осмысленности жизни и успешности социального функционирования [Dill-Shackelford et al. 2016].

Вместе с тем констатируется дефицит внимания к вопросу восприятия потребителями контента визуальных кодов, способствующих тому, что образ героя приобретает метафорический характер [Познин 2017].

В исследованиях о роли кинонарратива в подростковом возрасте описываются этапы восприятия художественного образа: 1) непосредственно эмоциональное переживание кинонарратива, в результате формируется целостный образ переживания; 2) осмысленность неординарности своего переживания, выделяемая подростками на основе анализа свойств и характеристик транслируемого нарратива; 3) возникновение ответной эмоции, что способствует пониманию авторского замысла кинонарратива.

В результате у подростка происходит процесс рождения нового образа мира посредством диалога с культурой авторского художественного образа. Таким образом, художественный образ влияет на сознание подростка и формирует его мировоззрение [Панкова 2020].

Исследователи подчеркивают, что именно с помощью киносценариев нарратива происходит «оказание идеологического влияния на настроения, мнения, оценки, решения и поведение масс людей вообще и отдельных личностей», «изменение и поддержка установок аудитории; превращение их в убеждения; формирование внутренней готовности воспринимать или интерпретировать какой-либо объект или эпизод действительности определенным образом» [Белоножко 2017: 243].

К сожалению, большинство современных фильмов теряют свое положительное содержание, транслируя в массы искаженные нормы и правила, провоцируя жестокость и насилие у подрастающего поколения. Вместе с тем у современной молодежи возрастает спрос на кинопродукцию, дающую правильные ориентиры, пропагандирующую правильные установки и ценности [Карпова и др. 2021].

Несмотря на изобилие исследований о восприятии художественного образа кинонарратива, нет определенно назначенной методологии изучения парадокса зрительского восприятия в целом [Шкурихин 2018]. Очень непросто анализировать восприятие образов как целостности единичным зрителем – носителем оригинального порядка – психического субъективного мира. Образ создается в результате обыденного или научного понимания ради утверждения наружного сходства с отображаемым объектом или явлением. Однако художественный образ реализуется посредством созидательной позиции к отражаемой действительности. В таком случае художественный образ наполнен эмоционально-чувственной оценкой зрителя и сосредотачивает в себе духовную энергию культуры, в контексте которой он составлен [Преснякова 2017].

У зрителя появляется индивидуальный субъективный зрительный образ, объединяющий в себе его личный житейский опыт и эстетические предпочтения [Преснякова 2017]. Каким бы целостным не было содержание кинонарратива, восприятие художественных образов субъективно со стороны зрителя. В условиях одного и того же нарратива образ может быть непостоянным не только в восприятии разных наблюдателей, но и одного и того же зрителя, в частности в зависимости от сопутствующих условий окружения. В таком случае художественный образ инициирует существование своей отдельной независимой жизни, при этом «обрастая» новым смыслом.

Цель – выявить и описать семантическую структуру образа предпочитаемого киногероя подростками. Мы исходили из предположения о том, что семантическая структура образа предпочитаемого киногероя подростками определяется оценкой внешнего вида, отношением к трудовой деятельности, нравственно-волевыми качествами, отношением к окружающим, оценкой умственных способностей, взаимодействием с другими людьми, готовностью совершать поступки.

Методы и процедура исследования

Методологической основой исследования выступил психосемиотический подход к анализу контента. Мы опирались на алгоритм психосемиотического анализа медиатекстов И. М. Кыштымовой [Кыштымова 2017; 2018], а также на положения о социально-психологическом феномене кино (Д. Блотнер, Ж. Мюнстерберг, В. С. Собкин, О. С. Маркина) и формах кинотекста (Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, Ю. М. Лотман), на положение о кино как средстве психотерапевтического воздействия и коррекции (Е. П. Кораблина, А. А. Плескачевская) и как динамической системе зрительных и слуховых образов и их восприятия (Н. И. Жинкин, Дж. Гибсон, В. Ф. Петренко).

На разных этапах исследования и в зависимости от задач использовались теоретические (анализ и обобщение литературы по проблеме), эмпирические (опрос), проективные методы, метод экспертных оценок, контент-анализ.

С целью выявления кинопредпочтений и формирования выборки исследования проводился опрос. Подросткам предлагалось ответить на вопросы, касающиеся предпочитаемого жанра кинофильма и предпочитаемого киногероя (его характера, поведения, действий и пр.). На основе оценок экспертов – магистрантов-психологов, прошедших подготовку по психологическому анализу медиатекстов, описания выбранных подростками киногероев были структурированы и типологизированы. В выборку включены подростки 15–16 лет ($n = 50$), предпочитаемые

герои которых идентичны (один и тот же персонаж) или схожи по своим проявлениям в однотипном киножанре.

Проективная методика «Незаконченные предложения» использовалась для выявления и описания особенностей восприятия старшими подростками структуры образа предпочитаемого киногероя. Испытуемым предлагалось закончить несколькими словами 27 составленных нами предложений. Все предложения условно были поделены на 3 блока: внутренняя и внешняя привлекательность киногероя (10 предложений); действия и поступки киногероя (9 предложений); оценка / поддержка киногероя (8 предложений): *Мне хотелось бы ему посоветовать..., Если он был бы моим другом..., Я хотел бы с ним встретиться, чтобы..., Я мог бы сравнить его с..., Меня беспокоит, что я не могу с ним поделиться..., Если меня спросят: «Добро или зло он приносит?», я отвечу..., По сравнению с другими персонажами этого фильма, он..., Мне хочется помочь ему, когда..., Думаю, что он способен, чтобы... и т. д.* Обработка результатов осуществлялась путем качественного (содержательного) и количественного (с использованием матрицы случайностей Ч. Осгуда) контент-анализа, и на основе этого определялась структура предпочитаемого образа киногероя.

Кроме того, подросткам предлагалось написать пост (письмо-сообщение) на тему «Я о своем любимом киногерое», в котором необходимо ответить на вопросы: *Какой он? Как он выглядит? Как относится к окружающим? Какими чертами характера обладает? Что для него важно? Главные ценности в его жизни? Анализ постов о киногерое также осуществлялся с использованием метода контент-анализа. Качественный контент-анализ позволил выделить категории и единицы анализа текстового содержания для определения семантической структуры образа предпочитаемого киногероя. Методом количественного контент-анализа (с использованием матрицы случайностей Ч. Осгуда) определялась случайность / неслучайность совпадения единиц.*

Для обнаружения факторов, определяющих семантику предпочитаемого киногероя, и для исследования эмоционально-личностного отношения старших подростков к образу предпочитаемого киногероя использовался «Личностный дифференциал». Испытуемым предлагалось оценить образ по предложенным шкалам. Полученные данные были подвергнуты математической обработке с использованием статистического пакета SPSS-22. Оценочные маркеры выявлялись на основе факторного анализа (метод максимального правдоподобия с вращением варимакс). Надежность вычисления корреляционной матрицы и возможность факторного анализа обеспечивались тестом Кайзера-Мейера-Олкина (КМО) и критерием сферичности Бартлетта.

Результаты

Этап I

Определены 8 категорий контент-анализа; в качестве лингвистических элементов, содержащихся в текстах, для каждой категории выбраны соответствующие единицы анализа A–S (табл. 1). В качестве единицы счета установлена количественная мера взаимосвязи явлений: появление / не появление выделенных единиц в тексте и частота их появления. Для регистрации единиц анализа составлялась кодировальная матрица. Выделенные единицы анализа определили семантическую структуру образа предпочитаемого киногероя. Указанные категории и единицы использовались при анализе незаконченных предложений и постов.

Этап II

Проведен анализ предложений и текстов постов по единицам анализа выделенных категорий с мерой случайности совпадения $\geq 70\%$ (табл. 1). Их представленность в предложениях и постах разная.

По завершению предложений было обнаружено, что предпочитаемый подростками киногерой – мужчина. Внешне выглядит *просто, не вызывающе, как обычный человек, ничем не выделяется среди других людей*. В его внешности нет ничего такого, что заставило бы окружающих обратить на него внимание. Он *очень умный, с высоким интеллектом, его разум провоцирует интерес у окружающих своей неоднозначностью*. При этом подростки отмечали, что он *достаточно скрытен*: предпочитает не высказывать открыто свои мысли и не показывать своих чувств, *быть сдержанным* (отсутствует яркость и глубина выражения эмоций). Предпочитаемый киногерой стремится к уединению, *не любит шумных компаний*. Одиночество вдохновляет его на новые свершения, а ситуации знакомства с новыми людьми вызывают большие трудности. Его круг общения небольшой, очень мало близких друзей. Преобладают следующие черты характера: храбрость, решительность, честность, целеустремленность,

Табл. 1. Контент-анализ семантической структуры образа предпочитаемого киногероя

Tab. 1. Semantic structure of a movie hero favored by teenagers: a content analysis

Категория	Единицы анализа	Мера случайности совпадения, %	
		Предложения	Посты
Пол	Предпочитаемый герой мужчина / женщина (A)	92	0
Внешность	Оценка внешнего вида (B)	74	0
	Отношение к внешнему виду (C)	6	0
Интеллект	Оценка умственных способностей (D)	88	0
	Оценка качеств (E)	30	0
Эмоциональность	Оценка эмоционального состояния (F)	56	0
	Оценка эмоционального комфорта (G)	34	30
Взаимодействие	Взаимодействие с другими людьми (H)	76	16
	Индивидуализм (I)	10	0
Личностные характеристики	Нравственно-волевые качества (J)	86	92
	Отношение к окружающим (K)	70	56
	Наличие лидерских качеств (L)	54	0
	Отношение к трудовой деятельности (M)	78	70
	Чувство юмора (N)	28	0
Поступки и / или действия	Борьба за справедливость (O)	74	0
	Активность ради других (P)	94	72
	Готовность совершать поступки (Q)	80	0
Отношение к и / или в семье	Наличие семьи (R)	0	58
	Готовность совершать поступки ради семьи (S)	0	70

трудолюбие, отзывчивость, замкнутость, самодостаточность, справедливость, сдержанность. Его действия и поступки, направленные на окружающих, можно охарактеризовать как конструктивные и высоконравственные. Он стремится оказать помощь нуждающимся, когда это необходимо. Он готов бороться за справедливость, пожертвовав собой ради спасения других. Такой образ киногероя вызывает восторг и восхищение у старших подростков. Если такой киногерой был бы их другом, они были бы очень рады и стремились бы к совместной деятельности, занимались бы интересными делами. Подобное представление об образе развивает у подростков чувство эмпатии, способность сопереживать и распознавать эмоции предпочитаемого киногероя. Если у них была бы возможность быть рядом с героем, они успокоились бы, помогли бы ему, поддержали бы в трудную минуту. В восприятии образа предпочитаемого киногероя старшие подростки делают больший акцент на его действия, поступки и личностные характеристики, чем на внешность. Интерес у подростков вызывает не внешность, а личность киногероя.

Контент-анализ постов обнаружил представленность по следующим категориям анализа:

- Личностные характеристики. Киногерой характеризуется как смелый, решительный, целеустремленный и справедливый человек (J); настоящий герой, который готов спасти Вселенную, жертвовать собою ради благополучия других, чуткий и отзывчив в отношении друзей (K). Его малый круг общения прямо пропорционален большой силе ответственности за него. Подавляющее большинство участников исследования описывает киногероя как успешного и самодостаточного профессионала своего дела, который очень много трудится для своего блага и для блага его семьи (M).

- Отношение к и / или в семье. Несмотря на то, что *его ничто не останавливает* на пути к достижению успеха, он остается добрым, отзывчивым и милосердным к своему окружению. Его семейные взаимоотношения – главная ценность в жизни. Он создает свою семью, не забывая и почитая своих родителей. Он не просто дарит любовь и тепло своим родным, он готов пойти на все ради них (S).

Этап III

Для обоснования семантической структуры образа предпочитаемого киногероя строились матрицы случайностей (Ч. Огсуд), позволяющие определить меру случайности совпадения тех классификационных единиц, у которых она составляет $\geq 70\%$, со всеми остальными по категориям, выделенным в результате качественного контент-анализа незаконченных предложений (табл. 2) и постов (табл. 3) о предпочитаемом киногерое.

Сравнение ожидаемых и реальных совпадений единиц анализа показало, какие фактические зависимости оказались неслучайными. При условии, когда реальное совпадение выше ожидаемого, совместное проявление единиц неслучайное. Каждая единица анализа имеет как минимум два неслучайных совместных проявлений единиц. Отметим, что лингвистические элементы О и Q имеют неслучайное совместное проявление с большинством представленных единиц анализа (табл. 2).

Единицы анализа М и S имеют максимальное число неслучайных совместных проявлений между собой. Лишь единица J в совместном появлении с единицей P является случайной зависимостью, т.к. реальное совпадение единиц меньше ожидаемого (табл. 3).

Результаты анализа матрицы случайностей совпадения доказывают целесообразность использования единиц анализа для составления семантической структуры образа киногероя.

Таким образом, семантическая структура образа предпочитаемого киногероя определяется следующими категориями и содержательными единицами:

- пол – А;
- внешность – В;
- интеллект – D;
- взаимодействие – H;
- личностные характеристики – J, K, M;
- поступки и / или действия – O, P, Q;
- отношение к и / или в семье – S.

Отметим, что в двух видах текстов (и в предложениях, и в постах) представлены лингвистические элементы *нравственно-волевые качества, отношение к трудовой деятельности* (категория *Личностные характеристики*); *активность ради других* (категория *Поступки и / или действия*). При этом готовность совершать поступки – наиболее значимый элемент в текстах подростков. Вместе с тем не обнаружены устойчивые связи по категории *Эмоциональность* с элементами *оценка эмоционального состояния* и *оценка эмоционального комфорта*. Вероятно, это связано с рациональной оценкой подростками личных качеств героя и его действий в сюжетной линии фильма, а также с выделением тех характеристик, которые наиболее интересны им и привлекают внимание при просмотре.

Этап IV

Полученные данные по оценке образа предпочитаемого киногероя с использованием личностного дифференциала были подвергнуты процедуре факторного анализа методом главных компонент. В результате выделены четыре фактора, определяемые в порядке уменьшения их значимости как факторы экстраверсии, миролюбия, решительности, автономности. Вращение факторов сошло за 10 итераций.

Табл. 2. Матрица случайностей совпадения (по текстам завершенных предложений)

Tab. 2. Matrix of random coincidences: complete sentences

Реальное совпадение	Ожидаемое совпадение									
	A	B	D	H	J	K	M	O	P	Q
A	–	0,68	0,80	0,69	0,79	0,64	0,71	0,68	0,86	0,73
B	0,78	–	0,65	0,56	0,63	0,51	0,57	0,54	0,69	0,59
D	0,50	0,70	–	0,66	0,75	0,61	0,68	0,65	0,82	0,70
H	0,30	0,56	0,78	–	0,65	0,53	0,59	0,56	0,71	0,60
J	0,63	0,40	0,56	0,78	–	0,60	0,67	0,63	0,80	0,68
K	0,70	0,67	0,47	0,45	0,70	–	0,54	0,51	0,65	0,56
M	0,80	0,40	0,65	0,68	0,80	0,67	–	0,57	0,73	0,62
O	0,70	0,80	0,68	0,60	0,79	0,59	0,59	–	0,69	0,59
P	0,86	0,57	0,48	0,37	0,50	0,68	0,46	0,84	–	0,75
Q	0,67	0,70	0,69	0,58	0,70	0,75	0,70	0,72	0,68	–

Прим.: Полужирным шрифтом выделены неслучайные совпадения проявления единиц анализа.

Табл. 3. Матрица случайностей совпадения (по текстам постов)

Tab. 3. Matrix of random coincidences: blog entries

Реальное совпадение	Ожидаемое совпадение			
	J	M	P	S
J	–	0,64	0,66	0,64
M	0,78	–	0,50	0,49
P	0,50	0,65	–	0,50
S	0,89	0,67	0,75	–

Прим.: Полужирным шрифтом выделены неслучайные совпадения проявления единиц анализа.

Обозначим шкалы, вошедшие в каждый из факторов:

1. Фактор экстраверсии: общительный (0,808), открытый (0,731), дружелюбный (0,601), разговорчивый (0,595), энергичный (0,552), уверенный (0,528).

2. Фактор миролюбия: добрый (0,670), добросовестный (0,593), справедливый (0,582), отзывчивый (0,533), напряженный (0,522).

3. Фактор решительности: решительный (0,750), упрямый (0,670), уверенный (0,503).

4. Фактор автономности: независимый (0,522), спокойный (–0,759).

Для оценки надежности вычислений корреляционной матрицы мы использовали критерий адекватности выборки теста Кайзера-Мейера-Олкина. Адекватность факторной модели использованному набору переменных составила –0,706 (оптимальный результат средней

результативности). Выделенные факторы отображают свойственную испытуемым структуру категоризации, сквозь призму которой происходит восприятие подростками образа предпочитаемого киногероя.

Анализ результатов оценки образов предпочитаемых киногероев показал, что такие характеристики личности, как экстраверсия, миролюбие, решительность, автономность, являются предпочтительными и определяются с наиболее высокой оценкой восприятия образа. Также образы киногероев, которые отчетливо транслируют данные характеристики через свои поступки, действия и убеждения, вызывают симпатию и наибольший интерес у современных подростков. Кроме того, констатируем, что старшие подростки выделяют именно положительные стороны личности киногероев, характеризуя их как положительных героев.

Таким образом, семантическая структура образа киногероя, предпочитаемого старшими подростками, дает нам словесные характеристики личностных качеств и манеры поведения киноперсонажа, на которые в большей степени делается акцент подростками.

Заключение

Эмпирическое исследование семантики образа показало, что подростки воспринимают киногероя как транслятора своих умственных способностей, нравственно-волевых качеств; как человека, готового совершать поступки, внешне презентабельного и успешного в деятельности и во взаимодействии с окружающими.

Интегративная семантическая структура образа предпочитаемого старшими подростками киногероя определяется факторами экстраверсии, миролюбия, решительности и автономности, а также всеми категориями (за исключением категории *Эмоциональность*) и 11 содержательными единицами, соответствующими категориям (включающими смысловое наполнение факторов). Полученные результаты могут

использоваться при проектировании работы, направленной на развитие психологической медиакомпетентности у подростков.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The authors declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Критерии авторства: Л. В. Скорова – разработка дизайна исследования, обобщение материалов, написание и редактирование статьи.

Д. К. Суворова – сбор эмпирического материала, обработка и анализ данных.

Contribution: L. V. Skorova designed the research, generalized the materials, wrote and proofread the article. D. K. Suvorova collected the empirical material, processed and analyzed the data.

Литература / References

- Бахтин М. М. Автор и герой. К философским основаниям гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000. 336 с. [Bakhtin M. M. *Author and hero. To the philosophical foundations of the Humanities*. St. Petersburg: Azbuka, 2000, 336. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yfjfrt>
- Белонозко Л. Н. Роль средств массовой информации в процессе формирования нравственных и духовных основ личности. *Вестник НГУЭУ*. 2017. № 1. С. 242–250. [Belonozhko L. N. The role of the media in process of formation of moral and spiritual foundations of personality. *Vestnik NSUEM*, 2017, (1): 242–250. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yircxp>
- Бугаева Л. Д. О кинонарративе. *Международный журнал исследований культуры*. 2012. № 2. С. 6–10. [Bugueva L. D. On kinonarrative. *International Journal of Cultural Research*, 2012, (2): 6–10. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ozdvzv>
- Карпова Н. Л., Данина М. М., Кисельникова Н. В., Шувиков А. И. Кино: психологический, педагогический, психотерапевтический аспект. *Выдающиеся ученые Психологического института: Н. И. Жинкин, Ю. Б. Некрасова, Н. С. Лейтес*, ред.-сост. Н. Л. Карпова. М.: ПИ РАО; РШБА. 2021. С. 275–283. [Karpova N. L., Danina M. M., Kiselnikova N. V., Shuvikov A. I. Cinema: psychological, pedagogical, and psychotherapeutic aspects. *Outstanding scientists of the Psychological Institute: N. I. Zhinkin, Yu. B. Nekrasova, N. S. Leites*, ed. and comp. Karpova N. L. Moscow: PI RAE; RuSLA, 2021, 275–283. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/upyiva>
- Клищевская О. Н. Исследование специфики художественного образа как психологического феномена. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2016. Т. 5. № 5А. С. 54–66. [Klishchevskaya O. N. The study of artistic image specificity as a psychological phenomenon. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*, 2016, 5(5A): 54–66. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xuyreb>
- Кравченко Н. П. Влияние медиасреды на формирование духовно-нравственных ценностей в молодежной среде. *Высшее образование для XXI века: XII Междунар. науч. конф. (Москва, 3–5 декабря 2015 г.)* М.: МосГУ, 2015. С. 76–80. [Kravchenko N. P. Influence of mediaenvironment on forming of spiritual-moral values in a youth environment. *Higher education for the XXI century: Proc. XII Intern. Sci. Conf., Moscow, 3–5 Dec 2015*. Moscow: MosUH, 2015, 76–80. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vivmmz>
- Кубрак Т. А. Роль ценностных ориентаций зрителей при выборе фильмов. *Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: Междунар. конф. (Коломна, 17 февраля 2022 г.)* Коломна: ГСГУ, 2022. С. 151–154. [Kubrak T. A. The role of viewers' value orientations in the choice of films. *Digital society as a cultural and historical context of human development: Proc. Intern. Conf., Kolomna, 17 Feb 2022*. Kolomna: SUHSS, 2022, 151–154. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qbhzkd>

- Кыштымова И. М. Психологическая безопасность в информационном пространстве: имманентный анализ текста и его семантика. *Психология в экономике и управлении*. 2017. Т. 9. № 1. С. 17–23. [Kyshtymova I. M. Psychological security in the information space: an immanent analysis of the text and its semantics. *Psikhologiya v ekonomike i upravlenii*, 2017, 9(1): 17–23. (In Russ.)] [https://doi.org/10.17150/2225-7845.2017.9\(1\).17-23](https://doi.org/10.17150/2225-7845.2017.9(1).17-23)
- Кыштымова И. М. Психологический анализ медиатекста: образ животного в рекламном нарративе. *Российский психологический журнал*. 2018. Т. 15. № 3. С. 209–228. [Kyshtymova I. M. Psychological analysis of media text: the animal image in advertising narratives. *Russian Psychological Journal*, 2018, 15(3): 209–228. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21702/rpj.2018.3.10>
- Кыштымова И. М., Ангеловска С. Н. Семантика образа героя: межкультурные различия (на примере российских и македонских подростков). *Сибирский психологический журнал*. 2018. № 70. С. 103–117. [Kyshtymova I. M., Angelovska S. N. The semantics of the image of a hero: intercultural differences (on the example of Russian and Macedonian teenagers). *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal*, 2018, (70): 103–117. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/17267080/70/8>
- Лотман Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. In: Лотман Ю. М. *Об искусстве*. СПб.: Искусство-СПБ, 1998. С. 287–372. [Lotman Yu. M. Semiotics of cinema and problems of cinema aesthetics. In: Lotman Yu. M. *About art*. St. Petersburg: Iskusstvo-SPB, 1998, 287–372. (In Russ.)]
- Панкова Т. А. Влияние художественных образов на формирование личности школьников. *Colloquium-journal*. 2020. № 2-5. С. 22–25. [Pankova T. A. Influence of artistic images on the formation of student's personality. *Colloquium-journal*, 2020, (2-5): 22–25. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/aifdop>
- Плотникова С. О., Болотин Ю. Е. Влияние киноискусства на мировоззренческие установки молодежи. *Молодой ученый*. 2017. № 1-1. С. 95–97. [Plotnikova S. O., Bolotin Yu. E. The influence of cinematography on the worldview attitudes of young people. *Molodoi uchenyi*, 2017, (1-1): 95–97. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xifkip>
- Познин В. Ф. Метафора как часть медиатекста. *Медиаобразование*. 2017. № 2. С. 112–113. [Poznin V. F. Film metaphor and media text. *Media Education*, 2017, (2): 112–123. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ysthdn>
- Познин В. Ф. Экранное пространство и время. *Структурно-типологический и перцептуальный аспекты*. СПб.: Петрополис, 2021. 389 с. [Poznin V. F. Screen space and time. *Structural-typological and perceptual aspects*. St. Petersburg: Petropolis, 2021, 389. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/jaedrt>
- Преснякова Т. Н. Проблема восприятия художественного образа. *Литература и культура Дальнего Востока, Сибири и Восточного зарубежья. Проблемы межкультурной коммуникации: VII Всерос. науч.-практ. конф. с Междунар. уч. (Владивосток, 17 февраля 2017 г.)* Владивосток: ДВФУ, 2017. С. 100–108. [Presnyakova T. N. The problem of perception of artistic image. *Literature and culture of the Far East, Siberia, and non-Russian East. Problems of intercultural communication: Proc. VII All-Russian Sci.-Prac. Conf. with Intern. Participation*, Vladivostok, 17 Feb 2017. Vladivostok: FEPU, 2017, 100–108. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/hoockt>
- Скорова Л. В., Сылко А. А. Восприятие образа пожилого человека студенческой молодежью (на примере фильма «Похороните меня за плинтусом»). *Развитие и образование личности в современном коммуникативном пространстве: II Всерос. науч.-практ. конф. с Междунар. уч. (Иркутск, 26–27 сентября 2019 г.)* Иркутск: Иркут, 2019. Ч. 1. С. 128–134. [Skorova L. V., Sylko A. A. Perception of the image of an elderly person by student youth (using the example of the movie "Bury Me Behind the Baseboard"). *Personal development and education in the modern communicative space: Proc. II All-Russian Sci.-Prac. Conf. with Intern. Participation*, Irkutsk, 26–27 Sep 2019. Irkutsk: Irkut, 2019, pt. 1, 128–134. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pspvfd>
- Тульчинский Г. Л. Кинонарратив насилия в формировании гражданской идентичности. *Наука телевидения*. 2014. Т. 11. С. 91–98. [Tulchinskii G. L. The role of viewers' value orientations in film choice. *Nauka Televideniya*, 2014, 11, 91–98. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yitewr>
- Урсова Н. А. Художественный образ как когнитивный феномен. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, Педагогика, психология*. 2021. № 1. С. 61–72. [Urusova N. A. A literary image as a cognitive phenomenon. *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, 2021, (1): 61–72. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/vfyxlg>
- Шкурихин В. Д. Зрительское восприятие современного кино (взгляд с позиций когнитивной психологии). *Via scientiarum – Дорога знаний*. 2018. № 2. С. 204–210. [Shkurikhin V. D. The spectacular perception of the modern movie (view from the positions of cognitive psychology). *Via scientiarum – Doroga znaniy*, 2018, (2): 204–210. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ybctxn>
- Baveye Y., Chamaret C., Dellandréa E., Chen L. Affective video content analysis: a multidisciplinary insight. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 2018, 9(4): 396–409. <https://doi.org/10.1109/TAFFC.2017.2661284>

- Dill-Shackleford K. E., Vinney C., Hopper-Losenicky K. Connecting the dots between fantasy and reality: the social psychology of our engagement with fictional narrative and its functional value. *Social and Personality Psychology Compass*, 2016, 10(11): 634–646. <https://doi.org/10.1111/spc3.12274>
- Kyshtymova I. M., Kyshtymova C. C. Particularities in the perception of the characters of 'The Walking Dead' TV drama by teenagers. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 2019, 59(2): 296–308. <https://doi.org/10.13187/me.2019.2.296>
- Leeuw R. N. H. de, Laan C. A. van der. Helping behavior in Disney animated movies and children's helping behavior in the Netherlands. *Journal of Children and Media*, 2018, 12(2): 159–174. <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1409245>
- Porta A. Interpreting musical and textual narratives in films for children. Happy feet and the lion king films. *EDULEARN15 Proceedings: Proc. 7th Intern. Conf. on Education and New Learning Technologies*, Barcelona, 6–8 Jul 2015. Barcelona: IATED Academy, 2015, 6483–6492.
- Skorova L. V., Suvorova D. K. Peculiarities of teenagers' perception of the characters of a film narrative in a situation of moral choice. *International Journal of Media and Information Literacy*, 2021, 6(2): 416–425. <https://doi.org/10.13187/ijmil.2021.2.416>

оригинальная статья

Жизненные стратегии осужденных, отбывающих наказание за преступления разной степени тяжести

Билан Марина Анатольевна
Кемеровский государственный университет,
Россия, Кемерово
<https://orcid.org/0000-0002-1346-6163>
lma_05-80@mail.ru

Горбатова Марианна Михайловна
Кемеровский государственный университет,
Россия, Кемерово
<https://orcid.org/0000-0002-6263-2279>
Scopus Author ID: 57202905808

Поступила в редакцию 24.01.2023. Принята после рецензирования 15.02.2023. Принята в печать 27.02.2023.

Аннотация: Представлены результаты исследования содержательных компонентов жизненных стратегий осужденных, отбывающих наказание за преступления средней и тяжкой степеней. Обзор проведенных теоретических и эмпирических исследований позволил установить, что центральным компонентом жизненных стратегий личности являются ценностные ориентации. Методы: методики «Модусы жизни» Е. Е. Сапоговой; «Ценностные ориентации» М. Рокича; Р. Инглхарта, модифицированная М. С. Яницким; тест смысловых жизненных ориентаций Д. А. Леонтьева; анкета. В эмпирическом исследовании, направленном на выявление типов жизненных стратегий осужденных, приняли участие 52 мужчины, отбывающих наказание разной степени тяжести в колонии-поселении. Обнаружено, что большинство респондентов ориентированы на ценности социализации. В то же время существуют различия в предпочитаемых модусах жизни и ценностных ориентациях. Осужденные за тяжкие преступления характеризуются проявлением ложного героизма, направленностью на достижение внешнего успеха. Уровень осмысленности жизни у этой группы респондентов значимо ниже, при этом выбор ценностей ориентирован на социально одобряемые черты поведения (трудоустройство на высокооплачиваемую работу, семейные ценности, ответственность, исполнительность). Полученные данные могут быть использованы при составлении программ ресоциализации осужденных в исправительных учреждениях.

Ключевые слова: жизненные стратегии, ценности, смысловые жизненные ориентации, осмысленность жизни, преступления средней тяжести, тяжкие преступления

Цитирование: Билан М. А., Горбатова М. М. Жизненные стратегии осужденных, отбывающих наказание за преступления разной степени тяжести. *СибСкрипт*. 2023. Т. 25. № 2. С. 193–199. <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-193-199>

full article

Life Strategies in Convicts with Different Sentence Severity

Marina A. Bilan
Kemerovo State University, Russia, Kemerovo
<https://orcid.org/0000-0002-1346-6163>
lma_05-80@mail.ru

Marianna M. Gorbatoва
Kemerovo State University, Russia, Kemerovo
<https://orcid.org/0000-0002-6263-2279>
Scopus Author ID: 57202905808

Received 24 Jan 2023. Accepted after peer review 15 Feb 2023. Accepted for publication 27 Feb 2023.

Abstract: Life strategies depend on value orientations. This study featured the life strategies typical of men imprisoned for major crimes. The research relied on E. E. Sapogova's Modes of Life Questionnaire, M. Rokeach's Value Orientations, the procedure developed by R. Inglehart and modified by M. S. Yanitskiy, D. A. Leontiev's Meaningful Life Orientation Test, etc. The empirical part of the research involved 52 inmates who were serving their sentences in a colony-settlement. Most respondents proved to be focused on the values of socialization. However, the research revealed differences in their life modes and value orientations. Those convicted for serious crimes demonstrated false heroism and focused on external success. They had a much lower sense of life purpose, while their choice of values depended on socially approved behavior, e.g., a well-paid job, family values, responsibility, diligence, etc. The data obtained can be used to develop re-socialization programs for ex-prisoners.

Keywords: life strategy, values, life-meaning orientations, sense of life purpose, moderate crimes, serious crimes

Citation: Bilan M. A., Gorbatova M. M. Life Strategies in Convicts with Different Sentence Severity. *SibScript*, 2023, 25(2): 193–199. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-193-199>

Введение

Социализация и ресоциализация осужденных является значимой проблематикой современной пенитенциарной психологии. В последние годы фокус исследований направлен на изучение автобиографических компонентов жизненных стратегий осужденных [Аксенова, Кожевникова 2014; Истомин 2010; Кузнецова, Хмельницкая 2016; Купченко, Куатов 2009; Михалева и др. 2016; Ральникова и др. 2020; Сапогова 2011; Трофимова 2007; Федоров 2021; Штефан 2020; Яницкий и др. 2022]. Детальное изучение этих вопросов позволяет выявить детерминанты, определяющие психологические причины преступного образа жизни и поведения осужденных. Ресоциализация осужденного направлена на формирование содержательных характеристик жизненных стратегий [Грязнов 2020; Михалева и др. 2016; Ральникова и др. 2020; Федоров 2021; Штефан 2020]. Жизненная стратегия преступника зачастую включает в себя устойчивые модели жизненных отношений асоциального и противоправного характера [Аксенова, Кожевникова 2014]. Е. И. Николаевой и М. А. Гридчиной установлено, что осужденным за тяжкие преступления по сравнению с осужденными по другим категориям преступлений свойственны максимальные показатели конфликтности и готовности к риску [Николаева, Гридчина 2017].

Изучая жизненные перспективы осужденных, В. Е. Купченко и А. К. Куатов отмечают, что большинству заключенных (69 %) характерны завышенные представления о своих способностях, переоценка своих возможностей, вера в самостоятельность и способность контролировать собственную жизнь, быть самопоследовательными [Купченко, Куатов 2009: 14]. А. А. Истомин обнаружил, что увеличение значимости духовного становления и развития внутреннего мира прямо пропорционально увеличению степени тяжести совершенного преступления [Истомин 2010].

Представления осужденных о будущем является значимым фактором, влияющим на успешность их ресоциализации [Калашникова 2011; Николаева, Гридчина 2017; Рачкова 2012; Сафроненко 2019; Селиверстская 2022; Соболев, Рогач 2014; Яницкий и др. 2022]. Личность осужденного рассматривается как интегральное качество человека, который совершил преступление исходя из присущих ему индивидуально-психологических особенностей для удовлетворения своих потребностей [Бовин 2018]. Например, Н. А. Полянин с соавторами выделили гуманистическую, антигуманную, манипулятивную, конформно-гуманистическую, альтероцентристскую, индифферентную направленности личности

осужденного [Полянин и др. 2017]. Типология жизненных стратегий несовершеннолетних осужденных предложена в статье [Кожевникова, Щелкушкина 2017]: ситуативно-потребительский, инфантильно-потребительский и само-достаточно-альтруистический. Отметим, что в психологических исследованиях содержательные компоненты жизненных стратегий недостаточно изучены, что и определило актуальность настоящего исследования.

Методы и материалы

В исследовании, проведенном в 2019 г., приняли участие 52 мужчины в возрасте 20–25 лет, отбывающие наказание в колонии-поселении за совершение преступлений разной степени тяжести. Сбор эмпирических данных осуществлялся при помощи батареи методик. Для изучения автобиографических компонентов жизненных стратегий осужденных использовалась методика «Модусы жизни» Е. Е. Сапоговой [Сапогова 2011], способствующая выявлению ключевых повествовательных сюжетов, в которых отображается жизненная стратегия респондента. Анализ теоретических и эмпирических исследований [Истомин 2010; Купченко, Куатов 2009; Михалева и др. 2016; Ральникова и др. 2020; Сафроненко 2019; Федоров 2021; Штефан 2020] позволил установить, что центральным компонентом жизненной стратегии личности являются ценностные ориентации, изучавшиеся посредством методик М. Рокича [Яницкий и др. 2017] и Р. Инглхарта (модифицирована М. С. Яницким [Яницкий 2020]). Помимо ценностных ориентаций важными составляющими жизненной стратегии личности являются целеполагание и смысл жизни, которые изучались с помощью теста смысложизненных ориентаций (СЖО), разработанного Д. А. Леонтьевым (см. [Серый, Юпитов 2002]). Социально-демографические характеристики осужденных изучались на основании разработанной нами анкеты. Вся статистическая обработка проводилась в программе Statistica 10.0.

Результаты

Анкета позволила описать социально-демографические характеристики респондентов. Средний возраст респондентов составил 23,6 лет; 30,8 % имеют неполное среднее образование, 40,4 % – среднее полное, 28,8 % – средне-специальное. На момент совершения преступлений семейное положение опрошиваемых было следующим: 69,2 % не состоят в браке, 15,4 % состоят в зарегистрированном браке, 13,5 % состоят в незарегистрированных отношениях и 1,9 % разведены.

Большинство респондентов (80,8 %) имеют криминальный опыт и ранее были судимы. При этом 96,2 % отбывающих наказания искренне раскаиваются в совершенном преступлении и 3,8 % частично признают свою вину. 82,7 % респондентов уверены, что в дальнейшем не совершат преступлений; 15,4 % предполагают, что могут совершить преступление из-за того окружения, в котором они находятся; 1,9 %, скорее всего, совершат преступление в будущем вследствие того, что иногда могут не управлять собой. Факт наличия у большинства осужденных криминального опыта и отбывания ими наказания не в первый раз Б. Г. Бовин связывает с тем, что рецидивная преступность является стабильным явлением и составляет около 50 % [Бовин 2018].

Для изучения содержательных компонентов жизненных стратегий осужденных за преступления разной степени тяжести выборка была разделена на 2 группы:

- группа 1 – совершившие тяжкие преступления;
- группа 2 – совершившие преступления средней тяжести.

На основании методики «Модусы жизни» Е. Е. Сапоговой выделены 12 модусов жизни осужденного (табл. 1).

Табл. 1. Средние значения показателей по методике «Модусы жизни»

Tab. 1. Modes of Life Questionnaire: mean values

Модусы жизни	Группа 1		Группа 2		p
	Ср.	Ранг	Ср.	Ранг	
Жизнь как геройство	25,11	1	21,17	4	0,04
Жизнь как любовь	24,86	2	23,17	1	0,39
Жизнь как процесс постоянного приобретения	23,46	3	23,88	2	0,43
Жизнь как авантюра	22,21	4	21,54	3	0,72
Жизнь как долг	21,64	5	19,08	7	0,19
Жизнь как жертвенность	21,36	6	19,96	5	0,44
Жизнь как хранение	20,29	7	18,88	8	0,39
Жизнь как испытание	20,25	8	19,33	6	0,63
Жизнь как трикстерство	20,04	9	16,50	11	0,03
Жизнь как процесс постоянных утрат	19,96	10	18,88	9	0,54
Жизнь как странничество	19,53	11	17,04	10	0,18
Жизнь как вера	18,75	12	15,83	12	0,11

В группе респондентов, отбывающих наказание за тяжкие преступления, предпочитают следующие модусы жизни: *жизнь как геройство*, *жизнь как любовь*, *жизнь как процесс постоянного приобретения*. Отвергаемые модусы жизни: *жизнь как вера*, *жизнь как странничество*, *жизнь как процесс постоянных утрат*. Предпочитаемыми модусами жизни в группе респондентов, отбывающих наказание за совершение преступлений средней тяжести, являются *жизнь как любовь*, *жизнь как процесс постоянного приобретения*, *жизнь как авантюра*. Среди отвергаемых модусов жизни: *жизнь как вера*, *жизнь как трикстерство*, *жизнь как странничество*.

Таким образом, были обнаружены различия в структуре предпочитаемых модусов жизни двух групп. В группе 1 в качестве приоритетного выбран модус *жизнь как геройство*, что свидетельствует о высокой активности, высоком эгоцентризме и ложном героизме, направленности испытуемых на победу и достижение результатов. В группе 2 в число предпочитаемых включен модус *жизнь как авантюра*: для испытуемых данной группы более характерны риск, азарт, постоянная проба чего-то нового, несерьезное, порой легкомысленное отношение к своей жизни. В остальном выбор предпочитаемых модусов в обеих группах одинаковый. Отметим, что жизненные модусы *жизнь как любовь* и *жизнь как процесс постоянного приобретения* являются предпочитаемыми в обеих группах.

Также были обнаружены различия в структуре отвергаемых модусов жизни. В группе 1 к отвергаемым отнесен модус *жизнь как процесс постоянных утрат*, что свидетельствует об отвержении респондентами сюжетных схем с мотивами утрат, проигрышей, поражений и неудач. В группе 2 среди отвергаемых находится модус *жизнь как трикстерство*, что отражает ориентацию испытуемых на гуманистические ценности, отрицание жизни вопреки стандарту, норме. Модусы *жизнь как вера* и *жизнь как странничество* отвергаются респондентами обеих групп.

Обратимся к анализу иерархии ценностных ориентаций в обеих группах, являющихся центральным компонентом жизненных стратегий разных типов. Предпочитаемыми терминальными ценностями в группе 1 являются счастливая семейная жизнь, здоровье, жизненная мудрость, любовь, активная деятельная жизнь, интересная работа. К отвергаемым терминальным ценностям респонденты данной группы отнесли удовольствия, творчество, познание, счастье других, продуктивную жизнь, красоту природы и искусства. Предпочитаемыми ценностями-целями в группе 2 являются счастливая семейная жизнь, здоровье, любовь, наличие хороших и верных друзей, жизненная мудрость,

интересная работа. Отвергаемые ценности: удовольствия, счастье других, творчество, уверенность в себе, продуктивная жизнь, развитие.

Таким образом, общим в структуре терминальных ценностей испытуемых является то, что предпочитаемыми ценностями в обеих группах является *счастливая семейная жизнь и любовь*. Такой выбор объясняется тем, что возраст всех осужденных находится в пределах 20–25 лет. Именно в этом возрасте встают вопросы поиска партнера, подготовки к супружеской жизни и воспитания детей. Также общим является наличие в структурах обеих групп предпочитаемых ценностей *здоровье, жизненная мудрость и интересная работа*.

Отвергаемыми в группах 1 и 2 оказались ценности *удовольствия, творчество, счастье других и продуктивная жизнь*. Это может быть связано с тем, что у осужденных, находящихся в местах лишения свободы, резко меняются образ жизни, привычное времяпрепровождение, ослабевают социальные связи.

Различия в структуре ценностей двух групп заключаются в том, что у осужденных за тяжкие преступления в структуру предпочитаемых терминальных ценностей входит активная деятельная жизнь, в то время как для осужденных за преступления средней тяжести более важным является наличие хороших и верных друзей. Среди отвергаемых ценностей группы 1 имеются такие ценности, как познание и красота природы и искусства. А в группе 2, в отличие от первой группы, отвергнутыми оказались ценности развития и уверенности в себе. Кроме того, выявлены статистически значимые различия между показателями *наличие хороших и верных друзей* ($p = 0,03$), *познание* ($p = 0,04$), *уверенность в себе* ($p = 0,04$).

Обратимся к описанию предпочитаемых ценностей-средств в обеих группах. В структуру значимых ценностей-средств респондентов группы 1 входят воспитанность, аккуратность, ответственность, исполнительность, образованность, честность. К отвергаемым ценностям в данной группе относятся высокие запросы, непримиримость к недостаткам в себе и других, твердая воля, широта взглядов, терпимость, смелость в отстаивании мнения. В группе 2 предпочитаемыми ценностями-средствами являются воспитанность, аккуратность, честность, исполнительность, независимость, ответственность. К отвергаемым ценностям респонденты данной группы относят высокие запросы, непримиримость к недостаткам в себе и других, широта взглядов, рационализм, образованность, твердая воля.

Таким образом, общим в структуре ценностей-средств является наличие в группах предпочитаемых позиций *воспитанность, аккуратность, ответственность, исполнительность, честность*. Отвергаемыми

в двух группах испытуемых являются ценности-средства *высокие запросы, непримиримость к недостаткам в себе и других, широта взглядов, твердая воля*.

Различным в структуре ценностей-средств исследуемых групп является то, что осужденные группы 1 к предпочитаемым ценностям относят образованность, в то время как у осужденных группы 2 в числе приоритетных – независимость. Также имеются различия в отвергаемых ценностях: у осужденных группы 1 к таким относятся терпимость и смелость в отстаивании мнения, а у осужденных группы 2 – рационализм и образованность. Помимо этого, в ценностях-средствах обнаружены статистически значимые различия между показателями *терпимость* ($p = 0,04$) и *образованность* ($p = 0,04$).

Обратимся к результатам, полученным по методике Р. Инглхарта, модифицированной М. С. Яницким. Выявлено, что в группе осужденных, отбывающих наказание за тяжкие преступления, 67,9 % респондентов ориентированы на ценности социализации и 32,1 % – на ценности адаптации. В группе осужденных, отбывающих наказание за преступления средней тяжести, 66,7 % респондентов ориентированы на ценности социализации, 16,6 % относятся к промежуточному типу, 12,5 % ориентированы на ценности адаптации, 4,2 % – на ценности индивидуализации.

Важным компонентом жизненной стратегии личности является степень осмысленности жизни, которая изучалась нами при помощи методики СЖО (табл. 2).

Табл. 2. Усредненные результаты по методике СЖО
Tab. 2. Meaninful Life Orientation Test: mean values

Шкалы	Группа 1	Группа 2	p
Осмысленность жизни	100,18	104,50	0,29
Цели в жизни	31,79	31,63	0,93
Процесс жизни	27,57	31,04	0,02
Результат жизни	24,04	24,58	0,71
Локус контроля – Я	22,04	23,29	0,22
Локус контроля – жизнь	26,61	27,88	0,37

Сравнительный анализ данных по двум группам выявил значимые различия по субшкале *процесс жизни* ($p = 0,02$). Так, данный показатель статистически значимо ниже у осужденных за тяжкие преступления. Это свидетельствует о том, что они испытывают низкую удовлетворенность жизнью на данный момент по сравнению с осужденными, совершившими преступления средней тяжести. Несмотря на то, что по остальным

субшкалам статистически значимых различий не выявлено, отметим, что общий показатель осмысленности жизни у осужденных группы 1 несколько ниже, чем у осужденных группы 2.

Обратимся к отдельным вопросам анкеты, которые были обработаны после разделения респондентов на группы. Нами был задан вопрос: Скажите пожалуйста, что такое успех лично для Вас? Выявлено, что осужденные групп 1 и 2 в качестве слагаемых жизненного успеха выбирают счастье в личной жизни, благополучие семьи, детей (96,43 % и 95,83 % соответственно), собственное здоровье и здоровье близких (42,86 % и 58,33 %), хорошую, благополучную жизнь в целом, отсутствие проблем (25,00 % и 33,33 %), хорошую, высокооплачиваемую, интересную, любимую работу (28,57 % и 25,00 %), самореализацию (21,43 % и 20,83 %), материальное благополучие, достаток (10,71 % и 8,33 %). Некоторые вопросы анкеты были направлены на изучение жизненных планов осужденных на ближайшие 3–5 лет, 5–10 лет, 20–30 лет.

Для обработки с помощью контент-анализа были выделены следующие категории: освобождение из мест лишения свободы, образование, профессиональное будущее, образ семьи, материальное будущее, отношения с родственниками. В результате определены как общие характеристики, так и различия в двух группах. Общим является то, что респонденты обеих групп практически в одинаковом количестве в ближайшие 3–5 лет планируют обеспечивать себя материальными благами (покупать машину, квартиру) и устанавливать отношения с родственниками (помогать семье, родителям).

Осужденные за тяжкие преступления чаще описывают в планах освобождение из места лишения свободы, получение образования, а также рассматривают создание семьи и воспитание детей. Почти в два раза чаще в данной группе высказываются о том, что планируют устроиться на работу и сделать карьеру.

В планах на 5–10 лет различия в двух группах заключаются в том, что осужденные за тяжкие преступления еще описывают освобождение из места лишения свободы, в то время как у осужденных за преступления средней тяжести уже нет ни одного упоминания об этом. По остальным категориям в описании планов на этот период времени в двух группах испытуемых ответы схожи.

Планы на 20–30 лет у респондентов различаются тем, что осужденные за тяжкие преступления в три раза чаще пишут о выходе на пенсию, но намного реже, чем осужденные за преступления средней тяжести, упоминают о каких-либо материальных благах (загородный дом, квартира, новая машина). С одинаковой частотой в обеих группах говорится о воспитании внуков.

Заключение

В результате проведенного исследования установлено, что большинство респондентов раскаиваются в совершенном и уверены, что в будущем не совершат преступлений. Несмотря на это, многие из них уже имеют криминальный опыт и отбывают наказание не в первый раз. Предпочитаемые модусы жизни (*жизнь как героизм, жизнь как любовь, жизнь как процесс постоянного приобретения*), выбранные осужденными, отбывающими наказание за тяжкие преступления, определяют их актуальную жизненную стратегию – это активная жизненная позиция, проявляющаяся в ложном героизме, преодолении, достижении чего-либо. У осужденных за преступления средней тяжести активность проявляется в риске, азарте, пробы чего-то нового.

Осужденные, отбывающие наказание за тяжкие преступления, ориентируются на ценности счастливой семейной жизни, любви и интересной работы, что характерно для возрастной группы испытуемых (20–25 лет). В качестве ценностей-средств они в большинстве выбирают такие, которые характеризуют социально одобряемые черты поведения (воспитанность, аккуратность, ответственность, исполнительность, образованность, честность). Осужденные за тяжкие преступления не удовлетворены своей жизнью на данный момент, и уровень осмысленности жизни по сравнению со второй группой у них несколько ниже. Большинство респондентов данной группы ориентированы на получение образования и профессии после освобождения из места лишения свободы. Значимым для этих испытуемых является трудоустройство на хорошую, высокооплачиваемую и любимую работу.

Полученные данные могут быть использованы для дальнейшего изучения проблемы жизненных стратегий осужденных, применяться психологами исправительных учреждений в работе с осужденными.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The authors declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Критерии авторства: М. А. Билан – концептуализация, проведение исследования, обработка данных, формальный анализ. М. М. Горбатова – обработка данных, редактирование статьи.

Contribution: M. A. Bilan is responsible for the research concept, empirical study, data processing, and formal analysis. M. M. Gorbatova processed the data and proofread the manuscript.

Литература / References

- Аксенова Г. И., Кожевникова Е. Н. Теоретические подходы к проблеме жизненных стратегий условно осужденных несовершеннолетних. *Прикладная юридическая психология*. 2014. № 3. С. 39–47. [Aksenova G. I., Kozhevnikova E. N. Theoretical approaches to the problem of life strategies for juvenile offenders with suspended sentence. *Applied legal psychology*, 2014, (3): 39–47. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sqlaqd>
- Бовин Б. Г. Механизмы психологической защиты осужденных с повторной преступностью. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2018. Т. 15. № 4. С. 473–487. [Bovin B. G. Defense mechanisms in case of repeat offenders. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2018, 15(4): 473–487. (In Russ.)] <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-4-473-487>
- Грязнов С. А. Проблемы ресоциализации осужденных. *Тенденции развития науки и образования*. 2020. № 65-3. С. 19–22. [Gryaznov S. A. Problems of resocialization of convicts. *Tendentsii razvitiia nauki i obrazovaniia*, 2020, (65-3): 19–22. (In Russ.)] <https://doi.org/10.18411/lj-09-2020-82>
- Истомин А. А. Ценностные ориентации осужденных в контексте уголовно-правовой характеристики личности. *Прикладная юридическая психология*. 2010. № 4. С. 119–128. [Istomin A. A. Value orientations of convicts in the context of criminal and legal personal characteristic. *Applied legal psychology*, 2010, (4): 119–128. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/mweebl>
- Калашникова М. М. К вопросу изучения ответственности личности в пенитенциарной психологии. *Человек: преступление и наказание*. 2011. № 2. С. 138–142. [Kalashnikova M. M. To the question of examination of person's responsibility in corrective psychology. *Chelovek: prestuplenie i nakazanie*, 2011, (2): 138–142. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pwiiid>
- Кожевникова Е. Н., Щелкушкина Е. А. Типология жизненных стратегий условно осужденных несовершеннолетних. *Психология обучения*. 2017. № 2. С. 128–137. [Kozhevnikova E. N., Shchelkushkina E. A. Typology of life strategies juvenile probationers. *Psikhologiya obucheniia*, 2017, (2): 128–137. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xrldir>
- Кузнецова И. А., Хмельницкая В. А. Проблемы изучения психодинамики личности несовершеннолетних осужденных. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2016. Т. 22. № 3. С. 107–109. [Kuznetsova I. A., Khmel'nitskaya V. A. Problems of studying psychodynamics of the personality of juvenile offenders. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2016, 22(3): 107–109. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wtoxsn>
- Купченко В. Е., Куатов А. К. Особенности временной перспективы осужденных с разным типом Я-концепции. *Вестник Омского университета. Серия «Психология»*. 2009. № 1. С. 10–16. [Kupchenko V. E., Kumatov A. K. Features of the time perspective of convicts with different types of Self-concept. *Herald of Omsk University. Series "Psychology"*, 2009, (1): 10–16. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sdmqnh>
- Михалева И. В., Калашникова Т. В., Калашникова М. М. Концепция направленности личности осужденных в отечественных пенитенциарно-психологических исследованиях. *Человек: преступление и наказание*. 2016. № 4. С. 152–157. [Mihaleva I. V., Kalashnikova T. V., Kalashnikova M. M. The Concept of prisoner personality orientation in Russian penological and psychological research. *Chelovek: prestuplenie i nakazanie*, 2016, (4): 152–157. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xkpawt>
- Николаева Е. И., Гридчина М. А. Готовность к риску, личностная агрессивность и конфликтность у осужденных за преступления разной степени тяжести. *Вестник психофизиологии*. 2017. № 3. С. 61–65. [Nikolaeva E. I., Gridchina M. A. The availability to risk behavior, personal aggressiveness and conflictness of persons who have convicted of crimes of varying severity. *Psychophysiology News*, 2017, (3): 61–65. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yoojuh>
- Полянин Н. А., Пестриков Д. В., Огородников В. И., Ушатиков А. И. Гуманистическая направленность личности и ее актуализация у осужденных молодежного возраста в условиях лишения свободы. М.: Проспект, 2017. 176 с. [Polyanin N. A., Pestrikov D. V., Ogorodnikov V. I., Ushatikov A. I. *Humanistic orientation of the personality and its actualization in youth convicts in conditions of deprivation of liberty*. Moscow: Prospekt, 2017, 176. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zgvgkql>
- Ральникова И. А., Ипполитова Е. А., Вологодина П. Е. Личное будущее в представлениях осужденных женщин. *Вестник Барнаульского юридического института МВД России*. 2020. № 1. С. 217–218. [Raln'nikova I. A., Ippolitova E. A., Vologdina P. E. Personal future in the ideas of women-convicts. *Vestnik Barnaul'skogo iuridicheskogo instituta MVD Rossii*, 2020, (1): 217–218. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/kzyngc>

- Рачкова Н. М. Характеристики личности лиц, совершивших уличные преступления. *Сибирский юридический вестник*. 2012. № 3. С. 87–90. [Rachkova N. M. The characteristic of the identity of the persons who have committed street crimes. *Sibirskij yuridicheskij vestnik*, 2012, (3): 87–90. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pctaan>
- Сапогова Е. Е. Автобиографирование как процесс самодетерминации личности. *Культурно-историческая психология*. 2011. № 2. С. 37–51. [Sapogova E. E. Autobiographic activities as the process of personal self-determination. *Cultural-Historical Psychology*, 2011, (2): 37–51. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/oiufkh>
- Сафроненко Б. С. Характеристика личности преступника-рецидивиста: психологические аспекты. *Вестник Академии МВД Республики Беларусь*. 2019. № 1. С. 146–150. [Safronenko B. S. Characteristics of the identify of the criminal recidivist: the psychological aspects. *Vestnik Akademii MVD Respubliki Belarus*, 2019, (1): 146–150. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/txcvhy>
- Селиверсткіна А. Ю. Некоторые психологические особенности несовершеннолетних с противоправным поведением, осужденных к лишению свободы условно. *Прикладная юридическая психология*. 2022. № 2. С. 48–53. [Seliverstkina A. Yu. Some psychological features of minors with illegal behavior sentenced to probation. *Applied legal psychology*, 2022, (2): 48–53. (In Russ.)] [https://doi.org/10.33463/2072-8336.2022.2\(59\).048-053](https://doi.org/10.33463/2072-8336.2022.2(59).048-053)
- Серый А. В., Юпитов А. В. Применение теста смысловых состояний к диагностике актуальных смысловых состояний (новая концептуализация). *Сибирская психология сегодня*, отв. ред. М. С. Яницкий. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. С. 55–72. [Seryy A. V., Yupitov A. V. Life-sense orientation test as a diagnose tool of the actual semantic states: a new concept. *Siberian Psychology Today*, ed. Yanitskiy M. S. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2002, 55–72. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rxjmhl>
- Соболев Н. Г., Рогач В. Г. Особенности переживаний у осужденных, отбывающих длительные сроки лишения свободы, их психологическая коррекция. *Прикладная юридическая психология*. 2014. № 2. С. 65–71. [Sobolev N. G., Rogach V. G. Experiences of prisoners serving long prison sentences, their psychological correction. *Applied legal psychology*, 2014, (2): 65–71. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sgygl>
- Трофимова М. В. Индивидуально-психологические особенности личности и поведения осужденных и их проявление в условиях изоляции. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2007. № 4. С. 50–61. [Trofimova M. V. Individual psychological characteristics of the personality and behavior of convicts and their manifestation in isolation. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2007, (4): 50–61. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ltxmkt>
- Федоров А. Ф. Жизненные ценности в духовно-нравственном воспитании несовершеннолетних осужденных. *Антропология*. 2021. № 3. С. 18–22. [Fedorov A. F. Life values in spiritual moral education of minors. *Antropogogika*, 2021, (3): 18–22. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/buvxhq>
- Штефан Е. Ф. Особенности жизненных планов на период после освобождения у осужденных женщин, отбывших длительные сроки лишения свободы. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020. Т. 8. № 5. [Shtefan E. F. Features of life plans for the period after release of convicted women who have served long imprisonment. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2020, 8(5). (In Russ.)] URL: <https://mir-nauki.com/PDF/96PSMN520.pdf> (accessed 4 Dec 2022). <https://elibrary.ru/kjzdps>
- Яницкий М. С. Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2020. Т. 22. № 1. С. 194–206. [Yanitskiy M. S. System of value orientations of personality and social communities: structural and dynamic model and its application in psychological research and psychological practice. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2020, 22(1): 194–206. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-194-206>
- Яницкий М. С., Серый А. В., Балабашук Р. О. Хронотопические характеристики образа мира осужденных, находящихся в местах лишения свободы. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2022. Т. 27. № 3. С. 298–306. [Yanitskiy M. S., Seryy A. V., Balabashchuk R. O. Chronotopic characteristics of the representation of the world among convicts in penitentiary facilities. *Psychopedagogy in Law Enforcement*, 2022, 27(3): 298–306. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-390-298-306>
- Яницкий М. С., Серый А. В., Иванов М. С., Утюганов А. А., Хакимова Н. Р. Постнеклассическая педагогическая психология: ценностно-смысловой тренд. Кемерово: КРИПО, 2017. 202 с. [Yanitskiy M. S., Seryy A. V., Ivanov M. S., Utyuganov A. A., Khakimova N. R. *Post-mon-classical pedagogical psychology: value-semantic trend*. Kemerovo: KRIPED, 2017, 202. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ftucgm>

оригинальная статья

Психологические характеристики агрессивности у молодых людей в контексте мотивации употребления алкоголя

Юсупов Павел Рафаэлевич

Алтайский государственный медицинский университет,
Россия, Барнаул<https://orcid.org/0000-0002-8158-8250>yusupovpr@gmail.com

Мардасова Татьяна Александровна

Алтайский государственный медицинский университет,
Россия, Барнаул<https://orcid.org/0000-0002-5416-0275>

Поступила в редакцию 22.08.2022. Принята после рецензирования 14.12.2022. Принята в печать 23.01.2023.

Аннотация: Представлены теоретико-методологические подходы к изучению агрессии и агрессивного поведения и некоторые их определения, разведены значения понятий *агрессия*, *враждебность*, *гнев*. Агрессивные проявления рассматриваются как неотъемлемая часть жизни, развития, адаптации индивида. Прослежено разделение форм агрессивного поведения на конструктивную, инструментальную и деструктивную, враждебную. Установлено, что агрессивное поведение кроме индивидуальных и личностных факторов детерминировано еще и групповыми нормами, требованиями. Акцентируется проблема легитимизации форм агрессивного поведения в рамках адаптации к нормам и ритуалам социальной группы. Значимую роль в формировании агрессивного поведения в групповом контексте играет употребление психоактивных веществ, в частности алкоголя. Мотивация употребления алкоголя в молодежной среде определяется через необходимость регуляции собственного состояния, настроения, достижения комфортного уровня уверенности и соответствия своего поведения нормам группы. Показана возможность классификации выборки на две группы, различающиеся по некоторым шкалам – предикторам вовлечения испытуемых в употребление алкоголя. Подтверждено основное предположение о том, что молодые люди с выраженной враждебностью как когнитивным признаком агрессивности имеют низкие возможности произвольной регуляции деятельности, контроля эмоций, склонность к нарушению социальных норм и правил, риски формирования зависимых форм поведения. Юношам с высоким уровнем общей агрессивности в первую очередь свойственны атарактический и гедонистический мотивы употребления алкоголя.

Ключевые слова: агрессия, враждебность, характеристики агрессивности, легитимация агрессии, молодежь, атарактическая мотивация, мотивация употребления алкоголя

Цитирование: Юсупов П. Р., Мардасова Т. А. Психологические характеристики агрессивности у молодых людей в контексте мотивации употребления алкоголя. *СибСкрипт*. 2023. Т. 25. № 2. С. 200–208. <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-200-208>

full article

Aggression and Motivation of Alcohol Consumption in Young People

Pavel R. Yusupov

Altai State Medical University, Russia, Barnaul
<https://orcid.org/0000-0002-8158-8250>yusupovpr@gmail.com

Tatiana A. Mardasova

Altai State Medical University, Russia, Barnaul
<https://orcid.org/0000-0002-5416-0275>

Received 22 Aug 2022. Accepted after peer review 14 Dec 2022. Accepted for publication 23 Jan 2023.

Abstract: The article features the theoretical and methodological approaches to aggressiveness, which can be divided into aggression, hostility, and anger. Aggression is a normal manifestation of life, coming-of-age, and social adaptation. Aggressive behavior can be constructive, instrumental, and destructive. It depends on both personality and group standards. Aggressive behavior is often legitimized as part of adaptation to the norms and rituals of a particular social group. Alcohol is responsible for many cases of aggressive behavior inside a community. Young people drink alcohol to achieve a desirable social status, improve their mood, raise confidence, and blend in. Drinking often legitimizes aggressive behavior. Particular predictors of group drinking can be used for sampling. Subjects with pronounced

hostility demonstrate poor prospects for control of activity and emotions; they tend to violate social norms and are likely to develop addiction. Young people with a high level of general aggressiveness are guided by ataractic and hedonistic motivation for alcohol consumption.

Keywords: aggression, hostility, characteristics of aggressiveness, legitimization of aggression, youth, ataractic motivation, alcohol consumption motivation

Citation: Yusupov P. R., Mardasova T. A. Aggression and Motivation of Alcohol Consumption in Young People. *SibScript*, 2023, 25(2): 200–208. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-200-208>

Введение

Актуальность исследования форм и механизмов агрессивного поведения не теряет своей значимости в современном обществе. Анализ научной литературы указывает на ряд сложившихся подходов в изучении феномена агрессии и агрессивного поведения. Выделяются следующие концепции агрессии: психоаналитическая теория З. Фрейда, этологическая теория К. Лоренца, фрустрационная теория Дж. Долларда, теория социального научения А. Бандуры, теория социального влияния Дж. Тедеси и др.

Проблематика агрессии и агрессивного поведения с разных сторон освещалась в работах [Дозорцева, Ошевский 2013; Ивашиненко 2016; Ильин 2014; Реан 1996]. Каждый подход, скорее, дополняет знание об агрессии и ее формах, факторах и механизмах новыми данными и объяснительными схемами.

Каждое из предложенных определений агрессии опирается на логику поисков и исследований в рамках определенного подхода. С. Н. Ениколопов предлагает понимать под агрессией выраженную активность, стремление к самоутверждению; она может рассматриваться через стремление к подчинению себе других индивидов или через намерение присвоения, насильственного овладения материальным или идеальным объектом. С агрессией часто связывают акты враждебности, нападения и разрушения [Ениколопов 2001: 63]. Многие исследователи разводят понятия агрессии как мультифакторной формы поведения и агрессивности как психического свойства личности [Ениколопов 2001: 63]. Агрессивность как личностное качество сообщает о готовности индивида к агрессивному поведению.

Ю. М. Антонян склонен объяснять агрессивность как «субъективную тенденцию к враждебному поведению, направленному на полное или частичное подавление другого человека или группы людей, управление ими, их ограничение, на причинение им страданий и / или ущерба» [цит. по: Ивашиненко 2016: 99].

Д. Кенрик и С. Нейберг предложили три ключевых компонента агрессии: 1) агрессия – это не эмоция (например, гнев), а форма поведения; 2) агрессивное поведение является преднамеренным, имеет цель

(возможно, не всегда осознанную); 3) цель агрессивного поведения – причинение вреда, ущерба другому человеку [Ивашиненко 2016: 99].

В качестве методологической основы нашего исследования была выбрана традиция, идущая от А. Бандуры, А. Басса, Л. Берковица, Д. Долларда, Н. Миллера, Л. Х. Хекхаузена. С точки зрения А. Бандуры, агрессия рассматривается как форма социального поведения, включающая сложные навыки и умения, которыми индивид овладевает с раннего возраста под влиянием окружения и культуры [Гребнева и др. 2019: 139; Ивашиненко 2016: 101]. В рамках развития этой традиции мы опираемся на следующее определение агрессии, предложенное С. Н. Ениколоповым: «целенаправленное деструктивное и наступательное поведение, нарушающее нормы и правила сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным или неодушевленным), причиняющее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт» [Ениколопов 2001: 64].

А. Басс ввел понятие враждебности через его дифференциацию с гневом и агрессией. Под враждебностью он понимает длительное, устойчивое негативное отношение или систему оценок, применяемую к окружающим людям. Агрессия понимается как инструментальная поведенческая реакция, а гнев – как эмоциональное состояние с собственной побудительной силой [Ениколопов 2001: 68].

Агрессия является природной программой выживания, она дает энергию для выхода из непростых жизненных ситуаций, помогает обрести уверенность в себе, выразить мысли, чувства, намерения. Агрессивность же, враждебность, гнев, раздражительность рассматриваются как свойства личности и поведения в жизненных ситуациях. Если агрессия – это природная сила, стратегия, инструмент, то агрессивность, враждебность – это индивидуальные особенности использования этого инструмента для достижения актуальных личностных мотивов, целей. В соответствии с теорией социального научения не только агрессия, агрессивность, враждебность, но и сама личность есть продукт научения в ситуациях социального взаимодействия.

Агрессивные проявления являются неотъемлемой частью жизни, развития, адаптации и выживания индивида. Особенно важную роль агрессия играет в личностном развитии молодого человека. В этом смысле исследователи говорят о конструктивной агрессии (Ю. М. Антонян), доброкачественной агрессии (Э. Фромм), инструментальной агрессии (С. Фешбах) [Иващенко 2016: 99]. Виды позитивной агрессии выступают источником энергии в решении задач социализации в подростковом и юношеском возрасте. Например, конструктивная агрессия может помочь развивающейся личности противостоять вредным для нее воздействиям, отстоять свое мнение и взгляд на ситуацию, выбрать и инициировать общение с интересными людьми. Враждебные и деструктивные формы агрессии, в логике которых присутствует обязательное намерение нанести вред другому индивиду, также могут иметь адаптивный смысл (в рамках определенной группы), но, с другой стороны, они способны усложнить решение важных задач юности [Иващенко 2016: 99, 101].

Кроме важной задачи стать личностью, индивидуальностью, иметь независимый взгляд на мир в юношеском возрасте есть и другая задача – стать частью группы, сообщества. Поэтому любые агрессивные проявления могут довольно сильно зависеть от группы сверстников. В юном возрасте быть агрессивным часто означает быть сильным и уверенным в себе. Каждая подростковая, юношеская группа имеет свои нормы, правила, ритуалы и мифы, следуя которым человек получает определенный статус [Колесников, Соколова 2018: 78]. Становясь членом социальной группы, человек формирует определенные стратегии поведения, в том числе агрессивные. Здесь возникает известная проблема разграничения конструктивных, инструментальных и неконструктивных, враждебных форм агрессии. Некоторые социальные группы (подростковые, молодежные, не обязательно криминальные) поощряют и легитимизируют именно враждебные формы агрессии, имеющие целью демонстрацию силы и нанесение вреда другому индивиду [Сечко, Донскова 2018; Ткачук, Корнилов 2018; Фёдоров 2021].

К значимым факторам в научении формам агрессивного поведения относятся культурная среда; социальные группы, членом которых является развивающаяся личность; отношения в семье [Ганишина, Ганишина 2019; Должанская и др. 2003; Колесников, Соколова 2018; Петрова 2008]. Известную роль в формировании агрессивных проявлений играет употребление алкоголя [Абросимова и др. 2021]. Употребление наркотиков, алкоголя является проверенным средством легитимации

разных форм негативной, деструктивной агрессии, когда нахождение человека под действием вещества можно считать объяснением, оправданием любого нелегитимного и опасного для окружающих поведения [Ениколопов, Цибульский 2008].

Употребление психоактивных веществ (ПАВ) часто оказывается как фактором адаптации к групповым, культурным нормам, так и условием научения, усвоения форм агрессивного поведения (особенно неконструктивных и враждебных). Мотивация употребления ПАВ в молодежной среде определяется необходимостью регуляции собственного состояния, настроения, достижения приемлемого уровня уверенности и понятности своего поведения в собственных глазах и глазах других людей [Алтунина, Алтунина 2021; Голоснов 2017; Курек 2001; Собкин и др. 2022].

В. Ю. Завьялов выделяет три группы мотивов употребления ПАВ [Завьялов 1988]:

- социально-психологические: традиционные, субмиссивные, псевдокультурные мотивы (наркотик употребляется для легкости адаптации к нормам группы);
- личностные (персональные): гедонистические, атарактические и гиперактивационные мотивы (наркотик является средством избавления от негативных эмоциональных переживаний: напряжения, тревоги, страха; потребление наркотика приносит ощущение кайфа);
- патологические: абстинентные, аддиктивные и мотивы самоповреждения (указывают на формирование зависимого состояния с психическим и физическим компонентами)¹.

Проблема нашего исследования связана с необходимостью установления взаимосвязи между особенностями мотивации употребления алкоголя, признаками потенциального вовлечения в употребление наркотических веществ и выраженными уровнями агрессивности в виде враждебности и гнева.

Цель исследования – выявить особенности проявлений агрессивности у юношей в виде враждебности и гнева в контексте мотивации употребления алкоголя и потенциального вовлечения в употребление других наркотических веществ.

Одной из гипотез исследования стало предположение о том, что высокий показатель когнитивного признака агрессии – враждебности – связан со снижением произвольности, контроля эмоций, способности к целенаправленной деятельности, со склонностью к нарушению социальных норм и правил, а также с ростом рисков употребления алкоголя. Кроме того, предполагалось,

¹ См. подробнее про группы мотивов употребления ПАВ [Гиркин 2019; Юсупов, Мардасова 2020].

что для испытуемых с высоким уровнем общей агрессивности характерны атарактическая и гедонистическая мотивации употребления алкоголя, выражающиеся в желании снять напряжение, тревогу, страх, избавиться от подавленности, обрести уверенность.

Методы и материалы

Выборку составили юноши в возрасте 18–22 лет, употребляющие алкоголь ($n = 181$). На момент исследования испытуемые получали высшее или среднее специальное образование в вузах и ссузах западной Сибири. В целях классификации выборки и выделения подгрупп испытуемых с определенной спецификой склонности к вовлечению в употребление алкоголя был использован кластерный анализ (метод Варда): вся выборка была разделена на две группы: 1 группа – 106 испытуемых, 2 группа – 75 испытуемых. Также с учетом данного метода были выделены три группы испытуемых, отличающихся показателями агрессивности: низкая агрессивность, средняя агрессивность, высокая агрессивность. В выборку не были включены девушки в силу специфики проявления ими агрессии и неактуальности задачи сравнения агрессивных форм поведения у юношей и девушек. Анонимный сбор данных реализовывался онлайн с помощью Google Forms. Испытуемым была предложена короткая презентация целей исследования, после этого они проходили тестирование в случае согласия на участие.

Для оценки уровня общей агрессивности был использован «Опросник уровня агрессивности Басса-Перри» (в адаптации С. Н. Ениколопова и Н. П. Цибульского). Опросник позволяет выявить уровень агрессивности на основании значений четырех шкал: *гнев, враждебность, физическая агрессия, общий показатель агрессивности* [Ениколопов, Цибульский 2008].

Для изучения интенсивности типов мотивации употребления была задействована Методика изучения мотивов употребления наркотиков (Методика МУН) [Аксюц 2007]. Методика МУН измеряет три группы мотивов употребления ПАВ; каждая группа мотивов включает три мотивационные шкалы (см. классификацию В. Ю. Завьялова).

Для исследования психологических факторов и личностной склонности к потенциальному вовлечению в употребление наркотических веществ использовался «Методический комплекс для выявления вероятных предикторов вовлечения обучающихся в употребление наркотиков» (Методический комплекс) [Деменко и др. 2018]. Методический комплекс состоит из двух блоков. В нашем исследовании был

использован только первый блок методик, позволяющих получить данные по одиннадцати шкалам: *социальная желательность, склонность к технологическим зависимостям, антисоциальные тенденции, возможность произвольной регуляции, контроль эмоций, поиск новизны, рискованное поведение, взаимопонимание в детско-родительских отношениях, копинг-стратегии* (подразделяются на субшкалы *копинг-разрешение проблем, копинг-социальная поддержка, копинг-избегание*).

Анализ данных производился с помощью статистического пакета IBM SPSS Statistics V.22.0 с использованием методов корреляционного и кластерного анализа, непараметрических критериев сравнения средних (критерии Манна-Уитни и Краскела-Уоллиса).

Результаты

Исследуемая выборка испытуемых имеет довольно высокие показатели по всем четырем шкалам агрессивности: физическая агрессия – 27,80 (при норме 26,49), гнев – 21,9 (при норме 20,29), враждебность – 23,8 (при норме 22,08), общий показатель агрессивности – 69,9 (при норме 68,85).

Применение критерия Манна-Уитни позволило получить значимые различия для двух групп испытуемых по 7 шкалам Методического комплекса, призванного выявить вероятные предикторы вовлечения испытуемых в употребление наркотиков. Достоверные различия наблюдаются по четырем шкалам: *контроль эмоций* (2,49 и 1,64; $p = 0,010$)², *склонность к технологическим зависимостям* (2,71 и 3,18; $p = 0,023$), *возможности произвольной регуляции* (2,42 и 2,10; $p = 0,048$), *копинг-избегание* (2,62 и 2,99; $p = 0,049$). По другим трем шкалам различия средних значений оценены как имеющие значимость на уровне хорошей статистической тенденции: *поиск новизны* (2,33 и 2,56; $p = 0,057$), *рискованное поведение* (2,18 и 2,34; $p = 0,063$), *антисоциальные тенденции* (2,07 и 2,24; $p = 0,094$).

На 2-м этапе анализа данных с помощью критерия Манна-Уитни получены статистически достоверные (значимые) различия средних значений между двумя группами испытуемых и двумя шкалами Опросника уровня агрессивности Басса-Перри: *враждебность* (18,4 и 23,1; $p = 0,041$), *гнев* (21,8 и 24,4; $p = 0,051$). Не обнаружено значимых различий средних значений по шкалам *физическая агрессия* (27,1 и 28,4; $p = 0,216$) и *общий показатель агрессивности* (68,75 и 70,2; $p = 0,165$). Авторы адаптированной русскоязычной версии определяют шкалу *враждебность* через когнитивный компонент (набор установок), основанный на переживании чувства несправедливости, ущемленности

² Здесь и далее средние значения для первой ($n = 106$) и второй ($n = 75$) групп соответственно.

и неудовлетворенности желаний. Шкала *гнев* определяется через аффективный компонент, куда включаются физиологическое возбуждение и подготовка к агрессии. Нами установлено, что для второй группы юношей характерна заметная готовность к проявлениям агрессии в связи с более выраженными аффективным, физиологическим, когнитивным компонентами агрессивного поведения.

На 3-м этапе проанализированы корреляции (г-Пирсона) между шкалами Методического комплекса и «Опросника уровня агрессивности Басса-Перри. Получены значимые корреляционные связи между шкалой *общий показатель агрессивности* и шкалами *склонность к технологическим зависимостям* ($r = 0,35$; $p = 0,031$), *антисоциальные тенденции* ($r = 0,33$; $p = 0,043$), *возможность произвольной регуляции* ($r = -0,27$; $p = 0,042$), *копинг-избегание* ($r = 0,24$; $p = 0,052$). Испытуемым с высоким уровнем агрессивности статистически свойственна склонность к формированию зависимого поведения как в отношении средств коммуникации (смартфон, компьютер, Интернет), так и, вероятно, в отношении употребления ПАВ. Высокому уровню агрессивности соответствуют антисоциальные тенденции в поведении, низкая способность к произвольной регуляции в деятельности и избегающие копинг-стратегии (неспособность, неготовность решать проблемы).

Похожие корреляционные связи, но более сильные и значимые, выявлены для шкалы *враждебность* и вышеперечисленных шкал *склонность к технологическим зависимостям* ($r = 0,51$; $p = 0,008$), *антисоциальные тенденции* ($r = 0,47$; $p = 0,011$), *возможность произвольной регуляции* ($r = -0,41$; $p = 0,016$), *копинг-избегание* ($r = 0,31$; $p = 0,024$). Кроме того, появляется еще одна значимая отрицательная корреляция со шкалой *контроль эмоций* ($r = -0,49$; $p = 0,018$). Обнаружено, что испытуемые с высоким уровнем враждебности и общей агрессивности имеют склонность к формированию зависимых форм поведения, для них характерны антисоциальные тенденции в поведении и низкие способности к произвольной регуляции. Однако кроме названных корреляций для высокого уровня враждебности характерным оказывается низкий контроль эмоциональных проявлений. То есть высоко враждебные испытуемые имеют значительные трудности с контролем аффективных состояний, способностью тормозить неприемлемые импульсы.

Таким образом, была статистически подтверждена основная гипотеза, что у испытуемых с выраженной враждебностью как когнитивным признаком агрессивности отмечаются низкие возможности произвольной регуляции и контроля эмоций, недостаточные способности к целенаправленной деятельности, склонность к нарушению социальных норм и правил, риски формирования

зависимых форм поведения как в отношении использования современных технологий (гаджеты, Интернет), так и в отношении употребления ПАВ.

На четвертом этапе с помощью Методики МУН изучена интенсивность типов мотивации употребления психоактивных веществ. Получена иерархия типов мотивации употребления наркотических веществ путем подсчета баллов по девяти отдельным шкалам: *атарактические мотивы* – 17,07; *гедонистические мотивы* – 16,35; *мотивы гиперактивации* – 15,09; *абстинентные мотивы* – 14,61; *аддитивные мотивы* – 14,47; *мотивы самоповреждения* – 14,4; *субмиссивные мотивы* – 13,45; *псевдокультурные мотивы* – 11,74; *традиционные мотивы* – 9,99.

Наивысшие показатели интенсивности имеют мотивы группы личностной мотивации. Наиболее выраженной мотивацией употребления на выборке является атарактическая, при которой человек с помощью алкоголя надеется нейтрализовать негативные, эмоциональные переживания: напряжение, тревогу, страх и т. д. Можно предположить, что атарактическая мотивация употребления ПАВ может сформироваться в крайне неблагоприятных психологических условиях жизни: ощущение собственной неадекватности; история конфликтов, непонимания, насилия в общении с близкими; трудности в установлении доверительных, эмпатичных отношений со сверстниками; отсутствие перспектив в какой-либо социально-одобряемой деятельности.

На второй позиции по значимости оказывается гедонистическая мотивация: употребление ПАВ происходит при желании получить физическое и психическое удовольствие, повысить настроение, достичь эйфории. Можно предположить, что гедонистическая мотивация употребления безальтернативно складывается в ситуации, когда кроме ПАВ отсутствуют другие способы получения позитивных эмоций от достижений, собственной эффективности, общения с людьми.

В третью очередь наркотики употребляются в целях гиперактивации, когда человек хочет выйти из состояний скуки, апатии, желая повысить результативность, эффективность собственного поведения.

Далее следуют мотивы группы патологической мотивации употребления. Патологическая мотивация употребления ПАВ характерна для потребителей с уже имеющейся наркотической зависимостью. Абстинентные мотивы указывают на наличие физической зависимости, выраженное желание снять ряд негативных признаков зависимости: дискомфорт в теле, давящее и гнетущее состояние, тремор, слабость и т. д. Аддитивная мотивация свидетельствует о болезненном психологическом влечении к употреблению вещества. Мотивация самоповреждения связана с частичным осознанием разрушительных эффектов и рисков для всех сторон

жизни потребителя; наркотики при такой мотивации потребляются назло другим и себе, в качестве протеста в состоянии безнадежности, в связи с потерей перспективы персонального будущего.

На последнем месте находятся мотивы группы социально-психологической мотивации. Субмиссивная мотивация употребления ПАВ выражается в стремлении подчиниться требованиям и давлению людей из значимой референтной группы. Можно представить, насколько важной может быть субмиссивная мотивация, если учитывать риски исключения из этой референтной группы, дающей возможность психологически приемлемого существования. Субмиссивной мотивации близко по смыслу псевдокультурное следование объективно воспринимаемым ценностям группы, декларирующим важное позитивное и адаптивное значение использования ПАВ. Ряд мотиваций употребления веществ замыкают традиционные мотивы, которые отражают желания отдать дань традициям, употреблять вещества по особым случаям, групповым праздникам и т. п.

На последнем этапе с помощью критерия Краскела-Уоллиса для трех групп испытуемых по уровню агрессивности сопоставлены средние значения по шкалам Методики МУН. Иерархия типов мотивации употребления наркотических веществ осталась прежней, начиная с атарактических и гедонистических мотивов, закармливая псевдокультурными и традиционными. Однако для большинства типов мотивации обнаружены значимые различия в связи с уровнем агрессивности.

Определены следующие различия средних значений: атарактическая мотивация (15,1 / 17,3 / 17,7; $p = 0,000$)³, гедонистическая мотивация (14,7 / 16,8 / 16,9; $p = 0,001$), мотивы гиперактивации (13,6 / 14,5 / 15,9; $p = 0,009$), абстинентная мотивация (12,8 / 14,3 / 14,6; $p = 0,011$), аддиктивная мотивация (12,9 / 14,3 / 15,0; $p = 0,014$), мотивация самоповреждения (13,0 / 14,2 / 14,1; $p = 0,052$), субмиссивная мотивация (11,9 / 13,9 / 13,8; $p = 0,047$), псевдокультурная мотивация (10,7 / 11,9 / 12,0; $p = 0,180$), традиционная мотивация (8,2 / 10,1 / 10,3; $p = 0,051$).

Итак, почти все типы мотивации употребления психоактивных веществ в наибольшей степени выражены у испытуемых с высоким уровнем агрессивности. Особенно отметим выраженную, значимую статистическую связь между общим показателем агрессивности и двумя группами мотивации употребления – личностными и патологическими мотивами. Мы подтвердили вторую часть гипотезы: испытуемым с высоким уровнем общей агрессивности характерны атарактическая и гедонистическая мотивации употребления психоактивных веществ.

Заключение

Результаты эмпирического исследования позволили получить представление об особенностях проявлений агрессивности у юношей в виде враждебности и гнева в контексте мотивации употребления алкоголя и потенциального вовлечения в употребление других наркотических веществ.

Испытуемые с высоким уровнем агрессивности имеют большую вероятность формирования зависимого поведения в отношении современных технологий коммуникации (Интернет, смартфон, компьютер), а также в отношении употребления психоактивных веществ. Юноши с высоким уровнем агрессивности демонстрируют неспособность и неготовность решать проблемы из-за сниженной возможности произвольной регуляции в деятельности. Переживая напряжение, стресс, подавленность, тревогу и страхи, они ожидаемо надеются на освобождение от напряжения с помощью употребления алкоголя.

Юноши, отличающиеся хорошими способностями контроля эмоциональных проявлений и возможностями произвольной регуляции, не склонны к высокой враждебности и гневным реакциям; им не свойственно формирование зависимого поведения (как в отношении современных технологий коммуникации, так и в отношении употребления психоактивных веществ); они заметно меньше используют избегающие копинг-стратегии в стрессовых ситуациях.

Наиболее актуальными типами мотивации употребления наркотических веществ (в частности, алкоголя) оказались атарактические, гедонистические и мотивы гиперактивации. При атарактической мотивации человек употребляет психоактивные вещества в целях нейтрализации негативных эмоциональных переживаний, связанных с конфликтными отношениями в семье, с трудностями в установлении доверительных отношений со сверстниками, с отсутствием перспективы личностной самореализации, с ощущением собственной неадекватности т. п.

Актуальность гедонистической мотивации употребления указывает на желание принимать ПАВ для получения физического и психического удовольствия, что не приводит к долговременному решению жизненных задач и совладению со стрессами, однако является основанием для формирования зависимого состояния.

Применение мотивов гиперактивации обусловлено тем, что употребление психоактивных веществ связано с необходимостью избавиться от скуки, апатии, угнетенности и повысить собственную эффективность в деятельности.

³ Здесь и далее через косую черту указаны средние значения для групп с низкой, средней и высокой агрессивностью соответственно.

Меньшая актуальность патологической группы мотивов (аддиктивные, абстинентные и мотивы самоповреждения) свидетельствует о серьезности проблемы формирования психической и физической зависимости у части выборки исследования. Самоповреждающая мотивация, оказываясь частотной для части выборки, может быть связана с частичным осознанием разрушительных, негативных эффектов и рисков для жизни потребителя. При такой мотивации алкоголь потребляется назло другим, как протест в ситуации безнадёжности и бесперспективности в достижении персонального успеха.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The authors declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Критерии авторства: Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.

Contribution: All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for information published in this article.

Литература / References

- Абросимова М. А., Дубровин Н. А., Воронцов А. М., Ермолаева Е. Л., Илюшина Е. С. Причины и последствия употребления подростками алкоголя. *Современные научные исследования и инновации*. 2021. № 12. [Abrosimova M. A., Dubrovin N. A., Vorontsov A. M., Ermolaeva E. L., Ilushina E. S. Causes and consequences of alcohol consumption by adolescents. *Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii*, 2021, (12). (In Russ.)] URL: <https://web.snauka.ru/issues/2021/12/97229> (accessed 11 Dec 2022). <https://elibrary.ru/owgkoe>
- Аксютиц И. В. Методика изучения мотивов употребления наркотиков. *Психологический журнал*. 2007. Т. 28. № 1. С. 52–59. [Aksiuchits I. V. Methodology for studying the motives for drug abuse. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2007, 28(1): 52–59. (In Russ.)]
- Алтунина И. Р., Алтунина Д. М. Соотношение мотивации аффилиативного поведения со склонностью к употреблению психоактивных веществ у подростков. *ОБЖ: Основы безопасности жизни*. 2021. № 5. С. 29–35. [Altunina I. R., Altunina D. M. Correlation of motivation of affiliation behavior with propensity to use psychoactive substances in adolescents. *FLS. Fundamentals of Life Safety*, 2021, (5): 29–35. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/pclcw1>
- Ганишина И. С., Ганишина А. С. О технологиях психологического и социально-педагогического сопровождения подростков и молодежи по профилактике наркотической зависимости. *Осознание Культуры – залог обновления общества. Перспективы развития современного общества: XX Всерос. науч.-практ. конф. (Севастополь, 12–13 апреля 2019 г.)* Севастополь: Рибест, 2019. С. 294–297. [Ganishina I. S., Ganishina A. S. About technologies of psychological and socio-pedagogical support of adolescents and youth for the prevention of drug dependence. *Cultural awareness is the key to new society. Prospects for the development of modern society: Proc. XX All-Russian Sci.-Prac. Conf., Sevastopol, 12–13 Apr 2019*. Sevastopol: Ribest, 2019, 294–297. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/rrirof>
- Гиркин Н. А. Современные исследования в психологии аддиктивного поведения. *Acta eruditorum*. 2019. № 30. С. 94–97. [Girkin N. A. Modern research in psychology of addictive behavior. *Acta eruditorum*, 2019, (30): 94–97. (In Russ.)] <https://doi.org/10.25991/AE.2019.55.89.021>
- Голоснов О. А. Проблемные вопросы первичной профилактики химических форм аддиктивного поведения в молодежной среде и определение перспективных направлений превентивной деятельности. *Интегративный подход в профилактике зависимостей в молодежной среде: IV Междунар. науч. форум. (Ростов-на-Дону – Элиста – Ставрополь – Потсдам, 30 ноября – 2 декабря 2017 г.)* Ростов н/Д-Таганрог: ЮФУ, 2017. С. 59–69. [Golosnov O. A. Problematic issues of primary prevention of chemical forms of addictive behavior among young people and the identification of promising areas of preventive activities. *Integrative approach in prophylaxis of dependences in youth environment: Proc. IV Intern. Sci. Forum, Rostov-on-Don – Elista – Stavropol – Potsdam, 30 Nov – 2 Dec 2017*. Rostov-on-Don-Taganrog: SFedU, 2017, 59–69. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/mavhtu>
- Гребнева Н. Н., Слободенюк М. А., Вариясова Е. В. Аналитический обзор исследований по проблеме агрессивного общественно опасного поведения молодежи. *Психология и право*. 2019. Т. 9. № 4. С. 134–148. [Grebneva N. N., Slobodenyuk M. A., Variyasova E. V. Analytical review of studies on the problem of aggressive socially dangerous behavior of youth. *Psychology and Law*, 2019, 9(4): 134–148. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/opnpac>

- Деменко Е. Г., Рассказова Е. И., Тхостов А. Ш., Брюн Е. А., Аршинова В. В. Психологическая диагностика факторов риска вовлечения подростков в употребление наркотических веществ: разработка методического комплекса. Часть 1. Структура шкал и психометрические характеристики. *Обзор психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева*. 2018. № 3. С. 32–39. [Demenko E. G., Rasskazova E. I., Tkhostov A. Sh., Bryun E. A., Arshinova V. V. Psychological diagnostic of risk factors for involving adolescents in the use of narcotic substances: the development of a methodological complex. Part 1. Scale structure and psychometric characteristics. *V. M. Bekhterev review of psychiatry and medical psychology*, 2018, (3): 32–39. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ynjilb>
- Дозорцева Е. Г., Ошевский Д. С. Развитие открытой, скрытой агрессии и совершение подростками правонарушений. *Прикладная юридическая психология*. 2013. № 2. С. 48–55. [Dozortseva E. G., Oshevsky D. S. The development of an open, latent aggression and crimes committed by juveniles. *Applied legal psychology*, 2013, (2): 48–55. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qlujjj>
- Должанская Н. А., Бузина Т. С., Андреев С. А., Лозовская И. С., Ленская Е. В. Роль семейного фактора в формировании здорового образа жизни подростков. *Вопросы наркологии*. 2003. № 4. С. 51–58. [Dolzanskaya N. A., Buzina T. S., Andreev S. A., Lozovskaya I. S., Lenskaya E. V. Family factor in forming healthy lifestyle of teenagers. *Voprosy narkologii*, 2003, (4): 51–58. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/pczebr>
- Ениколопов С. Н. Понятие агрессии в современной психологии. *Прикладная психология*. 2001. № 1. С. 60–72. [Enikolopov S. N. The concept of aggression in modern psychology. *Prikladnaia psikhologiya*, 2001, (1): 60–72. (In Russ.)]
- Ениколопов С. Н., Цибульский Н. П. Изучение взаимосвязи легитимизации насилия и склонности к агрессивным формам поведения. *Психологическая наука и образование*. 2008. Т. 13. № 1. С. 90–98. [Enikolopov S. N., Tsybul'sky N. P. Research on the connection between legitimization of violence and tendency towards aggressive behaviour. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2008, 13(1): 90–98. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/jxdpkt>
- Ениколопов С. Н., Цибульский Н. П. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри. *Психологический журнал*. 2007. Т. 28. № 1. С. 115–124. [Enikolopov S. N., Tsybul'sky N. P. Psychometric analysis of Russian-language version of questionnaire for aggression diagnostics by A. Bass and M. Perry. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2007, 28(1): 115–124. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/hyjkqj>
- Завьялов В. Ю. Психологические аспекты формирования алкогольной зависимости. Новосибирск: Наука. Сиб. отд., 1988. 198 с. [Zavyalov V. Yu. *Psychological aspects of alcoholism development*. Novosibirsk: Nauka. Sib. otd., 1988, 198. (In Russ.)]
- Ивашиненко Д. М. Агрессия в подростковой среде: факторы риска, предикторы, особенности эмоционально-личностной сферы и социального функционирования (литературный обзор). *Сибирский вестник психиатрии и наркологии*. 2016. № 3. С. 98–103. [Ivashinenko D. M. Aggression among adolescents: risk factors, predictors, features of emotional-personal sphere and social functioning. *Siberian Herald of Psychiatry and Addiction Psychiatry*, 2016, (3): 98–103. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/wqsydv>
- Ильин Е. П. Психология агрессивного поведения. СПб.: Питер, 2014. 368 с. [Ilyin E. P. *Psychology of aggressive behavior*. St. Petersburg: Piter, 2014, 368. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/uynean>
- Колесников Е. П., Соколова С. А. Психологические особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте. *Таврический научный вестник. Педагогика и психология*, ред. М. Р. Скоробогатова. Симферополь: Ариал, 2018. Вып. 2. С. 76–79. [Kolesnikov E. P., Sokolova S. A. Psychological features of aggressive behavior in adolescence. *Tauride Scientific Bulletin. Pedagogy and psychology*, ed. Skorobogatova M. R. Simferopol: Arial, 2018, iss. 2, 76–79. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/uturzi>
- Курек Н. С. Нарушения психической активности и злоупотребление психоактивными веществами в подростковом возрасте. СПб.: Алетейя, 2001. 225 с. [Kurek N. S. *Mental disorders and substance abuse in adolescence*. St. Petersburg: Aleteia, 2001, 225. (In Russ.)]
- Петрова А. Б. Психологическая коррекция и профилактика агрессивных форм поведения несовершеннолетних с девиантным поведением. М.: Флинта; МПСИ, 2008. 152 с. [Petrova A. B. *Psychological correction and prevention of aggressive forms of behavior in minors with deviant behavior*. Moscow: Flinta; MPSI, 2008, 152. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qxspfh>
- Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности. *Психологический журнал*. 1996. Т. 17. № 5. С. 3–18. [Rean A. A. Aggression and aggressiveness of personality. *Psikhologicheskii zhurnal*, 1996, 17(5): 3–18. (In Russ.)]

- Сечко А. В., Донскова Н. В. Деструктивно-агрессивное поведение несовершеннолетних осужденных и его коррекция в подростковом возрасте. *Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях*, ред. А. В. Кокурин, В. И. Екимова, Е. А. Орлова. Пермь: ИП Сигитов Т. М., 2018. С. 154–175. [Sechko A. V., Donskova N. V. Destructive-aggressive behavior of juvenile convicts and its correction in adolescence. *Models and technologies for the provision of psychological assistance to children and adolescents in extreme situations*, eds. Kokurin A. V., Ekimova V. I., Orlova E. A. Perm: IP Sigitov T. M., 2018, 154–175. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/yszgfu>
- Собкин В. С., Адамчук Д. В., Калашникова Е. А., Коломиец Ю. О., Лыкова Т. А., Федотова А. В. Методические рекомендации по профилактике аддиктивного поведения (табакокурение, употребление алкоголя, и других психоактивных веществ) среди обучающихся основной и старшей школы. *Вопросы психического здоровья детей и подростков*. 2022. Т. 22. № 1. С. 95–104. [Sobkin V. S., Adamchuk D. V., Kalashnikova E. A., Kolomiets Yu. O., Lykova T. A., Fedotova A. V. Methodological recommendations for the prevention of addictive behavior (smoking, alcohol and other psychoactive substances) among primary and high school students. *Voprosy psikhicheskogo zdorovia detei i podrostkov*, 2022, 22(1): 95–104. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/thtpbk>
- Ткачук О. А., Корнилов К. А. Агрессивное поведение подростков: причины возникновения и проблемы коррекции. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2018. № 4. С. 86–92. [Tkachuk O. A., Kornilov K. A. Aggressive behavior of adolescents: causes and problems of correction. *Innovative development of vocational education*, 2018, (4): 86–92. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/vrmjqw>
- Фёдоров А. Ф. Взаимосвязь и зависимость суицидального и криминального видов девиации в подростково-юношеском возрасте. *International Journal of Medicine and Psychology*. 2021. Т. 4. № 8. С. 51–56. [Fedorov A. F. Interconnection and dependence of suicidal and criminal kinds of deviation in adolescent-youth age. *International Journal of Medicine and Psychology*, 2021, 4(8): 51–56. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/lrghjq>
- Юсупов П. Р., Мардасова Т. А. Психологические особенности употребления психоактивных веществ в контексте выраженной агрессии в молодежной среде. *Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета*. 2020. № 2. С. 110–127. [Yusupov P. R., Mardasova T. A. Psychological features of use of psychoactive substances in the context of expressed aggression in young environment. *Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2020, (2): 110–127. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/maespw>

full article

Self-regulatory Resources in Clients of an Online Psychological Support Service

Olga M. Krasnoryadtseva

Tomsk State University, Russia, Tomsk

<https://orcid.org/0000-0003-1549-9994>

Scopus Author ID: 57193953601

Azamat B. Naiman

Tomsk State University, Russia, Tomsk

<https://orcid.org/0000-0001-8492-3336>

Scopus Author ID: 58148562400

azamat.naiman@yandex.ru

Received 10 Oct 2022. Accepted after peer review 21 Nov 2022. Accepted for publication 25 Nov 2022.

Abstract: The article discusses self-regulatory resources that can be used when working with clients of a psychological support service. The present study sought to examine the characteristics of self-regulatory resources in clients of an online psychological support service (Tomsk State University). The sample was collected using online measures from the clients who at that moment were solving their problems or had already solved them. To analyze self-regulatory resources we diagnosed the style of self-regulation, coping behavior, tolerance for uncertainty, basic assumptions of an individual and studied text messages from the clients. The correlation and cluster analysis revealed numerous correlations of self-regulation and other resources. It allowed us to identify groups of clients with dominant typological relationships between the self-regulatory features, strategies for coping with stress, ambiguity tolerance, and primary assumptions. We discussed the results, taking into account the current level of self-regulatory activity and personal resources.

Keywords: self-regulation, styles of self-regulation, personal resources, ambiguity tolerance, primary assumptions, coping with stress, psychological support service, online counseling

Citation: Krasnoryadtseva O. M., Naiman A. B. Self-regulatory Resources in Clients of an Online Psychological Support Service. *SibScript*, 2023, 25(2): 209-217. <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-209-217>

оригинальная статья

Личностные ресурсы саморегуляционной активности клиентов онлайн психологической службы

Красноядцева Ольга Михайловна

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Россия, Томск

<https://orcid.org/0000-0003-1549-9994>

Scopus Author ID: 57193953601

Найман Азамат Базарбаевич

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Россия, Томск

<https://orcid.org/0000-0001-8492-3336>

Scopus Author ID: 58148562400

azamat.naiman@yandex.ru

Поступила в редакцию 10.10.2022. Принята после рецензирования 21.11.2022. Принята в печать 25.11.2022.

Аннотация: Рассматриваются возможные личностные ресурсы саморегуляционной активности, которые могут быть использованы при работе с клиентами психологической службы в решении их запросов и вновь появляющихся проблем (консультационный формат). Цель – выявить особенности личностных ресурсов саморегуляционной активности клиентов онлайн психологической службы. Выборочная совокупность собрана с помощью онлайн-анкеты из клиентов онлайн психологической службы, которые на данный момент находятся на этапе решения своих проблем или же уже их решили. Для определения и описания, а также анализа ресурсов личности были использованы методики для диагностики стиля саморегуляции, совладающего поведения, толерантности к неопределенности, базисных убеждений личности и анализ текстовых обращений клиентов онлайн психологической службы Томского государственного университета. Выявлено, что клиенты психологической службы университета, обращающиеся за психологической онлайн-помощью, обладают сходными, типичными для больших групп людей стилевыми особенностями саморегуляционной активности. В результате проведенного корреляционного и кластерного анализа были выявлены многочисленные связи саморегуляционной активности с другими ресурсами, что позволило выделить группы клиентов с выраженным доминированием типологических взаимосвязей особенностей саморегуляционной активности, стратегий совладания со стрессом, толерантности к неопределенности

и базисных убеждений. Наиболее выраженными дефицитами саморегуляционной активности клиентов консультативной службы онлайн выступают базовая личностная, рефлексивная и компетентностная недостаточности ресурсных возможностей, работа с которыми в онлайн-формате приобретает специфику требований к самому консультанту, задачей которого является актуализация способности брать на себя ответственность как фактор, активизирующий саморегуляционную активность. При этом многолетний опыт онлайн-консультативной работы показывает, что сложнее всего в данном формате работать с рефлексивной недостаточностью ресурсных возможностей саморегуляционной активности. Обсуждаются возможности использования полученных результатов в построении практической работы с клиентами в онлайн-формате с учетом актуального уровня саморегуляционной активности и личностных ресурсов. Представляется, что в условиях нарастающего потока обращений в психологические службы онлайн в связи с усиливающимся психоэмоциональным напряжением людей (как неизбежного следствия современных геополитических, экономических и социальных катаклизмов) инструментальная оснащенность психолога-консультанта, работающего в онлайн-формате с разными группами клиентов, должна претерпеть адаптацию, соответствующую новым задачам оказания психологической помощи населению. Подготовка консультантов для работы в онлайн-формате с ресурсными возможностями саморегуляции должна также предполагать опору на сформированную профессионально-ценностную модальность ментального здоровья и развитую способность работать с собственным саморегуляционным ресурсом самого консультанта.

Ключевые слова: саморегуляционная активность, стили саморегуляции, личностный ресурс, толерантность к неопределенности, базисные убеждения личности, совладание со стрессом, психологическая служба, онлайн-консультирование

Цитирование: Краснорядцева О. М., Найман А. Б. Личностные ресурсы саморегуляционной активности клиентов онлайн психологической службы. *СибСкрипт*. 2023. Т. 25. № 2. С. 209-217. <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-209-217>

Introduction

The current social situation leaves no doubt that the number of people in need of psychological assistance will only grow [Anisimov et al. 2021; Frąckowiak-Sochańska 2020; Ekimova et al. 2021; Magomed-Eminov 2021]. In this regard, search for new formats of psychological counseling is of particular relevance [Dores et al. 2020; Khrisankhova 2021b; Shchedrinskaya, Bechuk 2020]. Online counseling can be one of them [Gan, Fu 2022; Khrisankhova 2021a; Rehman et al. 2021; Vorobiova, Skipor 2021]. The authors' work in the psychological support service of the National Research Tomsk state university backed up with an analysis of recent studies gives grounds for stating that one of the most common psychological deficits among the service clients is insufficiently developed self-regulation [Pacholik-Zuromska 2021; Zinchenko et al. 2020]. Modern psychology considers self-regulation as one of the most complex problems of psychosocial development of an individual and society as a whole. V. I. Morosanova and her colleagues showed that conscious self-regulation is a psychological basis for a human's faultless behavior under stress. It can be considered as a universal and special regulatory resource not only for achieving goals, but also as a tool / resource for overcoming different life challenges [Kondratyuk, Morosanova 2021; Morosanova 2010; Morosanova et al. 2009].

We aimed to identify the characteristics of self-regulatory resources in clients of an online psychological support service.

Methods and materials

To collect empirical data we administered an online survey with four standardized psychological measures:

1. Style of behavioral self-regulation. It was created in 1988 at the Institute of Psychology (Russian Academy of Education) in the laboratory of self-regulation psychology (headed by V. I. Morosanova). The measure is suitable for research and practical diagnosis of a person's self-regulation [Morosanova 2004; Morosanova, Kondratyuk 2020]. It consists of 46 statements and works as a single scale "General level of self-regulation". It characterizes the level of an individual self-regulation of a person's conscious activity. The statements are presented in six scales (nine statements in each), identified in accordance with the main regulation processes of planning, modeling, programming, result assessment, as well as flexibility and self-reliance. The description of the sample can be found below (Tab. 1).

2. D. McLain's Ambiguity Tolerance Scale (adapted by E. G. Lukovitskaya) [Gavriliya 2019; Osin 2010]. It consists of 22 statements and five subscales, along with which the total is scored. Each statement is on a scale of one (*Strongly disagree*) to seven (*Strongly agree*). In our study we used five subscales. The total score was not calculated. The description of the sample is presented below (Tab. 2)

3. Coping with stress (adapted by T. O. Gordeeva et al.) [Rasskazova et al. 2013]. It is a Russian-language adaptation of the COPE measure, created by K. Carver et al. based on Lazarus's ideas and authors' own theoretical model.

The measure consists of 60 questions and diagnoses 15 different strategies of behavior under stress. We used 15 scales in the study [Gordeeva et al. 2010; Rasskazova et al. 2020]. The description of the sample is presented below (Tab. 3).

4. Primary Assumptions Scale (by Ronnie Janoff-Bulman, adapted by M. A. Padun and A. V. Kotelnikova) [Padun, Kotelnikova 2008]. It consists of 37 statements, divided into five subscales. Each statement is scored from one point (*Strongly disagree*) to six points (*Strongly agree*) [Zhedunova, Posysoev 2021]. We used five subscales. The description of the sample is presented below (Tab. 4).

Participants. The study involved 86 clients of Tomsk state university online psychological support service (10 men and 76 women, aged 21.74 ± 5.77 years old, between 17 to 52 years old).

Results

Table 1 presents the findings of the recorded self-regulation style features of the respondents' behavior.

These are the tendencies in style features of behavioral self-regulation:

- 24% of respondents' *planning skills* were quite low, 53% had an average degree and only 23% had a high degree of *planning skills*;
- *modeling skills* were quite poor in 45% of respondents; the skills of 7% of respondents were above average;
- 9% of respondents are good at *programming skills*, 44% of respondents' skills were low;
- *result assessment* was mostly at an average level (60%), high indicators were observed in 18% of respondents;
- almost every third respondent (37%) had low indicators of *flexibility*;
- the overwhelming majority of people who applied for psychological support (61%) lacked *self-reliance*.

The test results did not reveal typical profiles according to V. I. Morosanova, since each respondent typically had one low component, while the rest might be of an average or high level, or low as well. Self-reliance was the weakest element.

When analyzing the dominant self-regulatory resources, we also took into account the clients' requests. Basing on the study results, we divided the participants into two groups:

- those with a latent decrease in the level of self-regulation: the overall level of self-regulation is not low (within the average values), but some elements are low, namely, planning, results assessment and modeling are most often low (all together or separately). The group pointed to some individual indicators of self-regulation (often being unaware that it was about self-regulation), which prevented them from solving a particular psychological problem;

Tab. 1. Descriptive statistics on the subscales of "Style of behavioral self-regulation" measure (n = 86)

Табл. 1. Описательная статистика по субшкалам опросника «Стиль саморегуляции поведения» (n = 86)

Elements of self-regulation style features	$\bar{x}$	$x_{\min}$	$x_{\max}$	σ
Planning	5.49	2	9	1.77
Modeling	4.30	1	9	1.74
Programming	4.93	2	8	1.71
Result assessment	5.37	2	9	1.82
Flexibility	5.16	1	9	2.14
Self-reliance	4.56	0	8	1.81
Self-regulation general level	25.58	17	36	5.04

Note: Correlation coefficient, significant results are in boldface ($p \leq 0.01$).

Tab. 2. Descriptive statistics on the subscales of D. McLain's Ambiguity Tolerance Scale (n = 86)

Табл. 2. Описательная статистика по субшкалам опросника «Шкала толерантности к неопределенности Д. МакЛейна» (n = 86)

Characteristics	$\bar{x}$	$x_{\min}$	$x_{\max}$	σ
Attitude to novelty	10.51	3	19	4.00
Attitude to difficult tasks	25.86	7	40	7.83
Attitude to ambiguity	29.09	9	55	8.63
Ambiguity preference	34.44	14	66	10.95
Ambiguity tolerance	38.63	12	71	12.41

- those with a clear decrease in the level of self-regulation. Some of their self-regulation components are within the average values (often close to the lower limits), but the overall level of self-regulation is low. In this case, the respondents openly pointed to an inability to regulate their behavior, emotions, and cognitive performance (attention mostly).

Now we will analyze some personal characteristics of the participants. They can be tools for solving difficult life situations in case of high self-regulation.

Table 2 presents the calculations for the subscales of McLain's "Ambiguity Tolerance Scale".

This group had low indicators in Ambiguity preference scale (51%), in other words, the respondents are more likely to prefer a future that will be known to them at least to some extent.

Tab. 3. Descriptive statistics on subscales of the "Stress Coping" measure (n = 86)

Табл. 3. Описательная статистика по субшкалам методики «Опросник совладания со стрессом» (n = 86)

Strategies	$\bar{x}$	x_{min}	x_{max}	σ
Positive reinterpretation and growth	10.34	4	16	3.37
Mental disengagement	10.47	4	15	2.74
Focus on and venting of emotions	12.02	5	16	3.03
Using instrumental social support	11.79	5	16	3.35
Active coping	10.86	5	16	3.23
Denial	7.19	4	14	2.55
Turning to religion	5.60	4	16	3.11
Humor	8.98	4	16	3.64
Behavioral disengagement	8.95	4	16	3.22
Containment	9.58	4	14	2.54
Seeking emotional social support	11.91	4	16	3.21
Taking sedatives	6.51	4	16	3.47
Acceptance	11.72	4	16	2.86
Suppression of competing activities	8.49	4	15	3.05
Planning	12.05	6	16	2.90

Tab. 4. Descriptive statistics on the subscales of the "Scale of primary assumptions" measure (n = 86)

Табл. 4. Описательная статистика по субшкалам опросника «Шкала базисных убеждений» (n = 86)

Categories	$\bar{x}$	x_{min}	x_{max}	σ
Benevolence of the world	32.35	9	51	8.75
Justice	19.60	9	30	5.31
Self-image	26.16	14	42	7.76
Luck	31.21	8	47	8.33
Controllability assumptions	24.95	9	39	6.06

The participants used a fairly diverse range of coping strategies. Such strategies as Focus on and venting of emotions, Seeking instrumental social support, Seeking emotional social support and Planning are widely used. Most of these strategies are quite effective in coping with stress. Turning to religion strategy is the least common (close to min), as well as taking sedatives.

According to the measure, a number of values are provided for each subscale. They are presented in Tab. 1. As a result of comparing the standard values with the new data, it was revealed that:

1. The highest values were observed on Luck scale (= 31.21). The respondents believed that they were generally lucky and the reason for their success was luck.

2. The majority of respondents had low values In Controllability assumptions and Justice subscales – 53% and 60%, respectively.

The data give grounds for the conclusion that the clients of the psychological support service do have resources / tools to overcome difficult life situations. But due to various circumstances they do not possess the skill to use them. Or these resources are not recognized as self-regulation tools.

Table 5 presents the results of a two-stage statistical analysis in order to identify possible correlations between some self-regulation style features and indicators of personal resources.

Correlation analysis showed the pronounced multiple relationships of almost all self-regulation style features and such personal resources as primary assumptions, strategies for coping with stress, stability in situations of uncertainty.

Figure shows the results of the cluster analysis (distribution of means).

The findings made it possible to identify several clusters that reflect the features of individual's self-regulatory resources:

Tab. 5. The results of the correlation analysis between self-regulation style features and the indicators of personal resources
Табл. 5. Результаты корреляционного анализа взаимосвязи стилевых особенностей саморегуляции и выделенных показателей личностных ресурсов

Strategies / Elements	Planning	Modeling	Programming	Assessment	Flexibility	Self-reliance	Self-regulation general level
Attitude to novelty	0.27	0.14	0.09	0.05	0.58	-0.01	0.34
Attitude to difficult tasks	0.47	0.22	0.30	0.21	0.44	0.02	0.50
Attitude to ambiguity	0.34	0.30	0.26	0.19	0.64	0.07	0.57
Ambiguity preference	0.41	0.17	0.21	-0.04	0.33	0.15	0.39
Ambiguity tolerance	0.28	0.26	0.21	0.31	0.69	-0.06	0.51
F1: Positive reinterpretation and growth	0.18	0.14	0.25	0.29	0.14	0.12	0.31
F2: Mental disengagement	-0.16	-0.15	-0.11	-0.19	-0.26	0.36	-0.17
F3: Focus on and venting of emotions	-0.10	-0.04	-0.02	-0.15	-0.13	0.19	-0.07
F4: Seeking instrumental social support	0.04	0.06	0.28	0.20	0.15	0.03	0.24
F5: Active coping	0.31	0.49	0.42	0.34	0.16	-0.005	0.59
F6: Denial	0.04	-0.1	-0.10	0.05	0.06	-0.04	-0.05
F7: Turning to religion	0.003	0.07	0.04	0.3	0.10	-0.28	0.09
F8: Humor	0.02	-0.02	0.39	0.19	0.09	0.03	0.15
F9: Behavioral disengagement	-0.29	-0.48	-0.36	-0.29	-0.31	0.19	-0.56
F10: Containment	-0.01	-0.16	0.08	-0.15	-0.19	0.2	-0.08
F11: Seeking emotional social support	-0.12	0.13	0.12	-0.06	-0.08	0.21	0.11
F12: Taking sedatives	-0.39	-0.0004	-0.25	0.08	-0.25	0.11	-0.15
F13: Acceptance	-0.02	0.15	0.47	0.40	0.06	0.18	0.33
F14: Suppression of competing activities	0.37	0.03	0.33	0.08	0.02	0.22	0.29
F15: Planning	0.21	0.22	0.45	0.22	0.13	0.11	0.43
Benevolence of the world	0.10	0.24	0.10	0.03	0.21	-0.25	0.15
Justice	0.27	0.21	0.05	0.05	0.45	-0.26	0.27
Self-image	0.24	0.38	0.13	0.27	0.37	-0.21	0.36
Luck	0.23	0.22	0.23	0.34	0.30	0.05	0.38
Controllability assumptions	0.40	0.29	0.33	0.30	0.49	-0.07	0.52

Note: Correlation coefficient, significant results are in boldface ($p \leq 0.01$).

Cluster 1 "Basic personal insufficiency of self-regulatory resources". The participants of the group (23.25% of those who applied to the psychological support service) had the lowest level of self-regulation and high indicators on the *Avoidance behavior* scale. There were low values on *Ambiguity tolerance* scales and positive *Coping strategies* as well.

Cluster 2 "Reflexive insufficiency of self-regulatory resources". The group (51.16%) was characterized by a low level of *Self-regulation* and *Result assessment*, *Accepting the situation* and *Planning*. Other indicators were within the limits of average values, but closer to lower limit.

Cluster 3 "Competence insufficiency in the use of the available self-regulatory resources". The clients

(9.32%) were characterized by an average level of self-regulation, a high level of flexibility, result assessment, programming. They believed that the world is fair enough and were tolerant to uncertainty but with a low level of preference for uncertainty. Respondents of this group were quite steady about uncertainty, but if they had a choice, they would rather prefer it to be certain and clear.

Cluster 4 "Sufficiency of self-regulatory resources". The clients (16.27%) had the highest values of self-regulation and its indicators, ambiguity tolerance and its components, positive primary assumptions. They used effective stress coping strategies more often.

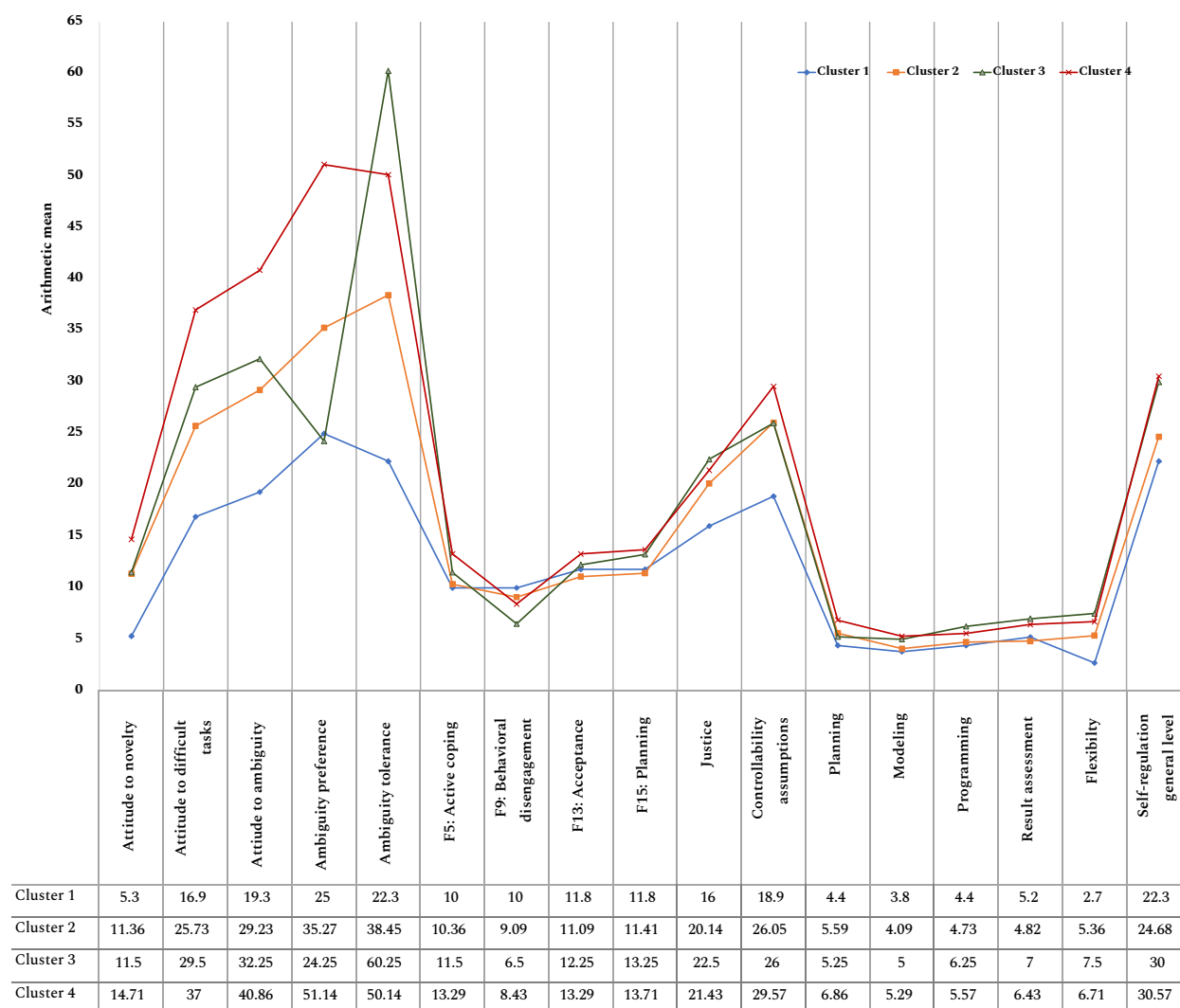


Fig. Results of cluster analysis using the K-means method

Рис. Результаты кластерного анализа с применением метода К-средних

Conclusion

1. The clients of the university psychological support service, applying for psychological online help, have similar style features of self-regulation, typical of many people.

2. The most remarkable deficits in the clients' self-regulation are the basic personal, reflexive and competence insufficiency of resources. Working online imposes specific requirements on a consultant, whose task is to take responsibility, which is a boosting self-regulation factor. Our experience indicates that it is most difficult to work with a reflexive insufficiency of self-regulation resources.

3. People's psycho-emotional strain tends only to grow – due to current geopolitical, economic and social cataclysms. More and more people are addressing online psychological services. Psychologists willing to work online should extend the range of measures for different groups of people, which are suitable for present-day challenges. Training consultants for online work should rely on their professional values and mental health and be based on their ability to work with his/her own self-regulatory resources.

Conflict of interests: The authors declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Contribution: All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for information published in this article.

Критерии авторства: Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.

Financing: This study was supported by the Tomsk state university development program (Priority-2030).

Финансирование: Исследование выполнено при поддержке Программы развития Томского государственного университета (Приоритет-2030).

References / Литература

- Anisimov V. N., Ergashev O. N., Finagentov A. V., Khavinson V. Kh. Integral assessment of the biopsychosocial status of older citizens and implementation of the systemic support components. *Advances in gerontology*, 2021, 34(4): 499–506. (In Russ.) [Анисимов В. Н., Эргашев О. Н., Финагентов А. В., Хавинсон В. Х. Интегральная оценка биопсихосоциального статуса граждан старшего поколения и реализация составляющих системной поддержки. *Успехи геронтологии*. 2021. Т. 34. № 4. С. 499–506.] <https://doi.org/10.34922/AE.2021.34.4.001>
- Dores A. R., Geraldo A., Carvalho I., Barbosa F. The use of new digital information and communication technologies in psychological counseling during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, 17(20). <https://doi.org/10.3390/ijerph17207663>
- Ekimova V. I., Rozenova M. I., Litvinova A. V., Koteneva A. V. The fear traumatization: psychological consequences of Covid-19 pandemic. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 2021, 10(1): 27–38. (In Russ.) [Екимова В. И., Розенова М. И., Литвинова А. В., Котенева А. В. Травматизация страхом: психологические последствия пандемии Covid-19. *Современная зарубежная психология*. 2021. Т. 10. № 1. С. 27–38.] <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100103>
- Frąckowiak-Sochańska M. Mental health in the pandemic times. *Society Register*, 2020, 4(3): 67–78. <https://doi.org/10.14746/sr.2020.4.3.03>
- Gan Y., Fu Q. Risk perception and coping response to COVID-19 mediated by positive and negative emotions: A study on Chinese college students. *PloS ONE*, 2022, 17(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262161>
- Gavrilieva Z. N. Tolerance to uncertainty in psychological science. *Vestnik sovremennykh issledovaniy*, 2019, (1.11): 34–36. (In Russ.) [Гаврильева З. Н. Толерантность к неопределенности в психологической науке. *Вестник современных исследований*. 2019. № 1.11. С. 34–36.] <https://elibrary.ru/ywubqt>
- Gordeeva T. O., Osin E. N., Rasskazova E. I., Sychev O. A., Shevyakhova V. Yu. Diagnostics of coping strategies: adaptation of the COPE questionnaire. *Psychology of stress and coping behavior in modern Russian society: Proc. II Intern. Sci.-Prac. Conf.*, Kostroma, 23–25 Sep 2010. Kostroma: Kostroma SU, 2010, vol. 2, 195–197. (In Russ.) [Гордеева Т. О., Осин Е. Н., Рассказова Е. И., Сычев О. А., Шевяхова В. Ю. Диагностика копинг-стратегий: адаптация опросника COPE. *Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: II Междунар. науч.-практ. конф.* (Кострома, 23–25 сентября 2010 г.) Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. Т. 2. С. 195–197.] <https://elibrary.ru/uvpzzn>

- Khrisankhova E. A. Digitalization and its impact on changing the process of psychological counseling. *Problems of the theory and practice of modern psychology: Proc. XX All-Russian Sci.-Prac. Conf. with Intern. Participation*, Irkutsk, 23–24 Apr 2021. Irkutsk: ISU, 2021a, 308–313. (In Russ.) [Хрисанхова Е. А. Цифровизация и ее влияние на изменение процесса психологического консультирования. *Проблемы теории и практики современной психологии: XX Всерос. науч.-практ. конф. с Междунар. уч.* (Иркутск, 23–24 апреля 2021 г.) Иркутск: ИГУ, 2021а. С. 308–313.] <https://elibrary.ru/wilmx>
- Khrisankhova E. A. Implementation of digital innovations in psychological counseling: problems and prospects. *Introduction of the results of innovative developments: problems and prospects: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf.*, Chelyabinsk, 12 Jan 2021. Ufa: OMEGA SAINS, 2021b, pt. 2, 270–275. (In Russ.) [Хрисанхова Е. А. Внедрение цифровых инноваций в психологическое консультирование: проблемы и перспективы. *Внедрение результатов инновационных разработок: проблемы и перспективы: Междунар. науч.-практ. конф.* (Челябинск, 12 января 2021 г.) Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2021b. Ч. 2. С. 270–275.] <https://elibrary.ru/ctplbi>
- Kondratyuk N. G., Morosanova V. I. Self-regulation's reliability as resource of personal psychological safety under stressful conditions and uncertainty. *Psychology of self-regulation in the context of urgent problems of education: Proc. Conf.*, Moscow, 27–28 Apr 2021. Moscow: PI RAE, 2021, 156–161. (In Russ.) [Кондратюк Н. Г., Моросанова В. И. Надежность осознанной саморегуляции как ресурс психологической безопасности личности в условиях стресса и неопределенности. *Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования: науч. конф.* (Москва, 27–28 апреля 2021 г.) М.: ПИ РАО, 2021. С. 156–161.] <https://doi.org/10.24412/cl-36466-2021-1-156-161>
- Magomed-Eminov M. Sh. The problems of psychological helping and resocialization during the COVID-19 pandemic. *Personality in extreme conditions and crisis situations of life: Proc. X Intern. Sci.-Prac. Conf.*, Vladivostok, 2–4 Jul 2021. Ulyanovsk: Zebra, 2021, 33–42. (In Russ.) [Магомед-Эминов М. Ш. Проблемы психологической помощи и ресоциализации в период пандемии COVID-19. *Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: X Междунар. науч.-практ. конф.* (Владивосток, 2–4 июля 2021 г.) Ульяновск: Зебра, 2021. С. 33–42.] <https://elibrary.ru/yztdsi>
- Morosanova V. I. Individual differences of self-regulation of human voluntary activity. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*, 2010, (1): 36–45. (In Russ.) [Моросанова В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2010. № 1. С. 36–45.] <https://elibrary.ru/mhuvvd>
- Morosanova V. I. Questionnaire "Style of self-regulation of behavior" (SMTA). Moscow: Kogito-Tsentr, 2004, 41. (In Russ.) [Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ). М.: Когито-Центр, 2004. 41 с.] <https://elibrary.ru/qxijxp>
- Morosanova V. I., Kondratyuk N. G. V. I. Morosanova's "Self-regulation profile Questionnaire – SRPQM 2020". *Voprosy Psikhologii*, 2020, (4): 155–167. (In Russ.) [Моросанова В. И., Кондратюк Н. Г. Опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения-ССПМ 2020». *Вопросы психологии*. 2020. № 4. С. 155–167.] <https://elibrary.ru/xlpkcr>
- Morosanova V. I., Leonova A. B., Kondratyuk N. G., Kachina A. N. Features of conscious self-regulation in the development of acute and chronic stress in rescuers. *Actual problems of labor psychology, engineering psychology and ergonomics*, eds. Zhuravlev A. L., Bodrov V. A. Moscow: IP RAS, 2009, iss. 1, 279–297. (In Russ.) [Моросанова В. И., Леонова А. Б., Кондратюк Н. Г., Качина А. Н. Особенности осознанного саморегулирования при развитии острого и хронического стресса у спасателей. *Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики*, ред. А. Л. Журавлев, В. А. Бодров. М.: ИП РАН, 2009. Вып. 1. С. 279–297.] <https://elibrary.ru/qxzadr>
- Osin E. N. Factor structure of D. McLane's version of the scale of general uncertainty tolerance. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2010, (2): 65–86. (In Russ.) [Осин Е. Н. Факторная структура версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. МакЛейна. *Психологическая диагностика*. 2010. № 2. С. 65–86.] <https://elibrary.ru/sufqlt>
- Pacholik-Zuromska A. Self-regulation in the time of lockdown. *Frontiers in Neuroinformatics*, 2021, 15. <https://doi.org/10.3389/fninf.2021.567920>
- Padun M. A., Kotelnikova A. V. Modification of R. Janoff-Bulman's procedure for personality basic beliefs study. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 2008, 29(4): 98–106. (In Russ.) [Падун М. А., Котельникова А. В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман. *Психологический журнал*. 2008. Т. 29. № 4. С. 98–106.] <https://elibrary.ru/jhlratn>

- Rasskazova E. I., Gordeeva T. O., Osin E. N. Coping strategies in the structure of activity and selfregulation: psychometric properties and applications of the COPE inventory. *Psychology, Journal of the Higher School of Economics*, 2013, 10(1): 82–118. (In Russ.) [Рассказова Е. И., Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2013. Т. 10. № 1. С. 82–118.] <https://elibrary.ru/qyzbyt>
- Rasskazova E. I., Leontiev D. A., Lebedeva A. A. Pandemic as a challenge to subjective well-being: anxiety and coping. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2020, 28(2): 90–109. (In Russ.) [Рассказова Е. И., Леонтьев Д. А., Лебедева А. А. Пандемия как вызов субъективному благополучию: тревога и совладание. *Консультативная психология и психотерапия*. 2020. Т. 28. № 2. С. 90–109.] <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280205>
- Rehman U., Shah Nawaz M. G., Kashyap D., Gupta K., Kharshiing D. K., Khursheed M., Khan N. H., Uniyal R. Risk perception, social distancing, and distress during COVID-19 pandemic: Exploring the role of online counseling and perceived social support. *Death Studies*, 2021, 47(1): 45–55. <https://doi.org/10.1080/07481187.2021.2006826>
- Shchedrinskaya O. M., Bebachuk M. A. Online counseling through the lens of professional ethics: challenges and solutions. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2020, 28(3): 84–99. (In Russ.) [Щедринская О. М., Бебчук М. А. Онлайн-консультирование через призму профессиональной этики: проблемы и решения. *Консультативная психология и психотерапия*. 2020. Т. 28. № 3. С. 84–99.] <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280306>
- Vorobiova A. E., Skipor S. I. Psychologists, their clients and online counseling during the COVID-19 pandemic. *Psychological problems of the individual and society in the context of an epidemiological threat: Proc. All-Russian Conf. with Intern. Participation, Moscow, 10–12 Dec 2020. Moscow: RSU named by Kosygin*, 2021, 350–360. (In Russ.) [Воробьева А. Е., Скипор С. И. Психологи, их клиенты и интернет-консультирование во время пандемии COVID-19. *Психологические проблемы личности и общества в условиях эпидемиологической угрозы: Всерос. конф. с Междунар. уч. (Москва, 10–12 декабря 2020 г.)* М.: РГУ им. А. Н. Косыгина, 2021. С. 350–360.] <https://elibrary.ru/fizhea>
- Zhedunova L. G., Posyshev N. N. Dynamics of basic personal beliefs during a pandemic coronavirus. *Vestnik YarGU. Seriya Gumanitarnye nauki*, 2021, 15(4): 602–609. (In Russ.) [Жедунова Л. Г., Посышев Н. Н. Динамика базисных убеждений личности в период пандемии коронавируса. *Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки*. 2021. Т. 15. № 4. С. 602–609.] <https://doi.org/10.18255/1996-5648-2021-4-602-609>
- Zinchenko Yu. P., Morosanova V. I., Kondratyuk N. G., Fomina T. G. Conscious self-regulation and self-organization of life during the COVID-19 pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2020, 13(4): 168–182. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0411>

оригинальная статья

Особенности выражения эмоций педагогами в условиях цифрового взаимодействия

Минюрова Светлана Алигарьевна
Уральский государственный педагогический университет,
Россия, Екатеринбург
<https://orcid.org/0000-0003-3852-0434>
Scopus Author ID: 57194576924

Воробьева Ирина Владимировна
Уральский государственный педагогический университет,
Россия, Екатеринбург
<https://orcid.org/0000-0003-0561-3888>
Scopus Author ID: 56662082000

Басюк Виктор Стефанович
Московский государственный университет
им. М. В. Ломоносова, Россия, Москва
<https://orcid.org/0000-0002-2448-0673>
Scopus Author ID: 57223930560

Кружкова Ольга Владимировна
Уральский государственный педагогический университет,
Россия, Екатеринбург
<https://orcid.org/0000-0002-2569-8789>
Scopus Author ID: 56662123100

Брель Елена Юрьевна
Московский государственный университет
им. М. В. Ломоносова, Россия, Москва
<https://orcid.org/0000-0002-7737-8058>
Scopus Author ID: 57452782300
brelelena@mail.ru

Поступила в редакцию 08.12.2022. Принята после рецензирования 17.01.2023. Принята в печать 23.01.2023.

Аннотация: Представлены результаты эмпирического исследования особенностей выражения педагогами эмоций в ситуациях цифровой коммуникации как в письменной форме, так и в режиме видео-конференц-связи. В исследовании приняли участие 190 педагогов (170 женщин и 20 мужчин), работающих в общеобразовательных организациях и организациях высшего образования, средний возраст респондентов – 43,78. В качестве метода использовалась авторская анкета, содержащая закрытые вопросы (с одним или множественным выбором), открытые вопросы и кейс-задания, направленные на выявление используемых педагогами средств выражения эмоций в условиях цифрового профессионального взаимодействия. Полученные результаты показали, что педагоги используют специальные средства выражения эмоций в цифровом взаимодействии, однако при коммуникации с обучающимися их частота снижается, при этом в условиях онлайн-коммуникации (режим видео-конференц-связи) они предпочитают применять те же способы трансляции эмоций, что и в реальном общении. Зафиксировано, что педагоги-женщины более склонны применять дополнительные средства для выражения эмоций в условиях офлайн- и онлайн-коммуникации с обучающимися. Школьные педагоги, ориентируясь на возрастные особенности детей и подростков, позволяют себе активное проявление экспрессии, а особенности образовательного процесса вуза задают более дальнюю дистанцию выстраивания коммуникации между преподавателем и студентом. Также возрастные и опытные педагоги по сравнению с более молодыми коллегами в меньшей степени транслируют эмоциональные реакции с применением невербальных средств коммуникации. Выявленные закономерности выражения педагогами эмоций в условиях цифрового взаимодействия обнаруживают ряд дефицитов, которые, с одной стороны, актуализируют необходимость их более глубокого и детального изучения для формирования комплексных научных представлений о проявлении эмоционального интеллекта педагогов в новой ситуации онлайн- и офлайн-коммуникации, а с другой – ставят задачу по поиску и внедрению инструментов, благодаря которым специалисты смогут овладеть компетенциями, необходимыми для эффективного взаимодействия в цифровой среде.

Ключевые слова: выражение эмоций, эмоциональный интеллект, цифровое взаимодействие, педагогическая деятельность, онлайн-коммуникация, коммуникативная ситуация

Цитирование: Минюрова С. А., Басюк В. С., Брель Е. Ю., Воробьева И. В., Кружкова О. В. Особенности выражения эмоций педагогами в условиях цифрового взаимодействия. *СибСкрипт*. 2023. Т. 25. № 2. С. 218–227. <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-218-227>

full article

Teachers and Expression of Emotions in Digital Communication

Svetlana A. Miniurova

Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

<https://orcid.org/0000-0003-3852-0434>

Scopus Author ID: 57194576924

Victor S. Basyuk

Lomonosov Moscow State University, Russia, Moscow

<https://orcid.org/0000-0002-2448-0673>

Scopus Author ID: 57223930560

Elena Yu. Brel

Lomonosov Moscow State University, Russia, Moscow

<https://orcid.org/0000-0002-0777-1111>

Scopus Author ID: 57452782300

brelelena@mail.ru

Irina V. Vorobyova

Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

<https://orcid.org/0000-0003-0561-3888>

Scopus Author ID: 56662082000

Olga V. Kruzhkova

Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

<https://orcid.org/0000-0002-2569-8789>

Scopus Author ID: 56662123100

Received 8 Dec 2022. Accepted after peer review 17 Jan 2023. Accepted for publication 23 Jan 2023.

Abstract: This article introduces an empirical study of the way teachers express emotions during digital communication, both in typing and in video conferencing. The study involved 170 female and 20 male members of school and university teaching staff (mean age = 43.78 y.o). It relied on an authentic multiple-choice questionnaire, grid questions, and case tasks. The participants knew special online means of expressing emotions but seldom used them with students. At video conferences, they referred to the same methods of transmitting emotions as in real communication. The women and the school teachers were more emotional in the digital environment than the rest. The research revealed emotionally limited digital communication between teachers and students, which needs further research on how to develop the lacking competencies.

Keywords: expression of emotions, emotional intelligence, digital interaction, pedagogical activity, online communication, communicative situation

Citation: Miniurova S. A., Basyuk V. S., Brel E. Yu., Vorobyova I. V., Kruzhkova O. V. Teachers and Expression of Emotions in Digital Communication. *SibScript*, 2023, 25(2): 218–227. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-218-227>

Введение

Стремительное развитие цифровой коммуникации оказало огромное влияние на все сферы жизнедеятельности человека. Образовательная среда в этой ситуации не стала исключением. Введение дистанционных технологий обучения, использование новых инструментов и каналов коммуникации для образовательной и воспитательной деятельности в форме отдельных чатов, мессенджеров, систем видео-конференц-связи (ВКС) и пр. повлекло за собой изменение формата общения педагога с учащимися. Повсеместное использование опосредованного общения, преимущественное осуществление коммуникации через текст обнаружило дефицит невербальных сигналов, облегчающих понимание смысла написанного. Следствием этого стало возникновение специальных средств и систем выражения эмоций в электронной коммуникации (смайлы, эмоджи, закреплённые в программе визуальные демонстрации эмоциональных реакций, мемы и т. д.) [Subramanian

et al. 2019]. Будучи частью цифровой культуры, данные средства требуют новых знаний, опыта, способностей по их эффективному использованию в образовательной среде. И если для обучающихся этот вопрос не вызывает сложностей в силу их принадлежности к поколению цифровых аборигенов [Prensky 2001], то для педагогов это определённый вызов и точка роста по развитию их эмоционального интеллекта для поддержания congruentности инструментов выражения эмоций при опосредованном взаимодействии с обучающимися.

Так, повсеместное использование педагогом современных информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности приводит к эволюции умений и навыков, когда одним из них придаётся большее значение, а другие, становясь менее востребованными или значимыми, депривированы или исчезают [Емелин и др. 2012: 83]. В условиях внедрения дистанционных педагогических технологий

навыки распознавания, выражения эмоций в опосредованной коммуникации играют существенную роль для осуществления эффективного взаимодействия, обучения и воспитания. При этом интерес к развитию и проявлению новых навыков реализации эмоционального интеллекта педагога обусловлен рядом факторов дистанционного режима обучения, внедренного в силу неблагоприятной эпидемиологической ситуации в связи с пандемией COVID-19 [Петракова и др. 2021], к которым можно отнести:

- наличие объективных трудностей в трансляции, передаче и распознании эмоций у собеседника при опосредованном цифровыми технологиями взаимодействии;
- рассогласование форматов коммуникации и их выразительных возможностей в силу многообразия технических и технологических средств выстраивания процесса взаимодействия в Интернете;
- превалирование когнитивного компонента эмоционального интеллекта, снижение импульсивности, оперативности и непосредственности эмоционального ответа в связи с необходимостью символического кодирования эмоции для ее передачи;
- снижение оперативности и конгруэнтности обратной связи, вызванное задержкой ответа, неверной интерпретацией эмоционального состояния собеседника и / или отсутствием информации о нем;
- эмоциональная отстраненность педагога и обучающихся друг от друга [Миниурова и др. 2021].

Эмоции важны для облегчения понимания поступающей информации, уточнения ее нюансов [Безбородова, Безбородова 2018], однако зачастую недоступны для непосредственного выражения и считывания (через мимику, микрожесты, интонационные характеристики речи) в ряде условий онлайн-коммуникации (например, в условиях дистанционного образования). Для компенсации привычных невербальных средств коммуникации используются различные приемы: смайлы, сочетания знаков препинания, эмоджи, каомодзи позволяют в значительной степени облегчить понимание смысла, создаваемого посредством электронной коммуникации [Thompson, Filik 2016], и выполняют разнообразные функции, относящиеся к эмоциональному наполнению текста [Кольцова, Карташкова 2022]. О. В. Курасова обозначает данные приемы как «частные открытые переменные», к которым относит идеограммы, в том числе смайлы, стикеры, гифки, мемы, эмотиконы, пунктуацию, манеру и стиль общения, и отмечает их значимую роль не только в выражении эмоций, но и в процессе возникновения эмпатии [Курасова 2019]. Современные исследования показывают, что большинство интернет-пользователей не могут распознать правильную

эмоцию, отношение или намерение автора, если текст сообщения не содержит смайлы [Lo 2008], однако если содержание текстов и сопутствующие смайлы противоречат друг другу, как и в случае интерпретации невербального поведения, то значения смайлов подавляются валентностью сопровождающих их словесных сообщений [Walther, D'Addario 2001]. При этом смайлы могут выполнять различные прагматические функции, кроме прямого выражения / распознания эмоций [Kavanagh 2010]. Специалисты отмечают, что большая частота использования смайлов в цифровой коммуникации является следствием высокой функциональности и эффективности данных средств, позволяющих выразить эмоции и организовать взаимодействие коммуникантов. При этом позитивные смайлы используются более часто, чем смайлы, отражающие негативное значение [Li, Yang 2018], а молодые люди используют большее многообразие смайлов по сравнению с пожилыми, чей репертуар выражения эмоций через смайлы более узок [Hsiao, Hsieh 2014].

По мнению В. И. Панова и Э. В. Петракова, современная речь при переходе в цифровую среду претерпевает значительные изменения, к которым относятся ее сокращенность, формализованность, дополненность символами эмоций или действий, появление новых терминов, жаргонизмов, лимитированность эмоциональных реакций [Панов, Петраков 2020: 29]. Например, Zoom разрешает продемонстрировать только шесть основных эмоциональных реакций: хлопки в ладоши (восхищение), пальцы вверх (превосходно), сердце (нравится), смеющийся смайлик со слезами (радость), смайлик с открытым ртом (удивление), хлопнушка (ура), что трансформирует не только саму речь, но и систему оценки и формирования обратной связи. В силу этого определенной трансформации требуют умения и навыки педагога выражать, распознавать и интерпретировать эмоциональные реакции в условиях цифровой коммуникации дистанционного обучения.

Эмоции не только сопровождают процесс коммуникации субъектов образовательной среды, но и влияют на процесс и результат обучения. Это связано с рядом факторов. В частности, эмоциональное состояние актора и адресата существенно влияет на процессы передачи, приема и обработки информации, а также на итоги ее субъективной интерпретации [Мартынова, Люсин 2020]. Так, экспериментально установлено, что способность младших школьников распознавать эмоциональные состояния посредством речевых интонаций взаимосвязана со школьной успеваемостью [Дмитриева, Гельман 2018]. Чрезмерные эмоциональные состояния могут приводить к сработке механизмов психологической защиты, что приведет

к отторжению информации или ее существенным искажениям и фальсификациям на субъективном уровне восприятия адресата [Кружкова 2012]. Однако роль эмоций в образовании не ограничивается исключительно технической стороной процесса коммуникации. Качественное образование предполагает со стороны педагога не только формирование знания багажа обучающегося, но и сопровождение его личностного развития, воспитания [Zhao et al. 2009], что невозможно без эмоционального компонента общения. Высокий эмоциональный интеллект педагога обеспечивает успешность обучения и воспитания молодого поколения [Charoenpit, Ohkura 2015], обуславливает личностную самореализацию у представителей социомических профессий [Обухова, Бороховский 2021]. Педагогу важно создать позитивный эмоциональный фон для снижения риска возникновения скуки, стимулирования интереса и повышения оптимальности обучения [Charoenpit, Ohkura 2015]. В этих целях возможно использовать не только смайлы, но и иные средства выражения и передачи эмоций. Высокий потенциал в выполнении данной задачи, по мнению Е. В. Бароновой и О. В. Волгиной, имеют мемы: обладая достаточно субъективным содержанием, они дают «большие возможности их "кастомизации" под нужды конкретного предмета, группы обучающихся, потребностей формирования ряда компетенций» [Баронова, Волгина 2019: 41].

Поскольку педагогическая поддержка содействует развитию эмоциональной сферы ребенка [Брель 2020], педагогам для повышения эффективности профессиональной деятельности в детской и молодежной среде важно развивать эмоциональный интеллект и навыки восприятия, выражения эмоций посредством современных приемов опосредованной коммуникации. Однако особенности эмоционального выражения педагогами в условиях цифровой образовательной среды на сегодняшний день исследованы слабо, хотя за последние два десятилетия накоплен существенный массив данных о выражении эмоций в интернет-коммуникации в целом [Брунс 2021].

Таким образом, целью исследования стало выявление особенностей выражения эмоций педагогами в условиях дистанционного обучения и осуществления ими профессиональной деятельности в цифровой среде. Для достижения заявленной цели были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Какие средства выражения эмоций используют педагоги в условиях письменной электронной коммуникации и онлайн-взаимодействия с обучающимися, в том числе с учетом пола, возраста, стажа педагогической деятельности и места работы?

2. В каких ситуациях педагоги чаще всего используют цифровые средства выражения эмоций, в том числе с учетом пола, возраста, стажа педагогической деятельности и места работы?

3. Существует ли закономерность в использовании определенных цифровых средств выражения эмоций в отдельных ситуациях?

Методы и материалы

Для сбора данных был разработан авторский диагностический инструментарий – анкета, которая включала несколько типов заданий: закрытые вопросы с одним или множественным выбором; открытые вопросы; кейс-ситуации, направленные на выявление средств, используемые педагогом для выражения эмоций в ситуациях офлайн-и онлайн-коммуникации. В сборе данных приняли участие 190 педагогов (170 женщин и 20 мужчин), средний возраст – 43,78; 74 % работают в общеобразовательных организациях, 26 % – в высших учебных заведениях. Анкетирование проводилось с помощью Google Forms и занимало у респондента в среднем 20–25 минут.

Анализ полученных данных осуществлялся методами математико-статистического анализа в открытой программе JASP, в частности использовались методы дескриптивной статистики, сравнительный, корреляционный и регрессионный анализы.

Результаты

Для решения первого исследовательского вопроса были проанализированы средние значения ответов респондентов на блок вопросов, связанных с определением частоты использования средств выражения эмоций в цифровой письменной коммуникации (рис. 1). Выявлено, что педагоги наиболее часто используют знаки препинания и их сочетания, а также опции форматирования текста, позволяющие выделить цветом или размером наиболее значимое содержание сообщения. Во взаимодействии в цифровой среде педагоги используют специальные графические символы (смайлы), выражающие эмоции, однако делают это реже по сравнению с текстовыми инструментами.

Средние значения частоты использования педагогами средств выражения эмоций в онлайн-коммуникации с обучающимися представлены на рисунке 2. В ситуации онлайн-взаимодействия с обучающимися педагоги предпочитают выражать эмоции с помощью интонаций, манипулируя громкостью голоса и паузами в речи. Помимо этого, педагоги считают, что транслируют собственное эмоциональное состояние посредством мимики и пантомимики; обучающиеся могут его воспринимать, наблюдая за видеоизображением педагога во время занятия.



Рис. 1. Частота использования педагогами средств выражения эмоций в цифровой письменной коммуникации
Fig. 1. Means of expressing emotions in digital written communication: usage frequency

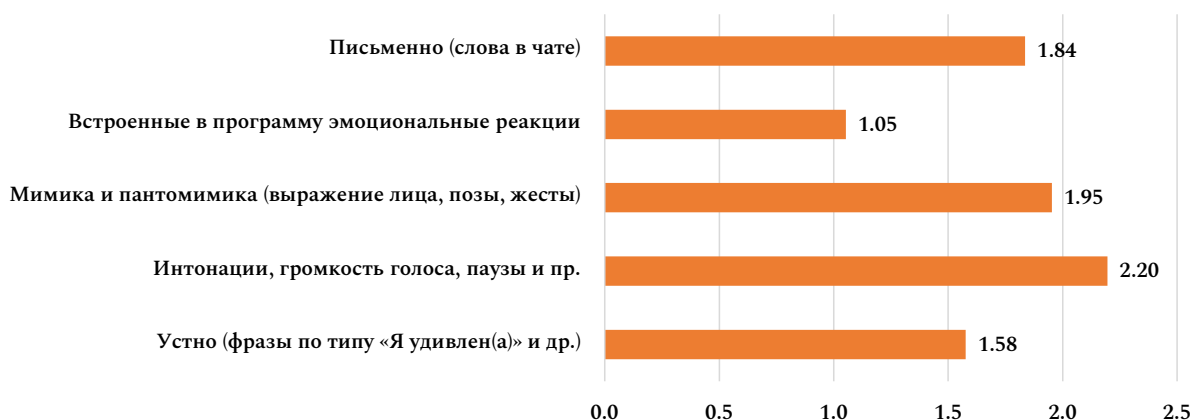


Рис. 2. Частота использования педагогами средств выражения эмоций в онлайн-коммуникации (режим ВКС)
Fig. 2. Means of expressing emotions during video conferencing: usage frequency

Выявление специфики использования педагогами средств выражения эмоций в письменной электронной и онлайн-коммуникации с учетом пола и места работы (учитель в школе или преподаватель в вузе) осуществлялось методом сравнительного анализа. Зафиксировано, что педагоги-женщины более склонны применять дополнительные средства для выражения эмоций в условиях офлайн- и онлайн-коммуникации с обучающимися. В письменной коммуникации они статистически чаще используют знаки препинания и их сочетания ($U = 1121$; $p \leq 0,025$), при взаимодействии со школьниками и студентами в режиме ВКС готовы вербализовать и написать в чат то, что они испытывают в настоящий момент

($U = 1108$; $p \leq 0,020$). Педагоги, работающие в школе, в переписке с обучающимися чаще используют мемы ($U = 2495$; $p \leq 0,006$) и картинки с анимацией ($U = 2324$; $p \leq 0,001$); в онлайн-взаимодействии – встроенные в программы эмоциональные реакции ($U = 2640$; $p \leq 0,020$). Педагоги высшей школы предпочитают транслировать эмоции студентам посредством интонации, громкости голоса и речевых пауз ($U = 2603$; $p \leq 0,016$).

Взаимосвязь возраста и стажа педагогической деятельности с частотой использования педагогами средств выражения эмоций в условиях онлайн- и офлайн-коммуникации с обучающимися устанавливалась посредством корреляционного анализа.

Статистически достоверные обратные связи были обнаружены между показателями возраста ($r = -0,152$; $p \leq 0,037$), стажа ($r = -0,145$; $p \leq 0,046$) и частотой использования в онлайн-коммуникации мимики и пантомимики. Можно предположить, что более возрастные и опытные педагоги в меньшей степени транслируют эмоциональные реакции с применением невербальных средств коммуникации.

Для решения второго исследовательского вопроса были проанализированы ответы педагогов относительно частоты использования цифровых средств выражения эмоций в ситуациях, касающихся как профессионального, так и личного взаимодействия. Средние значения частот представлены на рисунке 3.

Частотный анализ показывает, что практически все ситуации провоцируют педагога к применению специальных средств для выражения эмоций в условиях цифрового взаимодействия (среднее значение всех показателей выше 2,5 пунктов). Наибольшей частотностью отличаются ситуации, связанные с сильными личными переживаниями, а также с переживаниями, когда в коммуникации участвуют члены семьи или когда кто-то из коллег нуждается в поддержке. Взаимодействие с обучающимися в меньшей степени провоцирует педагога на трансляцию своего эмоционального состояния.

В результате сравнительного анализа (U-критерий Манна-Уитни) выявлено, что педагоги-женщины в подавляющем количестве ситуаций чаще, чем педагоги-мужчины, готовы демонстрировать эмоции и использовать для этого различные средства, в том числе и цифровые. Высокой частотой преимущественно

отличаются ситуации личной коммуникации: стремление поделиться эмоциями с близкими людьми ($U = 1041$; $p \leq 0,009$), семейные события или проблемы близкого человека ($U = 1076$; $p \leq 0,014$). Необходимость поддержки коллег ($U = 1187$; $p \leq 0,050$) и опрос обучающихся ($U = 1173$; $p \leq 0,043$) также провоцируют педагога-женщину использовать дополнительные средства для выражения эмоций. Различия между педагогами, обусловленные местом их работы, напротив, сконцентрированы на ситуациях профессионального взаимодействия с обучающимися. Педагоги школ в отличие от преподавателей вузов в большей степени используют дополнительные средства для выражения эмоций при реакции учеников на оценки ($U = 2561$; $p \leq 0,011$), в ситуациях опроса обучающихся ($U = 2421$; $p \leq 0,003$) и переживания сильных эмоций во время учебного занятия ($U = 2361,5$; $p \leq 0,002$). Корреляционных взаимосвязей между возрастом, стажем педагогической деятельности и частотой использования средств выражения эмоций в конкретных ситуациях выявлено не было.

Для решения третьего исследовательского вопроса был проведен регрессионный анализ (метод линейной регрессии). В качестве зависимой переменной последовательно выступили средства выражения эмоций в ситуациях офлайн- и онлайн-коммуникации, а независимыми переменными стали конкретные ситуации взаимодействия.

Доля объясненной дисперсии для статистически достоверных моделей, где зависимой переменной выступила частота использования средств выражения эмоций в цифровой письменной коммуникации, невысока



Рис. 3. Частота использования педагогами средств выражения эмоций в ситуациях профессиональной и личной коммуникации

Fig. 3. Expressing emotions in professional and personal communication: usage frequency

(верхняя граница – 16,1 %, что свидетельствует о закономерностях, характерных для небольшой категории педагогов. Вместе с тем выявленные статистически достоверные предикторы использования специальных инструментов для выражения педагогами эмоционального состояния концентрируются преимущественно в ситуациях профессиональной коммуникации (коллеги, обучающиеся). Так, прописные буквы в тексте сообщения ($R^2 = 5,9 \%$, $F = 11,75$; $p \leq 0,001$) педагог предпочитает использовать в ситуации опроса обучающегося по учебному материалу ($\beta = 0,243$; $p \leq 0,001$). Изменение цвета, размера и других характеристик текста ($R^2 = 12,5 \%$, $F = 13,37$; $p \leq 0,001$) применяется педагогом также в ситуации опроса учеников ($\beta = 0,208$; $p \leq 0,012$) или при переписке с коллегой, который нуждается в поддержке ($\beta = 0,193$; $p \leq 0,020$). Знаки препинания и их сочетания ($R^2 = 6,1 \%$, $F = 12,16$; $p \leq 0,001$) преимущественно используются в письменной коммуникации с близкими родственниками ($\beta = 0,247$; $p \leq 0,001$), а смайлы (эмодзи) и стикеры, встроенные в приложения ($R^2 = 6,9 \%$, $F = 12,16$; $p \leq 0,001$), применяются при взаимодействии с коллегами по работе ($\beta = 0,262$; $p \leq 0,001$). Картинки / мемы ($R^2 = 9,8 \%$, $F = 10,18$; $p \leq 0,001$) педагог вероятнее всего выбирает в ситуациях, когда необходимо оказать поддержку членам семьи ($\beta = 0,160$; $p \leq 0,036$) и / или решить рабочие вопросы с коллегами ($\beta = 0,213$; $p \leq 0,006$). Анимированные картинки ($R^2 = 16,1 \%$, $F = 18,00$; $p \leq 0,001$), выражающие эмоциональное состояние не статичным изображением, а с помощью его динамичного изменения, педагог склонен применять в качестве ответной реакции на сообщения от обучающегося по поводу его оценки ($\beta = 0,170$; $p \leq 0,038$), а также при необходимости письменной коммуникации с коллегами по работе ($\beta = 0,280$; $p \leq 0,001$).

Объясненная дисперсия в регрессионных моделях, где зависимой переменной выступили средства выражения эмоций в онлайн-коммуникации, существенно выше и колеблется от 9 до 22 %, соответственно, обнаруженные закономерности характерны для большего числа респондентов. Помимо этого, средства, используемые педагогами в онлайн-коммуникации, детерминируются иными ситуациями. Например, вербализация собственного эмоционального состояния ($R^2 = 9 \%$, $F = 9,25$; $p \leq 0,001$) применяется педагогом для оказания поддержки членам семьи ($\beta = 0,166$; $p \leq 0,030$) и / или в качестве реакции на переписку в чате с коллегами ($\beta = 0,192$; $p \leq 0,012$). Интонации, паузы, громкость голоса ($R^2 = 9,6 \%$, $F = 9,94$; $p \leq 0,001$) выбираются педагогами при онлайн-коммуникации с близкими родственниками ($\beta = 0,192$; $p \leq 0,011$), а также в ситуации опроса обучающихся в ходе учебного занятия, проводимого в режиме ВКС ($\beta = 0,183$; $p \leq 0,015$). Невербальные средства выражения эмоций

($R^2 = 12,1 \%$, $F = 25,78$; $p \leq 0,001$) педагог транслирует при переживаниях (положительных / отрицательных) во время учебного процесса, демонстрируя обучающимся мимикой и жестами собственное эмоциональное состояние ($\beta = 0,347$; $p \leq 0,001$). Встроенные в программу для онлайн-взаимодействия эмоциональные реакции ($R^2 = 21,9 \%$, $F = 26,20$; $p \leq 0,001$) также применяются педагогом во время учебного занятия в ситуации опроса обучающихся ($\beta = 0,196$; $p \leq 0,018$), а также при общении с коллегами на совещаниях, рабочих встречах и пр. ($\beta = 0,321$; $p \leq 0,001$). Возможности чата ($R^2 = 13,9 \%$, $F = 10,00$; $p \leq 0,001$), т. е. одновременное сочетание устной и письменной коммуникации, используются педагогами для обсуждения с членами семьи каких-либо событий и планов ($\beta = 0,333$; $p \leq 0,001$), при необходимости скрыть от семьи собственные переживания ($\beta = -0,258$; $p \leq 0,017$), а также в качестве инструмента взаимодействия с коллегами ($\beta = 0,286$; $p \leq 0,001$).

Обсуждение

Полученные в нашем исследовании результаты, с одной стороны, подтверждают известные ранее и демонстрируемые в ситуации непосредственного педагогического взаимодействия закономерности проявления педагогами эмоций, с другой стороны, позволяют конкретизировать их специфику в условиях цифровой коммуникации.

Относительно возрастных характеристик и стажа работы обнаружено, что педагоги более старшего возраста и с более значительным стажем профессиональной деятельности транслируют собственные эмоциональные реакции в меньшей степени через применение невербальных средств электронной коммуникации. Это согласуется с результатами исследования К.-А. Hsiao и Р.-Л. Hsieh, которые выявили, что люди старшего возраста по сравнению с молодыми респондентами используют в коммуникации гораздо меньшее число смайлов, особенно состоящих из знаков препинания. При этом люди старшего возраста в большей степени ориентируются на невербальные символы положительной валентности [Hsiao, Hsieh 2014], легче и быстрее обнаруживают их по сравнению с нейтральными символами [Leclerc, Kensinger 2008]. При выстраивании педагогического взаимодействия в дистанционном формате выявленные особенности могут проявляться через ограниченность диапазона понимания педагогами старшего возраста эмоциональных реакций в виде смайлов со стороны обучающихся, а также через дефицит репертуара средств выражения собственных эмоций в цифровой коммуникации.

В отношении различий по признаку пола нами получены данные, свидетельствующие о том что педагоги-женщины в подавляющем количестве ситуаций чаще,



чем педагоги-мужчины, готовы демонстрировать эмоции и использовать для этого различные средства, в том числе и цифровые. Эти результаты объясняются как психофизиологическими особенностями представителей полов, так и социальными гендерными стереотипами, в рамках которых женщина имеет больший допуск для демонстрации эмоций и большую свободу в выражении эмоциональных реакций.

Выявлены особенности проявления эмоций педагогами в зависимости от ступени образования, на которой они работают. Определено, что школьным педагогам в большей степени, чем преподавателям высших учебных заведений, свойственно использование дополнительных средств для выражения эмоций при реакции учеников на оценки, в ситуации опроса обучающихся и при переживании сильных эмоций во время учебного занятия. Это характеризует различия в дистанции выстраивания коммуникации педагогов с обучающимися разных возрастных категорий. Школьные педагоги, ориентируясь на возрастные особенности детей и подростков, позволяют себе активное проявление экспрессии. Особенности образовательного процесса вуза задают более дальнюю дистанцию выстраивания коммуникации между преподавателем и студентом.

Проведенное исследование показывает, что практически все ситуации педагогической деятельности предполагают и стимулируют применение специальных средств для выражения эмоций в условиях цифрового взаимодействия. Однако именно взаимодействие с обучающимися с позиции педагога наименее требует трансляцию им эмоционального состояния через дополнительные средства выражения эмоций. Это приводит к превалированию вербальных эмоциональных конструкций, что в условиях цифровой коммуникации (письменной или видео-конференц-связи) усложняет сообщения и делает их менее понятными для обучающихся, которые активно используют смайлы, эмодзи и иное для эмоционального наполнения текста. При этом «задачи педагогов, работающих с сегодняшними детьми, подростками, студенческой молодежью, заключаются в том, чтобы знать и учитывать психологические особенности представителей современного цифрового поколения, включать в свою деятельность новые способы... решения задач образовательного процесса» [Зеер и др. 2021: 156].

Заключение

Выявленные закономерности выражения педагогами эмоций в условиях цифрового взаимодействия обнаруживают ряд дефицитов, которые, с одной стороны, актуализируют необходимость их более глубокого и детального изучения для формирования

комплексных научных представлений о проявлении эмоционального интеллекта педагогов в новой ситуации онлайн- и офлайн-коммуникации, а с другой – ставят задачу по поиску и внедрению инструментов, благодаря которым специалисты смогут овладеть компетенциями, необходимыми для эффективного взаимодействия в цифровой среде.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The authors declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Критерии авторства: С. А. Минюрова – разработка методологических основ исследования, руководство над проведением сбора эмпирических данных.

В. С. Басюк – разработка научного аппарата статьи, подбор научных источников для анализа и написания теоретических основ исследования.

Е. Ю. Брель – написание текста разделов *Введение* и *Обсуждение результатов*.

И. В. Воробьева – описание эмпирических результатов, написание текста разделов *Результаты* и *Заключение*.

О. В. Кружкова – проведение математико-статистической обработки результатов и их текстуальная интерпретация, написание текста раздела *Методы и материалы*.

Contribution: S. A. Miniurova developed the methodological foundations of the study and supervised the process of collecting empirical data.

V. S. Basyuk developed the scholarly apparatus and reviewed the scientific sources.

E. Yu. Brel wrote the *Introduction* and *Discussion*.

I. V. Vorobyova described the empirical results, as well as wrote the *Results* and *Conclusion*.

O. V. Kruzhkova was responsible for the mathematical and statistical processing of the results and their interpretation, wrote the *Methods and Materials*.

Финансирование: Исследование выполнено по проекту «Исследование эмоционального интеллекта субъектов образовательной среды в условиях цифровизации», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ, в рамках государственного задания № 073-00042-21-02.

Funding: The study was part of the project "Emotional intelligence of members of academic environment in the conditions of digitalization" supported by the Ministry of Education of the Russian Federation, state task No. 073-00042-21-02.

Литература / References

- Баронова Е. В., Волгина О. В. Использование мемов в практике вузовского обучения иностранному языку. *Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе*: II Междунар. науч.-практ. конф. (Нижний Новгород, 23–24 апреля 2019 г.) Н. Новгород: ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2019. С. 37–41. [Baronova E. V., Volgina O. V. Using memes in higher school foreign language teaching. *Variability and standardization of language education in a non-linguistic university*: Proc. II Intern. Sci.-Prac. Conf., Nizhny Novgorod, 23–24 Apr 2019. Nizhny Novgorod: UNN, 2019, 37–41. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/gkofqd>
- Безбородова Л. А., Безбородова М. А. Эмоциональный интеллект как важный фактор коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов. *Наука и школа*. 2018. № 3. С. 52–57. [Bezborodova L. A., Bezborodova M. A. Emotional intelligence as an important factor of communicative interaction between a teacher and students. *Nauka i shkola*, 2018, (3): 52–57. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xswbtf>
- Брель Е. Ю. Развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста в условиях педагогической поддержки. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2020. Т. 4. № 2. С. 95–106. [Brel E. Yu. Development of the emotional sphere of senior preschoolers in conditions of pedagogical support. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2020, 4(2): 95–106. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-2-95-106>
- Брунс Т. Пунктуационные знаки и смайлики – объединяющие и разделяющие функции в цифровой коммуникации. *Язык и метод: русский язык в лингвистических исследованиях XXI века*, ред. Д. Шумска, К. В. Озга. Краков: Ягеллонский университет, 2021. Т. 7. Русская пунктуация в коммуникативном аспекте. С. 187–198. [Bruns T. Punctuation marks and smileys: unifying and separating functions in digital communication. *Jezyk i metoda: jezyk rosyjski w badaniach lingwistycznych XXI wieku*, eds. Szumska D., Ozga K. V. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 2021, vol. 7, 187–198. (In Russ.)] <https://doi.org/10.4467/23919981JM.21.018.14250>
- Дмитриева Е. С., Гельман В. Я. Восприятие эмоциональной слуховой и зрительной информации и успешность обучения младших школьников. *Психологическая наука и образование*. 2018. Т. 23. № 5. С. 29–39. [Dmitrieva E. S., Gelman V. Ya. Perception of auditory and visual emotional information in primary school age children and its impact on their academic progress. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2018, 23(5): 29–39. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17759/pse.2018230504>
- Емелин В. А., Рассказова Е. И., Тхостов А. Ш. Психологические последствия развития информационных технологий. *Национальный психологический журнал*. 2012. № 1. С. 81–87. [Emelin V. A., Rasskazova E. I., Tkhostov A. Sh. The psychological affects of information technology. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal*, 2012, (1): 81–87. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/oppfwx>
- Зеер Э. Ф., Церковникова Н. Г., Третьякова В. С. Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего. *Образование и наука*. 2021. Т. 23. № 6. С. 153–184. [Zeer E. F., Tserkovnikova N. G., Tretyakova V. S. Digital generation in the context of predicting the professional future. *The Education and Science Journal*, 2021, 23(6): 153–184. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-6-153-184>
- Кольцова Е. А., Карташкова Ф. И. Мультимодальный характер цифровой коммуникации: функционирование эмодзи в межличностном общении. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика*. 2022. Т. 13. № 3. С. 769–783. [Koltsova E. A., Kartashkova F. I. Digital communication and multimodal features: functioning of emoji in interpersonal communication. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 2022, 13(3): 769–783. (In Russ.)] <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2022-13-3-769-783>
- Кружкова О. В. Диспозиции защитного и совладающего поведения личности: теоретический конструкт и эмпирическая модель. *Ярославский педагогический вестник*. 2012. Т. 2. № 3. С. 222–227. [Kruzhkova O. V. Dispositions of the personality's protective and coping behaviour: theoretical construct and the empirical model. *Yaroslavl pedagogical bulletin*, 2012, 2(3): 222–227. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/pytwlx>
- Курасова О. В. Теоретическая модель механизма эмпатии в онлайн-коммуникации. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2019. Т. 8. № 1А. С. 200–210. [Kurasova O. V. Theoretical model of empathy mechanism in online communication. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*, 2019, 8(1A): 200–210. (In Russ.)] <https://doi.org/10.25799/AR.2019.43.1.068>
- Мартынова Е. Н., Люсин Д. В. Эмоциональный эффект Струпа у студентов. *Psy-Vyshka: Междунар. науч. конф. (Москва, 31 октября – 2 ноября 2019 г.)* М.: Российский новый университет, 2020. С. 90–92. [Martynova E. N., Lyusin D. V. The Stroop emotional effect in students. *Psy-Vyshka: Proc. Intern. Sci. Conf., Moscow, 31 Oct – 2 Nov 2019*. Moscow: RNU, 2020, 90–92. (In Russ.)]

- Минюрова С. А., Басюк В. С., Брель Е. Ю., Воробьева И. В., Кружкова О. В., Матвеева А. И. Эмоциональный интеллект субъектов образовательной среды в условиях цифровизации: обзор исследований. *Сибирский психологический журнал*. 2021. № 82. С. 153–173. [Miniurova S. A., Basyuk V. S., Brel E. Yu., Vorobyeva I. V., Kruzhkova O. V., Matveeva A. I. Emotional intelligence of subjects of the educational environment amidst digitalization: review of studies. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal*, 2021, (82): 153–173. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/17267080/82/9>
- Обухова Ю. В., Бороховский Е. Ф. Эмоциональный интеллект как фактор успешной самореализации студентов социномических и бионических типов профессий. *Психологическая наука и образование*. 2021. Т. 26. № 2. С. 40–51. [Obukhova Yu. V., Borokhovskiy E. F. Emotional intelligence as a factor of successful self-realization in students of socionomic and bionomic professions. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2021, 26(2): 40–51. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17759/pse.2021260204>
- Панов В. И., Патраков Э. В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия. М.: ПИ РАО; Курск: Университетская книга, 2020. 199 с. [Panov V. I., Patrakov E. V. *Digitalization of information environment: risks, representations, and interactions*. Moscow: PI RAE; Kursk: Universitetskaia kniga, 2020, 199. (In Russ.)] <https://doi.org/10.47581/2020/02.Panov.001>
- Петракова А. В., Канонир Т. Н., Куликова А. А., Орел Е. А. Особенности психологического стресса у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19. *Вопросы образования*. 2021. № 1. С. 93–114. [Petrakova A. V., Kanonire T. N., Kulikova A. A., Orel E. A. Characteristics of teacher stress during distance learning imposed by the COVID-19 pandemic. *Voprosy obrazovaniya*, 2021, (1): 93–114. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-93-114>
- Charoenpit S., Ohkura M. Exploring emotion in an e-learning system using eye tracking. *International Journal of Affective Engineering*, 2015, 14(4): 309–316. <https://doi.org/10.5057/ijae.IJAE-D-14-29>
- Hsiao K.-A., Hsieh P.-L. Age difference in recognition of emoticons. *International Conference on Human Interface and the Management of Information: Proc. 16th Intern. Conf. on Human-Computer Interaction (HCI International 2014)*, Heraklion, 22–27 Jun 2014. Cham: Springer, 2014, pt. II. Information and Knowledge in Applications and Services, 394–403. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07863-2_38
- Kavanagh B. A cross-cultural analysis of Japanese and English non-verbal online communication: the use of emoticons in weblogs. *Intercultural Communication Studies*, 2010, 19(3): 65–80.
- Leclerc C. M., Kensinger E. A. Effects of age on detection of emotional information. *Psychology and Aging*, 2008, 23(1): 209–215. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.23.1.209>
- Li L., Yang Y. Pragmatic functions of emoji in internet-based communication a corpus-based study. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2018, 3. <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0057-z>
- Lo S.-K. The nonverbal communication functions of emoticons in computer-mediated communication. *CyberPsychology & Behavior*, 2008, 11(5): 595–597. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0132>
- Prensky M. Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 2001, 9(5): 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Subramanian J., Sridharan V., Shu K., Liu H. Exploiting emojis for sarcasm detection. *Social, Cultural, and Behavioral Modeling: Proc. 12th Intern. Conf. on Social Computing, Behavioral-Cultural Modeling and Prediction and Behavior Representation in Modeling and Simulation (SBP-BRiMS 2019)*, Washington, 9–12 Jul 2019. Cham: Springer, 2019, 70–80. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21741-9_8
- Thompson D., Filik R. Sarcasm in written communication: emoticons are efficient markers of intention. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2016, 21(2): 105–120. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12156>
- Walther J. B., D'Addario K. P. The impacts of emoticons on message interpretation in computer-mediated communication. *Social Science Computer Review*, 2001, 19(3): 324–347. <https://doi.org/10.1177/089443930101900307>
- Zhao H., Sun B., Hu X., Zhu X. The study of emotional education based on virtual reality in E-Learning. *1st International Conference on Information Science and Engineering (ICISE2009)*, Nanjing, 26–28 Dec 2009. IEEE, 2009, 3540–3543. <https://doi.org/10.1109/ICISE.2009.1291>

оригинальная статья

Индекс виртуализации личности интернет-пользователя социальных сервисов: апробация психометрической методики

Расина Эвелина Османовна

Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, Россия, Симферополь

<https://orcid.org/0000-0002-5939-3780>

Scopus Author ID: 57352097100

rasina.evelina@mail.ru

Поступила в редакцию 10.11.2022. Принята после рецензирования 21.02.2023. Принята в печать 27.02.2023.

Аннотация: Процессы виртуализации и цифровизации современного общества оказывают значительное воздействие на психологические структуры личности, преобразуют процессы идентификации, самоактуализации, самопрезентации, меняют механизмы категоризации и интерпретации индивидуального опыта, преобразуют систему личностных смыслов и значений. Данные преобразования обуславливают необходимость оценки степени и объема воздействия виртуального пространства на личность, а также определения и конкретизации изменений и точек их приложения. Цель – апробация новой методики оценки степени виртуализации личности интернет-пользователя. Проанализированы теоретические основы виртуализации личности в отечественной и зарубежной науке, основные характеристики виртуального пространства, которые способствуют созданию уникальной среды для существования и взаимодействия. Обоснована необходимость применения разработанного психодиагностического опросника «Индекс виртуализации личности интернет-пользователя социальных сервисов», доказаны его объективность, надежность и валидность. Исследование продемонстрировало актуальность измеряемых процессов и целесообразность выделения уровня виртуализации личности в ряд значимых характеристик психического развития современной личности, а также прикладную значимость психометрического инструмента, позволяющего измерить данный уровень. Апробация методики позволила выделить три важнейших показателя виртуализации (погруженность, вовлеченность, включенность), которые демонстрируют направление процессов виртуализации личности.

Ключевые слова: виртуализация, виртуальное пространство, индекс виртуализации, цифровизация, Интернет, интернет-пользователь

Цитирование: Расина Э. О. Индекс виртуализации личности интернет-пользователя: апробация психометрической методики. *СибСкрипт*. 2023. Т. 25. № 2. С. 228–239. <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-228-239>

full article

**Internet User Personality Virtualization Index:
Psychometric Technique Approbation**

Evelina O. Rasina

Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University, Russia, Simferopol

<https://orcid.org/0000-0002-5939-3780>

Scopus Author ID: 57352097100

rasina.evelina@mail.ru

Received 10 Nov 2022. Accepted after peer review 21 Feb 2023. Accepted for publication 27 Feb 2023.

Abstract: Virtualization and digitalization affect such aspects of human personality as self-identification, self-actualization, and self-presentation. They also change the mechanisms of categorization and interpretation of individual experience while transforming the system of personal meanings. However, the degree and scope of the impact of virtual space on human personality needs further research. This research tested a new method for assessing the virtualization of Internet user personality. The author reviewed domestic and foreign publications to describe virtual space as a unique environment for life and interaction. The new diagnostic psychometric method proved reliable and valid. It demonstrated the level

of personality virtualization as a number of cognitive characteristics. Three virtualization indicators served to define the direction of personality virtualization: immersion, involvement, and inclusion.

Keywords: virtualization, virtual space, virtualization index, digitalization, Internet, Internet user

Citation: Rasina E. O. Internet User Personality Virtualization Index: Psychometric Technique Approbation. *SibScript*, 2023, 25(2): 228–239. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-228-239>

Введение

Виртуальное пространство в современном мире выходит за пределы мифопоэтического пространства текста. Вопросы, которые ранее рассматривались в рамках метафизики, заменяются проблемами уровня практической повседневности цифрового пространства, реальности нового порядка, созданной техническими средствами. При этом виртуальное пространство продолжает выступать средством для расширения возможностей человека, границ познания как объектного мира, так и собственного Я. В современном мире виртуальное пространство больше не является только инструментом решения практических задач. С каждым годом все большее количество людей выбирают его в качестве новой реальности для существования, активности и развития. Виртуальное пространство проникает во все сферы жизни и деятельности человека. По результатам опросов ВЦИОМ (март-апрель 2021 г.) на вопрос об использовании Интернета и частоте обращения к нему 74 % опрошенных ответили, что используют виртуальное пространство практически ежедневно¹. На вопрос о суммарном времени, проведенном в Сети (январь 2019 г.), 30 % респондентов старше 18 лет ответили, что проводят в Интернете более 4 часов ежедневно².

Также важно отметить, что при проведении статистических срезов был обнаружен рост количества пользователей Интернета и социальных сетей, что свидетельствует о расширении спектра социальной активности пользователей в виртуальном пространстве. Речь идет о пользователях, которые выбирают интернет-пространство в качестве основной площадки для деятельности³. Вместе с тем COVID-19 и связанные с пандемией процессы перехода на дистанционные формы взаимодействия, увеличение темпов цифровизации актуализировали необходимость использования социальных сетей людьми всех возрастных категорий, в связи с чем субкультура пользователей социальных сетей была существенным образом трансформирована и расширена [McNicol, Thorsteinsson 2017]. Таким образом, можно заметить значительный процент

пользователей, которые используют виртуальное пространство не ситуативно и не в качестве необходимого инструмента, а в качестве пространства для взаимодействия, развития и общения. Кроме того, зафиксировано увеличение числа пользователей социальных сетей, ставших в современном мире основной площадкой для самоидентификации, самореализации, самопрезентации в Сети. Наряду с этим актуальным остается вопрос безопасности пользователей в социальных сетях, связанный в том числе и с чрезмерной виртуализацией человеческой деятельности [Bert, Gualano 2016].

Всеобъемлющий характер воздействия виртуального пространства вызывает ряд изменений в психологических структурах личности, преобразует процессы идентификации, самоактуализации, самопрезентации, меняет механизмы категоризации и интерпретации индивидуального опыта, преобразует систему личностных смыслов и значений [Катаева 2020; Кириллова, Пестова 2017]. Возникает необходимость в оценке степени данных преобразований, определении и конкретизации изменений и точек их приложения. Из этого следует актуальность внедрения оценки степени и объема воздействия виртуального пространства на личность.

Цель статьи – апробация новой методики оценки степени виртуализации личности интернет-пользователя социальных сервисов. Задачи:

- проанализировать теоретические основы виртуализации личности в отечественной и зарубежной науке;
- выделить основные характеристики виртуального пространства, способствующие созданию уникальной среды для существования и взаимодействия;
- сформулировать теоретическую модель исследуемого психологического явления и выявить процессы, которые нуждаются в измерении;
- обосновать необходимость применения новой диагностической методики;
- доказать надежность и валидность методики по определению индекса виртуализации личности интернет-пользователя социальных сервисов.

¹ Расширенная подборка данных ВЦИОМ. *Цифровизация и искусственный интеллект*. 2020. № 3. С. 12. URL: <https://sociodigger.ru/275/> (дата обращения: 23.04.2022).

² Там же. С. 61.

³ Там же. С. 15.

Теоретические основы

Виртуализация в контексте современных исследований представляет собой динамический процесс проникновения цифровых средств и технологий в основные сферы человеческого существования. Процесс виртуализации сопровождается цифровизацией и проявляется в предпочтении виртуального общения реальному, увеличении доли сетевого взаимодействия. Виртуализация способствует трансформационным изменениям в отношении к реальности и нереальности, в интерпретации индивидуального опыта и в определении места собственного Я в новой виртуальной действительности [Катаева 2020]. Цифровизация и виртуализация жизненного мира характеризуются отсутствием целостного сознания у пользователя, раздробленностью его внутреннего мира, клиповым мышлением, коллажностью и гипертекстовостью, кризисом самоидентификации, уходом от реальности, навязчивым желанием постоянного присутствия в Интернете [Катаева 2020].

Виртуализация на современном этапе социального развития выступает причиной активной адаптации к новым условиям. Данное обстоятельство влечет за собой ряд изменений в структурах самосознания личности, трансформирует систему самокатегоризации, идентификации и самопрезентации [Кириллова, Пестова 2017]. Одной из основных траекторий развития информационных технологий является объединение виртуального Я с искусственной сущностью (интеллектом), во многом отождествляемой с реальной личностью, способной рассуждать и принимать решения (Сири, Алиса, Маруся, Салют) [Бельский и др. 2021]. Виртуальное пространство, созданное техническими средствами, представляет собой более универсальную среду, чем другие модальности виртуальной реальности, являющиеся более индивидуальными образами-отражениями [Бельский и др. 2021; Мурзина 2020]. Осуществление вхождения в виртуальное пространство предполагает наполнение виртуальных процессов формой и содержанием отраженной действительности [Gabriel 2020]. В виртуальном пространстве формируется безграничная и гибридная матрица идентичностей, которая встраивается в единую систему множественных каналов коммуникации [Лисенкова 2020].

Виртуальное пространство одновременно выступает инструментом формирования, запуска и развития процессов виртуализации. Виртуальное пространство преодолело статус средства и приобрело характеристики среды для существования, активности и взаимодействия [Кириллова, Пестова 2017]. Оно обладает такими специфическими свойствами, влияющими на личность интернет-пользователей и способствующими преобразованиям в системах самокатегоризации, самоидентификации и интерпретации индивидуального опыта, как анонимность⁴ [Мамедов, Коркия 2017; Фриндте, Келер 2000; Suler 2002], бестелесность, знаковый характер существования⁵ [Афанасьева 2010; Исаева 2021; Пикулёва 2013], трансцендентность [Лобовикова 2018; Лучинкина 2018], онтологическая ущербность [Афанасьева 2005; Захарова 2011; Конева, Лисенкова 2019; Коптева 2020; Шевченко 2002], симулятивный характер взаимодействия [Емелин 2016; Зябрина, Максюткова 2015], обратимость, нелинейность времени [Зябрина, Максюткова 2015; Лучинкина 2018; Правдюк 2002; Самойлова 2017], отсутствие границ пространства [Говердовская, Добычина 2014; Соловьева 2020; Фриндте, Келер 2000; Donath 1998], инициативный характер взаимодействия [Пикулёва 2013].

В контексте субъектно-деятельностного подхода виртуализация рассматривается с точки зрения трансформации пространства существования и активной адаптации личности к новым условиям, а также в аспекте связи субъектности с уровнем активности пользователя в виртуальном пространстве [Рябикина 2013; Рябикина, Богомолова 2013]. В основе данного подхода лежит теория деятельности: в рамках теории постулируется активное отношение личности к окружающему миру, при котором деятельность является динамической системой взаимодействий субъекта с действительностью [Ананьев 2008; Леонтьев 1975]. Фундаментом личности выступает система ее отношений к окружающей действительности, реализуемая через иерархию различных деятельностей. По мнению А. Н. Леонтьева, отражение реальности посредством психики, в частности психических процессов, опосредует и регулирует внешняя и внутренняя деятельность личности. К основным параметрам

⁴ Staff H. Young K. S. What makes the Internet addictive: potential explanations for pathological Internet use: Proc. 105th Annual Conf. of the American Psychological Association, Chicago, 15 Aug 1997. *HealthyPlace*. 27.12.2008. URL: <https://www.healthyplace.com/addictions/center-for-internet-addiction-recovery/what-makes-the-internet-addictive-potential> (accessed 9 May 2021).

⁵ Белинская Е. П. Интернет и идентификационные структуры личности: конф. «Социальные и психологические последствия применения информационных технологий» на портале «Аудиториум» (онлайн, 1 февраля – 1 мая 2001 г.). *Порталус*. 24.01.2005. URL: https://portalus.ru/modules/psychology/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1106582602&archive=1129709116&start_from=&ucat=& (дата обращения: 09.08.2022); Callahan M. 'Zoom fatigue' is real. Here's why you're feeling it, and what you can do about it. *Northeastern Global News*. 11.05.2020. URL: <https://news.northeastern.edu/2020/05/11/zoom-fatigue-is-real-heres-why-youre-feeling-it-and-what-you-can-do-about-it/> (accessed 9 Aug 2022).

структуры личности ученый относил разнообразие связей личности с миром, реализуемое совокупностью различных деятельностей; иерархию связей с окружающим миром, выражающуюся в соотношении мотивов субъекта; систему личностных смыслов деятельности, формируемую и изменяемую путем перехода от фазы предметно-практической деятельности к усвоению иерархии деятельностей на уровне отношений с обществом. Субъект в данной теории выступает как носитель активности личности, источник преобразующей активности [Леонтьев 1975]. В качестве важнейшего механизма активного взаимодействия с окружающим миром и формирования внутренних структур психики выступает интериоризация, в основе которой лежат когнитивные процессы (отражение), понятийные и смысловые системы (предметность) [Ананьев 2008; Брушлинский 1991; Леонтьев 1975; Рубинштейн 1997]. Важное место в субъектно-деятельностном подходе занимает теория С. Л. Рубинштейна о субъектности, отражающей сущность личности как источника преобразования внешнего мира, действительности и выражающейся в направленности, потребностях, мотивах, установках, смыслах, отношениях, целях [Абульханова-Славская 1980; Рубинштейн 1997]. Следовательно, личность в рамках субъектно-деятельностного подхода – это сознательный субъект, являющийся активным участником многообразных форм произвольной активности [Абульханова-Славская 1980; Ананьев 2008; Брушлинский 1991; Леонтьев 1975; Рубинштейн 1997; Рябикина 2013; Рябикина, Богомолова 2013]. Таким образом, виртуализация охватывает все компоненты структуры личности и реализуется в механизмах активного взаимодействия с виртуальным пространством, запускающим процессы виртуализации всех атрибутов личности [Барышев 2011].

Исходя из этого, виртуализация личности – процесс активного освоения субъектом виртуального пространства, в ходе которого происходит становление, развитие и изменение личности пользователя через реализацию совокупности различных деятельностей, выстраивание иерархии связей с окружающим миром, интериоризацию внешнего опыта, выстраивание соотношения мотивов и системы личностных смыслов. Следовательно, в процессе виртуализации личности можно выделить три основных компонента: когнитивный, поведенческий и ценностно-смысловой. Когнитивный компонент представляет собой совокупность познавательных процессов, которые участвуют в анализе и обработке информации, в процессах интериоризации. Поведенческий компонент объединяет совокупность активных действий субъекта в виртуальном пространстве и отражает виртуализацию социальной активности пользователя.

Ценностно-смысловой компонент отражает направленность личности, систему мотивов, ценностей, отражает особенности мировоззрения. Данные компоненты лежат в основе измерения таких показателей виртуализации личности, как погруженность, включенность и вовлеченность соответственно (рис.).

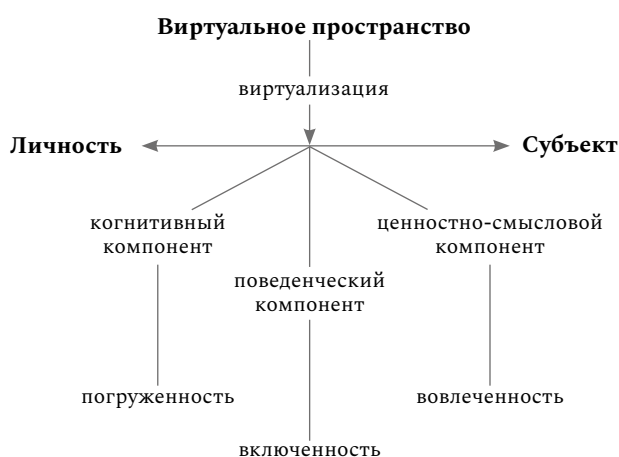


Рис. Теоретическая модель виртуализации личности
Fig. Theoretical model of personality virtualization

Таким образом, для анализа влияния виртуального пространства на личность пользователя возникает необходимость создания психометрического инструмента оценки степени виртуализации личности с точки зрения измерения когнитивной, поведенческой и ценностно-смысловой системы. В современной психологической науке присутствуют попытки создания подобного инструментария. Л. А. Регуш и соавторы создали методику для определения индекса погруженности в интернет-среду, при помощи которой оцениваются цифровое потребление, цифровая компетентность и эмоциональное отношение к цифровой среде. При этом авторы методики описывают погруженность как установку на готовность к использованию технических средств и информационных ресурсов Интернета в решении различного рода задач деятельности [Регуш и др. 2021]. В свою очередь А. Н. Татарко и коллеги создали методику для измерения степени вовлеченности пользователей в использование информационно-коммуникационных технологий в различных сферах жизни [Татарко и др. 2020]. Опросник «Личность в виртуальном пространстве», созданный профессором А. И. Лучинкиной, направлен на изучение виртуального пространства как института социализации личности. В качестве интегральной характеристики пользователя выступает активность, которая измеряется временным и интерактивным параметрами. Опросник направлен на выявление

творческих (мотивы вноса, репликации, личного пространства) и потребительских (мотивы обозначенного присутствия, воплощения в роль) мотивов пользователей сети Интернет. Методика позволяет получить данные по шкалам *Направленность* (асоциальная, антисоциальная и просоциальная), *Вовлеченность* (инструментальные навыки), *Виртуальность* (ощущение принадлежности к сетевой субкультуре) [Лучинкина 2018].

Существующие психометрические инструменты уделяют внимание отдельным аспектам проявления виртуализации личности. Они направлены на оценку цифрового потребления, цифровой компетентности и эмоционального отношения к цифровой среде; оценку степени вовлеченности пользователей в использование информационно-коммуникационных технологий в различных сферах жизни; оценку инструментальных навыков и степени устойчивой принадлежности к сетевой субкультуре. При этом методики оставляют без внимания уровни погруженности и включенности пользователей в процессы виртуального пространства при использовании социальных сервисов, проявляющиеся в разного рода активности. Таким образом, в современной науке отсутствует психометрический инструмент для комплексной оценки процессов виртуализации пользователя социальных сервисов, который учитывал бы все аспекты механизмов взаимодействия личности и виртуального пространства в процессах взаимодействия с другими пользователями.

Методы и материалы

Учитывая недостаточность опросников и методик, исследующих виртуализацию личности, была разработана авторская методика – опросник «Индекс виртуализации личности интернет-пользователя социальных сервисов» (представлен после текста статьи). В качестве критериев для оценки степени виртуализации личности рассматриваются погруженность, вовлеченность и включенность пользователя в виртуальное пространство. Опросник состоит из 33 вопросов с вариантами ответов. Ответы на вопросы, выстроенные по принципу порядковой шкалы Ликерта, задают диапазон результатов от крайнего несогласия (1 – полностью не согласен) до абсолютного согласия (5 – полностью согласен) респондента с утверждениями, включая промежуточные варианты (2 – не согласен, 3 – где-то посередине, 4 – согласен). Каждая шкала опросника направлена на оценку степени виртуализации личности и выражается в анализе перцептивных, эмоциональных и интерактивных компонентов поведения личности в виртуальном пространстве. Уровни погруженности, вовлеченности и включенности определяются суммой баллов по вопросам, закрепленным за соответствующими шкалами.

Индекс виртуализации личности интернет-пользователя вычисляется по следующей формуле:

$$I = \frac{\sum M (S1 + S2 + S3)}{M_{max}} * 100 \%,$$

где М – количество баллов, S – шкала (1 – погруженность, 2 – вовлеченность, 3 – включенность). Рассчитывается соотношение суммы баллов по каждой шкале к максимальному количеству баллов по всем шкалам опросника. Индекс виртуализации распределяется по числовой шкале от 0 до 100 ($0 \leq I \leq 100$).

Шкала *Погруженность* (*иммерсивность*) определяет степень охваченности органов чувственного восприятия человека, находящегося в виртуальном пространстве, степень объема сенсорного потока и степень изоляции от реального пространства. Погруженность личности в виртуальное пространство характеризуется устойчивостью во времени. Пользователь ощущает эффект потери времени, возникает чувство присутствия. Перцептивные системы интернет-пользователя сохраняют стабильную, высокую концентрацию и помехоустойчивость. Важным элементом оценки погруженности является то, насколько пользователь определяет разницу между реальным и виртуальным пространствами.

Шкала *Вовлеченность* определяет степень ощущения пользователем принадлежности к виртуальному пространству, характеризует степень адаптации пользователя к «правилам игры» и условиям существования в виртуальном пространстве, определяет степень привязанности пользователя к своим ролям и образам в Сети. Вовлеченность характеризуется также степенью активности выражения собственной позиции, защиты социальных норм, установленных в виртуальном пространстве, отстаивании ценностей и смыслов.

Шкала *Включенность* описывает уровень восприятия пользователем причастности к активности, которая происходит в виртуальном пространстве. Ощущение себя находящимся внутри активной среды, взаимодействующим с ее объектами, характеризуется активными действиями пользователя, его взаимодействием с другими пользователями и предъявлением себя им (самопрезентация). Шкала оценивает степень направленности пользователя на реализацию конкретной деятельности, степень психической идентификации с конкретной деятельностью, готовности к слиянию с ней и к максимальной отдаче.

В основе психометрического инструмента лежит представление о субъектно-деятельностном характере процессов виртуализации личности, которые представлены трехкомпонентной системой деятельности (когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой компоненты), отражающейся в погруженности, вовлеченности, включенности.

Описание выборки. В исследовании приняли участие 223 студента Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова (17–26 лет; 63 % – женщины, 37 % – мужчины; $M = 20,21$; $SD = 2,21$).

Результаты

На первом этапе апробация методики проходила путем определения средних значений, средних квадратичных отклонений, минимальных и максимальных значений по шкалам, а также посредством анализа нормальности распределения. В ходе процедуры апробации выявлены и исключены из опросника вопросы, имеющие нарушения нормального распределения в виде асимметрии и эксцесса, после чего все шкалы проверены на параметры нормального распределения с помощью критерия Колмогорова-Смирнова (табл. 1).

Психометрическая ценность разработанного опросника оценивается по трем основным параметрам: объективность, надежность и валидность. Объективность методики заключается в ее независимости от конкретных условий и исключении фактора субъективности в оценке и анализе результатов исследования. Надежность опросника проявляется в константности и согласованности результатов при проведении повторного тестирования. Валидность методики демонстрирует соотношение инструментальных характеристик методики, полученных результатов, их репрезентативности и соответствие исследуемому предмету. Фиксируются действенность, эффективность, практическая полезность психометрического инструмента [Гессманн 2013; Клайн 1994].

Объективность. Определялась путем тщательного подбора вопросов и экспертного анализа их содержания. В качестве экспертов выступали преподаватели кафедры психологии и практикующие психологи.

Первоначальный перечень вопросов был проранжирован в соответствии с оценками экспертов, ряд вопросов был исключен (36 %). Также объективность опросника оценивалась с точки зрения независимости результатов от влияния внешних факторов и личности исследователя. Для исключения субъективности в методике предусмотрена система шкалирования и стандартный набор ответов (по Р. Ликерту), что исключает неоднозначность интерпретации. Вместе с тем для анализа объективности психометрического инструмента проводилось измерение дискриминативности опросника – его способности к распределению результатов испытуемых в диапазоне от минимальных до максимальных значений, которая вычислялась по формуле Фергюсона. Согласно результатам измерения, методика имеет высокий показатель дискриминативности ($\delta = 0,873$). Значение дискриминативности, стремящееся к единице, свидетельствует об эффективности и объективности данной методики.

Надежность. Была определена на основании анализа эквивалентности, внешней и внутренней надежности опросника.

Эквивалентность определялась путем использования эквивалентных форм тестов к одной выборке. Вопросы исходного опросника были расположены в другом порядке, изменена форма бланка опросника. Эквивалентность измерялась при помощи коэффициента корреляции Спирмена. Результаты анализа продемонстрировали наличие тесной устойчивой связи между двумя параллельными формами опросника: погруженность ($r_{\text{эмп}} = 0,991$, $r_{\text{крит}} = 0,182$; $p \leq 0,01$), вовлеченность ($r_{\text{эмп}} = 0,999$, $r_{\text{крит}} = 0,182$; $p \leq 0,01$), включенность ($r_{\text{эмп}} = 0,983$, $r_{\text{крит}} = 0,182$; $p \leq 0,01$). Полученные данные свидетельствуют об эквивалентности психологического содержания двух форм теста.

Табл. 1. Параметры нормального распределения шкал опросника по критерию Колмогорова-Смирнова ($n = 223$)

Tab. 1. Standard distribution of the questionnaire scales according to the Kolmogorov-Smirnov criterion ($n = 223$)

Шкала	Параметры нормального распределения		Наибольшие экстремальные расхождения			Статистика критерия	Асимптотическая значимость (двусторонняя) (а, б)
	Среднее	Среднее квадр. отклонение	Абсолютная	Положительные	Отрицательные		
Погруженность	7,121	2,599	0,126	0,106	-0,126	0,126	< 0,001
Вовлеченность	8,135	2,018	0,143	0,132	-0,143	0,143	< 0,001
Включенность	8,215	2,460	0,183	0,126	-0,183	0,183	< 0,001

Прим.: асимптотический (достигаемый) уровень значимости $p \leq 0,05$; а) проверяемое распределение является нормальным; б) коррекция значимости Лилефорса.

Внутренняя надежность (согласованность) измерялась при помощи коэффициента корреляции Спирмена методом расщепления (методом автономных частей) тестового материала на две части. Результаты анализа отражают высокую степень согласованности отдельных частей опросника. Шкалы методики являются единым целым, направленным на оценку степени виртуализации личности интернет-пользователя ($r_{\text{эмп}} = 0,738$, $r_{\text{крит}} = 0,182$; $p \leq 0,01$). Было достоверно выявлено, что блоки и шкалы не повторяют и не противостоят друг другу. Следовательно, результаты по каждой шкале охватывают свой блок диагностики процессов виртуализации, дополняют друг друга, что также подтверждает внутреннюю надежность теста. Внутренняя согласованность проверялась путем применения статистического метода при помощи альфы Кронбаха, что позволило оценить степень зависимости вопросов опросника друг от друга. Сделан вывод об однородности тестовых заданий, следовательно, каждый отдельный вопрос, закрепленный за каждой из трех шкал, направлен на исследование одного из необходимых признаков: погруженности ($\alpha = 0,756$), вовлеченности ($\alpha = 0,788$) и включенности ($\alpha = 0,753$).

Внешняя (ретестовая) надежность (устойчивость) определялась в ходе проведения повторного тестирования через 3 месяца. Полученные данные показали высокую точность измерений и устойчивость результатов. В результате исследования зафиксирован низкий уровень чувствительности к обычным изменениям состояния испытуемых и окружающей обстановки. При проверке ретестовой надежности психометрической методики были выявлены устойчивость и стабильность показателей: погруженность, вовлеченность,

включенность (табл. 2). Анализ надежности опросника демонстрирует наличие устойчивой и значимой корреляции между отдельными частями теста, что подтверждает целостность и согласованность методики.

Валидность. Определялась по трем показателям: содержательной, конвергентной и конструктивной валидности.

Содержательная валидность была проверена с помощью экспертного анализа. Результаты экспертизы продемонстрировали соответствие вопросов всем аспектам изучаемых переменных.

Конструктивная валидность измерялась при помощи корреляционного анализа результатов теста и показателей, описывающих количество времени, которое пользователи проводят в виртуальном пространстве и количество платформ, на которых пользователи имеют активные аккаунты (табл. 2). Результаты статистического анализа демонстрируют тесную связь между шкалами опросника и данными показателями, что свидетельствует о теоретической обоснованности выбора психологических явлений, для которых предусмотрено применение апробируемого инструмента.

Конвергентная валидность оценивалась в соответствии с уровнем корреляции с опросником «Личность в виртуальном пространстве» А. И. Лучинкиной по шкалам виртуальность (ощущение принадлежности к сетевой субкультуре) и вовлеченность (инструментальные навыки). Результаты статистического анализа позволяют сделать вывод о значимой корреляции между шкалами авторского опросника и шкалами виртуальность (погруженность, вовлеченность, включенность) и вовлеченность (погруженность, вовлеченность, включенность) (табл. 2). Данные соответствуют друг другу и находятся

Табл. 2. Статистические данные по валидации, определению объективности и надежности опросника ($n = 223$)

Tab. 2. Statistical validation of objectivity and reliability of the questionnaire ($n = 223$)

Шкала	Объективность	Надежность			Валидность			
	Дискриминативность	Эквивалентность	Внутренняя	Внешняя	Вовлеченность	Включенность	Среднее количество часов в день	Количество активных аккаунтов
Погруженность	0,873	0,991**	0,756	0,961**	0,403**	0,300*	0,734**	0,687**
Вовлеченность		0,999**	0,788	0,918**	0,519**	0,480**	0,833**	0,803**
Включенность		0,983**	0,753	0,980**	0,321*	0,144*	0,638**	0,817**

Прим.: * – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя); ** – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя); $r_{\text{крит}} = 0,182$.

в логическом соотношении, что свидетельствует о конструктивности опросника и достоверности его показателей.

Результаты апробации авторской методики демонстрируют высокий уровень объективности, надежности и валидности (табл. 2). Таким образом, авторская методика успешно реализует свою цель, заключающуюся в оценке степени виртуализации личности интернет-пользователя, и является важным прикладным инструментом в изучении современных процессов виртуализации. Однако методика имеет ряд ограничений. Прежде всего, данный психометрический инструмент не охватывает категорию пользователей-геймеров и пользователей, имеющих признаки зависимости от онлайн-игр. Необходима дальнейшая апробация при распространении выборки на более широкие возрастные категории (в том числе детей, подростков, пожилых людей).

Заключение

Опросник «Индекс виртуализации личности интернет-пользователя социальных сервисов» составлен в соответствии со всеми требованиями, предъявляемыми к психодиагностическим методикам. Он характеризуется высокой объективностью, достоверностью, надежностью и валидностью результатов. Исследование, проведенное при помощи данного психометрического инструмента,

продемонстрировало актуальность измеряемых процессов и целесообразность выделения уровня виртуализации личности в ряд значимых характеристик психического развития современной личности, а также прикладную значимость инструмента, позволяющего измерить данный уровень. Кроме того, апробация методики позволила выделить три важнейших показателя виртуализации (погруженность, вовлеченность, включенность), которые отражают направление процессов виртуализации личности.

Выявлена необходимость дальнейшего изучения данных процессов и разработки дополнительных инструментов для диагностики личностных изменений, связанных с виртуализацией, а также психокоррекционных методик. Исследование продемонстрировало необходимость дальнейшего расширения возрастного диапазона выборки и расширения спектра вопросов методики в области активности в игровом пространстве.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

- Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 335 с. [Abulkhanova-Slavskaya K. A. *Activities and psychology of personality*. Moscow: Nauka, 1980, 335. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/tgcwvt>
- Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М.: Директ-Медиа, 2008. 134 с. [Ananyev B. G. *Personality, subject of activity, and individuality*. Moscow: Direkt-Media, 2008, 134. (In Russ.)]
- Афанасьева В. В. Тотальность виртуального. Саратов: Научная книга, 2005. 104 с. [Afanasyeva V. V. *The totality of the virtual*. Saratov: Nauchnaia kniga, 2005, 104. (In Russ.)]
- Афанасьева В. В. Homo virtualis: психологические характеристики. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2010. Т. 10. № 2. С. 59–64. [Afanasyeva V. V. Homo virtualis: psychological characteristics. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2010, 10(2): 59–64. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/mrmsgt>
- Барышев Р. А. Личность в контексте киберпространства. *Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурология*. 2011. № 2. С. 15–18. [Baryshev R. A. Personality in the context of cyberspace. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Kulturologiya*, 2011, (2): 15–18. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/nefrx>
- Бельский В. Ю., Майкова В. П., Молчан Э. М., Левицкая А. А. Цифровая трансформация личности в виртуальной реальности. *Социально-гуманитарные знания*. 2021. № 4. С. 131–137. [Belsky V. Yu., Maikova V. P., Molchan E. M., Levitskaya A. A. Digital transformation of personality in virtual reality. *Social and humanitarian knowledge*, 2021, (4): 131–137. (In Russ.)] <https://doi.org/10.34823/SGZ.2021.4.51637>
- Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая). *Психологический журнал*. 1991. Т. 12. № 6. С. 3–11. [Brushlinsky A. V. The subject in the psychological science (first article). *Psikhologicheskii zhurnal*, 1991, 12(6): 3–11. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/trbftd>

- Гессманн Х.-В. Конструирование психологических тестов. Дуйсбург: Психотерапевтический институт Бергерхаузен, 2013. 576 с. [Gessmann H.-W. *Designing psychological tests*. Duisburg: Psikhoterapevticheskii institut Bergerkhauzen, 2013, 576. (In Russ.)]
- Говердовская Е. В., Добычина Н. В. Взаимные референции между реальным и виртуальным пространством: новая коммуникационная среда. *Социально-гуманитарные знания*. 2014. № 7. С. 118–124. [Goverdovskaya E. V., Dobychina N. V. Mutual references between real and virtual space: a new communication environment. *Social'no-gumanitarnye znaniya*, 2014, (7): 118–124. (In Russ.)]
- Емелин В. А. Симулякры и технологии виртуализации в информационном обществе. *Национальный психологический журнал*. 2016. № 3. С. 86–97. [Emelin V. A. Simulacra and virtualization technologies in information society. *National Psychological Journal*, 2016, (3): 86–97. (In Russ.)] <https://doi.org/10.11621/npi.2016.0312>
- Захарова Е. В. Онтологическая недостаточность человека. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2011. № 7. С. 175–179. [Zakharova E. V. Ontological incompleteness of the human being. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2011, (7): 175–179. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/mrwxey>
- Зябрина А. В., Максютова З. Г. Категория виртуальной реальности в социально-философском дискурсе. *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии*. 2015. № 1. С. 15–21. [Zyabrina A. V., Maksyutova Z. G. The category of virtual reality in the social and philosophic discourse. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya. Sotsiologiya i sotsialnye tekhnologii*, 2015, (1): 15–21. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/tyfrdb>
- Исаева А. Н. «Бестелесность» личности в условиях виртуальной культуры. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2021. Т. 18. № 3. С. 491–505. [Isaeva A. N. The "disembodiment" of the personality in the context of virtual culture. *Psychology, Journal of the Higher School of Economics*, 2021, 18(3): 491–505. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-491-505>
- Катаева О. В. Цифровизация и виртуализация жизненного мира: оценки и позиции. *Интеллект. Инновации. Инвестиции*. 2020. № 6. С. 129–136. [Kataeva O. V. Digitalization and virtualization of the lifeworld: assessments and positions. *Intellekt. Innovacii. Investicii*, 2020, (6): 129–136. (In Russ.)] <https://doi.org/10.25198/2077-7175-2020-6-129>
- Кириллова Н. Б., Пестова А. В. «Виртуальный человек» как феномен новой социокультурной цивилизации. *Культура и цивилизация*. 2017. Т. 7. № 4А. С. 628–641. [Kirillova N. B., Pestova A. V. "Virtual person" as a phenomenon of a new socio-cultural civilization. *Kul'tura i tsivilizatsiya*, 2017, 7(4A): 628–641. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xwadhv>
- Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: введение в психометрическое проектирование. Киев: ПАН ЛТД, 1994. 288 с. [Kline P. A *handbook of test construction: introduction to psychometric design*. Kiev: PAN LTD, 1994, 288. (In Russ.)]
- Конева А. В., Лисенкова А. А. Матрица идентичности в цифровую эпоху: социальные вызовы преодоления анонимности. *Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение*. 2019. № 35. С. 14–28. [Koneva A. V., Lisenkova A. A. Identity matrix in the digital age: social challenges to overcome the anonymity. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie*, 2019, (35): 14–28. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/22220836/35/2>
- Коптева Н. В. Невоплощенность в Интернете как предиктор смыслоутраты (на примере студенчества). *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020. Т. 8. № 4. [Kopteva N. V. Unembodiment on the Internet as a predictor of the loss of meaning (a study of university students). *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2020, 8(4). (In Russ.)] URL: <https://mir-nauki.com/PDF/62PSMN420.pdf> (accessed 9 Aug 2022) <https://elibrary.ru/wpggdv>
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 352 с. [Leontiev A. N. *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat, 1975, 352. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/zjuelz>
- Лисенкова А. А. Идентификационные стратегии и практики в пространстве социальных сетей. *Российский гуманитарный журнал*. 2020. Т. 9. № 1. С. 35–41. [Lisenkova A. A. Identification strategies and practices in the social media space. *Liberal Arts in Russia*, 2020, 9(1): 35–41. (In Russ.)] <https://doi.org/10.15643/libartrus-2020.1.4>
- Лобовикова Е. А. Бытие человека в виртуальной культуре: имманентное и трансцендентное. *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*. 2018. № 7. С. 32–33. [Lobovikova E. A. Human being in virtual culture: immanent and transcendent. *Zhurnal nauchnykh publikatsii aspirantov i doktorantov*, 2018, (7): 32–33. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xuolsp>
- Лучинкина А. И. Психологические закономерности социализации личности в виртуальном пространстве. Симферополь: ИП Хотева Л. В., 2018. 407 с. [Luchinkina A. I. *Psychological patterns of personality socialization in the virtual space*. Simferopol: IP Khoteeva L. V., 2018, 407. (In Russ.)]

- Мамедов А. К., Коркия Э. Д. Идентичность в виртуальной реальности: новые альтернативы. *Теория и практика общественного развития*. 2017. № 2. С. 9–12. [Mamedov A. K., Korkiya E. D. Identity in virtual reality: new alternatives. *Theory and Practice of Social Development*, 2017, (2): 9–12. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24158/tipor.2017.2.1>
- Мурзина И. Я. Гуманитарное сопротивление в условиях цифровизации образования. *Образование и наука*. 2020. Т. 22. № 10. С. 90–115. [Murzina I. Ya. Humanitarian resistance in the context of digitalisation of education. *The Education and Science Journal*, 2020, 22(10): 90–115. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-10-90-115>
- Пикuléва О. А. Самопрезентация личности пользователей сети Интернет. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина*. 2013. Т. 5. № 4. С. 77–81. [Pikuleva O. A. Self-presentation of users in the Internet communication. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina*, 2013, 5(4): 77–81. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sdujjz>
- Правдюк С. А. Социокультурные особенности виртуального времени: дис. ... канд. социол. наук. Ростов н/Д, 2002. 164 с. [Pravdyuk S. A. *Sociocultural features of virtual time*. Cand. Sociol. Sci. Diss. Rostov-on-Don, 2002, 164. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/nmdvup>
- Регуш Л. А., Алексеева Е. В., Веретина О. Р., Орлова А. В., Пежемская Ю. С. Индекс погруженности в интернет-среду: стандартизация методики. *Психолого-педагогические исследования*. 2021. Т. 13. № 3. С. 31–50. [Regush L. A., Alekseeva E. V., Veretina O. R., Orlova A. V., Pezhemskaya Ju. S. Immersion Index in the Internet environment: questionnaire standardization. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 2021, 13(3): 31–50. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130303>
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 191 с. [Rubinshtein S. L. *Man and the world*. Moscow: Nauka, 1997, 191. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/yxeloh>
- Рябикина З. И. Интерпретация проблем нарастающей виртуализации отношений личности с позиций психологии субъекта. *Идеи О. К. Тихомирова и А. В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения)*: Всерос. науч. конф. (с иностранным участием). (Москва, 30 мая – 1 июня 2013 г.) М.: МГУ, 2013. С. 77–79. [Ryabikina Z. I. Interpretation of the problems of increasing virtualization of personality relations from the standpoint of the psychology of the subject. O. K. Tikhomirov and A. V. Brushlinsky and the fundamental issues of psychology: Proc. All-Russian Sci. Conf. with Intern. Participation, Moscow, 30 May – 1 Jun 2013. Moscow: MSU, 2013, 77–79. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/sbwoqn>
- Рябикина З. И., Богомолова Е. И. Возможные изменения субъектной позиции личности в связи с нарастающей виртуализацией ее бытия. *Человек. Сообщество. Управление*. 2013. № 2. С. 76–90. [Ryabikina Z. I., Bogomolova E. I. The possible changes subject position of the person to the expanding virtualization of its existence. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie*, 2013, (2): 76–90. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ruazdj>
- Самойлова Е. О. Виртуальный нарратив в контексте современного хронотопа. *Гуманитарный вектор*. 2017. Т. 12. № 1. С. 37–41. [Samoylova E. O. Virtual narrative in the context of modern chronotope. *Humanitarian Vector*, 2017, 12(1): 37–41. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/yixoap>
- Соловьева Л. Н. Цифровая идентичность как феномен информационной современности. *Общество: философия, история, культура*. 2020. № 12. С. 53–56. <https://doi.org/10.24158/fik.2020.12.7>. [Solovieva L. N. Digital identity as a phenomenon of information modernity. *Society: Philosophy, History, Culture*, 2020, (12): 53–56. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24158/fik.2020.12.7>
- Татарко А. Н., Макласова Е. В., Лепшокова З. Х., Галяпина В. Н., Ефремова М. В., Дубров Д. И., Бульцева М. А., Бушина Е. В., Миронова А. А. Методика оценки вовлеченности в использование информационно-коммуникационных технологий. *Социальная психология и общество*. 2020. Т. 11. № 1. С. 159–179. [Tatarko A. N., Maklasova E. V., Lepshokova Z. Kh., Galyapina V. N., Efremova M. V., Dubrov D. I., Bultseva M. A., Bushina E. V., Mironova A. A. Assessment methodology of involvement in information and communication technology using. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*, 2020, 11(1): 159–179. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17759/sps.2020110110>
- Фриндте В., Келер Т. Публичное конструирование «Я» в опосредованном компьютером общении. *Гуманитарные исследования в Интернете*, под ред. А. Е. Войскунского. М.: Можайск-Терра, 2000. С. 40–54. [Frindte W., Koehler Th. The public construction of the self in computer-mediated communication. *Research on the Internet: humanitarian and social aspects*, ed. Voiskounsky A. E. Moscow: Mozhaisk-Terra, 2000, 40–54. (In Russ.)]
- Шевченко И. С. Вариативность самопрезентации в интернет-общении: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2002. 23 с. [Shevchenko I. S. *Variability of self-presentation in Internet communication*. Cand. Psychol. Sci. Diss. Abstr. Kazan, 2002, 23. (In Russ.)]

- Bert F., Gualano M. R. Risks and threats of social media websites: Twitter and the proana movement. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2016, 19(4): 233–238. <https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0553>
- Donath J. S. Identity and deception in the virtual community. *Communities in Cyberspace*, eds. Kollock P., Smith M. A. 1st ed. London: Routledge, 1998, 27–59. <https://doi.org/10.4324/9780203194959-11>
- Gabriel I. Artificial intelligence, values, and alignment. *Minds and Machines*, 2020, 30(3): 411–437. <https://doi.org/10.1007/s11023-020-09539-2>
- McNicol M. L., Thorsteinsson E. B. Internet addiction, psychological distress, and coping responses among adolescents and adults. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2017, 20(5): 296–304. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0669>
- Suler J. R. Identity management in cyberspace. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 2002, 4(4): 455–459. <https://doi.org/10.1023/A:1020392231924>

Психодиагностический опросник

«Индекс виртуализации личности интернет-пользователя социальных сервисов»

Инструкция: ответьте, насколько Вы согласны или не согласны с каждым утверждением ниже.

№	Утверждение	Полностью не согласен	Не согласен	Где-то посередине	Согласен	Полностью согласен
1	Я слушаю музыку, подкасты и смотрю видео в Интернете в наушниках	1	2	3	4	5
2	Я доверяю информации, которая есть в социальных сетях	1	2	3	4	5
3	Я имею аккаунты на разных платформах, их более 3	1	2	3	4	5
4	Я прослушиваю истории друзей со звуком, т. к. создается впечатление общения	1	2	3	4	5
5	Я охотно делюсь в сторис или в фотографиях тем, что со мной происходит, событиями из жизни	1	2	3	4	5
6	Я считаю важным то, что подумают обо мне другие пользователи	1	2	3	4	5
7	Я предпочитаю видеозвонки для создания ощущения реального общения	1	2	3	4	5
8	Я не замечаю, как проходит время, когда нахожусь в Сети	1	2	3	4	5
9	Социальные правила в Сети мне кажутся более правильными и понятными, они соответствуют современности	1	2	3	4	5
10	Иногда я настолько сильно погружаюсь в Интернет, что могу не услышать, как меня кто-то зовет	1	2	3	4	5
11	Я часто отправляю друзьям мемы, найденные в Сети	1	2	3	4	5
12	Я часто засиживаюсь в Интернете допоздна	1	2	3	4	5
13	Мне нравится ощущать себя олдм в сообществах или на форумах	1	2	3	4	5
14	Я делюсь информацией с подписчиками, делаю репосты, делюсь ссылками	1	2	3	4	5
15	Я чувствую себя более свободным(ой) в Интернете	1	2	3	4	5
16	Когда я просматриваю ленту новостей или истории друзей, я настолько погружен(а) в процесс, что не замечаю, что происходит вокруг	1	2	3	4	5
17	Я активно реагирую на фото и истории других пользователей	1	2	3	4	5

№	Утверждение	Полностью не согласен	Не согласен	Где-то посередине	Согласен	Полностью согласен
18	Я чувствую себя более счастливым(ой) в Интернете	1	2	3	4	5
19	Видео, истории друзей или другой контент могут изменить мое настроение в хорошую или плохую сторону	1	2	3	4	5
20	Я посещаю группы, форумы и групповые чаты	1	2	3	4	5
21	Я больше могу проявить себя в Интернете, чем в реальном мире	1	2	3	4	5
22	То, что я смотрю или читаю в Интернете, может повлиять на то, как пройдет мой день	1	2	3	4	5
23	Я чувствую, что в Интернете меня понимают	1	2	3	4	5
24	Я завел(а) много новых друзей в Интернете	1	2	3	4	5
25	Видео в Сети или истории друзей могут вызвать у меня яркие эмоции, радость или грусть	1	2	3	4	5
26	Я быстрее нахожу общий язык в виртуальном пространстве, чем в реальном	1	2	3	4	5
27	Я комментирую посты и фото других пользователей	1	2	3	4	5
28	Я считаю важным количество лайков, которое мне ставят другие пользователи	1	2	3	4	5
29	Я публикую результаты своего творчества в Интернете	1	2	3	4	5
30	Когда я просматриваю истории друзей, я будто проживаю события вместе с ними	1	2	3	4	5
31	Я отвечаю пользователям, если они отреагировали на мой комментарий	1	2	3	4	5
32	Я отвечаю на все личные сообщения в социальных сетях и мессенджерах	1	2	3	4	5
33	Я расстраиваюсь, когда меня удаляют из друзей	1	2	3	4	5

Обработка результатов:

Шкала *Погруженность* = сумма баллов по утверждениям 1, 4, 7, 8, 10, 12, 16, 19, 22, 25, 30.

Шкала *Вовлеченность* = сумма баллов по утверждениям 2, 6, 9, 13, 15, 18, 21, 23, 26, 28, 33.

Шкала *Включенность* = сумма баллов по утверждениям 3, 5, 11, 14, 17, 20, 24, 27, 29, 31, 32.

оригинальная статья

**Проблема доверия в межэтнических отношениях
в поликультурном социуме**

Алборова Алена Валериевна
Северо-Осетинский государственный педагогический
институт, Россия, Владикавказ
<https://orcid.org/0000-0003-2251-9930>
alborova-alena2012@yandex.ru

Дреева Светлана Владимировна
Северо-Осетинский государственный университет
имени Коста Левановича Хетагурова, Россия, Владикавказ
<https://orcid.org/0000-0002-7892-8429>

Старченко Виктория Викторовна
Чеченский государственный педагогический университет,
Россия, Грозный

Поступила в редакцию 31.10.2022. Принята после рецензирования 21.11.2022. Принята в печать 25.11.2022.

Аннотация: Приводятся данные эмпирического исследования проблемы доверия в межэтнических отношениях. Предполагается, что в зависимости от установки личности на доверие / недоверие миру, другим людям и себе, от типа этнической идентичности и личностных особенностей проявляется специфика доверия этнофоров к этно-контактным группам. Выборку составили 280 жителей республик Северного Кавказа, средний возраст респондентов – 21 год. Сбор данных осуществлялся с помощью методики Сакса-Леви «Незаконченные предложения» (в авторской модификации); методики А. Б. Купрейченко «Оценка доверия / недоверия личности миру, другим людям, себе»; авторской шкалы, измеряющей уровень доверия респондентов к этноконтактным группам; методики Н. М. Лебедевой и А. Н. Татарко, оценивающей валентность и определенность этнической идентичности, степень выраженности гражданской идентичности и межэтнические установки; 16-факторного личностного опросника Р. Б. Кеттелла. Опрашиваемые независимо от национальной принадлежности считают, что доверительные межэтнические отношения характеризуются принятием чужих национальных ценностей, обычаев и культуры, а также уверенностью в помощи и поддержке в сложной ситуации со стороны представителя другого этноса. У респондентов с низким уровнем межэтнического доверия значимо ниже выражена общероссийская идентичность и значимо выше – тревожность в межэтническом взаимодействии. У респондентов с высоким уровнем межэтнического доверия значимо более выражены положительное отношение к другим этническим группам и готовность к взаимодействию с другими национальностями в различных социальных ситуациях. Выявлены различия в личностных особенностях: респонденты с низким и ниже среднего уровнями доверия менее эмоционально стабильны, более сдержанны, нормативны, подозрительны, тревожны, консервативны и напряжены.

Ключевые слова: доверие, этнофор, этнические группы, межэтнические отношения, этническая идентичность, гражданская идентичность

Цитирование: Алборова А. В., Дреева С. В., Старченко В. В. Проблема доверия в межэтнических отношениях в поликультурном социуме. *СибСкрипт*. 2023. Т. 25. № 2. С. 240–246. <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-240-246>

full article

Interethnic Trust Issues in a Multicultural Society

Alyona V. Alborova
North Ossetian State Pedagogical Institute, Russia, Vladikavkaz
<https://orcid.org/0000-0003-2251-9930>
alborova-alena2012@yandex.ru

Svetlana V. Dreeva
K. L. Khetagurov North Ossetian State University, Russia,
Vladikavkaz
<https://orcid.org/0000-0002-7892-8429>

Victoria V. Starchenko
Chechen State Pedagogical University, Russia, Grozny

Received 31 Oct 2022. Accepted after peer review 21 Nov 2022. Accepted for publication 25 Nov 2022.

Abstract: The article describes the problem of trust in interethnic relations. The phenomenon of trust is one of the most important aspects of interethnic interaction in the modern multicultural environment. The trust of ethnophors

to ethnocontact groups usually depend on the attitude of trust / distrust towards the world, other people, and oneself, as well as on the type of ethnic identity and personal characteristics. The study involved 280 young people from the North-Caucasian regions of Russia: 80 Ossetians, 80 Chechens, 40 Kabardians, 40 Russians, and 40 Georgians. The data collection relied on the Saks-Levy method of Incomplete Sentences, which was modified by the authors, the Assessment of Trust / Distrust to the World, Others, and Oneself developed by A. B. Kupreychenko, and R. B. Kettell's 16-Factor Personality Questionnaire. The authors designed their own scale to measure the level of trust in ethno-contact groups. Other research tools included the method developed by N. M. Lebedeva and A. N. Tatarko that assesses the valence and definiteness of ethnic identity, the degree of civic identity, and interethnic attitudes. The respondents, regardless of nationality, believed that trusting interethnic relations are based on accepting foreign national values, customs, and culture, as well as on the certainty that a representative of a different ethnicity will provide help and support in a difficult situation. Those with a low level of interethnic trust demonstrated a much lower all-Russian identity and a much greater anxiety connected with interethnic interaction, compared with the respondents who had a high level of interethnic trust. The latter also had a positive attitude towards other ethnic groups and were ready to interact with other nationalities in various social situations. The respondents with low trust levels were less emotionally stable, more restrained, suspicious, anxious, conservative, and tense.

Keywords: trust, ethnophor, ethnic groups, interethnic relations, ethnic identity, civic identity

Citation: Alborova A. V., Dreeva S. V., Starchenko V. V. Interethnic Trust Issues in a Multicultural Society. *SibScript*, 2023, 25(2): 240–246. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-240-246>

Введение

В современном быстроразвивающемся обществе выстраиваются новые социальные представления о доверии, доверительном взаимодействии, обозначаются различные аспекты, условия для его формирования. Проблема доверия в межэтнических отношениях является актуальной и значимой для Северо-Кавказского федерального округа, т.к. регион является полиэтническим и поликонфессиональным субъектом РФ. В п. 4.2.а «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» отмечена необходимость укрепления гражданского единства, а в п. 4.2.г – особая значимость межнациональных / межэтнических отношений. Документ акцентирует внимание на актуальности сохранения и развития этнокультурного многообразия населения России, нормализации национальных / межэтнических отношений, сокращении социальной напряженности¹.

В психологии феномен *доверие* часто рассматривается как субъективное личностное отношение к другому / другим [Алёшин 2017; Сигитова 2017]. Т. П. Скрипкина и Е. П. Крищенко определяют доверие как специфический субъективный феномен, сущность которого проявляется в определенном отношении субъекта к различным объектам либо аспектам мира: переживанию актуальной значимости, безопасности данных объектов либо фрагментов мира для человека [Скрипкина, Крищенко 2010: 8], а отсутствие доверия представляет

собой ситуацию невозможности такого отношения [Еремичева, Симпура 1999]. Доверие рассматривается как важное условие познания внутреннего и окружающего мира, являющееся основным аспектом организации плодотворного взаимодействия и продуктивной работы во взаимоотношениях [Гуриева, Борисова 2017b].

Некоторые авторы акцентируют внимание на эмоциональной стороне доверия. Г. М. Дерлугьян и Р. Хардин констатировали, что социальное доверие существует, скорее, на эмоциональном уровне и на интуитивной основе, чем на рациональном уровне [Derluguian 2005; Hardin 1992]. Особенности межличностного доверия исследуются в ситуациях длительного взаимодействия, которые характеризуются определенной степенью интимности, где акцент делается на эмоциональную составляющую доверия [Eisenstadt, Roniger 1984; Shapiro 1987].

А. Б. Купрейченко рассматривает доверие как психологическое отношение, описывает эмоциональный, когнитивный и эмотивный компоненты феномена [Купрейченко 2008b]. Исследуя проблему доверия в межличностных взаимоотношениях и прочих формах социального взаимодействия, автор подчеркивает связь доверия с феноменом социально-психологического внушения, где доверие принимает участие в процессе внушения, а недоверие понимается как психологическая защита от внушения [Купрейченко 2008a: 50].

¹ Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Утв. Указом Президента РФ № 1666 от 19.12.2012. СПС Гарант.

Доверие и недоверие рассматриваются Э. Г. Эриксоном как базисные чувства, которые определяют в дальнейшем развитие практически всех основных отношений человека к другим людям, к себе самим и к миру в целом [Эриксон 1996]. К. Сато определяет доверие как ожидание благоприятного поведения. Доверие позволяет преодолеть неуверенность, обусловленную нехваткой информации о партнере, где, доверяя, доверяющий рискует, но риск добровольен и связан с процессом принятия решения [Sato 1988].

Доверие – это возникающее в рамках определенного сообщества ожидание, что члены будут вести себя честно, проявляя готовность к взаимопомощи в соответствии с общепринятыми нормами, культурными традициями, обычаями, общими этическими ценностями [Фукуяма 2004: 52]. Доверие – это внутреннее состояние готовности к проявлению доверия хотя бы одного из двух взаимодействующих субъектов [Якушева 2011].

Таким образом, феномен доверия определяется разными авторами как ожидание, установка, отношение, состояние, чувство, процесс социального обмена и передачи информации. Также понятие рассматривается как личностное и групповое свойство, общественное и групповое настроение. Доверие является своеобразным механизмом регулирования и снижения рисков в отношениях социальной группы и отдельных ее представителей [Почебут и др. 2018b].

Межэтническая составляющая доверия, несомненно, имеет важное значение для полиэтнической / поликонфессиональной России. Н. М. Лебедева и А. Н. Татарко рассматривают межэтнические отношения как совокупность осознаваемых и эмоционально окрашенных представлений / оценок, где объектами взаимодействия выступают этнокультурные группы и их представители [Лебедева 2021; Лебедева, Татарко 2003]. А. Н. Татарко пишет, что вследствие глобализации в поликультурной среде весомую роль в интеграции личности стало иметь доверие к представителям иной национальности [Татарко 2011: 9, 62]. Исследователи считают, что доверие может восполнить недостаток положительного отношения к национальному многообразию в поликультурной среде, где личности, обладающие способностью доверять, могут построить продуктивные взаимоотношения с большей группой окружающих [Татарко и др. 2019: 105], поскольку доверие является «катализатором или фасилитатором продуктивных общественных отношений» [Татарко 2021: 40].

Доверие состоит из психических образований, необходимых в таких сферах жизни, как семейная, политическая, культурная [Почебут и др. 2018a]. Доверие же в межэтническом формате является сложным и важным элементом в жизни общества [Почебут, Безносков 2017; Скрипкина 2010].

Доверие определяет качество и эффективность взаимоотношений и социальных связей, соответственно, оно выступает одним из основных аспектов успешного и плодотворного межэтнического взаимодействия, формирования и достижения общих интересов, которые будут способствовать социальной безопасности [Гуриева, Борисова 2017a; Гуриева 2021].

Феномен доверия вызывает интерес у психологов и социологов полиэтнического и поликонфессионального социума республик Северного Кавказа, на территориях которых проживают многочисленные этнические группы, имеющие различную культуру, язык, вероисповедание, межэтнические установки, этническое самосознание.

Методы и материалы

Объектом эмпирического исследования выступили представители различных этнических групп, проживающих в республиках Северного Кавказа (Республике Северная Осетия – Алания, Чеченской Республике, Кабардино-Балкарской Республике). Выборку исследования составили 280 человек: 80 осетин, 80 чеченцев, 40 кабардинцев, 40 русских, 40 грузин в возрасте от 16 до 25 лет.

Инструментарий исследования:

1) методика «Незаконченные предложения» Сакса-Леви позволяет выявить осознаваемые / неосознаваемые установки человека, отношение к каким-либо сферам жизнедеятельности (авторская модификация – выявление понимания доверия и доверительных отношений в целом и доверия к отдельным этносам);

2) методика «Оценка доверия / недоверия личности миру, другим людям, себе» А. Б. Купрейченко;

3) авторская шкала, измеряющая уровень доверия респондентов к этноконтактным группам;

4) методика оценки валентности и определенности этнической идентичности, степени выраженности гражданской идентичности и межэтнических установок Н. М. Лебедевой и А. Н. Татарко; посредством методики можно измерить степень позитивности этнической идентичности и оценить, насколько ясно респондент ощущает себя представителем этноса (оценка степени неопределенности этнической идентичности);

5) 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла предоставляет возможность выявить особенности личности респондента.

Результаты

Опрос по методике «Незаконченные предложения» позволил выявить наиболее часто встречающиеся в выборке представления о доверии, в том числе в межэтнических отношениях. Большинство респондентов

понимают доверие как уверенность и надежность в отношениях (57,7 %), искренность, честность, открытость и безопасность в общении (29,0 %).

Доверие в межэтнических отношениях опрошенные понимают как взаимопонимание, взаимоуважение между представителями разных национальностей (57,0 %). Межэтническое доверие, по мнению респондентов, формируется через позитивный опыт общения (26,0 %), также для доверия имеет значение исторический аспект отношений между народами (23,3 %).

Каждый четвертый участник исследования полагает, что доверие во взаимоотношениях зависит, скорее, от человека, его личностных особенностей, а не от его этнической принадлежности. Большинство опрошенных отметили, что хотели бы развить в себе способность доверять представителям другой этногруппы (61,7 %). Чуть более половины респондентов считают, что доверие в межэтническом взаимодействии зависит от осведомленности об особенностях представителей других народов (51,2 %).

По методике «Оценка доверия / недоверия личности миру, другим людям, себе» А. Б. Купрейченко нами получены следующие результаты (рис. 1):

- по шкале *доверие миру* наибольший показатель выявлен у кабардинцев (16,4), наименьший – у чеченцев (12,2);
- по шкале *доверие другим людям* самый высокий показатель выявлен у кабардинцев (14,8), самый низкий – у грузин (12,4);
- по шкале *доверие себе* наиболее выраженный показатель выявлен у русских и чеченцев (27,5), наименее выраженный – у грузин (20,4);
- по показателю *общий уровень доверия* выявлены значимые различия между представителями грузинской национальности и представителями остальных этнических групп ($p \leq 0,05$).

На основании результатов по авторской шкале, измеряющей уровень доверия респондентов к этноконтактным группам, мы разделили всех опрошенных на группы с различным уровнем доверия в межэтнических отношениях (рис. 2). В целом по всей выборке выявлено, что у 57,8 % опрошенных – низкий уровень межэтнического доверия к другим этническим группам, у 16,6 % – средний, у 25,6 % – высокий.

Рассматривая в качестве факторов межэтнического доверия особенности этнической идентичности и межэтнических установок, мы провели сравнительный анализ этих показателей в выборках респондентов с различным уровнем доверия, независимо от их национальной принадлежности.

Анализ средних значений по t-критерию Стьюдента показал, что у респондентов с низким уровнем межэтнического доверия значимо ниже выражены позитивная

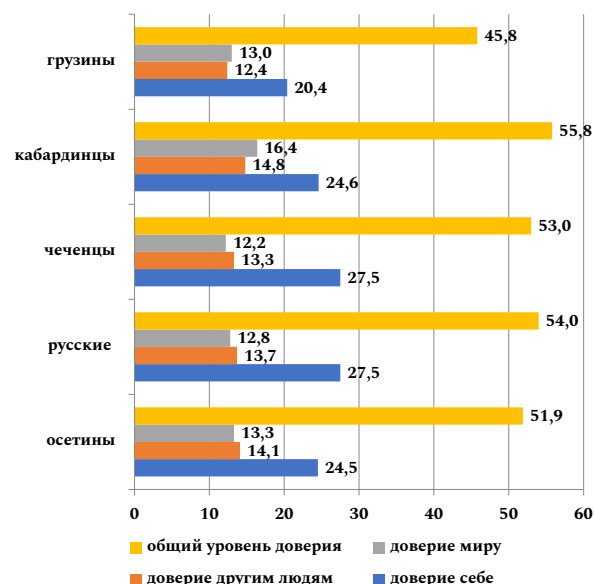


Рис. 1. Средние значения ответов респондентов по методике «Оценка доверия / недоверия личности миру, другим людям, себе» (А. Б. Купрейченко)

Fig. 1. Responses to A. B. Kupreychenko's Assessment of Trust / Distrust to the World, Others, and Oneself: mean values

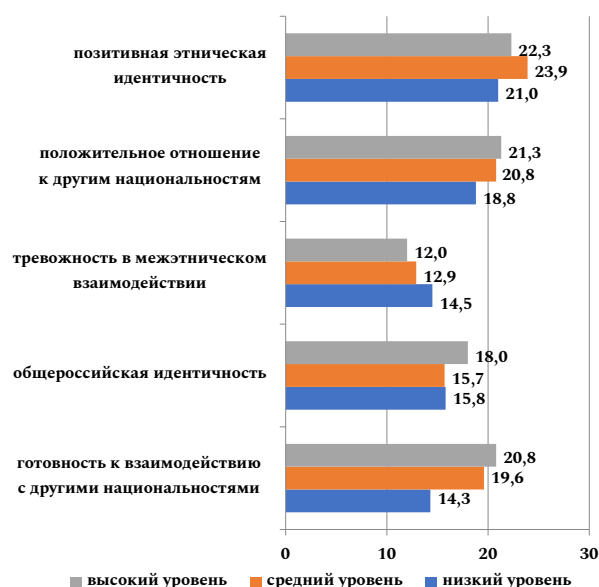


Рис. 2. Средние значения показателей этнической идентичности и межэтнических установок в группах респондентов с различным уровнем доверия в межэтнических отношениях

Fig. 2. Ethnic identity and interethnic attitudes in groups with different levels of trust in interethnic relations: mean values

этническая идентичность, общероссийская идентичность и значимо выше – тревожность в межэтническом взаимодействии ($p \leq 0,05$). Положительное отношение к другим этническим группам и готовность к взаимодействию с ними в различных социальных ситуациях значимо более выражены у респондентов с высоким уровнем межэтнического доверия ($p \leq 0,01$).

Полученные результаты подтвердились корреляционным анализом показателей по авторской шкале и методике Н. М. Лебедевой и А. Н. Татарко: чем больше выражена общероссийская идентичность (0,219; $p \leq 0,05$), готовность к взаимодействию с другими национальностями (0,374; $p \leq 0,01$) и чем меньше выражена тревожность в межэтническом взаимодействии (–0,276; $p \leq 0,01$), тем выше общий показатель доверия к другим национальностям.

Для рассмотрения личностных особенностей респондентов с различным уровнем доверия в отношениях нами был использован 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (табл.).

Табл. Средние значения выраженности личностных качеств у респондентов с различным уровнем доверия в отношениях

Tab. Expression of personal qualities in respondents with different levels of trust in interethnic relations: mean values

Качества личности	Уровни доверия		
	Низкий	Средний	Высокий
Общительность	5,0	5,4	5,4
Эмоциональная стабильность	3,7	4,6	4,3
Доминантность	6,2	6,4	5,5
Экспрессивность	5,2	6,0	6,4
Высокая нормативность поведения	6,4	5,6	5,4
Смелость	4,2	5,5	5,6
Чувствительность	4,9	4,6	4,4
Подозрительность	8,4	6,9	6,8
Мечтательность	5,5	4,5	5,1
Дипломатичность	5,5	6,0	5,7
Тревожность	6,0	4,7	5,4
Радикализм	4,6	4,4	5,6
Нонконформизм	5,4	5,5	5,5
Высокий самоконтроль	6,6	6,3	6,2
Напряженность	5,1	4,8	4,1

Согласно результатам математической обработки данных с помощью t-критерия Стьюдента, было выявлено, что в личностных особенностях респондентов с различным уровнем доверия существуют следующие значимые различия: эмоциональная стабильность и экспрессивность свойственны в большей степени респондентам со средним и высоким уровнями доверия ($p \leq 0,01$); высокой нормативности поведения придерживаются в большей степени респонденты с низким уровнем доверия ($p \leq 0,05$); подозрительность и напряженность значимо более выражены у опрашиваемых с низким уровнем доверия ($p \leq 0,01$); тревожность менее выражена у респондентов со средним уровнем доверия ($p \leq 0,01$); радикализм как стремление к новизне более свойственен респондентам с высоким уровнем доверия ($p \leq 0,05$).

Таким образом, респонденты с низким уровнем доверия менее эмоционально стабильны, более сдержанны, нормативны, подозрительны, тревожны, консервативны и напряжены, а респондентам со средним и высоким уровнями доверия в отношениях свойственны такие личностные особенности, как эмоциональная стабильность, экспрессивность, стремление к новизне, спокойствие и расслабленность.

Заключение

В исследовании проанализированы представления этнофоров о доверии в межэтнических отношениях, показатели выраженности компонентов доверия в отношениях, особенности этнической идентичности, установки на межэтническое взаимодействие, личностные факторы, влияющие на доверие к представителям различных этнических групп.

Выявлено, что доверие в межэтнических отношениях представители исследованных этнических групп определяют как принятие чужих национальных ценностей, обычаев и культуры, как уверенность в помощи и поддержке в сложной ситуации, готовность к сотрудничеству со стороны представителей другого этноса.

Факторами межэтнического доверия выступают позитивность этнической идентичности, выраженность общероссийской идентичности, низкая тревожность в межэтническом взаимодействии и межэтнические установки, выражающиеся в позитивном отношении к другим этническим группам и готовности к взаимодействию с ними. Исследование показало, что этнофоры с установкой на доверие в отношениях эмоционально более стабильны и менее подозрительны.

В формировании доверия особую значимость имеют характеристика объекта доверия, личностные особенности субъекта доверия, специфика и значимость самой ситуации взаимодействия. На готовность доверять влияет установка на доверие личности миру

и другим людям. Поэтому выявление факторов формирования и поддержания доверия в современных социальных отношениях является важной задачей, стоящей перед учеными из разных областей научного знания.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The authors declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Критерии авторства: Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.

Contribution: All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for information published in this article.

Литература / References

- Алешин С. В. Доверие как социокультурный феномен. Ростов н/Д: Б. и.; Таганрог: ЮФУ, 2017. 101 с. [Aleshin S. V. *Trust as a socio-cultural phenomenon*. Rostov-on-Don; Taganrog: SFedU, 2017, 101. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yllcgs>
- Гуриева С. Д. Межэтнические отношения: гармония, напряженность, конфликт. *Социальная психология: история и современность*, под общ. ред. С. Д. Гуриевой, Л. Г. Почебут. М.: ИНФРА-М, 2021. С. 240–250. [Gurieva S. D. Interethnic relations: harmony, tension, and conflict. *Social psychology: history and modernity*, eds. Gurieva S. D., Pochebut L. G. Moscow: INFRA-M, 2021, 240–250. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ntihul>
- Гуриева С. Д., Борисова М. М. Формирование и управление доверием в организации. In: Березовская Р. А., Борисова М. М., Верещагина Л. А., Водопьянова Н. Е., Гуриева С. Д., Капустина А. Н. и др. *Позитивная психология менеджмента*. М.: Проспект, 2017а. С. 89–107. [Gurieva S. D., Borisova M. M. Formation and management of trust in the organization. In: Berezovskaya R. A., Borisova M. M., Vereshchagina L. A., Vodopyanova N. E., Gurieva S. D., Kapustina A. N. et al. *Positive psychology of management*. Moscow: Prospekt, 2017a, 89–107. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/znbzjv>
- Гуриева С. Д., Борисова М. М. Формирование социальных представлений о доверии в подростковом возрасте. *Современные исследования социальных проблем*. 2017b. Т. 8. № 2-1. С. 20–39. [Gurieva S. D., Borisova M. M. The formation of social representations of trust in adolescence. *Modern Studies of Social Issues*, 2017b, 8(2-1): 20–39. (In Russ.)] <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2017-2-20-39>
- Еремичева Г., Симпура Ю. Недоверие как социальная проблема современной России. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 1999. Т. 2. № 4. С. 145–159. [Eremicheva G., Simpura Yu. Distrust as a social problem in Russia society. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii*, 1999, 2(4): 145–159. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/oncfol>
- Ильин Е. П. Психология доверия. СПб.: Питер, 2013. 288 с. [Ilyin E. P. *Psychology of trust*. St. Petersburg: Piter, 2013, 288. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/sdrksd>
- Купрейченко А. Б. Доверие и недоверие – общие и специфические психологические характеристики. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2008а. № 2. С. 46–53. [Kupreychenko A. B. Trust and mistrust – common and specific psychological characteristics. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2008a, (2): 46–53. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/iufwjf>
- Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. М.: ИП РАН, 2008b. 571 с. [Kupreychenko A. B. *Psychology of trust and distrust*. Moscow: IP RAS, 2008b, 571. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qctdhr>
- Лебедева Н. М. Этническая идентичность и благополучие русских на постсоветском пространстве: роль диаспоры. *Культурно-историческая психология*. 2021. Т. 17. № 4. С. 16–24. [Lebedeva N. M. Ethnic identity and psychological well-being of Russians in post-Soviet space: the role of diaspora. *Cultural-Historical Psychology*, 2021, 17(4): 16–24. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17759/chp.2021170402>
- Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Социально-психологические факторы этнической толерантности и стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 31–44. [Lebedeva N. M., Tatarko A. N. Social-psychological factors of ethnic tolerance and the strategies of intergroup interaction in multicultural regions of Russia. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2003, 24(5): 31–44. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ooybsd>
- Почебут Л. Г., Безносков Д. С. Ассертивность и толерантность в межкультурном взаимодействии. *Социальная психология и общество*. 2017. Т. 8. № 3. С. 8–19. [Pochebut L. G., Beznosov D. S. Assertiveness and tolerance in cross-cultural interaction. *Social Psychology and Society*, 2017, 8(3): 8–19. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17759/sps.2017080302>
- Почебут Л. Г., Гуриева С. Д., Чикер В. А. Прогностическая модель социально-психологических факторов укрепления доверия в организации. *Социальная психология и общество*. 2018а. Т. 9. № 1. С. 22–42. [Pochebut L. G.,

- Gurieva S. D., Chiker V. A. Predictive model of socio-psychological factors of building confidence in the organization. *Social Psychology and Society*, 2018a, 9(1): 22–42. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17759/sps.2018090103>
- Почебут Л. Г., Чикер В. А., Волкова Н. В. Социально-психологическая модель когнитивного социального капитала организации: концепция и аспекты исследования. *Организационная психология*. 2018b. Т. 8. № 2. С. 47–71. [Pochebut L. G. Chiker V. A., Volkova N. V. Conceptual framework of cognitive social capital in organizations from a social psychology perspective. *Organizatsionnaya Psikhologiya*, 2018b, 8(2): 47–71. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/xvajkp>
- Сигитова В. С. Основные подходы к изучению доверия в психологии. *Современные научные исследования и инновации*. 2017. № 4. С. 778–782. [Sigitova V. S. Basic approaches to the study of trust in psychology. *Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii*, 2017, (4): 778–782. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ypjhqn>
- Скрипкина Т. П. Установки толерантного сознания, доверия и ксенофобии у молодежи, проживающей в южно-российском регионе РФ. *Социальная психология и общество*. 2010. Т. 1. № 1. С. 136–151. [Skripkina T. P. Settings of tolerance, trust and xenophobia in youths living in the Yuzhnorossiysky region of Russia. *Social Psychology and Society*, 2010, 1(1): 136–151. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/oirfrx>
- Скрипкина Т. П., Крищенко Е. П. Доверие как фактор развития субъективности в онтогенезе. Ростов н/Д: ЮФУ, 2010. 328 с. [Skripkina T. P., Krishchenko E. P. *Trust as a factor in the development of subjectivity in ontogenesis*. Rostov-on-Don: SFedU, 2010, 328. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qydobbb>
- Татарко А. Н. Социальный капитал как объект психологического исследования. М.: МАКС Пресс, 2011. 176 с. [Tatarko A. N. *Social capital as a subject of psychological studies*. Moscow: MAKS Press, 2011, 176. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qycyir>
- Татарко А. Н. Исследования социального капитала в поликультурном обществе: теоретико-методологические проблемы и важнейшие результаты. *Социальная психология и общество*. 2021. Т. 12. № 4. С. 34–52. [Tatarko A. N. Researches on social capital in multicultural society: theoretical and methodological problems and key results. *Social Psychology and Society*, 2021, 12(4): 34–52. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17759/sps.2021120403>
- Татарко А. Н., Лепшокова З. Х., Дубров Д. И. Доверие как модератор связи отношения к этническому многообразию и аккультурационных ожиданий принимающего населения. *Социальная психология и общество*. 2019. Т. 10. № 1. С. 92–114. [Tatarko A. N., Lepshokova Z. Kh., Dubrov D. I. Trust as a moderator of attitude towards ethnic diversity and acculturation expectations of the host population. *Social Psychology and Society*, 2019, 10(1): 92–114. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17759/sps.2019100106>
- Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. М.: АСТ; Ермак, 2004. 730 с. [Fukuyama F. *Trust: the social virtues and the creation of prosperity*. Moscow: AST; Ermak, 2004, 730. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qoctsf>
- Эриксон Э. Г. Молодой Лютер. Психоаналитическое историческое исследование. М.: Медиум, 1996. 506 с. [Erikson E. H. *Young man Luther. A study in psychoanalysis and history*. Moscow: Medium, 1996, 506. (In Russ.)]
- Якушева М. В. Невербальная презентация доверия и недоверия в межличностном общении. Ростов н/Д: РГУПС, 2011. 149 с. [Yakusheva M. V. *Nonverbal presentation of trust and distrust in interpersonal communication*. Rostov-on-Don: RSTU, 2011, 149. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qydrvd>
- Derluguian G. M. *Bourdieu's secret admirer in the Caucasus: a world-system biography*. Chicago: University of Chicago Press, 2005, 406.
- Eisenstadt S. N., Roniger L. *Patrons, clients and friends: interpersonal relations and the structure of trust in society*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, 343. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511557743>
- Hardin R. The street-level epistemology of trust. *Analyse & Kritik*, 1992, 14(2): 152–176. <https://doi.org/10.1515/auk-1992-0204>
- Sato K. Trust and group size in a social dilemma. *Japanese Psychological Research*, 1988, 30(2): 88–93. <https://doi.org/10.4992/psycholres1954.30.88>
- Shapiro S. P. The social control of impersonal trust. *American Journal of Sociology*, 1987, 93(3): 623–658. <https://doi.org/10.1086/228791>

оригинальная статья

Сравнительный анализ механизмов формирования выученной беспомощности у студентов гуманитарных специальностей России и США

Волкова Олеся Владимировна

Сибирский федеральный университет, Россия, Красноярск

<http://orcid.org/0000-0002-6352-021X>

Scopus Author ID: 57192671611

ms.olesyavolkova@mail.ru

Поступила в редакцию 07.07.2022. Принята после рецензирования 10.10.2022. Принята в печать 25.11.2022.

Аннотация: Представлены результаты пилотажного исследования в рамках реализации программы академического обмена «Ученых и деятелей искусств» фонда Д. У. Фулбрайта в период 2021–2022 академического года. Цель – выявить особенности формирования состояния выученной беспомощности у студентов гуманитарных специальностей в России и США. Выборка респондентов была представлена 25 российскими и 25 американскими студентами. Применен открытый опросник «Субъективной оценки генеза выученной беспомощности», разработанный, переведенный и адаптированный автором (О. В. Волковой). Методологическим базисом исследования послужили основные положения теории выученной беспомощности М. Селигмана (США), концепция культурно-исторического развития психики человека Л. С. Выготского (СССР) и метод транспективного анализа В. Е. Ключко (Россия). В качестве результатов предложен ряд гипотез социально-культурного происхождения об особенностях генеза выученной беспомощности: возрастной период с наиболее яркими проявлениями генеза выученной беспомощности у студентов в России – юношеский, у американских – подростковый; первые признаки выученной беспомощности у российских студентов обнаруживают себя на этапе перехода от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту; американские студенты период обучения в начальной и средней школе описывают в призме оптимистичного атрибутивного стиля объяснения жизненных событий, а вот с началом подросткового периода связывают прохождение кризиса и сепарации как наиболее трудные в психологическом плане; начало школьного обучения в России входит в число факторов, инициирующих генез выученной беспомощности, в то время как в США – это психологическая сепарация и перестройка системы детско-родительских отношений; ориентированность образовательной (именно школьной) системы на одобрение и поддержку вносит весомый вклад в профилактику выученной беспомощности; значительным фактором формирования выученной беспомощности является проживание травматичного опыта и нарушение привязанности.

Ключевые слова: выученная беспомощность, генез, механизмы формирования, кросс-культурные аспекты

Цитирование: Волкова О. В. Сравнительный анализ механизмов формирования выученной беспомощности у студентов гуманитарных специальностей России и США. *СибСкрипт*. 2023. Т. 25. № 2. С. 247–257. <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-247-257>

full article

Learned Helplessness in University Students that Major in Humanities in Russia and the USA: A Comparative Study

Olesya V. Volkova

Siberian Federal University, Russia, Krasnoyarsk

<http://orcid.org/0000-0002-6352-021X>

Scopus Author ID: 57192671611

ms.olesyavolkova@mail.ru

Received 7 Jul 2022. Accepted after peer review 10 Oct 2022. Accepted for publication 25 Nov 2022.

Abstract: The article presents the results of a pilot study conducted as part of the Fulbright Visiting Scholars academic exchange program in 2021–2022. The research objective was to describe the development of learned helplessness

in students that majored in humanities in Russia and the USA. The Russian sample was represented by students that followed the Clinical Psychology program at the Krasnoyarsk State Medical University while the American students studied Student Affairs at the University of South Florida. The students fulfilled an open-type Questionnaire on Subjective Assessment of Learned Helplessness, which was designed, translated, and adapted by the author. The research methodology relied on the learned helplessness theory introduced by M. Seligman (USA), the concept of the cultural and historical development of the human psyche by L. Vygotsky (USSR), and the transpective method developed by V. E. Klochko (Russia). The pilot study revealed several socio-cultural peculiarities of learned helplessness. The American students were likely to develop learned helplessness as teenagers whereas the Russian participants manifested it later in adolescence but demonstrated its first signs as early as between senior preschool and primary school. The American students were quite optimistic about the primary and secondary school but associated their early teenage years with a severe life crisis and separation. The Russians saw school as the genesis of learned helplessness while the Americans regarded it as a psychological separation and a change in the child-parent pattern. The author believes that a school system oriented towards approval and support prevents the development of learned helplessness, which is associated with traumatic experience and attachment disorder.

Keywords: learned helplessness, genesis, formation mechanisms, cross-cultural aspects

Citation: Volkova O. V. Learned Helplessness in University Students that Major in Humanities in Russia and the USA: A Comparative Study. *SibScript*, 2023, 25(2): 247–257. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-247-257>

Введение

В современных реалиях проблемы, попадающие в фокус научного интереса, все чаще характеризуются двумя чертами, определяющими целесообразность кросс-культурных исследований: глобальность и масштабность. С одной стороны, население каждого отдельного государства, региона, населенного пункта имеет свои уникальные особенности, детерминированные социальными, географическими, историко-политическими факторами, с другой – распространенность схожих психологических трудностей, зачастую характеризующих отдельные поколения людей, заставляет исследовать потенциальную возможность создания унифицированных психологических инструментов, которые были бы эффективны в рамках любого человеческого сообщества, независимо от национальной принадлежности.

Одна из проблем, которая в последние несколько лет все больше обращает на себя внимание исследователей в области общей, возрастной и клинической психологии, – состояние выученной беспомощности. Открытие выученной беспомощности (*learned helplessness*) во второй половине XX в. американским психологом, профессором Пенсильванского университета, директором Центра Позитивной психологии Мартином Селигманом получило такой резонанс, что в тот же год (1976) было отмечено премией Американской психологической ассоциации (APA) «За значительный вклад в психологию». Вот уже более 40 лет проблему выученной беспомощности продолжают развивать западные и российские ученые, обнаруживая все больше научных перспектив

и горизонтов в контексте междисциплинарных исследований. Собственно, эксперименты о выученной беспомощности начали свой отсчет на стыке психологии, психофизиологии и зоопсихологии [Селигман 2006; Seligman 1975].

Согласно (теперь уже) классической теории выученной беспомощности М. Селигмана живое существо (и человек тому не исключение) может переживать субъективное психологическое состояние, при котором он в определенных условиях выбирает вести себя беспомощно, при этом даже при объективной возможности избегать ситуацию или преодолевать трудности. Именно неподконтрольность событий (вне зависимости, имеют ли они позитивный или негативный характер), по мнению автора теории, формирует состояние выученной беспомощности, а не степень их тяжести. Живое существо становится беспомощным, если оно привыкает к тому, что от его активных действий ничего не зависит, неприятности происходят сами по себе, и на их возникновение влиять никак нельзя [Seligman 1975].

Научно-практический интерес к вопросу выученной беспомощности обусловил разработку и развитие новых направлений в контексте возрастной психологии, психологии личности, клинической психологии, психологии обучения, гендерной психологии, геронтологии и гериатрии. В западной психологии выученная беспомощность изучается как состояние в контексте клинических и биомедицинских исследований¹ [Селигман 2006; Abramson et al. 1990; Chopik et al. 2022;

¹ Learned helplessness. *American Psychological Association*. URL: <https://www.apa.org/search?query=learned%20helplessness> (accessed 15 Jun 2022).

DeMoss et al. 1993; Diener et al. 2018; Hammack et al. 2012; Hiroto 1974; Maier 2016; Nuvvula 2016; Seligman 1975; 2019; Vollmayr, Gass 2013; Yaden et al. 2018], российская психологическая наука предприняла попытку представить данный феномен как личностное образование, что привело к появлению нового термина – *личностная беспомощность* [Веденеева 2009; Геранюшкина, Афраймович 2013; Девятковская 2015; Дубынин 2014; Забелина 2008; Палеха 2017; Панченко, Долгих 2016; Рожнова 2015; Циринг 2010; Яковлева 2008]. Наши последние исследования обращены к проявлению закономерностей генеза выученной беспомощности [Волкова 2018].

В рамках области психологии обучения и возрастной психологии на мировой арене психологической науки разворачивается все больший интерес к выученной беспомощности в условиях получения образования (с периода начального школьного обучения до вуза), что детерминировано в числе прочего мировыми тенденциями, одной из которых является приоритет создания условий для развития успешной личности. Если в российской образовательной практике эти тенденции только намечаются и набирают обороты, то, к примеру, в образовательной практике университетов США термины *student success*, *student perspective*, *student affairs* давно стали неотъемлемой частью политики развития вузов, на которые делают основную ставку организаторы образовательного процесса; а также ключевым аккредитационным показателем и критерием, на основании которого формируется рейтинг университета [DeMoss et al. 1993; Kail 2016; Lee et al. 2021; Santrock 2021].

Интересно, что такое пристальное внимание к вопросу студенческой успешности совсем не решает проблему выученной беспомощности среди студентов, а, скорее, подчеркивает ее наличие. Одной из острых проблем университетов США является процент отчисления студентов из-за неуспеваемости, пропуска занятий, прокрастинации, неспособности преодолевать трудности адаптации – все то, что является прямым свидетельством несформированности самостоятельности как антипода выученной беспомощности.

Аналогичные проблемы обнаруживаются и в российской действительности: поступив в вуз, в силу, казалось бы, особенностей возрастных характеристик, зоны ближайшего развития, наличия достаточных условий для освоения программы профессиональной подготовки студент имеет все шансы успешно и качественно освоить учебный план и профессиональные компетенции. Однако, этого оказывается недостаточно, особенно в том случае, когда наступает пора изучения узко профильных дисциплин из категории «взрослой жизни», и студенты «включают» режим выученной беспомощности и терпят фиаско [Веденеева 2009; Волкова 2018; Геранюшкина,

Афраймович 2013; Забелина 2008; Палеха 2017; Панченко, Долгих 2016; Рожнова 2015; Яковлева 2008].

В этой связи возникает интерес к тому, какие общие возрастные особенности периода студенчества могут способствовать формированию выученной беспомощности, какие социально-культурные особенности могут быть выявлены в разных странах.

Современные студенты – это молодые люди в возрасте от 18 до 25 лет. На данном этапе становления психологической науки отсутствует единый подход к возрастной периодизации, однако в соответствии с международной классификацией завершение юности и начало взрослости начинается для женщины с 20 лет, а для мужчины – с 21 года. Соответственно, основная доля студентов завершает в период обучения в вузе свою фазу юности и переходит в фазу взрослости [Иванькова 2016; Немов 2007; Рубинштейн 2013; Фельдштейн 2004; Чижиченко 2014; Kail 2016; Lee et al. 2021; Santrock 2021].

Применительно к специфике студенчества как одного из этапов становления личности в контексте проблемы выученной беспомощности необходимо сделать акцент на следующих широко освещенных современных и классических психологических исследованиях. Период получения высшего профессионального образования совпадает со вторым периодом юности, или первым периодом зрелости, который характеризуется интенсивными и сложными новообразованиями в плане формирования личностных черт.

Значимой при изучении выученной беспомощности чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Происходит заметное укрепление целеустремленности, решительности, настойчивости, самостоятельности, инициативы, умения владеть собой, волевых качеств [Иванькова 2016; Немов 2007; Фельдштейн 2004; Kail 2016; Santrock 2021].

Поступление в университет является ярким, важным и определяющим дальнейший ход развития личности студента событием. В значительной степени или полностью меняется содержание и интенсивность коммуникации с социальным окружением. На начальных этапах возникает чувство окрыленности, веры в себя и собственные возможности, открытости переменам. Но эйфория первых месяцев учебы сменяется скептицизмом, иногда разочарованием, встреча с трудностями приводит к фрустрации, осознание бесконечных изменений часто приводит к трудностям адаптации.

Несмотря на то что становление волевых качеств и совершенствование произвольности поведения является новообразованием предыдущего (подросткового) периода онтогенеза, большинство студентов испытывают трудности в этих сферах, что проявляется

в немотивированном рисковом поведении, низкой рефлексии, неспособности предвидеть последствия собственных действий. Основными критериями успешности становятся успеваемость в вузе, качество освоения учебной программы, включенность в социальную жизнь сверстников.

Параллельно с учебой и в ее ходе складывается студенческий коллектив, оттачиваются жизненные ценности, вырабатываются навыки работы в коллективе, приобретаются организаторские компетенции. Новая среда, новые требования и критерии успешности выводят в авангард необходимость освоения навыков организации собственного рабочего времени (*time management*) в противовес иногда интеллектуальным способностям. Ценным становится не столько знание, информация, а экономичный и эффективный способ его освоения – *skills and competences*.

Именно поэтому в этом возрасте наиболее заметными становятся такие дефициты, как несформированность готовности к обучению, неспособность проявлять самостоятельность, отсутствие умения произвольно контролировать свою деятельность и поведение, отсутствие навыков тайм-менеджмента, неумение эффективно и экологично отдыхать и восстанавливать ресурсы.

Данный период характеризуется важным противоречием: с одной стороны, естественным является стремление к сепарации и проявлению все большей самостоятельности, с другой – растет потребность в наставничестве со стороны представителей старшего поколения как носителей значимой экспертности в сфере профессионального и жизненного опыта [Немов 2007; Рубинштейн 2013; Фельдштейн 2004; Santrock 2021].

Что крайне важно для данного исследования, интенсивно формируется способность к саморефлексии, происходит становление самоотношения (как более сложного и системного конструкта в сравнении с самооценкой), возникает острая потребность в поиске ответов на вопросы *какой я?, почему я такой?, каковы мои жизненные перспективы?* Крепнет и обостряется потребность в усилении своей значимости не только в собственных глазах и в картине мира близких людей, но и на фоне всего сообщества. Параллельно происходит уточнение своих способностей и их пределов, границ собственных возможностей, что неизбежно сопряжено с опытом проживания состояния беспомощности (ситуативной, выученной или личностной).

Общей, характерной для всех представителей студенчества является потребность в достижениях, которые не всегда могут быть реализованы исключительно в учебной деятельности: спорт, отношения, хобби и т.д. также являются значимыми сферами для обретения

опыта успешности и признания. Однако к этому возрасту зачастую обнаруживаются все признаки состояния выученной беспомощности, проявляющиеся в эмоциональной, мотивационной, волевой и когнитивной сферах. Именно это обуславливает целесообразность изучения факторов, влияющих на возникновение и формирование выученно беспомощного состояния в процессе становления личности студента, а именно на более ранних его этапах.

Методология, методы и материалы

Разработка диагностического инструмента по исследованию генеза выученной беспомощности и факторов, способствующих ее формированию и поддержанию, потребовала создания новых методологических оснований на стыке и с учетом достижений российской и западной психологической науки.

В процессе данного исследования была применена авторская анкета О. В. Волковой «Субъективная оценка генеза выученной беспомощности» (СОГВБ) и ее переведенный и адаптированный вариант на английском языке в авторской редакции – Questionnaire "Subjective Assessment of the Learned Helplessness Genesis" [Волкова 2018].

В данной работе важным является пояснение методологических идей, заложенных в качестве базиса и создающих структуру указанного диагностического инструмента, т.к. именно их составляющие являются критериями выявления признаков состояния выученной беспомощности и механизмов ее формирования. Разрабатываемая автором концепция генеза выученной беспомощности (как равно и авторская анкета) опирается в своих основаниях на три основные идеи:

1. Понимание состояния выученной беспомощности, представленное в работах американской психологической научной школы (М. Селигман и его последователи), а также изучение данного состояния с учетом его четырехкомпонентной структуры, включающей в себя нарушения со стороны эмоциональной, мотивационной, волевой и когнитивной сфер. В качестве маркеров выученной беспомощности в исследовании приняты специфические особенности перечисленных сфер (табл. 1) [Волкова 2018; Селигман 2006; Chopik et al. 2022; Seligman 1975; 2010; 2016; 2019].

2. Формирование выученной беспомощности аналогично процессу интериоризации систем знаков, осваиваемых ребенком в процессе развития высших психических функций в онтогенезе, основные закономерности которого подробно изложены в концепции культурно-исторического развития психики человека, разработанной Л. С. Выготским. В этой связи принципиально важными разделами анкеты являются

Табл. 1. Диагностические критерии выученной беспомощности в соответствии с ее структурной организацией
Tab. 1. Diagnostic criteria for learned helplessness by structure

Личностная сфера	Маркеры выученной беспомощности
Эмоциональная	Изоляция, безразличие, эмоциональная нестабильность, дисфорическое состояние, чувство вины, стыд, низкая способность к управлению эмоциональными состояниями, зависимость от внешнего мнения, тревога, депрессия, фрустрированность, астения
Мотивационная	Экстернальный локус контроля, мотивация к избеганию неудач, сниженный уровень самооценки, несоответствующий объективной реальности, низкий уровень притязаний, страх отвержения, опора на внешнюю мотивацию
Волевая	Низкий уровень инициативности, самоорганизации, нерешительность, прокрастинация, низкий уровень самоуправления, регуляции собственной деятельностью и поведением, неуверенность в собственных способностях, отказ от преодоления трудностей
Когнитивная	Низкий уровень дивергентного мышления, креативности, бедный ассортимент поведенческих и коммуникативных стратегий, низкая продуктивность активности, ригидность мышления, пессимистический стиль атрибуции

те ее части, которые направлены на прояснение общей ситуации социального развития и взаимоотношений с представителями ближайшего социального окружения на разных этапах становления личности респондента [Выготский 2013; 2016].

3. Ориентированность диагностики на исследование субъективного восприятия ситуации и процесса собственного развития, что полностью соответствует содержанию феномена выученной беспомощности – это субъективное самоотношение, мало имеющее взаимосвязь с реально наблюдаемой ситуацией. Важность опоры на субъектность в своих работах подчеркивал В. Е. Ключко, чей метод транспективного анализа является ключевым аналитическим звеном разработанной нами анкеты. Кроме того, транспективность как метод предполагает опору на целостное восприятие опыта жизни конкретного человека с учетом не только его актуального (настоящего) состояния, но и его прошлого

опыта и ориентированности на возможные варианты развертывания будущего и потенциальных перспектив и субъективно определяемых ожиданий [Ключко 2005; 2007; 2008; 2013].

Таким образом, анкета составлена из трех основных блоков (прошлое, настоящее, будущее), каждый из которых наполнен вопросами, задача которых – прояснить субъективное восприятие уровня сформированности личностных сфер, имеющих отношение к выученной беспомощности, а также общую социальную ситуацию становления личности респондента.

Общий дизайн анкеты СОГВБ представлен в [Волкова 2017: 73–74].

Описание выборки и процедуры исследования

Анкетирование проходило в течение весеннего семестра 2021–2022 учебного года. В исследовании приняли участие 50 студентов:

- 25 студентов Университета Южной Флориды, г. Тампа, США;
- 25 студентов Красноярского государственного медицинского университета им. профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого, г. Красноярск, Россия).

Медиана возраста участников исследования находится в диапазоне от 19 до 25 лет и составляет 22 года. Гендерное соотношение респондентов обобщенной выборки выглядит следующим образом: 24,6 % участников анкетирования – юноши; 75,4 % – девушки.

Включение в состав исследования граждан США было осуществлено на основании утвержденного протокола исследования за номером STUDY004131: Learned Helplessness Genesis Study, одобренного Этическим советом Университета Южной Флориды (University of South Florida, Research & Innovation, Institutional Review Board).

В рамках проведения пилотажного исследования наличие / отсутствие выраженных признаков состояния выученной беспомощности не являлось основанием для включения / невключения в выборку исследования.

Включение в состав диагностической группы осуществлялось на добровольной основе после предварительного пояснения цели анкетирования (что является обязательным условием включения в исследование с участием людей – т. н. *study recruiting*) и оглашения на согласие в исследовании в устной или письменной форме (что согласуется с этикой проведения исследований в обеих странах). В качестве стимула к участию в исследовании не предлагались бонусы материального характера, что является показателем заинтересованности в рефлексивном самоанализе, но в некоторой степени расходится с традициями проведения

исследований в США (где в качестве вознаграждения за участие в тестировании традиционно предлагаются небольшие денежные суммы, купоны на скидки в интернет-магазинах и т. п.). В альтернативу с целью этически оправданного рекрутинга в группах обеих культур была предложена возможность получения индивидуальной консультации исследователя на безвозмездной основе, т.е. все участники диагностики находились в равных условиях.

Диагностика осуществлялась в смешанном виде – online и при личном участии, что обусловлено неполным снятием ограничений в университетах в связи с пандемией COVID-19 (дистанционное обучение остается допустимым форматом, в случае выбора его обучающимися в США).

В обращении к участникам исследования была предложена следующая инструкция: *В ходе заполнения анкеты необходимо кратко описать и оценить степень и характер выраженности перечисленных в таблице показателей в форме открытого ответа. Соотнесите, пожалуйста, каждый из возрастных этапов с состоянием собственного соматического здоровья / нездоровья. Прокомментируйте, какие факторы Вашей жизни могли оказать влияние на те или иные показатели. В последней части анкеты, касающейся периода Вашей будущей жизни, просьба попытаться спрогнозировать содержание и характеристики вышеуказанных параметров, представив, какими они будут в Вашем будущем, с указанием временного периода (через день, неделю, месяц, несколько месяцев, год, годы). Ответьте на вопрос: «Каким я буду?», укажите «Когда?». Выбор временного промежутка зависит от Вас.*

Заполнение открытой анкеты респондентами занимало от 30 до 80 минут (средний показатель длительности – 55 минут).

Результаты

Данные, полученные в ходе исследования, были подвержены качественному анализу, в ходе которого для перевода открытых ответов в количественные показатели содержанию каждого ответа были присвоены числовые значения (баллы) в следующей логике:

- отсутствие признака выученной беспомощности – 0 баллов;
- тенденция к проявлению выученной беспомощности – 1 балл;
- выраженный признак выученной беспомощности – 2 балла.

Дальнейшая интерпретация предполагала суммирование полученных баллов относительно каждого возрастного периода (во временной трансспективе) с целью обнаружения признаков генеза выученной беспомощности и их выраженности. Интерпретация степени выраженности состояния выученной беспомощности в зависимости от диапазона баллов и соответствующая им степень выраженности состояния выученной беспомощности:

- 0–6 баллов – отсутствие признаков выученной беспомощности;
- 7–12 баллов – риск возникновения;
- 13–18 баллов – выраженное состояние.

В первую очередь данные, полученные в результате анкетирования, были подвергнуты трансспективному анализу, что отражает базовую методологию нашего исследования. Трансспективный анализ (табл. 2) позволил получить общее представление о степени выраженности признаков выученной беспомощности на разных этапах жизни всех респондентов, включая субъективное восприятие актуального состояния на момент диагностики и субъективные ожидания от вариантов разрешения собственного будущего.

Табл. 2. Результаты трансспективного анализа выраженности признаков выученной беспомощности в выборках студентов гуманитарных специальностей России и США, %

Tab. 2. Transsperspective analysis of severity of learned helplessness in Russian vs. American students, %

Период	Отсутствие признаков		Тенденции к возникновению		Выраженные признаки	
	РФ	США	РФ	США	РФ	США
Старший дошкольный возраст	78,6	78,6	7,1	14,3	14,3	7,1
Младший школьный возраст	64,5	78,6	21,2	14,3	14,3	7,1
Подростковый возраст	50	35,7	28,6	57,2	21,4	7,1
Юношество	57,1	50	14,3	42,9	28,6	7,1
Актуальный период	35,7	57,1	35,7	28,6	28,6	14,3
Ожидания от будущего	85,7	92,9	14,3	7,1	–	–

Основные выводы, которые возможно сформулировать, исходя из первого этапа обработки полученных с помощью анкетирования данных, касаются трех моментов:

1. На момент обследования в обеих группах респондентов присутствуют участники исследования с тенденциями к возникновению выученной беспомощности и наличием ее выраженных признаков (64,3 % – российская выборка; 42,9 % – американская).

2. Возрастные периоды, в которых отмечается наиболее высокая вероятность проявления признаков генеза выученной беспомощности: подростковый и юношеский.

3. Ожидания от потенциально возможного развертывания будущего характеризуются оптимистическим атрибутивным стилем даже в случаях выученно беспомощного состояния в актуальный период жизни.

На втором этапе обработки полученного диагностического материала нами был проведен тенденциональный анализ с включением анкет только тех респондентов, которые характеризуются тенденцией к возникновению выученной беспомощности и наличием ее выраженных признаков. Задачей тенденционального анализа стало обнаружение тенденций к генезу выученной беспомощности на разных этапах онтогенетического развития. В связи с тем, что за 100 % выборки в обеих группах были приняты участники с признаками (разной степени

выраженности) выученной беспомощности для сопоставления результатов тенденционального анализа интерес представляло исключительно субъективное восприятия собственного прошлого опыта (табл. 3).

Проведенный тенденциональный анализ систематизированных ответов респондентов позволил обобщить следующие предварительные выводы о том, каков вклад каждого из признаков выученной беспомощности на разных этапах становления личности в процессе генеза этого патологического состояния в обеих выборках.

Идентичные тенденции в генезе выученной беспомощности в выборках студентов России и США обнаружены относительно следующих показателей:

- респонденты обеих групп отмечают низкий уровень соматического здоровья и восприятия себя как человека, имеющего серьезные нарушения здоровья (причем указывают как ментальное, так и соматическое здоровье) в юношеский период, в то время как восприятие себя здоровым относится в большей степени к дошкольному возрасту;
- преобладание экстернального локуса контроля приходится на старший дошкольный период в обеих группах, причем комментарии в большинстве случаев идентичны и могут быть обобщены фразой *родители решали все, о моем мнении меня никогда не спрашивали*;

Табл. 3. Сопоставление результатов тенденционального анализа генеза выученной беспомощности в группах студентов гуманитарных специальностей в России и США, %

Tab. 3. Trend analysis of learned helplessness in groups of students in Russian vs. American students, %

Параметры	Старший дошкольный возраст		Младший школьный возраст		Подростковый возраст		Юношество	
	РФ	США	РФ	США	РФ	США	РФ	США
Нарушения в эмоциональной сфере	47	31	38	27	31	76	44	54
Нарушения в мотивационной сфере	7	7	42	15	39	64	53	27
Нарушения в волевой сфере	61	48	23	38	15	68	37	31
Нарушения в когнитивной сфере	4	4	35	7	19	15	21	37
Низкий уровень соматического здоровья	33	37	34	37	48	52	51	61
Восприятие себя как человека с низким уровнем здоровья	28	15	46	21	53	67	67	71
Экстернальный локус контроля	67	81	51	75	49	56	49	0
Нарушения в системе детско-родительских отношений	15	12	23	19	31	82	37	12
Нарушения в системе взаимоотношений с социумом	19	9	24	31	31	37	19	31

- наиболее высокий процент ответов о том, что присутствовали серьезные проблемы во взаимоотношениях с ближайшим социальным окружением (близкие родственники, исключая родителей, учителя, тренеры, воспитатели, одноклассники, одноклассники и т. п.), приходится на подростковый период.

Схожие тенденции обнаружены относительно:

- нарушений в мотивационной сфере – в выборке российских студентов самый высокий процент показателей приходится на юношеский период, в группе американских – на подростковый;
- нарушений в системе детско-родительских отношений – также самые высокие показатели в российской выборке отмечены касательно юношеского возраста, в американской – подросткового.

Значительные различия в тенденциях генеза выученной беспомощности обнаружены в результатах рефлексивного самоанализа:

- нарушений эмоциональной сферы: российские студенты описывают старший дошкольный возраст как сопряженный с самыми тяжелыми эмоциональными переживаниями, в то время как американские студенты отмечают как таковой подростковый;
- аналогичные тенденции отмечаются относительно нарушений волевой сферы;
- в то время как нарушения в когнитивной сфере российские студенты относят к младшему школьному возрасту, американские – к юношескому периоду.

Заключение

Предварительные данные транспективного и тенденционального анализа данных, полученных в результате анкетирования студентов гуманитарных специальностей России и США с помощью открытой анкеты СОГВБ, позволяют выстроить ряд гипотез:

- возрастным периодом, в котором наиболее ярко проявляется генез выученной беспомощности у студентов в России, является юношеский период, у американских – подростковый, на который приходятся самые высокие показатели параметров выученной беспомощности;

- первые признаки выученной беспомощности у российских студентов обнаруживают себя на этапе перехода от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту, что, вероятно, обусловлено стрессом адаптации к школьному обучению;
- американские студенты период обучения в начальной и средней школе описывают в призмае оптимистичного атрибутивного стиля объяснения жизненных событий, а вот с началом подросткового периода связывают прохождение кризиса и сепарации как наиболее трудные в психологическом плане;
- начало школьного обучения в России входит в число факторов, инициирующих генез выученной беспомощности, в то время как в США – это психологическая сепарация и перестройка системы детско-родительских отношений;
- ориентированность образовательной (именно школьной) системы на одобрение и поддержку вносит весомый вклад в профилактику выученной беспомощности;
- значительным фактором формирования выученной беспомощности является проживание травматичного опыта и нарушение привязанности.

Проверка вышеперечисленных гипотез и ряда более узких предположений требует проведения дополнительного качественного психолого-лингвистического изучения материалов анкетирования методом контент-анализа, а также организации дальнейшего статистического анализа (факторный и корреляционный). Характер ответов респондентов в большинстве случаев имеет глубокий, содержательный и яркий эмоционально окрашенный тон (в ряде случаев сопровождающийся иллюстрациями на полях), что обуславливает как целесообразность дальнейшего изучения материалов исследования, так и выбор метода обработки данных.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

- Веденеева Е. В. Взаимосвязь мотивационного компонента личностной беспомощности и ведущей деятельности на разных возрастных этапах. *Вестник Томского государственного университета*. 2009. № 322. С. 186–189. [Vedeneeva E. V. Interrelation of a motivational component of personal helplessness and leading activity on different age stages. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2009, (322): 186–189. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/lhqqdv>
- Волкова О. В. Выученная беспомощность: технология исследования генеза. Новосибирск: СО РАН, 2018. 229 с. [Volkova O. V. *The learned helplessness: technology of genesis research*. Novosibirsk: SB RAS, 2018, 229. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/hilmuh>

- Волкова О. В. Уровень развития воли подростка как условие, определяющее степень выраженности выученной беспомощности взрослого. *Сибирский психологический журнал*. 2017. № 66. С. 66–81. [Volkova O. V. The level of teenagers' will-power development as a condition determining the level of adults' learned helplessness manifestation. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal*, 2017, (66): 66–81. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/17267080/66/5>
- Выготский Л. С. История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2016. 359 с. [Vygotsky L. S. *The history of the development of higher mental functions*. Moscow: Iurait, 2016, 359. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xmqgwz>
- Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 4. Детская психология. М.: Книга по требованию, 2013. 432 с. [Vygotsky L. S. *Collected works. Vol. 4. Child psychology*. Moscow: Kniga po trebovaniu, 2013, 432. (In Russ.)]
- Геранюшкина Г. П., Афраймович О. Э. Сценарии выученной беспомощности. *Психология в экономике и управлении*. 2013. № 1. С. 17–22. [Geranyushkina G. P., Afraimovich O. E. Scripts of learned helplessness. *Psikhologiya v ekonomike i upravlenii*, 2013, (1): 17–22. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sfbvft>
- Девятковская И. В. Выученная беспомощность как профессиональная деструкция и психологический барьер развития личности. *Системогенез учебной и профессиональной деятельности: VII Междунар. науч.-практ. конф.* (Ярославль, 20–22 октября 2015 г.) Ярославль: ЯГПУ, 2015. С. 155–156. [Devyatovskaya I. V. Learned helplessness as professional destruction and psychological barrier of personality development. *Systemogenesis of educational and professional activities: Proc. VII Intern. Sci.-Prac. Conf.*, Yaroslavl, 20–22 Oct 2015. Yaroslavl: YSPU, 2015, 155–156. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/uwhoz1>
- Дубынин А. Ю., Веденеева Е. В. Выученная беспомощность во взаимосвязи с коммуникативными умениями и смысловыми ориентациями. *Вестник магистратуры*. 2014. № 8. С. 18–21. [Dubynin A. Yu., Vedeneeva E. V. Learned helplessness in relation to communicative skills and meaningful orientations. *Vestnik magistratury*, 2014, (8): 18–21. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/slpejh>
- Забелина Е. В. Коммуникативная активность и беспомощность подростков: результаты формирующего эксперимента. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*. 2008. Т. 14. № 5. С. 170–173. [Zabelina E. V. Communicative activity and helplessness in adolescents: results of a formative experiment. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsialnaia rabota. Iuvenologiya. Sotsiokinetika*, 2008, 14(5): 170–173. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/lmjora>
- Иванькова А. А. Исследование взаимосвязи психологического и соматического здоровья в позднем юношеском возрасте. *Евразийский научный журнал*. 2016. № 12. С. 307–309. [Ivankova A. A. A research of interrelation of psychological and somatic health at late youthful age. *Evrasiiskii nauchnyi zhurnal*, 2016, (12): 307–309. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xvngct>
- Клочко В. Е. Закономерности движения психологического познания: проблема смысла в призме транспективного анализа. *Ценностные основания психологической науки и психология ценностей*, отв. ред. В. В. Знаков, Г. В. Залевский. М.: ИП РАН, 2008. С. 41–61. [Klochko V. E. Regularities of the movement of psychological cognition: the problem of values and meaning in the prism of trans-perspective analysis. *The value foundations of psychological science and the psychology of values*, eds. Znakov V. V., Zalevsky G. V. Moscow: IP RAS, 2008, 41–61. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/syrbop>
- Клочко В. Е. Постнеклассическая транспектива психологической науки. *Вестник Томского государственного университета*. 2007. № 305. С. 157–164. [Klochko V. E. Post-non-classical transsperspective of psychological science. *Tomsk State University Journal*, 2007, (305): 157–164. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/khnqdp>
- Клочко В. Е. Проблема сознания в психологии: постнеклассический ракурс. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2013. № 4. С. 20–35. [Klochko V. E. The problem of consciousness in psychology: post-nonclassical view. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*, 2013, (4): 20–35. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rpxzat>
- Клочко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: ТГУ, 2005. 172 с. [Klochko V. E. *Self-organization in psychological systems: problems of emergence of the mental space of a person (introduction into the transsperspective analysis)*. Tomsk: TSU, 2005, 172. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qxpeuv>
- Немов Р. С. Психология. Кн. 2. Психология образования. М.: Владос, 2007. 606 с. [Nemov R. S. *Psychology. Book 2. Psychology of education*. Moscow: Vlados, 2007, 606. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rbbvtf>
- Палеха С. А. Выученная беспомощность (learned helplessness) в системе обучения. *APRIORI. Серия: Гуманитарные науки*. 2017. № 5. [Paleha S. A. The learned helplessness in the system of training. *APRIORI. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2017, (5). (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zfhixl>

- Панченко Т. А., Долгих Н. П. Организация самостоятельной работы студентов в условиях выученной беспомощности. *Проблемы высшего образования*. 2016. № 1. С. 231–233. [Panchenko T. A., Dolgikh N. P. Organization of independent work of students in the conditions of the learned helplessness. *Problemy vysshego obrazovaniia*, 2016, (1): 231–233. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xagvkt>
- Рожнова М. С., Полушкина И. В. Личностные особенности учащихся с различным уровнем проявления феномена выученной беспомощности. *Психология человека в условиях здоровья и болезни: V Междунар. науч.-практ. конф.* (Тамбов, 5–6 июня 2015 г.) Тамбов: Бизнес – Наука – Общество, 2015. С. 141–145. [Rozhnova M. S., Polushkina I. V. Personal features of pupils with various level of the learned helplessness phenomenon manifestation. *Psychology of the person in the conditions of health and a disease: Proc. V Intern. Sci.-Prac. Conf.*, Tambov, 5–6 Jun 2015. Tambov: Biznes – Nauka – Obshchestvo, 2015, 141–145. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ubaeln>
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2013. 705 с. [Rubinstein S. L. *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Piter, 2013, 705. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rcccmj>
- Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. М.: София, 2006, 368 с. [Seligman M. E. P. *New positive psychology: Scientific view for luck and sense life*. Moscow: Sofia, 2006, 368. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qxqlt>
- Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. 2-е изд. М.: МПСИ, 2004. 670 с. [Feldstein D. I. *The psychology of growing up: structurally content characteristics of the personality development process: selected works*. Moscow: MPSI, 2004, 670. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qxiuwp>
- Циринг Д. А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. М.: Академия, 2010. 410 с. [Tsiring D. A. *Psychology of personality helplessness: a study of the levels of subjectivity*. Moscow: Akademiia, 2010, 410. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qybnuz>
- Чижиченко Н. Н. Исследование возрастных психологических особенностей развития оптимизма у учащихся раннего юношеского возраста. *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*. 2014. № 3. С. 66–73. [Chizhichenko N. N. Research of age-specific psychological peculiarities of optimism development in the early youth age. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Pedagogika i psikhologiya*, 2014, (3): 66–73. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/stxrph>
- Яковлева Ю. В. Феномен самостоятельности (на материале юношеского возраста). *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*. 2008. Т. 14. № 5. С. 161–165. [Yakovleva Yu. V. Independence phenomenon (on material of youthful age). *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Serii: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsialnaia rabota. Iuvenologiya. Sotsiokinetika*, 2008, 14(5): 161–165. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/muqkmj>
- Abramson L. Y., Alloy L. B., Metalsky G. I. The hopelessness theory of depression: Current status and future directions. *Psychological and biological approaches to emotion*, eds. Stein N. L., Leventhal B., Trabasso T. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1990, 333–358.
- Chopik W. J., Kelley W. L., Vie L. L., Lester P. B., Bonett D. G., Lucas R. E., Seligman M. E. P. Individual and experiential predictors of character development across the deployment cycle. *European Journal of Personality*, 2022, 36(4): 597–615. <https://doi.org/10.1177/08902070211012931>
- DeMoss K., Milich R. DeMers S. Gender, creativity, depression, and attributional style in adolescents with high academic ability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1993, 21: 455–467. <https://doi.org/10.1007/BF01261604>
- Diener E., Seligman M. E. P., Choi H., Oishi S. Happiest people revisited. *Perspectives on Psychological Science*, 2018, 13(2): 176–184. <https://doi.org/10.1177/1745691617697077>
- Hammack S. E., Cooper M. A., Lezak K. R. Overlapping neurobiology of learned helplessness and conditioned defeat: implications for PTSD and mood disorders. *Neuropharmacology*, 2012, 62(2): 565–575. <https://doi.org/10.1016%2Fj.neuropharm.2011.02.024>
- Hiroto D. Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, 1974, 102(2): 187–193.
- Kail R. V. *Essentials of human development: a life-span view*. 2nd ed. Cengage Learning, 2016, 576.
- Lee J., Solomon M., Stead T., Kwon B., Ganti L. Impact of COVID-19 on the mental health of US college students. *BMC Psychol*, 2021, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00598-3>
- Maier S. F., Seligman M. E. Learned helplessness at fifty: insights from neuroscience. *Psychological Review*, 2016, 123(4): 349–367.

- Nuvvula S. Learned helplessness. *Contemporary Clinical Dentistry*, 2016, 7(4): 426–427. <http://dx.doi.org/10.4103/0976-237X.194124>
- Santrock J. *Essentials of Life-Span Development*. 7th ed. McGraw Hill, 2021, 624.
- Seligman M. E. P. *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. NY-Toronto: Free Press, 2010, 349.
- Seligman M. E. P. *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman, 1975, 273.
- Seligman M. E. P. Learned helplessness & torture: An exchange. *The New York Review*, 2016, 63(7). URL: <https://www.nybooks.com/articles/2016/04/21/learned-helplessness-torture-an-exchange/> (accessed 15 Jun 2022).
- Seligman M. E. P. Positive psychology: A personal history. *Annual Review of Clinical Psychology*, 2019, 15: 1–23. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653>
- Vollmayr B., Gass P. Learned helplessness: unique features and translational value of a cognitive depression model. *Cell and Tissue Research*, 2013, 354(1): 171–178. <https://doi.org/10.1007/s00441-013-1654-2>
- Yaden D. B., Eichstaedt J. C., Kern M. L., Smith L. K., Buffone A., Stillwell D. J., Kosinski M., Ungar L. H., Seligman M. E. P., Schwartz H. A. The language of religious affiliation: Social, emotional, and cognitive differences. *Social Psychological and Personality Science*, 2018, 9(4): 444–452. <https://doi.org/10.1177/1948550617711228>

оригинальная статья

К вопросу о психологической природе языковой тревожности

Федоровский Александр Евгеньевич
Национальный исследовательский Томский
государственный университет, Россия, Томск
<https://orcid.org/0000-0003-2679-6935>
alexandr_fed@mail.ru

Атаманова Инна Викторовна
Национальный исследовательский Томский
государственный университет, Россия, Томск
<https://orcid.org/0000-0001-8101-5586>
Scopus Author ID: 57211394316

Поступила в редакцию 09.01.2023. Принята после рецензирования 06.02.2023. Принята в печать 06.02.2023.

Аннотация: Представлены результаты исследования, направленного на оценку внутренней согласованности параметров двух моделей языковой тревожности и выявление психологической природы исследуемого феномена через анализ взаимосвязи компонентов языковой тревожности и субшкал толерантности к неопределенности. Использовались шкала измерения языковой тревожности при изучении иностранного языка (Е. К. Horwitz, М. В. Horwitz, J. Cope), дополненная Z. Na, в авторском переводе на русский язык и шкала общей толерантности к неопределенности (Е. Н. Осин). В исследовании приняли участие студенты лингвистических направлений подготовки ($n = 102$). Для статистической обработки данных применялись оценка внутренней согласованности (альфа Кронбаха), описательные статистики исследуемых параметров, одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова, t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни, H-критерий Краскела-Уоллиса, корреляционный анализ (коэффициент Пирсона и коэффициент Спирмена). Показано, что юноши и девушки, а также студенты, изучающие различные иностранные языки в качестве основного, статистически достоверно различаются по отдельным компонентам языковой тревожности и толерантности к неопределенности. Выявлены различные корреляционные паттерны между исследуемыми параметрами в группах девушек и юношей и в языковых группах. Наиболее значимыми параметрами толерантности к неопределенности в контексте понимания психологической природы языковой тревожности оказались отношение к сложным задачам и отношение к неопределенным ситуациям.

Ключевые слова: языковая тревожность, толерантность к неопределенности, альфа Кронбаха, корреляционный анализ, половые различия, языковые группы

Цитирование: Федоровский А. Е., Атаманова И. В. К вопросу о психологической природе языковой тревожности. *СибСкрипт*. 2023. Т. 25. № 2. С. 258–269. <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-258-269>

full article

On the Psychological Nature of Language Anxiety

Alexander Ye. Fedorovsky
Tomsk State University, Russia, Tomsk
<https://orcid.org/0000-0003-2679-6935>
alexandr_fed@mail.ru

Inna V. Atamanova
Tomsk State University, Russia, Tomsk
<https://orcid.org/0000-0001-8101-5586>
Scopus Author ID: 57211394316

Received 9 Jan 2023. Accepted after peer review 6 Feb 2023. Accepted for publication 6 Feb 2023.

Abstract: The study featured two models of language anxiety. The authors identified the psychological nature of this phenomenon by analyzing its relationships with ambiguity tolerance. The study involved the Foreign Language Classroom Anxiety Scale developed by E. K. Horwitz, M. B. Horwitz, and J. Cope, improved by Z. Na, and translated by the authors, as well as E. N. Osin's General Tolerance for Ambiguity Scale. The study involved 102 students majoring in linguistics. For statistical processing, the authors employed such methods as internal consistency assessment (Cronbach's alpha), descriptive statistics, Kolmogorov-Smirnov one-sample test, Student's t-criterion, Mann-Whitney U-test, Kruskal-Wallis H-test, Pearson's coefficient, and Spearman's coefficient. The students demonstrated statistically significant gender differences in individual components of language anxiety and ambiguity tolerance. The attitudes to complex tasks and uncertain situations proved to be the most significant parameters of ambiguity tolerance in the context of understanding the psychological nature of language anxiety.

Keywords: language anxiety, ambiguity tolerance, Cronbach's alpha, correlation analysis, gender differences, language groups

Citation: Fedorovsky A. Ye., Atamanova I. V. On the Psychological Nature of Language Anxiety. *SibScript*, 2023, 25(2): 258–269. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-258-269>

Введение

В рамках реализации научно-исследовательского проекта «Разработка инструментария для оценки динамики становления функционального билингвизма у студентов языковых факультетов», с одной стороны, осуществляется комплексный анализ содержательных характеристик лингвистических, социолингвистических и психологических факторов процесса становления функционального билингва [Атаманова, Федоровский 2022; Нагель и др. 2020]. С другой стороны, требуется психометрическая проверка используемых диагностических инструментов. Одной из важных составляющих этой работы является оценка внутренней согласованности параметров моделей языковой тревожности и выявление психологической природы исследуемого феномена через анализ взаимосвязи параметров языковой тревожности и толерантности к неопределенности.

Анализ отечественной и зарубежной литературы свидетельствует об активизации исследовательского интереса к явлению языковой тревожности на современном этапе. Специалисты в области лингвистики, психологии, теории и методики преподавания иностранных языков, межкультурной коммуникации стремятся пролить свет на различные аспекты языковой тревожности, подчеркивая междисциплинарность данного феномена [Каяво 2021]. Исследуется широкий спектр вопросов: взаимосвязь языковой тревожности обучающихся с их внутренней и внешней мотивацией говорить на иностранном языке [Ahmetović et al. 2020; Aichhorn, Puck 2017], выраженность языковой тревожности у будущих преподавателей в контексте обучения иностранному языку [Aydin, Ustuk 2020], особенности проявления языковой тревожности у студентов лингвистических и нелингвистических направлений подготовки [Атаманова, Федоровский 2022; Калганова, Марданшина 2015; Яйич Новоградец, Чагаль 2021], роль образовательной среды в снижении уровня иноязычной тревожности обучающихся [Лян 2022; Сарманов 2021].

Отметим, что исследование языковой тревожности в 1980-х гг. в первую очередь было инициировано поисками возможных путей повышения эффективности иноязычного образования [Санакоева 2022]. Е. К. Horwitz, М. В. Horwitz и J. Соре в 1986 г. предприняли одну из первых попыток феноменологически описать и количественно измерить языковую тревожность

[Horwitz et al. 1986: 128]. В феномене языковой тревожности исследователи обнаруживают «четко выраженную совокупность представлений индивида о самом себе, убеждений, эмоционального восприятия и моделей поведения, сопряженных с изучением иностранного языка в аудитории и уникальностью процесса изучения иностранного языка» [цит. по: Санакоева 2022: 108]. Это подтверждает интегративный характер исследуемого явления, поскольку в приведенном определении можно выделить когнитивные, эмоциональные, ценностно-смысловые, мотивационные и поведенческие компоненты.

Первоначально Е. К. Horwitz с коллегами обозначили три источника возникновения языковой тревожности в условиях обучения иностранному языку: 1) боязнь межличностной коммуникации, или коммуникативная тревожность (*communicative apprehension*); 2) боязнь тестовых ситуаций, или тестовая тревожность (*test anxiety*); 3) боязнь негативной оценки (*fear of negative evaluation*) [Horwitz et al. 1986: 127]. Обозначенные компоненты составили шкалу измерения языковой тревожности при изучении иностранного языка (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*), далее – FLCAS. Дальнейшие исследования привели к появлению четырехфакторных моделей иноязычной тревожности. Так, в контексте изучения японского языка как иностранного Y. Aida в 1994 г. выделила четыре фактора языковой тревожности, исключив 6 пунктов оригинальной шкалы из анализа из-за низкой факторной нагрузки: 1) речевая тревога и страх негативной оценки (*speech anxiety and fear of negative evaluation*); 2) страх провала на занятиях (*fear of failing the class*); 3) степень комфорта при общении с носителями языка (*comfortableness in speaking Japanese people*); 4) негативное отношение к учебному классу (*negative attitudes towards the Japanese class*) [Aida 1994] (в русской адаптации см. [Ракитина, Трубицына 2021: 101]). Исследователь обратила внимание на необходимость учета фактора негативного отношения к учебному классу, поскольку он отражает пережитый негативный опыт изучения иностранного языка в специально организованных условиях.

В исследовании, проведенном Z. Na в 2007 г. с участием старшеклассников из Китая, изучавших английский язык в качестве иностранного, также была использована

четырёхфакторная модель языковой тревожности. Кроме трех оригинальных параметров языковой тревожности (по FLCAS) выделялась еще и тревожность на занятиях по английскому языку (*anxiety of English classes*) [Na 2007]. Отметим, что данная модель чаще всего используется в современных исследованиях [Атаманова, Федоровский 2022; Калганова, Марданшина 2015; Яйич Новоградец, Чагаль 2021; Hidayati 2018]. Детальный сравнительный анализ существующих моделей языковой тревожности представлен в научной статье [Park 2012].

В рамках предпринятого нами исследования проведена оценка внутренней согласованности параметров двух моделей языковой тревожности при изучении иностранного языка, детальное описание которых будет представлено в разделе *Методы и материалы*.

Следующий этап исследования был направлен на более глубокое понимание психологической природы языковой тревожности через анализ взаимосвязи изучаемого явления с параметрами толерантности к неопределенности. О наличии такой взаимосвязи свидетельствует представление о психологической сущности толерантности к неопределенности как о феномене, отражающем степень принятия ситуаций новизны, неопределенности или непредсказуемости, естественной реакцией на которые в первый момент может быть чувство тревоги или страха [Gudykunst 2005]. Определение толерантности к неопределенности, предложенное D. L. McLain в ходе разработки шкалы толерантности к неопределенным стимулам различного типа (*Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-I*), далее – MSTAT-I [McLain 1993], также содержит указание на ситуации, способные вызывать тревогу: «спектр реакций (от отвержения до влечения) на стимулы, которые воспринимаются индивидом как незнакомые, сложные, изменчивые или дающие возможность нескольких принципиально различных интерпретаций» [Осин 2010: 67].

В этом смысле овладение иностранным языком представляет собой процесс, в котором обучающиеся постоянно сталкиваются с ситуациями новизны, неопределенности или непредсказуемости [Атаманова, Bogomaz 2014; Ely 1989]. Специалисты рассматривают толерантность обучающихся к неопределенности в качестве одного из психологических параметров, способствующих или препятствующих (в зависимости от степени выраженности) успешности изучения иностранного языка [Kamran 2011], при этом умеренная толерантность к неопределенности оказывается более предпочтительной в образовательном контексте [Ehrman 1993]. Также отмечается, что толерантность к неопределенности помогает удерживать в памяти неполную или противоречивую информацию, которая может пригодиться в дальнейшем в ходе изучения иностранного

языка [Dewaele, Ip 2013]. Наши собственные исследования толерантности к неопределенности обучающихся инженерных направлений подготовки позволяют рассматривать данный параметр в качестве психологического ресурса процесса овладения иностранным языком, поскольку интолерантные к неопределенности студенты испытывают значительно больше трудностей психологического характера в процессе обучения иностранному языку [Атаманова, Богомаз 2014]. Все вышесказанное дает основание предполагать, что исследование взаимосвязи языковой тревожности и толерантности к неопределенности поможет разобраться в психологической составляющей процесса овладения иностранным языком и разграничить содержательно исследуемые явления.

Подчеркнем, что современными учеными предпринимаются отдельные попытки анализа взаимосвязи языковой тревожности и толерантности к неопределенности в контексте изучения иностранного языка. В частности, исследование J.-M. Dewaele и T. S. Ip показало, что большая степень толерантности к неопределенности в отношении иностранного языка связана с меньшей степенью проявления языковой тревожности в условиях обучения ему. По мнению авторов, полученный результат отражает представления исследователей (речь идет о теории управления беспокойством и неопределенностью (*The Anxiety / Uncertainty Management (AUM) theory*) [Gudykunst 2005]) о связи между неопределенностью и тревожностью в общем смысле, которая проявляется в том, что большая степень толерантности к неопределенности ведет к снижению тревожности [Dewaele, Ip 2013].

Имеющиеся психодиагностические инструменты для исследования толерантности к неопределенности позволяют осуществить детальный анализ данного феномена с учетом спектра реакций респондентов на неопределенные стимулы разного рода. MSTAT-I включает в себя 22 утверждения, которые позволяют оценить отношение человека к новизне, сложным и непредсказуемым ситуациям. Шкала была апробирована на русскоязычной выборке Е. Г. Луковицкой в 1998 г. (см. [Леонтьев и др. 2016]) и стала известна в исследовательских кругах под названием «Шкала толерантности к неопределенности Д. МакЛейна». В 2010 г. была осуществлена психометрическая проверка шкалы; исследователи использовали в работе другое название – «Шкала общей толерантности к неопределенности», далее – ШОТН, которое, по их мнению, в большей степени соответствовало идее оригинальной методики [Осин 2010]. В результате проделанной работы были выделены пять субшкал, позволяющие более дифференцированно оценивать толерантность к неопределенности. Полагаем, что использование данной версии психодиагностического инструмента в нашем

исследовании позволит более точно подойти к оценке характера взаимосвязи толерантности к неопределенности и языковой тревожности, что даст возможность выделить психологическое содержание исследуемых явлений в контексте овладения обучающимися иностранным языком.

Таким образом, цель исследования заключалась в анализе взаимосвязи параметров языковой тревожности и толерантности к неопределенности на примере обучающихся лингвистических направлений подготовки для выявления психологической природы языковой тревожности. Кроме того, в задачи исследования входила оценка внутренней согласованности параметров двух моделей языковой тревожности.

Методы и материалы

Сбор данных проводился в осеннем и весеннем семестрах 2021–2022 учебного года. В исследовании приняли участие студенты второго курса лингвистических направлений подготовки, обучающиеся на факультете иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета. Общая выборка включала в себя 102 человека (21 юноша и 81 девушка) в возрасте 17–23 лет (средний возраст: $19,38 \pm 0,88$). Также общая выборка была разделена на четыре группы в зависимости от иностранного языка, который участники исследования изучали в качестве основного на своем направлении подготовки: английский ($n = 39$), немецкий ($n = 14$), китайский ($n = 30$), романские языки ($n = 19$).

Участникам в рамках общепсихологического практикума на занятиях по психологии, обязательной частью которых является самоанализ психологических качеств, был предложен к заполнению в бумажной форме ряд опросников, направленных на изучение их психологических особенностей. После обработки сырых данных студентами были составлены свои психологические профили, получена обратная связь от преподавателя. Для дальнейшей работы данные по языковой тревожности и толерантности к неопределенности в обезличенном виде отбирались из массива данных.

Оценка параметров языковой тревожности происходила с помощью *FLCAS*, разработанной Е. К. Horwitz, М. В. Horwitz, J. Соре и дополненной Z. На. Данная шкала позволяет измерить общую языковую тревожность и четыре ее компонента.

Опросник состоит из 33 утверждений, каждое из которых респонденты оценивают в соответствии со своим отношением к этим утверждениям. Для такой оценки используется 5-балльная шкала Ликерта, где 1 – совершенно согласен, 5 – совершенно не согласен. Обозначенные выше компоненты языковой тревожности

рассчитываются суммированием баллов, полученных респондентами по соответствующим утверждениям. Отметим, что при обработке сырых баллов необходимо придерживаться следующего правила для ответов на прямые утверждения: вариант 1 получает 5 баллов, вариант 2 – 4, вариант 3 – 3, вариант 4 – 2, вариант 5 – 1. Баллы для обратных утверждений (2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28, 32) сохраняют вес исходных вариантов ответов. В работе применялся собственный вариант перевода опросника (см. [Атаманова, Федоровский 2022]). Участники исследования заполняли опросник по языковой тревожности, имея в виду тот иностранный язык, который они изучали в качестве основного на своем направлении подготовки.

В рамках исследования была проведена оценка внутренней согласованности двух моделей (модель 1 и модель 2), применяемых для измерения компонентов языковой тревожности. В обеих моделях применяются одни и те же компоненты с точки зрения названия, но они различаются содержательным наполнением. В модели 1 [Атаманова, Федоровский 2022; Калганова, Марданшина 2015; Яйич Новоградец, Чагаль 2021; Hidayati 2018] коммуникативная тревожность включает в себя 8 утверждений (1, 9, 14, 18, 24, 27, 29, 32), боязнь негативной оценки – 9 (3, 7, 13, 15, 20, 23, 25, 31, 33), тестовая тревожность – 5 (2, 8, 10, 19, 21) и тревожность на занятиях по иностранному языку – 11 (4, 5, 6, 11, 12, 16, 17, 22, 26, 28, 30). В модели 2 [Park 2012] за коммуникативную тревожность отвечают 15 утверждений (1, 3, 4, 9, 13, 14, 15, 18, 20, 24, 27, 29, 30, 32, 33), за боязнь негативной оценки – 6 (2, 7, 19, 23, 25, 31), за тестовую тревожность – 3 (8, 10, 21) и за тревожность на занятиях по иностранному языку – 9 (5, 6, 11, 12, 16, 17, 22, 26, 28).

В таблице 1 приведены значения альфа Кронбаха для компонентов языковой тревожности, рассчитываемых согласно модели 1 и модели 2. Сравнение полученных значений свидетельствует о большей внутренней согласованности компонентов языковой тревожности, определяемых по модели 1. Именно эти компоненты

Табл. 1. Значения альфа Кронбаха для компонентов языковой тревожности при сравнении моделей
Tab. 1. Cronbach's alpha values for components of language anxiety when comparing models

Компоненты	Альфа Кронбаха	
	Модель 1	Модель 2
КТ	0,83	0,91
БНО	0,89	0,78
ТТ	0,74	0,65
ТЗ	0,84	0,81
ЯТ	0,95	0,95

будут использованы для осуществления дальнейшего анализа (см. список условных сокращений после заключения статьи).

Оценка толерантности к неопределенности проводилась с помощью ШОТН. Респондентам предлагалось провести оценку своего согласия с 22 утверждениями оригинального опросника MSTAT-I в соответствии с 7-балльной шкалой Ликерта, где 1 – совершенно не согласен, а 7 – полностью согласен. В целях повышения надежности методики из оригинальной шкалы были исключены утверждения 3, 20 и 21. В ходе осуществления структурного моделирования выделены пять субшкал: отношение к новизне – 3 пункта (8, 14 и 15), отношение к сложным задачам – 7 (5, 9, 10, 12, 13, 17 и 19), отношение к неопределенным ситуациям – 9 (1, 2, 4, 6, 7, 11, 16, 18 и 22), предпочтение неопределенности – 10 (все прямые пункты: 4, 7, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19 и 22) и толерантность / избегание неопределенности – 9 (все обратные пункты: 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 13 и 16) [Осин 2010]. Также рассчитывается общий показатель толерантности к неопределенности (суммарный балл). В рамках нашего исследования осуществлена проверка внутренней согласованности субшкал ШОТН для выборки исследования, которая показала высокий уровень значений коэффициентов альфа Кронбаха (табл. 2).

Табл. 2. Значения альфа Кронбаха для компонентов толерантности к неопределенности

Tab. 2. Cronbach's alpha values for components of ambiguity tolerance

Субшкалы	Альфа Кронбаха
ОН	0,83
ОСЗ	0,81
ОНС	0,83
ПН	0,84
Т / ИН	0,83
ТН	0,90

Статистическая обработка собранных данных проводилась с использованием программы SPSS Statistics 25.0. В ходе анализа рассчитаны описательные статистики ($M \pm SD$) и осуществлена оценка нормальности распределения исследуемых параметров при помощи одновыборочного критерия Колмогорова-Смирнова. Далее в зависимости от характера распределения исследуемые параметры сравнивались посредством t-критерия Стьюдента, U-критерия Манна-Уитни, H-критерия Краскела-Уоллиса. Соответственно, корреляционный анализ также проводился с использованием двух критериев: коэффициента Пирсона и коэффициента Спирмена.

Результаты

В таблице 3 приведены описательные статистики ($M \pm SD$) по параметрам языковой тревожности и толерантности к неопределенности в общей выборке и в группах юношей и девушек. Для выявления статистически значимых различий ($p < 0,05$) исследуемых параметров по полу применялся t-критерий Стьюдента, если распределение этих параметров соответствовало нормальному. Обнаружено, что юноши и девушки достоверно различаются по степени выраженности коммуникативной тревожности ($t = 2,480$; $p = 0,018$), боязни негативной оценки ($t = 2,048$; $p = 0,048$) и суммарного балла по языковой тревожности ($t = 2,306$; $p = 0,027$).

Для анализа параметров, показавших отличное от нормального распределение, применялся непараметрический критерий различия (U-критерий Манна-Уитни). На уровне статистической значимости $p < 0,1$ девушки демонстрируют большую степень выраженности тестовой тревожности ($U = 632,000$; $p = 0,070$). Выявлены статистически достоверные различия по полу по субшкалам *отношение к сложным задачам* ($U = 519,500$; $p = 0,006$) и *предпочтение неопределенности* ($U = 566,000$; $p = 0,018$). В отношении общего показателя толерантности к неопределенности были получены статистически значимые различия между исследуемыми группами на уровне $p < 0,1$ ($U = 618,000$; $p = 0,054$).

У девушек в большей степени, чем у юношей, выражены коммуникативная тревожность, боязнь негативной оценки, тревожность в ситуациях тестирования и общая языковая тревожность. Юноши по сравнению с девушками в большей степени толерантны к неопределенности, предпочитают неопределенность и сложные задачи (табл. 3).

Таблица 4 содержит описательные статистики исследуемых параметров ($M \pm SD$) по группам, сформированным по иностранным языкам, которые участники исследования изучали в качестве основного в рамках своего направления подготовки. Для выявления статистически значимых различий ($p < 0,05$) по степени выраженности исследуемых параметров в языковых группах применялся H-критерий Краскела-Уоллиса.

Показано, что студенты, изучающие английский, немецкий, китайский языки и языки романской группы в качестве основного иностранного языка, достоверно различаются на уровне $p < 0,1$ по степени выраженности коммуникативной тревожности ($H = 7,064$; $p = 0,070$), тестовой тревожности ($H = 6,431$; $p = 0,092$) и отношению к неопределенным ситуациям ($H = 6,744$; $p = 0,081$). При этом самая высокая степень выраженности коммуникативной тревожности отмечается в группе, изучающей немецкий язык, а самая низкая – английский. Самая высокая степень выраженности тестовой

тревожности выявлена в группе, изучающей китайский, а самая низкая – английский и романские языки. Самая высокая степень выраженности принятия неопределенных ситуаций наблюдается у изучающих языки романской группы, а самая низкая – немецкий (табл. 4).

В рамках настоящего исследования решалась задача выявления психологической природы языковой тревожности. Для этого нами проведен корреляционный

анализ для понимания характера взаимосвязи между компонентами языковой тревожности и субшкалами толерантности к неопределенности. Таблица 5 показывает результаты корреляционного анализа исследуемых параметров в целом по выборке с использованием коэффициента корреляции Пирсона, поскольку параметры подчинялись нормальному распределению (одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова).

Табл. 3. Описательные статистики параметров в общей выборке и в группах юношей и девушек

Tab. 3. Descriptive statistics: the total sample vs. gender groups

Параметры	Общая выборка (n = 102)		Девушки (n = 81)		Юноши (n = 21)	
	Ср. зн.	Ст. откл.	Ср. зн.	Ст. откл.	Ср. зн.	Ст. откл.
КТ	23,23	6,77	24,01	6,72	20,19	6,18
БНО	24,25	8,35	25,02	8,47	21,24	7,29
ТТ	12,93	4,40	13,32	4,46	11,43	3,89
ТЗ	28,62	8,83	29,37	9,13	25,71	6,97
ЯТ	89,02	25,95	91,73	26,23	78,57	22,48
ОН	12,17	4,37	12,23	4,47	11,90	4,05
ОСЗ	30,23	8,04	29,14	8,07	34,43	6,52
ОНС	34,74	9,11	34,04	9,31	37,43	7,91
ПН	40,22	10,17	39,02	10,39	44,81	7,97
Т / ИН	36,91	9,67	36,38	10,23	38,95	6,96
ТН	77,13	18,48	75,41	19,16	83,76	14,09

Табл. 4. Описательные статистики параметров в языковых группах

Tab. 4. Descriptive statistics: language majors

Параметры	АЯ (n = 39)		НЯ (n = 14)		КЯ (n = 30)		РЯ (n = 19)	
	Ср. зн.	Ст. откл.	Ср. зн.	Ст. откл.	Ср. зн.	Ст. откл.	Ср. зн.	Ст. откл.
КТ	21,44	6,49	26,50	8,58	24,63	5,68	22,26	6,57
БНО	22,69	7,73	26,93	10,40	25,97	8,48	22,74	7,29
ТТ	12,00	4,14	13,43	4,93	14,50	4,42	12,00	4,01
ТЗ	27,97	7,79	32,07	12,69	30,23	8,05	24,84	7,66
ЯТ	84,10	24,03	98,93	35,06	95,33	23,73	81,84	22,68
ОН	11,85	3,77	12,21	4,25	11,30	4,63	14,16	4,88
ОСЗ	30,62	7,34	26,43	8,42	30,80	9,22	31,32	6,91
ОНС	36,15	7,79	31,29	11,36	32,23	9,32	38,32	8,15
ПН	40,97	8,83	36,93	11,64	38,67	11,75	43,53	8,42
Т / ИН	37,64	8,83	33,00	9,55	35,67	10,66	40,26	9,15
ТН	78,62	15,66	69,93	20,46	74,33	21,12	83,79	16,52

Табл. 5. Результаты корреляционного анализа по Пирсону для общей выборки, $n = 102$

Tab. 5. Results of Pearson's correlation analysis, the total sample, $n = 102$

Параметры	КТ	БНО	ТЗ	ЯТ
ОН	-0,217*	-0,047	-0,191	-0,166
ОСЗ	-0,420**	-0,311**	-0,457**	-0,445**
ОНС	-0,336**	-0,192	-0,409**	-0,334**
ПН	-0,348**	-0,197*	-0,409**	-0,355**
Т / ИН	-0,398**	-0,253*	-0,420**	-0,379**
ТН	-0,400**	-0,241*	-0,445**	-0,387**

Прим.: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Анализ полученных коэффициентов корреляции Пирсона (табл. 5) позволяет констатировать, что коммуникативная тревожность в большей степени связана с отношением студентов к сложным задачам ($r = -0,420$; $p = 0,000$) и неопределенным ситуациям ($r = -0,336$; $p = 0,001$), а также с их толерантностью к неопределенности за счет ее избегания ($r = -0,398$; $p = 0,000$) и предпочтения ($r = -0,348$; $p = 0,000$). Обратим внимание на то, что выявленные корреляции носят обратный характер, т.е. чем больше студенты стремятся избегать сложных задач, неопределенных ситуаций и неопределенность в целом, тем больше выражена их коммуникативная тревожность.

Существует статистически значимая отрицательная взаимосвязь между боязнью негативной оценки и отношением к сложным задачам ($r = -0,311$; $p = 0,001$): чем легче студенты относятся к сложным задачам, тем менее выражена у них боязнь негативной оценки.

Тревожность студентов на занятиях по иностранному языку обратно пропорциональна их отношению к сложным задачам ($r = -0,457$; $p = 0,000$) и неопределенным ситуациям ($r = -0,409$; $p = 0,000$), а также их толерантности к неопределенности за счет ее избегания ($r = -0,420$; $p = 0,000$) и предпочтения ($r = -0,409$; $p = 0,000$).

Распределение параметра *тестовая тревожность* не соответствовало нормальному распределению (одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова), поэтому корреляционный анализ по этому компоненту языковой тревожности проводился с применением корреляционного коэффициента Спирмена (ρ). В результате обнаружены обратные взаимосвязи с высокой статистической значимостью ($p < 0,01$) с отношением к сложным задачам ($\rho = -0,331$; $p = 0,000$) и к неопределенным ситуациям ($\rho = -0,349$; $p = 0,000$), предпочтением неопределенности ($\rho = -0,268$; $p = 0,000$) и толерантностью / избеганием

неопределенности ($\rho = -0,373$; $p = 0,000$). Установлено, что чем выше степень избегания студентами сложных задач и неопределенных ситуаций, тем выше их тревожность в ситуациях тестирования. Снижению тревожности в ситуациях тестирования способствует большая степень толерантности к неопределенности в целом (как за счет ее избегания, так и за счет ее предпочтения).

Для оценки характера взаимосвязи компонентов языковой тревожности и субшкал толерантности к неопределенности в группах девушек и юношей использовались, соответственно, корреляционные коэффициенты Пирсона (r) и Спирмена (ρ), поскольку распределение большинства исследуемых параметров в группе юношей не соответствовало нормальному в отличие от группы девушек. Результаты корреляционного анализа в группе девушек представлены в таблице 6.

Табл. 6. Результаты корреляционного анализа по Пирсону в группе девушек, $n = 81$

Tab. 6. Results of Pearson's correlation analysis, the female group, $n = 81$

Параметры	КТ	БНО	ТЗ	ЯТ
ОН	-0,244*	-0,067	-0,222*	-0,202
ОСЗ	-0,342**	-0,241*	-0,414**	-0,362**
ОНС	-0,332**	-0,212	-0,454**	-0,382**
ПН	-0,300**	-0,169	-0,412**	-0,328**
Т / ИН	-0,375**	-0,241*	-0,419**	-0,388**
ТН	-0,362**	-0,220*	-0,447**	-0,385**

Прим.: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Так, у девушек обнаружены обратные взаимосвязи с высокой статистической значимостью ($p < 0,01$) между коммуникативной тревожностью и отношением к сложным задачам ($r = -0,342$; $p = 0,002$), отношением к неопределенным ситуациям ($r = -0,332$; $p = 0,002$), предпочтением неопределенности ($r = -0,300$; $p = 0,007$) и толерантностью / избеганием неопределенности ($r = -0,375$; $p = 0,001$).

Тревожность на занятиях по иностранному языку у девушек также обратно пропорциональна с высоким уровнем статистической значимости ($p < 0,01$) их отношению к сложным задачам ($r = -0,414$; $p = 0,000$), отношению к неопределенным ситуациям ($r = -0,454$; $p = 0,000$), предпочтению неопределенности ($r = -0,412$; $p = 0,000$) и толерантности / избеганию неопределенности ($r = -0,419$; $p = 0,000$).

По такому компоненту языковой тревожности, как боязнь негативной оценки, у девушек также были выявлены статистически значимые взаимосвязи

на уровне $p < 0,05$ с отношением к сложным задачам ($r = -0,241$; $p = 0,031$) и толерантностью / избеганием неопределенности ($r = -0,241$; $p = 0,030$), т. е. девушки тем сильнее боятся негативной оценки, чем сильнее выражено их стремление избегать неопределенность.

Распределение параметра тестовой тревожности в группе девушек не соответствовало нормальному распределению, поэтому корреляционный анализ по этому компоненту проводился с применением корреляционного коэффициента Спирмена (ρ). Была выявлена обратная взаимосвязь с высокой статистической значимостью ($p < 0,01$) между данным показателем и отношением к сложным задачам ($\rho = -0,302$; $p = 0,006$), отношением к неопределенным ситуациям ($\rho = -0,381$; $p = 0,000$), предпочтением неопределенности ($\rho = -0,287$; $p = 0,009$) и толерантностью / избеганием неопределенности ($\rho = -0,400$; $p = 0,000$). Полученные результаты отражают то, что чем выше степень избегания девушками сложных задач и неопределенных ситуаций, тем выше их тревожность в ситуациях тестирования. Снижению тревожности в ситуациях тестирования может способствовать большая степень толерантности к неопределенности в целом (как за счет ее избегания, так и за счет ее предпочтения).

В группе юношей было выявлено значительно меньшее количество взаимосвязей между компонентами языковой тревожности и субшкалами толерантности к неопределенности. Так, были обнаружены статистически значимые обратные взаимосвязи между отношением к сложным задачам и коммуникативной тревожностью ($\rho = -0,604$; $p = 0,004$), боязнью негативной оценки ($\rho = -0,466$; $p = 0,033$) и тревожностью на занятиях по иностранному языку ($\rho = -0,534$; $p = 0,013$). Обращает на себя внимание тот факт, что полученные в группе юношей корреляционные коэффициенты превышают значения аналогичных коэффициентов в группе девушек. Кроме того, у юношей только параметр отношения к сложным задачам имеет значение для анализа природы языковой тревожности.

Также проведен внутригрупповой корреляционный анализ в зависимости от иностранного языка, изучаемого респондентами в качестве основного в рамках образовательной программы. Ввиду малочисленности выделенных для анализа групп и характера распределения исследуемых параметров в них применялся корреляционный коэффициент Спирмена (ρ). Анализ результатов позволяет сделать вывод, что характер статистически значимых взаимосвязей между компонентами языковой тревожности и субшкалами толерантности к неопределенности у студентов лингвистических направлений подготовки различается в зависимости от изучаемого ими языка (табл. 7).

Так, у студентов, изучающих английский язык, были выявлены обратные корреляции как с высокой статистической значимостью ($p < 0,01$), так и на меньшем уровне статистической значимости ($p < 0,05$) между целым рядом исследуемых параметров. Коммуникативная тревожность в данной группе связана с отношением к сложным задачам ($\rho = -0,382$; $p = 0,016$) и толерантностью / избеганием неопределенности ($\rho = -0,432$; $p = 0,006$). Аналогичный паттерн наблюдается и по параметру боязни негативной оценки: обнаружена взаимосвязь с отношением к сложным задачам ($\rho = -0,364$; $p = 0,023$) и толерантностью / избеганием неопределенности ($\rho = -0,353$; $p = 0,028$). Тестовая тревожность связана с отношением студентов к сложным задачам ($\rho = -0,473$; $p = 0,002$), отношением к неопределенным ситуациям ($\rho = -0,328$; $p = 0,041$) и толерантностью / избеганием неопределенности ($\rho = -0,519$; $p = 0,001$). Тревожность на занятиях по иностранному языку связана с отношением к сложным задачам ($\rho = -0,532$; $p = 0,000$), предпочтением неопределенности ($\rho = -0,378$; $p = 0,018$) и толерантностью / избеганием неопределенности ($\rho = -0,492$; $p = 0,001$). Таким образом, наиболее значимыми параметрами для понимания психологической природы языковой тревожности в группе студентов, изучающих английский язык, оказались отношение к сложным задачам и толерантность к неопределенности за счет ее избегания.

В группе студентов, изучающих немецкий язык, было обнаружено меньшее количество статистически значимых ($p < 0,05$) обратных корреляций между компонентами языковой тревожности и субшкалами толерантности к неопределенности. В частности, коммуникативная тревожность связана с отношением студентов к сложным задачам ($\rho = -0,549$; $p = 0,042$) и предпочтением неопределенности ($\rho = -0,558$; $p = 0,038$). Их тревожность в ситуациях тестирования детерминирована отношением к неопределенным ситуациям ($\rho = -0,602$; $p = 0,023$), предпочтением неопределенности ($\rho = -0,653$; $p = 0,011$) и толерантностью / избеганием неопределенности ($\rho = -0,559$; $p = 0,038$). Полученные результаты свидетельствуют, во-первых, о том, что не все компоненты языковой тревожности проявляют себя во взаимосвязи с субшкалами толерантности к неопределенности у студентов, изучающих немецкий язык. Во-вторых, языковая тревожность в данной группе респондентов не показала статистически значимых корреляций ни с одной из субшкал.

В группе студентов, изучающих китайский язык, также были обнаружены статистически достоверные ($p < 0,05$) корреляции по отдельным компонентам языковой тревожности. Зафиксирована отрицательная взаимосвязь между отношением к сложным задачам

Табл. 7. Результаты корреляционного анализа по Спирмену в языковых группах

Tab. 7. Results of Spearman's correlation analysis according to language majors

Параметры	Язык	КТ	БНО	ТТ	ТЗ	ЯТ
ОН	АЯ	-0,172	-0,132	-0,135	-0,291	-0,202
	НЯ	-0,456	-0,331	-0,525	-0,193	-0,332
	КЯ	-0,040	0,211	0,214	0,133	0,152
	РЯ	-0,176	0,269	-0,178	-0,231	-0,273
ОСЗ	АЯ	-0,382*	-0,364*	-0,473**	-0,532**	-0,447**
	НЯ	-0,549*	-0,454	-0,417	-0,479	-0,488
	КЯ	-0,385*	-0,371*	-0,263	-0,454*	-0,415*
	РЯ	-0,340	0,067	-0,153	-0,321	-0,366
ОНС	АЯ	-0,295	-0,152	-0,328*	-0,282	-0,251
	НЯ	-0,495	-0,386	-0,602*	-0,268	-0,396
	КЯ	-0,142	-0,092	-0,161	-0,272	-0,172
	РЯ	-0,299	-0,003	-0,354	-0,517*	-0,485*
ПН	АЯ	-0,254	-0,181	-0,229	-0,378*	-0,262
	НЯ	-0,558*	-0,456	-0,653*	-0,358	-0,458
	КЯ	-0,281	-0,203	-0,133	-0,388*	-0,294
	РЯ	-0,285	0,170	-0,211	-0,447	-0,414
Т / ИН	АЯ	-0,432**	-0,353*	-0,519**	-0,492**	-0,465**
	НЯ	-0,502	-0,414	-0,559*	-0,354	-0,433
	КЯ	-0,235	-0,138	-0,149	-0,249	-0,198
	РЯ	-0,415	-0,017	-0,314	-0,418	-0,488*
ТН	АЯ	-0,371*	-0,296	-0,412**	-0,474**	-0,394*
	НЯ	-0,543*	-0,424	-0,583*	-0,329	-0,437
	КЯ	-0,265	-0,188	-0,163	-0,348	-0,267
	РЯ	-0,346	0,115	-0,252	-0,455	-0,456*

Прим.: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

и коммуникативной тревожностью ($\rho = -0,385$; $p = 0,036$), боязнью негативной оценки ($\rho = -0,371$; $p = 0,044$), тревожностью на занятиях по иностранному языку ($\rho = -0,454$; $p = 0,012$). Тревожность этих студентов на занятиях по иностранному языку также обратно пропорциональна их предпочтению неопределенности ($\rho = -0,388$; $p = 0,034$). Наиболее значимым параметром для понимания психологической природы языковой тревожности в данной группе оказалось отношение к сложным задачам.

В группе студентов, изучающих языки, входящие в романскую группу, было обнаружено наименьшее количество статистически достоверных ($p < 0,05$) корреляций.

Их тревожность на занятиях по иностранному языку обратно пропорциональна отношению к неопределенным ситуациям ($\rho = -0,517$; $p = 0,023$). Языковая тревожность в целом у этих студентов связана с их отношением к неопределенным ситуациям ($\rho = -0,485$; $p = 0,035$) и толерантностью / избеганием неопределенности ($\rho = -0,488$; $p = 0,034$). Следовательно, можно заключить, что наиболее значимыми параметрами для понимания психологической природы языковой тревожности в данной группе респондентов оказались отношение к неопределенным ситуациям и толерантность к неопределенности за счет ее избегания.

Обсуждение

Анализируя результаты в контексте понимания психологической природы языковой тревожности у студентов лингвистических направлений подготовки, подчеркнем, что отношение к сложным задачам и неопределенным ситуациям проявили себя как наиболее значимые параметры с точки зрения их взаимосвязи с компонентами языковой тревожности. Полученные нами данные соотносятся с выводом исследования о роли толерантности к неопределенности в ходе изучения иностранного языка: толерантность к неопределенности помогает удерживать в памяти неполную или противоречивую информацию для ее дальнейшего использования [Dewaele, Ip 2013]. Это можно трактовать с позиции отношения к сложным задачам и неопределенным ситуациям. Большая степень избегания сложных задач и неопределенных ситуаций ведет к большей степени выраженности языковой тревожности в целом и ее отдельных компонентов, что препятствует успешному освоению изучаемого иностранного языка [Калганова, Марданшина 2015; Яйич Новоградец, Чагаль 2021].

Отметим также, что отношение к новизне никак себя не проявило во взаимосвязях с компонентами языковой тревожности. Возможно, это свидетельствует о том, что для студентов, обучающихся на лингвистических направлениях подготовки, этот аспект толерантности к неопределенности не имеет значения ни в случае длительного изучения иностранного языка (группа английского языка), ни в случае начального этапа изучения (группа китайского языка). Кроме того, различные корреляционные паттерны взаимосвязей компонентов языковой тревожности и параметров толерантности к неопределенности в зависимости от изучаемого респондентами иностранного языка в качестве основного; это требует дальнейшего исследования на расширенной выборке.

Заключение

Подводя итоги, сделаем следующие выводы:

1) модель языковой тревожности, в которой коммуникативная тревожность включает в себя 8 утверждений, боязнь негативной оценки – 9, тестовая тревожность – 5 и тревожность на занятиях по иностранному языку – 11, продемонстрировала большую степень внутренней согласованности ее компонентов, что дает возможность рекомендовать модель для оценки языковой тревожности и ее компонентов в исследовательских и практических целях;

2) у девушек, обучающихся на лингвистических направлениях подготовки, была выявлена большая

степень выраженности коммуникативной тревожности, боязни негативной оценки, тревожности в ситуациях тестирования и общей языковой тревожности в сравнении с юношами;

3) юноши, обучающиеся на лингвистических направлениях подготовки, в большей степени толерантны к неопределенности в целом в сравнении с девушками, предпочитают неопределенность и сложные задачи;

4) студенты лингвистических направлений подготовки, изучающие английский, немецкий, китайский языки и языки романской группы в качестве основного, достоверно различаются по степени выраженности коммуникативной тревожности, тестовой тревожности и отношению к неопределенным ситуациям;

5) выявленные взаимосвязи между компонентами языковой тревожности и субшкалами толерантности к неопределенности различаются в группах девушек и юношей, а также в зависимости от изучаемого ими иностранного языка;

6) для понимания природы языковой тревожности у студентов лингвистических направлений имеют значение как их отношение к сложным задачам и неопределенным ситуациям, так и то, насколько они предпочитают неопределенность в целом или избегают ее, а отношение к новизне никакой роли не играет.

Проведенное исследование имеет ряд ограничений, касающихся выборки респондентов и поставленных задач, что позволяет рассматривать его на данном этапе в качестве пилотажного. Дальнейшая работа будет направлена на расширение выборки и реализацию следующих этапов психометрической проверки шкалы измерения языковой тревожности при изучении иностранного языка.

Список условных сокращений

АЯ – группа английского языка.

БНО – боязнь негативной оценки.

КТ – коммуникативная тревожность.

КЯ – группа китайского языка.

НЯ – группа немецкого языка.

ОН – отношение к новизне.

ОНС – отношение к неопределенным ситуациям.

ОСЗ – отношение к сложным задачам.

ПН – предпочтение неопределенности.

РЯ – группа романских языков.

Т / ИН – толерантность / избегание неопределенности.

ТЗ – тревожность на занятиях по иностранному языку.

ТН – общий показатель толерантности к неопределенности.

ТТ – тестовая тревожность.

ЯТ – языковая тревожность (суммарный балл).

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The authors declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Критерии авторства: А. Е. Федоровский – организация процедуры сбора эмпирических данных, статистический анализ эмпирических данных, подготовка чернового варианта текста статьи, редактирование текста статьи. И. В. Атаманова – методология исследования, сбор эмпирических данных, редактирование текста статьи, оформление текста статьи.

Contribution: A. Ye. Fedorovsky organized the procedure for collecting empirical data, performed the statistical analysis, drafted the manuscript, and proofread the final version. I. V. Atamanova developed the methodology, collected empirical data, edited the manuscript, and designed the text.

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00282a «Разработка инструментария для оценки динамики становления функционального билингвизма у студентов языковых факультетов».

Funding: The research was funded by the Russian Foundation for Basic Research, project No. 20-013-00282a "Producing a toolkit to assess development of functional bilingual characteristics in students majoring in foreign languages".

Литература / References

- Атаманова И. В., Богомаз С. А. Профессионально-ориентированная иноязычная коммуникативная компетентность толерантных и интолерантных к неопределенности студентов. *Письма в Эмиссия.Оффлайн*. 2014. № 8. [Atamanova I. V., Bogomaz S. A. Ambiguity-tolerant and ambiguity-intolerant students' professionally-oriented communicative competence in a foreign language. *The Emissia.Offline Letters*, 2014, (8). (In Russ.)] URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2231.htm> (accessed 4 Dec 2022). <https://elibrary.ru/tufxvl>
- Атаманова И. В., Федоровский А. Е. Выраженность языковой тревожности у студентов лингвистических направлений подготовки. *Российский гуманитарный журнал*. 2022. Т. 11. № 1. С. 67–78. [Atamanova I. V., Fedorovsky A. Ye. Manifestation of foreign language anxiety among students majoring in linguistics. *Liberal Arts in Russia*, 2022, 11(1): 67–78. (In Russ.)] <https://doi.org/10.15643/libartrus-2022.1.6>
- Калганова Г. Ф., Марданшина Р. М. Проблемы языковой тревожности при изучении иностранного языка в вузе экономического профиля. *Современные исследования социальных проблем*. 2015. № 11. С. 608–619. [Kalganova G. F., Mardanshina R. M. Students of economics' anxiety towards English language learning. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2015, (11): 608–619. (In Russ.)] <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2015-11-50>
- Каяво В. А. Языковая тревожность как проблема в обучении иностранному языку и факторы ее возникновения: анализ теоретических и эмпирических исследований. *Педагогическое образование в России*. 2021. № 4. С. 41–50. [Kayavo V. A. Language anxiety as a problem in teaching a foreign language and the factors of its occurrence: analysis of theoretical and empirical studies. *Pedagogical Education in Russia*, 2021, (4): 41–50. (In Russ.)] https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_04_05
- Леонтьев Д. А., Осин Е. Н., Луковицкая Е. Г. Диагностика толерантности к неопределенности: шкалы Д. Маклейна. М.: Смысл, 2016. 60 с. [Leontiev D. A., Osin E. N., Lukovitskaya E. G. *Diagnostics of ambiguity tolerance: D. McLain's scales*. Moscow: Smysl, 2016, 60. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/gzzzvq>
- Лян К. Фактор тревожности в процессе изучения русского языка китайскими студентами. *Русский язык и культура в зеркале перевода: XII Междунар. науч. конф.* (Москва, 13–15 мая 2022 г.) М.: МГУ, 2022. С. 322–331. [Liang K. The anxiety factor of Chinese students in the process of learning Russian. *Russian language and culture reflected in translation: Proc. XII Intern. Sci. Conf.*, Moscow, 13–15 May 2022. Moscow: MSU, 2022, 322–331. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ylenpz>
- Нагель О. В., Темникова И. Г., Буб А. С., Душейко А. С. Психолингвистическое, языковое и социолингвистическое портретирование / профилизация функциональных билингвов. *Язык и культура*. 2020. № 52. С. 198–214. [Nagel O. V., Temnikova I. G., Bub A. S., Dusheiko A. S. Psycholinguistic, language and sociolinguistic portraiting / profilization of functional bilinguals. *Language and Culture*, 2020, (52): 198–214. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/19996195/52/13>
- Осин Е. Н. Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. Маклейна. *Психологическая диагностика*. 2010. № 2. С. 65–86. [Osin E. N. Factor structure of the Russian version of D. McLain's Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-I. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2010, (2): 65–86. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sufqlt>

- Ракитина О. В., Трубицына Л. В. Психологическая структура языковой тревожности студентов. *Ярославский педагогический вестник*. 2021. № 3. С. 100–109. [Rakitina O. V., Trubitsyna L. V. Psychological structure of students' language anxiety. *Yaroslavl pedagogical bulletin*, 2021, (3): 100–109. (In Russ.)] <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2021-3-120-100-109>
- Санакоева З. Г. Обзор понятия «языковая тревожность»: определение, классификация, влияние, оказываемое на изучающих иностранный язык. *Мир науки, культуры, образования*. 2022. № 1. С. 108–110. [Sanakoeva Z. G. Language anxiety phenomenon overview: definition, classification, effect on foreign language students. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2022, (1): 108–110. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-192-108-110>
- Сарманов Н. Взгляд студентов на языковую тревожность и говорение. *World science: problems and innovations: LX Междунар. науч.-практ. конф.* (Пенза, 25 декабря 2021 г.) Пенза: Наука и Просвещение, 2021. С. 203–206. [Sarmanov N. Students' perspectives on language anxiety and speaking. *World science: problems and innovations: Proc. LX Intern. Sci.-Pract. Conf.*, Penza, 25 Dec 2021. Penza: Nauka i Prosveshchenie, 2021, 203–206. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/fneiva>
- Яйич Новоградец М. В., Чагаль И. Иноязычная тревожность в овладении русским языком как иностранным. *Вопросы психолингвистики*. 2021. № 2. С. 179–198. [Jajić Novogradec M. V., Chagalj I. Foreign language anxiety in the acquisition of Russian as a foreign language. *Journal of Psycholinguistics*, 2021, (2): 179–198. (In Russ.)] <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2021-48-2-179-198>
- Ahmetović E., Bećirović S., Dubravac V. Motivation, anxiety and students' performance. *European Journal of Contemporary Education*, 2020, 9(2): 271–289. <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.2.271>
- Aichhorn N., Puck J. "I just don't feel comfortable speaking English": foreign language anxiety as a catalyst for spoken-language barriers in MNCs. *International Business Review*, 2017, 26(4): 749–763. <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2017.01.004>
- Aida Y. Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: the case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 1994, 78(2): 155–168. <https://doi.org/10.2307/329005>
- Atamanova I. V., Bogomaz S. A. Ambiguity tolerance as a psychological factor of foreign language communicative competence development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, 154: 345–352. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.161>
- Aydin S., Ustuk O. The Foreign Language Teaching Anxiety Scale: preliminary tests of validity and reliability. *Journal of Language and Education*, 2020, 6(2): 44–55. <https://doi.org/10.17323/jle.2020.10083>
- Dewaele J.-M., Ip T. S. The link between Foreign Language Classroom Anxiety, Second Language Tolerance of Ambiguity and Self-rated English proficiency among Chinese learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2013, 3(1): 47–66. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2013.3.1.3>
- Ehrman M. E. Ego boundaries revisited: toward a model of personality and learning. *Strategic interaction and language acquisition: theory, practice, and research*, ed. Alatis J. E. Washington: Georgetown University Press, 1993, 330–362.
- Ely C. M. Tolerance of ambiguity and use of second language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 1989, 22(5): 437–445. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb02766.x>
- Gudykunst W. B. An Anxiety / Uncertainty Management (AUM) theory of strangers' intercultural adjustment. *Theorizing about intercultural communication*, ed. Gudykunst W. B. Thousand Oaks: Sage, 2005, 419–457.
- Hidayati T. Student language anxiety in learning English: examining non-English major students in rural area. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 2018, 2(2): 95–113. <http://dx.doi.org/10.21093/ijeltal.v2i2.55>
- Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 1986, 70(2): 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Kamran S. K. Effect of gender on ambiguity tolerance of Iranian English language learners. *Journal of Education and Practice*, 2011, 2(11&12): 25–33.
- McLain D. L. The MSTAT-I: a new measure of an individual's tolerance for ambiguity. *Educational and Psychological Measurement*, 1993, 53(1): 183–189. <https://doi.org/10.1177/0013164493053001020>
- Na Z. A study of high school students' English learning anxiety. *The Asian EFL Journal*, 2007, 9(3): 22–34.
- Park G.-P. Investigation into the constructs of the FLCAS. *English Teaching*, 2012, 67(2): 207–220. <https://doi.org/10.15858/engtea.67.2.201207.207>

full article

The role of Cultural Distance in the Adaptation of Arab Students to the Educational Environment of Russian Universities¹

Vera A. Fedotova

National Research University Higher School of Economics (Perm), Russia, Perm

vera_goldyreva@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0003-2189-9791>

Scopus Author ID: 57194205801

Received 9 Jan 2023. Accepted after peer review 14 Feb 2023. Accepted for publication 27 Feb 2023.

Abstract: In the 21st century, many universities seek to internationalize their educational activities. The number of foreign students is one of the indicators of the university's success in the market of global educational services. The success of education, in its turn, depends on the students' socio-cultural adaptation in the host country. In this study, we used cultural distance as a predictor of socio-cultural adaptation for students from Arab countries. When cultural distance is high, immigrants find it more difficult to adapt to the new environment. We conducted a socio-psychological survey among first-, second-, and third-year students from Morocco, Syria, and Egypt receiving education at the universities of Perm, Moscow, Astrakhan, Kazan, Nizhny Novgorod, and St. Petersburg. Our study showed that cultural distance affects socio-cultural adaptation. It was the differences between Russian and Arab cultures in values, traditions, and appearance that affected the adaptation of Arab students in the Russian cultural environment. Our results can contribute to further research into the predictors of adaptation for foreign students. They can also be used to develop adaptation programs for Arab students studying not only in Russian universities, but worldwide.

Keywords: adaptation, socio-cultural adaptation, adaptation scales, cultural distance, Arabs

Citation: Fedotova V. A. The Role of Cultural Distance in the Adaptation of Arab Students to the Educational Environment of Russian Universities. *SibScript*, 2023, 25(2): 270–276. <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-270-276>

оригинальная статья

Роль культурной дистанции в адаптации студентов из арабских стран к условиям образовательной среды российского вуза²

Федотова Вера Александровна

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Пермь), Россия, Пермь

vera_goldyreva@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0003-2189-9791>

Scopus Author ID: 57194205801

Поступила в редакцию 09.01.2023. Принята после рецензирования 14.02.2023. Принята в печать 27.02.2023.

Аннотация: Проблематика социально-психологической адаптации иностранных студентов к условиям образовательной среды российского вуза представляет собой одну из наиболее востребованных и актуальных тем для дискуссии в научном знании. Иностранные студенты, выбравшие Россию в качестве страны для обучения, сталкиваются с рядом проблем. Получение образования в иной культуре дает возможность расширить мировоззрение, получить опыт межкультурной коммуникации и развить межкультурную толерантность, что в будущем окажет положительное влияние на личностный рост и построение успешной карьеры. Тем не менее процесс адаптации к учебе и жизни в новой культуре может быть долгим и напряженным. Представителям разных культур необходимо адаптироваться к иным климатическим и бытовым условиям, к другому языку общения и к специфике обучения в российском вузе. Молодые мигранты, адаптирующиеся к иной культурной среде, часто испытывают

¹ Initial study preprint published October 1, 2021. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-916620/v1>

² Препринт первоначального исследования опубликован 1 октября 2021 г. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-916620/v1>

чувство одиночества и сталкиваются с дискриминацией ввиду культурных различий. При ощущении высокой культурной дистанции иностранному студенту крайне сложно адаптироваться к жизни и обучению в чужой культуре. В представленном исследовании мы рассматриваем культурную дистанцию как условие адаптации молодых мигрантов из арабских стран, обучающихся в России. В ходе исследования мы попытались ответить на вопрос, влияет ли культурная дистанция на социокультурную адаптацию студентов из арабских стран, получающих образование в иностранном государстве. Обнаружены различия в социокультурной адаптации арабских студентов в зависимости от страны их первоначального проживания. Несмотря на достаточно низкий уровень социокультурной адаптации у всех арабских респондентов, наибольшие трудности испытывают студенты из Ирака, например, в процессе покупки продуктов и приготовления еды и при пользовании общественного транспорта и т. д. Студенты из Марокко адаптируются несколько лучше и испытывают меньше трудностей при вхождении в другое культурное сообщество. Арабские студенты, обучающиеся в России, отмечают различия между арабской и российской культурой в плане языка, внешнего облика, отношения к женщинам и приема пищи. В ходе исследования выявлено, что культурная дистанция влияет на социокультурную адаптацию арабских студентов, обучающихся в России. Высокий уровень культурной дистанции ведет к низкому уровню социокультурной адаптации. Ограничением исследования является невозможность экстраполяции результатов на всех представителей изучаемой культуры, однако полученные результаты могут служить основой для дальнейших исследований в этой области. Полученные данные способствуют дальнейшему развитию представлений о роли культурной дистанции в адаптации иностранных студентов из других государств в российском вузе. Результаты можно использовать при разработке адаптационных программ для иностранных студентов, адаптирующихся в новом вузе.

Ключевые слова: адаптация, социокультурная адаптация, шкалы адаптации, культурная дистанция, арабы

Цитирование: Федотова В. А. Роль культурной дистанции в адаптации студентов из арабских стран к условиям образовательной среды российского вуза. *СибСкрипт*. 2023. Т. 25. № 2. С. 270–276. <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-270-276>

Introduction

Socio-psychological adaptation of foreign students to the educational environment of Russian universities is one of the major challenges discussed by psychologists and sociologists. Foreign students in Russia are faced with a number of problems, having to adapt to another climate, a foreign language, and new living conditions.

In the current era of globalization, students are increasingly seeking higher education outside of their native culture [Rienties, Tempelaar 2013]. This gives them an opportunity to expand their intercultural knowledge and worldview, as well as enhance their personal development and future career prospects [Rienties, Tempelaar 2013]. However, adapting to a new culture can be difficult and stressful [Berry 2005; Ward 2001].

According to literature, international students adapting to a foreign cultural environment experience a sense of loneliness [Wang et al. 2015], difficulties caused by changes in their usual way of life [Szabo et al. 2016], discrimination [Ward, Leong 2015], and cultural differences [Hirai et al. 2015].

Foreign students studying in Russian universities also acquire new ways of intercultural communication. Representing different cultures, they cannot always understand each other correctly, even if they speak the same language. Verbal and non-verbal communication is culturally

and nationally conditioned. Cultural "acclimatization" depends on the peculiarities of intercultural communication practiced in a particular country. Effective communication with host citizens is the basis of adaptation.

Adaptation to the educational environment is a method of socialization that allows foreign students to actively participate in various events and activities of the social environment. This process can be complicated due to linguistic, climatic, intercultural, interethnic, and motivational barriers.

According to C. M. Yuldasheva, socio-psychological adaptation is an individual's adaptation to a new social group and new forms of communication. During this process, an individual develops their own style of behavior. A high level of adaptability indicates that the person has adapted to the environment without a sense of conflict or inner discomfort [Yuldasheva 2019].

A. E. Kurasheva argued that the socio-psychological adaptation of students takes place in the constantly changing educational environment of a university and is accompanied by changes in their own personality [Kurasheva 2019].

L. A. Maryukova reported that during the first year, migrant students adapt to the general requirements of a higher school and its educational process, as well as to the new culture, social environment, and language.

They also learn methods of organizing their educational work and its forms. Finally, they adapt to the new time zone and climatic conditions [Maryukova 2007]. According to the author, the success of this process depends on the teacher.

E. L. Ryabkova defined socio-cultural adaptation as a student's cognitive, psychological, and behavioral changes, as well as changes in their system of values, aiming to comply with the requirements of a social system in the new culture [Ryabkova 2018].

Foreign scientists define sociocultural adaptation as an ability to understand the culture of a host country and function accordingly in the new cultural environment [Kim 2001; Ward et al. 2001]. During sociocultural adaptation, the individual experiences cultural stress which can be eased by social support. Researchers highlight a close relationship between cultural stress and human mental health. They argue that psychological adaptation needs to be studied in addition to cross-cultural adaptation. People with high levels of acculturative stress are at risk of experiencing not only depression [Mui, Kang 2006; Rahman, Rollock 2004], but also suicidal ideation [Hovey, King 1996]. Further research has shown that acculturative stress is correlated with high levels of anxiety and depression in international students [Crockett et al. 2007].

Many factors influence the success of adaptation in foreign students. One of them is cultural distance, which has repeatedly become a subject of study in cross-cultural psychology. Cultural distance, which is defined as the degree to which cultures differ in language, religion, values, etc., has regularly affected the adaptation of immigrants [Ward, Kennedy 1999]. When the cultural differences between the groups are large, adaptation is more difficult. Many studies show that cultural shock is positively correlated with cultural distance. The more the foreign culture resembles the native one, the less traumatic the adaptation process. According to J. W. Berry, the distance between cultures is directly proportional to the number of changes that a migrant will have to make in his or her behavior to adapt to a new cultural environment [Berry 2017].

Thus, based on literature analysis, we defined socio-psychological adaptation to the educational environment as a necessary process and a method of socialization. It allows foreign students to be actively involved in various elements of the university's social and educational life. Some of the obstacles to adaptation are language, climate, and intercultural barriers. Therefore, we need to take an individual approach to teaching international students to ensure their successful adaptation to the unfamiliar cultural environment. Students should be divided into groups, depending on their cultural peculiarities, and taught using a personalized approach.

By taking adaptation measures for students from other countries, we can minimize the risk of their maladjustment and help them integrate into the Russian educational space [Gritsenko et al. 2021]. According to D. S. Tretyachenko, faculty members at Russian universities need to develop special pedagogical competencies in the socio-cultural adaptation of foreign students [Tretyachenko 2021]. Another study concluded that some universities were able to properly organize the educational environment for foreign students, involving them in social activities as well. This contributed to their social and psychological adaptation [Tarasova 2017].

In this study, we looked at the degree of cultural distance as a major factor in the success of socio-cultural adaptation of foreign students. In particular, we aimed to determine whether a pronounced cultural distance can affect the socio-cultural adaptation of Arab students in Russia. For this, we put forward two hypotheses:

- 1) significant differences in cultures (high cultural distance) can have a negative effect on the socio-cultural adaptation of Arab students;
- 2) the differences between Russian and Arab languages, values, and traditions can have a negative effect on the socio-cultural adaptation of Arab students.

Methods

Participants. Our study was based on the data obtained from first-, second- and third-year students from Arab-speaking countries (Morocco, Syria, and Egypt) studying at institutions of higher education in Perm, Moscow, Astrakhan, Kazan, Nizhny Novgorod, and St. Petersburg (Russia). In particular, there were 248 respondents (56 from Syria, 84 from Egypt, and 108 from Morocco). Their age ranged from 20 to 34, averaging 28.

Procedure. The study involved a questionnaire offered to the respondents in two forms, offline (face-to-face) and online (via Google Forms). The respondents were students of humanities and technical degrees in Russian universities. The students in Moscow, Astrakhan, Kazan, Nizhny Novgorod, and St. Petersburg completed an online questionnaire which was distributed through the departments working with international students and in social network groups for international students. The students in Perm filled out a questionnaire in the presence of an interviewer.

We should acknowledge the potential cognitive biases commonly associated with self-reported measures, such as the effect of social desirability. The respondents were unfamiliar with each other and we did not state the purpose of the study in the questionnaire.

Instruments. Scales for measuring socio-cultural adaptation [Ward, Kennedy 1999]. The respondents were asked

to rate their agreement with twenty statements using a five-point scale. In particular, they were asked to assess the level of difficulty they had experienced in various social situations in the new culture. The answers received were recoded to assess adaptation, not maladjustment. There were three scales in the method: formal relationships, informal relationships, and adaptation to everyday life. This technique was tested, adapted, and achieved a reliability score (consistency of the points) of $\alpha = 0.95$.

Scales for measuring cultural distance [Wark, Galliher 2007]. To measure cultural distance, the respondents needed to evaluate the indicators in terms of differences between the two cultures. The question asked was "How similar and how different are the following indicators in Russia and in your country?" These indicators included food intake and attitudes towards family, children, women, religion, traditions, customs, values, and beliefs.

Analysis of variance was used to determine the differences in the characteristics of socio-cultural adaptation. The regression analysis was employed to establish a relationship between cultural distance and adaptation of young migrants from Arab countries. We used IBM SPSS Statistics for Windows (Version 26.0) to calculate descriptive statistics, correlations, and tests for mean differences, as well as IBM AMOS26 to determine correlations between socio-cultural adaptation and cultural distance.

Results

The results from the first block of the questionnaire indicated perceived cultural distance among Arab students. Based on the primary analysis of the answers, we calculated the minimum, maximum, and mean values for each variable, as well as standard deviations (Tab. 1).

As can be seen, the respondents noted a fairly high degree of cultural distance between Russia and Arab countries in terms of language, appearance, their attitude towards women, and food intake. Their attitude towards work had some similarities with the one for Russian culture. Additionally, Arab students showed somewhat similar views on family relations and parenting.

The analysis of variance revealed some differences in cultural distance and socio-cultural adaptation of Arab students depending on their native country (Morocco, Egypt, and Syria) (Tab. 2).

As can be seen in Table 2, despite the rather low level of socio-cultural adaptation of all Arab respondents, the students from Syria experienced the greatest difficulties ($F = 386.8$; $p < 0.001$). Conversely, the students from Morocco adapted better ($M = 2.51$) and experienced less difficulty in entering the Russian cultural community compared to the students from Egypt ($M = 1.77$).

There were differences in perceived cultural distance among Arab respondents. For the students from Egypt, Arab culture was increasingly different from Russian culture ($M = 2.05$), compared to the students from Syria ($M = 2.42$) and Morocco ($M = 2.71$). Thus, those students whose culture differed greatly from the host culture in several ways found it extremely difficult to adapt to their life and studies there.

Further, the regression analysis established a relationship between perceived cultural distance and socio-cultural adaptation (Tab. 3).

As can be seen, a high level of cultural distance led to a low level of sociocultural adaptation. Therefore, the greater the differences between the migrant's culture and the host culture, the more difficult and time-consuming the process of adaptation.

To test whether the differences in language, traditions, appearance, and values can have a negative effect on socio-cultural adaptation, we carried out another regression analysis (Tab. 3).

We found that the differences between Russian and Arab cultures in terms of language, traditions and customs, appearance, and values affected the process of adaptation for Arab students in the foreign socio-cultural environment. The perceived cultural distance made their entry into the Russian educational environment more difficult.

Discussion

Adaptation of international students to the educational environment in a foreign country is a prerequisite for, and a method of, socialization and further engagement in various elements of the social environment. This process can be hindered by linguistic, climatic, intercultural, interethnic, motivational, and other barriers. We aimed to determine whether cultural distance can affect the socio-cultural adaptation of students from Arab countries receiving education in Russia.

We found that despite certain similarities in both cultures, the level of cultural distance is still quite high. This makes it extremely difficult for Arab students to adapt to their new life and studies in Russia. The level of socio-cultural adaptation was rather low for all of them, with some differences depending on their home country. In particular, the students from Iraq experienced the greatest difficulties in shopping, cooking, using public transport, and other activities, compared to the students from Morocco, Egypt, and Syria. The students from Morocco adapted slightly better and experienced fewer difficulties in the Russian cultural community. Earlier research identified differences in learning abilities among international students from Arab countries. Particularly, the students from Morocco,

Tab. 1. Perceived cultural distance among Arab students

Табл. 1. Воспринимаемая культурная дистанция у арабских студентов

Scales	Min	Max	M	SD	Skew.	Kurt.
Cultural distance (Cronbach Alpha 0.64)	1.17	3.42	2.3065	0.574	-0.132	0.073
Eating	1.00	5.00	2.1151	1.26	0.963	0.045
Attitude towards family	1.00	4.00	2.9408	1.23	-0.453	-1.539
Parenting	1.00	4.00	2.9309	0.90	-0.601	-0.326
Attitude towards women	1.00	4.00	1.8980	0.77	1.276	2.105
Religion	1.00	3.00	2.4638	0.64	-0.813	-0.404
Traditions and customs	1.00	4.00	1.7467	0.97	1.167	0.247
Social norms	1.00	4.00	2.4836	0.90	0.480	-0.739
Appearance	1.00	3.00	1.9178	0.68	0.104	-0.843
Values and beliefs	1.00	4.00	2.4770	1.08	0.305	-1.244
Attitude towards work	1.00	4.00	2.8059	1.02	-0.105	-1.330
Friendship	1.00	4.00	2.5395	0.89	0.287	-0.794
Language	1.00	3.00	1.3586	0.63	1.560	1.171

Note: N – the number of respondents; M – mean values; SD – standard deviation; Skew. – the coefficient of asymmetry; Kurt. – the coefficient of kurtosis

Tab. 2. Differences in cultural distance and socio-cultural adaptation (analysis of variance)

Табл. 2. Различия в культурной дистанции и социокультурной адаптации: результаты дисперсионного анализа

Country	N	Mean	95% confidence interval for mean		Min	Max
			bottom bound	upper bound		
Cultural distance						
Syria	56	2.4213	2.3961	2.4465	2.25	2.58
Egypt	84	2.0580	1.9343	2.1818	1.58	2.50
Morocco	108	2.7103	2.5742	2.8464	1.92	3.42
Socio-cultural adaptation						
Syria	56	2.0857	1.9777	2.1937	1.70	2.50
Egypt	84	1.7726	1.7374	1.8079	1.55	1.95
Morocco	108	2.5194	2.4779	2.5610	2.30	2.85

Tab. 3. Influence of cultural distance on socio-cultural adaptation (regression analysis)

Табл. 3. Влияние факторов культурной дистанции на социокультурную адаптацию: результаты регрессионного анализа

Predictors of socio-cultural adaptation	Cultural distance, β	Language, β	Traditions and customs, β	Appearance, β	Values and beliefs, β
Socio-cultural adaptation	-0.94*	-0.17*	-0.22*	-0.19*	-0.28**
R ²	0.33	0.13			
F	10.291*	9.16**			
Cohen's f ²	0.18	0.12			

Note: * – $p < 0.05$; ** – $p < 0.01$.

Algeria, and Tunisia performed much better than those from other countries. This was due to the influence of the French educational system that has survived in these countries since the end of the colonial era [Pavlyukova, Dryagalova 2015]. The Arab respondents in our study noted some differences between Arab and Russian cultures in terms of language, appearance, attitude toward women, and food intake. However, they found that Russians hold somewhat similar views on family relations and parenting.

Cultural distance is directly proportional to the number of changes that a migrant will have to make in his or her behavior to adapt to a new cultural environment. We found that the differences between Russian and Arab cultures in terms of values, traditions and customs, as well as appearance, affected the adaptation of Arab students to the Russian cultural environment. This partially confirmed our second hypothesis: socio-cultural adaptation is affected not only by the differences in language, values, and traditions, but also by the differences in appearance between Arab and Russian students. Our data revealed that the pronounced distance between Russian and Arab cultures does affect the socio-cultural adaptation of Arab students in Russia.

Conclusion

Although our results are not representative of all the people living in Arab countries, they can serve as a basis for further research on a different sample of foreign students to establish additional determinants of the socio-cultural adaptation of young migrants in Russia.

Creating a favorable educational environment for international students in Russia has motivated researchers to learn how they adapt to new living and learning conditions. Socio-cultural adaptation contributes to greater inclusion in the educational process, improves the quality of training, and allows for a painless transition into a new cultural context. Our findings can promote ideas about the role of cultural distance in the adaptation of Arab students from Morocco, Syria, and Egypt. In particular, they can be used to develop adaptation programs for international students.

Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

References / Литература

- Berry J. W. Acculturation: living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 2005, 29(6): 697–712. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry J. W. Mutual Intercultural Relations. *Mutual Intercultural Relations (Culture and Psychology)*, ed. Berry J. Cambridge: Cambridge University Press, 2017, 1–33.
- Crockett L. J., Iturbide M. I., Torres Stone R. A., McGinley M., Raffaelli M., Carlo G. Acculturative stress, social support, and coping: Relations to psychological adjustment among Mexican American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 2007, 13(4): 347–355. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.13.4.347>
- Gritsenko V. V., Khukhlaev O. E., Zinurova R. I., Konstantinov V. V., Kulesh E. V., Malyshev I. V., Novikova I. A., Chernaya A. V. Intercultural competence as a predictor of adaptation of foreign students. *Cultural-Historical Psychology*, 2021, 17(1): 102–112. (In Russ.) [Гриценко В. В., Хухлаев О. Е., Зинунова Р. И., Константинов В. В., Кулеш Е. В., Малышев И. В., Новикова И. А., Черная А. В. Межкультурная компетентность как предиктор адаптации иностранных студентов. *Культурно-историческая психология*. 2021. Т. 17. № 1. С. 102–112.] <https://doi.org/10.17759/chp.2021170114>
- Hirai R., Frazier P., Syed M. Psychological and sociocultural adjustment of first-year international students: trajectories and predictors. *Journal of Counseling Psychology*, 2015, 62(3): 438–452. <https://doi.org/10.1037/cou0000085>
- Hovey J. D., King C. A. Acculturative stress, depression, and suicidal ideation among immigrant and second-generation Latino adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 1996, 35(9): 1183–1192. <https://doi.org/10.1097/00004583-199609000-00016>
- Kim Y. Y. *Becoming intercultural: an integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. London: Sage, 2001, 336. <https://doi.org/10.4135/9781452233253>
- Kurasheva A. E. Comparative analysis of the socio-psychological adaptation of students of first and fifth year medical university. *Teoriia i praktika sovremennoi nauki*, 2019, (2): 228–231. (In Russ.) [Курашева А. Е. Сравнительный анализ социально-психологической адаптации студентов первого и пятого курсов медицинского ВУЗа. *Теория и практика современной науки*. 2019. № 2. С. 228–231.] <https://elibrary.ru/ealpkp>

- Maryukova L. A. Adaptation of foreign students in the Russian university. *Civil Aviation High Technologies*, 2007, (116): 119–124. (In Russ.) [Марюкова Л. А. Адаптация иностранных студентов в российском вузе. *Научный Вестник МГТУ ГА*. 2007. № 116. С. 119–124.] <https://elibrary.ru/kvcveb>
- Mui A. C., Kang S.-Y. Acculturation stress and depression among Asian immigrant elders. *Social Work*, 2006, 51(3): 243–255. <https://doi.org/10.1093/sw/51.3.243>
- Pavlyukova Yu. V., Dryagalova E. A. Features of the social-pedagogical adaptation of foreign students in high school (the case of Arabian students in the center of pre-university department). *Modern problems of science and education*, 2015, (6). (In Russ.) [Павлюкова Ю. В., Дрягалова Е. А. Особенности социально-педагогической адаптации иностранных студентов в вузе (на примере арабских студентов в центре предвузовской подготовки). *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 6.] URL: <https://science-education.ru/article/view?id=23732> (accessed 27 Dec 2022). <https://elibrary.ru/vjpwpyd>
- Rahman O., Rollock D. Acculturation, competence, and mental health among South Asian students in the United States. *Journal of Multicultural Counselling and Development*, 2004, 32(3): 130–142. <https://doi.org/10.1002/J.2161-1912.2004.TB00366.X>
- Rienties B., Tempelaar D. The role of cultural dimensions of international and Dutch students on academic and social integration and academic performance in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 2013, 37(2): 188–201. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.11.004>
- Ryabkova E. L. Sociocultural adaptation of international students: development of theoretical model. *Power and Administration in the East of Russia*, 2018, (1): 134–139. (In Russ.) [Рябкова Е. Л. Социокультурная адаптация международных студентов: теоретические аспекты исследования. *Власть и управление на Востоке России*. 2018. № 1. С. 134–139.] <https://elibrary.ru/uucohg>
- Szabo A., Ward C., Jose P. E. Uprooting stress, coping, and anxiety: a longitudinal study of international students. *International Journal of Stress Management*, 2016, 23(2): 190–208. <https://doi.org/10.1037/a0039771>
- Tarasova A. N. Acculturation and Psychological Adjustment of foreign students (the Experience of Elabuga Institute of Kazan Federal University). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2017, 237: 1173–1178.
- Tretyachenko D. S. Training of military university teachers for the socio-cultural adaptation of foreign students. *The world of science, culture and education*, 2021, (2): 83–85. (In Russ.) [Третьяченко Д. С. Подготовка преподавателей военного вуза к социокультурной адаптации иностранных обучающихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2021. № 2. С. 83–85.] <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-287-83-85>
- Wang J., Hong J.-Z., Pi Z.-L. Cross-cultural adaptation: The impact of online social support and the role of gender. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 2015, 43(1): 111–122. <https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.1.111>
- Ward C. The A, B, Cs of acculturation. *The handbook of culture and psychology*, ed. Matsumoto D. Oxford, England: Oxford University, 2001, 411–445.
- Ward C., Bochner S., Furnham A. *The psychology of culture shock*. 2nd ed. Philadelphia: Routledge, 2001, 384.
- Ward C., Kennedy A. The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 1999, 23(4): 659–677. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00014-0)
- Ward C., Leong C. H. Chinese sojourners, Chinese hosts: a study of cultural identity and perceived discrimination in international students in Singapore. *Progress in Asian social psychology: Vol. 4: Theoretical and Empirical Contributions*, eds. Kashima Y., Endo Y., Kashima E. S., Leung C., McClure J. Seoul: Kyoyook-Kwahak-Sa, 2015, 125–138.
- Wark C., Galliher J. Emory bogardus and the origins of the social distance scale. *The American Sociologist*, 2007, 38(4): 383–395. <https://doi.org/10.1007/s12108-007-9023-9>
- Yuldasheva S. M. Theoretical aspects of socio-psychological adaptation of first-year students to study at a university. *Dostizheniia nauki i obrazovaniia*, 2019, (2): 57–59. (In Russ.) [Йулдашева С. М. Теоретические аспекты социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе. *Достижения науки и образования*. 2019. № 2. С. 57–59.] <https://elibrary.ru/yxxfed>

Уведомление о ретрагировании статей из журнала «Вестник Кемеровского государственного университета»

Редакционная коллегия журнала «СибСкрипт» (до 17.02.2023 – Вестник Кемеровского государственного университета) постановила от 10.04.2023 ретрагировать следующие статьи:

1. Абросимова И. Н. К вопросу о структуре и компонентном составе профессиональной иноязычной компетентности студентов энергетического профиля. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2014. № 3-1. С. 55–59.
Инициатор отзыва статьи: редакция журнала.
Основание для отзыва: дублирующая публикация.
Информация о дублировании: Абросимова И. Н. К вопросу о структуре и компонентах профессиональной иноязычной компетентности будущих специалистов атомной энергетики. *Педагогическое образование в России*. 2014. № 7. С. 6–11.
Тематика: педагогические науки.
2. Адаменко А. А. Традиционный костюм народа Акха в северном Таиланде. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2014. № 2-2. С. 24–27.
Инициатор отзыва статьи: редакция журнала.
Основание для отзыва: дублирующая публикация.
Информация о дублировании: Адаменко А. А. Традиционный костюм народа Акха в северном Таиланде. Этнографический очерк. *Научно-информационный журнал Армия и Общество*. 2014. № 3. С. 50–54.
Тематика: исторические науки.
3. Касаткина Н. Э., Лях Ю. А. Сущность педагогической технологии и педагогического проектирования. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2011. № 1. С. 71–75.
Инициатор отзыва статьи: редакция журнала.
Основание для отзыва: дублирующая публикация.
Информация о дублировании: Лях Ю. А. Сущность педагогической технологии и педагогического проектирования. *Общественные науки*. 2010. № 2. С. 338–346.
Тематика: педагогические науки.
4. Лебедева Н. Б. Ситуатема как динамическая, полиситуативная и полисобытийная структура глагольной семантики. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2012. № 4-1. С. 224–227.
Инициатор отзыва статьи: редакция журнала.
Основание для отзыва: дублирующая публикация.
Информация о дублировании: Лебедева Н. Б. Глагольная семантика как полиситуативная динамическая структура. *Вестник Барнаульского государственного педагогического университета*. 2002. № 2-2. С. 4–8.
Тематика: филологические науки.
5. Лежнина Г. В., Галаганова Л. Е., Леванова А. Е., Нешитова Т. В., Ильичева Н. И. Современные социокультурные условия как фактор изменений процесса подготовки специалистов. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2009. № 3. С. 46–50.
Инициатор отзыва статьи: редакция журнала.
Основание для отзыва: дублирующая публикация.
Информация о дублировании: Галаганова Л. Е., Леванова А. Е., Лежнина Г. В., Мерзлякова О. М., Ильичева Н. И. Особенности процесса подготовки специалистов в современных условиях. *Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции*. 2008. Т. 20. № 4. С. 70а–77.
Тематика: педагогические науки.
6. Муратов А. С. Гармонизация как научная категория. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2010. № 1. С. 68–73.
Инициатор отзыва статьи: редакция журнала.
Основание для отзыва: дублирующая публикация.
Информация о дублировании: Муратов А. С. Гармонизация как экономико-организационная категория. *Российский экономический интернет-журнал*. 2009. № 4. С. 510–519.
Тематика: экономические науки.
7. Овчаров А. А. О Социальном бытии. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2012. № 2. С. 160–166.
Инициатор отзыва статьи: редакция журнала.
Основание для отзыва: дублирующая публикация.
Информация о дублировании: Золотухин В. М., Овчаров А. А. Метафизика общества. *Вестник Кузбасского государственного технического университета*. 2003. № 6. С. 102–109.
Тематика: философские науки.
8. Плахотнюк Ю. И. Проблемы определения жестокого обращения с детьми в семье. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2014. № 1-1. С. 251–254.
Инициатор отзыва статьи: редакция журнала.
Основание для отзыва: плагиат.
Информация о дублировании: Осадчая Н. Г. Жестокое обращение с детьми в семье: проблемы определения и перспективы исследований. *Юрист-правовед*. 2008. № 5. С. 37–40.
Тематика: юридические науки

9. Пьянкова Л. А., Бобриков В. Н. Проблема одиночества в молодёжной студенческой среде. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2012. № 3. С. 141–145.
Инициатор отзыва статьи: редакция журнала.
Основание для отзыва: дублирующая публикация.
Информация о дублировании: Пьянкова Л. А. Проблема одиночества в молодёжной студенческой среде. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2012. № 6. С. 102–107.
Тематика: психологические науки.
10. Рязанова С. В. Религиозное окружение верующих женщин как фактор формирования и реализации конфессиональных представлений. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2011. № 2. С. 182–186.
Инициатор отзыва статьи: редакция журнала.
Основание для отзыва: дублирующая публикация.
Информация о дублировании: Рязанова С. В. Религиозное окружение верующих женщин как фактор формирования и реализации конфессиональных представлений. *Государство, религия, Церковь в России и за рубежом*. 2011. Т. 29. № 3–4. С. 446–450.
Тематика: юридические науки.
11. Сергеева Н. М. Код «умственная деятельность» в славянской культуре (на материале восточнославянских фразеологизмов). *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2012. № 4–4. С. 143–147.
Инициатор отзыва статьи: редакция журнала.
Основание для отзыва: дублирующая публикация.
Информация о дублировании: Сергеева Н. М. Восточнославянская фразеология сквозь призму образов умственной деятельности человека (на материале концептуальной сферы "умственные способности человека"). *Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского*. 2011. № 2. С. 94–99.
Тематика: филологические науки.
12. Сычева Т. А. Реорганизация Западно-Сибирского управления гражданской авиации в 1960–1990-е годы. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2014. № 3–2. С. 235–238.
Инициатор отзыва статьи: редакция журнала.
Основание для отзыва: дублирующая публикация.
Информация о дублировании: Сычева Т. А. Реорганизация Западно-Сибирского управления гражданской авиации в 1960–1990-е гг.: опыт и уроки. *Вестник Томского государственного университета. история*. 2014. № 1. С. 51–55.
Тематика: исторические науки.
13. Терещенко А. В. Лингвистическая природа и особенности функционирования стилистического приема «метаморфоза»: на материале селькупского прозаического фольклора и мифов народов мира. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2014. № 4–2. С. 194–199.
Инициатор отзыва статьи: редакция журнала.
Основание для отзыва: дублирующая публикация.
Информация о дублировании: Терещенко А. В. Интерпретация стилистического приема "метаморфоза": на материале селькупских сказок и мифов народов мира. *Томский журнал лингвистических и антропологических исследований*. 2014. № 3. С. 39–48
Тематика: филологические науки.
14. Толстунов В. А. Нелинейный фильтр геометрического среднего с гауссовскими весами. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2014. № 4–3. С. 53–57.
Инициатор отзыва статьи: редакция журнала.
Основание для отзыва: дублирующая публикация.
Информация о дублировании: Толстунов В. А. Нелинейный фильтр геометрического среднего с экспоненциальными весами. *UNIVERSUM: технические науки*. 2014. № 10.
Тематика: математические науки.
15. Тутуз Э. А. Номинации болельщиков в спортивном дискурсе (на материале английских спортивных неологизмов). *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2014. № 1–1. С. 152–155.
Инициатор отзыва статьи: редакция журнала.
Основание для отзыва: дублирующая публикация.
Информация о дублировании: Тутуз Э. А. Номинации болельщиков в спортивном дискурсе (на материале английских спортивных неологизмов). *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова*. 2013. № 3. С. 121–125.
Тематика: филологические науки.
16. Утюганов А. А. Исследование смысловой сферы военнослужащих, переживших боевой стресс. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2010. № 2. С. 69–73.
Инициатор отзыва статьи: редакция журнала.
Основание для отзыва: дублирующая публикация.
Информация о дублировании: Утюганов А. А. Ценностно-смысловой аспект изучения последствий боевого стресса. *Сибирский педагогический журнал*. 2009. № 13. С. 345–352.
Тематика: психологические науки.

СибСкрипт = SibScript

Контакты для сотрудничества:

Серый Андрей Викторович, главный редактор, КемГУ
(Кемерово, Россия), avgrey@yahoo.com
Васютин Сергей Александрович, заместитель главного
редактора по направлению «История», КемГУ
(Кемерово, Россия), vasutin2012@list.ru
Сатучина Татьяна Юрьевна, ответственный редактор
по направлению «Филология», КемГУ (Кемерово, Россия),
tatianakuznetsova86@mail.ru
Старикова Людмила Семеновна, ответственный секретарь,
КемГУ (Кемерово, Россия), vestnik@kemsu.ru,
vestkemsu@gmail.com

Contacts for co-operation:

Andrey V. Seryy, Editor-in-Chief, Kemerovo State University
(Kemerovo, Russia), avgrey@yahoo.com
Sergey A. Vasyutin, Vice Editor-in-Chief for History, Kemerovo
State University (Kemerovo, Russia), vasutin2012@list.ru
Tatiana Yu. Satuchina, Executive Editor for Linguistics and Literary
Studies, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia),
tatianakuznetsova86@mail.ru
Lyudmila S. Starikova, Executive Secretary, Kemerovo State
University (Kemerovo, Russia), vestnik@kemsu.ru,
vestkemsu@gmail.com

Над выпуском работали:

Литературные редакторы – Печёнкина Екатерина Андреевна,
Старикова Людмила Семеновна.
Корректор – Старикова Людмила Семеновна.
Литературный редактор (английский язык) –
Рабкина Надежда Владимировна.
Верстка и дизайн – Митько Наталья Викторовна.

Editorial team:

Literary editors – Ekaterina A. Pechenkina, Lyudmila S. Starikova.
Proof-reader – Lyudmila S. Starikova.
Literary editor (Eng.) – Nadezhda V. Rabkina.
Layout and design – Natalia V. Mitko.

Подписано к печати 21.04.2023.

Дата выхода в свет 05.05.2023.

Печать офсетная. Бумага Sveto Copy.

Формат А4. Усл. печ. л. – 16. Уч.-изд. л. – 14.

Тираж 500 экз.

Цена свободная.

Адрес типографии: Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, пр. Советский, 73.

sibscript.ru

